

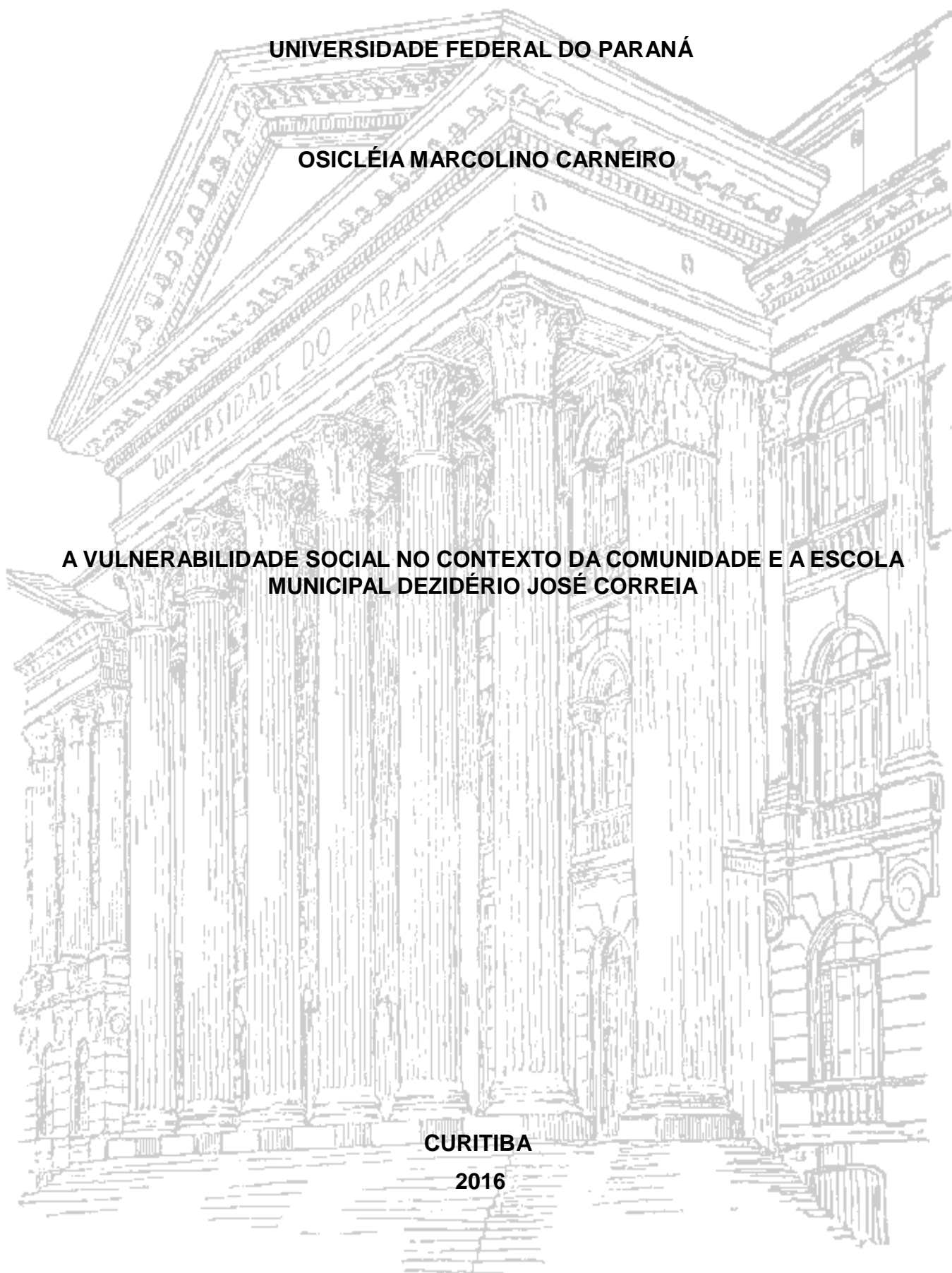
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

OSICLÉIA MARCOLINO CARNEIRO

**A VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA COMUNIDADE E A ESCOLA
MUNICIPAL DEZIDÉRIO JOSÉ CORREIA**

CURITIBA

2016



OSICLÉIA MARCOLINO CARNEIRO

**A VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA COMUNIDADE E A ESCOLA
MUNICIPAL DEZIDÉRIO JOSÉ CORREIA**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Ma. Mônica de França

CURITIBA

2016

Osicléia Marcolino Carneiro

RESUMO

O presente artigo busca analisar as relações da Escola Municipal Dezidério José Correia e a Vila Humaitá, localizada no município de Arapoti – PR, contextualizando a integração da escola e comunidade, tendo em vista alguns aspectos sobre a reprodução e resistência da pobreza. Preconizou-se analisar a realidade escolar e sua comunidade altamente vulnerável, com intuito de compreender a influência no processo da reprodução e resistência a pobreza. A revisão de literatura se deu a partir do estudo em diferentes bases de pesquisa física e pela internet. Os principais autores utilizados nessa publicação foram: Paulo Freire (1980), Miguel Arroyo (2010) e Pierre Bourdieu (1999). A metodologia escolhida foi a pesquisa exploratória o estudo de caso. O método de recolha de dados foi o questionário com doze perguntas enfocando as características profissionais e educacionais dos pedagogos da escola, sua visão de seus discentes, do território e da influência que a educação possui no desenvolvimento local resultando num estudo de caso. Aplicou-se o questionário a dez pedagogos. Percebe-se que a instituição de ensino analisada está arraigada na cultura local e que se apresenta como o cerne para a organização social, no entanto, ainda são necessários programas educacionais que oportunizem maior interatividade, ações que incentivem o protagonismo das famílias no apoio ao desenvolvimento dos alunos, num processo inclusivo e construtivo. Conclui-se que a escola possui a atuação de seu corpo docente aplicado na prática pedagógica de forma de reforçar a reprodução das desigualdades a criar resistência à situação de pobreza, no entanto, são necessárias práticas que rompam com o assistencialismo e o paternalismo, maior trabalho em rede e o incentivo governamental, abrindo ainda mais a escola à sua comunidade, fomentando políticas públicas tanto no âmbito educacional, socioeconômico, cultural e ambiental

Palavras-Chaves: Escola, Comunidade, Desenvolvimento, Inclusão e Protagonismo Social.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do trabalho de conclusão de curso da especialização: Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Tem como escopo abordar a relação pedagógica da Escola

Municipal Dezidério José Corrêa e a Vila Humaitá¹, buscando conhecer os aspectos da interação entre instituição de ensino e comunidade.

O objetivo geral deste estudo foi conhecer interação recorrente entre a escola e sua comunidade abordando o enfoque pedagógico e a territorialização no âmbito de se observar a vulnerabilidade local. Para tanto, questionou-se: qual é a efetiva relação entre a Vila Humaitá e a Escola Municipal Dezidério José Corrêa? Como a instituição de ensino pode contribuir com o desenvolvimento local? E como os residentes da região podem ajudar na prática pedagógica realizada pela escola?

Os objetivos específicos são: visualizar o interesse da escola e da comunidade no combate a reprodução e resistência da pobreza neste território e sua região de grande vulnerabilidade social com reprodução e resistência da pobreza e analisar os mecanismos de reprodução presentes nesta comunidade na perspectiva de Bordieu e demais autores.

Justifica-se este estudo à medida que se estabelece um Estudo de Caso a respeito deste bairro que é fruto do processo de desfavelamento e a construção da instituição de ensino construída especificamente para atender às crianças filhas das famílias reassentadas. A Vila Humaitá foi formada por moradores da antiga Vila Sapé que receberam casas populares. A Vila Sapé se compunha de barracos e taperas, formando-se ao final dos anos 1970, próxima à linha férrea, a menos de um quilômetro do centro da cidade de Arapoti. No início dos anos 90, eram mais de cem famílias habitando o local e o processo de desfavelamento se deu através da parceria entre o Governo Municipal, a Colônia Holandesa e Organizações Não-Governamentais vinculadas à Igreja Evangélica Reformada (IR) na Holanda, construindo-se 147 casas populares de 35m².

O presente artigo está dividido em quatro capítulos: a Introdução, revisão de literatura, a metodologia, discussão dos resultados e as considerações Finais.

¹ A pesquisadora teve autorização para utilizar o nome da escola no presente artigo

2 REVISÃO DE LITERATURA

Foi utilizado para a construção da revisão de literatura a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, revistas, periódicos e trabalhos de conclusão de curso tanto na área da educação, quanto de Serviço Social. A base virtual foi prioritariamente, artigos científicos disponibilizados na *SciELO*, no banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no catálogo online da Universidade São Paulo (USP).

2.1 DIREITO A EDUCAÇÃO

Para se introduzir a respeito da relação entre a escola e a comunidade é importante destacar estruturalismo construtivista defendido por Bourdieu (2007) e sua visão a respeito das desigualdades sociais, bem como a educação popular e a Pedagogia Crítica apresentados por Paulo Freire (2000), pois se tem muito mais que apenas um processo de territorialização, ocorre um processo de aculturação e de disseminação de um ideário próprio dos indivíduos. Para se falar a respeito da relação entre a escola e a comunidade é importante destacar os conceitos defendidos por Bourdieu (2007) e sua visão a respeito das desigualdades sociais, bem como a educação popular e a Pedagogia Crítica apresentados por Paulo Freire (2000), pois se tem muito mais que apenas um processo de territorialização, ocorre um processo de aculturação e de disseminação de um ideário próprio dos indivíduos.

A educação é um Direito de todos, independentemente de questões geográficas, regionalismos ou culturalismo. É isto o que garante a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Todas as comunidades devem ter livre acesso à informação e educação. Damke (1995) apregoa a investigação do espírito de coletividade entre escola e comunidade como forma de se compreender o estudante como cidadão, agente transformador da sociedade, ser crítico, responsável e participante. O conceito de que a escola possui uma finalidade desenvolvimentista vai além de uma simples relação do processo de

ensino-aprendizagem, pois ela é uma construtora de ideologias, formadora de personalidades e desafiadora quanto a progressos pessoais.

Algumas questões, portanto, eclodem: a escola deve oportunizar à sua comunidade um projeto político pedagógico consolidado? Deve construir o exercício da coletividade e experiências inovadoras em seu ambiente? É finalidade da escola estimular o seu estudante a se tornar um profissional, cidadão e pai/mãe de família ou apenas se prender os conteúdos teóricos e tecnicistas? O que uma escola precisa fazer para efetivamente desenvolver a comunidade na qual está inserida?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n^o 9394/1996) apresenta que a escola, por si só não forma cidadãos, mas pode preparar instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir a sua cidadania, de forma a fomentar todo o desenvolvimento da sua região.

A educação possibilita que o cidadão se torne crítico, a escola é libertadora? Para Bourdieu (2007) ela jamais possuirá fim em si mesma. Não deve se fechar em seus muros e acreditar que o tecnicismo de seus conteúdos transformará a vida dos discentes. O autor é enfático, defendendo o conceito de que a razão da existência da instituição de ensino é o enfoque na construção e no desenvolvimento.

Para Nogueira e Nogueira (2014) o conhecimento é parte de uma sistemática para a construção ativa autônoma de um observador e não a sua reprodução passiva. Portanto, centraliza-se no processo de ensino e aprendizagem a superação da mera reprodução de saberes do indivíduo ampliando para toda a comunidade.

2.1A EDUCAÇÃO E A FAMÍLIA

A família é defendida como o cerne da sociedade e apresenta as mais diversas configurações nos dias atuais, indicando que a contemporaneidade é marcada por mudanças muito rápidas e vínculos embasados muito mais em relacionamentos do que convenções burocráticas e documentais. Em contrapartida na era da informação e comunicação, diminui espaços e torna a conectividade dependente muito mais de aparelhos eletrônicos do que de contatos pessoais e, neste cenário incomum a família tem a responsabilidade de educar seus filhos e os preparar para a vida adulta.

Damke (1995) comenta a necessidade de a família estar presente no desenvolvimento cognitivo e intelectual do estudante. Para a autora, não se deve construir muros entre o ensino aplicado nas escolas e os preceitos culturais, religiosos e morais advindos da formação do ser humano em seu lar. Tudo precisa ser somado para a construção do caráter de uma pessoa educada, articulada, dotada de conhecimentos e capaz de conviver em sociedade.

Libâneo (2000) destaca que a educação se apresenta como conjunto de ações, processos, influências, estruturas que constroem uma interface produtiva que resulta no desenvolvimento de indivíduos e de seus grupos relacionais em seu ambiente natural e social. A primeira célula onde isto ocorre é a família e esta, por si só, necessita estar imbuída no processo de ensino-aprendizagem.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p. 50).

Piaget (2007) considera a relação entre família-escola um processo salutar e recíproco onde todos saem ganhando, inclusive a comunidade. Mesmo sendo o principal pilar sociedade, a família não educa seu filho sozinha, a escola deve prover contribuições importantes para o desenvolvimento mental e social da criança.

Libâneo (2000) destaca que, infelizmente, muitas famílias tem se ausentado da responsabilidade de educar seus filhos de forma coerente, visando o seu desenvolvimento e inserção na sociedade, renegando, quase que em totalidade, suas atribuições e cometendo o erro de se ausentar da vida de seu filho numa questão tão essencial. O autor reafirma que esta responsabilidade deve ser cobrada, uma vez que a legislação brasileira traz consigo tais exigibilidades:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, p. 142, 1990)

É interessante ver que o primeiro responsável pela educação da criança e do adolescente é o núcleo familiar. No entanto, está este grupo de pessoas devidamente preparado para exercer esta função? Segundo Piaget “os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. (2007, p. 50)

Libâneo (2000) reitera o ciclo vicioso que impera no Brasil: os pais não possuem recursos neles próprios para fomentar seu intelecto, ainda assim são cobrados a reproduzir algo que não possuem. A sociedade exige da família um conhecimento que ela própria não dispõe. E, em comunidades mais vulneráveis e em ambientes de extrema pobreza, tal quadro é agravado.

Através de estudos desenvolvidos pela Organização Não Governamental- ONG da Cidade Escola Aprendiz, em seu portal denominado Centro de Referência em Educação Integral, observa-se alguns benefícios do estímulo da participação familiar no ambiente escolar conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1- BENEFÍCIOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Cria-se um conceito de identidade. A família passa a se ver como parte da instituição de ensino, como cidadãos empoderados da capacidade de opinar sobre o funcionamento da mesma e a participar na defesa de algo que é, em partes, seu;
Facilita a construção de diagnósticos e mapeamentos. A família constrói um sistema de <i>feedback</i> sobre a funcionalidade dos programas que estão sendo realizados;
Aumenta a eficácia das atividades desenvolvidas pelo corpo docente. Eleva a qualidade do ensino e o aluno passa a ser cobrado de forma diferenciada;
Efetiva a ideia de Comunidade Escolar. Reduz as infrações cometidas pelos alunos, aumenta o diálogo, estimula o respeito e cuidado pelo ambiente escolar.

FONTE: Organizado pela autora (2016)

2.2 A ESCOLA E A COMUNIDADE

A comunidade é constituída pela organização humana que se uniu desde os primórdios em pequenos clãs que acabaram adotando para si personalidade e cultura própria. Esta unidade social ocorre por meio da interface relacional embasada em elementos comuns que vão desde princípios e valores até características de consumo. A base da comunidade é um processo que inclui a identidade e, neste estudo, também

se detém as características geográficas, pois claramente o ambiente onde se vive afeta o intelecto e a cultura do aluno.

Freire (2000) destaca que a cidade é feita de várias pequenas unidades, distribuídas em bairros, vilas e ruas. Cada uma possui o seu próprio conceito, sua personalidade. Todavia, cabe ao governo estimular a educação igualmente, porquanto o Direito à Educação é independente de territorialização ou identidade. Para o autor, os investimentos governamentais deveriam ser ainda maiores nas comunidades mais vulneráveis e os educadores são os disseminadores da ideologia de que todos devem ter acesso à educação de qualidade, concentrando ações que deixem claro aos oprimidos das classes desfavorecidas que o conhecimento é o principal elemento libertador que alguém pode ter.

O conceito de territorialização é comumente apresentado como um processo biogeográfico com significados distintos em diferentes escolas teóricas da Antropologia, biologia e geografia. Para Tuan (1980) o termo está geralmente relacionado a formas de organização e reorganização social, modos distintos de percepção, ordenamento, reordenamento em termos de relações com o espaço.

O autor acrescenta a esse panorama o conceito de topofilia que é o laço afetivo entre o indivíduo e o espaço físico. Extrapolando a concepção de somente física propagada pela geografia e salientando a influência das culturas sobre as percepções.

O autor define o conceito de território, utilizando-se das seguintes premissas:

- a- fatos biológicos: os estágios de aprendizagem das noções de espaço e lugar da criança ao adulto;
- b- as relações de espaço e lugar: o significado de 'espaço' é mais abstrato do que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar; podem igualmente falar das qualidades locais do espaço. As ideias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensamos o espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar.;
- c- A amplitude da experiência ou conhecimento. A experiência pode ser direta e íntima (antigo morador de uma cidade), pode ser indireta (taxista que aprende a se deslocar nela) e conceitual (um geógrafo que a estuda). (TUAN, 1980, p. 14).

Já Bourdieu (2007) aborda a questão do ser humano como produto do ambiente da sociedade e coloca a comunidade como essencial para o desenvolvimento ou não das potencialidades de um ser humano. O autor defende que a criança deve ser amparada, ensinada e ter oportunidades amplas para exercer todo o seu protagonismo intelectual e social.

Na mesma linha de pensamento, Freire (1980) em sua obra *a Pedagogia do Oprimido*, ressalta que a educação é uma ação política, um processo de ampliação da visão crítica da sociedade para transformar a própria realidade do aluno, contrapondo-se à educação tradicional, autoritária e hierarquizada entre educador e educando.

Para Paulo Freire (1987) a educação jamais será neutra, pois apresenta em sua essência a perspectiva de uma escola comprometida com a transformação social, que necessita se posicionar diante das desigualdades sociais, lutando para combatê-las e buscando, junto com os movimentos sociais, construir uma sociedade mais justa e democrática.

Na ótica de Arroyo (2010) destaca a falta de investimentos reais no combate à pobreza, não apenas àquela que se limita às condições financeiras, mas no que tange ao desenvolvimentismo. Para o autor, não se trata de formar comunidades independentes e díspares, porquanto a sociedade é um reflexo das pessoas que convivem num mesmo ambiente. A partir do momento em que se marginaliza seres humanos e os empobrece, jamais se construirá uma sociedade efetivamente educada.

Nogueira & Nogueira (2014) o Brasil tem sua história marcada pelo poder público no intento de construir políticas públicas que efetivamente utilizassem a Educação como elemento-chave para tirar seus filhos da situação de pobreza e vulnerabilidade.

Freire (1987) cita que ao longo da história brasileira se apregoou movimentos educacionais (como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932 ou o MOBREAL – 1967) sem, no entanto, construir um processo de transformação social efetivo. O autor teve sua vida e obra denunciando desigualdades, injustiças e opressões e propondo uma educação libertadora, mais conectada com a luta dos coletivos oprimidos.

Continuando nessa sequência histórica, autores como Leite (2012) comenta que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB foi tardia, publicada apenas em

1946. Ainda assim, ela somente se tornou relativamente aplicável nas comunidades mais carentes quando, em 1950, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da Bahia, funda a “Escola Parque” apresentando o embrião dos métodos de educação integrada para crianças de comunidades de baixa renda.

Para Martins (1997) o contexto histórico da evolução da educação brasileira é marcado pelo distanciamento entre os projetos políticos pedagógicos e a realidade dos professores e alunos em sala de aula. Há poucas décadas se passou a adotar práticas pedagógicas inclusivas, aproximando a comunidade do ambiente escolar e melhorando consideravelmente o diálogo entre estas partes.

2.3 A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE POBREZA

As comunidades em situação de pobreza se espalharam pelo Brasil como um fenômeno relevante e não trabalhado de forma coerente pelas forças governamentais, fato que acabou aumentando a problemática de locais vulneráveis por si só.

Segundo Arroyo (1999), as condições de vida das crianças e dos (as) jovens pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade. O que podemos observar é que inúmeras crianças e jovens de origem popular vivem hoje.

Para Sasaki (1997) é uma situação vexatória que se replicou de geração em geração e apesar dos ditos esforços governamentais eles não se transferiram em mudanças práticas. Para o autor, os ótimos resultados que ocorrem em certas localidades são muito mais resultado de ações individuais ou de pequenos coletivos motivados em transformar a realidade de jovens e/ou comunidades do que de algum plano de governo.

Nos limites da sobrevivência, colocando em descoberto a grave desigualdade social presente em nossa sociedade. Como ainda nos coloca Arroyo: “Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humano sem uma economia que se tornou inumana. (ARROYO, 1999, p. 17).

De acordo com Martins (1997) o contexto socioeconômico acaba afastando a criança e o jovem da escola. Antes se tinha a questão do trabalho infantil, duramente combatida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que fiscaliza e até abre processo para a cassação do alvará daqueles que empregam menores. No entanto, a contrapartida governamental não ocorre: são poucas escolas integrais e mínimas oportunidades de os jovens de comunidades vulneráveis serem incluídos em programas de aprendizes, ainda mais quando já estiveram em conflito com a lei.

Leite (2012) afirma que este é o “oprimido” citado por Paulo Freire, aquele que padece por falta de acesso e inclusão. Para a autora, o jovem tende a se auto excluir quando percebe que não terá chances reais de melhorar de vida seguindo o plano de estudo que lhe é apresentado. É melhor buscar outra forma de ter ganhos financeiros do que perder seu tempo em um banco escolar, porquanto ele apenas enxerga na propaganda educacional algo muito distante de sua realidade.

Sasaki (1997) aborda a cultura da comunidade carente e a influência que as escolas abertas têm. Na maioria destes locais o único equipamento público disponível é o estabelecimento escolar. Os professores são próximos de todos e são respeitados qual familiares. É uma relação muito próxima e proativa que muitas vezes não são aproveitadas em sua totalidade. Caso da escola analisada nesse artigo.

Leite (2012) cita que as comunidades precisam ser tocadas pelo desejo da escola de mudar a sua realidade. Bourdieu (2007) apregoa que o estudante, ao adotar a escola como sua e acreditar que a mesma contribuirá na construção de sua mente, caráter e personalidade, passa a ter uma nova postura, independentemente das características econômicas locais.

Brandão (1987) versa a respeito da educação popular e questiona o distanciamento entre as escolas e as reais necessidades dos alunos. Ao questionar as responsabilidades dos próprios alunos, suas famílias, da comunidade ou da escola, ele prefere ponderar que é responsabilidade de todos e, quando um destes entes falha, todo o processo pedagógico é comprometido.

Assim sendo, esta relação motivou o estudo de caso, principal elemento norteador deste artigo e que se encontra descrito no próximo capítulo deste artigo.

3 METODOLOGIA

O método pode ser definido como o rumo a ser seguido para se obter respostas num processo de pesquisa científica. Seguindo a linha de pensamento de Popper (1993), optou-se por estabelecer a análise através da proposta de Método Hipotético-Dedutivo no qual se estabelece a linha de pesquisa que procura a solução por meio de tentativas (hipóteses, teorias) e eliminação de erros.

De acordo com Abreu, “o método hipotético-dedutivo parte de premissas que são consideradas verdadeiras (paradigmas) que levam a proposições teóricas verdadeiras” (2012, p. 137).

Seguindo os preceitos de Gil (2002) foi optado este artigo a pesquisa qualitativa, visando discernir o conhecimento a respeito do tema, permeando o seguinte roteiro: classificação, codificação, tabulação, análise e interpretação dos dados. Desta feita, o método de pesquisa utilizado neste artigo priorizou preceitos bibliográficos e descritivos. Entre as diversas metodologias que abrangem as pesquisas qualitativas.

A metodologia escolhida foi o estudo de caso de acordo,

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando D os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, pp.32)

Por compreender que cada lugar é singular, assim como, os indivíduos e o seu entorno.

Como método de recolha de dados foi utilizado um questionário com doze perguntas fechadas e abertas abordando: formação docente, tempo de serviço e sobre a concepção de pobreza, utilizando-se a pesquisa de campo. Efetuaram-se sete perguntas fechadas e cinco abertas, para facilitar a análise e obtenção de dados.

Assim, a escola inquirida foi fundada em 1998, conta com 123 alunos e seu quadro funcional dispõe de 18 profissionais, dentre eles 10 professores. Oferece Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, o seu entorno apresenta altos índices de vulnerabilidade social, sendo a maioria beneficiários do programa bolsa família. Este questionário foi aplicado de 03 a 20 de outubro de 2016.

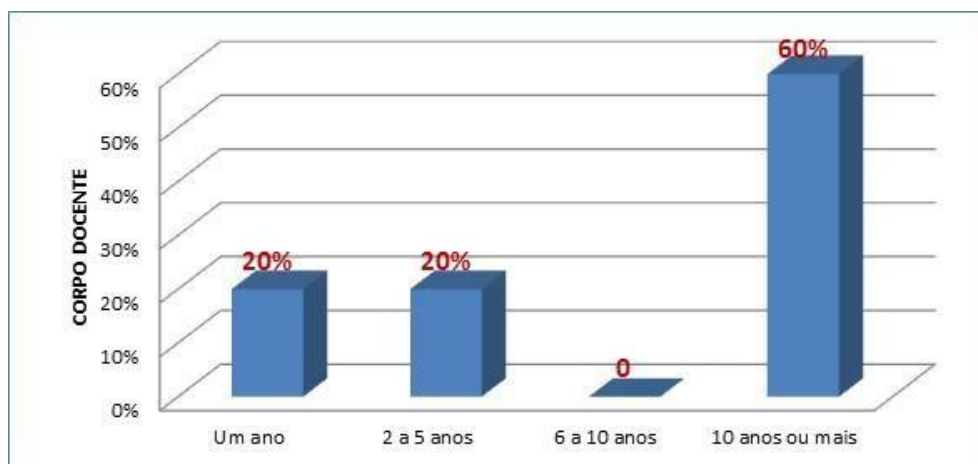
O questionário compreende 8 perguntas objetivas e abertas visando conhecer a respeito das entrevistadas, sua formação, função e opinião a respeito do papel do estabelecimento de ensino.

A pesquisa de campo elaborada nas dependências da Escola Municipal pesquisada, contando com o total de docentes desta instituição escolar com o número de dez participantes da pesquisa, pode-se levantar um diagnóstico a respeito da relação entre o corpo docente e a comunidade na qual está inserida.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A primeira pergunta do questionário versa sobre tempo serviço na Rede Municipal de Ensino dos docentes pesquisados. Como nota-se no gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 – ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

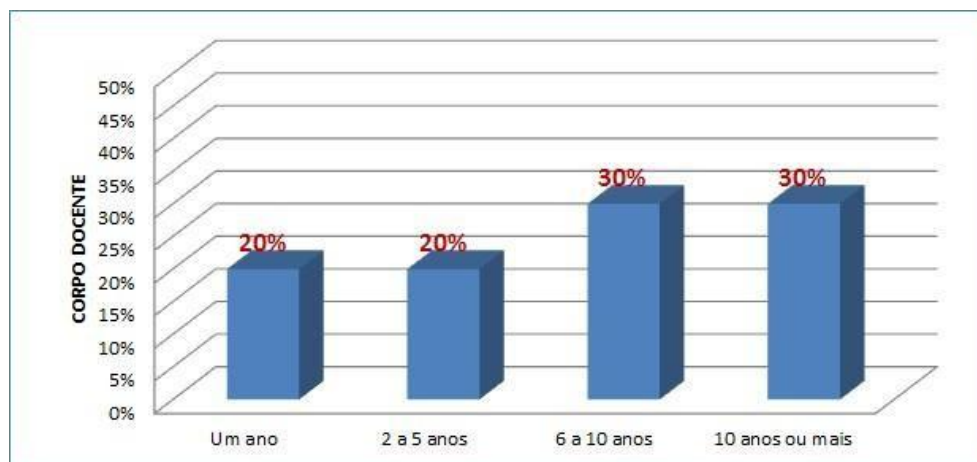


FONTE: a autora (2016)

As professoras da Escola Municipal Dezidério José Correia são todas concursadas e a sua maioria trabalha na escola há mais de dez anos 60%, fato que também colabora para a construção de vínculos com a comunidade. Como apregoa Freire (1987) sob a questão da identidade e da territorialidade dos indivíduos. As demais têm 20% com dois a cinco anos e 20% com um ano.

Na pergunta dois abordou o tempo de atuação na escola pesquisada como pode se notar no próximo gráfico 2:

GRÁFICO 2 – ATUAÇÃO NA ESCOLA DEZIDÉRIO J. CORREIA

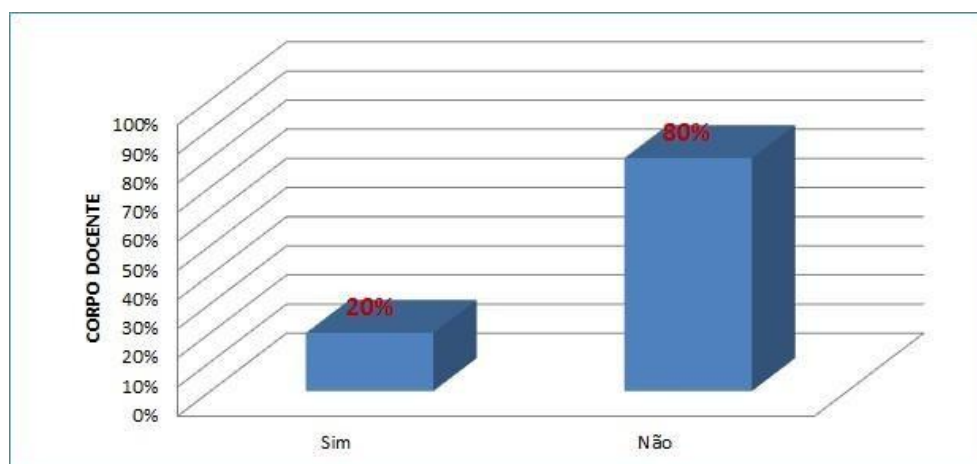


FONTE: a autora (2016)

Observa-se no gráfico que a maioria dos professores está entre 6 a mais de dez anos de trabalho e somam 60% do total. Esse resultado contribui para além do vínculo, mas, da mesma forma para experiência docente, igualmente, ter 40% de profissionais da educação com exercício da docência entre um ano a 5 anos proporciona mais oxigenação e novas experiências em educação.

Na pergunta três similarmente comenta sobre o vínculo com a comunidade assim como na pergunta anterior, porém, agora localizado no entorno escolar. Como vemos no gráfico 3:

GRÁFICO 3 – RESIDÊNCIA NO ENTORNO DA ESCOLA



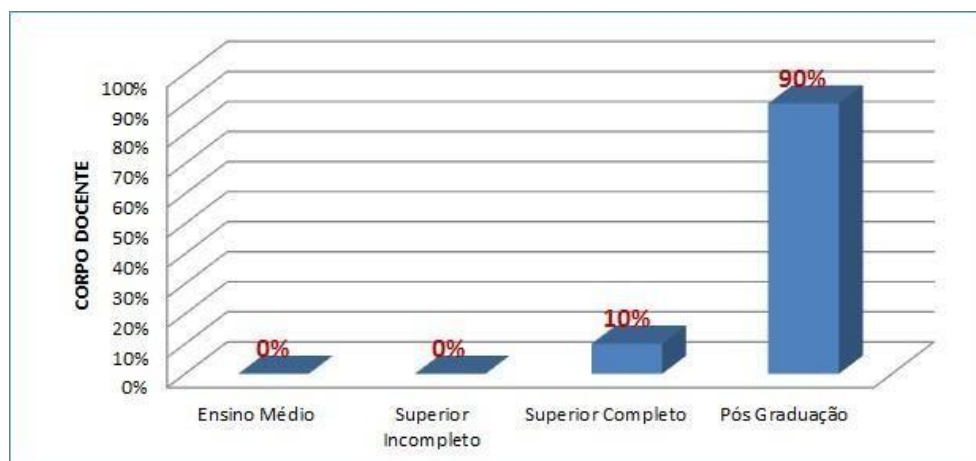
FONTE: a autora (2016)

A maioria dos professores 80% não mora nas imediações da escola isso demonstra que não um laço topofílico de acordo com Tuan (1980) que é o laço de afeto com o espaço vivido.

A baixa quantia dos docentes 20 % moradores do entorno da escola pode ser explicada pelo fato do local ter sido destinado inicialmente a um projeto de Habitação Social. Em contrapartida, existem dois bairros relativamente novos o Jardim Pindorama e o Jardim do Bosque que foram construídos após a fundação da Vila Humaitá, local onde residem as entrevistadas que responderam positivamente.

A questão quatro do questionário aborda a formação dos docentes. Como nota-se no gráfico 4.

GRÁFICO 4 – ESCOLARIDADE DO CORPO DOCENTE

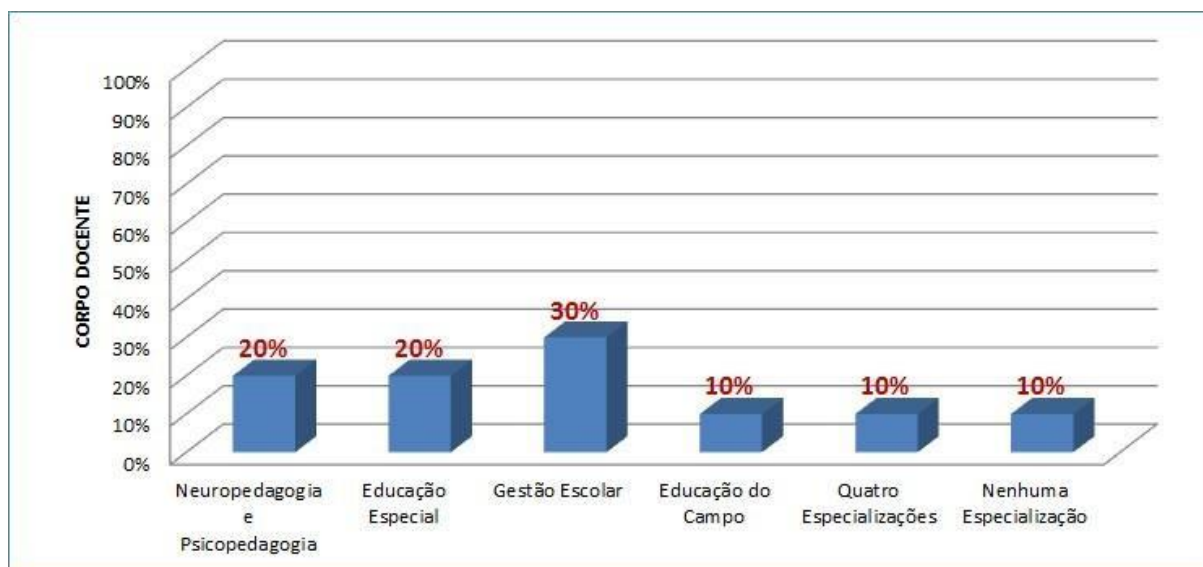


FONTE: a autora (2016)

Quanto a formação do corpo docente tem a maioria de profissionais 90% com Pós-Graduação-Especialização. O número elevado de profissionais da educação com *lato sensu* indica o interesse por atualização e ampliação dos conhecimentos relacionados aos saberes educacionais.

Na próxima pergunta do questionário que é aberta inquire-se qual é a especialização a qual cursou cada um dos pesquisados. Como nota-se no gráfico 5 a seguir:

GRÁFICO 5 – DIVERSOS CAMPOS DE ESPECIALIZAÇÃO DOS DOCENTES

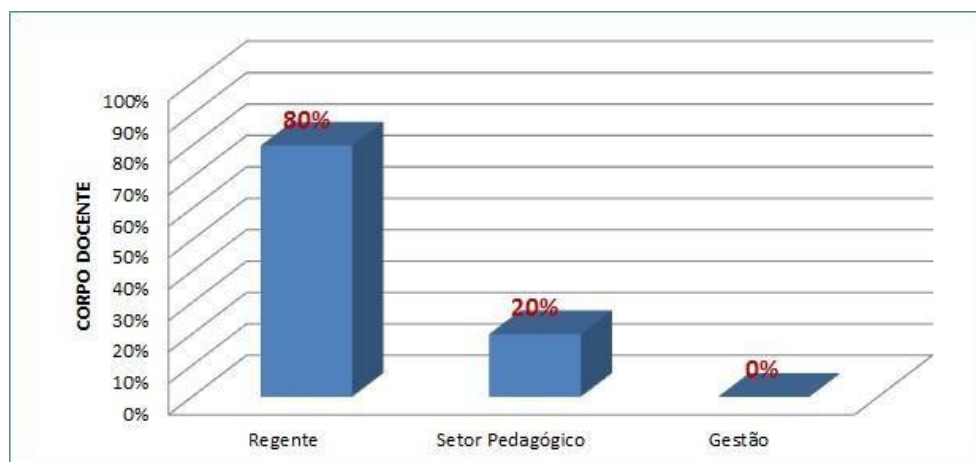


FONTE: A autora (2016)

São diversos os cursos escolhidos pelos docentes em termos de especialização e estes conhecimentos podem se somar na construção de uma pedagogia inclusiva. A maioria das entrevistadas (30%) possui especialização em Gestão Escolar e em seus estudos têm conhecimento da interação entre a escola e a comunidade. Tanto as especialistas em Educação Especial (20%) quanto em Neuropedagogia e Psicopedagogia (20%) podem contribuir com elementos que permitam ser utilizados em atividades que envolvam as famílias e ainda observar de forma diferenciada as relações psicomotoras e relacionais dos alunos. A parcela especialista em Educação no Campo (10%) pode fortalecer vínculos e estimular, dentre outras atividades, horta comunitária e economia solidária e educação ambiental. Porém, 10% dos professores entrevistados não possui especialização, enquanto outros 10% possui quatro.

Na perspectiva de aprimorar a relação entre os professores e a comunidade. Da mesma forma, entender o local de atuação de cada entrevistado se está na gestão escolar, setor pedagógico ou docência. Foi elaborado o gráfico a partir da pergunta seis. Como se observa no gráfico 6.

GRÁFICO 6 – ATUAÇÃO



FONTE: a autora (2016)

Portanto, a maioria do inquiridos são regentes de turma, isto é, são docentes, 20% são do Setor pedagógico e nenhuma resposta obtida sobre os gestores dessa unidade escolar. Por meios desses participantes a pesquisa pode realmente mostrar qual é essa relação com a comunidade da Vila Humaitá no cotidiano do fazer escolar.

A pergunta sete era aberta e abordou a relação da escola com a comunidade nas questões de aprendizagem dos estudantes. Todas as inquiridas responderam que é importante a relação da escola com a comunidade para a promoção da aprendizagem dos estudantes. E responderam porque essa importância e seguem as respostas dos professores:

QUADRO 2 – RELAÇÃO DA ESCOLA E A COMUNIDADE

Professor	Respostas
1, 3 e 5	Indispensável para a qualidade da educação e da comunidade escolar
2, 7, 8 e 9	Conhecer a comunidade e proporcionar a Interação e aprendizagem dos estudantes
6	Para ter um bom entendimento entre ambas
10	Acompanhamento da família nas tarefas escolares.

FONTE: A autora (2016)

O presente quadro aponta para elementos típicos locais da relação da escola com a comunidade. Arroyo (1999) explica que a escola passa a fazer da cultura da região onde se estabelece, sendo influenciada ao mesmo tempo em que influencia as famílias. Com o passar do tempo, contextualiza-se a interação e o regime de parceria que estimula a melhoria da qualidade do ensino.

Da questão oito a doze todas foram perguntas abertas.

Na pergunta oito sobre as atividades promovidas pela comunidade entre os entrevistados salientaram as seguintes: datas comemorativas, reuniões de pais, palestras, dia da família na escola, entrega de boletins. Damke (1995) explora o ideário Freiriano e explica que essa abertura do ambiente escolar tende a oportunizar maior comprometimento das famílias com a instituição de ensino; não apenas isso, a autora destaca que a comunidade passa a adotar a escola como “sua” e a participar de programas extracurriculares com maior assiduidade.

Na questão nove se indagou qual era a opinião sobre o papel da escola. Em geral, a opinião sobre o papel da instituição escolar entre as respostas dos dez pesquisados: oito revelaram papéis pertinentes a atividade escolar como: formador, diálogo, ensinar, orientação, ensino e formação, como referência, formadora de cidadão críticos e orientação.

Assim, o pensamento de Bourdieu (1999) fala sobre a questão da reprodução social, que questiona as falhas estruturais e falta de incentivos consistentes de cunho educacional, consumindo recursos tanto humanos, quanto financeiros de forma inadequada. Para o autor, pode-se mudar ambientes que reproduzem situações adversas, com o desenvolvimento de atividades construtivistas, valorizando o diálogo e do apoio dos professores no desenvolvimento de cidadãos críticos a ponto de atuar na mudança da realidade do bairro.

Duas das respostas destacam que o papel da escola é de agente de transformação do estudante e da sociedade assim como ratifica Freire:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão. (FREIRE, 1987, p. 120).

Na questão dez sobre a integração da escola com a comunidade com a pobreza 80% respondeu que não e 20% respondeu afirmativamente. E exemplificaram como seria essa integração como observa-se no feedback dos participantes: professor 8 – providenciando cestas básicas e roupas para as famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social; professor 9 – com bazares com preços acessíveis e distribuição de cestas básicas.

Percebe-se que ambos são favoráveis a soluções assistencialistas e compreendem que o papel da escola é paternalista. Esta visão foge dos preceitos definidos pela LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) que vê as ações cada vez mais voltadas ao protagonismo social e ao desenvolvimentismo. A atuação da família também ficaria mais forte e eficaz havendo maior parceria com o Centro de Referência da Assistência Social local trabalhando em conjunto com o corpo docente.

Porém, a maioria do corpo docente demonstrou que esse papel deve ser realizado pelo Estado e não pela escola. Arroyo (1999) afirma que cabe ao professor ser o agente de mudança no local onde atua, no entanto não pertence a ele tornar-se o responsável para sanar as mazelas sociais das comunidades. É necessário o trabalho em rede para modificar tal realidade.

Na pergunta onze, indagou-se se há um olhar diferenciado do corpo docente a respeito da pobreza do entorno escolar. Como se observa abaixo:

QUADRO 3 – OLHAR DA EQUIPE PEDAGÓGICA SOBRE A PROBLEZA

Docentes	Respostas
1, 3 e 9	Influencia no desenvolvimento do estudante
2, 4, 6, 7 e 10	Reforçar as refeições na escola e demais questões nutricionais
5	Atenção aos assuntos pertinentes aos discentes
8	Interação com a equipe pedagógica

FONTE: A autora (2016)

Todos afirmaram que sim e justificaram destacando que os estudantes recebem café da manhã ao chegarem na escola e a benesses que se focam muito mais em

questões alimentícias, do que necessariamente em ações que vão contribuir para a formação de cidadãos melhores. No entanto, 30% dos entrevistados afirmaram que a visão desenvolvimentista e inclusiva precisa estar presente, pois serão estas as pessoas que terão a possibilidade de alterar do contexto social da Vila Humaitá.

A última pergunta versa sobre a instrumentalização da escola para como os estudantes para mudar sua realidade social ou que reproduz os mecanismos de pobreza. Nesta resposta pode-se reconhecer o interesse do corpo docente em atuar no desenvolvimento de seus alunos, de forma não continuar havendo a continuidade do panorama de pobreza e vulnerabilidade, no entanto, para isso é necessário o diálogo com a família, maior investimento governamental e mais oportunidades para os jovens advindos da Vila Humaitá.

As respostas dos inquiridos 90% diz que sim, porém, a instituição escolar de acordo com Bourdieu (1999) declara que há uma reprodução da estrutura social presente, isto é, que o discurso propagado pela escola é de reprodução e não de emancipação.

Uma das respondentes correspondente a 10% ressalta que a concepção emancipatória da escola que a mudanças das estruturas presentes não cabe apenas a escola, mas, a toda a sociedade organizada ou não. Freire (1980) enfatizava a mais de três décadas atrás a importância da emancipação, enquanto que Arroyo (2004) questiona a relação entre a educação e a sociedade, dizendo que as políticas educacionais quando são apresentadas de forma equivocada acabam por aumentar as desigualdades, em vez de oportunizarem ideais positivos.

Os resultados das entrevistas apontaram para um grupo docente capacitado e preparado para ensinar os alunos do Ensino Fundamental, havendo a consciência de que a atuação de cada um é importante para a melhoria da qualidade de vida e a educação de todos os pequenos moradores do bairro.

Desta feita, é como apresentam Arroyo (2004) e Bordieu (2007), autores que questionam o excesso de assistencialismo e pouquíssimo investimento no desenvolvimento das comunidades através de políticas educacionais emancipatórias que estimulem a racionalidade e a introspecção de conteúdos que estimularão o protagonismo social dos estudantes que será o combustível não apenas para

questionarem sua situação de pobreza e vulnerabilidade, mas lhe trará o empoderamento necessário para alterar seu quadro pessoal e comunitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar-se a questão da relação da escola com uma comunidade que está em situação de pobreza e vulnerabilidade social, tem-se a amplitude de elementos que possibilitam a análise da atuação do docente e como se relaciona com o aluno, sua família, a educação e o contexto sociocultural.

A Vila Humaitá possui características singulares, igualmente a Escola Municipal Dezidério José Correia é o único local para a participação social, sendo todos os seus eventos envolventes para com a comunidade e por isso a escolha pela metodologia de estudo de caso.

Nota-se que a atuação dos professores é essencial para instrumentalizar os estudantes e a comunidade escolar do entorno que vai além dos bazares e servir refeições. Contudo, nas palestras com intuito de construção do saber também da comunidade escolar.

A análise deste estabelecimento de ensino aponta para um ambiente em que as ideias de Paulo Freire (1980) e Pierre Bourdieu (2007) vão de encontro às necessidades tanto dos estudantes, quanto de seus familiares. Porém, não são postas em prática.

Observou-se que a instituição de ensino está arraigada na cultura local e que se apresenta como o cerne para a organização social, no entanto, ainda são necessários programas educacionais que oportunizem maior interatividade, ações que incentivem o protagonismo das famílias no apoio aos alunos.

Conclui-se que a escola possui a atuação de seu corpo docente aplicado na prática pedagógica de forma a reproduzir, e muito menos a criar resistência à situação de pobreza, no entanto, são necessárias práticas que rompam com o assistencialismo e o paternalismo, maior trabalho em rede e o incentivo governamental, abrindo ainda mais a escola à sua comunidade, fomentando políticas públicas tanto no âmbito educacional, socioeconômico, cultural e ambiental.

REFERÊNCIAS

ABREU C. M. **O Modelo de Karl Popper sob a ótica das ciências sociais aplicadas.** Revista de Ciências da Administração, vol. 14, núm. 32, 2012, pp. 124140. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075 1432, 2010.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: Escritos de educação. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41-64.

BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da Educação Popular.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Constituição Federal.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil, 1988

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90.** Brasília. 1990.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2011. p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel.** Petrópolis: Vozes, 1995, 165 p.

DENCKER, A. F.; **Métodos e Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Futura, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, L. H. A. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil.** Paideia, ano 9, n. 13, p. 43-56, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **.Pedagogia e pedagogos, Para quê.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação,** p.49 a 60, Autêntica Editora, 2014

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

POPPER. K. I. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1993.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: DIFEL, 1980.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.