

Do Ipê Roxo na Cidade Nova: possibilidades da experiência etnográfica em processos de aprendizagem escolares

Regina Coeli Machado e Silva (UNIOESTE/Brasil)¹

Resumo

Apresentar reflexões de uma experiência etnográfica centrada em aprendizagens alternativas, ocorridas por um engajamento assumido em conjunto por pesquisadores, professores, crianças, adolescentes e pais em uma escola pública é o objetivo deste texto. Embora demandada por gestores das políticas educacionais públicas brasileiras, essa experiência abriu condições de reflexividade em nossas interações, trazendo implicações éticas, políticas e epistemológicas sobre a aprendizagem em contexto. O ponto de inflexão fundamental para redirecionar a pesquisa etnográfica foi a proposta dos professores de desenvolver uma pesquisa sobre a memória do bairro (resultado de um assentamento) que tornou manifesto o significado político aí existente, evidenciou a aprendizagem como relação e participação de todos agentes envolvidos, incluindo moradores, e mostrou a leitura e escrita como práticas sociais específicas, intrínsecas à vida relacional (incorporados nos gêneros de discursos como estratégias para a pesquisa). Para desenvolver esse argumento, na primeira parte apresento a proposta analítica que permite compreender a aprendizagem como parte intrínseca de um sistema cognitivo construído na interação social; na segunda, estão os caminhos que permitiram a aproximação com a escola, com as particularidades trazidas pela localização no bairro; na terceira descrevo o desenvolvimento e os resultados desse processo etnográfico com envolvimento de todos e no qual formamos uma “comunidade de aprendizes”. Finalmente, teço considerações a respeito das implicações teóricas e políticas da experiência aqui apresentada.

¹ Doutora em Antropologia Social(UFRJ/Museu Nacional), pesquisadora do CNPq e professora na UNIOESTE(Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Brasil)

A aprendizagem como modo de participação em práticas sociais

O objetivo deste texto é apresentar reflexões de uma experiência etnográfica centrada em aprendizagens alternativas e assumidas em conjunto, envolvendo pesquisadores, alunos e professores em uma escola pública Foz do Iguaçu, de ensino fundamental e médio. Embora a afirmação da existência de uma aprendizagem assumida em conjunto suponha um grupo de “aprendizes”² atuando como interlocutores, a experiência nessa escola foi, inicialmente, demandada por agentes de instituições educacionais públicas brasileiras, por meio do Observatório da Educação, um programa de abrangência nacional, operacionalizado localmente³. Esse programa concebe a escola como uma organização integrada, de gestão pública e privada, e se baseia no ideal de transferência de um conhecimento universalizável endereçado a crianças e jovens, pressupondo habilidades cognitivas para aprendizagem fora de contexto – a serem testados por meio exames internacionais e nacionais. Contudo, e condicionado por dados estatísticos sobre os baixos índices de aproveitamento escolar dos alunos nas escolas públicas do Brasil⁴, foi esse o ponto de partida de uma experiência etnográfica, cujo conteúdo da efetividade de uma aprendizagem alternativa ligou intrinsecamente práticas de professores, de alunos, de moradores e dos pesquisadores (também gestores), no bairro e na escola, abrindo condições de reflexividade das nossas próprias

² Fiz aqui uma analogia como a expressão “comunidade de conhecedores”, de Roy Wagner (2010, p. 30).

³ “O Observatório da Educação é um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico. Trata-se de uma parceria entre a CAPES e o INEP. Prevê que regularmente seja feita a abertura de editais chamando a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES). As normas do Programa exigem a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira” (<http://observatorio.inep.gov.br/o-que-e>) acesso 17/09/2013

⁴ De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil tem ficado muito aquém daquele atingido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A média nacional registrada em 2009 para os anos iniciais do ensino fundamental público ficou em 4,4 e para os anos finais do ensino fundamental público ficou em 3,7. Embora esses índices tenham superado as Metas propostas pelo INEP para o referido ano (respectivamente 4,0 e 3,4), estão longe dos índices dos países da OCDE, que atingem em média 6,0 (Santos, 2010).

interações simbólicas e políticas. Tal desdobramento do olhar trouxe implicações éticas, políticas e epistemológicas para pensar a aprendizagem em situação, cujas referências analíticas mais específicas partem da ontologia social da cognição, compreendendo a leitura e escrita como práticas sociais específicas, intrínsecas à vida relacional.

Pressupor que o sistema cognitivo é construído na interação nos coloca no centro das questões abordadas pela antropologia cognitiva proposta por Jean Lave (1988, 1991 e 1999). Partindo de uma teoria mais abrangente sobre a prática social, essa autora concebe a aprendizagem como atividade situada no processo de pensamento, com implicações para nossas concepções sobre a infância, fenômeno aí correlacionado. Se o processo cognitivo é visto como fenômeno histórico, socialmente e culturalmente situado, tanto politicamente (BOURDIEU, 1992, 1987, LAIHRE, 2003), quanto na prática social cotidiana (LAVE, 1988, 1991,1996; TOREN, 1993, 2003), isto implica atenção ao modo como jovens, crianças e adultos constituimos nosso conhecimento no mundo, como o processamos e para qual direção movimentamos a aprendizagem.

Tais abordagens teóricas apontadas por Ortner em 1984 vêm se tornando cada vez mais proeminentes, são parte de uma crítica interna da antropologia e de suas práticas etnográficas e uma das vias metodológicas promissoras para enfrentar o desafio de participar e de pensar a experiência de aprendizagem de jovens e crianças que ultrapassou o contexto escolar, como aqui será apresentado. Isto é, elas nos permitiram ir além das ideias de que os processos educacionais são modos de existências reproduzindo a si mesmos, pela reprodução legítima das desigualdades e distinções sociais, ao modo de Bourdieu (1992), e formas de resistência imanentes à essa reprodução (FOUCAULT, 1988,1999)

A ideia é escapar desse determinismo sociológico do qual às vezes participamos quando nos indagamos sobre os problemas envolvendo a educação no país, desde as promessas de “formar cidadão” e promover a “emancipação humana” até as políticas públicas de educação. Como apontou Lahire (2003), as teorias da reprodução social colocaram “a escola no cerne dos processos de reprodução das desigualdades sociais, por um lado, e num espaço político que tem fé no papel democrático da escola, por outro. Ao analisarem as funções sociais da escola a partir da questão da igualdade e da desigualdade das chances, os sociólogos [...] contribuíram para a construção social e a manutenção de um espaço político fundado sobre a crença em valores de igualdade” (LAHIRE 2003, p. 987). Se esse princípio da igualdade das chances pode ser decifrado e criticado como um discurso que justifica as funções da escola, porque ela constitui um dos fatores do surgimento e da permanência de mecanismos de seleção social

(pelo diploma e acesso às posições profissionais privilegiadas), adotá-lo significa deixar de fora a inescapável relação das práticas sociais dos alunos no contexto onde elas se desenvolvem, assim reiterando a legitimidade da cultura escolar (e todo o sistema de oposições apontados por Bourdieu, 2008⁵).

Um desses efeitos da teorização do ensino e da aprendizagem trazidos pelas teorias da reprodução social, nos quais as crianças e jovens são vistos como parte de grupos socialmente desiguais e de uma minoria cultural, foram evidenciados por Mc Dermott e Varenne (2012). Trata-se de um senso comum sociológico que atribui as dificuldades de aprendizagem à privação (pobreza) e à diferença cultural de modo que a escola torna-se uma forma de honrar a vida daqueles são deixados fora do sistema. Ocorre aí uma insuspeita e delicada tensão entre essas duas abordagens (a da pobreza e da diferença) porque ser pobre e destituído pode ser uma das formas comuns de existir dentro de uma estrutura social e de fazer parte da cultura.

As abordagens da escola que a concebem como um modo de reprodução social, embora analiticamente diferentes em suas consequências, têm também em comum um postulado implícito, que é a separação entre as crianças que devem aprender e adultos que devem ensinar, razão pela qual a aprendizagem é entendida como parte do processo de socialização e de inculcação cultural. Uma abordagem antropológica consistente com a ontologia social da cognição não concebe crianças e jovens como grupos separados do mundo adulto, mas como interlocutoras de um processo de aprendizagem em suas relações. Como afirma Cristina Toren (1993a), a infância não é uma etapa da vida isolada da vida adulta mas se constitui como um espaço de intersubjetividades de modo que todo processo cognitivo depende da inserção no mundo e do conhecimento dele por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com outros membros da comunidade (outras crianças e adultos). Essa autora chama a atenção para falta de interesse dos antropólogos contemporâneas pelas crianças, cuja raiz pode estar, segundo ela, na idéia de que o fim da socialização é conhecido (TOREN, 1993a). Do mesmo modo, é essa falta de atenção à criança como interlocutora entre adultos que induz a pouca consideração das experiências intersubjetivas de aprendizagem, como vem apontando Jean Lave, ao supor que a socialização é um processo contínuo. Essa autora propõe uma antropologia cognitiva da aprendizagem como um problema relacional na vida social, cujos participantes interagem uns com os outros como condição e precondição de sua existência,

⁵ Trata-se da hierarquização de obras culturais em “nobres” e “respeitáveis” em oposição a outras consideradas “vulgares”, “comuns”, etc.

motivo pelo qual não faz sentido pensá-la como uma questão que diz respeito apenas às crianças e jovens.

Segundo Lave (1988, p. 1),⁶ a cognição é um fenômeno social complexo, que pode ser observado na prática cotidiana, sendo distribuída entre mente, corpo, atividade e ambientes culturalmente organizados. A cognição é um *nexus* de relações entre a mente em ação e o mundo no qual ela atua. Como consequência, a aprendizagem é histórica e contextual, é um aspecto das atividades em que as pessoas são constituídas e se constituem em comunidades de práticas. (LAVE, 2011, p. 19)

Tal ênfase no caráter situado⁷ da aprendizagem, que se dá na práxis de grupos sociais, significa entender a aquisição do conhecimento como um modo de pertencimento a grupos sociais. Aprender é um modo de participação em práticas sociais, um modo de pertencimento a uma comunidade, uma maneira de “estar” nela. Na terminologia de Jean Lave (1996) a aprendizagem é “compreensão pela prática”, não apenas a transmissão de conhecimento feita por um processo de socialização e inculcação cultural. Como tentarei evidenciar, a aprendizagem é situada, está embebida na prática e resulta de uma interação social de componentes que incorpora as desigualdades sociais, os processos classificatórios e os comportamentos adquiridos. Modos de aprender e de fazer, diferenças culturais e desigualdades sociais, forma e conteúdo não estão separados e, por isto, o conhecimento é uma relação entre comunidades de prática e participação em prática.

Conceber a aprendizagem como uma maneira de “estar” no mundo e como compreensão pela prática tem inúmeras repercussões no campo da Linguística Aplicada, dos sociolinguistas e dos educadores em geral. Foi orientada e coordenada por pesquisadores da Linguística Aplicada e, particularmente pela coordenadora do projeto (SANTOS, 2010), que nossa experiência etnográfica se desenvolveu, tendo como fundamento a concepção da linguagem como uma prática sócio historicamente situada (Baktihn, 2003). Sob esse prisma, Moita Lopes e Rojo(2004) demonstram como é importante pensar na natureza construcionista,

⁶ “[...] what we call cognition is in fact a complex social phenomenon. [...] ‘Cognition’ observed in everyday practice is distributed – stretched over, not divided among – mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors) [...] for pursuing explanations of cognition as a nexus of relations between the mind at work and the world in which it works”. (LAVE, 1988, p. 1)

⁷ situated activity is anything but a simple concept; it is a general theoretical perspective that generates interconnected theories of perception, cognition, language, teaming, agency, the social world, and their interações. (1991)

sociointeracional e situada da linguagem, trazendo a tona o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social. Portanto, segundo eles, textos orais e escritos não tem sentidos em si mesmos. Deste modo, crianças e jovens aí são compreendidos como sujeitos ativos, interagindo com a leitura e escrita como práticas sociais.

Tais pressupostos teóricos sobre a aprendizagem, trazidos por Jean Lave, e sobre a linguagem, trazidos por Bakhtin, como se pode observar, não presumem um processo de segregação ou isolamento da educação escolar da criança, modo pelo qual nossas escolas estão organizadas, e isto nos devolve ao ponto de partida da pesquisa. Como propôs Qvertrup (2010, p.640), a escolarização da infância é também um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação, sob determinadas circunstâncias. Em outras palavras, a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais (2010, 640, 641). Contudo, se a escolarização da infância é parte de mudanças que aconteceram devido às demandas na economia e no sistema de governo, isso não a tornou menos “comunidade de prática”. Ao contrario, tornou-se condição da nossa experiência no colégio: ao responder à essas demandas como pesquisadores, convertendo-nos também em gestores, nos confrontamos, enquanto interlocutores, com outros modos de enfrentar os mesmos problemas, com interesses e desejos divergentes; com as particularidades de alunos, moradores e professores em situações nas quais somos também participantes. É como interlocutores, procurando reter o momento do diálogo e da conversa que, primeiro, apresentarei a escola e como chegamos a ela, depois, menciono rapidamente as condições de possibilidade da experiência etnográfica implicada na aprendizagem enfatizando as considerações mais importantes que resultaram dessa experiência e evidenciando o evento aglutinador que “desentranhou” a escola de si mesma para abranger o bairro e a cidade.

Dos caminhos que nos conduziram ao Ipê Roxo na Cidade Nova

Início situando a escola onde ocorreu essa experiência. É uma escola estadual do bairro Cidade Nova, periférico de Foz do Iguaçu, estabelecido por meio de uma disputa com o poder político em um processo de desapropriação urbana conduzida pela prefeitura municipal. Os caminhos que nos levaram ao colégio são aqueles das políticas públicas que financiam programas para escolas com baixa avaliação no IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação

Básica), dentre eles o Observatório da Educação⁸, coordenado nacionalmente pelo Ministério de Educação e pela Capes⁹. Vigentes na década de 1990 e definidos na primeira década do século XXI, essas políticas vêm afirmando as “parcerias” do público e privado¹⁰ e penetrando, de forma ampla, nas instituições educativas públicas¹¹, abrangendo desde propostas para o conteúdo do conhecimento até os métodos para sua produção ou socialização. Paralelamente, a ênfase na avaliação da educação para o decênio 2011-2020 do Plano Nacional de Educação induz as administrações estaduais e municipais a atentarem para esses parâmetros, descentralizando as ações, das quais nossa experiência etnográfica é uma delas.

As diretrizes do Observatório da Educação tomam a educação como uma realidade incontestável, passível de ser “fortalecida”, “ampliada” e instrumentalizada por meio de produções acadêmicas, de formação de recursos humanos (docentes, gestores, avaliadores) e da criação e manutenção de programas interdisciplinares, visando um sistema de ensino eficiente para os padrões de avaliação.

Conduzido por essas referências, o Programa Observatório da Educação foi iniciado em 2011 e tinha como objetivos integrar a pesquisa, o ensino e a extensão, oferecendo mini-cursos e organizando grupos de estudos, paralelamente às atividades de pesquisa. O grupo inicialmente era constituído por professores da escola Ipê Roxo e por professores, estudantes de graduação e pós-graduação da universidade e depois, quando nos tornamos mais próximos e menos intrusos, e à medida que a pesquisa se desenvolvia, alunos, pais e moradores do bairro integravam as atividades .

Por causa dos caminhos que nos conduziram à escola, encontramos as dificuldades comuns de qualquer entrada no campo etnográfico e dentre elas estava a relutância, por parte dos professores, de participar do projeto. Tal relutância era justificada pela aceitação do fracasso escolar como um dado, independente deles mesmos como professores, que assim

⁸ Desenvolvido por professores do Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras, do Cursos de Letras da UNIOESTE/Foz do Iguaçu e o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu/SEED..

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁰ Verger e Robertson analisam o desenvolvimento global da rápida expansão das parcerias públicas privadas como um projeto mais amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços (2012), do mesmo modo que Silvana A. Souza (2001, 2008, 2009, 2013) vem estudando esse tema no Brasil.

¹¹ Tais políticas estão inseridas no essencial de uma política macroeconômica que visa a ampliação de políticas direcionadas à grande parte da população que vivia abaixo da linha da pobreza ou em um nível elementar de sobrevivência e consumo. Trata-se não apenas da realização de políticas compensatórias e de baixa distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc. No plano do financiamento registra-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). E outro aspecto diferenciado, ainda que em termos muitíssimos baixos, é a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional (Oliveira, 2011).

reiteravam as teorias da reprodução social da desigualdade social e das diferenças culturais, contra eles mesmos, cujas razões estão nas profundas ressonâncias dessa justificativa atribuída à localização da escola em um bairro periférico. Isto é, o bairro é visto parte dos moradores de Foz do Iguaçu de um ponto de vista exterior e estigmatizante, percepção advinda da construção ativa e persistente de um processo de exclusão social, cristalizada em identificações negativas do bairro visto como perigoso. Internamente, o bairro foi designado pelos primeiros moradores como Cidade Nova¹², significando os sonhos e a esperança de “uma vida nova e melhor”. Ele foi criado em 1998 por meio de um programa de “desfavelamento” da região central da cidade e, inicialmente, a prefeitura pretendia instalar as famílias uma Vila Rural distante, mas, um processo de mobilização e negociação desses moradores com os representantes da prefeitura e o governo estadual fez com que o assentamento fosse transferido para o local atual.

O bairro cresceu e, longe do centro da cidade, não tinha transporte público adequado para viabilizar o deslocamento dos jovens e crianças para a escola. Foi então criado pelo governo estadual o Colégio de ensino fundamental e médio, em 2002, cujo nome, Ipê Roxo, ao contrário dos da maioria da cidade que tem nomes de personalidades públicas ou artísticas, foi uma homenagem à árvore símbolo de Foz do Iguaçu .

O sonho realizado de ter casa própria está nos arquivos de matrícula da escola. Em um levantamento aleatório de dados de 60 alunos, observou-se que 50 residem em casa própria, 6 em casa cedida e 3 em casa alugadas. Nas fichas de matrícula também consta informação sobre a renda familiar e, desse total, 38 alunos tem renda familiar de até 1 salário mínimo, 20 de 1 a 3 e 2 renda familiar acima de 3 salários mínimos.

Buscar manter à distancia o bairro e seus moradores, contudo, pode ser resultado de um desdobramento que envolve a cidade geopoliticamente, como vem mostrando pesquisadores através de vários temas que a afetam em função de sua posição geográfica¹³. Trata-se de uma experiência coletiva, singular, vivida na cidade por estar localizada na fronteira entre três países, mas particularmente pela proximidade com a zona de livre comércio com o Paraguay. Assim, apesar do bairro dispor de uma boa infra-estrutura urbana, com avenidas largas, ruas com calçamento, iluminação e todos os serviços básicos de atendimento à comunidade – como disse um dos moradores, só faltam uma loja lotérica para fazer pagamentos e um posto de gasolina - o bairro continua sendo como percebido como perigoso, tanto pelo passado de seus

¹² A construção do bairro Cidade Nova teve início em 1998 e só em 1999 os primeiros moradores tomaram posse de suas casas.

¹³ Pena Catta, 2011; Cardin, 2011, Santos, 2012.

moradores vivido em “favela” quanto por ser identificado como um lugar de atividades “ilícitas”, isto é, ligadas ao trabalho informal envolvido no intenso comércio transfronteiriço, e principalmente com Ciudad Del Este, onde parte das moradores do bairro encontra fonte de subsistência, como “laranjas”¹⁴. As mulheres freqüentemente trabalham como faxineiras, domésticas e comerciárias e há também ocupações temporárias no setor de serviços turísticos, porque as Cataratas do Iguaçu fazem da cidade um dos pólos de atração turística mais importante no País. Assim, pode-se dizer que há falta de emprego, mas não falta de atividade remunerada, mesmo que incerta e precária. Recentemente, por causa da proximidade com o Paraguay, o bairro tem recebido famílias de *brasiguaios*¹⁵ expulsos pelos conflitos e lutas pela terra nesse país.

Do ponto de vista dos professores, expresso no documento da escola, de 2002, expondo as intenções políticas e programáticas do colégio, denominado Projeto Político Pedagógico, por causa da localização, não apenas social, mas simbólica do bairro, o colégio possui uma alta rotatividade de professores e pedagogos e, como ouvimos durante uma reunião, ser professor no Ipê Roxo significa ser “rebaixado” na carreira. Isto não impede, contudo, que todos, inclusive funcionários e colaboradores diretos e indiretos, estejam integrados para “fazer valer a missão do colégio”. O mesmo projeto político pedagógico reitera as conseqüências desse “isolamento” simbólico do bairro, feito da história do “desfavelamento” e construído como um lugar perigoso, de atividades ilícitas e até mesmo de descontrole social. O mesmo documento descreve que, uma “pesquisa feita no colégio, constatou-se que, na família, a maioria dos alunos ficam sozinhos em casa, sem um responsável para acompanhar e cobrar tarefas escolares. Na maioria das vezes, por estarem sozinhos acabam se envolvendo com más companhias e até mesmo se envolvendo em atividades ilícitas. E assim, seu desenvolvimento e a sua formação acabam sendo prejudicados” (PPP, 2002). Parte dessa constatação provém de uma percepção comum, reiterada pelos professores em diferentes momentos, de que as famílias não só deixam seus filhos sozinhos, como também são desestruturadas e por isto não constituem referências de educação e disciplina. No levantamento feitos nas fichas de matrícula, acima referido, no campo do formulário onde se deve indicar o responsável pelo aluno, dos 60 alunos, 40 constam como responsável a mãe, 11 deles tem como responsável o

¹⁴ Laranjas é a categoria atribuída aos trabalhadores que transportam mercadorias do Paraguay para o lado brasileiro, mediante remuneração previamente combinada.

¹⁵ São brasileiros e seus descendentes que se estabeleceram no Paraguay em áreas de fronteira como o Brasil.

pai e 9 tem como responsáveis seus avós ou outros¹⁶. No Projeto Político Pedagógico ainda há a descrição do perfil do bairro como carente e vulnerável, estando os alunos em situações de risco, e a escola é vista como um ponto para onde convergem as problemáticas familiares, recebendo dos pais a responsabilidade de educar. Tal situação, segundo esse mesmo documento, interfere diretamente no processo de aprendizagem e compromete a prática pedagógica, pela falta de acompanhamento da vida escolar por parte das famílias, influenciando os grandes índices de reprovação e evasão escolar. Há casos de alunos que freqüentam a escola refazendo a mesma série por até três anos consecutivos, com graves problemas de adaptação e gerando indisciplina na sala de aula.

Diante desses “problemas sociais”, categoria que sintetiza, no campo etnográfico, as diversas causas para evasão, reprovação escolar e o baixo índice de avaliação dos alunos nos exames nacionais, como os professores tentam resolver a equação que subscreve a aprendizagem a esse contexto específico? Como enfrentam o dilema das contradições trazidas por critérios universalizantes que pressupõe um conhecimento abstrato e geral, e a resolução de problemas cognitivos nesse processo de aprendizagem condicionado pelas circunstâncias do bairro?

Não é por acaso que o bairro, mantido à distancia simbolicamente pelos moradores de Foz do Iguaçu, por sua história e por sua posição no espaço urbano, impondo a seus moradores uma permanente indignidade por esses princípios de diferenciação social, buscando mantê-los afastados de toda forma de legitimidade social em uma série de domínios, tenha sido objeto da proposta feita pelos professores durante a pesquisa etnográfica de “construir/resgatar” a memória do bairro. Essa proposta constituiu-se em um ponto de inflexão importante porque acabou se revelando como dos modos possíveis pelos quais professores, alunos, moradores e pesquisadores passamos a nos a ver como indissociáveis desse processo de luta simbólica e política, participantes das arenas envolvidas no processo de classificação e de diferenciação social, no qual a escola é parte.

¹⁶ Interessante pensar que o argumento da desestruturação familiar tem como modelo a família nuclear, o que impede a percepção das configurações familiares próprias dos trabalhadores e atuais.

O Projeto Memória: uma experiência etnográfica compartilhada como aprendizagem na prática social e política

E foi essa proposta feita pelos professores durante os grupos de discussão, que depois passou a ser identificada por todos como “Projeto Memória”, que tornou-se um ponto de inflexão fundamental, redirecionando nossa experiência etnográfica e nos tornando uma “comunidade de conhecedores” e uma “comunidade de prática”. Atuando como princípio e conteúdo da efetividade da aprendizagem, o desenvolvimento do Projeto Memória ligou intrinsecamente diversas atividades de professores, alunos, pais, moradores e pesquisadores, o bairro e a escola no tempo da memória e do vivido nas interações de todos os agentes envolvidos. Como foi possível a efetividade da aprendizagem se fazer como experiência coletiva?

É importante mencionar que a proposta do Projeto Memória definiu-se pelos professores da escola depois de encontros realizados uma vez por mês, durante um ano, sob a forma de grupos de trabalhos para a formação de professores. Do ponto de vista da aprendizagem adotou-se como estratégia teórico-metodológica: primeiro, a abordagem interdisciplinar, unindo professores de diferentes áreas do conhecimento em atividades conjuntas complementares, para evidenciar as inter-relações constitutivas desses conhecimentos e, depois, inspirados inicialmente nas teorias de Bakhtin para “construir” a memória do bairro, os professores sugeriram os “gêneros discursivos” como propôs esse autor. Isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992: 279), que inclui desde os diálogos cotidianos até as enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos. Para começar o levantamento do inventário da história do bairro e da escola o relato, o “causo”, a entrevista, a receita culinária, o convite, a carta de agradecimento, a peça de teatro, a autobiografia e biografia efetivaram-se como práticas de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas conjuntamente pelos professores das diferentes disciplinas, considerando o caráter sociocomunicativo de diferentes “gêneros do discurso”.

Para iniciar a reconstrução da história do bairro, alunos do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, com os professores dessas séries, buscaram documentos, artigos de jornais, fotos que registraram diferentes momentos da construção do bairro e da construção do Colégio junto aos moradores. Trouxeram fotos antigas, retratando o terreno vazio, onde posteriormente seriam construídas as casas e o colégio. Fizeram um levantamento dos moradores mais antigos e também daqueles que tiveram um papel de

liderança nas reivindicações por melhorias no bairro, bem como identificaram os músicos e poetas, para serem posteriormente entrevistados. Percorreram as ruas do bairro, para registrar, em fotos, o espaço ocupado pelo bairro e se surpreenderam com lugares que não conheciam, embora o bairro seja relativamente pequeno e recente. Nesse processo de “reconhecimento”, do lugar da moradia, encontraram um jornal em funcionamento, uma biblioteca pública organizada e mantida por voluntários do próprio bairro, um grupo de *hap*, o *Hap* Cidade Nova do qual participam alguns alunos da escola.

Depois que percorram as ruas do bairro os alunos comentaram com surpresa o número significativo de igrejas de várias denominações, evidenciando a forte presença da religiosidade no bairro, e observaram na fala das pessoas a colocação do nome de “Deus” em primeiro lugar. Ao procurarem compreender essas expressões de fé religiosa, concluíram que elas poderiam ser uma das formas de acalmar a ansiedade por serem discriminados e essa percepção fez com que sentisse mais integrados no cotidiano vivido coletivamente.

Cada etapa dessa experiência de pesquisa conjunta era retomada e compartilhada na sala de aula e nas reuniões. Com a utilização da TV *pen drive* ou multimídia, identificavam suas casas, as casas dos seus colegas, o comércio, as igrejas, as escolas, a creche, o “postinho”(o posto de atendimento à saúde) o local de funcionamento da pastoral da criança onde muitos fizeram a catequese, o clube esportivo e a casinha sobre a árvore de que eles tanto gostam. Compartilhar os “achados” foi reapropriar-se do bairro por meio de uma identificação ao mesmo tempo próxima e distante. Um dos alunos perguntou “como conseguimos fazer tudo ficar tão bonito?” A professora comentou que, provavelmente, todos estavam começando a ver o que não enxergavam. Se no início a maioria dos alunos se mostrava reticente e desmotivada, depois passaram a se envolver cada vez mais e, nas pesquisas seguintes, saía na frente, conversando com moradores sobre o projeto, pedindo permissão para fotografar e registrar todos os momentos, sendo bem recebidos por eles. A partir desse envolvimento intenso na experiência, viam-se como agentes e co-construtores da própria história, (re) conhecendo o processo de construção coletiva da memória do bairro e do colégio como conquistas inseparáveis de todos. Foi esse processo que possibilitou a efetividade da aprendizagem de forma social e culturalmente situada na prática cotidiana, pela co-construção do conhecimento por meio dos gêneros discursivos, como evidencio a seguir, começando com a entrevista.

A entrevista foi desenvolvida como um instrumento importante para os alunos conhecerem as histórias dos antigos moradores do bairro. Para isto, os alunos precisaram, inicialmente, compreender a forma composicional do gênero, sua função sociocomunicativa e a postura ética para a realização das entrevistas. Antes de as realizarem, os alunos, professores e

estagiários leram números antigos do jornal “Bairro Cidade Nova” e os jornais da cidade que traziam histórias da construção do bairro, conhecimento prévio necessário para elaborar as perguntas a serem dirigidas aos moradores, com a finalidade de conhecerem a história narrada por eles. As entrevistas, realizadas pelos alunos e gravadas em vídeo, ocorreram em uma “chácara” localizada no bairro, particular mas cedida pelo proprietário aos moradores para momentos de lazer. Todos os participantes da experiência etnográfica estavam presentes, constituindo-se em um evento altamente expressivo, como evidenciarei a frente. Na sala de aula, as professoras de inglês e de matemática realizaram um trabalho interdisciplinar, e organizaram com os alunos as perguntas a serem feitas junto aos moradores do bairro sobre o atendimento à saúde no bairro, a segurança pública, os meios de transporte, as condições de vida como renda familiar, tempo de moradia no bairro e formas de lazer. A professora de inglês enfatizou o emprego dos pronomes interrogativos em inglês e a de matemática organizou os dados utilizando a porcentagem e regra de três. O resultado foi apresentado em cartazes sob a forma de gráficos, tornados significativos porque a compreensão veio do conteúdo trazido e organizado pelos alunos.

Os gêneros discursivos “carta-convite” e “carta de agradecimento” foram desenvolvidos com as professoras e as estagiárias da graduação. Os alunos redigiram as cartas para ser enviadas aos antigos moradores do bairro solicitando e, depois de concluídas, agradecendo a participação no Projeto Memória.

Outro gênero discursivo, o “causo”, foi escolhido como um meio de incentivar a aproximação entre os jovens e os familiares mais velhos, porque praticamente não faz parte, em sua forma composicional original, do universo das gerações mais novas que vivem nos centros urbanos. Como um gênero oral, raramente trazido para o contexto escolar que, historicamente, tem valorizado em especial a escrita, mostrou-se bastante propício para o trabalho com a variação linguística e para a valorização das variedades menos prestigiadas, evidenciando, para todos, como ocorre o preconceito linguístico. Os alunos familiarizaram-se com o gênero e em sala de aula contaram diversos “causos”. Também convidaram um morador para contar um caso muito conhecido no bairro como “Casa das Mães”. Por constituírem um gênero oral, foram gravados em áudio. Alguns alunos que não se dispuseram a contar, por timidez, transcreveram os causos mantendo-se a variedade linguística comum à oralidade.

O gênero discursivo Receita Culinária, embora estivesse ligado à preocupação com as medidas matemáticas, revelou-se como um prática significativa. Redigir a receita permitiu ver, de forma reflexiva, os hábitos alimentares como veículos de emoção, pois o comportamento relativo à comida estava diretamente ligado a identidade de cada aluno, evidenciando a

afetividade de suas relações no ambiente familiar: as receitas estavam intimamente ligadas aos pratos preferidos pelos alunos, às habilidades especiais de um dos membros da família em fazer um prato específico, datas comemorativas, quando são feitos pratos especiais, como aniversários, Natal e dias dos pais. As receitas explicitaram o ato de comer como sentimento relacional e duradouro, mostrando as relações afetivas entre os membros do convívio mais íntimo. Essa atividade foi desenvolvida pela professora de português, pela estagiária da graduação em Letras e pela professora de matemática. Entre as receitas, aquela que se mostrou mais apreciada e elaborada foi o bolo de chocolate, escolhido para ser elaborado por alunos e professores. Todos participaram da confecção do bolo na cozinha do colégio enquanto a professora de matemática trabalhou com as medidas (de massa, volume, temperatura) e frações. Depois foi confeccionado um caderno de receitas com o auxílio da professora de artes.

O convite feito aos jovens pelos professores para escreverem a auto-biografia e a biografia dos moradores causou estranhamento porque esses gêneros, segundo eles, são apenas para “pessoas importantes”. Um dos alunos argumentou não ser “muito velho por isso não tenho muitas histórias para contar” (Indiamara). A auto-biografia revelou-se um dos mais relevantes dentre os outros para apreender a aprendizagem como situada e como comunidade de prática. Privilegio aqui 21 auto-biografias feitas por alunos das turmas de 8º e 9º anos, jovens com a idade variando entre 12 e 14 anos de idade, momento circunstancial vivido por interações sociais mais diversificadas e dotadas de muitas outras fontes de informação (do acesso à TV e à internet) que permitem o exercício imaginativo de projeção para a vida futura¹⁷.

Feitas por meio de redações, as autobiografias dos jovens evidenciam o exercício da imaginação sobre o futuro mediado por suas relações com os outros porque inseridos em um processo de construção, manutenção e modificação de significados da experiência coletiva no bairro. Sob esse prisma, a posição centrada em si mesma, trazida pelo gênero autobiografia, é relativizada pelo nascimento, entrada no movimento da vida, e pela interação com os pais, parentes próximos, professores e amigos.

Em todas as redações o ponto de partida é a data do nascimento, mas as circunstâncias que envolveram o nascimento identificam interações existentes para o acolhimento deles. Por exemplo: “a mãe ficou contente com a gravidez” (Ana); Ela (a mãe), contou-me que no dia do meu nascimento estava em casa. Meu pai estava cansado e no momento das contrações ele estava dormindo...”(Everton); “Minha mãe estava ansiosa com a minha chegada” (Gisele).

¹⁷ Ao contrário das crianças mais novas, mais centradas sobre si mesmas, como mostrou Cristina Toren, 2010.

Meu pai estava viajando e não acreditou que eu era uma menininha (...). As circunstâncias do nascimento indicam ainda a entrada no convívio com irmãos e nas interações em termos hierárquicos pela ordem do nascimento. Dizer com quem moram (normalmente com os pais), quantos irmãos tem, quantos morreram, se é mais velho ou mais novo, é inseparável da apresentação de si, construindo uma identidade profundamente relacional.

As condições vividas pelos moradores no bairro são elaboradas pelos jovens no modo como compreendem a realidade cotidiana por meio da sua rotina diária. Frequentar a escola faz parte dessa rotina, ao lado das brincadeiras com os amigos e dos jogos, e da ajuda nos afazeres domésticos, principalmente no caso das meninas. A rotina diária vivida é um *continuum* do trabalho dos pais e dos adultos e não aparece como um contraponto entre um mundo cotidiano e íntimo em oposição a um mundo público. Assim, quando falam dos pais, falam sobretudo dos meios de sobrevivência. Falar da sobrevivência é falar mais do trabalho do que da profissão. Isto porque falar do trabalho expressa as formas de cuidado com eles e com os outros: “minha mãe trabalha, meu pai não”, “minha mãe é dona de casa”. O tipo de ocupação exercida pelos pais não é explicitado, mas eles são qualificados como “trabalhador”, “guerreiro”, “batalhador”. Tais categorias talvez indiquem o significado problemático que o trabalho pode ter no contexto de circulação de mercadorias na fronteira, embora alguns alunos indiquem a profissão dos pais como dona de casa, secretário, marceneiro, catador de lixo, etc.

Finalmente, como o exercício imaginativo desses jovens - que não se vêem velhos o suficiente para falarem de si mesmos, mas não tão crianças a ponto de os capacitarem falar de um passado de “quando eram pequenos” - é mediado por suas interações com os outros, a projeção do futuro é também um exercício de compreensão das pessoas e das interações sociais no bairro. Assim, tal como para os seus pais, o trabalho é a realização de si mesmos como adultos no futuro mas, diferentes deles, querem ser advogados, policiais, engenheiros ou “professora para ajudar as crianças a ser alguém na vida” (Amanda,1999). “Ser alguém na vida” é uma categoria recorrente entre os jovens alunos e parece indicar tanto a capacidade de manter a própria sobrevivência quanto ter um profissão especializada, capazes de cuidar e assegurar as relações de parentescos próximas. Daí a importância da escola vista quase como um único meio de formação profissional e de ascensão social. Algo interessante a ser pensado futuramente é a recorrência do sonho em ser advogado, que pode ser interpretado tanto como um profissão necessária para defesa dos direitos em um bairro em que o legítimo e o ilegal se confunde pelo comércio fronteiriço, com também pode ser parte da vontade de ingressar na carreira com altos cargos e privilégios no Brasil atual. Neste sentido, a imaginação sobre o

futuro explicita o processo pelo qual os significados de “ser alguém na vida” está em transformação nas mesmas atividades em que eles se mantêm, como filhos de trabalhadores.

O Gênero Teatro foi desenvolvido pela professora e com os alunos do primeiro anos do Ensino Médio, que escreveram e encenaram um texto dramático contando história do bairro Cidade Nova para apresentar na Semana Interativa. A Semana interativa é um evento importante, instituído pelo calendário escolar regular, quando a escola interrompe a sua rotina para interagir como os pais e moradores mostrando o que se vive e o que se faz na escola. Todas as salas de aulas ficam abertas nos três turnos de funcionamento com a exposição de diferentes tipos de trabalhos feitos por alunos. Na semana interativa do ano letivo que ocorreu o Projeto Memória foram expostos os cadernos de receitas, os vídeos com as gravações das entrevistas, as cartas convites e cartas de agradecimento, as fotografias antigas e recentes do bairro e os jornais do bairro e no último dia, nos três turnos, nos reunimos para a apresentação da peça do teatro, na quadra de esporte.

À medida que trabalhavam com a parte técnica de montagem da peça compreendendo melhor bem os elementos necessários para a encenação, foi iniciada a escrita. Para a escrita da peça, todos os dados coletados por todos nas pesquisas do Projeto Memória campo foram utilizados, como as entrevistas, relatos orais e escritos dos moradores, além dos jornais do bairro e da cidade, de documentos oficiais da COHAFOZ (Companhia de habitação de Foz do Iguaçu). Utilizou-se também como fonte um documentário sobre as Cataratas do Iguaçu, em que destacava os moradores mais antigos. Durante a escrita, a professora utilizou uma linguagem mais formal, mas os alunos levantaram os seguintes questionamentos: “Professora, os moradores daqui não falam assim não, eles não tiveram escolaridade; nós, os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal; logo, temos que representar a voz do povo do Cidade Nova e essa voz do texto não pertence a eles”. O texto foi modificado várias vezes, o que renderam noites de reescritas, discussões divertidas e que resultaram na apresentação da peça, encenada nos três turnos – matutino, vespertino e noturno, na Semana Interativa Comunidade Escola, do dia 28/08/2012.

Como um fractal, em si mesmo parte que reproduz todas as partes do todo, impedindo uma diferenciação entre a parte e o todo, a encenação da peça expôs dupla e sinteticamente o cenário de luta pela urbanização e pela construção da escola como um acontecimento publicamente reconhecido, assim tornado explícito e sem nenhum subentendido. A política emergiu nas encenações das reuniões em pequenos grupos no bairro, em assembléias de todos os moradores e de seus líderes com os representantes do poder público em torno das reivindicações do bairro, mas incluiu falas dos atores sobre o idealismo, a capacidade altruísta e

o compromisso dos moradores. Digno de interesse é o simbolismo da “memória do bairro” feito pelo jornal escrito: a passagem do tempo transcorrido era encenada com a leitura em voz alta das manchetes dos jornais enquanto o cenário ia sendo mudado.

A peça do teatro foi a forma sintética de totalizar a história do bairro e da escola, pela condensação de diversos gêneros de discursos usados na escrita do texto, pela encenação de acontecimentos publicamente reconhecidos e pela diluição das limites entre a escola e o bairro. Entendida como práticas efetivas de aprendizagem, o movimento dessa experiência deu-se pela abertura não só física, mas simbólica dos limites da escola em relação aos moradores do bairro. Porém, foi o movimento inverso, da diluição dos limites da escola em direção ao bairro que construiu um evento particular, e aglutinador que solidificou essa totalidade da experiência etnográfica do Projeto Memória.

Em uma manhã de inverno gelada, úmida e cinzenta, foi feita uma caminhada dos alunos, professores e pesquisadores, para um encontro com os pais e outros moradores em uma chácara localizada no bairro, de propriedade particular, mas utilizada pelos moradores para momentos de lazer com autorização do proprietário, denominada por eles como chacrinha .

O objetivo foi a realização de entrevistas, marcadas com os moradores mais antigos e com aqueles que tiveram um papel de liderança nas reivindicações por melhorias no bairro. Essas entrevistas foram preparadas antes, como mencionado acima e esse dia foi identificado como o dia da “pesquisa de campo”. Esse foi o evento aglutinador de condensação dessa experiência coletiva, que pode ser entendido como um ritual de conversão simbólica, de apropriação moral e política do bairro, que, em um movimento inverso, “saiu” da escola para se espalhar no bairro e alcançar a “chacrinha”.

Desde a saída da escola havia um clima festivo, dado pelos balões coloridos. Depois de uns mil metros de caminhada e chegando na “chacrinha”, faixas de agradecimento público foram estendidas. Estar na chacrinha foi uma celebração, um momento festivo. Ela tornou-se o espaço da vivência de um momento extraordinário de transformação da rotina escolar em que se exaltou a lembrança da luta pela apropriação do bairro, das conquistas obtidas como o Colégio e os serviços de infra-estrutura urbana.

A caminhada forneceu um sentimento de comunidade política complexa, invocando diferentes laços relacionais, mas também e incorporando os efeitos contraditórios da desapropriação anterior, presente pela lembrança da “luta” e dos “sofrimentos”. Trata-se de uma forma de conhecimento vivido como “comunidade de prática” em que moradores, alunos, pais, professores, pesquisadores e participantes se deram a ver e, como diria Durkheim, se recriaram.

Foi também uma experiência estética, no sentido de Dewey, 2010, de enriquecer a experiência imediata, tornando-a repleta de significados. Isto é, uma experiência singular que se tornou manifesta e claramente perceptível na caminhada ritual e no encontro festivo na chacinha nos quais houve a revelação de todos como comunidade específica, na qual participam pessoas que interagem e dialogam entre si. . O “(des)entranhamento” da escola como inseparável da conquista dos pais/moradores em suas disputas com o poder político local, propiciada por meio da experiência da aprendizagem como “comunidade de prática”, evidenciou, assim, a aprendizagem como intervenção social e política.

Considerações finais

Do ponto de vista da experiência coletiva vivida na Escola Ipê Roxo, exposta aqui rapidamente, podemos enfatizar três considerações importantes, descritas a seguir:

A primeira, retomando a idéia de Roy Wagner, 2010 é que nossos modelos analógicos para interpretação são eles mesmos interpretados no processo de experiência coletiva, com claras implicações para todos os envolvidos, evidenciando uma forma de conhecimento muito mais baseada na participação e no aprendizado conjunto do que na compreensão. Como consequência, se nossa inserção como pesquisadores nos tornou igualmente gestores e porta vozes dessas políticas, ao nos confrontarmos com outros modos de enfrentar o fracasso escolar e com as particularidades da escola e do bairro, nos tornamos interlocutores entre professores, alunos e moradores compartilhando a mesma situação. Assim que, gradualmente, no curso da experiência etnográfica, se tornou explícito o elo que nos transformou em uma “comunidade de conhecedores”, unida pelo atravessamento das políticas educacionais da universidade à escola, pela imersão no contexto histórico e social do bairro na cidade e pela visibilidade ontológica da política na aprendizagem, tornada efetiva pela participação ativa dos alunos.

A segunda, um desdobramento da primeira, é que uma antropologia cognitiva da aprendizagem implica entender essa questão como um problema relacional na vida social, cujos participantes interagem uns com os outros como condição e precondição de sua existência. Na terminologia de Jean Lave, a aprendizagem é “compreensão pela prática”, não apenas a transmissão de conhecimento feita por um processo de socialização e inculcação cultural. Como tentei evidenciar, a aprendizagem é situada, está embebida na prática e resulta de uma interação

social de componentes que incorpora as desigualdades sociais, os processos classificatórios e os comportamentos adquiridos. Embora a aprendizagem tenha tido como tema central a memória do bairro, os vários “gêneros discursivos” foram praticados por várias disciplinas dos professores participantes do projeto (língua portuguesa, matemática, geografia, inglês e história).

Todos os gêneros discursivos implicaram a leitura, compreensão e estrutura composicional que não só permitiram uma análise lingüística e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de interesse dos pesquisadores sociolinguistas, mas, sobretudo, permitiram aos participantes constituir-se como grupo pelas relações de interação aí aprofundadas. Isto é, foi esse processo que possibilitou a efetividade da aprendizagem de forma social e culturalmente situada na prática cotidiana, pela co-construção do conhecimento, por meio dos gêneros discursivos. Tornou-se, assim manifesto, que aprender e fazer, a diferença cultural entre grupos e a desigualdade social, a forma e o conteúdo não estão separados. Por isto, o conhecimento é uma relação entre comunidades de prática e participação em prática.

A terceira é que essa experiência se constituiu como a emergência de espaços intermediários e interativos, situados entre as formas institucionais incorporadas pela políticas públicas nacionais e a prática local dos muitos agentes envolvidos, vivenciada como um surpreendente estranhamento que permitiu ver o que não se via. Tal movimento tornou-se possível por um desentranhamento momentâneo da escola que, de escola do bairro, passou a ser vista com outro significado, como inseparável da conquista moradores em suas disputas com o poder político local. O resultado foi o “desentranhamento ” da escola de si mesma para abranger o bairro e a cidade e cuja razão de ser foi fruto uma conquista política e simbólica frente ao poder público local. Não importa aqui compreender essa contradição como um dos efeitos da nossa experiência moderna, como diria Latour, 1994. Importa, sobretudo, compreendê-la como estruturante de práticas e saberes, como comunidade de prática, resultando em experiências advindas de seus cruzamentos ao mesmo tempo compartilháveis e, por vezes, inconciliáveis.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN. Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARDIN, Eric Gustavo. Ação racional e cotidiano: notas para o estudo dos trabalhadores da Tríplice Fronteira. In SANTOS, M.E.P. e SILVA, R.C.M e.(orgs) **Cenários em perspectiva: diversidades na Tríplice Fronteira**. Cascavel:EDUNIOESTE, 2011.

CATTA, Luiz Eduardo Pena. Pobreza e marginalidade na Tríplice Fronteira. In SANTOS, M.E.P. e SILVA, R.C.M e.(orgs) **Cenários em perspectiva: diversidades na Tríplice Fronteira**. Cascavel:EDUNIOESTE, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1988.

FOUCAULT. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003

LATOUR. Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.

LAVE, Jean. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture and Activity** 3: 149-164. 1996.

LAVE, Jean. Hacia una ontología social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales** No. 40. rev.estud.soc. Bogotá, pp. 12-22. agosto de 2011.

McDERMOTT, Ray and HERVÉ VARENNE. Culture as Disability
http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html 23/06/2012 (1995)

MOITA LOPES, L. P. ; ROJO, R.H.R. **Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+- Áreas de Linguagens, Códigos, e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. e Soc.**; Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-

jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ORTNER, Sherry B. Theory in Anthropology since the Sixties. **Comparative Studies in Society and History** Vol. 26, No. 1 Cambridge: Cambridge University Press (Jan., 1984).

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 2, Aug. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

ROBERTSON, Susan e VERGER, Antoni. A origem das parcerias público/privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS, Maria Elena Pires. Deslocamentos transfronteiriços e as narrativas de identidades. In SANTOS, M.E.P. e SILVA, R.C.M e.(orgs).**Interdisciplinaridade e fronteiras: movimentos, identidades e configurações**. Cacavel: EDUNIOESTE, 2012

SILVA. M. V. ; SOUZA, S. A. . Educação e responsabilidade empresarial: novas modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. n.108, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOUZA, S. A. . **Educação, trabalho voluntário e 'responsabilidade social'**. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2013.

SOUZA, S. A. Formas Renovadas de Privatização da Educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE).. **Educação** (Rio Claro. Impresso), v. 19, p. 1-16, 2009.

SOUZA, S. A. . **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?**. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2001. v. 01. 215p .

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man** 28: 461-78, 1993

TOREN, Christina. Becoming a Christian in Fiji: An Ethnographic Study of Ontogeny. Author(s): Christina Toren. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, Vol. 9, No. 4 (Dec., 2003), pp. 709-727. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3134707> . Accessed: 26/06/2013 08:56

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as idéias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n.34, p. 19-48, jul/dez.2010.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Rio de Janeiro, Cosac e Naify, 2010

Fontes primárias

SANTOS, Maria Elena P. Observatório da Educação. Núcleo de Pesquisa/Extensão: formação continuada em leitura, escrita e oralidade. Mimeo. Foz do Iguaçu, 2010.

Projeto Político pedagógico. Elaborado pelo professores do Colégio Ipê Roxo. Mimeo. Foz do Iguaçu, 2002.