

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PRÁTICAS
DIALÓGICAS E INSTAURADORAS NA ESCOLA**

CARLOS HENRIQUE DE OLIVEIRA AIGNER

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

Porto Alegre, setembro de 2021

CARLOS HENRIQUE DE OLIVEIRA AIGNER

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PRÁTICAS DIALÓGICAS E
INSTAURADORAS NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego.

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Aigner, Carlos Henrique
Educação e Cidadania: práticas dialógicas e
instauradoras na escola / Carlos Henrique Aigner. --
2022.
236 f.
Orientadora: Nelson Rego.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação. 2. Geografia. 3. Cidadania. I. Rego,
Nelson, orient. II. Título.

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter.

Milton Santos (1987).

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas que marcaram minha trajetória acadêmica, mas, antes disso, minha trajetória de vida. Não poderei citar a todos, mas quero registrar aqui os meus agradecimentos:

Aos meus pais, Carlos Valdir Aigner (in memoriam) e Marta de Oliveira Aigner e meu irmão Carlos César de Oliveira Aigner. Eles foram meu alicerce para tudo, desde a minha infância. Serei eternamente grato pela dedicação, carinho e apoio que sempre recebi deles nos momentos mais difíceis e também nos momentos mais felizes da minha vida.

À minha esposa, Cláudia Luísa Zeferino Pires, e à minha filha, Sofia Pires Aigner, por todo carinho e por dividirem a caminhada e a minha história, compartilhando também os melhores momentos e os momentos difíceis, sempre ao meu lado.

À minha sogra Lenir Zeferino Pires, mulher de muita força, professora aposentada e incansável. A ela agradeço os ensinamentos de pedagogia e de vida, parceria e apoio na criação de minha filha e por, mesmo perdendo entes queridos em meio a pandemia, não deixar que sua dor a impedisse de continuar dando atenção e suporte a nossa família.

A meus professores e professoras, em especial ao Professor Nelson Rego, por sua amizade, dedicação e paciência. Um verdadeiro Mestre, que me orientou desde a graduação e se tornou uma referência pra mim, sendo sempre muito generoso em ensinamentos e amizade.

Aos meus amigos professores Cláudia Souza Campos e Sérgio Campos, amigos muito queridos com os quais sempre aprendo muito sobre educação.

A todas e todos os educadores das escolas municipais da rede de ensino de Porto Alegre, em que trabalhei, em especial, aos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Larry José Ribeiro Alves.

Aos tinguerreiros da comunidade escolar da EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves, em especial à Professora Giselle Segóbia (in memoriam), que nos deixou muito cedo, às Professoras Carla Regina dos Santos Fontoura e Maria Augusta da Silva, aos queridos amigos Carlos Daniel Vieira, Daniel Breyer de Carvalho, Djanira Corrêa da Conceição, Hector Lopes Marques, Helena Bonetto, José Carlos dos Santos (in memoriam), Maria Clara Cardoso Nunes e Marilu Guaraciaba Camargo Soares.

Ao meu afilhado Douglas Barbosa Rodrigues, parceiro de muitas atividades na Restinga, hoje professor de Geografia na rede estadual de ensino.

Por fim agradeço a oportuniuda à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que proporcionou minha formação acadêmica e me apresentou a tantas pessoas valorosas, e ao Programa de Pós- Graduação em Geografia, pelo ensino de qualidade.

A todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram com esse trabalho, meussinceros agradecimentos! Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa investiga como as práticas educativas e o espaço escolar, podem marcar as trajetórias de vida dos sujeitos e contribuir para a construção da cidadania, através do estudo do lugar. Pretende auxiliar na compreensão das produções materiais e simbólicas, que condicionam o modo de ser e de aprender dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Descreve e analisa as narrativas e experiências didático-pedagógicas, realizadas em uma instituição municipal de ensino fundamental, localizada no bairro Restinga, em Porto Alegre/RS, privilegiando a observação de práticas dialógicas, que deram origem à produção de saberes e materiais didáticos que valorizam a história e a geografia do lugar, evidenciando a perspectiva dos sujeitos que formam a comunidade escolar. As atividades analisadas serviram como instrumento catalizador de relações dialógicas entre os diversos segmentos da comunidade escolar, promovendo ações educativas, que marcaram a trajetória dos sujeitos em suas comunidades. Tem como objetivo, contribuir para a compreensão do papel da escola pública e das atividades pedagógicas, voltadas à formação para a cidadania.

Palavras-chave: Lugar. Escola. Práticas Educativas. Sujeitos. Cidadania.

ABSTRACT

This research investigates how the educational practices and the school space can mark the life trajectories of the subjects and contribute to the construction of citizenship, through the study of the place. It intends to help in the understanding of material and symbolic productions, which condition the way of being and learning of the subjects that are part of the school community. It describes and analyzes the narratives and didactic-pedagogical experiences, carried out in a municipal elementary and middle education institution, located in the Restinga neighborhood, in Porto Alegre/RS, emphasizing the observations of dialogical practices, which gave rise to the production of knowledge and teaching materials that value the history and geography of the place, evidencing the perspective of the subjects who are part of the school community. Its objective is to contribute to the understanding of the role of the public school and of pedagogical activities, aimed at training for citizenship.

Keywords: Place. School. Educational Practices. Subjects. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
METODOLOGA.....	012
I - A abordagem qualitativa da pesquisa.....	016
II - O contexto e os sujeitos.....	019
III - Conceitos e referenciais teóricos.....	023
1. RESTINGA: CONTEXTO E SUJEITOS.....	033
1.1 Localização e situação geográfica do bairro.....	033
1.2 O processo de urbanização: a cidade fragmentada.....	035
1.3 O povoamento e as questões ambientais.....	049
1.4 Renda, educação e vulnerabilidade Social.....	061
1.5 Identidade e manifestações culturais.....	070
2. ESCOLA: DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	083
2.1 Contradições e desafios da escola pública no Brasil.....	087
2.2 A exclusão através da escola.....	091
2.3 A produção do fracasso escolar.....	096
2.4 Pedagogia libertadora e educação popular.....	105
2.5 Escola: um conjunto de possibilidades.....	110
3. ESCOLA CIDADÃ EM PORTO ALEGRE.....	117
3.1 Os Ciclos de Formação em Porto Alegre.....	121
3.2 Pesquisa, currículo e complexo temático.....	131
3.3 Avaliação nos Ciclos de Formação.....	135
3.4 Desafios e obstáculos na implantação dos Ciclos.....	138
4. ESCOLA LARRY E CIDADANIA.....	143
4.1 Histórico e representações da escola.....	145
4.2 Organização e estrutura da escola.....	155
4.3 Práticas pedagógicas na escola.....	162
4.4 Conhecendo a cidade: outros olhares.....	171
4.5 Desvelando a Tinga: o Mistério das Caixas.....	174
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
BIBLIOGRAFIA.....	198
ANEXO A I CME – PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ – 1995.....	209
ANEXO B I CME – DIRETRIZES APROVADAS – 1999.....	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Localização do bairro no município de Porto Alegre.....	034
Figura 02 Restinga Velha na década de 1970.....	041
Figura 03 Vila Castelo, Restinga Velha.....	042
Figura 04 Restinga Nova em 1975.....	044
Figura 05 Restinga Nova na Década de 80.....	045
Figura 06 Avenida Nilo Wulff na Restinga Nova, 2009.....	046
Figura 07 Distrito Industrial.....	047
Figura 08 Vila Santa Luzia, 1956.....	050
Figura 09 Localização da Vila Ilhota.....	050
Figura 10 Mapa de uso do solo do Bairro Restinga.....	052
Figura 11 Imagem de satélite do bairro Restinga, 2009.....	055
Figura 12 Foto de um bugio-ruivo.....	056
Figura 13 Ocupações irregulares junto ao Arroio do Salso.....	060
Figura 14 Paisagem da Cidade Periférica.....	060
Figura 15 Renda dos Responsáveis pelo domicílio.....	064
Figura 16 Escolaridade dos Responsáveis pelo Domicílio.....	065
Figura 17 Responsáveis não alfabetizados.....	066
Figura 18 Mulheres responsáveis pelos domicílios.....	067
Figura 19 Reportagens sobre a violência.....	069
Figura 20 Praça Esplanada da Restinga.....	075
Figura 21 Barracão da Escola de Samba.....	080
Figura 22 Grafite no muro da escola.....	080
Figura 23 Gráfico: Quintos de renda.....	093
Figura 24 Entrada da Escola Larry.....	144
Figura 25 Estudantes do terceiro ciclo reunidos.....	160
Figura 26 Assoreamento e poluição hídrica no Arroio do Salso.....	168
Figura 27 Mostra Cultural de 2000.....	170
Figura 28 Visitando a Universidade.....	172
Figura 29 Desvelando a Tinga: O Mistério das Caixas.....	176
Figura 30 Lançamento na Feira do Livro, 2014.....	178
Figura 31 Hora do conto. Desvelando a Tinga.....	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxas de analfabetismo no Brasil.....	099
Tabela 2: Taxas de analfabetismo funcional.....	101
Tabela 3: Evolução das matrículas no ensino fundamental.....	105
Tabela 4: Seletividade na escola brasileira.....	106
Tabela 5: Taxa de distorção série/idade.....	107

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua gênese em observações, práticas e reflexões de um professor sobre o cotidiano escolar e as práticas educativas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Larry José Ribeiro Alves (EMEF Larry), no bairro Restinga, em Porto Alegre/RS, no período em que lá trabalhou como professor de geografia (1999-2007) e gestor escolar (2008-2013) e posterior acompanhamento da trajetória de alguns educandos que participaram à época das atividades naquela escola. Teve, a princípio, uma preocupação em entender como as práticas educativas e o espaço escolar, poderiam marcar as trajetórias de vida dos sujeitos e contribuir para a formação cidadã, através do estudo do lugar, tentando compreender as produções materiais e simbólicas, que condicionam o modo de ser e de aprender dos sujeitos que integram a comunidade escolar e sua perspectiva sobre o papel da escola e das ações educativas.

O estudo inicia, assim, com o levantamento de informações e dados que permitissem conhecer melhor o bairro, a escola e seu contexto. A leitura e a compreensão dos lugares vividos e da perspectiva dos sujeitos sobre o lugar e a escola, por sua vez, apoiaram-se em interpretações de manifestações identitárias e de pertencimento, expressadas em falas, ações e nos processos de construção e participação em práticas educativas nas quais os sujeitos/educandos/educadores se colocavam como protagonistas de seu processo de aprendizagem, além de análises qualitativas e quantitativas de dados socioeconômicos e dos mecanismos de exclusão/inclusão social, que resultaram em reflexões sobre o papel da escola pública e do professor que atua na educação popular.

O pesquisador tenta compreender o que a escola representa na construção da cidadania, sem esquecer do papel da instituição, enquanto integrante de um sistema que produz e reproduz a ordem social, mas que também se apresenta como espaço de expressão de subjetividades e produção de identidades e resistências. Nesse contexto, analisa atividades dialógicas e instauradoras que possibilitassem uma contraposição à cultura escolar pautada na lógica da aprendizagem pela repetição, sequências de conteúdos desconectados da realidade dos sujeitos, avaliações seletivas e quantitativas e processos de aprendizagem centrados na figura do professor que desprestigiam os saberes e experiências dos educandos.

A pesquisa possui alguns pressupostos teóricos, entre eles, a ideia do próprio entendimento de que uma pesquisa científica é uma forma de investigar, analisar e explicar o mundo, sendo, entretanto, um modo de compreender as coisas sempre de forma inacabada, parcial e interessada. Os saberes e expressões do ponto de vista dos sujeitos resultam de condicionantes históricas, culturais e sociais, mas também de subjetividades individuais manifestadas nos diversos modos de ser e estar no mundo.

Outro pressuposto é que a atuação dos sujeitos nas atividades educativas fomenta a construção de espaços sociais que podem estimular a produção de práticas instauradoras e transformadoras que marcam a trajetória de vida dos sujeitos, através do estabelecimento de vínculos com o lugar, podendo gerar e desconstruir estereótipos. O olhar sobre o lugar e o estudo do contexto condicionante dos sujeitos, nesse sentido, pode proporcionar a produção de práticas pedagógicas geradoras de ambiências para a formação cidadã, sendo essas práticas um veículo para o surgimento de ações transformadoras sobre o lugar e o ambiente, entendendo este ambiente não apenas como o meio ou o suporte físico e suas interações, mas como um sistema complexo, que abrange todas as ações e representações do espaço vivido e suas territorialidades.

Dessa forma, a pesquisa se relaciona com uma concepção que compreende que toda e qualquer observação pressupõe um filtro que passa pelo olhar do pesquisador, em escolhas e critérios para escolher, entre as infinitas observações possíveis, aquelas que, por suposição intencional de quem pesquisa, possam ser as mais interessantes ou significativas. Assim, pode-se dizer que a coleta de informações e dados de pesquisa, é intencionalmente e basicamente qualitativa e, portanto, seletiva, sendo realizada de acordo com determinadas concepções teóricas a respeito da realidade observada.

Entende-se que, nesse contexto de incertezas, em que as teorias científicas e postulados da modernidade são questionados, as interpretações dos fenômenos sociais demandam novas possibilidades explicativas, que procuram se libertar do legado reducionista difundido pelo pensamento da modernidade, questionado por autores, como Edgar Morin, dentro de uma visão complexa de entendimento do real, limitada, porém abrangente.

Na visão de Edgar Morin:

De toda a parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (disjunção-redução), e a que podemos chamar de princípio da complexidade. É certo que este se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente. Mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, onde, como dizia Pascal, 'é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes'. [...] O princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir para ser refletido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida. (MORIN, 1982, p.36).

Admitindo que na pesquisa, a existência de uma necessidade, por questão de concepção teórica, de fugir de um dos princípios da ciência moderna, que é a simplificação reducionista, permite-se o entendimento da realidade como complexa, através do entendimento de um olhar interessado sobre os objetos e os sujeitos, tendo como ponto de partida e referencial teórico, as proposições de Edgar Morin, frente aos desafios de pensar num paradigma de complexidade. Dessa forma, as análises relacionais são enfatizadas na pesquisa, evitando-se as disjunções reducionistas, ainda que elas possam ocorrer em certos momentos, nos estudos entre as partes e o conjunto.

Entende-se que descrever em determinados momentos as partes, separando-as do todo, não significa que se esteja assumindo uma postura reducionista, mas apenas uma perspectiva de entendimento que deve ser contextualizada em outros momentos em sua relação, pois o próprio pesquisador é entendido como parte importante nos resultados da pesquisa. Toda perspectiva, entretanto, é de alguma forma reducionista ou parcial, pois nenhuma teoria abarca toda a complexidade da realidade, o que não quer dizer que devemos recorrer à disjunção dos objetos, desprezando seu caráter relacional entre si e com o próprio observador.

Inserindo-se dentro desse entendimento de complexidade, tenta-se nas descrições, descobrir e contextualizar os objetos e fenômenos condicionantes e os sujeitos observados, considerando o viés do trabalho educativo e a trajetória do observador frente às diversas teorias e referenciais teóricos e às novas formas de organização social, trazidas pelo processo de globalização competitiva e seus reflexos sobre as localidades. E, dentre as principais consequências da mundialização dos lugares e da internacionalização econômica, as que mais mereceram as atenções e preocupações foram, sem dúvida, a vulnerabilidade social a que

grande parcela dos sujeitos está exposta, exclusão social no sentido de não ter acesso a determinadas condições necessárias para o exercício de sua cidadania e o papel da escola voltada à educação popular e dos professores/educadores frente a esse processo gerador de desigualdades e injustiças sociais.

Fundamentada na preocupação com os altos índices de evasão, reprovação e o, equivocadamente denominado, fracasso escolar, históricos no sistema escolar brasileiro, que se consolidam na escola e se somam a outros processos de exclusão, segregação e marginalização, afirma-se a construção de uma escola possibilitadora como proposta de ação pedagógica. Uma escola possibilitadora de transformações sociais e de educação das intersubjetividades, a partir de práticas emancipatórias, evidenciando que o olhar do pesquisador sofre forte influência da corrente político/pedagógica que se propõe como uma pedagogia libertadora, atuante na sociedade para os oprimidos (FREIRE, 1983).

Nessa perspectiva a escola passa a ser entendida como um espaço que tem como compromisso a promoção do acesso universal, permanência e aprendizagem. Um espaço e um lugar que deve ser apropriado para proporcionar a formação cidadã plena, através de práticas dialógicas e participativas, tendo como principal referencial teórico a pedagogia emancipatória, proposta pelo professor Paulo Freire.

Compreendendo que a forma como estão organizados o ensino e as condições materiais e humanas das instituições escolares, tanto quanto à diversidade cultural como às desigualdades sociais, embora em constante transformação, interferem diretamente nas práticas pedagógicas, em que pese seus objetivos, métodos e resultados, busca-se, assim, nos ensinamentos de Paulo Freire e na reflexão cotidiana sobre as práticas, caminhos para ações educativas. Ações educativas que têm por finalidade, numa escola voltada para a educação popular, diminuir os mecanismos de expulsão (termo mais apropriado do que evasão, no entendimento de Paulo Freire) dos mais vulneráveis do espaço escolar e permitir que nele não apenas permaneçam, mas alcancem os objetivos de aprendizagem e de formação para a cidadania.

As constatações e reflexões de Paulo Freire, foram fundamentais para conduzir a pesquisa, porque continuam sendo atuais para a educação popular. Ainda que bom tempo tenha se passado e pouco a escola tenha se modificado, tanto no seu papel reprodutor e opressor, como no que diz respeito à expulsão, segregação e alienação da consciência de classe pelos

pobres e desviantes do modelo hegemônico e aos objetivos ou metas educativas, que não são apenas espírito, mas também corpo (FREIRE, 1991).

Para Paulo Freire, as práticas educativas se dão na concretude da escola e no lugar vivido e, portanto, há uma estreita relação entre o ético e o estético. Como exemplo disso observa-se, no cotidiano, como as modificações dos ambientes escolares são percebidas pelos alunos e pelos professores. Ambientes deteriorados nas suas condições físicas, assim como estruturas autoritárias, podem dificultar a promoção de valores éticos e, conseqüentemente, a formação do indivíduo para a cidadania. Em contrapartida, num ambiente sadio e belo, com estruturas democráticas, espaços para manifestações culturais e relações dialógicas, as possibilidades de formação para a cidadania se multiplicam. Dessa forma, através do olhar do professor/gestor procura-se descrever tanto dos suportes físicos como a apresentação das análises sobre as intervenções nas condições físicas e organizacionais na escola e o contexto do bairro em que a escola se localiza e com o qual se relaciona em seu contexto histórico e cultural.

As observações, descrições, análises e reflexões não foram realizadas, do ponto de vista temporal, de forma linear, entretanto, seria bastante confuso para o entendimento do texto, aos outros, que não o próprio autor, as leituras dessa mesma forma. Dessa maneira, para fins de organização e sistematização textual, o texto da Tese ficou organizado, além dessa introdução e da descrição dos procedimentos metodológicos, em quatro partes ou capítulos e ao término dos quais são apresentadas as considerações finais e reflexões do pesquisador sobre algumas questões teóricas e metodológicas que surgiram ao longo de todo o processo de pesquisa.

No primeiro capítulo, *Restinga: contexto e sujeitos*, descreve-se o recorte espacial utilizado na pesquisa e para as análises interpretativas, além da simples localização e contextualização do bairro dentro do município de Porto Alegre, leva-se em consideração o processo histórico de urbanização e constituição do bairro, assim como aspectos socioculturais que levaram a construção de uma identidade geográfica e a processos de segregação espacial dentro da cidade e do próprio bairro. São apresentados dados quantitativos e qualitativos sobre o bairro, destacando-se o processo histórico e sociocultural da Restinga.

O processo histórico de formação do bairro deixou marcas profundas no território e nos sujeitos e é muito relevante para compreender a realidade e o contexto escolar, pois o bairro, que surgiu com estereótipos de marginalização e preconceitos, é apontado e percebido pelos

olhares externos sobre os moradores do local e pode ser observado nas manifestações cotidianas em ações e falas significativas que aparecem na pesquisa. O bairro, mais do que a delimitação legal dentro do município de Porto Alegre, é compreendido como um espaço de pertencimento, que se constituiu num lugar, onde a produção de saberes e práticas podem proporcionar a construção da cidadania. A percepção da comunidade e a subjetividade dos sujeitos, captadas em suas ações e falas também são elementos de análise, numa concepção de complexidade e análise hermenêutica, que parte de um olhar comprometido e vinculado com uma comunidade escolar e o lugar vivido.

As falas dos moradores foram colhidas em relatos e conversas do cotidiano, tanto na EMEF. Larry como em outras escolas e locais do bairro, artigos da imprensa, produções textuais de alunos e professores, em registros escolares e fontes bibliográficas diversas (arquivos municipais, registros do Departamento Municipal de Habitação – DEMHAB, dados da Secretaria Municipal de Educação – SMED e dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Convém mencionar que as falas e representações, em sua maioria, não foram colhidas em perguntas direcionadas e objetivas que pudessem conduzir para uma resposta esperada e duramente condicionada, mas registradas no dia-a-dia da atividade docente e administrativa do pesquisador, muitas vezes, simplesmente observadas, em suas manifestações, expressas por imagens, gestos ou ritos do cotidiano na relação aluno-professor-comunidade escolar.

O segundo capítulo, *Escola: diferentes perspectivas*, tem o intuito de analisar e refletir, sobre diferentes pontos de vista, o papel da escola e seu legado no mundo capitalista, que deixa fortes marcas na organização social e política brasileira. Ele inicia com um resgate histórico do sistema escolar brasileiro em sua relação com o discurso liberal e nacionalista que produziu a escola pública universal, laica e gratuita, que se mantém e auxilia no controle da ordem social, produzindo e reproduzindo os preconceitos, estereótipos e as desigualdades sociais.

Esse mesmo espaço escolar, entretanto, apresenta-se como uma aparente contradição, podendo ser o lugar em que as possibilidades de mudança de ordem podem surgir, pois oportuniza espaços de resistência e de produção de saberes transformadores que, muitas vezes, se direcionam à formação para a cidadania. As análises sobre o papel da escola nesse contexto, com foco nessa escola pública contemporânea, são realizadas a partir de diferentes perspectivas e referenciais teóricos que surgem de diferentes períodos e contextos históricos, para tentar

entender melhor o que pode significar a escola e sua ação educativa em uma comunidade, como a que é atendida pela EMEF. Larry.

Seja atravessado por uma visão estruturalista da escola que a concebe como um aparelhamento de controle estatal, substituindo os papéis tradicionais da igreja e da família, seja como espaço de resistência local ou possibilitador de construção revolucionária e transformação social, busca-se pontos de convergência que possam embasar novas leituras sobre a atuação da instituição escolar e seus limites e abrangências no cotidiano vivido localmente. A contextualização da escola, enquanto instituição formal constituinte de um sistema estruturado, torna-se necessária para entendermos as diferentes concepções e formas de operacionalização das práticas educativas, bem como entender novas condicionantes que se dão a partir das concepções e do modo de vida dos sujeitos em seus contextos condicionadores.

Além dos referenciais bibliográficos, muitas vezes antagônicos, utilizados para a análise do processo histórico de proliferação das instituições escolares, sua organização curricular e a democratização do acesso aos bancos escolares, tenta-se estabelecer diálogos e pontos de convergência e analogias com as percepções do professor e dos sujeitos que frequentam a escola a partir das observações realizadas no cotidiano da escola e do bairro, buscando novas leituras sobre o lugar e seu contexto e compreender a perspectiva dos sujeitos para a produção de práticas significativas onde os sujeitos são protagonistas de sua aprendizagem.

No terceiro capítulo, *Escola cidadã em Porto Alegre*, seguindo com as reflexões teóricas sobre o papel das instituições de ensino a partir do legado da modernidade, parte-se para a contextualização e (re)significação da escola, dentro das grandes modificações estruturais da organização do ensino, implantadas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-PMPA). Pretende-se uma melhor compreensão da proposta de uma *escola cidadã*, que surge com o apoio institucional a partir de discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino, bem como a análise das condições e do contexto em que as mesmas são pensadas e operacionalizadas a partir do final da década de 1990 passando por transformações até o período atual.

Procura-se compreender por que o projeto político e pedagógico da chamada escola cidadã se tornou tão polêmico e quais alterações e desacomodações provocaram nas estruturas das instituições escolares, em função da alteração dos tempos e dos espaços escolares e como

isso pode ter se refletido nas práticas educativas dentro de escolas direcionadas à educação popular.

Observado e estudado a partir de um centro relativo, que é a perspectiva do professor/pesquisador e gestor que faz parte da comunidade escolar, interagindo com os sujeitos do lugar, o universo das relações escolares manifestado é interpretado tentando-se evitar a superficialidade da leitura inicial, que considera apenas a organização do espaço e tempo escolar, tentando continuamente se aprofundar em novas leituras que consideram também as intersubjetividades dos sujeitos. Portanto, tornou-se imprescindível a leitura dos referenciais teóricos e metodológicos que embasaram a proposta político-pedagógica dos ciclos de formação e quais as são as suas intencionalidades e como os sujeitos desse processo podem ler e compreender esse processo.

O quarto capítulo, *Escola Larry e cidadania*, por sua vez, inicia com uma descrição da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Larry José Ribeiro Alves, para demonstrar sua estrutura físico-organizacional para atendimento da comunidade, contextualizando seu processo histórico de constituição, tentando entender seu comprometimento com o projeto político e pedagógico da rede municipal e seus condicionantes materiais e simbólicos, expressos nas falas dos educadores, educandos e membros da comunidade escolar.

Nesse capítulo, apresenta-se registros de atividades pedagógicas selecionadas para a análise interpretativa. Atividades que, do ponto de vista do pesquisador e dos participantes das atividades, tornaram-se significativas, porque marcaram a trajetória escolar dos sujeitos. Sempre sem abandonar a ideia de que todas as ações de pesquisa, escolha dos objetos pesquisados e intervenções, estão imersas nesse contexto histórico, social e cultural e interpretadas à luz de concepções e conceitos intencionalmente e criteriosamente utilizados como ponto de partida para o entendimento da realidade.

Perpassam pelas análises, teóricos, utopias e visões de mundo que se atravessam com as reflexões e referenciais teóricos situados em diversas correntes do pensamento geográfico ou das teorias da educação que dialogam no plano reflexivo com a visão do professor/pesquisador. Podemos citar, como exemplo, Milton Santos, no que tange a compreensão do mundo como um conjunto de possibilidades e a articulação entre o local e o global e a mundialização dos lugares; Paulo Freire e Nelson Rego, com respeito às práticas

docentes e educativas comprometidas, como ações políticas de atuação frente ao mundo vivido e ao papel dos sujeitos como agentes de transformação social e modificação das forças estabelecidas que colaboram para a produção dos espaços segregados e marginalização dos sujeitos e coletivos.

Assim, o professor/pesquisador enxerga através de seu fazer a si próprio como ser atuante no mundo vivido, consciente de seu papel social e de classe, na utopia de uma pedagogia libertadora ou emancipatória. Visão que o condiciona a estar constantemente e efetivamente posicionado, evitando qualquer prática desconectada do mundo vivido pela comunidade, na qual a escola se insere. De fato, a própria seleção das práticas analisadas tem por objetivo demonstrar que a compreensão dos vínculos de pertencimento ao lugar e a valorização das experiências e identidades criam novas possibilidades para práticas educativas transformadoras. Ideias ligadas aos pressupostos teóricos do pesquisador ao realizar a pesquisa.

As práticas docentes que se operam dentro da escola, por sua vez, estão imbricadas com as funções institucionais e não podem ser analisadas isoladamente, sem considerar essa condição. Assim, ao tentar compreender o papel social da escola, enquanto instituição formal que integra um sistema estrutural político, a partir de um centro relativo de observação, um novo desafio se apresenta para o pesquisador: repensar quais referenciais teórico-metodológicos que poderão ser utilizados na compreensão das condicionantes institucionais, pois está situado num determinado contexto, mas não pode abrir mão das contribuições trazidas pelas diferentes perspectivas teóricas, ainda que possam estar presas a outras visões de mundo que podem levar a reduções e simplificações, pois estabelecem quais métodos são válidos e que sistemas conceituais e interpretativos podem ser utilizados.

Assim, para a constituição de um entendimento da função da escola, enquanto instituição e sua relação com os sujeitos, consideram-se as contribuições trazidas em diferentes referenciais, desde a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1974), numa perspectiva estruturalista, passando pelas contribuições analíticas que enxergam a escola como espaço de resistência, numa sociedade de classes, possibilitador de construção contra-hegemônica (GRAMSCI, 1978) e de possibilidade através da tomada de consciência e da práxis, a transformação social e formação crítica cidadã (FREIRE, 1983 e ARROYO, 1997).

Além dessas, podem estar presentes, atravessando as reflexões, de forma não tão explícita, abordagens pós-estruturalistas, sobre o universo escolar, que focam suas análises nas representações simbólicas de poder e controle (FOUCAULT, 1977) ou, ainda, o entendimento das práticas instauradoras e geradoras de ambiências a partir da concepção da escola como um espaço privilegiado para educar a intersubjetividade, catalisador de pensamentos e ações dos sujeitos, favorecendo o diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade do contexto condicionante (REGO,2000).

Ainda que pontos de convergência possam ser encontrados em todas as perspectivas descritas, e em diferentes tempos históricos ou espaços culturais, a direção do olhar e as interpretações são diversas, inconclusas e inacabadas, assim como o sistema conceitual, diretamente ligado à concepção e escolha do método de pesquisa pelo pesquisador, que parte de uma abordagem qualitativa, dialógica, instauradora e interpretativa, que é compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos relacionados aos pressupostos teóricos e ao olhar do pesquisador como centro relativo das análises e interpretações, numa relação com o outro e o olhar do outro sob o olhar do pesquisador interagindo constantemente e por isso em constante transformação.

Isso proporciona a interlocução entre as diferentes perspectivas e a perspectiva do pesquisador, sempre consciente das condicionantes paradigmáticas que as geraram e condicionam o próprio observador. Como exemplo disso, está a compreensão de que um dos pontos de convergência entre as diferentes concepções do papel da escola, que aqui se apresentam, com a perspectiva do observador, é justamente a negação da concepção alicerçada nos postulados positivistas, que compreende a escola como um lugar de oportunidades igualitárias a serviço da ascensão social dos mais capazes, paradoxalmente, a que mais se difundiu e que se reflete até hoje nas práticas educativas.

Dessa forma, podemos dizer que essa pesquisa pode ser entendida como um estudo sobre a educação, com ênfase na educação popular e nas práticas instauradoras de ensino de geografia a partir do olhar e (re)conhecimento do lugar, em suas condicionantes materiais e simbólicas, manifestadas através das representações (falas, imagens e ações) dos sujeitos.

Por isso, ao finalizar este estudo, o pesquisador pretende expor sua forma de interpretar e ler os fenômenos observados, ou seja, sua concepção e abordagem metodológica a partir de um sistema de conceitos utilizados, seu contexto e seus interesses.

Assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos do pesquisador, ancorados em referenciais diversos, como parte condicionante de suas percepções e interpretações, pretende-se, então, compreender a atuação concreta sobre o cotidiano vivido e possíveis caminhos para o ensino de Geografia na instituição escolar voltada à educação popular, através do que o pesquisador compreende como práticas pedagógicas instauradoras.

O pesquisador se posiciona intencionalmente sobre as diversas influências que sofre (concepções teóricas e metodológicas, formação, condições de trabalho, relações com o lugar e com os sujeitos, preconceitos e o contexto social e cultural), atuando através da construção de novas leituras sobre o lugar, suas atuações na comunidade e a interlocução com a perspectiva e as subjetividades dos sujeitos, comprometido politicamente com práticas que se direcionam à construção de uma sociedade menos excludente e com a promoção de valores éticos voltados para a liberdade e para a solidariedade.

As considerações finais, por sua vez, apresentam além dos resultados observados nesta pesquisa, uma breve síntese sobre a abordagem interpretativa e sobre os aspectos conceituais e teórico-metodológicos dos quais se utilizou e que perpassaram, de forma implícita ou explícita, por todas as descrições e leituras desenvolvidas sobre o recorte espacial em que os fenômenos foram observados.

Foram fundamentais para a análise dos resultados, o conhecimento do contexto condicionante e o olhar do pesquisador sobre o olhar dos sujeitos; a compreensão do lugar e das identidades como categorias interpretativas e ponto de partida para a compreensão da realidade e, por fim, a perspectiva de uma geografia escolar instauradora a partir da observação e análises das práticas relacionadas com a apreensão do lugar e de valorização dos sujeitos, apontando possibilidades para a transformação da escola num espaço de produção de saberes e espaços sociais.

METODOLOGIA

O pensamento e as leituras da chamada pós-modernidade se apresentam de forma diversa e, ainda que muitas concepções distintas possam ser agrupadas sob este rótulo, existem muitos pontos de convergência, justamente na negação das verdades e certezas objetivadas pelos modelos propostos dentro do contexto histórico e cultural da modernidade. Enquanto alguns teóricos propõem métodos mais flexíveis, híbridos ou ecléticos para a realização de pesquisas sociais, outros se voltam para os rigores conceituais e metodológicos para a apreensão da realidade. Todavia, é quase um consenso que o pensamento científico pós-moderno não se traduz numa única visão e estabelece rupturas com o racionalismo e o método único, consciente da redução, limitação e parcialidade dos métodos, não se instituindo mais como um ponto de vista privilegiado ou saber absoluto, mas como uma prática discursiva que busca explicações em diferentes perspectivas.

Muitas críticas partem dos que se apoiam no pensamento da modernidade e há críticas que surgem de diversas correntes que se dirigem em especial ao ecletismo metodológico na área da pesquisa social e educacional e à falta de clareza de seus objetivos e interesses e até das finalidades sociais das pesquisas. Há muito que se discutir e refletir sobre as diferentes perspectivas na educação popular, mas, ainda que não se vislumbrem muitos consensos, torna-se possível encontrar alguns pontos de convergência e estabelecer espaços de diálogos, possibilitando novas leituras e sistemas interpretativos que apontem para ações transformadoras e voltadas para a promoção de justiça social.

Conforme Maria Helena Souza Patto:

Ao contrário do que se costuma afirmar, há muito o que se fazer na área da pesquisa educacional. Para que os erros do passado não continuem a se repetir, é fundamental reexaminar a questão do método. Autores que se dedicam à análise da produção científica nessa área são unânimes em apontar dificuldades e impasses metodológicos. (PATTO, 1999, p.160).

As pesquisas na área de educação sofrem as influências da crise de certezas que se instaurou sobre a modernidade e muito se tem refletido em relação ao método. Um fato, porém é que já não há a nitidez que marcava as produções teóricas nas ciências sociais, tendo em vista a relativização dos modelos e da própria noção de verdade e de ciência, gerando uma

reformulação tanto nas abordagens fenomenológicas, como nas que estão ancoradas no materialismo dialético ou no positivismo, que, embora sejam conflitantes, têm em comum as raízes no pensamento iluminista eurocêntrico e numa ordem social e contexto histórico e cultural que condicionou as abordagens científicas dentro de determinados paradigmas. Na visão de Edgar Morin, o paradigma contém os conceitos fundamentais de inteligibilidade para todos os discursos que se realizam sob seu domínio e os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente (MORIN, 2002).

A mudança de paradigma, proporcionada pela crise da modernidade, permitiu a ascensão de novas abordagens epistêmicas, entre elas as que se convencionou chamar de pós-estruturalistas, como as análises arqueológicas e genealógicas de Michel Foucault, que rompem com a unidade metodológica e tentam revelar relações até então inexploradas, tentando tornar explícitos elementos implícitos e subjacentes aos discursos de um determinado saber ou práticas estabelecidas, questionando pressupostos epistemológicos da tradição moderna.

Da mesma forma, Edgar Morin questiona os princípios da universalidade e da racionalidade da ciência moderna que pautaram os métodos de investigação científica.

Para Morin:

Nossa ciência realizou gigantescos progressos de conhecimento, mas os próprios progressos da ciência mais avançada, a física, aproximam-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, nossa lógica, nossa inteligência, e colocam-nos o problema do inacessível ao conhecimento. Nossa razão que parecia o meio mais seguro de conhecimento, descobre em si uma sombra cega. O que é razão? É universal? Racional? Não pode transformar-se no seu contrário sem perceber? Não estamos começando a compreender que a crença na universalidade da nossa razão escondia uma mutiladora racionalização ocidentalocêntrica? Não começamos a descobrir que ignoramos, desprezamos, destruimos tesouros de conhecimento em nome da luta contra a ignorância? Não devemos compreender que a nossa Era das Luzes está na noite e no nevoeiro? Não devemos questionar tudo o que nos parecia evidente e reconsiderar tudo o que fundava as nossas verdades? Temos uma necessidade vital desituar, refletir, interrogar novamente, ou seja, de conhecer as condições, possibilidades e limites das aptidões a atingir a verdade visada. Como sempre a questão prévia surge historicamente por último e é na hora derradeira do pensamento ocidental que a resposta – a verdade – se transforma enfim em pergunta. (MORIN, 2005, p.16).

Seria muito pretensioso, entretanto, através de uma abordagem descritiva, participativa e interpretativa, como é o caso desta pesquisa, tentar encontrar uma solução consensual para a questão do método, ou caracterizar um método específico para uma pesquisa social, focada na

educação popular. Porém, as leituras possibilitadas através das práticas dialógicas entre as percepções dos sujeitos com a concepção do pesquisador, inserido e atuante no cotidiano do lugar, puderam vislumbrar possibilidades de atuação sobre o espaço vivido através do que poderíamos chamar de uma abordagem dialógica, interpretativa e instauradora.

Os procedimentos desta abordagem seriam: num primeiro momento a simples observação e descrição das coisas a partir da perspectiva dos sujeitos, incluindo o próprio observador, a interação e atuação cotidiana com o lugar e os sujeitos nele estabelecidos, sempre tendo como pressupostos uma ontologia crítico-realista e uma epistemologia subjetivista, pois as descrições são consideradas escolhas e pontos de vistas e as interpretações são resultado da interação entre as intersubjetividades do pesquisador e sujeitos pesquisados, condicionados por elementos materiais e simbólicos que formam o contexto do mundo vivido.

O contexto, por sua vez é concebido como um meio complexo e condicionador das ações, que pode fortemente influenciá-las, mas não é determinante numa relação simples de causa e efeito e sim faz parte de um sistema complexo em constante transformação. As leituras visam à tomada de consciência crítica e a atuação sobre o contexto, transformando-se constantemente, juntamente com o próprio contexto e as projeções futuras.

Por fim, considera-se o contexto e os sujeitos sempre em construção, portanto inacabados, que proporcionam leituras cada vez mais complexas e profundas do lugar, a medida em que se movem sempre para um outro lugar de ser e estar no mundo, possibilitando a constante atuação transformadora sobre ele e os sujeitos.

Esta construção metodológica implica em criar possibilidades explicativas provisórias e de atuação, a partir do diálogo entre perspectivas diversas e referenciais teóricos que forneçam distintas interpretações sobre os objetos pesquisados, buscando pontos de convergência entre visões distintas e a superação dessas interpretações a partir de outras que consideram, além das teorias, o entendimento do olhar sobre o olhar do outro, ou seja a perspectiva do observador que considera a do sujeito em seu contexto condicionante como ponto de partida, produzindo múltiplas leituras, quando dialoga com diferentes visões, enxergando o mundo com a consciência de seu dinamismo, inacabamento e complexidade.

Conforme Paulo Freire:

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter da constância da busca, percebida como necessária. Da mesma forma, aí se enraíza o fundo metafísico da esperança. Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso, sou esperançoso e não por pura teimosia. (FREIRE, 2006, p.75).

Uma abordagem dialógica e instauradora de pesquisa, parte do pressuposto de que não há compreensão sem pré-compreensão, nem análise do presente sem o conhecimento do passado e que se furte de um projeto futuro, já que nossa leitura está presa a um contexto histórico e sociocultural e a valores e construções subjetivas não só de visões de mundo, mas projetos de mundo. Parafraseando Paulo Freire, somos seres condicionados e inacabados e temos esperanças e utopias em função de nossa natureza enquanto projeto.

Toda leitura realizada numa pesquisa assim construída está presa à origem e pressupostos do observador/pesquisador na escolha do que se observa, relacionando tanto a historicidade, ligada ao passado (influências, experiências, memórias, referenciais e processos históricos) como contemporaneidade (atuação presente sobre o lugar e o cotidiano) e aos projetos de futuro em construção, sentidos e ações que se relacionam com o porvir, suas utopias e desejos. Em síntese, condicionadas as suas crenças e seu modo de ser/estar no mundo que o faz sujeito social e histórico, preso a um contexto condicionante.

Após essas constatações, admite-se que sobre as análises e interpretações realizadas nesta pesquisa, colocam-se ainda muitas outras questões de ordem teórica e filosófica, que vão aumentando em complexidade as possibilidades de compreensão das relações intersubjetivas, na mesma medida em que se aprofundam os sistemas interpretativos e conceituais e também que o próprio observador se modifica e toma maior consciência de si em sua relação com as coisas, lançando novas leituras num processo dinâmico de reconstrução de olhares e atuação sobre o espaço vivido.

I - A abordagem qualitativa da pesquisa

O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta, pode ser caracterizado como de natureza qualitativa, pois ainda que se tenha aplicado alguns questionários com perguntas mais objetivas, direcionadas para técnicos e professores municipais, orientadores educacionais, funcionários públicos, supervisores, gestores de escola, pais e alunos e que se tenha recorrido a diversas fontes para levantar alguns dados quantitativos e objetivos, os elementos estatísticos e descritivos e os mapeamentos esquemáticos do bairro servem apenas como auxílio para mensurar e ilustrar as condições sociais dos sujeitos e outras condicionantes que formam o contexto do recorte espacial escolhido para a pesquisa.

Torna-se necessário, entretanto, elencar dados objetivos e datas para fornecer alguns parâmetros do bairro e da escola, para situar no tempo e no espaço fatos ocorridos e representativos, assim como estabelecer os marcos representativos da história e organização dos objetos estudados que interferem em diferentes graus no estudo do lugar.

As percepções dos sujeitos e o olhar do pesquisador sobre elas, entremeado por suas experiências ligadas a sua trajetória como educador popular é que proporciona as análises e práticas interpretativas e reflexivas sobre a realidade, procurando estabelecer os vínculos do lugar com a sua condição de pesquisador docente que pretensiosamente pretende encontrar alternativas e caminhos de compreender seu papel na formação para a cidadania e práticas pedagógicas que atendam a esse fim. Justifica-se, então que somente a abordagem qualitativa poderia auxiliar a compreender, analisar e interpretar o que está de fora a partir de um foco de dentro ou ainda em meio.

Conforme Marcus Banks:

Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo *lá fora* (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais *de dentro* de diversas maneiras diferentes (...). Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (psicológicas). (BANKS, 2009, p.8).

Seja em função de sua trajetória, interesses, concepções e crenças, seja em função de sua presença no contexto do objeto estudado, sendo condicionado por ele, na abordagem qualitativa, o pesquisador em si é uma parte importante do processo de pesquisa. Não se nega ou disfarça o entendimento de que as observações cotidianas do trabalho com educação popular estão sobre forte influência e viés da história, contexto social e cultural do pesquisador e do pensamento de muitos autores que embasaram sua formação acadêmica, sobretudo, do legado de Paulo Freire, como referencial teórico e metodológico, no que tange ao posicionamento político pedagógico de quem ensina e aprende e sua postura atuante na comunidade na qual se insere e ao mesmo tempo pesquisa.

Alguns posicionamentos sobre e de onde se dirigem os olhares sobre os objetos podem parecer explícitos, outros não, mas numa postura reflexiva em que o pesquisador está consciente de que são olhares que partem de um centro relativo de observação, vulnerável a influências e subjetividades.

Dessa forma, obviamente as análises que se apresentam nessa pesquisa não se encaixam e nem possuem a intenção de se harmonizar com a ideia de uma possível neutralidade descritiva, ideia que só seria possível se ancorada em pressupostos positivistas, ou de um sistema interpretativo fechado, que poderia se distanciar e isolar os fenômenos estudados, formular hipóteses, testá-las e comprová-las ou não, para, por fim chegar a uma análise conclusiva e acabada que poderia ser confundida com uma verdade científica, portanto inquestionável pela maioria das pessoas comuns e dos sujeitos que se tornam os objetos de estudo.

A ideia de abordagem qualitativa, nessa pesquisa, não se abstém de formular hipóteses objetivas prévias à pesquisa para depois ratificá-las ou negá-las, mas parte de pressupostos declarados e conceitos que vão se desenvolvendo ao longo da pesquisa e que são entendidos como dinâmicos e mutáveis em função dos contextos condicionantes dos sujeitos e do próprio observador que ao aprofundar seus sistemas interpretativos cria novas leituras que demandam novos conceitos e estabelecem novos pontos de vista que podem convergir ou não com outros sistemas criados por outros olhares e referenciais.

Os indivíduos e coletivos são considerados sujeitos de ação, com individualidades e subjetividades que lhe permitem atuar sobre o mundo vivido. Ao atuar sobre o mundo transformando-o, também são transformados, em constante interação, concebidos como condicionados pelo contexto material e simbólico que os cerca, mas em perene recriação dos contextos através de suas ações e, portanto, tornam-se sujeitos.

Para o filósofo Urbano Zilles:

Também o homem é natureza, enquanto é uma realidade corpóreo-espiritual. Mas, enquanto a observa e investiga, a domina e transforma, opõe-se a ela. A experiência dessa oposição permite uma segunda forma fundamental da interpretação da existência: o conceito de *sujeito* (...). O termo *sujeito* teve dois significados fundamentais: a) aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que qualidades ou determinações são inerentes; b) o *eu* ou o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação. Ambos os significados mantêm-se no uso corrente do termo. O primeiro é de uso comum na terminologia gramatical e no conceito de sujeito como tema ou assunto do discurso. O segundo significado da palavra ocorre no uso de sujeito como capacidade autônoma de relações ou iniciativas, capacidade que é oposta ao ser simples *objeto* ou parte passiva de tais relações. (ZILLES, 2005, p.166 e 167).

Os sujeitos constroem suas identidades a partir do pensamento e do sentimento de pertencimento aos lugares e aos grupos. As representações espaciais, por sua vez, são dadas a partir de símbolos e as modificações no espaço vivido, dão-se a partir do modo de vida, aspectos culturais, sociais e subjetivos. Essas representações simbólicas se concretizam na paisagem dos lugares e territorializam-se espacialmente. Através do estudo do bairro e da escola surgem elementos para refletir sobre a expressão do sistema mundo no lugar, sua identidade, auxiliando assim na compreensão do papel da escola e do professor/pesquisador que atua numa comunidade de periferia urbana brasileira.

Nesse sentido, as reflexões levam a novas leituras e compreensões que vão além do que é imediatamente manifestado e percebido com as primeiras impressões e o refinamento da leitura ou as leituras transversais que aprofundam as interpretações são concebidas como um exercício hermenêutico que possibilita compreensões não visíveis ao primeiro olhar. Esse aprofundamento do entendimento do vivido visa instaurar uma nova realidade onde se amplie as possibilidades de inclusão e modifique-se o contexto condicionante daqueles para os quais, historicamente, tem sido socialmente negado o acesso a espaços e saberes.

II - O contexto e os sujeitos

O cotidiano da vida e das instituições escolares reflete a complexa realidade do chamado período técnico científico e informacional, caracterizado, entre outras coisas, pela acelerada dissolução e construção de valores e territórios, pelo enfraquecimento aparente do poder do Estado Nacional e das instituições formais e pela imposição de um modelo globalizante que trouxe consigo uma intensificação da desigualdade social junto com processos de segregação e exclusão social, manifestando espacialmente uma falsa contradição: a fragmentação de espaços políticos (regionalização) e a união econômica de povos e culturas através da padronização do consumo e da intensificação das relações comerciais internacionais (globalização) e maior facilidade de interlocução entre povos devido à tecnologia de redes digitais.

Esse contexto do período técnico científico e informacional, faz com que o entendimento das mudanças locais demande cada vez mais o entendimento da organização territorial, em escala global e local, e está intimamente ligado à compreensão das relações de poder político e a sua espacialização. O espaço local, no mundo globalizado, é o *locus* da resistência e também de grandes mudanças; portanto, as práticas educativas tornam-se ainda mais relevantes do que outrora para o fortalecimento das identidades locais, criando possibilidades de inserção e promovendo a união ou alinhamento de diversos sujeitos contra a exclusão social e a favor de políticas inclusivas na educação, a partir das especificidades de cada lugar. Como afirma o geógrafo Milton Santos (1994), o lugar é onde as possibilidades do mundo se realizam e, portanto, ao agirmos nas localidades, mais do que nunca estaremos transformando o mundo.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos, pouco antes da virada do século XX para o XXI, ao perceber as mudanças advindas do capitalismo globalizado, nos alertava para o fato de que a medida em que nos aproximamos do final do século XX, nossas concepções sobre a natureza do capitalismo, do estado, do poder e do direito tornavam-se cada vez mais confusas e contraditórias (SOUZA SANTOS, 1995). Enfatiza, assim a necessidade de enxergar o mundo através de um outro prisma, não somente para tentar compreender a complexidade do sistema global, mas para entender as modificações locais que se relacionam com a globalização.

O choque entre modelos de consumo e culturas e entre os sistemas estabelecidos e a flexibilidade pós-industrial, cria resistências e conflitos, inseguranças, mudanças de valores e diversas interpretações sobre a complexidade instaurada na organização do espaço mundial e local. As teorias modernas já não conseguem dar conta dessa complexidade no sistema de relações, interpessoais, internacionais, do modo de produção e da velocidade da informação, deixando como única certeza que todas as certezas são muito momentâneas e, dentro desse contexto, modifica-se, com a mesma velocidade da transformação da sociedade o papel da escola. Seja ela formadora da classe dirigente, seja voltada para os que estão excluídos de espaços da sociedade globalizada.

O conhecimento trabalhado nas escolas, muitas vezes, não auxilia os educandos no sentido da compreensão/transformação da realidade social da qual eles fazem parte, nem busca a superação dos conflitos encontrados nas comunidades nas quais a escola se insere. O ensino de Geografia e as práticas de ensino nas escolas populares, em especial, pouco acompanharam essas mudanças e contribuem para reforçar o discurso que cristaliza posturas conservadoras com relação à produção intelectual, apresentando-se distante e engavetado, com caráter enciclopédico, pautado na lógica da aprendizagem pela repetição em detrimento do raciocínio lógico e visão crítica e, sendo assim, apresenta-se como um conhecimento sem aplicações práticas, superficial e genérico, mascarando o caráter estratégico para a construção da cidadania que é saber pensar o espaço e a sociedade.

A educação, assim como a instituição escolar, não sendo neutra ou desinteressada, pode, então, apresentar-se como uma forma de dominação político-cultural ou de libertação, dependendo de seu posicionamento ou concepção pedagógica, podendo ser ainda as duas coisas concomitantemente. Em função de sua especificidade, historicamente arbitrária, da educação moderna, torna-se importante deixar de naturalizá-la como uma coisa essencialmente boa. A escola é um lugar que apresenta como um grande paradoxo, que dá poder à medida que disciplina, oferece liberdade através de ritos de obediência e subordinação, se permite ser consumida e ser tratada como meio para um fim apenas, na medida em que esse fim implique o consumo permanente e, portanto, a reprodução da própria educação.

Para Veiga-Neto (1996), coexistem, no Brasil, duas grandes vertentes ideológicas que embasam as práticas pedagógicas, ancorados nos mesmos pressupostos inventados pelo Iluminismo, um movimento cultural eurocêntrico. As duas vertentes foram dominantes e concorrentes, tanto nos discursos dos educadores quanto em suas práticas, ainda que em grande

parte possa não haver a correspondência direta entre a prática e o discurso. Essas duas visões ficaram conhecidas e abordadas na literatura como paradigmas crítico e tecnicista.

Para esse autor, podem ser observadas, nas escolas públicas brasileiras, concomitantemente, pelo menos duas grandes correntes políticas pedagógicas antagônicas: Uma tenta transformar a escola num espaço de resistência à reprodução da situação vigente, buscando uma melhor compreensão das relações de poder político através do estímulo à participação nas discussões de políticas públicas, visando formar mentes críticas e participativas (paradigma crítico) que possam alterar a ordem social vigente. A outra, em contrapartida, apresenta o processo educativo como uma questão fundamentalmente técnica e que pretende inserir jovens e adultos no mercado de trabalho, através da qualificação profissional, centrando seu fazer pedagógico na execução de atividades (cursos técnicos e de preparação para o trabalho) que requerem determinadas habilidades técnicas, reproduzindo conhecimentos.

Para Habermas (1987), entretanto, a produção intelectual deve levar em conta que conhecer é instrumento da autoconservação na mesma medida em que transcende a simples autoconservação. A própria ciência sendo um discurso que promove interesses e ao mesmo tempo interessada, pode ou não estar acessível e pode ou não expor seus interesses.

Dessa forma, a reflexão sobre os interesses envolvidos no fazer científico passa a ser incorporada ao próprio discurso científico, numa visão contrária à alienação de grandes segmentos da sociedade, que por estarem de fora das discussões do conhecimento de sua própria realidade (apenas reproduzindo conhecimentos técnicos), não se reconhecem como agentes do processo histórico no qual estão inseridos e do qual podem se tornar sujeitos.

Tanto assumindo a ideologia por detrás da prática educativa como tentando escondê-la, mas, tendo a consciência de que as práticas pedagógicas são fazeres interessados, podemos questionar por que determinados saberes estão fechados e não disponíveis a todos e outros não. Em todas as disciplinas escolares que se apresentam como componentes curriculares, muitos saberes universais se distanciam da compreensão dos alunos.

Outros, são apresentados como verdades científicas e, portanto, inquestionáveis. Não só inquestionáveis, mas contradizendo a própria evolução do conhecimento científico parecem ser imutáveis, ao mesmo tempo complexas e abstratas, que só podem, portanto, serem compreendidos pelas mentes privilegiadas, amiúde, identificadas quase sempre com os padrões eurocêntricos e a classe social privilegiada.

Como exemplo disso, podemos citar o fato de que a formação de intelectuais e cientistas, frequentemente, não é percebida por muitos professores das escolas públicas de educação básica, como uma responsabilidade ou atribuição própria da educação popular, nos bairros de periferia. Essa atribuição é transferida às escolas centrais, privadas ou públicas seletivas (colégios militares e outros que aplicam prova de seleção para alunos) ou algumas ligadas às universidades públicas, formadoras da classe dirigente, que podem acessar a todo e qualquer conhecimento, inclusive proporcionando de forma mais facilitada o acesso à academia que se dá, historicamente em nosso país, por um processo seletivo e excludente de aplicação de provas.

O discurso da distinção social no papel da escola tenta, assim, inocentar os agentes e as instituições escolares da responsabilidade sobre a qualificação do ensino e o acesso às instituições superiores.

Conforme Miguel Arroyo:

Essa visão elitista e classista está ainda impregnando a visão de muitos profissionais da escola, das classes dirigentes e da burguesia. Com essa mentalidade, não haverá condições de avançar na construção da escola possível e necessária para a libertação das classes subalternas. (ARROYO, 1997, p.23).

Assim, essas constatações a respeito das concepções sobre a atuação e a responsabilidade da escola e do papel dos educadores na sociedade são fundamentais para o entendimento do contexto condicionante da educação e suas possibilidades, por aqueles que trabalham em escolas de periferia urbana, não somente professores, mas para todos que pensam em construir uma prática educativa que forneça alicerces para a inclusão daqueles que estão à margem dos benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos e científicos. A instrumentalização dos sujeitos, visando ao exercício de sua cidadania, depende do trabalho nas instituições formais de ensino e das práticas educativas, tanto quanto da participação das comunidades nas decisões de políticas públicas para a educação.

III - Conceitos e referenciais teóricos

Não se pode tentar compreender um estudo social sem refletir sobre os pressupostos teóricos que o pesquisador traz consigo para a sua compreensão das coisas. A coleta de informações os critérios e escolhas para análises e a interpretação da realidade, enfim, o direcionamento de seus olhares e suas formas de pensar e agir no mundo, não se realizam de forma mecânica, nem natural e podem abordar diferentes relações e problemáticas sobre perspectivas distintas ou utilizar conceitos operacionais com significados diversos e variáveis em diferentes contextos sociais e culturais.

As concepções sobre a importância de certos lugares (no caso o bairro e a escola) para a produção de saberes e práticas instauradoras e a função da escola na formação cidadã e fortalecimento de identidades foram essenciais, nesse estudo, assim como a compreensão da trajetória e relação do observador com aquilo que é observado. Muitos, então, são os referenciais teóricos que perpassam pela abordagem dessa pesquisa, mas com certeza (ainda que toda certeza seja relativa) nem todos tem o mesmo *peso* sobre as análises. Não é difícil perceber que alguns teóricos estão dialogando o tempo todo com as leituras do pesquisador, que se permite influenciar pelo princípio da complexidade, do qual nos fala Edgar Morin, tentando não sacrificar o conjunto e sua estrutura, sem esquecer que a parte, em sua relação com o todo, também está imbricada com o próprio pesquisador, enquanto parte inseparável desse todo.

Da mesma forma, os conceitos de lugar e de espaço geográfico e o entendimento do que seja a própria geografia, como componente curricular escolar e sua função na formação para a cidadania, estão fortemente relacionados com as interpretações e o trabalho produzido por alguns intelectuais da ciência geográfica, com destaque para as influências de três importantes teóricos, nesse campo, sobre o olhar do pesquisador: Yi-fu Tuan, Milton Santos e Nelson Rego.

No que tange às análises da constituição histórica das instituições escolares, sua função social e seu contexto atual, várias perspectivas são consideradas, ainda que possam parecer conflitantes. Nesse sentido é que as contribuições dadas pelas teorias reprodutivistas da instituição escolar não foram descartadas nas reflexões, ainda que possam ser superadas, na visão do pesquisador, porque compreende a escola como um espaço de possibilidades para a

formação da cidadania e não apenas de manutenção da ordem, opressão, reprodução e formatação dos indivíduos em função da conveniência do poder e da cultura hegemônica historicamente instituídos.

Ainda que tenha pressupostos teóricos com relação ao papel da escola e do professor que trabalha com educação popular, o pesquisador tenta dialogar com as diferentes perspectivas teóricas, como as concepções de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti, no sentido de uma escola transformadora, e busca também novos olhares se aproximando de Michel Foucault, para tentar compreender as representações e manifestações de poder que se processam no cotidiano escolar, de Stuart Hall e Kathryn Woodward, para tentar compreender melhor a constituição das identidades e, novamente, de Nelson Rego, no sentido da proposição de *gerações de ambiências* a partir do lugar vivido e a concepção das possibilidades de entendimento de ações educativas e, em especial o ensino de geografia, entendendo algumas práticas como uma hermenêutica instauradora.

Um diálogo com diferentes concepções para propor uma leitura do contexto condicionante dos sujeitos a partir olhar sobre o lugar e os sujeitos, entretanto, demanda um esforço explicativo para evitar uma confusão de conceitos e possibilitar que os termos utilizados para expressar as ideias possam ser facilmente compreendidos em seus paradigmas. Todavia, ainda que não seja possível discorrer sobre todos os termos contidos nessa pesquisa, nem discorrer sobre todas as ideias, aqui expressas, os significados de alguns conceitos e seus referenciais precisam ser destacados.

As palavras adquirem diversos significados em diferentes concepções e no seu uso cotidiano, entretanto, a cidadania a que se refere esse texto, fundamenta-se no entendimento de que esta não se resume ao significado expresso etimologicamente, cuja origem do latim *civitas*, que significa cidade, remete à ideia de um conjunto de deveres aos quais os indivíduos devem se submeter em prol da boa convivência no espaço urbano. Tão pouco, nessa pesquisa, o conceito de cidadania limita às condições materiais de existência ou de conquistas de espaços de participação nas decisões políticas, ideias muito ligadas ao senso comum do que ser cidadão é dispor de seus direitos políticos e de consumidor.

Sempre que se fala em cidadania, nessa pesquisa, entende-se que este conceito deve ser compreendido de forma mais ampla, enxergando os indivíduos como sujeitos e respeitando os

aspectos subjetivos culturais e individuais e sua atuação na sociedade e que para que exerçam sua cidadania dependem de bens materiais, políticos e simbólicos.

Nesse sentido, adota-se, então a concepção do filósofo Antônio Joaquim Severino, quando nos referimos à cidadania almejada de ser construída com o auxílio da instituição escolar e das práticas educativas:

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão, se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994, p.98).

Partindo-se dessa visão, busca-se romper com o senso comum que relaciona o ser cidadão somente com as condições materiais necessárias para uma vida confortável e ao espaço de participação política que possa garantir os direitos legais individuais e exigir o cumprimento dos deveres das instituições formais do Estado. A concepção de Severino avança no sentido de ampliar a conceito de cidadania dando a ele um caráter histórico e cultural, considerando também a subjetividade dos sujeitos e, conseqüentemente, os bens simbólicos e valores que sustentam a sua existência subjetiva na sociedade.

A subjetividade, que este autor considera como inerente à humanidade, constitui-se em função da capacidade de representar simbolicamente nossas experiências de vida. Símbolos que são entendidos como mediações de que nos servimos para lidar com as coisas (SEVERINO, 1994). Assim, palavras, falas, gestos e comportamentos são símbolos e representações que expressam conceitos, da mesma forma como as imagens mentais que fazemos dos objetos e das nossas próprias ideias. Expressam nossos sentimentos e criam novos entendimentos e manifestações espaciais.

A prática simbolizadora da espécie humana está diretamente relacionada com as práticas produtivas e sociais e o conjunto de produtos, de representações simbólicas e de formas de ação expressas nas relações dos sujeitos entre si e com o lugar onde se vive. Essa prática não decorre da atuação direta das forças mecânicas da natureza, mas constitui tudo o que chamamos de cultura.

A apropriação dos bens culturais, assim, é imprescindível para que os indivíduos se tornem sujeitos, pois produzir bens simbólicos é a mediação fundamental da existência humana.

Resgatando a ideia de Severino (1994), o indivíduo que é impedido de exercer atividade produtiva (base da sustentação e da manutenção de sua vida biológica) ou que está incluído no processo produtivo de forma degradante (desumanizadora e alienante, levando-o à perda de sua identidade e de bens simbólicos) pode ser considerado como excluído socialmente do exercício de sua cidadania, pois é reduzido à condição de ser unicamente biológico (como qualquer outro animal) ou de máquina, perdendo a sua especificidade que o qualifica e identifica como ser humano e sujeito.

Partindo da análise do cotidiano vivido nas localidades, podemos pensar nas relações entre os sujeitos locais como possibilidades e alternativas para a mudança dos rumos do próprio processo de globalização (ainda que este na forma como se instaurou pareça imutável e inevitável), através da democratização ampla do acesso ao ensino e a saberes que se constituem ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Uma sociedade a ser construída em que o processo de exclusão possa ser, ao menos, amenizado.

Mitigar o processo exclusão social é o que aqui se entende como movimento de inclusão social num sentido amplo, pois temos a compreensão de que existe uma exclusão social e espacial que se amplia com o processo de concentração de poder, renda e de informação na chamada pós-modernidade. Esse processo manifesta-se espacialmente e pode ser percebido no lugar, criando espaços segregados e paisagens de injustiça social.

Conforme Milton Santos:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e por que a contiguidade é criadora da comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 1999, p.258)

Assim sendo, nessa pesquisa, o entendimento de *exclusão social* remete à ideia de que muitos estão submetidos à falta de acesso a determinados espaços e impedidos de usufruir de

uma existência digna, com as condições materiais, simbólicas e políticas necessárias para a existência subjetiva individual, social e cidadã. Esse processo se prolifera em escala global e pode ser percebido em qualquer escala, mas não totalmente mensurado, nem globalmente e nem cotidianamente, nas localidades.

Partindo do pressuposto de que nem todos têm as condições necessárias para garantir uma existência digna e espaços de participação na sociedade, entende-se que a escola, numa concepção de contraposição ao modelo hegemônico, dentro deste paradigma, deve fornecer condições necessárias para o ato de incluir-se socialmente, através de novas formas de organização curricular e novos recursos didático-pedagógicos. Inclusão social, nessa concepção, passa a ter o mesmo significado de tornar-se cidadão, já que cidadania é uma construção e nem todos podem ser assim considerados nesse mundo da globalização.

A concepção de cidadania, tendo como referencial a ideia de Severino (1994), depende de bens simbólicos necessários à existência subjetiva, assim como de bens materiais necessários à existência física e bens políticos necessários à existência social. Em outras palavras, deriva da apropriação das condições necessárias para participar das decisões, democratizando o poder político, descentralizando-o e, em decorrência disso, fortalecendo o papel dos lugares para modificar-se a lógica excludente da globalização. Excludente, porque não garante condições materiais mínimas, nem os bens simbólicos e políticos a todos os indivíduos.

O que parece ser uma grande contradição é o fato de que é justamente nos grandes centros urbanos, onde se encontram as tecnologias de ponta e a maior produção de novos conhecimentos científicos, e, em suas periferias, tal qual acontece no recorte espacial utilizado para este estudo, que o maior número de pessoas excluídas se instala ou são instaladas por força dos contextos e das políticas públicas, como foi o caso da Restinga.

A migração para os grandes centros urbanos não pode ser explicada, como muitas vezes aparece em livros didáticos, apenas pelos fatores de expulsão do meio rural e de aglomerações menores (questões fundiárias, precariedade de condições de vida etc.), mas pela combinação destes com fatores de atração exercidos pelos espaços urbanos e com muitas outras variáveis sociais, econômicas e culturais.

No caso da Restinga, podemos dizer que a ação do Poder Público e o desrespeito com os mais pobres, antes de tudo, explica a ocupação dessa localidade, pois os primeiros moradores foram literalmente removidos de suas antigas moradias (as chamadas malocas) em áreas mais centrais da cidade, em função de uma política autoritária e ditatorial de *remover para promover*.

Na realidade, essa complexidade dos espaços urbanos permite uma flexibilização maior das formas de organização nos lugares, e produz uma aceitação ou tolerância maior às diferenças (ainda que a intolerância, a discriminação e o preconceito sejam evidentemente presentes e atuantes), criando possibilidades maiores de transformação e de resistências por estarem interligados dinamicamente e mais diretamente às redes mundiais de poder.

Para Milton Santos:

Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam. Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem. São vetores de todas as ordens, buscando finalidades diversas, as vezes externas, mas entrelaçadas pelo espaço comum. Por isso a cidade grande é um enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares. Todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar. Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir. (SANTOS, 1999, p.258).

O pensamento do geógrafo Milton Santos nos remete, ainda, para o fato de que as grandes áreas urbanas apresentam uma diversidade socioespacial maiores do que outros espaços sociais, fenômeno que se observa tanto na produção da materialidade em bairros e sítios muito diversificados, quanto nos grandes contrastes nas formas de trabalho e de vida. Com isso ampliam-se as formas da divisão do trabalho, bem como as possibilidades e vias de intersubjetividade e de interação, da mesma medida em que se produzem os lugares segregados.

A reflexão sobre essas questões é importante, considerando-se que as escolas públicas das periferias urbanas estão inseridas nesse contexto de grande diversidade. Justamente por isso, que se questiona um padrão único de projeto político e pedagógico que oriente as instituições escolares situadas em periferias urbanas. As escolas devem construir seus projetos e possuírem autonomia para encontrar e superar os anseios da comunidade na qual estão inseridas.

A gestão democrática da instituição escolar também é um pré-requisito para criarmos espaços de resistência à exclusão social, através das novas possibilidades de inclusão. A escola deve ser um espaço de exercício da cidadania, para tanto, deve vivenciá-la, através da participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar (direção, professores, pais, alunos, funcionários e membros da comunidade), permitindo a manifestação das diversidades e da pluralidade de ideias, produzindo ações educativas.

Através de ações educativas locais, pretende-se modificar a vida dos que são segregados e percebem-se excluídos de espaços sociais. Exclusão social e geográfica que se acentua com diversos fatores como a concentração/desigualdade de renda e de poder, no paradigma de uma globalização competitiva e acelerada da economia mundial que se contrapõe à concepção de globalização solidária, integradora ou inclusiva.

Conhecer a percepção dos não estabelecidos, o lugar em sua complexidade e levar para a escola as experiências de vida na comunidade, respeitando o conhecimento e a subjetividade do outro é também uma forma de produzir relações dialógicas e vínculos de afetividade com o espaço escolar. Vínculos que, parafraseando Paulo Freire, preservam e qualificam a estética e a ética.

Qualificar o ambiente escolar nas instituições públicas situadas nas periferias urbanas e criar oportunidades de modificações do trabalho pedagógico é reestabelecer o compromisso com a construção da cidadania - tarefa difícil, numa sociedade marcada por grandes desigualdades, carência de recursos destinados à educação e que sofre forte influência de uma visão individualista e competitiva, mas talvez a Geografia escolar, numa perspectiva cidadã, possa contribuir efetivamente para a transformação dessa realidade.

A aproximação entre escola e comunidade, nesse sentido, oferece uma perspectiva promissora para a sociedade, dentro de um paradigma de escola cidadã, pois sabemos que as possibilidades de transformação e de inclusão social existem e podem ser impulsionadas, com certeza, pelas práticas educativas e pelas instituições formais de ensino, quando se fortalecem nas localidades ou quando possuem apoio e também apoiam as comunidades atendidas e compreendendo que, ainda que todos os locais estejam interligados, as ações de transformação se processam sempre a partir dos lugares. E a escola pode ser um desses lugares privilegiados.

Nas palavras de Nelson Rego:

A escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a Geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalizador de pensamentos e ações dos educandos. (REGO, 2000, p.8)

Para educar para a cidadania, entretanto, torna-se necessário que a escola seja de fato cidadã, no sentido mais amplo da palavra. Para provocar mudanças e desconfortos, a escola deve ser dinâmica e transformadora e estar contaminada pelo espírito da solidariedade e do respeito às necessidades e subjetividade de todos os membros da comunidade escolar buscando sempre a qualificação do ambiente. Entendendo-se ambiente sob a forma de um sistema complexo, que deve ser trabalhado interdisciplinarmente, visando à modificação de posturas e atitudes, transformando quem transforma numa interação simbiótica.

Assim, torna-se de grande importância a discussão e a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e seus objetivos, bem como uma reestruturação da organização do tempo escolar, do currículo e das formas de avaliação. Muitas vezes, esses podem estar entre os principais motivos que levam ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados nas escolas e acabam fortalecendo ainda mais a desigualdade de oportunidades, aumentando as possibilidades futuras de exclusão social.

Buscar caminhos através das trajetórias percorridas pelos sujeitos e da compreensão dos lugares no mundo que se diz globalizado, significa oportunizar aos que frequentam esse lugar chamado escola (para muitos um não-lugar) experimentações de novas práticas articuladas com a vida cotidiana dando condições de transformar o espaço vivido por intermédio da construção de saberes e espaços sociais que se voltem para ações libertadoras ou emancipatórias. Ao concebemos a educação como um processo perene que modifica posturas frente ao espaço vivido, temos que refletir sobre a forma como a instituição escolar tem atuado junto à comunidade no lugar onde ela se insere. Educandos, aluno e professor, precisam encontrar na escola um espaço propício a práticas dialógicas de produção de saberes.

Por fim, entende-se nessa pesquisa que os conceitos de bairro e de escola não se limitam ao recorte espacial e a instituição formal de ensino, pois são o palco onde se protagonizam conflitos cotidianos nos processos de construção da cidadania e das ações educativas. O bairro

constitui-se num espaço onde o cotidiano vivido cria vínculos de pertencimento e uma identidade geográfica e cultural. A escola, por sua vez é o lugar em que muitas coisas que não se falam em outros lugares (em casa, na rua e outros lugares do bairro) podem ser discutidas.

A escola pode ser entendida como uma janela para o mundo, pois é através dela que muitos sujeitos conseguem enxergar outras realidades diferentes daquelas em que vivem, interagir com outros mundos. Ao olhar o outro, por essa janela, enxerga-se a si próprio refletido no olhar do outro. A escola não é, porém, apenas uma janela de onde se pode contemplar o mundo e ver-se refletido nele, mas uma janela que interage com que se vê, pois transforma os sujeitos que nela transitam no mundo presente e cria oportunidades para as construções dos desejos para o mundo futuro.

CAPÍTULO 1

RESTINGA: CONTEXTO E SUJEITOS

1. RESTINGA: CONTEXTOS E SUJEITOS

1.1 Localização e situação geográfica do bairro

O bairro Restinga, utilizado como um dos recortes espaciais para essa pesquisa, está localizado no extremo sul do município de Porto Alegre. Os limites legais desse bairro foram definidos pela Lei Municipal nº 6.571 de 8 de janeiro de 1990, que o denominou oficialmente Restinga. A referida lei fez com que a denominação de *Bairro Restinga* compreendesse uma vasta área, correspondente às seguintes ocupações: Vila Pitanga (transformada em bairro, em 2012), Vila Vale do Salso, Restinga Nova (compreendendo as 4 Unidades Vicinais), 5ª Unidade Vicinal, Distrito Industrial da Restinga, Restinga Velha (compreendendo os arruamentos e conjuntos habitacionais mais antigos), Vila Mariana, Loteamento Barro Vermelho, Vila Chácara do Banco, Loteamento Flor da Restinga, Vila Monte Castelo, Rocinha, Loteamento do Piquete, Beco dos Bitta, Núcleo Esperança e Vila Santa Rita.

A área oficialmente pertencente ao bairro passou a ser assim delimitada pela referida lei: do encontro da Avenida Edgar Pires de Castro com a Estrada da Costa Gama, indo por esta no sentido norte até a Estrada Octávio Frasca. Por esta até a Estrada do Rincão e por esta até a Avenida João Antônio da Silveira. Deste ponto, por uma linha reta, seca e imaginária até o marco geodésico do Morro São Pedro. Deste marco, por uma linha reta, seca e imaginária até a esquina da Avenida Edgar Pires de Castro com a Estrada Francisca de Oliveira Vieira, indo, finalmente, pela Avenida Edgar Pires de Castro até encontrar a Estrada Costa Gama (figura 1).

A Restinga compreende a Macrozona de Planejamento nº 7 do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental (PDDUA), que a classifica parte do bairro como de uso exclusivamente residencial, cuja sustentabilidade tem base na implantação do Parque Industrial da Restinga (LC 434/99) e parte do bairro estende-se através da Macrozona nº 6 (Eixo Lomba-Restinga) que, tendo por base o PDDUA, estrutura-se ao longo das Avenidas João de Oliveira Remião e João Antônio da Silveira numa área com potencial para ocupação residencial miscigenada, em especial para projetos de habitação de caráter social, apresentando áreas de ocupação intensiva, situadas na Área de Ocupação Rarefeita.

Município de Porto Alegre/RS

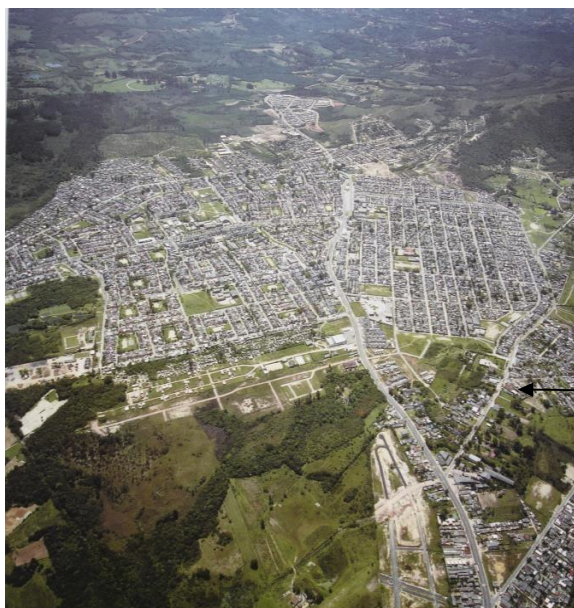


Imagem aérea do bairro Restinga-Porto Alegre-RS/Brasil
 Fonte: Amaral, Henrique. Porto Alegre Vista do Céu, 2004.

Porto Alegre: Divisão por bairros Fonte:
www.geo.procempa.com.br

Figura 1: Localização do bairro no município de Porto Alegre e imagem aérea parcial da mancha urbana da Restinga. **Foto:** Henrique Amaral (2004), alterada por Carlos Aigner (2011).

Os limites legais do bairro compreendem ainda uma vasta área chamada pelos técnicos do Planejamento Municipal como Cidade Rururbana, abrangendo propriedades que possuem características rurais com áreas de preservação e ambientes naturais relativamente bem preservados, com baixa densidade demográfica em função da grande extensão territorial. É interessante salientar que alguns moradores dessa área do bairro, desconhecem que ela pertence ao bairro Restinga e utilizam como referência de endereçamento, Belém Velho, Estrada do Rincão e outros.

Com uma área absoluta de 21,49 quilômetros quadrados aproximadamente, a Restinga apresenta-se como um dos mais extensos bairros da capital gaúcha e também um dos mais isolados do centro urbano, no extremo sul do município. Faz divisa a leste e a nordeste com o bairro Lomba do Pinheiro, a norte e noroeste com o bairro Belém Velho, ao sul e sudeste com o bairro Belém Novo e com o bairro Lajeado e a oeste com o bairro Aberta dos Morros e com o bairro Chapéu do Sol.

1.2 O processo de urbanização: a cidade fragmentada

O processo de urbanização em Porto Alegre, ao longo de sua história, produziu duas cidades: uma, centralizada, que corresponde à cidade moderna e formal, cuja população usufrui de infraestrutura urbana básica e boas residências que atendem a determinados padrões arquitetônicos e condições construtivas; e a outra é a cidade periférica ou cidade segregada, cujas moradias, na maioria das vezes são edificadas em áreas de risco, mormente de inundação ou deslizamento de encostas, com péssimas condições construtivas, não dispendo de infraestrutura urbana adequada, com muitos problemas de transporte, saneamento básico e poucas áreas para lazer.

Dessa forma a cidade centralizada foi se constituindo dentro de concepções modernas de urbanização, preceitos legais e condições urbanísticas regradas. É quase uma obviedade que existe uma correlação direta também entre renda e ocupação dos espaços urbanos. A cidade centralizada caracteriza-se, assim, por abrigar os moradores com maior poder aquisitivo e por apresentar certa predominância do desenvolvimento privado das atividades educativas, culturais e de lazer.

Em contrapartida, a maior parte dos moradores da cidade periférica encontra-se marginalizada dos benefícios apresentados pela cidade centralizada ou excluída do acesso a muitos espaços formais de expressão do patrimônio da cultura universal, atividades de lazer, educação formal e empregos mais qualificados, possuindo maior dependência da prestação de serviços públicos e tendo que recorrer à assistência social.

A privação dos espaços se processa tanto através de mecanismos concretos (cercas, acesso privativo, ingressos pagos, locais reservados, longe de terminais de transporte coletivo, etc.), como mecanismos simbólicos que geram a exclusão. Locais muitas vezes desprovidos de atendimentos essenciais e de difícil acesso, criaram um ambiente vulnerável à ocupação por poderes paralelos aos oficiais e, como exemplo clássico de ocupação das brechas deixadas pelo poder público, temos as organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas, armas e prostituição infantil.

A prestação de serviços, que não são executados pelo poder público, para os desprovidos, como transporte para atender aos enfermos, fornecimento e distribuição de gás, pequenos auxílios financeiros e ligações de água e luz *piratas*, os famosos *gatos*, associados ao medo e imposição por violência, favoreceu a proliferação do chamado crime organizado e da *lei do silêncio*. Além disso, as condições materiais e o status de poder dado aos que comandam as organizações criminosas contribuíram fortemente para criar um fascínio sobre os jovens desesperançosos de um futuro promissor, assegurando uma submissão e obediência, ao mesmo tempo que instaurou a representação do herói cruel, machista e poderoso, que tudo pode. Assim a violência do tráfico, com todas as suas derivações e relações complexas com outros poderes instituídos, foi se instalando e se apropriando criando espaços segregados e paisagens do medo na cidade fragmentada.

As pessoas que residem nessa *cidade periférica* tiveram que se acostumar, não somente com a falta de infraestrutura urbana, mas com a falta de urbanidade criada pelas situações de violência cotidianas e falta de espaços públicos de lazer que transmitam segurança. Uma estética do medo surgiu, então, na cidade que se fragmenta cada vez mais em condomínios fechados que expressam mais do que a insegurança, mas a desigualdade social, a intenção do isolamento, o individualismo e a segregação espacial. Associações entre as pessoas que residem na periferia com a criminalidade, se tornaram frequentes e expressas nas generalizações reproduzidas pela imprensa de massa e pelas expressões dos residentes na cidade centralizada e dentro da própria periferia, gerando diversas formas de discriminação e ações de preconceito.

O menor poder aquisitivo dos residentes da cidade informal reflete-se não somente na paisagem onde se destacam as moradas de condições precárias, popularmente chamadas de *malocas* e as vielas e acessos irregulares sem calçamento, mas principalmente nos modos de vida, vestimentas, gostos e expressões culturais que se materializam na paisagem fragmentada e desorganizada dos espaços segregados que se afastam mais dos padrões da legalidade, da estética oficial dos prédios e das pessoas, dos logradouros, quanto mais precárias forem as condições de renda, provocando processos de degradação das condições ambientais, transgressões e conflitos com os modelos e padrões da cultura hegemônica.

A produção da periferia urbana e espaços segregados em Porto Alegre foi produzida, assim, por um processo histórico. Está não somente associada à questão da tão propagada explosão demográfica das décadas de 1950, 1960 e 1970, mas à implantação de políticas públicas seletivas e elitistas e projetos intervencionistas verticais do Poder Público, que, ao longo da história cidadina, removeu de forma autoritária e violenta, populações das áreas mais centrais da cidade, para colocá-las em locais distantes do centro urbano. No caso brasileiro, esses processos ocorreram especialmente no período da Ditadura Militar que vigorou entre os anos de 1964 e 1985.

Modelo exemplar dessa condição, a história do bairro Restinga edificou um lugar que se identifica como uma cidade periférica dentro da cidade de Porto Alegre. Os próprios moradores separam o bairro da cidade. Algumas falas recorrentes são: *dizem que a Restinga é uma cidade, fica muito longe de Porto Alegre, o ônibus demora mais de uma hora pra chegar no centro de Porto Alegre, eu já morei em Porto Alegre, minha mãe trabalha lá no centro, aqui é Restinga, não é como nos outros lugares de Porto Alegre, etc.* Também é bastante comum a identificação ser maior com o bairro do que com a cidade e muitos moradores se enxergam como sendo *da Tinga*, mas não é comum se chamarem de porto-alegrenses, não é incomum ver camisas com expressões: *Eu sou da Tinga* ou o lema da escola de samba Estado Maior da Restinga: *Tinga teu povo te ama.*

Para compreender melhor a identificação com o bairro e sua dinâmica é necessário retomar alguns aspectos históricos da constituição da Restinga. O processo de urbanização e periferação das cidades, a partir das décadas de 1960 e 1970, caracterizou-se, principalmente, pelo atendimento prioritário aos interesses econômicos do modelo desenvolvimentista (no caso dos municípios, especificidades locais e os interesses de empresas de construção civil e de especulação imobiliária, também exerceram forte influência sobre as leis que regulavam a ocupação e o uso do solo urbano, assim como sobre os regimes urbanísticos e padrões de edificação), gerando segregação espacial e simbólica do lugar, criando novas territorializações e fragmentações do espaço urbano.

Os planos de remodelação urbana eram verticalmente decididos. No caso da cidade de Porto Alegre, projetos que previam a reurbanização de áreas ocupadas irregularmente foram realizados e implantados verticalmente, sem a participação dos moradores nas decisões, que eram tomadas por técnicos da Prefeitura Municipal.

A geógrafa Nola Gamalho (2009), que realizou pesquisas no bairro, tendo como enfoque a luta pela moradia, faz a seguinte interpretação sobre o processo histórico de remoção das antigas *malocas* das áreas próximas ao centro da cidade para a Restinga:

A remoção das malocas serviu ao interesse estratégico da especulação imobiliária, produzindo novos solos para a comercialização, alterando a paisagem a partir do ideário de desenvolvimento urbano. Esses processos de transformação destruíram e recriaram novas formas, com novas funções e a Restinga constituiu uma das novas espacialidades da cidade. Sua constituição envolveu os planos do percebido, concebido e vivido, que ocorreram a partir de oposições e conflitos (...). Constitui a intencionalidade da ordem distante se projetando no espaço, alterando a morfologia urbana e, conseqüentemente, as práticas socioespaciais. É um processo de criação e destruição, metamorfoseando a forma, a função e a estrutura e intensificando a fragmentação do solo. A produção de formas da urbanização ocorre com o intuito de gerar as condições para a reprodução do capital. Nesse sentido a cidade é consumida intencionalmente. A criação da Restinga, em 1967, fez parte desse processo envolvendo os múltiplos planos e incidindo no lugar, alterando o espaço e as vidas. (GAMALHO, 2009, p.41).

Podemos compreender o sentimento de identidade com o bairro está relacionado não somente ao isolamento geográfico que o diferencia de outros lugares, mas ao olhar sobre os sujeitos que ali residem e que sofrem preconceitos e discriminações pela origem geográfica, além dos que se manifestam pelas condições sociais e estéticas. Temos, novamente que retornar ao processo histórico e compreender a Restinga como um bairro que tem sua gênese num projeto governamental que apresentou como forma de solução urbanística, a remoção de casebres e dos sujeitos, que se encontravam em áreas mais próximas do centro da cidade, para uma área pouco ocupada de caráter rural, bem distante da localização original, que poderia abrigar os residentes de vilas irregulares (inicialmente as vilas Teodora, Marítimos, Ilhota, Santa Luzia, Caiu do Céu e Cachorro Sentado).

Conforme Nádia D'Ávila (2000), no ano de 1958, estas eram consideradas as maiores vilas de Porto Alegre, que abrigavam uma enorme quantidade de pessoas excluídas do acesso aos bens materiais, políticos e simbólicos necessários para a cidadania. Pessoas que eram caracterizadas pelos *outros* cidadãos por expressões pejorativas relacionadas aos seus modos de vida, condições sociais e de moradia.

Expressões como *carroceiros*, *maltrapilhos*, *vileiros*, *vagabundos*, *negrada*, *marginais* e *maloqueiros* eram corriqueiramente utilizadas para caracterizar a população que residia nesses locais. O projeto de remoção das *malocas* e dos *maloqueiros* e de remodelação do espaço urbano, através de abertura e alargamentos de avenidas, ficou conhecido como *Reurbanização*

da Ilhota. Esse projeto visava à modernização técnica e urbanística da área, que ficava próxima aos atuais bairros da Azenha, Medianeira, Santo Antônio e Menino Deus (D'ÁVILA, 2000).

Os casebres multiplicavam-se no espaço urbano em função de vários fatores relacionados ao modelo econômico e político de gestão, entre esses, o processo de êxodo rural (provocado pela modernização técnica do modo de produção capitalista que intensificou as desigualdades no meio rural, com a mecanização do campo, ampliação de monoculturas e a concentração de terras, além da atração exercida pela cidade em função da industrialização e concentração de serviços). O aumento das construções irregulares e a visibilidade das mazelas sociais decorrentes do modelo econômico tornaram-se um incômodo para os governantes e planejadores, ainda que notoriamente a desigualdade e a fragmentação dos espaços fossem um produto totalmente compatível com a lógica do modo de produção e o desenvolvimento industrial e urbano do período.

O ideário de cidade próspera, limpa e organizada da modernidade, porém, influenciava o planejamento urbano, que deveria tratar de organizar o espaço caótico, sujo e subdesenvolvido. Para tanto, poderia utilizar-se de técnicas de *higienização* urbana. A condição de pobreza exposta aos olhos da população e contrapondo-se à estética da centralidade urbana, como não poderia ser solucionada sem entrar em choque com o modelo político e econômico, deveria, então, tornar-se o menos visível possível, para não abalar os padrões da estética moderna e nem o modelo desenvolvimentista divulgado nas propagandas oficiais.

Ainda que a proliferação dos casebres tenha relação com a migração campo-cidade e a não absorção de mão-de-obra oriunda do meio rural, a maioria dos moradores de muitas vilas de Porto Alegre, não era originária de áreas rurais e sim da própria cidade e arredores de outras periferias ou áreas irregulares de ocupação, que apresentavam um crescimento populacional acentuado desde o início dos anos de 1950. Estudos realizados em Porto Alegre, demonstram, por exemplo, que a população da Ilhota, em 1964, era composta por 43,7% de pessoas procedentes da própria capital, 12,2% procedentes da área metropolitana de Porto Alegre, 20% do interior do Estado do Rio Grande do Sul (incluindo áreas urbanas menores) e o restante de outros estados brasileiros (SOSTER, 2001).

O crescimento populacional das áreas periféricas, não foi acompanhado de oportunidades e empregabilidade, habitação e acesso à saúde e educação, o que fez com que

muitas famílias não conseguissem dar condições dignas de vida para as suas crianças, muitas das quais sem oportunidades de acesso à escola e a outras instituições que pudessem auxiliar as famílias que ficavam expostas a um quadro de *vulnerabilidade social* proporcionando o contato cotidiano com a criminalidade e situações de violência.

Foi em 1968, que por ação do Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre (DEMHAB/PMPA) inicia a remoção dos habitantes da Ilhota e outros moradores de vilas irregulares do município de Porto Alegre para ocupar os primeiros conjuntos habitacionais do bairro Restinga. Embora os representantes do Poder Público Municipal tivessem divulgado para os moradores e para a imprensa (como pode ser constatado nas notícias publicadas dos jornais de maior circulação da época) que essa população iria para uma área com toda a infraestrutura urbana (água, luz, calçamento e casas novas), não foi o que ocorreu. Conforme muitos relatos dos primeiros moradores, ao chegarem à Restinga, depararam-se com condições muito precárias, falta de calçamento nas ruas, falta de água e luz, terrenos alagadiços, ausência de serviços públicos, transporte precário, além da distância da área urbana e de seus empregos.

Os moradores mais antigos relatam ainda que enfrentaram muitas dificuldades, no início do povoamento do bairro, com a insegurança, dificuldade de transporte para o emprego, pois havia uma única linha de ônibus que operava somente duas vezes por dia e demorava quase duas horas para chegar ao centro da cidade (quando o ônibus não quebrava, pois conforme relato de muitos moradores eram veículos em condições bem precárias), além da falta de recursos de saúde e ausência de muitos serviços. As condições precárias das moradias e vias públicas provocaram revolta, desconfiança e conflitos com o poder público municipal. A falta de estrutura e oportunidades e a própria condição de escolaridade e renda dos primeiros moradores, fez com que a área que mais tarde seria transformada, por lei, em bairro, seja considerada até os dias atuais como uma das mais pobres do município de Porto Alegre.

Ao longo de quatro décadas, porém, muita coisa se modificou e não só aumentou consideravelmente o número de famílias residentes no bairro (conforme levantamentos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2.000 a população do bairro já ultrapassava os 53.000 habitantes), mas a luta por condições de vida trouxe para a Restinga muitas conquistas importantes. Do ponto de vista econômico e de infraestrutura urbana, o bairro desenvolveu-se rapidamente, ainda que de

forma insuficiente para garantir a qualidade de vida, emprego, moradia, educação e saúde de forma satisfatória.



Figura 2: Restinga Velha na década de 1970 - O Surgimento da Restinga está associado a implementação políticas Públicas de remoção de favelas no processo de modernização da cidade de Porto Alegre. O Lema era *Remover para Promover*. Contudo o processo de remoção foi instituído com falta de infraestrutura básica. Na foto uma figueira nativa, tendo ao fundo habitações precárias e arruamento sem pavimentação, drenagem pluvial e rede elétrica. **Fonte:** NUNES, Marion K. PLENTZ, Leopoldo. Memória dos Bairros – Restinga. Prefeitura de Porto Alegre: Unidade Editorial, Porto Alegre, 1997.

A Restinga conta hoje com agências bancárias (Banrisul e Caixa Econômica Federal), agências lotéricas, agência dos Correios, Cartório de Registro Civil, supermercados (Asun, SuperKan, ABC) e muitos mercados e bazares de médio porte, bares, várias lojas de vestuário, revenda de motos, lojas de móveis, Corpo de Bombeiros, Delegacia Civil, Fórum de Justiça, Centro Administrativo Regional (CAR), Cia da Brigada Militar, Postos de Saúde Municipais, clínicas médicas e odontológicas privadas, duas Escolas de Samba, três Centros de Tradição Gaúcha (CTGs), farmácias, floras, floriculturas, ferragens, oficinas mecânicas, papelarias, restaurantes, postos de gasolina, escolas de informática, cursos do Senai, escolas de informática, sete escolas municipais com ensino fundamental, três escolas estaduais com ensino básico

completo e uma com fundamental incompleto, um Instituto Federal (IFRS), escolas privadas de ensino fundamental, uma escola municipal de educação especial (uma das quatro do município de Porto Alegre), creches comunitárias, escolas infantis e muitas outras instituições que fornecem serviços e também ampliam postos de trabalho, como a construção civil e o próprio comércio informal.

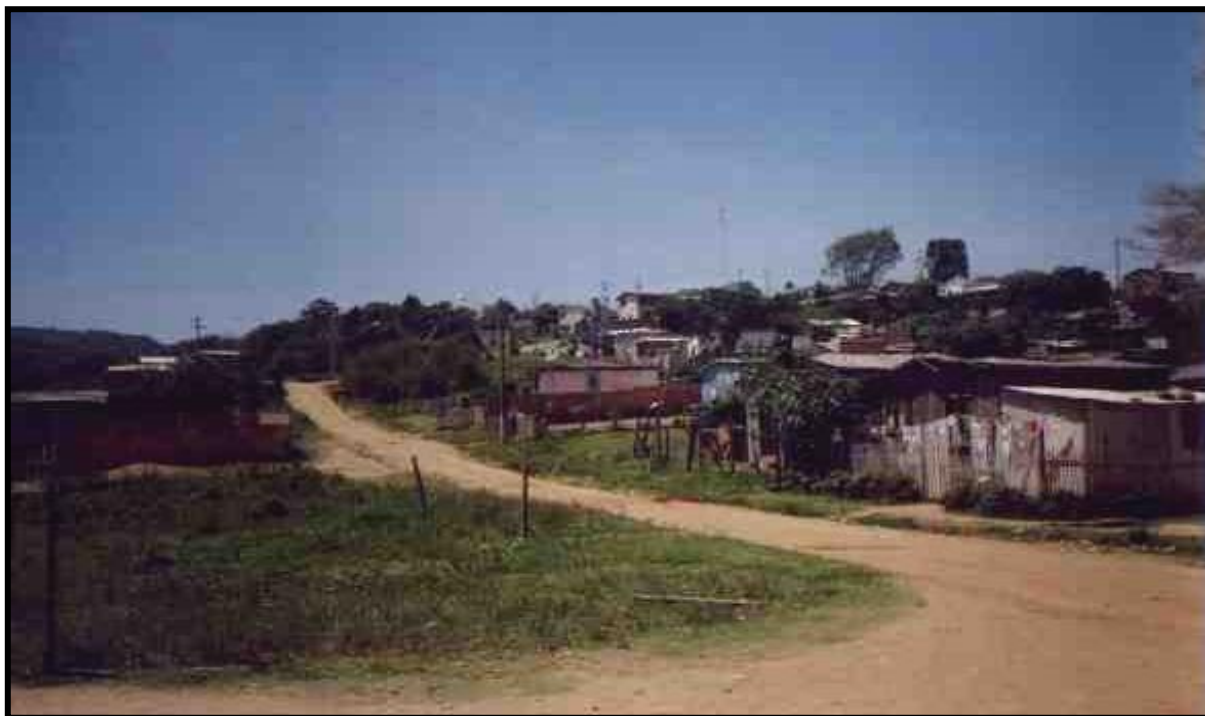


Figura 3: Vila Castelo, Restinga Velha. **Foto:** Carlos Aigner, 2009. Até os dias atuais, falta calçamento, saneamento básico e condições melhores de moradia em muitas áreas do bairro Restinga. Em quarenta anos muito pouco mudou em algumas áreas, em termos de infraestrutura.

Ao longo, entretanto, desse processo histórico de urbanização do bairro, com diferentes intervenções do Poder Público, distintas atividades, desigualdades sociais e culturais, foi sendo produzida uma diversidade de paisagens, materializações das relações entre os sujeitos e as ações sobre os lugares distintos. Entendendo-se por paisagem não somente conteúdo, mas o cenário de significados produzidos pelos elementos e símbolos que a compõem (PIRES, 2000), podemos identificar, pelo menos, cinco grandes unidades de paisagem na Restinga: A Restinga Velha, a Restinga Nova, a Quinta Unidade, o Distrito Industrial, e a área de ocupação rarefeita ou *rururbana* (PDDUA/PMPA).

A parte conhecida como Restinga Velha é a que possui o conjunto de arruamentos mais antigos e onde vive a maior parte da população do bairro. Apresenta muitas ocupações irregulares e pode ser subdividida em várias vilas, onde se agregaram vários outros núcleos como o Barro Vermelho, a Vila Castelo (figura 3), a Vila Rocinha, o Núcleo Esperança, a Flor da Restinga e a Chácara do Banco. A Restinga Velha concentra também a maioria da população de menor renda do bairro, com parcelas significativas da população que vivem com menos de 1 salário mínimo nacional por mês. É a parte do bairro onde reside a maioria das famílias em situação de vulnerabilidade social.

A maioria dos moradores do bairro descreve a Restinga Velha como sendo a parte mais violenta do bairro e é bastante comum estar associada na mídia com sendo uma área de grande influência do crime organizado em função do tráfico de armas e drogas. No ano de 2000, chegou a ser a área de Porto Alegre que contabilizou o maior número de óbitos de adolescentes em função da violência. Quase que todas as mortes associadas ao envolvimento com brigas de gangues ou bondes e ligadas ao tráfico de drogas.

Essa parte do bairro, entretanto, possui uma estrutura de serviços públicos deficitária em comparação à Restinga Nova. Possui apenas 1 posto de saúde (com capacidade muito menor do que a demanda local). Todavia, tem uma razoável estrutura para o atendimento de crianças e adolescentes no que tange ao acesso às instituições de ensino, em comparação com outros bairros periféricos de Porto Alegre.

A Restinga Velha possui três escolas municipais, com ensino fundamental completo, uma de grande porte (mais de 1.200 alunos), a EMEF. Vereador Carlos Pessoa de Brum e duas de médio porte, a EMEF. Deputado Lidovino Fanton (escola de grande porte que passou à categoria de médio porte, devido a redução do número de alunos a partir de 2010) e EMEF. Mário Quintana (com cerca de 900 alunos).

A Restinga Velha possui, ainda, diversas escolas de educação infantil, sendo uma municipal, a EMEI Paulo Freire, com educação em turno integral (das 7h às 19h) com todas as refeições e diversas outras creches conveniadas com a prefeitura, além de uma escola estadual de grande porte, que oferta educação de jovens e adultos, ensino fundamental e médio, a Escola Estadual de Ensino Médio José do Patrocínio, que é conhecida no bairro como *Passa Fome*.

Conforme Nunes:

Hoje a Restinga apresenta contrastes e contradições entre a Velha e a Nova (...) as duas dificilmente se integram (...) isso se explica por serem os moradores da parte Velha pessoas mais pobres, operários com nível de instrução mais inferior ao dos funcionários públicos, profissionais liberais, professores e estudantes universitários da Nova Restinga. E enquanto o desenvolvimento da Nova Restinga vai se caracterizando pela presença cada vez maior de automóveis, os traçados das ruas vão dismantelandando a paisagem natural. Na Velha Restinga cristaliza-se a presença do cavalo, da carroça e as belas figueiras, preservadas pelos moradores, dando ao local uma imagem interiorana, na aridez do asfalto. (NUNES,1990).

A Restinga Nova destaca-se no bairro, pois possui a maior e melhor infraestrutura urbana, onde reside a maioria das famílias de maior escolaridade e renda do bairro. A maioria das casas segue um padrão de alvenaria (figuras 4 e 5) e os acessos são, em sua maioria, pavimentados. Algumas ruas são bem arborizadas e ajardinadas e as principais vias são largas. A Avenida Economista Nilo Wulff, onde está o Centro Comunitário da Restinga (CECORES) e a EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves é o principal logradouro público dessa área (figura 6) e na sua confluência com a Avenida João Antônio da Silveira está localizada a Esplanada da Restinga, a mais importante praça do bairro, onde são realizados os grandes eventos e manifestações culturais.



Figura 4: Restinga Nova em 1975. Quando o DEMHAB criou a Restinga Nova, planejou para esta área um centro administrativo. Foi dividida em 5 unidades habitacionais, denominadas de vicinais, onde cada uma deveria ter um centro geral e um vicinal, contendo a escola, a creche, a igreja, um local para esportes e um pequeno comércio
Fonte: Dávila, Naida. DEMHAB: *Com ou sem tijolos, a história das políticas habitacionais em Porto Alegre*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2000.

Também há áreas, pequenas, mas densas, de ocupações irregulares e clandestinas junto a becos de servidão e terrenos baldios, como a invasão junto ao supermercado Asun (conhecida como *Invasão do Asun*) e áreas periféricas como a Vila do Salso, chamada pejorativamente de *Vila Cocô* e o Beco dos Bitta, locais de grande vulnerabilidade social e considerados os mais violentos do bairro, assim como outros na Restinga Velha, possuem uma imagem vinculada ao tráfico de drogas e a gangues (*bondes*) de adolescentes.

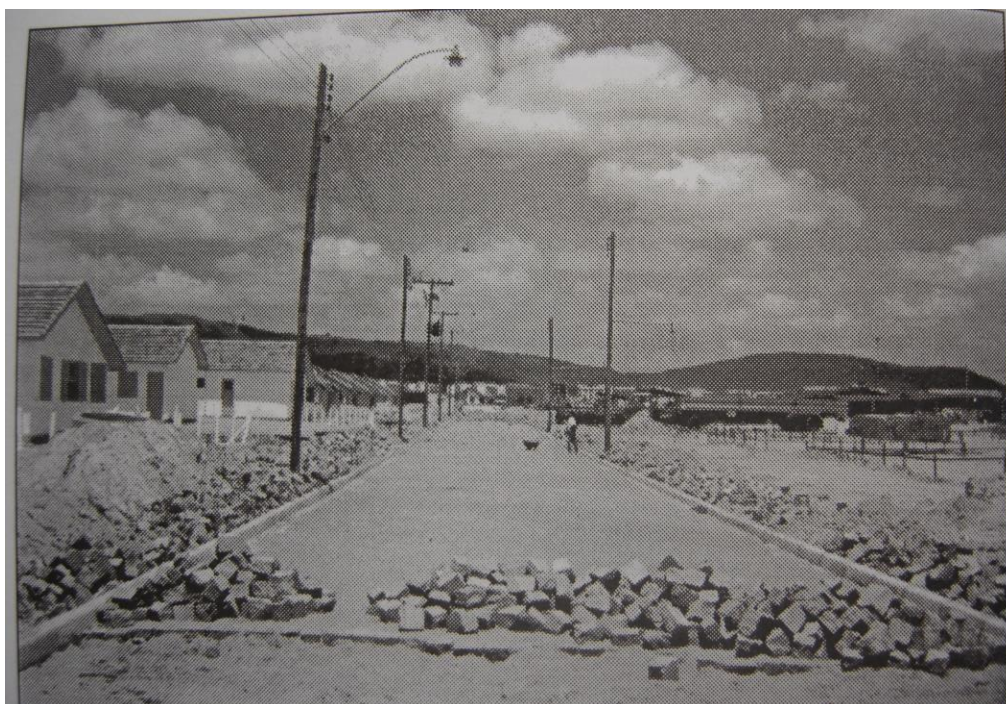


Figura 5: Restinga Nova na Década de 80. **Fonte:** D'Ávila, Naida. DEMHAB: *Com ou sem tijolos, a história das políticas habitacionais em Porto Alegre*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2000.

A 5ª Unidade Vicinal da Restinga, construída pelo DEMHAB, em frente ao local destinado à implantação do Distrito Industrial é um local que apresenta carências de infraestrutura urbana onde foram assentados moradores de áreas de risco ou que viviam em habitações precárias. Possui uma escola municipal (EMEF. Nossa Senhora do Carmo) que está em fase de ampliação. A escola Nossa Senhora do Carmo, funcionava em galpões de madeira que somente neste ano (2011) serão substituídos por prédios de alvenaria.



Figura 6: Avenida Nilo Wulff na Restinga Nova, 2009. A avenida mais movimentada da Restinga Nova e onde está localizada a o CECORES, o terminal de ônibus da Restinga Nova e a EMEF. Larry. Foto de Carlos Aigner.

Uma quantidade significativa de crianças que aí residem e jovens moradores dessa área, deslocam-se para estudar nas escolas da Restinga Nova (EMEF. Alberto Pasqualini, EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves, EEEM. Raul Pilla e EEEM. Engenheiro Ildo Meneghetti) e alguns também para a Restinga Velha (EMEF. Mário Quintana e EMEF. Vereador Carlos Pessoa de Brum e EMEF. Deputado Lidovino Fanton).

O Distrito Industrial é uma área com infraestrutura básica (água, luz, esgoto e ruas pavimentadas) e possui ainda uma estação de tratamento de efluentes. Destinada a implantação de pequenas e médias empresas, possui 47 lotes industriais, sendo 9 públicos. No projeto para implantação, 65% da área seria destinada a parques e praças (que não foram implantados), visando somente 35% da área total para instalação de fábricas. Desde o surgimento da Restinga, o Poder Público Municipal planeja a instalação de indústrias no local, contando com mão-de-obra barata, entretanto, a distância das áreas centrais, as dificuldades de acesso e a estrutura necessária para atração de empresas tem sido obstáculos para os sucessivos governos municipais, já que o Distrito Industrial existe, pelo menos no papel, há mais de duas décadas.

No ano de 2006, em parceria com a Coordenação da Secretaria de Direitos Humanos foi inaugurado o Estúdio Multimeios, no Distrito Industrial da Restinga. Um dos objetivos é proporcionar aos jovens, formação para o mercado de trabalho, promovendo a inclusão social. A Prefeitura Municipal tem buscado parcerias com a UFRGS, SENAI e CEEE. A PROCEMPA implementou em uma zona de teste, o PLC (Power Line Communication), a primeira rede de comunicação e acesso a Internet pela linha de energia elétrica do Rio Grande do Sul, que motivou a vinda de 11 empresas para o Parque Industrial da Restinga.



Distrito Industrial da Restinga



5ª Unidade Vicinal da Restinga

Figura 7: Distrito Industrial do bairro Restinga nas proximidades da 5ª Unidade Vicinal da Restinga, 2008.
Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Porto Alegre. ObservaPOA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Atualmente, conforme a Secretaria Municipal da Indústria e do Comércio (SMIC), funcionam no Distrito Industrial da Restinga uma fábrica de estufas, destiladores e equipamentos para laboratório (a Biopar tem uma área pronta de 500 metros quadrados no parque e prevê a ampliação com a construção de mais um pavilhão), uma fábrica de móveis de alto padrão, um galpão de reciclagem de lixo e uma fábrica que trabalha com reciclagem de plástico (a Flexsul investiu R\$ 1,5 milhão e possui uma área de 2,7 mil metros quadrados), uma fábrica de fertilizantes entre outros pequenos empreendimentos em fase de implantação.

Os projetos para instalação de fábricas no local baseiam-se na concepção de arranjos produtivos locais, onde a administração prioriza empresas que aproveitem a mão-de-obra local e oportunizem a capacitação dos trabalhadores da Restinga. Todavia, após mais de 20 anos de existência, pouco mais de 200 pessoas são empregadas direta ou indiretamente no local.

Na área destinada ao Distrito Industrial estão sendo construídos os prédios para a futura instalação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Restinga, numa área de 6.700 metros quadrados e que deverá atender até 2.014 mais de 1.200 alunos. Inicialmente, a proposta era a implantação de uma Escola Técnica Federal, que posteriormente passou a ser Instituto Federal Superior. Administrado, inicialmente, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, iniciou suas atividades em um prédio alugado que fica situado à Avenida João Antônio da Silveira, nº351.

O IFRS da Restinga oferece, atualmente, várias atividades de extensão (cursos de oficinas de texto, informática, língua espanhola, palestras, etc.) e cursos técnicos profissionalizantes: Técnico em Informática para Internet; Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Eletrônica e Técnico em Administração. Quando estiver concluído poderá oferecer cursos que irão ensino técnico à Pós-graduação.

A implantação da Escola Técnica causou grande expectativa na comunidade do bairro, ainda que muitos questionem quais serão os critérios para o acesso, já que muitas instituições são extremamente seletivas e criam obstáculos justamente para a parcela da população mais carente de recursos financeiros.

Apesar da grande população, a maior área do bairro possui ocupação rarefeita com uma paisagem que pode ser chamada de residual em que se observam características tanto de elementos naturais que se destacam na paisagem, como atividades ligadas à dinâmica da natureza. Essa área, que circunda a parte mais densamente ocupada do bairro e provoca um certo isolamento do mesmo em relação às outras áreas urbanas do município. Esta área de transição entre a paisagem rural e urbana, formada um verdadeiro cinturão verde em torno das áreas urbanizadas do bairro, sendo constituída tanto por matas ainda bem preservadas nas encostas do Morro São Pedro, como por terrenos grandes (para áreas consideradas urbanas) baldios junto aos limites da área loteada e possui também pequenas propriedades que preservam características típicas de ambientes rurais como sítios e chácaras com vacas leiteiras, galinhas e porcos.

Há também propriedades destinadas para criação e adestramento de cães e cavalos, sedes campestres, e sítios com criações de coelhos e plantações de hortaliças, melancias e pomares de pêssegos e bergamotas. Encontra-se ainda, nessas pequenas propriedades, venda de *enxertos* e mudas de árvores frutíferas como laranjeiras, goiabeiras, jabuticabeiras, butiazeiros, pés de acerola e também venda de grama para jardim e flores ornamentais.

1.3 O povoamento e as questões ambientais

A Restinga costuma a ser dividida, pelos moradores, em Restinga Velha e Restinga Nova. A Restinga Nova compreendia 4 unidades vicinais de planejamento. Existe, ainda, uma quinta unidade, bem mais recente que fica praticamente em frente ao Hospital da Restinga, próxima a área entre a parte central do bairro e a lomba do pinheiro. Na Restinga Nova existem vários becos de servidão junto à Avenida Ighes Fagundes (Vila Bitta) e pequenos loteamentos irregulares (não urbanizados ou não concluídos) e clandestinas (ocupações não reconhecidas pelo poder público municipal).

O processo de ocupação da Restinga, que se procedeu em períodos diferentes, levou a uma formação territorial bastante diferenciada. Os primeiros moradores que formaram a área que seria chamada, posteriormente, de Restinga Velha, eram oriundos de áreas ocupadas por

sub-habitações que foram removidas de locais que, posteriormente, seriam reurbanizados, como as vilas Santa Luzia (figura 08) e Ilhota (figura 09).



Figura 8: Vila Santa Luzia, 1956. **Fonte:** Adaptado de D'Ávila, Naida. DEMHAB, 2000.



Figura 9: Localização da Vila Ilhota junto às margens do Arroio Dilúvio, 1966. **Fonte:** Adaptado de Dávila, Naida. DEMHAB, 2000.

A partir dos anos 70, novas famílias chegaram ao bairro – porém já contando com mais infraestrutura urbana básica - formando a chamada Restinga Nova. O bairro passou então a reproduzir dentro dele próprio a política de urbanização de Porto Alegre da época que produziu, ao longo de sua história, as duas cidades já caracterizadas: a central e a periférica.

Atualmente, pode-se notar, um mosaico de ocupações e o uso do solo (figura 10) na composição de um bairro que, do ponto de vista da ocupação urbana, apresenta-se multifacetado e dentre as muitas singularidades que caracterizam a ocupação e o uso do solo do mesmo, merece destaque o isolamento do núcleo mais urbanizado, cercado por áreas onde predominam pequenas propriedades rurais com densidades demográficas baixas para uma área urbana, contrastando com o conjunto de loteamentos e arruamentos que, amiúde, são confundidos com o próprio bairro, até mesmo pelos residentes locais.

O núcleo urbanizado, que concentra mais de 90% da população absoluta do bairro, possui uma extensão muito menor do que o restante da área que, apesar de certa proximidade com aquela que pode ser chamada de cidade centralizada, ainda apresenta características marcantes de áreas rurais com propriedades de pequeno e até médio porte (sítios e chácaras) com criação de animais (vacas leiteiras, aves, coelhos e cavalos, principalmente), plantação de hortifrutigranjeiros, pomares (bergamotas, laranjas, pêssegos, etc.) algumas vezes com uso de equipamentos agrícolas. O mesmo acontece com os bairros circunvizinhos de Belém Velho, Belém Novo e Aberta dos Morros.

Analisando-se a imagem de satélite que compreende a área do bairro atual (figura 11) fica evidente este isolamento do trecho mais urbanizado do mesmo em relação à área urbanizada que se desenvolveu a partir da península central de Porto Alegre, de onde surgiram os arruamentos mais antigos e teve início o processo de expansão da cidade, formando a mancha urbana identificável em fotos aéreas e imagens de satélite.

A mancha urbana que se forma no bairro, secundária em relação à da cidade de Porto Alegre, e cujos principais eixos estruturadores são a Avenida João Antônio da Silveira e a Avenida Economista Nilo Wulff, contrastando com as áreas de campo e matas circunvizinhas, originou-se apenas na década de 1960, em decorrência da remoção de diversas famílias em condições de vulnerabilidade social que ocupavam as áreas mais centralizadas da cidade.

USO DO SOLO NO BAIRRO RESTINGA

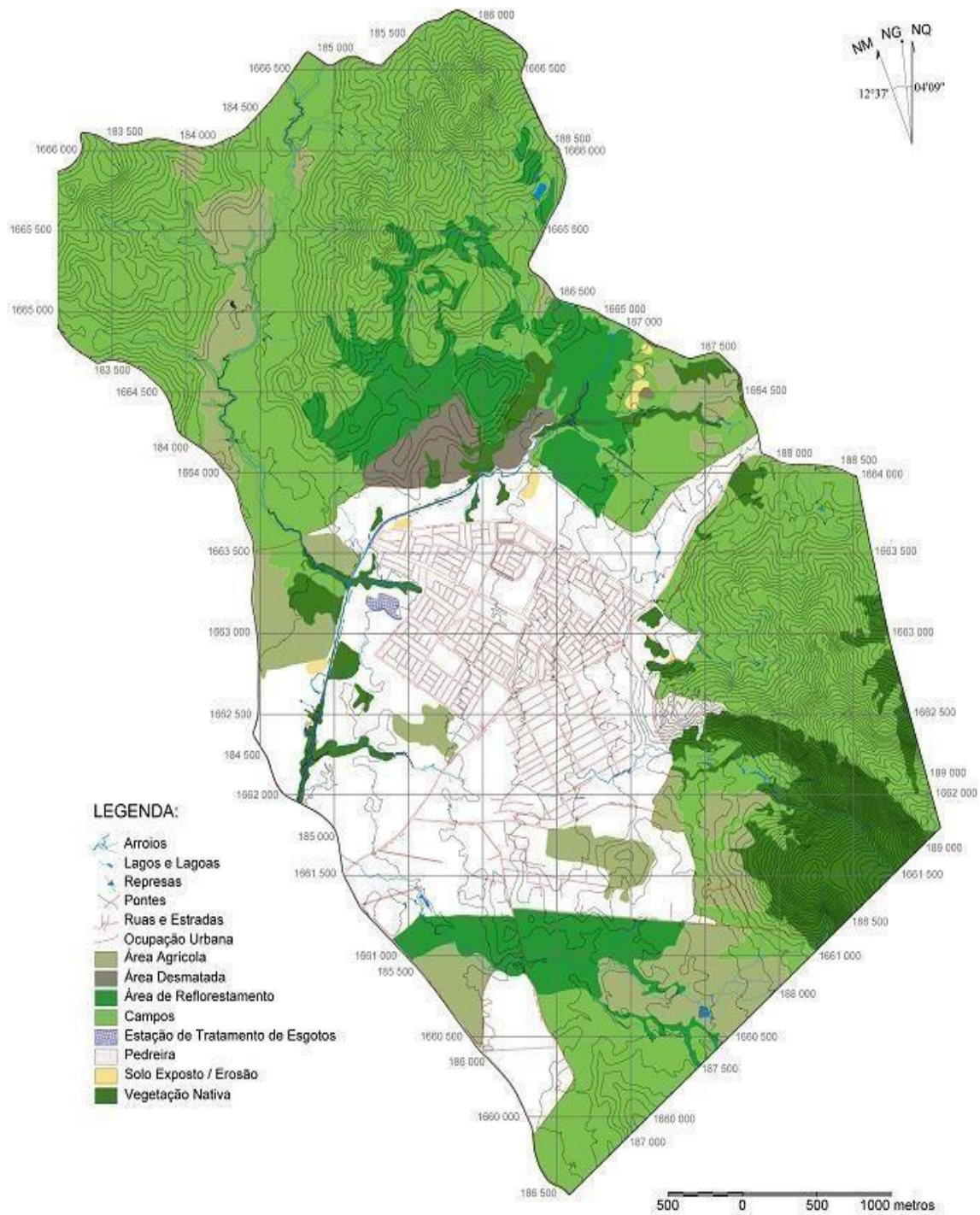


Figura 10: Mapa de uso do solo do Bairro Restinga – Porto Alegre
Fonte: Adaptado de PIRES, Cláudia. AIGNER, Carlos. VEIGA, Amarildo.

A gênese do bairro, assim, é fruto de uma política do Poder Público de valorização das áreas centrais, consideradas estratégicas para o desenvolvimento urbano e consequente ocultação de desigualdades econômicas e sociais relacionadas ao processo de concentração de renda consolidado pelo modelo político/econômico da época.

Em sintonia com o modelo político/econômico do Governo Federal da época, a Política do Poder Público Municipal, tanto atendia aos interesses de valorização dos terrenos urbanos das áreas centrais, como também poderia servir como forma de ocultação dos pontos falhos de uma política que acentuava mazelas sociais da nação, materializadas na paisagem de exclusão produzida pela falta de acesso à moradia, saneamento, educação e saúde por grande parte da população citadina verificada em todo território nacional.

Um aspecto que pode ser facilmente observado com o uso dos recursos de sensoriamento remoto, é que, apesar do aumento considerável da população e da expansão da mancha urbana em direção às áreas com maior declividade, existem, ainda, no bairro Restinga, áreas de mata densa e bem preservadas, junto às vertentes ao sul da principal elevação do bairro, o Morro São Pedro. Ao norte dos arruamentos que delimitam a chamada Restinga Nova e em trechos do percurso do Arroio do Salso, também ocorrem áreas de mata, porém com trilhas e demonstrando já características de degradação da flora original (o que pode ser constatado com trabalhos de campo).

As maiores densidades de construções residenciais ocorrem junto às principais vias de acesso ao bairro, ou seja, a Avenidas Edgar Pires de Castro, que liga as principais áreas comerciais do bairro com o restante da cidade em sentido centro e a Avenida João Antônio da Silveira, que cruza a Restinga e dá acesso ao bairro Lomba do Pinheiro e por ele à Avenida Bento Gonçalves, uma das principais radiais do município. Porém a densidade de edificações se dá muito em função de estabelecimentos comerciais, sendo que a maior concentração residente não ocorre nessa área e sim nas vilas irregulares e áreas de invasão, onde o número de moradores por domicílio é muito elevada.

Consegue-se ainda observar, apesar de toda remodelação e transformações do meio físico, em função do desenvolvimento econômico do bairro e da acelerada ocupação urbana, tanto percorrendo o bairro como com o uso de recursos de sensoriamento remoto, a existência de marcos geomorfológicos que se destacam na paisagem, entre eles o principal é o Morro São Pedro.

Possuindo uma altura máxima de 289 metros e formado por sienogranito rosa avermelhado (denominado de granito Restinga, por pesquisadores e técnicos da Prefeitura Municipal e do Instituto de Geociências da UFRGS) com textura equigranular fina a média e monzogranito a sienogranito rosa-acinzentado (granito São Pedro) com textura equigranular média, sobre o qual surgem áreas de campo e matas nativas fortemente alteradas pela ocupação urbana.

Observa-se que a referida elevação possui forma alongada com vertentes convexas no topo, seguidas por vertentes mais retilíneas e patamares convexos em direção à jusante. As vertentes voltadas para o sul são mais úmidas e sombreadas e estão cobertas com vegetação mais densa de matas que abrigam ainda espécies da flora e fauna nativas. Essa área, com sua exuberante mata verde, pode ser vista há muitos quilômetros de distância e até de fora do bairro. Entretanto, as áreas de cotas mais baixas vêm sendo ocupadas gradativamente e já apresentam significativa ocupação por residências irregulares.

Os processos erosivos decorrentes da ocupação irregular e desmatamento nas encostas do Morro São Pedro são preocupantes. Constituindo uma área de significativo interesse para preservação ambiental, inclusive abrigando uma das quatro Unidades de Conservação de Porto Alegre, o *Refúgio da Silva Silvestre do Morro São Pedro*, o referido morro está sofrendo com a progressiva expansão das casas, cada vez em cotas mais altas e mais próximas às áreas que ainda possuem parte de fauna e flora nativa relativamente preservada, sendo algumas espécies endêmicas, sob alto risco de desaparecimento.

As ocupações irregulares e clandestinas no local, também representam um elevado risco para os moradores, já que são construídas com materiais precários e estruturas frágeis e seus ocupantes não possuem condições materiais para garantir a manutenção e segurança das estruturas construídas. Além disso, há riscos de rolamentos e deslizamentos de matacões (grandes blocos de rochas, no caso graníticas, arredondadas e salientes afloradas nas encostas formadas por processos de intemperismo químico e físico), devido à forte declividade das vertentes, que podem atingir habitações nas cotas mais baixas.

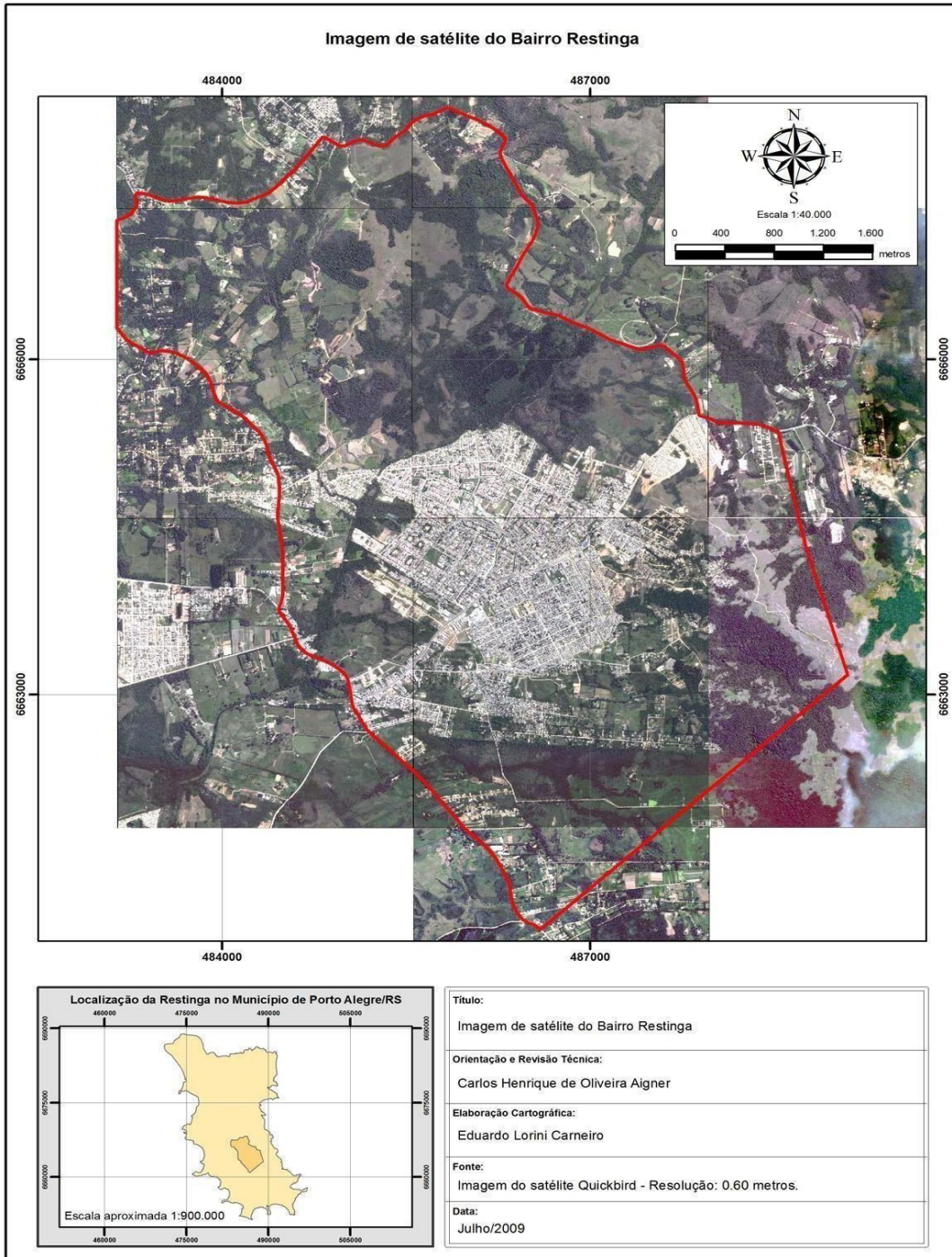


Figura 11: Imagem de satélite e mancha urbana do bairro Restinga, 2009. **Fonte:** Adaptado pelo geógrafo Eduardo Carneiro, com orientação e supervisão técnica de Carlos Aigner.

A preservação de espécies como o bugio-ruivo (figura 12), que estão em grande risco de extinção em função da destruição de seu habitat pela ocupação humana, chama a atenção da mídia e de ecologistas, num outro viés para o bairro, que foge dos estereótipos hegemônicos, atraindo pesquisadores como o grupo dos *macacos urbanos*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e levando ao local discussões sobre ações que cada vez mais proporcionam a reflexão sobre a questão ambiental e sua relação indissociável das questões sociais, culturais e históricas do bairro e no contexto em que esse se insere na cidade.



No Rio Grande do Sul ocorrem duas espécies de bugios: o bugio-ruivo (*Alouatta guariba*), que ocorre nas matas de enconsta de morro e restingas da Mata Atlântica e nas matas com Araucária e o bugio-preto (*Alouatta caraya*), que ocorre nas matas ciliares da região oeste do Estado. Vivem em grupos de seis a oito indivíduos, sendo um macho adulto, duas a três fêmeas e seus filhotes. Alimentam-se de folhas, frutos e flores e auxiliam na dispersão das sementes pelas matas, favorecendo a diversidade vegetal.

Figura 12: Foto de um bugio-ruivo macho. As Unidades de Conversação de Porto Alegre, como o Refúgio da Vida Silvestre do Morro São Pedro, no bairro Restinga, abrigam muitas espécies com riscos de extinção e possuem uma flora com espécies endêmicas que necessitam ser protegidas.

Fonte: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul, 2009.

As questões ambientais e a valorização do ambiente natural podem ser utilizadas como temáticas e instrumentos didáticos importantes que auxiliem a novas leituras espaciais a partir de outras possibilidades de compreensão e outros olhares sobre o lugar vivido de maneira a se produzir novos saberes necessários à qualificação das relações sociais e de vida dos sujeitos entre si e com o meio ambiente.

Observa-se que no bairro, há muito tempo, várias atividades de educação ambiental têm sido desenvolvidas com moradores do bairro, muitas vezes protagonizadas por profissionais da educação que atuam nas escolas locais e também por pesquisadores ligados a universidades ou organizações não governamentais.

Geralmente o intuito dessas ações é despertar o interesse e a conscientização sobre a fragilidade dos ecossistemas e a necessidade da preservação de espécies e das áreas mais vulneráveis de matas dos morros e matas ciliares junto aos arroios que formam a sub-bacia do Arroio do Salso. É importante destacar que nos limites do bairro Restinga existe uma importante Unidade de Conservação, o Refúgio da Vida Silvestre do Morro São Pedro, uma das quatro unidades de conservação municipais em Porto Alegre, sendo três delas estão na zona sul da cidade, muito próximas ao bairro.

Observa-se que a questão da degradação do ambiente natural tem atraído não somente os olhares dos professores e pesquisadores, pois é possível notar uma expressiva preocupação de moradores e trabalhadores do bairro com essa questão. Além da destruição do ecossistema de mata e banhado, observa-se um intenso processo de poluição hídrica, bastante evidente nos córregos do bairro Restinga. Percebe-se que a ocupação por parcelamento do solo de forma desordenada e o crescimento da população provocou junto com o aumento da demanda hídrica, processos de contaminação biológica e química, além de assoreamento em vários arroios.

Algumas falas de educandos da escola Larry, colhidas entre os anos de 2002 e 2004, nas oficinas de educação ambiental e nas aulas de geografia das turmas do terceiro ciclo de formação, demonstraram essa preocupação e também o entendimento das transformações temporais e associações dos problemas ambientais com as ações dos sujeitos. Entre essas falas podemos citar: *O arriotá podre! Lá tem tudo quanto é tipo de lixo, até sofá já acharam lá dentro; minha mãe falou que um guri engoliu água de lá e morreu; eu vi uma vez jogarem um cachorro pastor morto lá dentro; o pessoal é porco depois não pode reclamar, meu pai contou que quando era guri podiatomar banho lá dentro e que a água era bem limpinha, virou um lodo só; aquilo é um esgoto acéu aberto e tem uns maluco que tentam pegá peixe lá...que nojo!, não dá para aguentar o cheiro, eu moro lá na Cocô, mas não jogo nada no arroio!*

A problemática envolvendo o Arroio do Salso é evidente. Os limites topográficos da Bacia Hidrográfica do Arroio do Salso estão compreendidos a oeste pelo Morro das Abertas (163m) e o Morro da Tapera (250m); a leste pelo Morro São Pedro (289m); a noroeste pelo Morro da Polícia (286m) e a sudoeste pelo Morro da Ponta Grossa (145m) e dentro destes limites há uma diversidade de usos urbanos e rurais junto ao córrego principal e seus afluentes.

Sendo o maior curso d'água da parte sul do município de Porto Alegre, o Arroio do Salso, que cruza o bairro Restinga, forma também a maior das 27 sub-bacias hidrográficas do município, com cerca de 92,94 quilômetros quadrados. Esta sub-bacia pertencente inteiramente ao município de Porto Alegre e faz divisa à leste com o município de Viamão, tendo suas principais nascentes nas proximidades da Lomba do Pinheiro e desembocando no Lago Guaíba.

O Arroio do Salso é o principal curso d'água dos sistemas hídricos do bairro e sofre violentamente os efeitos das questões sociais, fruto, entre outras coisas, da falta de políticas ambientais, acesso a saneamento, educação e da expansão urbana desordenada.

O processo de urbanização ocupações clandestinas e falta de cuidado com os cursos d'água têm provocado a poluição hídrica no arroio e seus afluentes. Alguns trabalhos foram desenvolvidos no bairro, principalmente, ligados às escolas e universidades, tentando conscientizar os moradores do lugar sobre a importância do cuidado com o córrego e sua, quase que totalmente devastada, mata ciliar (vestígios do que ainda resta). Entretanto, observa-se que a relação com os mananciais hídricos reflete a mesma relação que se dá no cotidiano nas relações sociais e dos sujeitos num sistema dinâmico onde a natureza é separada dos sujeitos gerando conflitos.

Conforme Pires:

Os aspectos culturais e atitudes cotidianas também têm provocado rápidas e danosas alterações ambientais, principalmente nos mananciais hídricos. Ao retirar-se a vegetação natural, por exemplo, e substituí-la por superfícies impermeáveis, diminui-se a capacidade de infiltração do solo, prejudicando o abastecimento do lençol freático e aumentando o escoamento superficial. (PIRES, 2000, p.19).

Os processos de deposição e consequentes assoreamentos do Arroio do Salso têm ocasionado enchentes ao longo de suas margens, em lugares que antes se encontravam protegidos das águas, gerando sérios conflitos de uso do solo, deteriorando ainda mais a qualidade das águas (já comprometidas pelo lançamento de poluentes ao longo de seu percurso) e resultam em proliferação de insetos e parasitas que causam enfermidades que poderiam ser mitigadas ou até controladas com algumas medidas profiláticas simples, pequenas ações ambientais, informação e saneamento básico.

A questão da poluição hídrica é muito grave e muitas vezes associadas a doenças que atingem principalmente crianças e idosos. As águas do Arroio do Salso, nas áreas mais densamente ocupadas do bairro, estão totalmente inadequadas para o uso de irrigação, recreação, consumo e conservação da biota aquática. Uma pesquisa realizada pela Professora Cláudia Pires sobre a qualidade das águas nas nascentes e em áreas do curso do Arroio do Salso (PIRES,2002) identificou uma série de riscos graves à saúde pública em decorrência da ocupação irregular nas margens e nas cabeceiras do córrego.

Ainda que saibamos que os impactos ambientais no bairro decorrem de vários fatores, associados com as questões sociais e culturais, devemos lembrar que órgãos governamentais possuem certa responsabilidade pelos conflitos ambientais.

Os moradores e lideranças comunitárias costumam apontar muitas falhas estruturais ligadas a atuação do poder público municipal, em especial no que tange a deficiência de serviços de coleta de lixo, tratamento de esgoto sanitário e pouco investimento em educação ambiental. Em decorrência disso, a destruição das matas ciliares e o acúmulo de depósitos de resíduos sólidos junto aos córregos são os principais processos que intensificam a erosão e aumentam as áreas de deposição de sedimentos que criam novas áreas de risco a inundações dentro da área coberta pela bacia hidrográfica.



Figura 13: Ocupações irregulares junto ao Arroio do Salso, 2002. Foto de Carlos Aigner.



Figura 14: Paisagem comum da Cidade Periférica: Habitações em condições precárias e sem saneamento básico, muitas vezes em áreas de risco. Ocupações no Bairro Restinga, 2004. Foto de Carlos Aigner.

1.4 Renda, educação e vulnerabilidade Social

A Restinga é um retrato do processo histórico e econômico do desenvolvimento das políticas públicas para as cidades no Brasil, com várias questões em comum com as periferias das grandes cidades brasileiras, em que o desenvolvimento dos núcleos urbanos de forma não planejada, juntamente com ações de remoção de moradias para sítios mais afastados da cidade formal, provocou isolamento e muitos conflitos ambientais, problemas de transporte, estrutura para geração de empregos, etc. Como tantas outras, com todas as especificidades apresentam em comum o processo de crescimento desordenado, com áreas de grande carência de saneamento e grande parte da população excluída do acesso a diversas conquistas que se fazem presente aos residentes da cidade formal.

O crescimento acelerado da população na Restinga fez com que o bairro se tornasse um dos mais populosos do Município de Porto Alegre, atingindo atualmente, conforme estimativas do IBGE e da Prefeitura Municipal, mais de 60 mil habitantes, uma população superior à grande maioria dos municípios do Rio Grande do Sul. A população aumentou rapidamente, mas faltam oportunidades de emprego e geração de renda. Trabalho, transporte, acesso à saúde e segurança são os problemas mais citados pelos moradores do bairro.

A falta de oportunidades de empregos compromete renda familiar no bairro e dificulta a expansão do comércio regular, favorecendo a clandestinidade, a informalidade e a marginalidade. Uma boa parte dos moradores, que enfrenta dificuldades para inserir-se no mundo profissional, necessita trabalhar em bairros distantes da zona central e norte da cidade, superlotando os ônibus urbanos que são em quantidade insuficiente para o fluxo de passageiros no horário comercial.

Conforme dados apresentados no Censo Demográfico de 2000 (IBGE), o baixo índice de escolaridade média da população do bairro na década de 1990, associado ao problema de transporte e desemprego faziam com que, nesse período, a maioria das famílias tivessem renda inferior a três salários mínimos mensais. Observava-se uma nítida diferença, no que diz respeito à renda familiar e escolaridade média, respectivamente entre os moradores da Restinga Nova e da Restinga Velha (figura 15).

Enquanto na Restinga Nova de 10 a 20% tinham renda média familiar inferior ao salário mínimo nacional mensal, na Restinga Velha de 20 a 30% está nesta mesma faixa de renda. Na Restinga Nova, mais de 20% da população tinham renda entre 3 e 5 salários mínimos mensais e na Restinga Velha, em especial junto à Vila Castelo e ao Barro Vermelho, menos de 10% estava nesta mesma faixa de renda. Em algumas unidades da Restinga Nova, de 20 a 30% da população tinham renda familiar superior a 5 salários mínimos e em grande parte da Restinga Velha, menos de 10% atingiam esta faixa de renda.

Dados do IBGE demonstravam uma relação direta entre vulnerabilidade social, desigualdade de renda e acesso à educação formal. Ainda que o município de Porto Alegre apresentasse índices educacionais bastante superiores à média nacional nessa década (2000), podia-se observar que a Restinga Velha apresentava índices bem abaixo dessa média.

Enquanto que na Restinga Nova o índice dos chefes de família com mais de 19 anos não alfabetizados, apontado pelo estudo do IBGE no ano de 2000, era inferior a 5%, em algumas áreas da Restinga Velha os valores atingiam de 15 à 20% da população como pode ser observado nas figuras 16 e 17.

Outra informação igualmente importante corresponde as mulheres responsáveis pelos domicílios, principalmente em razão as crianças que estão sob sua responsabilidade (figura 18), pois em função do trabalho, estas ficam sob os cuidados de familiares (avós, irmãos ou tios) e, na ausência dos mesmos, ficam sozinhas, agravando a situação de vulnerabilidade.

Essa desigualdade que ocorre entre a Restinga Velha e a Restinga Novas, no que tange à renda e à escolaridade, contribui para segregação socioespacial no bairro. Ainda que os moradores de todos os lugares do bairro sintam-se discriminados fora dele, existe um preconceito que transparece no cotidiano dos moradores do bairro para com os moradores das áreas onde residem as famílias mais pobres, com menos qualidade de vida.

Podemos citar como exemplo a forma como muitos se referem aos moradores da *Vila Cocô* (Vila do Salso, localizada na Restinga Nova), os moradores da *Invasão do Asun*, da Vila Castelo, Barro Vermelho, Vila Rocinha, Caixa D'Água, Cantão e outros, demonstrando a reprodução das relações de discriminação que ocorrem em relação à origem geográfica sofrida pelos residentes na cidade periférica.

Em conversas com professores e orientadores das escolas municipais do bairro sobre a origem geográfica (local do bairro) dos educandos, falas recorrentes demonstram que, no cotidiano das instituições de ensino, o local de residência está associado a rótulos e estereótipos que interferem na autoestima e conseqüentemente no estímulo à aprendizagem dos alunos.

São os residentes das áreas de habitações irregulares as mais segregadas e com os piores índices educacionais. São os educandos que pertencem as famílias residentes nessas áreas que, em maior número evadem (expulsos). Os *mecanismos de expulsão* da escola, expressão utilizada por Paulo Freire para caracterizar as condições que dificultam a permanência do educando na escola, estão presentes e afetam muito mais os que residem nas áreas onde a vulnerabilidade social é maior no bairro.

No limite entre a Restinga Nova e a Restinga Velha se manifesta uma série de conflitos, frequentemente associados ao preconceito com origem geográfica e segregações espaciais. A avenida João Antônio da Silveira, principal via de acesso à parte central do bairro apresenta-se muitas vezes como a divisa entre as duas áreas física, socialmente e simbolicamente separadas.

Conforme Nunes:

Enquanto a Vila Restinga Velha teve seu desenvolvimento a partir da luta organizada de uma população dita marginal, os órgãos públicos municipais projetavam, a partir de 1969, um grande núcleo habitacional. Este núcleo deveria ser o maior de Porto Alegre e serviria de exemplo para o Brasil, talvez sonhando transformar o país numa grande Restinga. O núcleo passou a ser o divisor de águas entre as duas Restingas, a área do novo plano foi dividida em cinco unidades vicinais, onde seriam construídas habitações, escolas, creches, centros de cuidados diurnos, centros de recreação e lazer, comércio, hospital, etc. Até hoje, somente quatro unidades foram concluídas. (NUNES, 1990)

RENDA MÉDIA DOS RESPONSÁVEIS

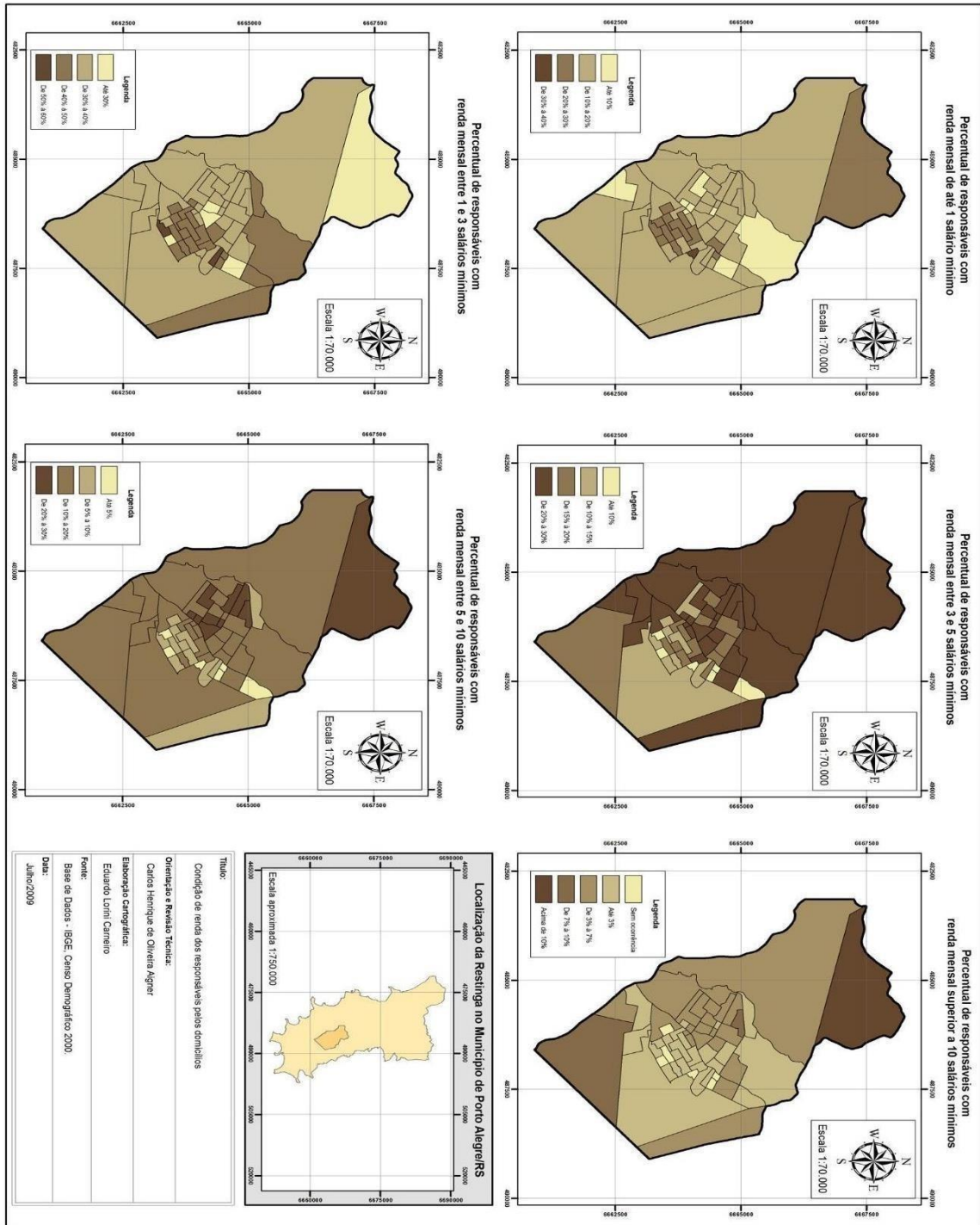


Figura 15: Renda dos Responsáveis pelo domicílio por setor censitário no Bairro Restinga. Dados do IBGE: 2000.

ESCOLARDADE

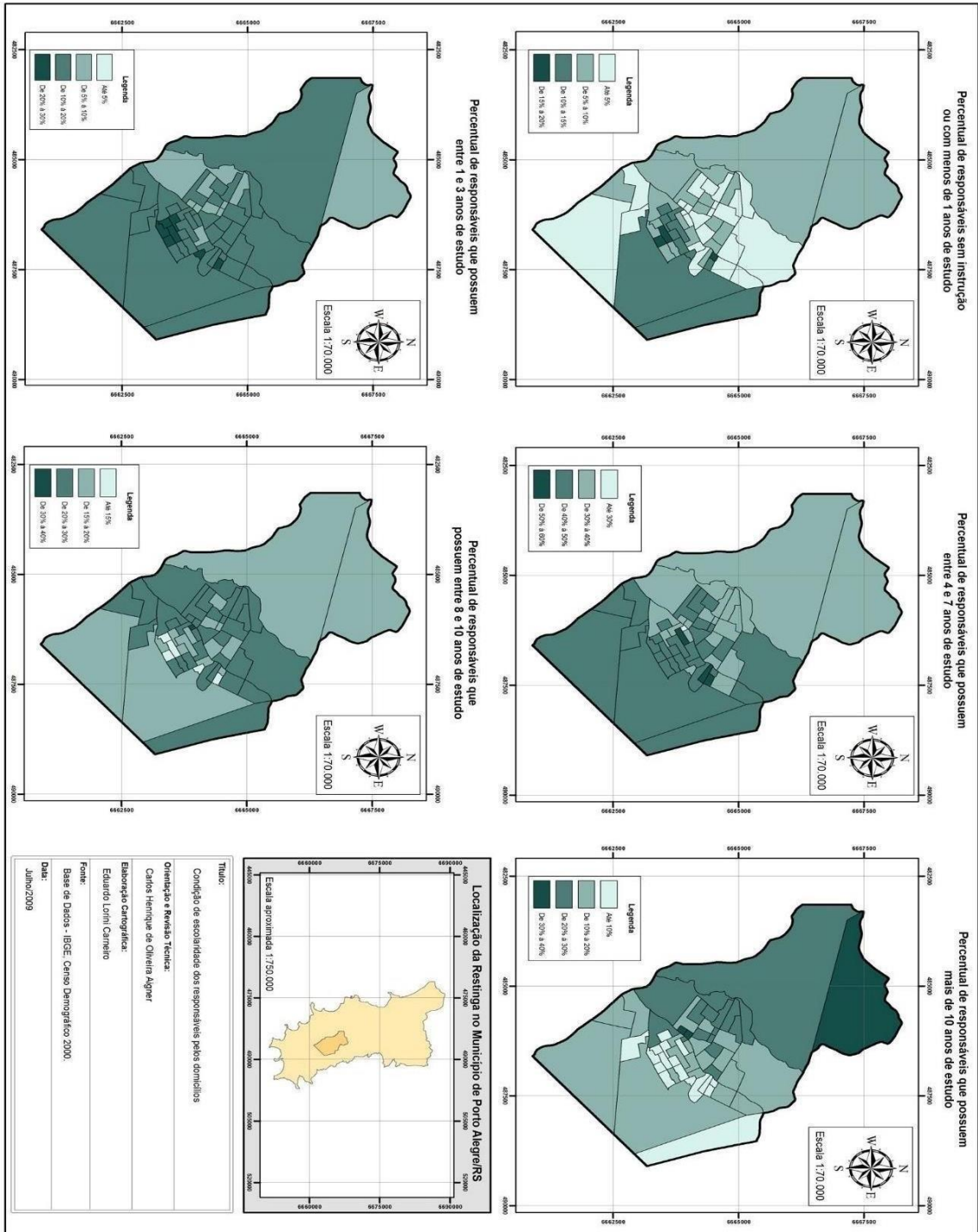


Figura 16: Escolaridade dos Responsáveis pelo Domicílio por setor censitário no Bairro Restinga. Dados do IBGE, 2000.

ALFABETIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS

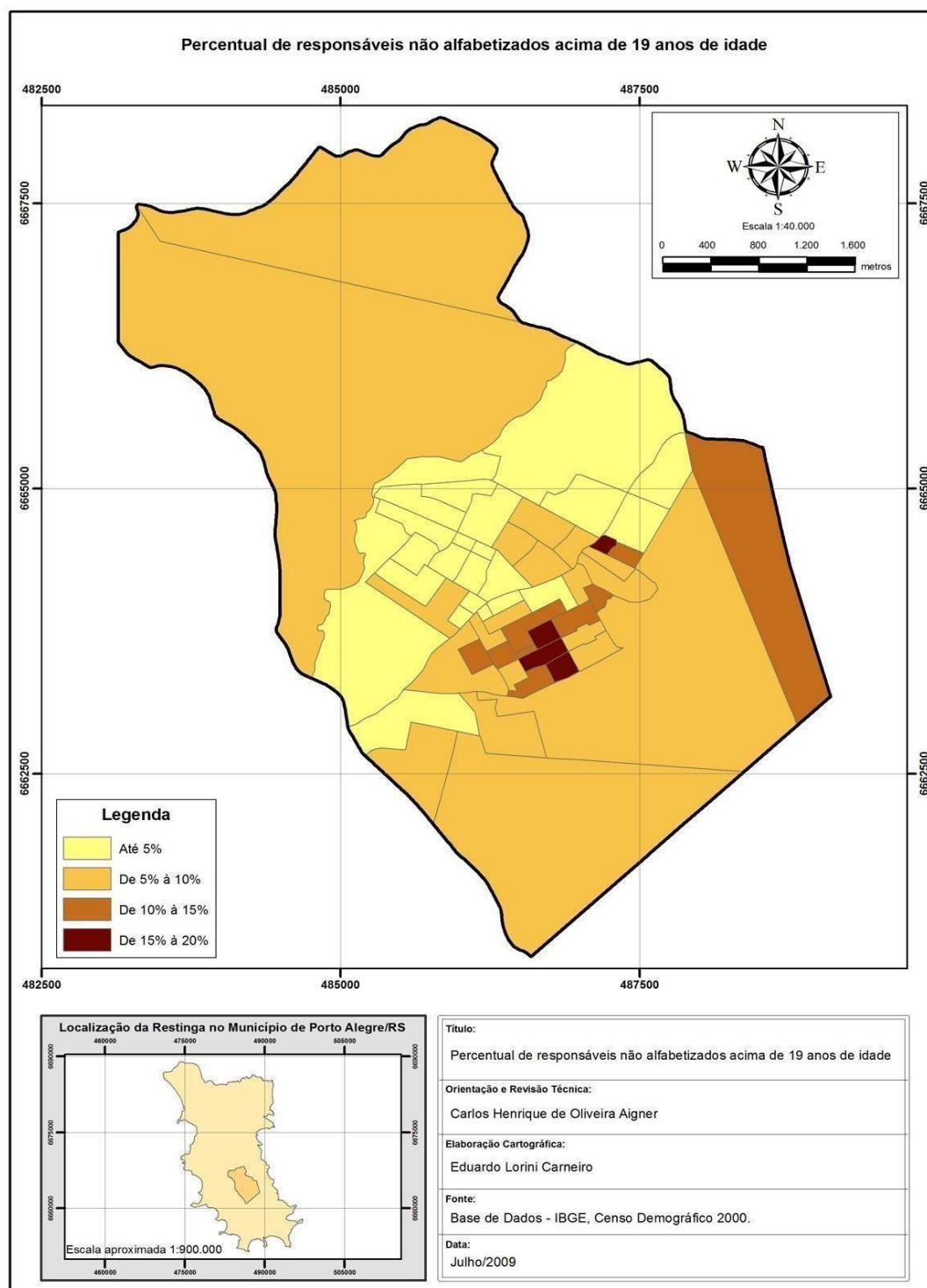


Figura 17: Responsáveis pelo domicílio não alfabetizados, na Restinga. Dados do IBGE, 2000

MULHERES RESPONSÁVEIS POR DOMICÍLIO

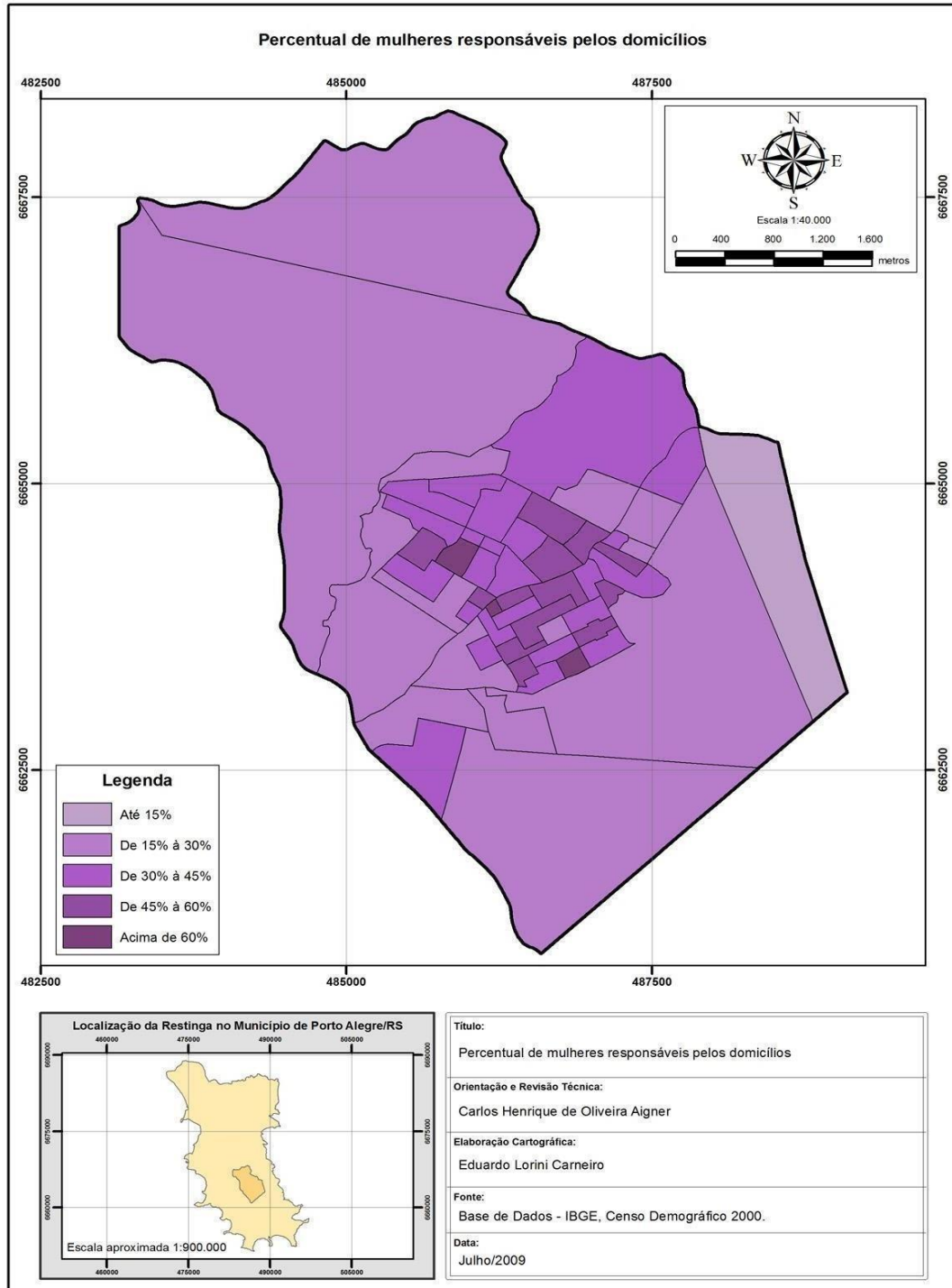


Figura 18: Mulheres responsáveis pelos domicílios por setor censitário no Bairro Restinga. Dados do IBGE, 2000.

Como se observa nos mapas temáticos elaborados, levando-se em consideração os dados por setores censitários do IBGE, com relação aos estratos de renda, escolaridade, analfabetismo e percentual de mulheres responsáveis pelos domicílios, há uma visível desigualdade social entre as duas grandes unidades de paisagem do bairro: a que inclui as quatro unidades vicinais que formam a Restinga Nova e o conjunto de arruamentos regulares antigos e vilas irregulares que compõem a Restinga Velha.

Os índices de renda e escolaridade, assim como as observações do cotidiano escolar, apenas comprovam o óbvio, que salta aos olhos numa passagem pelas principais avenidas do bairro, se refletindo inclusive na diferença de valor entre imóveis entre a Restinga Nova e a Velha: a condição social desfavorável dos moradores da parte mais antiga do bairro e a relação direta entre educação, renda e oportunidades de acesso.

A exclusão, resultante da falta de acesso a oportunidades de empregos valorizados, estímulos para a continuidade dos estudos, restrições ao esporte e ao lazer, principalmente, contribuem para com que muitos jovens, em especial das áreas onde residem os mais pobres e onde o tráfico se instala, busquem na marginalidade e na informalidade sua sobrevivência, aumentando o número de famílias em situação de vulnerabilidade social.

A mortalidade de jovens por causas não naturais era maior na Restinga Velha do que na Restinga Nova. Os mapas da violência foram publicados em noticiários de jornais e os dados policiais e relatos de moradores confirmavam essa realidade em reportagens dos principais jornais de circulação na cidade entre 2008 e 2010 (figura 19).

A maioria dos registros de homicídios envolvendo jovens na guerra do tráfico ocorriam no período da realização da pesquisa, nessa parte do bairro. Esses conflitos continuam ocorrendo, o que pode ser constatado pelo pesquisador que, quase uma década depois, nos anos de 2019 e 2020, atuava como professor no terceiro ciclo, na EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum, localizada na Restinga Velha.

Os conflitos relacionados à guerra entre traficantes no ano de 2019 e início de 2020, fizeram com que a EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum, uma das maiores escolas do bairro, tivesse que interromper suas aulas e recreios, por diversas vezes, devido aos tiroteios que ocorriam no entorno da escola, em determinado período, quase que diariamente.

Observava-se ainda um número maior de percentual de mulheres responsáveis pelos domicílios na Restinga Velha. Embora a violência esteja presente em todos os lugares, sabe-se que existe uma relação direta entre determinados tipos de violência e a vulnerabilidade social decorrente das condições de renda, assim como diversos estudos comprovam que a renda média das mulheres é menor e que são os homens os mais vitimados pela violência, em especial a violência ocasionada pelo tráfico de drogas e acidentes de trânsito.

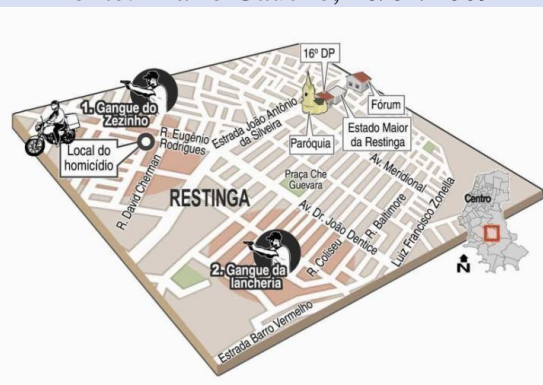
Todavia, um outro tipo de violência se faz presente em grau mais elevado nos locais onde o há carência de emprego, saúde e educação: a exclusão social decorrente da segregação. As barreiras simbólicas que dificultam a circulação nos diferentes espaços da cidade são muito presentes dentro e fora do bairro e estão muito ligadas à origem étnica, geográfica, gênero, sexualidade, crença e condição social.



Fonte: Diário Gaúcho, 19/04/2008



Fonte: Diário Gaúcho, 20/01/2009



Fonte: Diário Gaúcho, 16/10/2010

Figura 19: Reportagens sobre a violência praticada por gangues, no bairro Restinga.

A falta de acesso a determinados locais e instituições, saúde, emprego, moradia e serviços públicos com qualidade, assim como a convivência cotidiana com o preconceito e a violência forma um conjunto de variáveis que atuam sobre todos os moradores, mas em especial nas crianças e adolescentes do bairro, provocando conflitos no ambiente escolar, consolidando os “mecanismos de expulsão” da escola. E, ainda que exista uma atuação dos Conselhos Tutelares, da escola e diversos órgãos, a evasão e a reprovação são problemas históricos no bairro.

1.5 Identidade e manifestações culturais

Não é difícil perceber que, no contexto atual de globalização, alguns lugares são identificados como periféricos ou marginalizados em nossa sociedade, quase sempre estão associados a situações de pobreza extrema, distância dos lugares centrais e violência de todos os tipos e imagens e representações depreciativas. Frequentemente, quando as representações de inferioridade estão intensamente presentes no cotidiano, as identidades dos sujeitos podem ser confundidas com a própria identidade do lugar. Assim sendo, os estigmas, distinções e alteridades atribuídas ao bairro e à escola, por exemplo, muitas vezes também são atribuídas aos sujeitos.

Ainda que os estigmas possam ser generalizados e percebidos em todos os lugares, em alguns a frequência e reprodução são tão intensas no cotidiano, que se internalizam no modo de pensar e olhar dos sujeitos, como ocorre nos recortes espaciais (o bairro e a escola) utilizados nessa pesquisa. É bastante recorrente a fala, dos moradores da Restinga e dos frequentam a escola, expressar o estigma da identificação com a marginalidade: *Aqui tem muito bandido, eu já tive cadastro negado na loja porque falei que morava na Restinga, eles pensam que aqui só tem bandido, eu sou preta e minha família é toda preta e apesar de morar na Restinga gente é tudo trabalhador.* (fala de uma mãe de aluno da EMEF. Larry, durante a realização da pesquisa socioantropológica, 1999).

Da mesma forma nos olhares externos sobre o lugar e a própria fala de sujeitos que atuam no lugar, reproduzem o preconceito e os estereótipos. Como exemplo disso podemos citar as falas de alguns alunos: *Tu te acha, se tu fosse o cara estudava em escola particular e não morava na Restinga, minha mãe vai me trocar de escola porque no município o ensino é fraco, no estado é bom porque reprova bastante, aqui todo mundo passa, aqui tem muito filho de marginal.* (falas de alunos registradas pelo professor em sala de aula).

As falas de alguns professores, não residentes no bairro também reproduzem os estereótipos: *A escola é fraca porque os alunos são fracos, Dar aula lá na Restinga, que horror, Tu trabalhas com colete à prova de balas?. Não adianta preparar aulas que eles não querem nada com nada, tu pensas assim agora, mas daqui um tempo tu vais ver como eles são, não vale a pena, nem que o salário seja melhor, aqui as mães são todas barraqueiras, tu dá a mão elas querem o braço*, etc. (falas colhidas em conversas com professores).

O preconceito também não pode ser descontextualizado e entende-se que, a princípio, o preconceito sempre nos fala mais a respeito daquele que o possui do que os sujeitos para os quais os mesmos se direcionam, pois os preconceitos permitem entender os conceitos de padrão e normalidade, os desejos e medos, dos grupos e da sociedade que os produz. Quando o outro é visto como fora de tudo aquilo que é idealizado como bom, superior e belo, em função de seu lugar de origem, podemos dizer que, entre tantos outros preconceitos bastante comuns e identificados em nossa sociedade, como os que se relacionam ao sexo, cor da pele, religião, etnia, gênero e condição social, podemos também identificar o preconceito quanto à origem geográfica.

Conforme Albuquerque Júnior:

O preconceito quanto à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou por outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior. Esses preconceitos quase sempre estão ligados e representam desníveis e disputas de poder e nascem de diferenças e competições no campo econômico, no campo político, no campo cultural, no campo militar, no campo religioso e nos campos dos costumes e das ideias. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.11).

O preconceito geográfico gera também a marginalidade dos espaços sociais. Essa ideia de marginalidade tem o sentido de posição ou hierarquia social, o sentido de estar de fora, à margem. Quando esse tipo de marginalidade ganha uma dimensão de limite simbólico, de outros não estabelecidos ou inferiorizados, criando barreiras e o impedimento ou constrangimento de entrar em determinados locais, a marginalidade ganha o mesmo sentido e significado de exclusão social.

A Restinga surgiu com rótulos de local de residência exclusiva de pobres e operários e que dava abrigo a todo o tipo de marginais. Moradores antigos relatam o descaso do Poder Público no início da ocupação da área, hoje denominada Restinga Velha. Trabalhos produzidos também apontam nesse sentido de que do ano de 1966 até o ano de 1971, quando se inicia o processo de remoção das primeiras famílias, não houve uma preocupação efetiva, por parte do poder público, com a melhoria das condições de vida da população viria a residir na Restinga. (NUNES, 1990).

Conforme Marion K. Nunes:

No momento em que a política administrativa encaminhou-se para a transferência da população marginalizada para áreas distantes do perímetro urbano, sem infraestrutura necessária, ficou caracterizada a intenção de esconder as contradições do sistema. Um sistema desenvolvimentista, que utilizava até mesmo slogans do tipo “Remover para Promover”, para escamotear suas reais intenções, abstendo-se das responsabilidades que estas mesmas populações lhe conferiram. (NUNES, 1990).

A Restinga reflete a fragmentação urbana, o desenvolvimento desigual e a formação de lugares segregados dentro de um bairro quase que excluído do município, pelo menos em sua origem. Apresenta, atualmente, uma identidade urbana singular que foi se constituindo, ao longo de seu desenvolvimento de forma bem diversificada. Com relação à construção de identidades, entretanto, é interessante refletir sobre alguns aspectos desse conceito.

Kathryn Woodward, ao analisar as distinções entre sérvios e croatas, faz algumas contextualizações importantes à cerca de identidade:

1. Precisamos de conceitualizações. Para compreendermos como a identidade funciona, precisamos conceitualizá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões.
2. Com frequência, a identidade envolve reivindicações *essencialistas* sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável.
3. Algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza; por exemplo, em algumas versões da identidade étnica, na *raça* e nas relações de parentesco. Mais frequentemente, entretanto, essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado, na qual a história é construída ou representada como uma verdade imutável.
4. A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados).

5. A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. Por exemplo, o cigarro marca distinções que estão presentes também nas relações sociais entre sérvios e croatas.

6. O *social* e o *simbólico* referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são *vividas* nas relações sociais.

7. A conceitualização da identidade envolve o exame dos *sistemas classificatórios* que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição – “nós e eles”, “sérvios e croatas”.

8. Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero.

9. As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas; por exemplo, o miliciano sérvio parece estar envolvido em uma difícil negociação ao dizer que os sérvios e os croatas são os mesmos e, ao mesmo tempo, fundamentalmente diferentes. Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual, tais como as que podem surgir entre as demandas coletivas da identidade nacional sérvia e as experiências cotidianas que os sérvios partilham com os croatas.

10. Precisamos, ainda, explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. Por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem? O nível psíquico também deve fazer parte da explicação, trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade. (WOODWARD, 2005, p.13-15).

O entendimento dessa construção teórica sobre a identidade serve para uma melhor compreensão das relações que se processam no lugar e dos mecanismos de diferenciação espacial que se processaram na expansão urbana de Porto Alegre e que se reproduzem na Restinga. Essa relação é expressa de forma concreta pela estrutura que o bairro apresenta, bem como pela apreensão simbólica que seus moradores possuem em relação ao lugar e que são expressas nas atitudes e nos comportamentos, assim como nas falas e ações cotidianas e o olhar dos outros percebidos sobre si mesmo.

Em determinados lugares do bairro, a exemplo das encostas do morro São Pedro, as condições de moradias apresentam-se de maneira desestruturada, caracterizadas pelo risco e pelas transformações locais devido à falta de infraestrutura e saneamento básicos. Esse tipo de organização, expressa no lugar, constrói identidades que se manifestam em outros espaços, como o escolar, por exemplo. Um aluno certa vez fez o seguinte comentário: *eu sou maloqueiro lá da cocô, mas não sou marginal como eles que são lá da Velha.*

Por tudo isso, refletir sobre o espaço fragmentado pelas ações dos sujeitos e seu processo histórico, seja o fator de isolamento, seja de diferenciação em relação ao modelo do *outro*, significa dar uma identidade não só aos sujeitos, mas ao lugar em que se vive, ainda que as identidades do sujeito e do lugar estejam fortemente imbricadas.

A avenida João Antônio da Silveira, principal via de acesso à parte central do bairro e eixo de desenvolvimento urbano, por exemplo, pode ser considerada uma das divisas entre as duas áreas fisicamente, socialmente e simbolicamente distintas. Nela destaca-se um espaço de convivência, a Esplanada da Restinga, a *fronteira*, um lugar de referência para práticas culturais, sociais e econômicas, onde ocorrem encontros de adolescentes, teatro de rua, dança de capoeira, feira ecológica, shows musicais e demais eventos do bairro.

O lugar, assim, é uma categoria importante para compreender as relações identitárias na Restinga, ou a própria desconstrução de identidades e reconstrução de outras, pois encontramos nas tessituras socioculturais as diferentes apropriações concretas e simbólicas do espaço. Espaço e lugar, dois conceitos imbricados e diferentes.

Conforme Yi-fu Tuan:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “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. (...) 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 no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 6).

Há um sentimento de pertencimento muito forte entre os sujeitos e o bairro. O bairro evoca relações afetivas e subjetivas que promovem a integração sociocultural, assim a Praça da Esplanada proporciona experiências diferenciadas em função das alteridades dos sujeitos e suas contextualizações de vida, semelhante ao que ocorre com outros lugares vivenciados, como a casa, a rua e a escola.

Possuir laços de pertencimento, significa que os sujeitos compartilham algo em comum a um grupo. Esse algo pode ser material ou simbólico, como o território compartilhado. A Praça Esplanada da Restinga constitui-se num lugar onde as identidades podem ser relativizadas em função das regras de convivência estabelecidas.

As identidades são relacionais com os lugares. Em determinados lugares, certas identidades são omitidas. Isso ocorre nos locais de trabalho, na escola, em determinados locais do bairro e fora dele.

Pode-se dizer então que o bairro Restinga é um lugar que ganha significação através das relações afetivas que os sujeitos compartilham entre si e com o bairro, expressas em símbolos que as representam, como falas significativas dos moradores, as expressões artísticas, como a poesia e as letras de samba-enredo ou as manifestações do hip hop e festejos no período do carnaval.



Figura 20: Praça Esplanada da Restinga, junto a Avenida João Antônio da Silveira, no limite entre Restinga Nova e a Restinga Velha e em frente ao barracão da escola de samba Estado Maior da Restinga. Lugar onde ocorrem os principais eventos culturais do bairro. Foto de Carlos Aigner, 2009.

O samba-enredo de 1999, ano em que a escola conquistou o 1º lugar no grupo especial do carnaval porto-alegrense, intitulado *o bailado do cisne nas asas da imaginação*, inicia, como é de costume nos ensaios e nas apresentações oficiais da escola de samba Estado Maior da Restinga, demonstrando todo o sentimento de amor dos carnavalescos pelo bairro e pela escola e também a alegria dos membros da escola em comemorar o carnaval, uma grande festa, momento de enaltecer a identidade da escola do bairro e dos moradores da Restinga.

Utiliza a palavra *axé* e cita a *baiana*, que de certa forma simbolizam o tanto o sincretismo religioso e o respeito às diferenças, como uma identidade presa à história do negro que se associa a imagem que se tem do bairro, como espaço de manifestações da identidade negra.

As letras das músicas da Escola Estado Maior da Restinga (com destaque para as composições de Arilson Trindade, Claudinho e Sandrinho Gesse) frequentemente expressam a valorização e enaltação do lugar (bairro) e dos sujeitos (residentes da Restinga) e de suas *raízes*, evidenciando suas especificidades culturais, a autoimagem produzida, enfim a identidade, como podemos observar na letra de *O bailado do cisne*:

O bailado do cisne nas asas da imaginação

(Samba Enredo – Estado Maior da Restinga, 1999)

Composição: Comissão de Carnaval da Estado Maior da Restinga.

*Teu povo te ama, Tinga, no bailado e na ginga
 Mais uma vez o cisne é toda emoção
 Na alegria de sonhar e no futuro viajar Soltar
 asas para a imaginação, Gira, baiana Dá teu axé
 ao novo tempo que virá
 É outro século, novidade, espera a humanidade Que
 a história vai mudar
 Na viagem do cisne, soltar a inspiração
 Procurar seres desconhecidos
 Num mundo mais bonito Paz,
 amor e compreensão
 Salamandra há, seres alados
 Robôs, formigas e lagartos É
 um sonho sideral Misturados no
 espaço
 Sou futurista, arrojado Seres
 com cabeça iluminada Só assim
 serei feliz
 Numa cidade flutuante e avançada O
 futuro só Deus dirá
 Com a tecnologia, explode bateria E
 vamos restingar*

A música fala na esperança num futuro melhor, visão que parte da *viagem do cisne* que busca inspiração no desconhecido, em outros lugares, para um projeto de futuro, de uma cidade melhor, *flutuante*, *futurista* e *arrojada*. Ao final da música, aparece a expressão *restingar*. Novamente podemos conceber uma identidade relacionada ao bairro, uma identidade territorial, mas ao mesmo tempo contrastiva, que se dá através da diferença entre *ser da Tinga* e poder *restingar* e *ser de fora*.

No ano de 2004, a escola que havia caído para o grupo A (imediatamente inferior ao Grupo Especial, o principal do carnaval), ganha o título de campeã com o samba-enredo *Espelho, espelho meu, existe alguém mais Tinga do que eu?* A música faz referência à identidade dos moradores com o bairro e resgata a história da escola, falando de antigas temáticas abordadas em carnavais e que renderam várias premiações, como o *Cassino da Urca*, a *África*, o *Zumbi dos Palmares* e outros.

A música enaltece a identidade *especial* de ser da Restinga e faz a reflexão sobre o olhar no espelho e se ver com uma forte identidade com o bairro e a escola de samba. Nos anos seguintes, 2005 e 2006, novamente a escola se consagra a campeã, desta vez pelo Grupo Especial e passa a ser uma das mais importantes escolas de samba da história de Porto Alegre.

Espelho, Espelho Meu, Existe Alguém Mais Tinga do Que Eu?

*(Samba Enredo – Estado Maior da Restinga, 2004) Composição:
Arlson Trindade, Claudinho e Sandrinho Gesse*

*Abra seu coração, vem me amar
Restinga Chegou, é show, o bicho vai pegar
Amor, razão, paixão
Cisne hoje é todo emoção
Refletiu no espelho Glorioso
o meu passado Tão belo e
deslumbrante Lindo cisne
encantado
Cassino da Urca, o marco principal
Da trajetória brilhante no carnaval
Riquezas da Amazônia, como é lindo o meu pulmão
Mostrei a força, imponência e tradição
Eu vivi maravilhas no espaço sideral
E vi mãe África, visão fenomenal
Iemanjá e sua beleza, mistérios e magia
Meu Estado maior, fonte de alegria
Mostrei Adão e Eva
E os sete pecados capitais Vaidade é
meu pecado, sim senhor
Cantei Zumbi, o nosso rei, com todo amor
Quilombo de Palmares
O povo, a raça eu tenho aqui
E com o cisne viajei nas asas da imaginação
Sou joia rara, “especial” da multidão
Por isso diga: espelho, espelho meu
Se existe alguém mais tinga do que eu!
Espelho, espelho meu
Existe alguém mais tinga do que eu?*

Podemos observar, em vários trechos das letras dos sambas-enredo da escola Estado Maior da Restinga, ênfases dadas às temáticas que falam da África e da identidade negra, como podemos observar no samba-enredo do estado Maior da Restinga, em 1994:

Acostumados à liberdade, à vida saudável, junto à natureza, com fauna e floras ricas em variedade, o negro vivia na África de forma despreocupada e livre (...) o aprisionamento, o afastamento de sua terra, de sua família (...) não restou aos negros senão sua grande fé e a esperança na liberdade (...) conseguiu implantar suas raízes em solo brasileiro. (Estado Maior da Restinga, trechos do samba-enredo, 1991).

Ali viviam em harmonia índios, mamelucos, cafuzos e todas as etnias negras (...) todos em busca da alegria de viver e, principalmente, da liberdade (...) diferentes no aspecto exterior, se irmanavam internamente, irmãos livres, imortais e serenos (...) o Rei Zumbi soube utilizar toda a educação de homem livre recebida dos seus antepassados. (Estado Maior da Restinga, trechos do samba-enredo, 1994).

E também demonstra ênfase no legado deixado pelos antepassados, como no samba-enredo de 1996:

Negra mãe fascinante, exuberante fonte de vida! O grito da tua liberdade anda muito longe, poucos o ouvem. Nosso lamento, nossos batuques precisarão de mais vozes, nossa união precisará de mais braços, nosso pulsar precisará ser ouvido em todos os cantos do mundo. A lição deixada por nossos antepassados fará surgir um novo sol. (Estado Maior da Restinga, trechos do samba-enredo da escola, 1996).

O enaltecimento da África e de aspectos da cultura africana e sua influência no Brasil, valorizando a identidade e a cultura negra, foi tema dos sambas-enredo dos anos de 1991 (*África: Raízes Negras na Terra do Samba*), 1992 (*Lendário e Fascinante, o Mar, Misterioso Mar*, com alusões a entidades religiosas relacionadas com o mar), 1994 (*África: 300 Anos de Zumbi dos Palmares*), 1996 (*A Riqueza desta Negra me Fascina*), 1997 (*Cortes Invasoras em Terras Tupiniquins*), 1999 (*Bailado do Cisne nas Asas da Imaginação*, enaltecendo o símbolo da própria escola de samba) e, em 2011 (*A Restinga Multirracial Celebra a África de Mandela na Festa do Carnaval*).

As identidades são construídas através do que podemos chamar de marcadores identitários, ou seja, símbolos observáveis que diferenciam um sujeito do outro. Os símbolos podem estar inscritos no corpo dos sujeitos e estarem relacionados com os padrões estéticos da cultura hegemônica (alto, forte, magro, branco, sadio, loiro, macho, bem vestido, etc.), como em contraposição (baixo, fraco, gordo, negro, doente, moreno, efeminado, mal vestido, etc.).

Os marcadores identitários podem estar também relacionados aos aspectos culturais (religião, gostos, modos de vida, adereços de vestimenta e formas de vestir, corte de cabelo, gesticulação, modos de falar, lugares frequentados, etc.), às condições sociais (local de moradia, renda, classe social, etc.), comportamentais (orientação sexual, costumes e formas particulares de expressão), históricos (processos de exclusão e diferenciação em função dos processos históricos) e geográficos (local de residência ou relações de proximidade e vizinhança).

A emergência da identidade, entretanto, nos faz compreender que a necessidade de reafirmação da identidade, que transparece nas manifestações culturais, seja de qualquer ordem, tem a ver com o fato de que existe uma resistência, que pode ou não tomar consciência de si, à submissão aos padrões hegemônicos e ao modelo dos *estabelecidos*. A valorização da identidade do lugar é uma das maneiras de opor-se à padronização e hierarquização das culturas, subjugando através das práticas discursivas os projetos de futuro dos *não estabelecidos*.

O próprio lema ou *grito de guerra* da escola de samba Estado Maior da Restinga – *Tinga teu povo te ama!* - também se transformou num ícone do bairro. Assim sendo, olhar para a Restinga através de uma letra de música e ou de manifestações culturais, como o carnaval e o grafite, significa olhar para representações simbólicas de identidade e pertencimento, valorizar o cotidiano vivido que expressa no samba, assim como no movimento incorporado ao Hip Hop em seu conteúdo, sua forma de viver e se expressar, as concepções culturais de uma periferia globalizada, semelhante a outras, porém única.

As frases pintadas no barracão da escola expressando o sentimento pelo bairro e o desenho no muro da escola Larry valorizando a estética da origem étnica evidenciam essa identidade ligada a marcas simbólicas ligadas ao corpo (cor da pele, adereços e vestimentas, etc.) à cultura (religião, música, modo de vida) e a condições sociais. Todos esses aspectos estão expressos e relacionados com um lugar de pertencimento.

Por isso que o lugar se torna uma categoria importante e um caminho por onde passa a compreensão da complexidade do mundo vivido, pois nele se materializam as relações globais/locais do mundo dos sujeitos, criando a contextualização que condiciona as ideias e a forma de estar e agir sobre a sociedade.



Foto: Carlos Aigner, 2010

Fonte: Jornal Zero, 04/03/2006

Figura 21 – Barracão da Escola de Samba Estado Maior da Restinga e Manifestações culturais na Restinga. Conforme moradores do bairro, o carnaval e o futebol, ajudaram a promover uma imagem melhor do bairro que era desconhecido da maioria dos moradores da cidade e que, em função da imprensa, associavam o bairro à violência e ao tráfico de drogas. O carnaval e os jogadores de futebol tornaram o bairro mais conhecido. O carnaval é uma das manifestações culturais que valorizam a ancestralidade negra e a identidade local. Na imagem acima, uma foto do barracão da Escola de Samba Estado Maior da Restinga, a maior do bairro e uma das maiores de Porto Alegre e uma reportagem num dos jornais de maior circulação da cidade sobre o orgulho que os moradores possuem do bairro e a identificação com o lugar.



Figura 22 – Grafitagem: Uma forma de Expressão cultural da Restinga. O grafite é um dos quatro elementos ou linguagens do movimento Hip Hop, assim como a RAP (Rhythm And Poetry), o Break e o DJ (Disc Jockey). O movimento Hip Hop surgiu na década de 1970, nas periferias da cidade de Nova Iorque (Bronx), em bailes frequentados por jovens negros e hispânicos agrupados em gangues que resolviam conflitos em disputas de dança. Acima, um grafite realizado por jovens do bairro no Muro da Escola Larry. **Foto:** Carlos Aigner, 2010.

As leituras, interpretações e olhares ampliam-se com o estudo dos lugares e dos sujeitos no lugar. A aceleração contemporânea, possibilitada pelo desenvolvimento da ciência, da técnica e da informação, aumenta a complexidade dos lugares, pois ainda que o mundo tenha se tornado globalizado, o lugar que se revela em ação imediata é único e é somente nele que se encontram as possibilidades mais próximas para compreensão do sujeito na relação socioespacial.

Como nos lembra Milton Santos (1994), cada lugar é, a sua maneira, o mundo. Assim, o lugar reflete o processo de globalização e de mundialização, através da dimensão do cotidiano e das expressões simbólicas e práticas de significação.

O espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares. (SANTOS, 1994, p.31)

O mundo todo está expresso no lugar e esse assume importância fundamental na geografia contemporânea, pois ao mesmo tempo em que expressa o cotidiano e o localmente vivido, objeto de uma razão global, cria sua identidade que o diferencia e o assemelha a outros lugares.

Todas as práticas de significação, entretanto, que produzem significados envolvem relações de poder e são elas que decidem quem pode ser incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível a escolha entre as diversas identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2000).

As diferenciações, porém, em função dos marcadores identitários, não são fixas e podem ter maior ou menor força, dependendo da aceitação do outro, do lugar e do tipo de manifestação. Todavia, o preconceito sempre se faz presente com relação aos comportamentos desviantes, condições sociais, aspectos culturais e físicos.

CAPÍTULO 2

ESCOLA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

2. A ESCOLA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A instituição escolar, mantida pelos Estados Nacionais difundiu-se pelo mundo a partir da Revolução Francesa. Sob uma determinada perspectiva podemos perceber que a proliferação das instituições escolares universais, gratuitas e laicas, serviu inicialmente, entre outras coisas, ao propósito de divulgar, através de uma visão nacionalista, os ideais do liberalismo. Essa visão pode ser constatada, não só por uma vasta produção bibliográfica que desvela esta condição da escola, mas ao observarmos como ainda persistem até nossos dias os discursos em que a igualdade de oportunidades para todos e o mérito do esforço aparecem como uma narrativa nas escolas públicas, levando-se a acreditar que cada indivíduo pode ser capaz, através de seu próprio esforço, única e exclusivamente, de chegar a sua autorrealização profissional e pessoal, independente de mediações ou de condições sociais.

Conforme Maria Helena S. Patto:

A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão(...). A partir dos dois principais centros dessa ideologia (França e Inglaterra), ela irradiou-se para as mais diversas e distantes regiões, tornando-se voz corrente internacional. Em termos individuais o *self-made man*, racional e ativo, representava o cidadão ideal. (...). Se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o *nacionalismo*, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos sistemas nacionais de ensino. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses do povo, tomando como sinônimo de nação. (PATTO, 1999, pp.40,41).

Construção que resultou de um processo histórico, os sistemas de ensino serviram e servem para reproduzir a ordem social e as desigualdades, com o discurso cruel de oportunidades iguais. A consequência, que se observou durante anos e ainda está muito presente no cotidiano das escolas, foi a produção do conhecido efeito pirâmide (muitos que ingressam e poucos que permanecem ou conseguem êxito no processo de aprendizagem) sobre a escolaridade da população de forma geral.

Aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar, porém, denota, na realidade, mais uma eficiência do que um fracasso, quando fazemos a leitura do sistema de ensino como um instrumento do aparelhamento estatal no sentido de que é intenção, inerente a esse sistema, manter a ordem social e a hegemonia de classe e assim não interessa aos estabelecidos facilitar a ascensão dos não estabelecidos ou alterar a pirâmide social.

Não é difícil compreender que oferecer tratamento igual em condições sociais e culturais desiguais constitui no dia-a-dia uma forma injusta de seleção, ao mesmo tempo em que o discurso hegemônico legitima a exclusão e isenta a responsabilidade do sistema educacional e da instituição de ensino, sobre a produção do fracasso dos alunos e frente aos novos desafios impostos pela sociedade tecnológica.

Ao se afirmar que com a democratização do acesso, as oportunidades são oferecidas a todos, o fato de que alguns não conseguem obter êxito (ou atingir as *metas de aprendizagem*, expressão que começa a ser muito utilizadas nos meios escolares, algumas vezes de forma superficial, num arremedo do que acontece nos ambientes empresariais competitivos) é consequência da falta de empenho ou talento individual e, portanto, uma responsabilidade atribuída aos próprios educandos. Nesse sentido, podemos concordar que a função primordial desse modelo de instituição escolar foi manter as estruturas sociais e a ideologia hegemônica. Ideologia enraizada no estado liberal, enaltecendo os valores patrióticos, formando cidadãos servís ou soldados, ou seja, cumpridores dos deveres para com a nação.

Num sistema educacional organizado com esses objetivos, a escola encontra-se num lugar privilegiado. Ela possibilita o acesso indiscriminado à cultura, indispensável para a inserção social (através da integração no modo de produção capitalista industrial) de forma institucionalizada, servindo, ao mesmo tempo, como elemento impulsionador das aspirações individuais de ascensão social, e de indução às aspirações e valores da burguesia. A escola serve então ao *status quo* das classes sociais e esta função pode ser muito bem compreendida através da teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1974). O Estado serve a interesses de classe e, ao mesmo tempo, promove a universalização da escola pública que conserva e propaga em sua forma, organização e operacionalização, a pirâmide social característica do modo de produção capitalista.

Estruturadas, em sua maioria, de forma a produzir a seletividade e desigualdade social, impedindo o êxito da maioria dos alunos, as instituições educacionais, historicamente, criaram e reproduziram as condições para manter as desigualdades sociais necessárias à produção de excedentes de mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação necessária a inserção das demandas mercadológicas urbano-industriais. Não é difícil entender porque no período em que houve a difusão industrial, era desejável que os futuros operários aprendessem a ler instruções para executar tarefas de forma acrítica e que soubessem obedecer sem questionar e como a escola poderia atuar nesse sentido.

Em Contrapartida, algumas instituições supriam a necessidade de formação para classe dirigente, mormente instituições privadas, ou outras mantidas pelo Estado, mas com critérios bastante seletivos de acesso, pois havia a necessidade de formação diferenciada e ampla para a formação da classe dirigente. Assim, formou-se no Brasil, dois sistemas distintos: um voltado para a educação popular, ensinando a desempenhar tarefas, obedecer e instrumentalizando rusticamente para o mundo do trabalho e outro formador da classe dirigente, dando acesso aos valores e conhecimentos da cultura hegemônica.

Ao contrário do que ocorreu na França (onde a República foi decorrente de movimentos sociais revolucionários), a República no Brasil foi proclamada por grupos e oligarquias que se aliaram, de diferentes correntes ideológicas e setores sociais: dos poderosos e conservadores barões do café do oeste paulistano e do vale do rio Paraíba do Sul a capitalistas urbano-industriais (defensores do liberalismo); de militares a jovens políticos emergentes de formação positivista.

Para muitos historiadores, essa pluralidade ideológica se manifestou também no universo educacional brasileiro, em que liberais e positivistas procuraram impor seus interesses e, para tanto, necessitaram costurar as mais incoerentes alianças políticas. Nesse contexto, o Estado assumiu papel fundamental como orientador do processo educativo direcionado aos ideais da classe dirigente, suas conveniências e manutenção da divisão do trabalho no modo de produção capitalista.

As práticas pedagógicas que, historicamente, predominaram nesse sistema (escolanovista, tecnicista, etc.), demonstraram (e continuam demonstrando) um grande poder de reprodução e perpetuação das injustiças sociais e, portanto, contaram com grande apoio da classe dirigente. Especialmente, porque essas práticas ajudavam a manter a ideia de paz social, democracia racial e a ordem nacional estáveis, mascarando os reais interesses oligárquicos e do capitalismo moderno de forma relativamente tranquila e acomodada, que internalizava em todos os segmentos os valores e ideologias hegemônicas.

Na visão de Miguel Arroyo:

Para as camadas populares, que pensavam ter invadido essa escola, criou-se logo um projeto paralelo e complementar, onde os conteúdos e métodos e a organização escolar foram concebidos mais para formar os cidadãos como trabalhadores semianalfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho. Seria ingênuo que a burguesia, seus gestores e pedagogos implementassem um projeto educativo diferente. Sem dúvida, vários elementos do povo tiraram proveito dessa escola para uma melhor sobrevivência e competência no trabalho. É pouco esperar que cada trabalhador “explore as contradições” da escola e tire seu proveito individual e até coletivo. A escola é um projeto de classe e não de uma burguesia esclarecida, de um dirigente benevolente ou de um educador comprometido. Um projeto de uma classe só pode ser enfrentado por outro projeto da e para a classe antagônica, visando a apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos. (ARROYO, 1997, p.18 e 19).

A história da escola pública brasileira é, assim, um ótimo exemplo de como o sistema político de organização da instituição educacional serviu com bastante eficiência, através de currículos implícitos e explícitos, para manter todos nos seus devidos lugares sociais. A seletividade ocorrida na oferta insuficiente de vagas e na qualidade do ensino público não somente deixaram de oportunizar a todos os brasileiros, condições justas de inserção social, como também contribuiu para os altos índices de reprovação, fracasso e evasão escolar.

Todavia, a instituição escolar transforma-se com a transformação da sociedade e novas perspectivas surgem para as instituições escolares. Discussões sobre o papel da escola pública na formação para a cidadania, sobre os currículos escolares e sobre a inclusão estão presentes e fazem parte do cotidiano escolar brasileiro, demandando novas práticas e o posicionamento dos educadores e educadoras e das comunidades escolar.

2.1 Contradições e desafios da escola pública no Brasil

A escola pública, no Brasil, embora seja parte integrante de um sistema educacional excludente, constitui-se num espaço com grande potencial para a promoção de valores e para socialização de conhecimentos. Ela é parte do cotidiano de dezenas de milhões de jovens e adolescentes, oriundos da classe popular, que depositam nela a esperança de um futuro melhor.

Essa instituição pode promover a inserção na medida em que busque a transformação de sua organização e de suas práticas, possibilitando mais êxito no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos.

De acordo com Miguel Arroyo:

Buscamos saídas na prática cotidiana da escola, porém, com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente e possível para os interesses dos trabalhadores. Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia. Não caímos na ingenuidade de aderir à *teoria da brecha* ou *da ocupação de espaços*. (ARROYO, 1997, p.18).

Todavia, vivemos um período de reorganização de forças e de mudanças paradigmáticas. Assim, as modificações na estrutura da organização do ensino, nas escolas voltadas à educação popular, podem contribuir com a criação de novas pedagogias, mais próximas da realidade cotidiana dos educandos e mais capazes de formar para a cidadania.

Nesse contexto, em tese, a organização da escola por ciclos de formação apresenta várias vantagens para a educação popular: estimula práticas pedagógicas interdisciplinares, tenta quebrar com a visão fragmentária do conhecimento, rompe com a lógica da aprendizagem pela repetição, proporciona progressões aceleradas de alunos com defasagem escolar, avalia de forma não classificatória, elabora o currículo partindo do conhecimento da realidade do educando, leva o corpo docente a pesquisar sobre a comunidade com a qual trabalha, etc.

Todavia, não é a forma como está organizado o ensino ou concepção de escola que efetivamente irá criar as condições necessárias à aprendizagem. Se observarmos o cotidiano das escolas municipais de Porto Alegre, perceberemos que a evasão (embora tenha diminuído) e o que usualmente tratamos como fracasso escolar (não-aprendizagem) continuam presentes, ainda que os famosos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Regimentos escolares sejam concebidos dentro de princípios progressistas de educação popular.

É conveniente lembrar o fato de que, muitas vezes, as modificações previstas numa proposta política governamental não são operacionalizadas de forma coerente e embasadas nos princípios das modificações implantadas como políticas públicas. Um exemplo disso foi a própria forma de implantação, por ordem, da organização por ciclos de formação em algumas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, em que professores e alunos não estavam convencidos ou suficientemente esclarecidos dos benefícios da nova proposta, ou não estavam ainda preparados para trabalhar dentro da nova estrutura.

Ao analisarmos o que aconteceu com as práticas pedagógicas nessas escolas, esse fato tem relevância, pois a incoerência (ainda que objetivada na melhoria do atendimento) entre o discurso e a ação insere um ponto de fragilização no convencimento das transformações do fazer pedagógico, criando inseguranças quanto à profundidade das mudanças implantadas.

Lembra-nos Paulo Freire que devemos ter coerência e estarmos atentos para a falsa neutralidade das técnicas pedagógicas e da necessidade de diminuir a distância entre as ações e os discursos.

Conforme Paulo Freire:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador, um dos dois está radicalmente errado. Daí a imperiosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 1999, p.28).

Ainda assim, devemos discutir a politicidade (da qual fala Paulo Freire) na educação popular, pois a coerência entre o discurso e a prática, por si só não garante a transformação desejada no ensino, até por que muito se reproduz, dentro das escolas cicladas, mesmo com ideais libertadores, discursos conservadores, que alimentam preconceitos e reproduzem as segregações sociais. Sendo a escola um espaço plural e multicultural, é inevitável a convivência com ideologias conservadoras e com preconceitos.

Isso não significa, entretanto, aceitação. A democratização do ensino brasileiro e a construção da cidadania dependem da transformação das práticas conservadoras tradicionais de cunho tecnicista, que podem estar entre os fatores geradores de evasão (expulsão, seria o termo adequado, se quisermos utilizar o sentido que Paulo Freire confere ao fenômeno de saída precipitada da escola, no caso dos mais pobres) e de fracasso na aprendizagem.

Todavia, somente o poder de persuasão, alicerçado no exemplo cotidiano de práticas libertadoras e emancipatórias, que possui força suficiente para a modificação de conceitos e ideias cristalizadas, ao longo do tempo, na cultura escolar brasileira.

As modificações cotidianas das práticas e a conquista através do convencimento do coletivo escolar envolvido no processo de ensino-aprendizagem, assim como a participação efetiva da comunidade é que podem construir as condições ideais, ou melhor, o ambiente mais propício ao desenvolvimento dos indivíduos aproveitando as condições favoráveis que as estruturas da organização da instituição escolar possam proporcionar.

Na visão de Bernard Charlot:

É certo que não existem milagres escolares. Não basta organizar ciclos para produzir o êxito de todos os alunos. O que produz o êxito é a atividade intelectual dos alunos, as práticas eficazes dos professores. Se estas práticas não forem boas, os alunos fracassarão, seja com ciclos ou sem ciclos. São as práticas que produzem o êxito escolar, não as estruturas. Mas certas estruturas são mais favoráveis do que outras para desenvolver práticas pedagógicas que possam levar todos os alunos ao sucesso escolar. Tais são os ciclos. (CHARLOT, 2000, p.9).

Assim, pode-se dizer que, com todas as mudanças ocorridas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um número expressivo de alunos ainda não consegue atingir o almejado êxito escolar. Isso ocorre porque são necessárias, ainda, outras modificações nas práticas pedagógicas cotidianas e nas estruturas sociais, além da escola. Os educadores, que de fato pretendem promover o êxito escolar, têm obrigação de analisarem-se e analisar criticamente suas práticas e a sociedade da qual fazem parte.

Tratando-se de uma educação voltada para o que pode ser chamado de *inclusão social*, o êxito escolar deve ser visto como a superação de dificuldades imposta pelos contextos condicionantes que se materializam como obstáculos que parecem intransponíveis para o educando, impedindo que ele se compreenda como sujeito de transformação e possa, de fato, conquistar as condições necessárias para exercer a sua cidadania.

A expressão *cidadania*, entretanto, não pode ser vista no cotidiano escolar como uma palavra vazia, um jargão que pode ser apropriado e repetido por aqueles que não têm compromisso com a educação libertadora. Cidadania não está sendo interpretada, aqui, como um conceito amplo e abstrato, mas com concretude e operacionalidade.

A conceituação de cidadania deve, por sua vez, contemplar não somente as condições materiais e políticas, mas também as condições simbólicas que permitem a sustentação e afirmação da identidade do educando, consciente de sua capacidade transformadora, apropriando-se da ideia de Antônio Joaquim Severino, quando este emprega o termo cidadania referindo-se a uma qualificação da condição da existência humana (SEVERINO, 1994).

Assim, compreendemos que o educando não terá êxito apenas por concluir o nível de escolaridade necessário para conseguir um emprego desejado, garantindo a sustentação de sua existência física. É necessário que sua palavra possa ser colocada e respeitada e que seu conhecimento o possibilite a modificar o seu cotidiano, construindo melhores condições para a sua existência. É necessário, também que possa exercer a sua subjetividade que o constitui como sujeito de cultura e direito aos bens simbólicos.

2.2 A exclusão através da escola

Historicamente, o sistema escolar brasileiro não permitiu a concretização dos ideais de proporcionar justiça social através da escola pública (alardeados nos discursos dos que se encontram privilegiadamente estabelecidos), mas cumpriu com êxito o seu papel de gerar excedentes de mão-de-obra para a produção e todas as consequências resultantes desse processo dentro do modo de produção capitalista. Assim, a marginalização de grandes parcelas da população brasileira contribuiu fortemente para pressionar para baixo, o custo da mão-de-obra urbana, garantindo a concentração de renda e a acumulação do capital necessária ao desenvolvimento do capitalismo industrial.

No Brasil, entretanto, durante muitos anos, um contingente de milhões de pessoas, nem sequer teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever em alguma instituição educacional pública, ficando totalmente excluído de qualquer possibilidade de inclusão no modelo econômico capitalista-industrial. Mesmo que os índices de alfabetização tenham demonstrado um certo avanço, em comparação ao que vinha ocorrendo ao longo das últimas décadas, devemos lembrar que isso está muito relacionado, principalmente, ao interesse de uma elite empresarial capitalista, que para aumentar seus lucros e tornar-se mais competitiva no mundo globalizado, necessita formar uma mão de obra um pouco mais qualificada, ainda que permaneça sendo de baixo custo, para os setores industriais e comerciais. É por causa disso que, na maioria das vezes, a alfabetização e alguns anos de escolaridade não vem acompanhada de uma melhora significativa das condições de vida da classe popular.

O analfabetismo é um problema social muito grave, pois em nossa cultura, o ser humano não letrado não tem acesso a muitas informações e acaba estigmatizado ou levado a sentir-se inferior em relação aos que possuem certa instrução. Além disso, limitam-se as atividades que

podem ser desenvolvidas pelos analfabetos, segregando-os e transformando-os em realizadores de trabalhos braçais, degradantes e desumanizadores.

No Brasil, o elevado índice de analfabetismo das décadas de 1980 e 1990 evidencia o grande número de pessoas que, mesmo após as políticas de ampliação de acesso e à obrigatoriedade do ensino, permaneceu fora da escola, sem acesso, ou não conseguiu se alfabetizar estando nela. (tabela 1).

A década de 1980 apresentou uma queda nas taxas de analfabetismo, todavia, não de forma tão acentuada como ocorreu nas décadas de 1950 e 1960. Essa aparente melhoria em termos educacionais, porém, não significou uma diminuição nas desigualdades sociais. Ao contrário, nos anos oitenta, houve aumento significativo de concentração de renda, fruto de instabilidades políticas e econômicas que, aliado à desaceleração do crescimento econômico e ao baixo investimento em projetos sociais, agravou as condições de vida dos mais pobres.

Tabela 1:

TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL

ANOS	POPULAÇÃO (15 ANOS OU MAIS)	ANALFABETOS (15 ANOS OU MAIS)	ANALFABETISM O %
1950	30.249.423	15.272.432	50,48
1960	40.187.590	15.815.903	39,35
1970	54.336.606	17.936.887	33,01
1980	74.600.285	19.356.092	25,94
1989	93.642547	17.587.580	18,78

Fonte: MEC: Secretaria da Administração Geral. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1990.

Na década de 1990, conforme dados do IBGE, as taxas de analfabetismo continuaram em decréscimo, todavia, com grandes diferenças regionais no território brasileiro e também apontando uma brutal diferença em relação às faixas de renda familiar (Figura 28).

Em relação à distribuição espacial do analfabetismo no Brasil até o final da década de 1990, podemos afirmar que, nas regiões que possuíam os maiores índices de urbanização e de industrialização, também se encontravam os maiores índices de alfabetização. Assim, enquanto que no Rio Grande do Sul, em 1999, cerca de 6% da população com mais de 15 anos era analfabeta, esse índice ultrapassava os 32% em Alagoas. (tabela 2).

Gráfico 1:

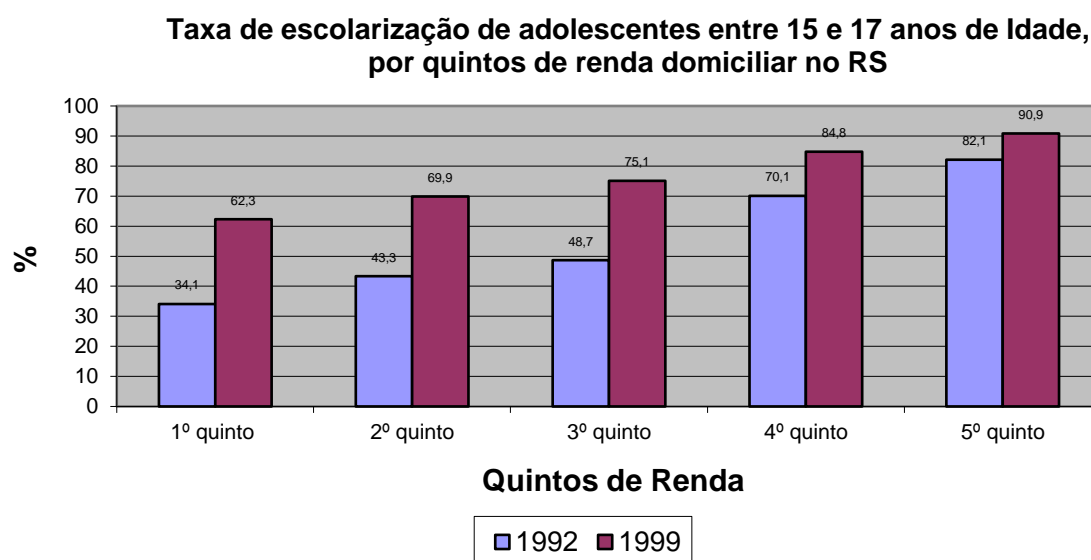


Figura 23: Gráfico de taxa de escolarização de adolescentes por quintos de renda familiar. **Fonte:** MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO: IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

Obviamente, podemos relacionar essas taxas com as características regionais (especialmente, com as condições econômicas), que, sabidamente, são bem diferenciadas nos dois estados. Todavia, é a renda familiar o fator que refletia mais diretamente nos índices educacionais, especialmente no que tange ao acesso às instituições formais de ensino.

Os índices de analfabetismo na parcela mais pobre da população brasileira eram tão elevados quanto os dos países mais pobres da África na mesma década, enquanto que os índices de escolarização da parcela mais rica da população gaúcha assemelhavam-se aos dos países mais ricos da Europa Ocidental nesse período.

Outro aspecto que se observava, relacionado à permanência na escola, era a dificuldade de locomoção e, conseqüentemente, de acesso à escola nas áreas predominantemente rurais do país em regiões com baixa densidade de malha urbana que apresentavam, além de baixa renda média familiar, os menores números de estabelecimentos de ensino.

Resulta daí o grande contraste de frequência à escola no território brasileiro na entrada do século XXI. Essa frequência, entretanto, com grandes desigualdades territoriais, pois era bem maior no Centro-Sul do território nacional do que na região Norte e no interior da região Nordeste, por exemplo.

Tabela 2:

TAXAS DE ANALFABETISMO FUNCIONAL

UNIDADES DA FEDERAÇÃO, REGIÕES METROPOLITANAS E OUTRAS DIVISÕES	1992
Brasil	36,9 %
Rio Grande do Sul	24,3 %
Região Metropolitana de Porto Alegre	19,7%
Alagoas	54,6 %
Zona Rural do Ceará	83,0 %

Fonte: MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO: IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

Considerando-se o conceito de analfabetismo funcional proposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (conforme o IBGE, analfabeto funcional é o indivíduo, com quinze anos ou mais, que possui menos de quatro anos de escolaridade) podemos afirmar que a situação de exclusão educacional no Brasil era e continua sendo, bastante grave. Pior ainda se considerássemos outros critérios internacionais que relacionam esse conceito à habilidades de ler, escrever e interpretar de forma lógica e crítica o que se escreve.

Os índices de analfabetismo funcional expressam desigualdades regionais ainda maiores do que se levarmos em conta apenas as taxas de analfabetismo. Os dados são alarmantes, pois se levarmos em consideração os números absolutos, um índice de 29,4% de analfabetos funcionais, no Brasil, no início do século XXI, significa que mais de 33 milhões de pessoas com mais de 15 anos frequentaram a escola num período inferior a quatro anos. Um número equivalente à soma das populações absolutas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Amazonas, Amapá, Roraima, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A média nacional de escolaridade da população brasileira era de apenas seis anos, metade do que a órgãos, como a Unesco, consideravam ideal para que se superasse a linha de pobreza num país. Assim, cerca 65% dos brasileiros com mais de 15 anos não conseguiram completar oito anos de estudo e apenas um em cada 15 jovens entre 20 e 24 anos estava na universidade na virada para o século XXI (IBGE, 2000).

Entretanto, conforme dados do Ministério da Educação, em 1999 mais de 54 milhões de alunos (número superior à população total da Espanha) estavam matriculados nos níveis e modalidades de ensino existentes: Ensino Infantil, Classes de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de jovens e Adultos e Ensino Superior. Incluídos aí, estão 95,8% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos.

O grande número de matrículas nas escolas, porém, em oposição aos elevados índices de baixa escolaridade, nos leva a concluir que o período de permanência na escola era muito menor do que seria necessário para uma significativa melhoria das condições sociais da classe popular, tendo em vista que é nessa parcela da população que as taxas de abandono, antes da conclusão do ensino fundamental, são maiores.

Por fim, ao analisarmos esses dados sobre a história recente da educação brasileira, nas décadas passadas, chegamos à conclusão que essas desigualdades e falta de oportunidades têm sido uma constante para grandes parcelas da população brasileira o que se reflete nos dias atuais, gerando uma grande dificuldade de acesso a empregos mais remunerados e ao ingresso e continuidade dos estudos no ensino superior.

Ainda que nas décadas posteriores, a cada ano tenha diminuído o número de crianças e jovens que não estavam na escola e que alguns avanços sejam percebidos com relação à frequência, a realidade é muito pior do que os números podem demonstrar.

Médias e dados podem ilustrar muitas coisas, mas não substituem as aprendizagens das observações cotidianas, nem amenizam as diferenças que podem estar maquiadas por trás dos números. O professor que atua em bairros das periferias urbanas, por exemplo, sabe que, além dos índices de evasão (expulsão) e reprovação existe uma realidade bem mais complexa que envolve as condições em que os alunos estudam, a qualidade e tipo de ensino oferecido. Especificidades que não podem ser expressas por números, mas que se manifestam de várias formas, amiúde através da segregação social e espacial.

2.3 A produção do fracasso escolar

Ao levantarmos dados sobre a evasão escolar e as condições socioeconômicas das famílias que se utilizam da escola pública em nosso país, chegamos à conclusão que, ao longo da história educacional brasileira, sempre foi a parcela mais pobre da população que enfrentou as maiores dificuldades para obter êxito ou permanecer na escola até concluir seus estudos na educação básica. Mesmo que o acesso à escola tenha sido negado a grande parte dos alunos da classe popular, são eles que, estando na escola, engrossam os índices de evasão, de reprovação e de fracasso escolar.

Conforme o Relatório do Departamento de População e Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

A análise das taxas de escolarização para uma ampla faixa de idade que abrange desdeo ingresso ao pré-escolar até o curso superior (de 5 a 24 anos de idade) para os anos de 1992 e 1999, mostra a situação ainda diferenciada desses grupos entre os espaços geográficos do País. Conforme pode ser observado, no final da década de 90, a faixa etária tradicionalmente correspondente ao ensino fundamental (7 a 14 anos) é aquela que apresenta valores mais elevados. Em todas as Unidades da Federação, mais de 90,0% das crianças de 7 a 14 anos de idade frequentavam a escola. Mas, o que faz a diferença nas taxas é a renda familiar per capita: no grupo mais pobre (crianças pertencentes ao primeiro quinto da distribuição da renda), a taxa de escolarização é mais baixa, 92,5%, enquanto no grupo mais rico (último quinto) chega a 98,9%. (IBGE, 2001, p.80).

Em todas as regiões do Brasil, mesmo com diferentes realidades geográficas, a regra que se confirma é que são os mais pobres que mais fracassam e evadem. E são eles também que em maior número estão fora das salas de aula em todas as faixas etárias, no meio rural e urbano. As condições sociais, em especial as situações de vulnerabilidade e o ingresso precoce no mundo do trabalho, estão entre os fatores que dificultam a democratização das oportunidades educacionais.

Como exemplo disso, podemos citar a pesquisa, realizada por Lia Fukui e outros (1982), em escolas públicas de São Paulo. Com relação ao sistema escolar e à exclusão do acesso ao conhecimento, Lia Fukui fazas seguintes observações:

Quanto ao sistema escolar:

- Quanto maior o número de repetências, menor o valor da renda familiar per capitano estabelecimento;
- As classes de primeira série são organizadas segundo a situação econômica dos alunos; as disparidades entre as classes são mais acentuadas dentro das escolas que apresentam na média as rendas mais elevadas, diminuindo à medida que média das rendas cai;
- Constatou-se o grande número de classes compostas só de repetentes e estes caracterizam-se por baixa renda familiar;

Quanto aos excluídos:

- O trabalho de filhos menores é freqüente; na ajuda em casa são sobrecarregadas as meninas, que, além do trabalho fora de casa, ajudam na cozinha e tomam conta dos irmãos menores;
- As perspectivas de trabalho futuro diferenciam-se de acordo com o sexo: espera-se que a menina seja dona-de-casa e que o menino venha a sustentar uma família;
- Há uma dissociação entre o conteúdo que a escola transmite e a aprendizagem parao trabalho, esta resultante do próprio trabalho;
 - Para a grande maioria ter estudo significa ser alfabetizado;

Quanto à relação entre trabalho e escola:

- *Praticamente não há exclusão da escola entre os filhos de proprietários e de assalariados em funções de chefia;*

- *Os índices de exclusão escolar são mais elevados entre os assalariados e os trabalhadores por conta própria. Estes enfatizam mais a necessidade de autonomia e, portanto, tão logo os filhos conseguem alguma atividade remunerada, trocam a escola por essa atividade. (FUKUI, 1982, p.212).*

Não há como negar, pelo que foi apontado nessa pesquisa, nos dados do IBGE e do próprio MEC, e na observação cotidiana que a condição social da família do educando é fundamental para o seu êxito escolar. Disso resulta a conclusão de que entre os fatores, que devem ser considerados para a obtenção do êxito ou do fracasso escolar, estão as condições de justiça social e as oportunidades materiais que a sociedade proporciona.

Todavia, a organização e a estrutura da instituição escolar têm uma parcela muito grande de responsabilidade neste processo de exclusão social dos mais pobres, assim como também as práticas educativas e a atuação dos professores nesse processo.

Para Miguel Arroyo:

Recolocar o problema em termos de excluídos da escola (Fukui, 1982) vai mais fundo na configuração do problema. Alguém terá que ser responsabilizado por essa exclusão ou por essa negação do saber elementar às classes subalternas. Sobretudo quando os mesmos cidadãos – trabalhadores excluídos da escola – são excluídos de outros direitos básicos: direito à saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização e, sobretudo, excluídos da terra, dos bens de produção, do poder e da riqueza que produzem. As mesmas crianças – membros da mesma classe – excluídas das casas de escola, são excluídas das casas de saúde, das casas de justiça e do direito. As únicas portas que facilmente se abrirão são as das casas de detenção, de correção, dos manicômios. Sobretudo abrir-se-ão as portas das fábricas, todas as manhãs, tardes e noites, de onde não lhes será permitido evadir-se, sob pena de morrer de fome. Os índices de evasão nas fábricas, das casas de detenção e de correção são mais baixos do que os índices das escolas do povo. Lá são obrigados a permanecer para ser explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola são forçados a sair por serem incapazes para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica, ou de lutar por comida no subemprego. (ARROYO, 1997, p.22).

Embora saibamos que o número de matrículas no ensino fundamental, tanto em números absolutos como relativos à população brasileira, tenha aumentado significativamente, especialmente da década de 1950 até a década de 1990 (tabela 3), não houve, com certeza, uma democratização do acesso para todos nesse mesmo período.

Todavia, essa ampliação de vagas também demandou uma necessidade de se estender as oportunidades de acesso à educação formal em todos os níveis, através da possibilidade de permanência e de progressão no nível fundamental e do oferecimento de um ensino um pouco mais qualificado para as classes populares.

Tabela 3:**EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANOS	POPULAÇÃO	MATRÍCULAS	% DE MATRICULADOS
1950	51.944.397	4.366.792	8,4
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7
1980	119.070.865	22.148.809	18,6
1989	147.404.375	27.397.179	18,6

Fonte: MEC: Secretaria da Administração Geral. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1990.

O sistema de organização do ensino, no Brasil, até para atender a uma necessidade de formação de mão de obra para a indústria, caminhou no sentido da ampliação das vagas e na busca de uma escola que atendesse a um grande contingente da população brasileira, especialmente nas grandes e médias cidades, onde o crescimento demográfico foi acelerado nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Entretanto, durante muito tempo, a escola de ensino fundamental, até institucionalmente, apontava grandes desigualdades, e o resultado dessa falta de equidade nas oportunidades de acesso e permanência na escola pôde ser observado nos índices do fracasso escolar, que levou milhões de brasileiros à exclusão do mundo do trabalho formal nas áreas urbanas e a processos de segregação e marginalização.

A análise da evolução das matrículas no ensino fundamental entre a década de 1950 e 1980, demonstra que a democratização do acesso à escola ampliou-se de 1950 à 1970, porém, permaneceu nos mesmos percentuais no início e final da década de 1980. Gera uma certa apreensão a estagnação do acesso que há quatro décadas vinha crescendo de forma acelerada.

Podemos observar a evolução do número de alunos matriculados a partir de 1967 e o afunilamento das matrículas correspondentes aos anos e séries seguintes, do ensino fundamental ao superior até o ano de 1989.

Tabela 4:

SELETIVIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

SÉRIE	ANO	ALUNOS	%	ANO	ALUNOS	%
1º	1967	5.408.429	100,0	1978	6.502.323	100,0
2º	1968	2.456.733	45,4	1979	3.597.460	55,3
3º	1969	1.984.679	36,7	1980	3.005.227	46,2
4º	1970	1.590.311	29,4	1981	2.417.984	37,2
5º	1971	1.771.510	32,8	1982	2.503.902	38,5
6º	1972	1.152.601	21,3	1983	1.886.347	29,0
7º	1973	954.529	17,6	1984	1.510.988	23,2
8º	1974	868.002	16,0	1985	1.190.912	18,3
2ºGRAU						
1º	1975	885.349	16,4	1986	1.388.911	21,4
2º	1976	687.226	12,7	1987	973.458	15,0
3º	1977	571.746	10,6	1988	767.983	11,8
3ºGRAU						
1º	1978	401.977	7,4	1989	382.221	5,9

Fonte: MEC: Secretaria da Administração Geral. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1990.

Dez anos depois, em 1999, 36,7 milhões de matrículas foram efetuadas no ensino fundamental em todo o País (quase 6% a mais do que no ano de 1998). Porém, o número de matrículas nas quatro primeiras séries apresentou uma queda de 1,5% em relação ao ano anterior, caindo de 21,3 para 21 milhões.

Segundo o MEC, esse é um indício de que está sendo corrigida uma distorção histórica no fluxo de alunos de uma série para outra, devido à diminuição dos índices de reprovação, adequando-se mais a idade com a escolaridade correspondente.

Tabela 5:

TAXA DE DISTORÇÃO SÉRIE/IDADE NO FUNDAMENTAL (1998)

REGIÕES	TOTA	1º	3º	5º	8º
BRASIL	L	SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE
Norte	61,3	51,2	64,5	69,7	63,6
Nordeste	64,1	54,1	67,7	72,2	67,3
Centro-Oeste	45,5	25,1	42,2	56,7	56,1
Sudeste	34,2	14,7	25,6	43,9	44,6
Sul	25,8	10,5	21,4	35,8	37,7
Brasil	46,6	38,2	44,5	54,3	50,6

Fonte: MEC/ INEP, 2000.

A defasagem escolar é consequência direta da reprovação e da evasão. No Brasil, em 1998, cerca de 46,6% dos alunos matriculados no ensino fundamental estudavam em séries que não correspondiam a sua idade. Os índices de repetência e evasão tem diminuído nos últimos anos, mas isso não significa uma melhor qualificação do ensino oferecido às famílias mais pobres.

As distorções entre série frequentada e a idade, como se observa na tabela 5, eram bem maiores nas regiões Nordeste e Norte que nas regiões Sul e Sudeste. Porém, a distorção entre série/idade aumentava da primeira para a oitava série, em grau maior nas regiões onde há acesso maior à escolarização. Enquanto que na região Sul o índice ia de 10,5 (na 1ª série) para 37,7 (na 8ª série), na região Nordeste a variação era de 54,1 para 67,3. Portanto, a média brasileira não expressava as realidades regionais e locais.

Embora tenha havido, nos últimos anos, o processo de metropolização da pobreza, ou seja, o aumento da população marginalizada em grandes centros urbanos, fora deles, o acesso à escola é ainda menor. Em 1985, no Brasil, conforme o IBGE, 18,7% das crianças com idades entre 10 e 14 anos já participavam do mundo do trabalho. Esse índice poderia ser bem maior, levando-se em consideração que muitos pais omitiam esse fato por receio de alguma punição legal. Já no meio rural, é muito comum crianças com menos de 10 anos executarem trabalhos pesados como os adultos até os dias atuais.

O trabalho infantil também possui um forte componente regional, que, por sua vez, irá influenciar nos índices educacionais. A mão-de-obra infantil é explorada em várias atividades, principalmente na Região Nordeste e nas áreas rurais do país, mesmo nos Estados mais ricos da Federação. Na região de Ribeirão Preto (SP), por exemplo, é bastante comum as crianças trabalharem na colheita da cana-de-açúcar e da laranja. Assim, a frequência à escola é maior na parcela da população que reside em área urbana.

Contudo, a taxa de escolarização (proporção de pessoas de uma faixa etária que frequenta escola em relação à população total de pessoas da mesma faixa etária) média, mesmo quando analisamos uma área relativamente homogênea (em termos regionais), não expressa as grandes diferenças locais e sociais.

Em 1999, na Região Metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, apenas 59,5% dos adolescentes de 15 a 17 anos, no quinto de renda mais baixo da população (IBGE, 2000), estavam frequentando alguma instituição de ensino. Em contrapartida, no mesmo período, cerca de 91% dos adolescentes na mesma faixa etária, porém pertencentes ao quinto da população com maior poder aquisitivo, estavam frequentando regularmente alguma instituição formal de ensino.

Devemos levar em consideração ainda que os dados até aqui apresentados refletem apenas os aspectos quantitativos de particularidades do ensino brasileiro, não fornecendo a real dimensão dos processos de exclusão social e marginalização, que, com certeza, atinge uma população bem maior do que aquela que não teve acesso à escola ou não pode concluir todos os anos do ensino fundamental na idade adequada.

Há que se considerar os inúmeros desempregados com escolaridade e aqueles que, tendo acesso a escolas da rede pública, tiveram um ensino com pouca qualificação e que não proporcionou condições necessárias para a inclusão social de forma digna, no sentido de ser impossibilitado de viver na sociedade com garantias de cidadania, ou seja, de ter sido excluído do usufruto de vários direitos para garantir sua manutenção material, política e simbólica: trabalhar, sustentar sua família com dignidade, ter moradia adequada às necessidades da família, educação pública de qualidade, espaços para expressão e manifestação, segurança, valorização de sua identidade, etc.

A imensa diferenciação qualitativa das instituições escolares é um aspecto dramático da educação no Brasil e poucos países apresentam tanta desigualdade. As múltiplas realidades brasileiras e a imensa distância qualitativa que separa o ensino oferecido aos mais pobres daquele proporcionado às camadas privilegiadas da população atuam como fortes fatores de promoção da exclusão social, estereótipos e preconceitos.

Conforme Celso Beisiegel:

Num dos extremos, as boas escolas, com instalações materiais adequadas, bem equipadas de materiais didáticos, selecionando seus professores, diretores, orientadores e psicólogos entre profissionais competentes, respeitando nos currículos e na organização em geral os estilos de vida de sua clientela. No outro extremo, as escolas desprovidas de prédios e materiais didáticos, abrigando alunos de séries diversas sob os cuidados de um professor leigo, algumas vezes quase tão despreparado quanto sua própria clientela. Mesmo admitindo uma hipotética inexistência de variações entre as respectivas clientelas, as possibilidades de rendimento de uma e de outra dessas escolas seriam, sem dúvida alguma, muito diferentes. (BEISIEGEL, 1982, p.403).

Coexistem, no sistema escolar brasileiro, lado a lado, escolas informatizadas com boas bibliotecas, professores altamente qualificados, recursos humanos necessários a um bom funcionamento, e escolas onde as crianças sentam no chão, pois não há cadeiras nem classes suficientes. Muitas vezes, nas escolas mais pobres, as crianças são atendidas por professores sem formação específica e pessimamente remunerados.

Por tudo isso é que a expressão “evasão escolar” é inadequada para a realidade educacional brasileira. Paulo Freire é um dos educadores que nega esse conceito, preferindo o termo *expulsão*. Essa observação é particularmente importante para pensarmos na permanência na escola, através das práticas educativas, pois as crianças brasileiras deixam a escola muito cedo não porque querem, mas por uma série de fatores estruturais que leva à exclusão, discrimina e seleciona.

Acrescenta-se a isso, também, fatores internos da instituição escolar, que não se torna atrativa e cria uma série de mecanismos explícitos e implícitos que levam a expulsão das crianças oriundas de famílias de baixa renda, que moram em situações precárias e via de regra possuem pais com baixo grau de instrução.

Na interpretação de Paulo Freire:

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola, não, obviamente, porque estaou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que tem direito. (FREIRE, 1999, p.35).

Ao compreendermos o conceito de evasão escolar como resultado da expulsão de um sistema educacional voltado para a reprodução das desigualdades, também nos conscientizamos das dificuldades encontradas nas instituições que, sendo parte integrante do sistema, tentam modificar sua função. Assim, temos que considerar as abordagens reprodutivistas da escola como uma parte necessária ao entendimento da exclusão gerada dentro e fora das instituições escolares. Todavia, temos que considerar também as possibilidades transformadoras observadas no cotidiano.

De acordo com Jaqueline Moll:

A abordagem reprodutivista do papel da escola, numa sociedade dividida em classes, é absolutamente relevante pelas evidências históricas que relacionam classe social e rendimento escolar. Contudo, é preciso ver além dela para superar o risco de imobilidade proveniente de sua dogmatização. (MOLL, 2001, p.35).

Torna-se fundamental, então, para mudar o quadro de exclusão social no Brasil, a compreensão da função da escola, levando a uma consciência necessária à mobilização, por parte dos envolvidos diretamente com o processo escolar, professores, alunos e comunidades, para reivindicar a ampliação de investimentos nas escolas públicas e nas condições de trabalho, ao mesmo tempo em que se faz necessário democratizar o espaço escolar, aproximar a escola da comunidade e qualificar as práticas pedagógicas.

Somente assim, serão ampliadas as possibilidades de inclusão social, através de uma educação popular com qualidade, pautada numa *pedagogia libertadora* e voltada para uma efetiva cidadania, ou seja, para a formação plena do indivíduo, garantindo-lhe as condições necessárias para transformar o espaço vivido: condições materiais, políticas e simbólicas.

Temos que considerar, então, que as instituições escolares que tentam se contrapor à exclusão gerada nesse sistema, através de modificações na organização curricular e das práticas pedagógicas voltadas à permanência do aluno e à produção do êxito no processo de inserção social, precisam combater, cotidianamente, os mecanismos internos que levam à expulsão, sem perder de vista a necessidade das transformações do próprio sistema educacional do qual faz parte e de seu contexto condicionante. A postura militante e posicionada politicamente em favor de uma escola que atue como um instrumento de transformação social encontra bases e seu referencial na pedagogia libertadora ou pedagogia da autonomia, amplamente difundida na obra do professor Paulo Freire.

2.4 Pedagogia Libertadora e Educação Popular

A Pedagogia Libertadora tem suas raízes no pensamento marxista e na concepção de Gramsci a respeito do papel da educação na mudança da ordem social e busca uma prática pedagógica voltada para uma ação política transformadora da sociedade. As ideias que norteiam essa concepção da pedagogia indicam possibilidades de modificação das desigualdades sociais, através do desenvolvimento de uma consciência dos condicionadores sociais que conduzem a uma postura crítica em relação à democratização do acesso ao conhecimento.

As teorias libertadoras ou emancipatórias da escola, não descartam as contribuições das teorias reprodutivistas, também fundamentadas nas ideias de Marx, porém, tentam avançar indo além da análise da macroestrutura do sistema educacional, buscando possibilidades nas práticas cotidianas e nas contradições do sistema que criam *brechas* para o trabalho de conscientização da classe trabalhadora.

Segundo Carlos Coutinho:

Gramsci está convencido de que para se tornar 'classe dirigente', para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que por esta ou por aquela razão, desse ou daquele modo se opõe ao capitalismo. E, para poder fazê-lo, a classe operária tem que conhecer o efetivo território nacional, sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da 'reprodução global' da formação econômico social que pretende transformar. (COUTINHO, 1985, p. 36 e 37).

Gramsci concebe a instituição escolar através da síntese superadora de duas ideias antagônicas a respeito da relação entre escola e sociedade: a concepção liberal do papel da escola e a reprodutivista, com bases no pensamento marxista.

Enquanto a primeira atribuía à escola o papel de *redentora dos injustiçados*, a segunda a concebia como um aparelho ideológico de controle do Estado e, portanto, não oferecia a oportunidade para que os setores excluídos da sociedade a percebessem como uma aliada na luta pela emancipação.

Podemos perceber que em vários trechos da obra de Paulo Freire, expoente máximo da *Pedagogia Libertadora*, aparecem conceitos e ideias que sofrem notória influência do pensamento marxista, mas é em Gramsci que a teoria freireana encontra o suporte teórico, no que diz respeito ao papel da escola e sua condição possibilitadora de transformação social, fruto de uma cultura contra-hegemônica que pode ser produzida por ações conscientes na sociedade de classes.

Na visão de Aparecida F. T. Santos:

A influência do pensamento marxista em Freire pode ser constatada pela análise da recorrência de conceitos como luta de classes, ideologia dominante, interesses políticos antagônicos, entre outros em sua obra posterior ao exílio. A constante referência ao materialismo dialético como método de investigação da realidade e de desocultação da ideologia dominante revela o mesmo. A proposição da escola como instância de construção de uma nova hegemonia, presente principalmente em *Pedagogia: diálogo e conflito* (parceria com Moacir Gadotti) e *Por uma pedagogia da pergunta* (parceria com Antônio Faundez), indica afinidades com o pensamento de Gramsci. Neste último, o autor chega a analisar a influência de Gramsci sobre seu pensamento. (SANTOS, 2000, p.25).

A influência do pensamento de Marx e Gramsci na obra de Freire pode ser evidenciada também na visão política explícita adotada por ele quando fala a respeito de ideologia:

A sombra do colonizador, no fundo, se transforma na presença física do colonizado. Aí é que está a grande força da ideologia colonizadora, ou de qualquer ideologia. Tendo o poder de opacizar as consciências, não é pura ideia, ela é concretude. Então, o que é sombra do colonizador se transforma em presença dele através do próprio físico do colonizado e de seu comportamento. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.112).

Os teóricos que se conduzem por essa corrente ideológica, como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti, acreditam que outra escola é possível de ser construída, na relação dialética entre os mecanismos de reprodução da ideologia hegemônica e as possibilidades educativas comprometidas com a classe trabalhadora. Preocupa-se, assim, com a construção de uma *escola possível* para a classe operária e volta-se à reflexão sobre o papel do professor, enquanto sujeito atuante na sociedade e nas práticas dialógicas que problematizam e desenvolvem a capacidade crítica nos educandos que possibilitariam a emancipação da classe dominada. Dessa forma, vários dos princípios que norteiam esta concepção político-pedagógica apontam para que a escola se torne partidária dos interesses das classes populares.

Para Miguel Arroyo:

Falar na escola possível para o povo significa muita coragem diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, diante de uma longa história de fracassos da escola, e diante de um Estado falido enquanto responsável pelos serviços públicos. Até para certos setores falar na escola possível pode representar ingenuidade política: defender a escola, aparelho ideológico do Estado capitalista por excelência? Estamos entre aqueles que acreditam que a educação escolar para o povo é possível e necessária. A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não a essas classes que demandam escola que sacrificam como podem para manter seus filhos na escola (...). A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. (ARROYO, 1997, p.12).

Paulo Freire influenciou na implantação de diversos projetos políticos-pedagógicos, voltados para a educação popular em escolas públicas brasileiras. Em sua obra, procurou sempre desnaturalizar as relações de dominação e a ideologia hegemônica (oriunda da classe dominante) que se disfarçava na falsa neutralidade e imparcialidade do discurso tecnicista. Foi, também, um dos principais responsáveis pela ampliação da discussão sobre o papel político e social do professor e de sua responsabilidade no processo de democratização do acesso ao conhecimento na busca de justiça social.

A pedagogia para ele não poderia se desvincular da política, pois as práticas pedagógicas estavam, em seu entendimento, diretamente ligadas à visão de mundo e, portanto, não pode haver separação também entre o fazer do educador e suas concepções políticas.

De acordo com Moacir Gadotti:

A obra de Paulo Freire é interdisciplinar e pode ser vista tomando-o como pesquisador e cientista, ou como educador. Contudo, essas duas dimensões implicam uma outra: Paulo Freire não as separa da política. [...]. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca nas ciências elementos para que, compreendendo mais cientificamente a realidade, possa intervir, de forma mais eficaz, nela. Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo e como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é a sua marca. Ele não se comprometeu com sistemas burocráticos, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada. (GADOTTI, 2000, p.102).

Uma das maiores contribuições de Paulo Freire, no sentido de combater o fracasso escolar foi a ideia de articular o conhecimento do aluno e do professor através da dialogicidade. Na escola tradicional e tecnicista, o fracasso era atribuído ao próprio aluno que não respondia às técnicas pedagógicas. Paulo Freire difundiu a ideia de que o processo educativo na escola não se resume à pura e simples transmissão de conhecimentos (prática por ele chamada de ensino bancário, em que o professor efetuava verdadeiros depósitos de conhecimentos, na cabeça dos alunos).

Em toda sua obra, Paulo Freire procura demonstrar que, estabelecendo-se uma relação dialógica na aprendizagem e na vida e respeitando e valorizando o saber do educando, tanto professor como aluno são transformados e tornam-se sujeitos da transformação da sociedade. Para Freire, a transformação no ato de ensinar é perene, pois todos nós estamos sempre aprendendo e ensinando ao mesmo tempo e, portanto, podemos sempre reformular nossas concepções. Nós somos sempre seres inacabados e posicionados politicamente no mundo.

Conforme Moacir Gadotti:

Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. Isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirmava isso, só que, em Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade da vida. A educação torna-se um processo de formação comum e permanente. No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor. (GADOTTI, 2000, p.102).

Os avanços na forma de se conceber a educação, voltada para as classes populares, a partir das concepções de Paulo Freire, em especial no que diz respeito à relação dialógica, são inegáveis. Contudo, apesar dos grandes passos dados em direção à construção de uma escola libertadora, voltada para as classes populares, iniciados com a reflexão a respeito das práticas pedagógicas, um longo caminho precisa ser percorrido, mesmo naquelas escolas onde a organização do ensino parte de diretrizes baseadas na Pedagogia Libertadora.

Há um distanciamento muito grande entre a concepção e o fazer pedagógico. Muitas vezes o discurso transformador vem acompanhado de práticas conservadoras. É somente com a mudança das práticas político-pedagógicas que, efetivamente, teremos uma escola transformadora. Para Paulo Freire, educação emancipatória significa, antes de tudo, uma ação transformadora, que deve ser uma prática cotidiana.

Conforme Paulo Freire:

Devemos ser muito, mas muito críticos, cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou educação liberadora. Devemos sempre repetir que, com essas expressões, não que remos dizer que, na intimidade de um seminário, estamos transformando as estruturas da sociedade. Isto é, a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interprete como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra oracismo, contra o sexismo, contra o capitalismo e contra as estruturas desumanas de produção [...]. Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 199 e 200).

O maior desafio dos professores que trabalham com educação popular é o de rever cotidianamente suas práticas pedagógicas, visando à democratização do acesso ao conhecimento. Como vimos, historicamente, no Brasil, o ensino tem sido excludente. Todavia, a educação libertadora, da qual nos fala Paulo Freire, aponta para caminhos que possam levar à transformação social.

Uma educação popular transformadora, entretanto, deve partir das ações nas localidades, no dia-a-dia, através da mudança da própria ação política-pedagógica dos professores sem, porém, perder de vista a necessidade da visão e do entendimento das relações globais. Essa ação deve estar orientada no sentido de fazer da instituição escolar um mecanismo que promova a inclusão social e ao mesmo tempo forme cidadãos capazes de modificar o próprio espaço social que os condicionam e de compreender melhor o mundo no qual estão inseridos.

2.5 Escola: Um conjunto de possibilidades

A significação do espaço escolar se dá por representações atravessadas por contradições permeadas de sentidos para os sujeitos. Com frequência, são expressas, nas falas daqueles que vivem na Restinga, as representações estigmatizadas procedentes do processo histórico de formação do bairro e preconceitos vivenciados pelos sujeitos em função de alteridades desviantes dos padrões e discursos da cultura hegemônica, competitiva, meritocrática e individualista.

Os estigmas de marginalidade, reforçados pela mídia e os preconceitos de diversas ordens (sexuais, por cor da pele, étnico, religiosos, de gênero e origem geográfica) estão refletidos e presentes nas instituições escolares, pungindo a autoestima de crianças, adolescentes e adultos, afetando de muitas formas os grupos sociais, criando dificuldades no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a construção da cidadania, cristalizando práticas educativas discriminatórias e elitistas que auxiliam na produção de espaços segregados e nos processos de exclusão social.

Palavras, falas, gestos, movimentos e muitas vezes o próprio silêncio que denota sentimentos diversos, são percebidos em maior ou menor grau pelo corpo docente da escola, causando preocupação e reflexões sobre o papel dos educadores e da escola frente a essa realidade. O que pode ou deve ser feito, quando a violência simbólica chega a níveis que bloqueia e prejudica visivelmente o desempenho escolar?

Ações de violência, via de regra, estão associadas à condição social dos educandos, mas também podem estar relacionadas com a intolerância do outro às condutas e comportamentos considerados desviantes do padrão cultural hegemônico que se materializa nas regras, estatutos e regimentos institucionais.

Ações de discriminação que partem de todos os lados, inclusive da própria instituição e seus representantes, consolidando a identidade de marginalidade e reforçando sobremaneira os mecanismos de exclusão. Os preconceitos sofridos e vivenciados pelas crianças, adolescentes e adultos, ligados a aspectos relacionados à condição social, aparência física, características étnicas, culturais, sexuais e local de moradia, e outros, têm intensidade maior quando são investidos da autoridade de representantes institucionais que estão em posição de valorização social.

Os atos discriminatórios e de violência simbólica e situações de constrangimento físico e psicológico (*bullying*) costumam ter sua gênese associada a juízos de valor que partem do desconhecimento e falta de sentimento de pertencimento ao lugar e geram a construção de um imaginário que separa professores e alunos e a instituição da comunidade atendida por ela. É preciso, então, repensar e agir sobre a escola, as práticas e o professor nesse contexto.

Observar e refletir sobre a função da escola e o universo de relações que ela possui, a partir da visão de dentro do processo, torna-se um grande desafio que se coloca ao pesquisador, pois as representações da escola e sua função social têm uma história, são influenciadas pelo meio ao mesmo que o modificam e são colocadas em xeque a todo tempo, com as transformações sociais e paradigmáticas que influenciam os sujeitos, o pensamento, as ações, o cotidiano e as coisas (entre elas as instituições), demandando um olhar sobre a complexidade.

Compreende-se que as teorias modernas sobre a escola trazem grandes contribuições para essa reflexão, tanto as teorias que concebem essa instituição como um aparelho ideológico do Estado (expressas através do pensamento de Marx, Gramsci, Althusser e outros), reprodutor da ideologia hegemônica, espaço de dominação cultural e manutenção da estrutura de classes e de poder político, como outras possibilidades de concepção da escola como libertadora e emancipatória numa sociedade de classe (Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e outros) e ainda novos olhares sobre o mundo escolar e suas representações simbólicas de poder e controle dos corpos (especialmente através das contribuições trazidas por Michel Foucault) e como espaço privilegiado para a produção de saberes e geração de ambiências, numa visão hermenêutica instauradora (Nelson Rego).

Nenhuma teoria, entretanto, esgota a realidade e a apreende em sua totalidade e, portanto, faz-se necessário refletir sobre os referenciais teórico-metodológicos, os instrumentos conceituais e a relação entre o pesquisador e sua atuação e olhar sobre o mundo pesquisado, pensando na escola pública dentro de um paradigma de mudança social, influenciado por diversas versões. Pesquisar a partir do olhar de um centro relativo, implica na escolha não somente de um método, mas da questão de dimensionar a influência de sua formação, vivência e vínculos com o lugar sobre sua análise, fazer escolhas, elaborar critérios e descobrir que diferentes possibilidades interpretativas lhe interessam.

Nesse sentido, aprofunda-se o olhar sobre a escola, compreendendo-a como parte integrante da vida dos sujeitos e deve ser pensada em sua relação única e múltipla com o lugar, em sua identidade, historicidade e em reinvenção constante. Para os sujeitos essa instituição é uma parte inseparável da vida no seu cotidiano, faz parte de sua história e seu dia-a-dia. Muitos se identificam tanto com a ela que se enxergam através da mesma, até quando estão do lado de fora dos muros escolares.

A escola é um espaço social onde se trocam experiências e realizam-se vivências. É um espaço de possibilidades. Pode ser vivenciada de forma prazerosa em muitos momentos (com frequência isso acontece mais nos períodos de recreio e práticas desportivas e culturais, do que em sala de aula) ou traumática, mas sempre deixando marcas que podem transformar o mundo e ser concomitantemente transformada com infinitas possibilidades para cada sujeito.

Como tem sido muito evidenciado nos meios de comunicação (intensificando os preconceitos), as situações de violência e desestímulo, entretanto, ainda que ocorram em todos os níveis sociais, são mais intensas, justamente para aqueles que mais procuram o amparo na escola, por não possuir outros (junto à família e outras instituições) e se encontram nos limites do que chamamos de vulnerabilidade social, estigmatizados de marginais e não sendo desejados nas instituições. Dessa forma, não há como fugir das questões de classe e justiça social ao se analisar a escola, sob o risco de ao contemplarmos as injustiças sem nada fazermos, assumir sem consciência a postura de apoio ao opressor, pois são justamente os alunos oriundos das áreas mais carentes de infraestrutura urbana que são as maiores vítimas da exclusão e para quem se fecham as possibilidades possíveis pelas ações dos educadores comprometidos com sua atuação social.

Nessa pesquisa evidenciou-se que os alunos oriundos das áreas mais pobres do bairro que se tornam os mais estigmatizados e sofrem maior violência simbólica e concreta. Não é incomum que esses sejam constantemente desqualificados por outros colegas com palavras relacionadas à sua condição social que são banalizadas no cotidiano da escola (expressões como *filho de carroceiro, maloqueiro, morto de fome* e outras, são utilizadas nos atritos e, em alguns casos a ofensa é mais específica e refere-se ao local de moradia: *tu mora na cocô, eu sou da tinga mas não moro na invasão, são os marginais lá dos Bitá, que nada tu mora lá na Castelo, devia estudar lá na Velha, etc.*).

Situações que, por mera omissão da instituição, pouco são combatidas, problematizadas e discutidas em sala de aula. Para esses as atividades escolares não tem nenhum significado e perdem com muita facilidade o interesse pelos conteúdos tradicionais, pois o ambiente da escola pode apresentar-se como hostil e desestimulador.

Da mesma forma a própria comunidade pode parecer hostil para a escola. Notamos como cada vez mais a arquitetura reflete o isolamento do espaço exterior, edificando muros e guaritas de segurança, num reflexo do que ocorre no espaço urbano fragmentado e fechado para a permeabilidade e a convivência solidária. Poucos professores circulam pelo bairro onde a escola está inserida e alguns, nem mesmo pelo pátio da escola ou outros espaços que não sejam de reuniões de professores ou salas de aula. Tem sido cada vez mais frequente nas pautas das reuniões pedagógicas a proteção do patrimônio público (da escola e suas dependências) e privado (como os automóveis e equipamentos dos professores).

Todavia, ainda que a escola possa estar distanciada da realidade de muitos de seus alunos, o que explica em parte o desinteresse pelos conteúdos tradicionais, ela deixa marcas que são inseparáveis de suas histórias de vida, experiências boas ou ruins que passaram e passam a reconstruir identidades.

A escola e a educação formal não são essencialmente boas, mas inspiram desejos e, na sociedade contemporânea de informação, é fundamental para a inclusão social. É bastante difícil imaginar a sociedade atual sem as instituições formais de ensino, ou pensar em mudanças sem passar por esse lugar chamado escola. Em todos Estados são organizados espaços para educação em massa e as discussões em torno das instituições escolares estão presentes. Não há como, dentro da realidade brasileira, pensar em superação de desigualdades sociais sem considerar as instituições de ensino, sem olhar para o professor e sem questionar os investimentos na educação, em especial na educação pública.

As observações no cotidiano da escola demonstram que ela se torna cada vez mais um espaço de produção de identidades e subjetividades, assim como o bairro e a cidade. A escola molda, mas também transforma, está distanciada e ao mesmo tempo próxima, inclui e exclui. O papel da escola na sociedade, precisa ser repensado, pois a escola reproduz e tenta manter a ordem na medida em que pode instrumentalizar para a subversão e transgressão, enfim é um espaço propício à dialogicidade que pode gerar saberes e ações de construção da cidadania através do fortalecimento das identidades.

Para Deacon e Parker:

Para colocar a questão da escolarização dos cidadãos no contexto da globalização, é preciso que nos perguntemos, de forma renovada, o que significa ser cidadão. Estão inscritos no sentido original de cidadania – do que significa ser habitante de uma cidade – paradoxos de identidade e de diferença, de pertencimento e de exclusão, de presença e de ausência. Ser cidadão significa estar firmemente localizado em um espaço no qual se possui um certo status e se está investido com direitos e deveres relativamente a outras pessoas; mas significa, também, estar distante de outras cidades e de seus cidadãos, os quais podem ter diferentes direitos e deveres. Desde as primeiras comunidades, fossem elas sedentárias ou nômades, o status da cidadania esteve associado, na prática e na teoria com a lei, com o analfabetismo e com a tecnologia; em suma com as armadilhas da civilização. Desde as primeiras concepções gregas, passando pelo pertencimento agustiniano à *Cidade de Deus*, ao projeto iluminista de uma pedagogia civilizadora universal, os sujeitos humanos têm sido formados e moldados como cidadãos. Ser cidadão significa ser simultaneamente livre e sujeito. (DEACON E PARKER, 1998, p.138).

A modernidade produziu sistemas de ensino que proliferaram a crença iluminista de que a razão humana seria capaz de aprender e descrever a realidade, fornecendo assim conhecimentos que poderiam criar a sociedade justa, fraterna e igualitária. Nesse sentido a instituição escolar da modernidade trouxe consigo o discurso liberal. A ideia da escola como um aparelho do Estado regulador da ordem social e com a função de educar para a sociedade, especialmente em função do preparo para o mundo do trabalho, transformou a escola também num lugar de socialização em que se pretende dominar os corpos e as mentes.

Parafraçando Foucault, os sistemas educacionais formais institucionais são, da mesma forma que os sistemas prisionais ou hospitalares que tratam das doenças mentais, consequências das reformas pragmáticas e humanitárias propostas pelo pensamento iluminista. Todavia, talvez a escola tenha sido o mais eficaz das instituições nesse trabalho, devido ao alcance massificado e à confiança nela depositada pela sociedade. Para Foucault, os corpos e almas das crianças, dos condenados, dos loucos, dos soldados, e trabalhadores, que antes foram propriedade de sacerdotes e reis, tornam-se propriedade da sociedade e objetos de uma apropriação coletiva e útil. (Foucault, 1986).

Isso se verifica quando olhamos de fora para dentro da instituição escolar, observando seus rituais, suas práticas educativas e sua organização funcional e espacial. Vários rituais são utilizados para tentar normalizar os corpos e mentes, mascarar as diferenças, construir a identidade do cidadão soldado. Cumprir horários, respeitar hierarquias, responder quando solicitado e calar-se quando exigido, elaborar tarefas e ordens sem questionar seus sentidos, enfim respeitar as regras criadas e os rituais simbólicos de submissão e obediência.

Os rituais escolares têm como finalidade, principalmente através da repetição contínua, internalizar nos sujeitos, todos que participam diretamente da instituição, aprendizes e mestres, as lições de disciplinamento, obediência, ainda que não esteja claro para quais objetivos esse disciplinamento e obediência servem e a que visão de mundo e sociedade se unem. As ações pedagógicas que se entendam transformadoras da realidade social, devem, então, considerar esses aspectos como o ponto de partida para a realização dos seus planos políticos e pedagógicos, quando pretendem uma escola que se volte para uma formação efetivamente crítica e cidadã dentro de um paradigma emancipatório ou do que podemos chamar de pedagogia libertadora.

CAPITULO 3

ESCOLA CIDADÃ EM PORTOALEGRE

3. ESCOLA CIDADÃ EM PORTO ALEGRE

As escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre, com poucas exceções, estão localizadas nas periferias da cidade e atendem à parcela com menor renda média familiar dentro da população citadina. Assim, a educação popular e todas as questões relacionadas às desigualdades sociais e suas consequências fazem parte do cotidiano do trabalho dos professores municipais, há muito tempo. Nesse contexto, visando garantir o acesso e a permanência dos educandos, foram introduzidas, ao longo dos anos, várias alterações na organização do ensino escolar. Isso pode ser observado tanto nas estruturas administrativas que se renovam (democratização e gestão participativa) como nos sistemas organizacionais do tempo e espaço escolar diferenciados (aumento e flexibilização do tempo de alfabetização e aprendizagem dos alunos, mudanças nas formas de enturmação e avaliação, utilização de recursos tecnológicos, etc.), bem como nas concepções e elaboração dos currículos e práticas pedagógicas.

A busca por condições de igualdade no acesso e permanência às instituições escolares e a possibilidade da construção de uma rede de ensino que rompesse com a visão de escola reprodutivista e que atende somente aos interesses da classe dirigente, fez com que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvesse uma série de ações destinadas a implantar e a consolidar o modelo que ficou conhecido como *Escola Cidadã*, fortemente influenciada pela *pedagogia libertadora*.

A partir de 1994 foram organizados, anualmente, os *Seminários Internacionais de Reestruturação Curricular*, que contava com a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino, autoridades da Secretaria Municipal de Educação, Universidades e palestrantes de diversos países. Mais de 350 conferencistas e debatedores participaram desses eventos, que contaram com convidados do Brasil, África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Cabo Verde, Canadá, Chile, Colômbia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, México, Nova Zelândia, Portugal e Uruguai.

As temáticas dos seminários internacionais, realizados desde 1994 até o ano de 2000 (quando toda a rede municipal já estava organizada por ciclos de formação), foram: *Ensinando e Aprendendo para um Novo Tempo* (1994), *Teoria e Prática no Cotidiano Escolar* (1995),

Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais (1996), *Identidade Social e a Construção do Conhecimento* (1997), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização* (1998), *Qual Conhecimento? Qual Currículo?* (1999) e *Utopia e Democracia na Educação Cidadã* (2000).

As palestras e os debates que faziam parte dos seminários resultaram em diversas publicações e muitos dos textos serviram de base para a formação de professores nas escolas da rede, assim como as publicações resultantes dos Cadernos Pedagógicos e os Congressos e Encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Essas ações, assim como as modificações na organização do ensino, implantadas nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, precisam ser contextualizadas no período de transformações paradigmáticas pelo qual passamos e no processo histórico da organização do sistema educacional brasileiro, que nos conduz à reflexão sobre a concepção da instituição escolar como espaço de formação para a cidadania, sua finalidade e seu papel social.

Entendendo a escola numa perspectiva crítica e politicamente engajada, os olhares se voltam para a organização e gerenciamento de uma escola que possibilite a construção da cidadania, oportunizando o direito a inclusão e permanência dos alunos, através da diminuição da evasão e da repetência. A permanência só tem sentido, por sua vez, numa proposta que leve em consideração a qualidade do ensino ofertado. Outra consideração importante é que as vivências na escola demandam a prática democrática e dialógica entre os diversos segmentos, através da busca constante da participação da comunidade escolar em todas as decisões político-pedagógicas da instituição, utilizando a escola como um agente de transformação social e de práticas de cidadania.

A Escola Cidadã, todavia, funda-se numa esperança e na utopia de uma sociedade mais igualitária e solidária que, sendo um projeto em construção, está em constante transformação, porém posicionada como um sonho possível ou, na expressão criada por Paulo Freire, um *inédito-viável*.

Conforme Ana Maria de Araújo Freire:

O inédito-viável não é uma simples junção de letras, ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis. Uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com

enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e atos das possibilidades humanas. Uma palavra que trás nela mesma o germe das transformações possíveis voltadas para um futuro humano mais ético. Uma palavra que carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto, como gostava de dizer Paulo, de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. Que traz na essência dela mesma o que sentimos, desejamos, lutamos e sonhamos. O que nos incomoda, nos inconforma e nos entristece nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação da antieticidade. (ARAÚJO FREIRE, 2000, p.15).

Nessa perspectiva, a escola cidadã se apresenta para muitos como um inédito-viável, uma categoria dos sonhos possíveis que se nutre da esperança na inconclusão humana que é capaz de transformar radicalmente o seu contexto condicionante.

Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire:

Paulo entendia a subjetividade humana de maneira ímpar. Nos mostrou como não ficarmos ou nos restringirmo-nos à dialética dual sujeito/objeto para agir/transformar, conhecer ou ajustarmo-nos a algumas necessárias condições do mundo dado. Isto é, Paulo entendeu essa relação radicalizando nossas subjetividades de tal maneira, que, de sujeitos que ao se relacionarem entre si mediados com o mundo objetivo, pudéssemos construir não só saberes, mas também condições e relações de saberes, de estar no mundo e de pretensão de mudar o futuro. Entendia que, não somos meros espectadores da história que vai passando aleatoriamente, sem nossa interferência. Entendia, como muitos outros pensadores, que não somos nem reflexo da realidade nem tão pouco constituímos a realidade a partir da simples ideia de fazê-la. Que a realidade é construída pela relação da nossa consciência com o cotidiano do observar, do criar, do fazer, do refazer, do intuir, do entender, do sentir, do intelegir, do sistematizar o que o mundo natural e o cultural já elaborado nos oferecem e ou nos impõem. Nessa compreensão da constituição da realidade os sonhos possíveis, em última instância, produtos culturais que a intersubjetividade plena, em relação com o real pode construir, são também eles próprios agentes e produtos constitutivos e mobilizadores da recriação, assim, potencialmente, da transformação político-social. (ARAÚJO FREIRE, 2000, p.17).

A discussão a respeito do projeto da escola tem sido um desafio, num momento em que não somente os métodos de ensino para a educação popular são colocados em questão, mas principalmente seus referenciais e suas intencionalidades que irão se refletir nos métodos, práticas e projetos pedagógicos.

Conforme Gadotti:

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade, cresce a reivindicação pela autonomia contra toda a forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa de nosso tempo. (GADOTTI, 2000, p.35).

A flexibilização da forma de organização da instituição escolar, nesse contexto, parte de pressupostos teóricos de que é possível a concretização de uma escola que se oponha à lógica da globalização competitiva, essencialmente no que diz respeito à imposição de valores da sociedade de consumo e à padronização cultural, buscando fortalecer as identidades locais como forma de resistência à cultura hegemônica. Dentro dessa concepção os conceitos de lugar e sujeito, são fundamentais e também o ponto de partida para as práticas educativas, pois os vínculos de pertencimento e os aspectos culturais estão no centro da construção curricular.

Sabemos que o fracasso na aprendizagem, a evasão escolar e o processo que chamamos de *exclusão social* são fenômenos que estão presentes no cotidiano das escolas em todo território nacional, ainda que se apresente em diferentes gradações e com certas especificidades e contrastes nas diversas regiões brasileiras.

Historicamente, esses problemas são concomitantemente aceitos e questionados com certa passividade dentro do sistema educacional brasileiro, ainda que as práticas pedagógicas que se processam dentro da instituição escolar, no Brasil, tenham sido concebidas, nas últimas décadas, dentro de dois grandes paradigmas, diametralmente opostos, que se defrontam na análise do papel da escola e das práticas educativas, na sociedade brasileira: o tecnicista e o crítico. O primeiro, com raízes no pensamento positivista e o segundo, com bases no materialismo histórico e dialético.

3.1 Os Ciclos de Formação em Porto Alegre

Historiadores da educação costumam distinguir pelo menos quatro fases na história da educação no Brasil: o primeiro período, que vai desde a ocupação do território brasileiro pelos portugueses até a década de 1930, é marcado pela educação tradicional, baseada na religiosidade, no ensino privado e centrada na autoridade do educador; o segundo período, entre 1930 e 1964, é marcado pelo confronto entre ensino público e privado e pelo surgimento da *escola nova*, centrada na criança e nos métodos renovados, predominando as ideias liberais na educação em oposição ao ensino tradicional; o terceiro período, entre 1964 e 1985, é caracterizado por uma fase autoritária na educação em que predominam amplamente os métodos tecnicistas; o quarto período, inicia-se após 1985, período no qual passam a coexistir o paradigma tecnicista na educação e o crítico.

No modelo de ensino tecnicista, que muitas vezes foi tratado equivocadamente como tradicional, o que pode levar a certa confusão com relação ao que historicamente foi descrito como tradicional (modelo da sociedade aristocrática que predominou até a década de 1930), amplamente difundido durante todo o período do Regime Militar no Brasil (1964-1985) e que prosseguiu como modelo dominante mesmo após o período de redemocratização do país, tenta-se transformar o processo de ensinar e aprender num problema meramente metodológico.

Nessa visão a técnica (muitas vezes tratada como a didática) e a formação técnica são fundamentais. Os professores, dentro dessa concepção, são encarados como profissionais do ensino e, assim, todos os problemas no processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados como questões exclusivamente internas da escola. Seguindo-se a lógica desse modelo, quanto mais qualificados forem os profissionais e o domínio das técnicas, mais eficientes os processos de aprendizagem e menor será o fracasso escolar.

Aqueles problemas de aprendizado que não são resolvidos com os ensinamentos da psicologia e das técnicas, amiúde relacionados à condição social, cultural ou biológica dos sujeitos, são descartados por não serem de responsabilidade da instituição escolar. Radicalizando-se esta ideia chegaríamos a conclusão de que a escola funciona como uma máquina de aprender que produz sujeitos com conhecimentos padronizados e exclui o que não se consegue moldar aos padrões de seu funcionamento.

Assim, parte dos alunos acaba fracassando por não se enquadrar nas regras institucionais ou demonstrar resistência às técnicas. Essa forma de organização escolar acaba expelindo ou expulsando os alunos que não alcançaram o sucesso na aprendizagem.

Em contrapartida, o paradigma crítico, traz à tona a ideologia que está mascarada na falsa neutralidade do tecnicismo. O processo de ensino e aprendizagem transforma-se numa questão fundamentalmente política, não estritamente pedagógica; portanto, o fracasso na aprendizagem transcende os limites da instituição escolar. Se a escola não é neutra e aceita a evasão e o fracasso, não é apenas omissa, mas é parte integrante do sistema de exclusão. Assim, os professores devem buscar a compreensão das relações entre a escola e o mundo social em que ela está inserida.

Conforme Conceição Paludo:

Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re)emerge o movimento de educação popular, a partir dos anos 1970, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a ideia de que a educação pública servia mesmo para a reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como um aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latino americano. É neste momento que a Educação Popular ganha posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido. (PALUDO, 2001, p.96).

Não há dúvida de que os ciclos de formação, implantados na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre, têm suas origens nos questionamentos do modelo tecnicista e liberal de ensino e foram concebidos dentro de um paradigma crítico. Em teoria segue os objetivos de transformação da ordem social, buscando instrumentais metodológicos baseados no movimento de educação popular, fortemente influenciado por Paulo Freire (no que tange a politicidade das práticas pedagógicas e do posicionamento frente às classes populares), Vigotski (no que refere à psicologia do desenvolvimento e a importância da mediação na prática educativa) e Piaget (em relação aos estágios de desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem por faixas etárias de maturação biológica).

Do ponto de vista operacional, entretanto, o ciclo de formação em educação é uma reformulação do tempo e do espaço escolar, inserida num contexto de grandes transformações sociais, permitindo uma flexibilização da escola como instituição, especialmente no que tange ao ensino fundamental, propondo-se, através de uma nova organização curricular e de novas práticas pedagógicas, atuar sobre a realidade, sempre no sentido de encontrar soluções para amenizar as desigualdades de oportunidades para a inclusão social. O processo de inclusão, a partir desse ponto de vista, relaciona-se, com certeza, pelo combate à evasão e ao fracasso escolar e pela leitura da realidade social da qual a instituição escolar é parte integrante.

Obviamente, as limitações de aprendizagem e a evasão escolar são problemas sociais históricos nas instituições escolares brasileiras que não podem ser resolvidos sem grandes alterações e investimentos na estrutura das instituições de ensino, ainda que promova práticas renovadoras. Isso porque o sistema educacional brasileiro não é o responsável pelo surgimento das desigualdades, mas reproduz as relações sociais geradoras delas, recriando-as novamente num processo contínuo.

Conforme Magda Soares:

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes estes mesmos antagonismos e contradições, e por isso que ela é, não podendo ser redentora, também não é impotente: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impõem em direção à transformação social, pela superação de desigualdades sociais. E é assim que as camadas populares a veem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes matem o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais. (SOARES, 1999, p.73).

Em consonância com a forma como as camadas populares enxergam a escola e tentando direcionar o trabalho institucional dentro de uma linha política progressista, o ensino por ciclos tenta impor, então, rupturas com conceitos bastante internalizados em nossa cultura, buscando a superação de ideias pré-concebidas a respeito do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que produz novos estereótipos.

Podemos citar como exemplo disso a tentativa de romper com a ideia de aprendizagem pela repetição sistemática, com o conhecimento enciclopédico distanciado da realidade do aluno, com as listagens de conteúdos pré-elaboradas e padronizadas, com a leitura acrítica e o uso indiscriminado do livro didático, com a hierarquia de disciplinas escolares, com o *ensino bancário* (do qual nos fala Paulo Freire) e com muitas outras ideias que sempre fizeram e fazem parte do cotidiano do ensino formal nas instituições escolares brasileiras.

Todavia, não é o simples rompimento com as ideias que norteavam e conduzem o ensino formal brasileiro, nem as mudanças na organização curricular, que torna tão polêmica a proposta de ciclos de formação em Porto Alegre. O que torna esse projeto extremamente polêmico é que a visão de escola se transforma junto à comunidade.

A instituição escolar passa a ser enxergada como um instrumento político de descentralização do poder. As alterações no método resultam de uma intencionalidade de modificação da ordem social e do papel político da escola. O espaço que normalmente é tido como de aprendizagem passa a ser concebido como espaço fundamental de formação de cidadania e, portanto, de ação política.

Conforme Elvira Souza Lima:

Ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento. (LIMA, 2000, p.8).

Não devemos conceber as mudanças implantadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre simplesmente como uma novidade ou um novo modelo pedagógico. Temos que estar conscientes de que não estamos lidando com a análise de uma mera reformulação da organização escolar, modificando a divisão de anos letivos para períodos ou ciclos. Podemos afirmar, com certeza, não se tratar de uma nova proposta pedagógica que se limita ao tratamento da aprendizagem ou do desenvolvimento cognitivo voltada apenas para os que enfrentam grandes obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Entremeia a nova proposta, uma reavaliação drástica da organização institucional e o papel de todos que dela fazem parte, contrapondo-se aos modelos internalizados sobre a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se valoriza a formação humana como um todo. Portanto, a nova forma de organização do tempo e do espaço escolar deve tratar e compreender o conhecimento de forma não segmentada, não hierarquizada, devendo este ser radicalmente democratizado.

Ainda, na visão de Elvira Lima:

Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, dar mais tempo aos mais fracos, mas antes disso é dar tempo adequado a todos. A ideia de ciclos confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdo do assim chamado conhecimento formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos, à formação (aquisição, transformação e reformulação) de formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudo) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar em nível da transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de construção de significação de novos instrumentos culturais. (LIMA, 2000, p.9).

A democratização do acesso ao conhecimento começa pelo oferecimento de tempo adequado ao ato de aprender, respeitando-se as diferenças e as particularidades de cada educando. A padronização através da unificação do tempo, desconsiderando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, impondo um ritmo único, resulta num autoritarismo que desestimula e inibe o esforço e a curiosidade (interesse) necessários à aprendizagem. Assim sendo, podemos dizer que a organização do ensino por ciclos de formação, independentemente do estágio de desenvolvimento cognitivo, efetivamente, favorece a democratização do acesso ao conhecimento.

A implantação da proposta de ciclos de formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve, como um de seus pilares pedagógicos, a intenção de aproximar as atividades desenvolvidas pelos professores municipais e o conhecimento da realidade das comunidades atendidas pelas escolas da rede, apontando para uma redefinição do papel social do professor e da instituição escolar. Para tanto, as unidades de ensino eram orientadas a realizar uma pesquisa sobre a comunidade e sua realidade. Cada escola realizou com auxílio da Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal uma pesquisa que se chamava *pesquisa socioantropológica*.

Os resultados das pesquisas, realizadas por todas as escolas da rede municipal em suas comunidades (pesquisas que ficaram conhecidas dentro da rede de ensino municipal como *pesquisa socioantropológica*), tinham por objetivo à modificação curricular através da discussão e elaboração de complexos temáticos, à mudança nas formas de avaliação e à reorganização do tempo e do espaço escolar no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira experiência de organização do ensino por ciclos de formação, na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, deu-se na Escola Municipal Monte Cristo. Em 1995, iniciou nessa escola, localizada no Bairro Vila Nova, zona sul de Porto Alegre, a implantação de uma proposta diferenciada na rede de ensino e que acabou servindo como uma referência para outras instituições de ensino fundamental no município.

No primeiro ano de implantação da nova proposta pedagógica, na Escola Monte Cristo, houve um período de transição e adaptação. Nessa escola, foi substituída a organização do tempo escolar, que era dividido em séries (1^a à 8^a série), por três ciclos de formação, cada ciclo com três anos de duração. Os alunos foram enturmados pela faixa etária, considerando os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos e seu histórico escolar.

Foram abolidos da escola alguns instrumentos tradicionais como os boletins, as notas e a quantificação na avaliação e a repetência sistemática, como parte da proposta pedagógica. Essas e outras modificações implantadas exigiram do grupo de professores além da pesquisa, estudos e muita discussão sobre a nova concepção de trabalho e os objetivos dessa transformação na reorganização do espaço e do tempo escolar. Mas a maior de todas as dificuldades foi a operacionalização da proposta de maneira adequada à realidade de seus alunos e com os recursos existentes na instituição.

Para que fosse possível a transição, na escola Monte Cristo, os professores necessitaram de espaços para reuniões dentro de sua carga-horária de trabalho e, para tomar as primeiras iniciativas, tiveram cinco meses, antes de serem iniciadas formalmente as atividades na escola, de formações e sistematizações dos trabalhos, visando à operacionalização satisfatória da organização do espaço e das atividades pedagógicas.

Para auxiliar alunos com dificuldades cognitivas, a escola montou uma estrutura de laboratório de aprendizagem, que é uma forma de reforço às atividades de ensino, oferecida no turno inverso aos das aulas, o que demandaria mais professores com carga horária específica para esse atendimento. O número de alunos por turma foi limitado e as turmas de progressão não poderiam possuir mais de 20 alunos. Algumas turmas teriam professores que entrariam junto com o professor referência, chamados de volantes.

Os alunos não eram separados na enturmação em função de defasagens de conhecimento, mas por faixa etária. Assim, rompeu-se com uma prática bastante comum na cultura escolar: separar os alunos que apresentam facilidade para aprender daqueles que demonstram dificuldades, sem levar em consideração os motivos próprios de cada pessoa e grupo. O objetivo era fazer com que o aluno superasse suas dificuldades sem ser segregado pelos seus colegas dentro de sua faixa etária.

A experiência na Escola Monte Cristo serviu de base para a implantação dos ciclos nas outras instituições da RME de Porto Alegre. No mesmo ano de implantação dos ciclos nesta escola (1995), foi realizado o I Congresso Municipal de Educação, naquele momento denominado de Congresso Constituinte, que instituiu as bases do projeto da Escola Cidadã. Nesse evento foi questionada a estrutura escolar, bem como os objetivos da instituição escolar na RME, legitimando as modificações que posteriormente seriam implantadas pela Secretaria Municipal de Educação.

O Congresso Constituinte conduziu as discussões orientadas sobre quatro eixos (também chamadas, no momento, de teses básicas e que foram elaboradas pela assessoria pedagógica da SMED-PMPA): concepção de conhecimento e currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão democrática. As conclusões, apresentadas pela assessoria pedagógica da SMED-PMPA, serviram de base para a formulação e aprovação dos princípios da Escola Cidadã (Esses princípios estão apresentados na íntegra, em anexo). Assim, a partir das experiências realizadas na E. M. Monte Cristo e, baseada no que foi deliberado na Constituinte Escolar (princípios para Escola Cidadã), a SMED-PMPA foi gradualmente ampliando a implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais.

A Secretaria Municipal de Educação realizou nos anos de 1998 e 1999 diversas formações sobre os ciclos de formação e elaborou uma série de documentos sobre a nova forma de organização curricular e seus pressupostos teóricos. Os ciclos de formação foram organizados, observando-se o histórico escolar e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, baseados nas teorias da *psicologia genética* do desenvolvimento das estruturas cognitivas, da *formação social da mente* e do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, bem como em princípios da *pedagogia emancipatória*. Dessa forma, os três principais marcos teóricos, nos quais se fundamentava a concepção da nova proposta, eram Jean Piaget, Vigostki, e Paulo Freire.

No ano de 1999 foi editado, pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o *Caderno Pedagógico nº 9*, que em sua apresentação, redigida por José Clóvis de Azevedo, à época, Secretário Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, faz a seguinte justificativa a respeito do modelo que, no ano seguinte, seria implantado em toda a rede municipal:

Mais do que combater a evasão e a repetência, problemas sempre pontuais nas agendas educacionais, o acesso ao conhecimento tem sido uma de nossas principais preocupações. Numa sociedade que se transforma e evolui com base na informação, o conhecimento é um importante instrumento de intervenção e, por conseguinte, de exercício de cidadania. Garantir a aprendizagem passa a ser uma meta fundamental quando pensamos em uma sociedade sem exclusão, voltada aos interesses da maioria. É sob essa perspectiva que a escola por Ciclos de Formação foi gestada. Nesse sentido, ela representa um avanço frente às formas conservadoras que fazem do conhecimento de sua aprendizagem algo restrito a grupos privados, reproduzindo a lógica do mercado ao transformar os bens culturais em mercadoria e os cidadãos em consumidores. Ao construir novas relações de poder, nova organização administrativa e novos tempos e espaços para aprender, a escola se torna instrumento necessário e fundamental na construção de uma sociedade justa e solidária. (AZEVEDO, 1999, p.3 In: SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 9, 1999).

O *Caderno Pedagógico nº 9*, tornou-se a principal referência a respeito dos Ciclos de Formação em Porto Alegre. Esse documento orientava e justificava a nova forma de organização e funcionamento das escolas municipais e a enturmação dos alunos pela faixa etária dentro de uma organização por ciclos, da seguinte forma:

Há vários países que organizam seu currículo por Ciclos de Formação, adotando diferentes maneiras de estruturá-los. Por exemplo, em Portugal, são três ciclos (primeiro, quatro anos; segundo, dois anos; terceiro, três anos), iniciando aos seis anos de idade. Na Espanha, a educação básica, organizada em três ciclos, tem duração de dez anos. Já na Argentina e na rede pública municipal de Belo Horizonte, este período tem a duração de total de nove anos, também organizados em três ciclos. Em cada um, existem variados enfoques metodológicos, constituindo experiências diferenciadas entre si, mas com algum princípio em comum. Como dissemos, em nossa Rede, propomos três ciclos com o tempo de três anos cada, como explicaremos a seguir:

I Ciclo de Formação: Dos 6 aos 8 anos e 11 meses:

Nesse período a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. A característica mais evidente é a superação lenta do nível intuitivo do pensamento. A criança é capaz de uma organização assimilativa, podendo agir sobre o seu ambiente, através de ações reais ou concretas, podendo, então, vislumbrar operações e não apenas ações. Por necessitar ainda de manipulações, as ações permanecem ligadas à ação, o que justifica a denominação de operações concretas.

Grafismo: a criança procura constantemente símbolos até chegar a seu esquema. Tenta representar o mundo que a rodeia, busca um conceito de forma. Descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Representa a figura humana com um círculo para a cabeça e linhas verticais representando os membros. Tem noção do que desenha e identifica quase todas as partes do corpo.

Não existe relação de ordenação espacial. As relações se estabelecem segundo seu significado emocional. A proporção dada a partir de seus valores afetivos. A cor não apresenta relação com a realidade, depende do interesse emocional(...). Na verdade é um período onde as crianças começam a lidar com pelo menos três diferentes sistemas de representações: desenhos, letras e números. Dá-se a aquisição das aprendizagens formais de ler, escrever e a construção dos processos do pensamento lógico-matemático, isto quer dizer que partindo de sua própria experiência, as crianças são capazes de construir significados e abstrações. Há, portanto, neste período uma abstração empírica, leituras de significações dos objetos e uma localização dos sujeitos em seu contexto. Assim, graças a essas diversas abstrações, o sujeito amplia seus conhecimentos e situa-se em seu contexto(...).

II Ciclo de formação: Dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses:

Este é um período caracterizado por um tipo de pensamento que demonstra que a criança já possui uma organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com um mecanismo assimilativo. Neste período a criança encontra-se na fase das operações concretas, que é uma etapa marcada por grandes aquisições intelectuais. Aparecem novas formas de explicações por identificação. Trata-se de um estágio intermediário entre a heteronomia moral e autonomia plena. É a fase em que, por momentos, aparecem o tédio, a piedade que sente de si mesmo, os sonhos ambiciosos e a identificação com certos personagens. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções novas esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções (...). A criança manifesta uma capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres, as regras e suas origens, mas ela ainda percebe como algo imposto de fora e não como resultado de uma elaboração consciente, sancionada pelo grupo. Neste estágio, a criança já demonstra um conhecimento bastante sofisticado das regras (de jogos, morais, e, portanto, sociais) que agora são interpretadas de acordo com a situação e relativizadas (...).

III Ciclo de Formação: Dos 12 anos aos 14 anos e onze meses:

Nesse período conforme PIAGET (1993), a criança está passando para a maneira adulta de pensar, os seus processos de pensamento são semelhantes aos do adulto (...). É capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente. Pensa além do mundo real e além do presente. Pode fazer uso efetivo de conceitos de honestidade e lealdade, de números negativos, forças, velocidades, tempo e partículas atômicas (...). Nesta idade o jovem tem preocupação em como se aparece aos olhos dos outros. É um período em que investiga a sua própria identidade. A representação da figura humana é satirizada, com comentários pejorativos (fuga à expressão naturalista). (...) Podem rejeitar, amarga e severamente, em linguagem, muitas convenções e valores que prevalecem. (SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, n° 9, 1999).

Na proposta da organização por ciclos de formação, os alunos que possuíam idades superiores à escolaridade formal desejada, ou que ainda não possuíam condições de acompanhar o ano-ciclo adequado a sua faixa etária eram enturmados nas chamadas turmas de progressão. Para recuperar os anos de escolaridade perdidos, devido a sucessivas repetências na escola tradicional ou pela falta de acesso à escola, os alunos poderiam avançar nessas turmas, em que se processaria a aceleração de etapas de escolarização.

Assim, cada aluno, tendo sido respeitado em seu ritmo de aprendizagem, teria a oportunidade de recuperar o tempo de escolaridade que ficou em defasagem em seu histórico escolar. Nas turmas de progressão, o aluno poderia avançar para anos posteriores e até concluir o ensino fundamental sem a necessidade de cumprir o tempo cronológico estabelecido pelo calendário na escola seriada (ano letivo), pois seria levado em consideração apenas o tempo de aprendizado de cada educando, pois cada sujeito é parâmetro de si mesmo, não tendo que cumprir um padrão pré-estabelecido.

No dia 17 de agosto de 1999, foi lançado oficialmente o II Congresso Municipal de Educação, com o objetivo de construir diretrizes para a consolidação da Escola Cidadã. A Assessoria Pedagógica da SMED enviou textos para serem discutidos nas escolas durante aquele ano. O material resultante foi publicado no Caderno Pedagógico, nº 21, da SMED, em março de 2000 e foram agrupados segundo três eixos temáticos: democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão.

O II Congresso Municipal de Educação reuniu Diretores, Conselheiros, representantes dos conselhos escolares, dirigentes de associações de moradores, coordenadores pedagógicos e representantes de entidades ligadas à área de educação. No dia 15 de dezembro de 1999, com a presença de 400 pessoas, entre delegados, observadores e convidados, foram discutidas votadas e aprovadas as diretrizes para a educação em Porto Alegre.

A comissão de sistematização do Congresso da Constituinte Escolar encarregou-se de organizar as diretrizes que deveriam ser apresentadas no Congresso da Cidade.

Em 1999, a maioria das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre já estava organizada por ciclos de formação. As escolas, na medida em que adotavam a organização por ciclos, buscavam as mudanças curriculares e a transformação das práticas pedagógicas a partir da elaboração da pesquisa socioantropológica e da construção de seus complexos temáticos que iriam direcionar os trabalhos a serem desenvolvidos no ano letivo.

Entretanto, algumas escolas da rede municipal tiveram que adotar a forma de organização de ensino por ciclos de formação sem possuírem todas as condições necessárias para a implantação das modificações e sem o consenso do corpo docente sobre a adequação do novo sistema à realidade da escola. Esse fato gerou muitos conflitos e falta de motivação em grupos de professores que não se apropriaram corretamente da proposta e nem se sentiram como sujeitos do processo de modificação da organização escola, mas objetos de uma política institucional implantada verticalmente pela mantenedora.

3.2 Pesquisa, currículo e complexo temático

Fundamental para orientar o trabalho dos professores, dentro da concepção da escola cidadã, a pesquisa deve ocorrer em todas os componentes curriculares e com a participação de todo corpo docente. A instituição escolar, por sua vez, deve proporcionar condições para que os professores/educadores possam conhecer a realidade do cotidiano vivido pelos educandos. Para tanto, torna-se necessário buscar parcerias e criar espaços para a pesquisa na escola e na comunidade escolar. Todavia, a análise e interpretação de dados coletados em campo, assim como a qualidade das práticas pedagógicas, exigem a qualificação profissional constante, através de formações, cursos, pesquisas, leituras, participação em Seminários e Congressos e estudos de caso.

Convém destacar, ao refletirmos sobre as modificações na forma de organização do ensino, implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, o interesse manifestado no conhecimento das condições de vida nas localidades onde as escolas de ensino fundamental estão inseridas.

A organização curricular das escolas municipais, a partir da implantação dos ciclos de formação, está vinculada a uma pesquisa sobre a realidade das comunidades atendidas pelas escolas, chamada de pesquisa socioantropológica. Os resultados dessa pesquisa, realizada pelos professores, irá embasar os procedimentos metodológicos paratentar uma maior aproximação da escola com os anseios da comunidade escolar.

Assim, buscando a aproximação da escola com a realidade social das localidades, são organizados os chamados *complexos temáticos* como diretrizes para orientar o trabalho pedagógico em sala de aula em todas as áreas do conhecimento. O complexo temático é mais outra mudança estrutural muito importante dentro da proposta de educação popular implantada nas escolas municipais de Porto Alegre, que faz repensar a organização curricular e as práticas de sala de aula dos professores.

A ideia de complexo nos remete a uma série de relações significativas de fenômenos que se apresentam no mundo vivenciado cotidianamente e que não pode ser compreendido a partir de análises cartesianas que separem o indivíduo de seu contexto social e o observador do fenômeno observado, propondo um entendimento de totalidade, que só pode ser apreendida na relação indivíduo-realidade contextual.

Conforme Sílvio Rocha:

O complexo temático provoca a percepção e a compreensão dessa realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. (ROCHA, 1994, p.3).

O complexo temático, em outras palavras, objetiva a compreensão pela totalidade, não pelas particularidades de cada área do conhecimento. Busca, assim, romper com a visão fragmentária de mundo e tenta construir o conhecimento numa visão holística, através do entendimento das interações entre todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo.

É uma forma de organização coletiva do ensino para viabilizar os ciclos de formação, que pode ser definido como um ponto de partida para a reflexão sobre ideias e conhecimentos com base no estudo de certo fenômeno (CADERNOS PEDAGÓGICOS, SMED-PMPA, 1995).

O período de duração do trabalho, num mesmo complexo, poderá ser mensal, trimestral, semestral ou anual, dependendo dos critérios que o coletivo do corpo docente e equipe diretiva assumirem e da faixa etária dos educandos.

A elaboração dos complexos temáticos, nas escolas cicladas, envolviam todo o corpo docente e passava, necessariamente, por quatro etapas: a primeira, o conhecimento do contexto; a segunda, a formulação de princípios por área de conhecimento; a terceira, o campo conceitual e, por fim a elaboração do plano de trabalho com as ações pedagógicas numa metodologia dialógica, sobre os educandos. Dessa forma, procura-se oportunizar o diálogo entre os vários saberes e aproximar o cotidiano vivido das práticas escolares, o que impulsiona à interdisciplinaridade, integrando o trabalho do corpo docente.

O conhecimento do contexto pode ser entendido como a leitura que a comunidade faz sobre a sua própria realidade e, também, a leitura do pesquisador, através do trabalho com dados obtidos, aos moldes da pesquisa participante. Torna-se fundamental nessa etapa o registro das falas da comunidade, especialmente a dos alunos, assim como refletir sobre cada fala e o seu significado na comunidade e as contradições trazidas em cada fala.

A formulação de princípios por área de conhecimento resulta da discussão dos conceitos a serem trabalhados para a compreensão do complexo temático pelas diversas disciplinas ou campos de conhecimento, de forma a viabilizar uma leitura crítica da realidade. Cada área de conhecimento deverá propor temáticas que se relacionem com o complexo, gerando conteúdos que permitam a sistematização do conhecimento pelos alunos.

A partir do trabalho pedagógico com as temáticas propostas, os professores podem redimensionar e aprofundar os temas, inserindo sempre outras questões que afetam a vida cotidiana dos educandos.

Segundo Leda Maffioletti:

Sem separar no tempo, prática e teoria, os educadores praticam suas teorias e pensam suas práticas para delas obterem compreensão teórica em níveis mais complexos. As práticas que daí resultam guardam relações com as anteriores e preparam novas reflexões que darão origem a novas formas de ensinar. As reflexões são organizadas a partir de necessidades que se renovam e se complexificam. (MAFFIOLETTI, 1992,p.12).

Os conteúdos, entretanto, não deverão ser um fim em si mesmos, mas meios utilizados pelos professores para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e afetivo, buscando sempre estabelecer relações entre estes e situações vivenciadas cotidianamente. Não foram definidos conteúdos de forma aleatória, dentre aqueles historicamente acumulados, para serem trabalhados nas primeiras experiências das escolas organizadas por ciclo de formação, mas o campo conceitual a ser trabalhado sob diversos olhares interdisciplinarmente pelos professores a partir da conjuntura temática emanada do complexo.

O campo conceitual, por sua vez, pode ser entendido como o conjunto de conceitos em torno do complexo temático e que estão conectados entre si, tendo a função de auxiliar na organização das aprendizagens escolares. Os conceitos são, antes de tudo, respostas aos problemas colocados pelo complexo temático, que têm suas origens em situações de conflito concretas. A partir dos conceitos são elaborados planos de trabalho e estratégias com o intuito de discutir como cada área de conhecimento pode contribuir para responder as questões presentes no complexo temático, visando não só à mera constatação das situações conflitantes, mas, principalmente, a tentativa de superação dos conflitos.

A elaboração das atividades pedagógicas nas escolas municipais de Porto Alegre, a partir do complexo temático, aproximou o trabalho do professor e o cotidiano vivido pelo educando, modificando o currículo e as práticas tradicionais nas escolas. Entretanto, nem todas as escolas da rede municipal conseguiram, através do trabalho com o complexo temático, modificar qualitativamente suas práticas (especialmente no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar).

Na escola Larry, por exemplo, o que se pôde observar, nesse período, foi que de fato um número significativo de professores nem sequer trabalharam com o complexo temático, apenas participaram de sua elaboração, mediante assessoria da SMED-PMPA, da Supervisão Escolar e solicitação da Direção da escola (que, contraditoriamente, não acreditava, à época, na nova proposta), porém, no dia-a-dia em sala de aula, esses professores mantinham seus trabalhos dentro da lógica da antiga escola seriada e faziam duras críticas às novas formas de organização curricular, de avaliação e de trabalho coletivo, mesmo que de fato não trabalhassem com a proposta.

As resistências contribuíram para que, na prática, os ciclos não fossem plenamente operacionalizados, causando grandes perdas ao trabalho coletivo. Um dos aspectos mais afetados para a uma efetivação mais concreta da proposta metodológica dos ciclos foi o trabalho

interdisciplinar. Na escola Larry, a interdisciplinaridade continua enfrentando obstáculos até hoje, fruto de resistências, muitas das quais alicerçadas numa cultura escolar tecnicista, que se manifestava nas falas e práticas pedagógicas tradicionais.

3.3 Avaliação nos Ciclos de Formação

A avaliação é um ponto polêmico e nevrálgico e está no centro das principais críticas feitas à organização escolar por ciclos de formação. A aprovação automática dos alunos é vista como uma desobrigação da avaliação, já que o desempenho do aluno não compromete o avanço deste para o próximo ano-ciclo. É claro que essa ideia está pautada na cultura escolar brasileira, na qual o objetivo da avaliação é basicamente classificar, aprovar e reprovar, tendo como parâmetros conceitos, notas e médias pré-estipuladas, sendo mais flexíveis ou não dependendo da instituição escolar ou da visão dos professores.

Essa cultura escolar da avaliação é incorporada pelos educandos, manifestando-se em posturas bem conhecidas como: “estudar para passar de ano” (e não para aprender), “fazer exercícios porque vale nota” (e não para praticar) e perguntar, a cada novo conteúdo, para o professor se “cai na prova” (e se não “cair”, não é importante). Também é bastante comum, o professor falar: “Atenção, esta matéria cai na prova” (reforçando o imaginário do aluno de que é algo relevante, pois será testado). E os pais, muitas vezes, dizem: “Eu prefiro ver meu filho repetir o ano do que passar fraco para o ano seguinte”.

Assim, criou-se uma hierarquização de escolas (fortes, quando mais inflexíveis, e fracas, quando mais flexíveis), de disciplinas (matemática e português, mais difíceis e com maior reprovação; artes e filosofia, disciplinas menos importantes, com menor carga horária e nas quais todos passam) e também de professores (estuda-se mais para o professor que reprova mais e o que reprova mais é considerado mais exigente, portanto, responsável). E, assim, a avaliação tomou caráter de repressão, punição e de demonstração de poder.

Ao contrário do que possa aparentar numa análise reducionista, baseada na função de aprovação/reprovação do educando, ou de meramente mensurar o “domínio de conteúdos”, o processo de avaliação é de fundamental importância nas escolas organizadas dentro da proposta de ciclos de formação.

Ao observarmos as mudanças na forma de avaliação, nos ciclos de formação, podemos entender com clareza que as modificações implantadas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, realmente, não se limitam a mensurar o domínio de conteúdos. Também não têm o propósito de, simplesmente, legitimar ou não a progressão dos educandos. O processo de avaliação, na escola municipal organizada por ciclos de formação, passa a ter uma função pedagógica bem mais ampla.

O I Congresso Municipal de Educação (1995) já apontava alguns princípios de extrema importância para a avaliação, no que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre denominava de *Princípios da Escola Cidadã*. Esses princípios visavam a alterar substancialmente a forma tradicional e tecnicista da forma de avaliação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, como exemplo disso, podemos citar alguns de seus itens:

47. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política-pedagógica;
48. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade; portanto não é neutra;
49. A avaliação é um processo intimamente ligado à organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular;
50. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os envolvidos;
51. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;
52. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas, e socioculturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo;
53. A avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela; a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade; para tanto a prática avaliativa deve ser qualificada;
54. A avaliação deve priorizar a crítica e a autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que aluno traz para a escola;
55. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto quem avalia são todos os integrantes do processo educativo;
56. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo;
57. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão; (CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 21, SMED-PMPA, 2000)

Observa-se, nos itens citados dos *Princípios da Escola Cidadã*, que a avaliação passa a ser compreendida como um processo contínuo, participativo e investigativo. As notas e os conceitos padronizados são suprimidos, assim como tudo que leva a uma classificação ou padronização, pois cada aluno é parâmetro apenas para si mesmo e tem seu tempo de aprendizagem respeitado, sem ser reprovado. Além disso, a avaliação deve ser ampla, levando-se em consideração o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno em seu contexto. Os resultados da avaliação devem servir como um instrumento para diagnosticar, investigar, dimensionar e, por fim, reorganizar as ações pedagógicas, da turma e do educando.

Foram definidas e organizadas três modalidades de avaliação, nas escolas municipais de Porto Alegre, organizadas por ciclos de formação:

a) avaliação formativa: é a forma de avaliação que se destina a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem, com relação aos objetivos previstos para cada trimestre. Esta avaliação é constante e deve ser registrada periodicamente, através de anotações sobre a produção e desempenho do aluno. A periodicidade de sua formalização, normalmente, é trimestral, constituindo-se de um relatório descritivo de avaliação individual do aluno, elaborado pelo coletivo de professores, com a participação de todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma;

b) avaliação sumativa ou somativa: apresenta-se como um quadro diagnóstico geral, que resulta do conjunto de avaliações sobre o educando, tentando, ao final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação enxergar a totalidade do desenvolvimento do aluno. Esta avaliação apresenta os avanços e as dificuldades que o aluno demonstrou em seu crescimento afetivo e cognitivo, apontando o modo de progressão do aluno, os conceitos trabalhados e uma análise de seus conhecimentos construídos.

c) avaliação especializada: quando o aluno apresenta grandes dificuldades na aprendizagem, pode ser requerida pelos educadores uma avaliação especializada. Esta avaliação é feita com o apoio de profissionais especializados e com os educadores que trabalham nos laboratórios de aprendizagem. Esta avaliação busca identificar problemas graves no aprendizado que necessitam de apoio especializado e de encaminhamento para o laboratório de aprendizagem, ou outros encaminhamentos que forem necessários.

Todo o processo de avaliação, nos ciclos de formação em Porto Alegre, faz parte de uma visão crítica da estrutura escolar. Conforme Schmitt (1995): “Isto aponta para a necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana concreta inserida, portanto contextualizada, no cotidiano da escola”. Surge então a necessidade de se vivenciar intensamente o cotidiano, investigar todo o ambiente, participar, dinamizá-lo e problematizá-lo. O processo avaliativo nas escolas municipais de Porto Alegre leva ao diálogo entre o coletivo da escola e a comunidade, incidindo sobre a organização do trabalho escolar.

A avaliação é, portanto, sempre contextualizada no cotidiano, enxergando cada indivíduo de forma global e única. Essa forma de conceber a avaliação entra em contraposição à forma tradicional e tecnicista, que centra a avaliação no educando e no seu desempenho. Nos ciclos de formação toda a ação pedagógica (e inclui-se nesta ação a avaliação) busca um (re)olhar sobre a instituição escolar e sua relação com a sociedade. Assim, é importante refletir sempre as práticas cotidianas no processo pedagógico.

3.4 Desafios e obstáculos na implantação dos Ciclos

A implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, não se deu de forma muito tranquila nas escolas. Fazia parte da realidade de diversas instituições, julgamentos apressados, distorções das ideias e análises superficiais e tendenciosas. Em muitas escolas, as próprias Direções que não acreditavam na proposta faziam críticas acirradas à imposição do modelo, pois preferiam o sistema seriado. Alguns professores defendiam a ideia de que a proposta dos ciclos de formação era uma utopia e que estaria tornando a escola numa instituição assistencialista e paternalista.

Isso ocorreu principalmente nas últimas escolas a implantarem os ciclos, entre elas, a EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves, que manteve o sistema seriado até o final do ano de 1999 e só implantou o sistema de ciclos por determinação da mantenedora.

Foi possível observar, em conversas com outros professores da rede municipal que, em algumas escolas, o julgamento precipitado da proposta aconteceu, também, pela falta de compreensão implicações das transformações e porque muitos professores sentiam-se inseguros frente à obrigatoriedade da modificação de suas práticas (por imposição e não por convicção pessoal), entre elas a forma de avaliação e a diminuição da carga horária das disciplinas de matemática e língua portuguesa (de cinco para três períodos semanais, equiparando-se a mesma carga horária das disciplinas de história, geografia, artes, educação física e ciências que tiveram sua carga horária ampliada) e a não reprovação por conhecimento.

De fato, o processo de avaliação nos ciclos de formação demanda um tempo bem maior do que no sistema seriado com notas e conceitos padronizados. Ainda mais se levarmos em consideração que muitos professores da rede municipal nunca tinham feito um parecer descritivo para a avaliação anteriormente e que necessitavam de mais tempo para se reunirem, discutirem e amadurecerem as ideias em relação às modificações implantadas.

No entendimento de muitos professores entrevistados durante a implantação dos ciclos nas escolas em que trabalhavam, não reprovar o aluno pela falta de conhecimento específico em sua disciplina significava o mesmo que “empurrar” o aluno para o próximo ano e condená-lo a permanecer com “lacunas” no conhecimento formal, ou, ainda, sem terem compreendido “conteúdos importantes” para prosseguirem avançando no seu conhecimento e na sua trajetória escolar. Alguns, também, não estavam convencidos de que, sem os mecanismos de nota e de reprovação, conseguiriam o empenho dos alunos na execução das tarefas escolares, duvidando do poder de persuasão da proposta frente à comunidade escolar.

Outro ponto que gerou muita polêmica foi o fato de que, com a implantação dos ciclos de formação, os professores perderam a autonomia para decidir se o aluno permaneceria ou não no mesmo ano-ciclo, já que, inicialmente, a progressão era automática para os alunos que apresentassem frequência satisfatória. Assim, alunos que, no primeiro ano da implantação dos ciclos de formação, não se comprometeram com as tarefas escolares e se negaram a realizar as atividades propostas pelos professores e continuavam demonstrando pouco avanço na sistematização do conhecimento, foram progredidos para o próximo ano-ciclo e, aqueles que estavam no último ano do ensino fundamental saíram da escola, mesmo contra a vontade de seus professores e, com frequência, da própria comunidade (pais que achavam que os filhos deveriam ficar mais tempo na escola), como aconteceu com alguns alunos na EMEF. Larry.

Atualmente, alguns professores de escolas que adotaram os ciclos tardiamente, ao refletirem sobre essas questões, acreditam que elas resultaram de vários fatores: a falta de conhecimento aprofundado da proposta de organização do ensino por ciclos de formação por parte dos professores, pela falta de preparo de algumas escolas para a sua implantação (seja pela falta do preparo dos professores e funcionários, seja pela falta de estrutura para laboratórios de aprendizagem e outros recursos) e, principalmente pela falta do reconhecimento das especificidades de cada realidade escolar dentro da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME).

Para que fossem conhecidas as especificidades de cada comunidade escolar, seria necessário ouvir mais cada comunidade, tornando-as coautoras das modificações propostas pela Secretaria Municipal de Educação e a elaboração consistente de um Plano Político Pedagógico (PPP) e um Regimento Escolar, o que não aconteceu em muitas escolas da RME. Observou-se, dentro da rede municipal de ensino, que algumas escolas se sentiram excluídas do processo de decisão das modificações, pois suas comunidades mostravam-se resistentes à implantação dos ciclos e pelo simples fato de que não estavam suficientemente esclarecidas e/ou preparadas em suas localidades.

Cada escola tem uma caminhada, e seu tempo deveria ser respeitado da mesma forma como deve ser respeitado o tempo do educando, assim como cada comunidade escolar deve ser ouvida numa relação dialógica semelhante à relação que deve se estabelecer entre os educadores e os educandos. Somente quando existir a participação efetiva dos professores e das comunidades escolares, modificando práticas e posturas na vida cotidiana, é que a proposta do ensino por ciclos de formação terá os resultados desejados. Os professores não deveriam ser meros expectadores das políticas educacionais, mas serem sujeitos da sua realização.

As comunidades escolares devem ser consideradas, pelo poder público, como uma parte integrante e responsável pela implementação de todos os processos de transformação pelos quais a escola, como instituição formal, passa. Para tanto, torna-se imprescindível levantar as demandas dos professores e das comunidades escolares, acabar com os estereótipos e padronizações perniciosas, criando de fato uma rede que se comunique e respeite as diferenças e especificidades de cada localidade, abrindo novos caminhos para a construção de uma escola destinada à educação popular.

Contudo, pode-se dizer, com certeza que as escolas que foram sendo cicladas, mesmo aquelas que demonstraram resistência inicial das comunidades escolares, apresentaram várias modificações que qualificaram as práticas pedagógicas. A imensa discussão, gerada nas comunidades escolares, em torno da proposta da organização do ensino por ciclos de formação, assim como a polêmica trazida pela implantação geral do modelo na RME de Porto Alegre, por si só, já podem ser consideradas como grandes avanços no ensino, porque desacomodaram posturas cristalizadas em grande parte do corpo docente e discente da rede e trouxeram grandes reflexões sobre o papel social da escola e dos professores.

Em contrapartida, criaram-se novas incumbências para os educadores que devem ser analisadas. Junto com novas formas de organização do trabalho pedagógico surgem novas dificuldades, além daquelas bastante antigas, que, por vezes, parecem insolúveis, como o desinteresse pelo conhecimento, o não comprometimento dos pais com o processo de aprendizagem e a falta de estrutura e de ambientes adequados às práticas pedagógicas.

Ao iniciar o ano letivo de 2000, todas as escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre, já estavam organizadas por ciclos de formação. Passado mais de uma década de trabalho nesse sistema, a forma de avaliar, a democratização da gestão da escola, a elaboração das atividades, a base curricular, a busca da interdisciplinaridade, a pesquisa socioantropológica, entre outras coisas, contribuiu para um processo de contínua reflexão sobre o papel social da escola e dos professores que trabalham com educação popular que têm transformado cotidianamente as práticas pedagógicas nas escolas municipais. Todavia muitas questões continuam causando polêmica: a forma de avaliar, os baixos índices na avaliação do IDEB das escolas municipais, a sobrecarga de atividades para o corpo docente, setores e Equipes Diretivas, as questões de violência, a formação continuada dos professores, a base curricular, a interdisciplinaridade, entre outras coisas.

CAPÍTULO 4

ESCOLA LARRY E CIDADANIA

4. ESCOLA LARRY E CIDADANIA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Larry José Ribeiro Alves está localizada junto a Av. Economista Nilo Wulff, junto ao Centro Comunitário da Restinga (CECORES). A escola é classificada na RME como sendo de porte médio, porém está no limite dessa categoria, com possibilidade de ampliação para grande, caso implante atendimento noturno ou amplie o atendimento criando turmas de educação infantil.

A escola que iniciou suas atividades em 1987 como um CIEM (Centro Integrado de Educação Municipal) e depois mudou sua forma de organização para séries (com oito anos de ensino fundamental), passou a ser organizada, desde março do ano de 2000, em ciclos de formação, possuindo os três ciclos de formação, cada um com três anos de duração, totalizando os nove anos de ensino fundamental. A escola possui capacidade para atender 1040 alunos em dois turnos. No ano de 2011, ao iniciar o ano letivo, os alunos estavam distribuídos em 38 turmas de ensino fundamental (12 turmas nos três anos do primeiro ciclo, 12 turmas nos três anos de segundo ciclo e 14 turmas nos três anos do terceiro ciclo). Para atender a essa demanda a escola conta com 62 professores, 2 estagiários de pedagogia, 2 estagiários de informática, 1 estagiário de nutrição, 1 estagiário de inclusão/educação especial, 2 cozinheiros, 4 auxiliares de cozinha, 9 funcionários de limpeza e serviços gerais, 2 monitores contratados, especificamente, para atendimento em turno inverso das turmas de progressão dos primeiro e segundo ciclos (AP e BP) e seis oficinairos para o Programa Mais Educação, que atende, em turno inverso, cerca de 120 alunos, oferecendo oficinas de capoeira, dança, música, xadrez, educação ambiental, esporte e letramento.

No ano de 2012 a escola ampliou os projetos de atendimento nocontraturno oferecendo educação integral a um número maior de alunos. Em 2013 a escola recebeu cinco novas salas de aula que estão sendo utilizadas para os projetos de letramento e esporte, cultura e lazer em parceria com a Fundação Sport Club Internacional, atendendo 150 crianças no turno inverso das aulas regulares.

A escola articula-se com outras instituições e conta também com o apoio da guarda municipal para a segurança do patrimônio (um guarda faz plantão permanente no turno da noite e nos fins de semana). Possui parcerias com vários institutos como o Centro de Promoção da Infância e da Juventude – CPIJ e os estudantes também são atendidos em projetos de esporte e letramento, pelos educadores da FECI (Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional) e das oficinas do Programa Mais Educação), universidades e outras instituições governamentais e não governamentais.



Figura 24: Entrada da Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves, junto a Av. Economista Nilo Wulff, no bairro Restinga. Foto: Carlos Aigner, 2009

4.1 Histórico e representações da escola

A E.M.E.F. Prof. Larry José Ribeiro Alves foi criada, por iniciativa do Poder Público Municipal, pelo Decreto nº 8896 de 28 de junho de 1986 e teve sua inauguração oficial no dia 24 de novembro de 1987, ainda que tenha iniciado suas atividades no dia 04 de maio desse mesmo ano. Inicialmente, a unidade de ensino foi denominada de *Escola Municipal de 1º Grau Professor Larry José Ribeiro Alves – Centro Integrado de Educação Municipal*, mas ficou conhecida pela sigla *CIEM*, tendo como Diretor, nomeado pela mantenedora (SMED/PMPA), o Professor Carlos Norberto Magalhães Fraga.

A escola iniciou suas atividades com 791 crianças matriculadas, todas em 1º série, distribuídas em 18 turmas que não funcionavam, ainda, em turno integral, como era o objetivo da Secretaria de Educação na época, que pretendia o funcionamento pleno de um CIEM (Centro Integrado de Ensino Municipal). Em março de 1988, iniciava-se as atividades de Jardim da Infância com 6 turmas, entrando em vigor o turno integral, que viria a ser extinto já no ano seguinte, com o surgimento das demais séries.

Em 1988, a instituição passou a ser reconhecida pela comunidade como *CIEM da Restinga Nova*, visto que suas atividades em turno integral se iniciaram, passando a atender 41 turmas de alunos, nos turnos da manhã e tarde, assim distribuídas: 6 turmas no que então era chamado "jardim de infância"; 8 turmas na 1º série; 6 turmas na 2º série; 8 turmas na 3º série; 7 turmas na 4º série; 4 turmas de 5º série e apenas 2 turmas de 6º série do antigo 1º grau. Em seu quadro funcional constavam 73 professores, 18 funcionários (serviços gerais e refeitório), 1 estagiário de nutrição, 1 dentista (cedido pela SMSS) e 1 auxiliar de gabinete odontológico.

Além de uma razoável estrutura física (prédios de alvenaria, piscina, praças de recreação, etc.) a escola contava com serviços de apoio de Supervisão Escolar, orientação, biblioteca, serviço de nutrição e saúde, banco do livro, audiovisual e sala de projeção, secretaria, coordenação de turno e atividades alternativas e complementares, entre essas, oficinas de teatro e artes e horta escolar.

As crianças do bairro matriculadas na escola eram atendidas em dois turnos, sendo que, num turno lhes era oferecido o ensino formal e, no outro, eram desenvolvidas as aulas de artes, educação física e atividades diversificadas como música, jogos, salas de brinquedos e atividades na biblioteca. A escola oferecia ainda todas as refeições diárias.

Desde que foi fundada a escola, o corpo docente tem buscado a qualificação de suas atividades pedagógicas através da aproximação do trabalho educativo, realizado na escola, com a realidade da comunidade atendida na instituição. A escola que iniciou como CIEM e gradualmente implantou as demais séries até atender a todo o ensino fundamental teve muitas discussões e conflitos internos relacionados à operacionalização do trabalho pedagógico e as mudanças no atendimento dos alunos.

A partir do ano de 1995, com o estudo e a implantação do sistema de ensino por ciclos de formação na Escola Monte Cristo, várias discussões começaram a ser feitas na Rede Municipal de Ensino, visando alterar a forma como eram organizados o tempo, o espaço e o currículo escolar nas escolas municipais. Foram organizadas formações para os professores e seminários que discutiam os princípios da escola cidadã e o modelo de organização do ensino por ciclos de formação.

O Decreto nº 11671/97 alterou a denominação antiga e a instituição deixou de ser denominada de Centro Integrado de Ensino Municipal (CIEM) e passou para atual denominação: Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Larry José Ribeiro Alves. Neste mesmo ano, houve também uma ampliação do número de turmas que passaram a ter atendimento somente em um turno único. Houve uma significativa redução do espaço físico da escola, pois salas utilizadas para oficinas e uma quadra de esporte, foram cedidas, pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, para o funcionamento do Centro Comunitário da Restinga (CECORES), visto que esta era uma antiga reivindicação da comunidade.

Nos anos de 1998 e 1999 aconteceram muitas discussões, debates e reflexões a respeito da nova proposta pedagógica que embasava a criação da então denominada *escola cidadã*. Algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre já haviam aderido à proposta de implantação dos ciclos, outras, como a EMEF. Neusa Goulart Brizola (bairro Cavallhada) e a EMEF. Mário Quintana (Vila Castelo no bairro Restinga), já foram criadas em acordo com a nova proposta político-pedagógica e organizadas em ciclos de formação.

A maioria das escolas municipais na Restinga, entretanto, continuavam organizadas por séries até 1999 e havia uma grande resistência por parte dos professores à implantação da proposta, especialmente com relação ao ponto mais polêmico que se apresentava como uma novidade na rede: a progressão automática e impossibilidade de manutenção do aluno pelo conhecimento.

No ano de 1999, a EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves estava preparando-se internamente para proceder às mudanças previstas para o início do ano de 2000, quando, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, essa unidade de ensino deveria implantar o sistema de organização administrativo e pedagógico por ciclos de formação.

Nesse mesmo ano os professores realizaram diversas formações com o auxílio da Assessoria Pedagógica da mantenedora, estudaram e discutiram textos e as orientações redigidas no Caderno Pedagógico, nº 9 da SMED (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1999).

Nesse período de transição foi realizada também a pesquisa socioantropológica para promover a aproximação entre os professores e funcionários da escola e a comunidade. Trabalhos, desenvolvidos em todas as turmas do terceiro ciclo de formação, nos anos de 2000, 2001 e 2002, serviram para confirmar o que havia aparecido na pesquisa socioantropológica de 1999: existe uma grande expectativa, dos pais e alunos, de ascensão social e de crescimento pessoal, através da escola.

Foi neste contexto do processo de implantação dos ciclos de formação na rede municipal e mudanças nas estruturas das escolas municipais que a EMEF. Larry, no ano de 1999, reuniu o seu coletivo de professores da escola, sob orientação da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA), para preparar os encaminhamentos de implantação dos ciclos de formação. A escola recorreu à pesquisa socioantropológica (denominação atribuída pelos assessores da Secretaria Municipal de Educação à pesquisa a ser realizada junto à comunidade) para compreender melhor os problemas enfrentados pela comunidade escolar e ter elementos para elaboração de seu complexo temático, preparando o coletivo docente para o trabalho dentro dos ciclos de formação que seriam implantados na Escola Larry, no ano letivo de 2000.

Embora, inicialmente, alguns professores e funcionários da escola, acostumados a trabalhar com a lógica do ensino seriado, demonstrassem resistência à implantação das modificações trazidas pela organização do ensino por ciclos de formação, foram compreendendo, aos poucos, a necessidade de uma pesquisa social. Verificou-se que muitos que, inicialmente, se mostraram resistentes acabaram convencidos da importância da aproximação entre escola e comunidade o que seria proporcionado através da pesquisa.

Professores e funcionários da escola participaram da elaboração da pesquisa socioantropológica. Alguns textos abordando técnicas de entrevista em pesquisa social foram estudados em reuniões pedagógicas e experiências de outras escolas da rede municipal que já haviam realizado pesquisas nas suas comunidades, anteriormente, também foram discutidas, no intuito de construir-se um roteiro de pesquisa que atendesse aos objetivos almejados. Além disso, a escola contou com o apoio da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que determinava tempos específicos para discussão entre professores e comunidade escolar.

A pesquisa realizada junto à comunidade seguiu um roteiro semiestruturado, onde a formulação e a sequência das perguntas foram previamente elaboradas. Ficou acordado que o roteiro poderia ser flexível, contemplando doze tópicos: procedência, moradia, família, trabalho, comunidade, segurança, saúde, sexualidade, escolaridade, lazer, religiosidade e expectativas de vida. Foram colhidos dados e falas, tanto na escola como na comunidade. Após as entrevistas, foram sistematizadas as informações e verificadas as falas significativas que apareciam com maior frequência. Após este trabalho, os professores relatavam os seus sentimentos e constatações sobre a realidade observada.

Percebeu-se um forte vínculo de alunos e pais com o lugar. A maioria dos professores e funcionários que participou da pesquisa observou esta identificação. Tanto que alguns entrevistados faziam questão de dizer: *eu sou da Tinga*, referindo-se não somente à escola de samba pela qual torciam (Estado Maior da Restinga), mas ao bairro no qual residiam e com o qual se identificavam. Outros utilizavam a expressão *tingueiro* ou *tingueira*, para referir-se ao fato de morar a muito tempo ou ter nascido no bairro. Muitos utilizaram a expressão *eu amo a Restinga* ou ainda *eu gosto da Tinga e não saio daqui por nada desse mundo, ninguém me tira da Restinga, só o que estraga o bairro é essa coisa das drogas, aqui tem muito problema, mas é muito bom, é só não se envolver com eles*.

Observamos aqui uma compreensão do lugar a partir de uma dimensão afetiva. De acordo com Yi-Fu Tuan (1980) a relação afetiva dos indivíduos com o lugar demonstra parte de suas experiências pessoais, vinculadas à forma como percebem seu ambiente. Isso é o que poderíamos chamar de sentimento topofílico. O termo *topofilia* foi difundido por Yi-Fi Tuan para designar esse elo afetivo entre os indivíduos e os lugares. Essa relação de sentimento de afetividade e pertencimento está nitidamente expresso nas falas colhidas junto à comunidade escolar da EMEF Larry.

Entre as falas dos professores que participaram da pesquisa destacaram-se: *o pessoal está feliz assim; o que mais apavora é a droga; eles têm um grande amor pela Restinga, mas gostariam de mudar algumas coisas; para eles a Restinga é o máximo; queixaram-se muito da Restinga, mas não saem daqui; muitos quando vieram não queriam vir, mas, depois, não querem mais sair daqui; a Restinga é muito grande e por isso demoram para chegar na escola; a divisão das unidades faz com que todos vivam isoladamente.*

Há um certo estranhamento que é percebido nas falas dos que residem fora do bairro, expresso nas falas dos professores. Parece contraditório o fato de haver um sentimento de afetividade por um lugar onde existem muitas carências de estrutura para garantir a qualidade de vida e o exercício da cidadania. Essa diferença de compreensão, porém, é percebida pelos moradores em relação aos profissionais que residem em outros bairros. A visão dos que não residem no bairro reproduz os esterótipos de bairro podre e, conseqüentemente, ruim para morar. Os residentes por sua vez enxergam esse estereótipo e sentem-se discriminados por residir no bairro pelos moradores de outras regiões da cidade. Entretanto, sentem-se mais acolhidos no bairro, por compartilharem dos mesmos espaços, histórias, vivências e das mesmas dificuldades.

A partir da percepção dos professores a respeito da realidade observada e discussões sobre os fenômenos observados com a pesquisa, foram selecionadas as seguintes falas (que serviriam para a elaboração de um novo currículo escolar, mais adequado a realidade dos alunos da escola, a partir da elaboração do complexo temático da escola): *Drogas em qualquer lugar; Acomodação: trabalho-segurança-saúde-comunidade-lazer-escolaridade; Eu não vou a lugar nenhum; Sou discriminado fora da Restinga; Mesmo a vila não oferecendo qualidade de vida satisfatória, a comunidade ama viver aqui; É um projeto que deu certo; Restinga – Mostra a tua cara.*

A grande preocupação dos pais, alunos e professores com a violência ficou evidente na maioria das falas. Havia um forte apelo da comunidade para modificar o lugar vivido. A expectativa de muitas pessoas da comunidade era melhorar a localidade, não simplesmente sair (como se observa em outros espaços periféricos da cidade, onde não há uma identidade com o território), mas buscar apoio das instituições, exigir controle e segurança nas escolas, reivindicar maior policiamento no bairro, escolas de ensino médio (faltam, escolas de ensino médio para atender a demanda da região) e faculdades (existem ônibus que saem do bairro para levar estudantes para a Unisinos, Pucrs e Ulbra).

Outras demandas que também aparecem são: atendimento médico e hospitalar (aguardam com muita ansiedade a construção de postos e saúdes e ampliação dos leitos hospitalares e médicos especialistas no bairro), iluminação nas praças, indústrias (para gerar emprego), áreas de lazer como cinema (diversos moradores lembraram o fato de que não existe cinema no bairro e que, nos fins de semana os ônibus demoram muito o que dificulta a busca de lazer em outros espaços da cidade), parques e infraestrutura para a prática de esporte.

Percebe-se que há um certo entendimento que melhorias nas condições de vida e oportunidades de emprego e estudo possam melhorar a questão de segurança e cobram do Estado uma presença efetiva e atuação direta na questão da segurança. A segurança é, sem dúvida, a maior preocupação das famílias.

Essas preocupações são evidenciadas pela frequência verificada nas falas da comunidade, colhidas e registradas na Supervisão da escola, durante a pesquisa socioantropológica: *tem muita briga de gangues, a escola deveria mandar esses alunos embora; a droga destrói uma família; antes na escola que na rua; a Direção deve trazer mais os pais para discutir a violência; falta segurança à noite; a população aumentou e a segurança não; coloco meus filhos cedo para dentro; fecho tudo cedo, às vezes isso parece um faroeste, não dá mais pra sair tranquilo, eles estão vindo lá da Velha pra assaltar aqui, eu tenho dois pitbulls e botei grade em toda a casa, a escola tinha que botar grade e guarda na frente todo o dia, cadê a brigada que nunca aparece, eles prendem e depois soltam, etc.*

Embora transpareça, em muitas falas, uma forte relação topofílica (TUAN, 1980), os educandos da EMEF. Larry denunciam a discriminação e o preconceito por morar no local. Isso pode ser observado em muitos relatos, colhidos no dia-a-dia na escola: *sou discriminado quando estou fora do bairro; ninguém sabia onde ficava a Restinga; a Restinga está mais conhecida, as escolas de samba e os jogadores de futebol fizeram a Restinga aparecer, não é mais só um bairro de marginais; eu moro na Restinga, mas não sou marginal; a comunidade exclui sua mão de obra, o comércio só emprega parentes; não sinto discriminação no bairro, fora até existe; se a gente diz que mora na Restinga, já ficam desconfiados; quando saio digo que morolá em Ipanema, não sou doido de dizer que moro na Restinga; minha mãe trabalha lá na Agronomia, as vezes ela liga pra pedir um cachorro-quente do Rosário, aqui na Restingaeles não entregam, os motoqueiros têm medo de ser assaltados.*

A preparação para o trabalho surgiu com frequência nos relatos durante a pesquisa, em contrapartida, muitos pais demonstraram menos preocupação com as questões de formação técnica e manifestando maior preocupação com a função da escola na construção de valores éticos e morais, o que pode ser constatado nas seguintes falas colhidas no final do ano de 1999: *a escola tem dar apoio para os alunos, fazer com que eles tenham coragem e esforço para alcançar seus objetivos; quero que meu filho seja honesto e tenha caráter, sempre falo pra ele ouvir os professores; o que eu sonho para minha filha é que ela estude, faça cursos e que ela trabalhe e que goste do que ela estiver fazendo; que seja muito feliz e que com seu esforço tenha um futuro brilhante, de muito amor e que tudo que ela fizer, que faça com muito amor; que reflita muito e que tenha muita confiança nela mesma e em Deus; o caráter, os pensamentos, atitudes, realizações, felicidade, decisões, humanidade e sabedoria, tudo isso, começamos em casa e terminamos na escola.*

Valores ligados ao trabalho e ao estudo se conjugaram em muitas falas e foram ratificados pelos educandos, ao serem perguntados o que era necessário para atingirem os seus sonhos (turmas do último ano do terceiro ciclo de formação): *é preciso estudar muito; que eu me forme e trabalhe; que eu passe de ano para me formar e ter uma profissão; que eu estude bastante e faça faculdade; ser bom aluno, prestar atenção em aula e não bagunçar; ganhar muito dinheiro, mas para isso tem que ter uma profissão; minha mãe sempre fala pra estudar bastante, porque o estudo é a coisa mais importante para ser alguém na vida.*

As falas dos educandos e dos pais demonstram o quanto eles compreendem a importância da escola para que eles e os filhos tenham mais oportunidades de exercício de sua cidadania. Os saberes expressos nas falas da comunidade escolar são importantes, mas muitas vezes são desconsiderados nas instituições de ensino que, como já vimos anteriormente são atravessadas por uma cultura que centraliza o processo de ensino na figura do professor e desconsidera os saberes dos educandos e sua comunidade. Tendo isso por base que Paulo Freire nos alerta sobre a importância do estabelecimento de uma relação dialógica na educação e a valorização dos saberes dos outros, pois não há conhecimento superior a outro e sim conhecimentos diferentes.

Para Paulo Freire é fundamental que os professores reconheçam os educandos como sujeitos que trazem, a partir de suas vivências, muitos conhecimentos. Não são apenas receptores passivos do conhecimento dos professores. Assim, uma escola que se pretende trabalhar para a formação cidadã deve deslocar o protagonismo dos processos de aprendizagem, dos professores para os sujeitos, incluindo o próprio professor, que aprende e reconstrói suas práticas a partir da relação com o educando. É por isso que não pode existir docência sem discência.

Na pesquisa socioantropológica, realizada em 1999, encontramos relatos importantes que nos ajudam a compreender a comunidade escolar. Essa pesquisa foi um marco na história da escola, não só no sentido de aproximar os professores da realidade do bairro e ampliar o conhecimento por parte dos educadores acerca do bairro e dos problemas vivenciados pela comunidade escolar, mas, especialmente por permitir a troca de experiências entre comunidade e escola e embasar a possibilidade de articulação entre currículo e vivências, preparando o corpo docente para a nova organização do tempo e do espaço escolar dentro da proposta pedagógica dos ciclos de formação e toda a reflexão que esta mudança trazia, propondo uma drástica transformação da escola dentro de um modelo de formação que era proposto pela mantenedora como um projeto de “escola cidadã”.

Diversos trabalhos, desenvolvidos com a comunidade e com turmas do terceiro ciclo de formação, nos anos de 2000, 2001 e 2002, serviram para confirmar o que havia aparecido na pesquisa socioantropológica de 1999: existe uma grande expectativa, dos pais e alunos, de ascensão social e de crescimento pessoal, através da escola. Pais e alunos, de forma geral, esperam que a escola possa ajudar nas conquistas de bons empregos, melhorando a situação financeira da família.

Isso pode ser percebido em muitas falas dos pais que participaram de reuniões na escola: *estudo ninguém tira da gente, é patrimônio que jamais será perdido; quem não tem estudo, não tem nada; estudo é um meio de progredir; eu digo pra eles irem pra escola pra não ficar burro-velho que nem o pai; é importante estudar pra crescer como pessoa e profissionalmente; quero que meus filhos estudem pra ter um bom emprego; hoje em dia quem não tem estudo não pega nem de lixeiro; o sonho de todo o pai é ver o filho formado.*

As falas colhidas na pesquisa continuam presentes até os dias atuais e percebe-se a continuidade delas, em especial no que tange às questões de violência, cujo imaginário é bastante alimentado pela mídia, especialmente pelo *Diário Gaúcho*, provavelmente o jornal mais lido pela comunidade da Restinga. Muitos alunos costumam trazer este jornal para a escola, principalmente quando alguma notícia se relaciona ao bairro.

Todavia, a imensa maioria das notícias vinculadas ao bairro por esse veículo, trata das questões de violência (a maior parte associada ao tráfico e uso de drogas) e problemas ligados à falta de infraestrutura urbana. No período do carnaval, porém, as notícias relativas às duas escolas de samba (com muito mais ênfase à Estado Maior da Restinga, pertencente ao grupo especial de Porto Alegre) dividem o espaço com as notícias de violência.

A escola continua sendo muito valorizada e vista como um dos instrumentos necessários para a ascensão social. Os pais alimentam a expectativa dos alunos com relação à escola e acreditam que os filhos, tendo a oportunidade de estudar, certamente terão uma vida melhor do que a deles. Esta valorização do papel da escola para a melhoria da qualidade de vida, observada tanto na pesquisa socioantropológica como no dia-a-dia em sala de aula, deve ser aproveitada e canalizada no sentido de transformar o espaço escolar num lugar agradável, proporcionando a permanência do educando, estimulando e facilitando a continuidade de seus estudos.

Entretanto, muitos alunos, amiúde os que residem nas áreas mais carentes de infraestrutura urbana (Vila do Salso, Invasão do Asun, Beco dos Bitta e Restinga Velha) e os mais expostos à vulnerabilidade social (convivem com o tráfico e uso de drogas ou situações de violência), não encontram o apoio e a sustentação necessária na família para continuarem seus estudos, mesmo reconhecendo a importância da escolaridade.

Observou-se, que alguns alunos possuem uma sobrecarga de atividades em casa (cuidam dos irmãos menores, limpam a casa e o pátio, fazem biscoitos, ajudam os pais no trabalho, levam e buscam outras crianças da família para a escola, etc.) e, por falta de atenção e auxílio dos pais e de alguns professores, sentem-se desestimulados a realizarem as tarefas escolares.

Quando existe uma inflexibilidade do professor ou da escola, discriminando ou rotulando a criança ou adolescente em função de sua falta de produção ou interesse (pelo desconhecimento da realidade do educando), o desempenho escolar do aluno tende a diminuir, assim como sua frequência às aulas. A inflexibilidade no tratamento dessas situações, por parte do corpo docente e a sobrecarga de cobranças comprovam a permanência dos fatores de expulsão dos alunos de classe popular. Isso demonstra claramente que os fatores de expulsão, tão bem enfatizados nos textos de Paulo Freire, que geram a exclusão social, estão presentes no cotidiano da escola Larry. É exatamente por isso, que a escola tem que realizar movimentos para se tornar mais atrativa e tolerante com as diferentes realidades de vida dos educandos, com um olhar especial para os que residem nos locais mais carentes do bairro.

Ainda que as mudanças de organização do currículo trazidas pela implantação dos ciclos de formação e diversas formações e pesquisas tenham se realizado, modificando o olhar de muitos professores e aproximando mais a escola da comunidade, muita coisa precisa ser repensada, principalmente no que tange ao pedagógico. Apenas nos últimos anos, pode-se observar turmas em que a maioria dos educandos teve a maior parte de sua formação dentro do sistema de ciclos e, somente no ano de 2007, puderam concluir o ensino fundamental, os primeiros alunos que tiveram todos os anos de sua formação, na escola Larry, dentro da organização por ciclos de formação.

Existe uma necessidade muito grande de pesquisa no município de Porto Alegre, para avaliar a formação e o aproveitamento desses alunos no ensino médio (que possui outra forma de organização dos tempos e espaços escolares, currículos e métodos de ensino) e a continuidade de seus estudos. Isso se faz necessário para mapearmos os resultados concretos de inserção daqueles que tiveram sua formação nas escolas cicladas e quebrarmos preconceitos criados pelas visões deturpadas a respeito da proposta da escola cidadã, como a ideia de que não existe avaliação e que todos são empurrados para os anos seguintes, pois não há reprovação. Índices aferidores da qualidade do ensino, como o IDEB, apontam também a urgência de melhorias no trabalho pedagógico, em especial no que tange os campos de língua portuguesa e matemática.

4.2 Organização e estrutura da escola

A EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves iniciou o ano letivo de 2000, modificando a organização por séries e passando a ser organizada em Ciclos de Formação. As antigas séries foram reagrupadas e reorganizadas, levando-se em consideração a faixa etária, o tempo de escolaridade, o conhecimento dos alunos e a situação de aprendizagem. Educandos, cuja idade não correspondia ao tempo de escolaridade desejável ou com defasagens escolares, foram encaminhados para as chamadas, na época, turmas de progressão. Outros foram enturmados nos anos ciclos correspondentes a sua faixa etária.

A escola possui uma razoável estrutura física e organizacional, contando com uma biblioteca, Serviços de Supervisão e Orientação, Laboratórios de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos, Laboratório de Ciências e Matemática, Sala de Vídeo, Laboratório de Informática, Secretaria e Direção, Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Professores e Funcionários, Sala para depósito de materiais, salas ambientes de Educação Física e para as turmas do primeiro ano do primeiro ciclo e quadras de esporte (atualmente em processo licitatório para reforma).

A biblioteca possui um bom acervo e atualmente está sendo desenvolvido um projeto para a informatização da mesma. O setor atende não somente a educandos da escola, pois tornou-se uma referência na comunidade que a utiliza para trabalhos escolares. Frequentemente ex-alunos que atualmente cursam o ensino médio e pais de alunos que estudam em outras localidades realizam pesquisas na biblioteca da escola, que é aberta ao público em horários reservados.

Para atender as demandas da biblioteca, a escola dispõe de duas professoras (uma com formação em Letras, carga horária de 20 horas semanais e outra com formação em Pedagogia, com 40 horas semanais dedicadas ao setor) que auxiliam as consultas e pesquisas e organizam eventos voltados a divulgação e estímulo à leitura. O público alvo é a comunidade escolar e entre os eventos destacam-se a feira do livro da escola e o projeto “Adote um escritor”. O espaço da biblioteca serve também como local de reuniões do Conselho Escolar e reuniões pedagógicas e culturais.

O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves, disponibilizava, no ano de 2013, conforme a política de RH da SMED da época, dois supervisores escolares e dois orientadores com formação específica. O SOP seguia as orientações propostas no Plano Político Pedagógico da Escola, aprovado em 2013 pelo Conselho Escolar e que se baseia no Caderno Pedagógico, nº 9 da SMED (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1999), no que diz respeito a sua estrutura, organização, carga horária e atribuições, sendo assim composto pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE), pelo Serviço de Supervisão Escolar (SSE) e pela Coordenação Cultural, disponibilizado 40 horas semanais para cada profissional do Serviço de Orientação Escolar, 30 horas semanais para cada profissional do Serviço de Supervisão e 20 horas semanais para o responsável pela Coordenação Cultural.

O Serviço de Orientação Escolar é coordenado por duas orientadoras com formação específica, responsáveis por todos os processos de encaminhamento dos alunos e familiares no que diz respeito às questões disciplinares, de aprendizagem e de orientações junto ao Conselho Tutelar, NASCA, SIR, serviços de saúde e assistência social.

Conforme o Caderno Pedagógico, nº 9 da SMED, (SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 9, 1999) as atribuições do SOE são:

- a)** Investigar e analisar a realidade vivencial do educando, a história da própria comunidade, a fim de que os trabalhadores em educação possam melhor atender a todos os educandos em seu processo de desenvolvimento global, redirecionando permanentemente o currículo;
- b)** Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, visando a aprendizagem do aluno, bem como a construção de sua identidade pessoal e grupal;
- c)** Contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo, visando o replanejamento;
- d)** Garantir que o Conselho de Classe seja participativo no âmbito da proposta pedagógica da escola, participando em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos;
- e)** Estimular o processo de avaliação, reflexão e ação de cada segmento da escola;
- f)** Contribuir para a construção, com os diferentes segmentos da escola, de garantias para que a escola cumpra a sua função de construção e socialização do conhecimento e desenvolvimento da cidadania;
- g)** Organizar e coordenar grupos de interesses onde participem funcionários e pais, que se reunirão um turno mensalmente, para debater questões ligadas a sexualidade;
- h)** Assessorar o Conselho Escolar, a Direção e professores em assuntos pertinentes à Orientação Educacional;
- i)** Ter um horário flexível de trabalho no sentido de atender a demanda da comunidade escolar nos três turnos;
- j)** Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Político-Pedagógico da escola;
- k)** Articular discussões, debates, reflexões, estudos, junto aos professores sobre tema transversal educação ambiental ; para tanto deverá estar apropriado de conceitos e concepções acerca da preservação do meio ambiente;

- l)** Promover discussões, debates, reflexões e estudos junto aos professores, acerca do tema transversal sexualidade, de acordo com orientações fornecidas através do curso de formação da SMED;
- m)** Abordar, sistematicamente, com os segmentos de funcionários e pais o tema transversal sexualidade, de acordo com orientações fornecidas através do curso de formação da SMED;
- n)** Organizar e formar grupos de interesse, compostos por alunos adolescentes (acima de 12 anos) conforme Lei 7583/95 e Decreto 11.348/95, que regulamenta o trabalho de sexualidade nas escolas municipais de Porto Alegre, de acordo com orientações fornecidas através do curso de formação da SMED. (SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 9, 1999).

Os serviços de Supervisão e Coordenação Cultural, até o ano de 2011, eram compostos por duas supervisoras encarregadas de promover as diretrizes pedagógicas da escola junto aos professores e educandos dos três ciclos de formação e organizar e articular as atividades culturais na escola e participação nos eventos do bairro e da cidade), atualmente está formado por três supervisoras (com 20 horas semanais cada) que, da mesma forma que o Serviço de Orientação, seguem as orientações e atribuições previstas no Plano Político Pedagógico da Escola, aprovado pelo Conselho Escolar e que se mantém fiel às diretrizes do Caderno nº 9, editado em 1999, às vésperas da implantação dos Ciclos de Formação.

Segundo este documento, estes serviços possuem as seguintes atribuições:

Para a supervisão:

- a) Refletir criticamente sua ação na escola e na RME revendo permanentemente seu referencial;
- b) Contribuir no trabalho do dia-a-dia referente às atividades a serem desenvolvidas com a comunidade escolar, buscando a construção e reconstrução do planejamento curricular, coordenando a articulação e a sistematização do mesmo;
- c) Socializar o saber docente, estimulando a troca de experiências entre a comunidade escolar, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, viabilizando o trânsito teoria-prática, para qualificar os processos de tomada de decisões referentes a prática docente;
- d) Articular junto ao Coordenador Cultural a integração das atividades alternativas e complementares com o planejamento didático-pedagógico na escola, favorecendo intercâmbios culturais e sociais entre escolas e outros órgãos culturais da comunidade e da cidade;
- e) Discutir permanentemente o aproveitamento escolar e a prática docente, buscando coletivamente o conhecimento e a compreensão dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade;
- f) Assessorar individual e coletivamente o(s) professor(es) no trabalho pedagógico interdisciplinar;
- g) Acompanhar a aprendizagem dos alunos junto ao professor contribuindo para o avanço do processo;
- h) Coordenar e participar dos Conselhos de Classe, tendo em vista a análise do aproveitamento da turma como um todo, do aluno e do professor, levantando alternativas de trabalho e acompanhando sua execução;
- i) Acompanhar o trabalho dos laboratórios de aprendizagem, articulando-os com o trabalho de sala de aula;
- j) Organizar a utilização do espaço informatizado da escola garantindo que todos os professores tenham acesso a este espaço de maneira qualificada;

- k) Assessorar o Conselho Escolar, a Direção e professores em assuntos pertinentes à Supervisão Escolar;
- l) Ter um horário flexível de trabalho, no sentido de atender a demanda escolar da comunidade nos três turnos;
- m) Cumprir ad demais atribuições disciplinadas no Plano Político-administrativo-pedagógico da escola;
- n) Articular discussões, debates, reflexões estudos sobre o conteúdo transversal, educação ambiental, para tanto deverá estar apropriado de conceitos e concepções à cerca da preservação do meio ambiente. (SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº9, 1999).

Para a Coordenação Cultural, as atribuições determinadas pela mantenedora eram:

- a) Ser articulador político entre os segmentos escolares: professores, alunos, funcionários, pais e demais instâncias da escola: Conselho Escolar, Equipe Diretiva, agremiações estudantis, etc., no sentido de promover a cultura, priorizando as atividades e projetos a serem desenvolvidos conforme decisão do coletivo da escola;
- b) Ser o articulador político entre a escola, a comunidade e as demais instituições, tais como universidades, entidades não governamentais, grupos artísticos, pessoas físicas e jurídicas, etc., formando com elas parcerias;
- c) Frequentar periodicamente as reuniões das comissões de cultura, Associações de bairro e/ou outras agremiações culturais locais e da cidade, no sentido de divulgar seu trabalho e promover a escola enquanto polo cultural, integrando-a cada vez mais organicamente a comunidade;
- d) Formar uma equipe de trabalho permanente com supervisores, arte-educadores e lideranças da comunidade no sentido de priorizar e coordenar a execução dos projetos debatidos no coletivo da Escola;
- e) Ter como natureza de seu trabalho promover e fomentar as diversas manifestações das artes e da cultura e suas relações com a educação;
- f) Ter um horário flexível de trabalho, no sentido de atender a demanda cultural-pedagógica da comunidade escolar nos três turnos, em articulações fora da escola e na comunidade e em presença nas reuniões programadas pela SMED;
- g) Coordenar a divulgação das atividades culturais-pedagógicas da cidade na escola e na comunidade, através da criação de um calendário único contido em um painel com ampla visibilidade e colocado em um lugar adequado na escola e na comunidade;
- h) Apresentar à SMED, trimestralmente, um relatório quantitativo e qualitativo de todas as atividades propostas pelo coletivo da escola e realizadas neste período;
- i) Promover a ação cultural no sentido de propiciar: 1) convergência-acesso; 2) recriação-produção; 3) divulgação-circulação das diversas manifestações das artes, da cultura e de suas relações pedagógicas interdisciplinares e transversais com a educação;
- j) Realizar um trabalho permanente de parceria, troca e grupo de trabalho com outros coordenadores da sua região, através de reuniões sistemáticas e de proposições de atividades conjuntas;
- k) Participar do planejamento, organização e execução de reuniões pedagógicas da escola, juntamente com os demais componentes do SOP;
- l) Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano-Político-Administrativo-Pedagógico da escola. (SMED, CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 9, 1999).

O setor da Secretaria disponibiliza uma carga horária de 80 horas semanais distribuídas entre 3 profissionais (um com 40 horas semanais e dois com 20 horas semanais, cada um) e é o setor encarregado de organizar a documentação da escola no que diz respeito a vida funcional dos professores e demais servidores.

As atividades da Secretaria da escola incluem ainda registros e emissão de históricos, atestados e declarações fornecidas aos educandos e membros da comunidade escolar, bem como enviar e receber memorandos, circulares e ofícios aos órgãos relacionados à escola e sua mantenedora. A Secretaria guarda os arquivos com toda documentação da escola e históricos e está totalmente informatizada, possuindo equipamentos de impressão e reprodução de cópias, bem como aparelho de fax e acesso rápido à internet.

Os educandos contam com o apoio pedagógico, no turno inverso, dos Laboratórios de Aprendizagem (LA). Os Laboratórios de Aprendizagem contam com uma carga-horária de 60 horas semanais para atendimento de educandos, individualmente ou em pequenos grupos, sob a orientação de professores especializados em linguagens (Licenciatura Plena em Letras ou Matemática, ou Pedagogia). Os educandos são encaminhados pelos professores com o auxílio da Supervisão Escolar e da Orientação Pedagógica. Três professores, com carga-horária de 20 horas semanais cada um, atendem aos alunos que necessitam de reforços, em especial nas áreas de comunicação e expressão e pensamento lógico-matemático. Os laboratórios contam com jogos e equipamentos lúdico-pedagógicos diversos para auxiliarem educandos com defasagem escolar ou dificuldades específicas de aprendizagem.

A escola possuía um laboratório de Informática (com 16 computadores interligados à internet), que entrou em funcionamento no dia 09 de novembro do ano 2000, utilizando o sistema operacional Linux; laboratório de ciências e matemática e dois laboratórios de aprendizagem (com professores especializados que atendem alunos em turno inverso ao das aulas). Complementa ainda a estrutura de funcionamento da escola, uma sala de vídeo, sala de mecanografia, (para atender a solicitações de reprodução de material pedagógico para professores), salas ambientes para as turmas do primeiro ano do primeiro ciclo e para educação física, sala dos professores com acesso à internet, impressora e mesa de reuniões.

Há ainda um prédio especificamente projetado, onde fica o refeitório para os alunos, com equipamentos industriais (fogões e autoclaves) e mesas para refeições que são servidas diariamente nos turnos da manhã e da tarde (compreendendo café da manhã, almoço e café da tarde). O refeitório é acompanhado por uma equipe de nutrição da SMED que visita com regularidade o local e acompanha os mapas, cardápios e as condições de armazenamento e manipulação dos alimentos. Não há almoxarifado, mas os materiais de limpeza, higiene, jogos pedagógicos, pastas para arquivo e outros ficam armazenados em salas específicas utilizadas como depósito de materiais.

Em 2010 a escola integrou-se ao projeto *Mais Educação* do MEC, oferecendo oficinas de capoeira, educação ambiental, letramento (matemática e língua portuguesa), xadrez, música e dança. Possui, ainda, uma Sala de Integração de Recursos (SIR), implantada em 2010, que atende não somente alunos da escola, mas de outras localidades do bairro, voltada, principalmente, para alunos com necessidades especiais. Em parceria com a Secretaria de Educação, estudava-se a viabilidade de implantar um Centro Musical e integralizar o atendimento para algumas turmas (iniciando com as turmas do Primeiro Ciclo de Formação e turmas de progressão do primeiro e segundo ciclos).

Nos anos de 2011 e 2012 foram realizadas diversas reuniões com a comunidade escolar para discutir as regras de convivência e a ampliação de projetos e oficinas oferecidas pela escola no contraturno. Os educandos também foram estimulados a formar um grêmio estudantil para reivindicar pautas coletivas de seus interesses a partir de sua perspectiva e protagonismo (figura 25). Buscava-se, além da maior aproximação com a comunidade escolar a ampliação das oportunidades de utilização do espaço escolar pela comunidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Os educandos eram desafiados a debater a formação do grêmio estudantil, que se concretizou no ano de 2012.



Figura 25: Estudantes reunidos na biblioteca da escola, para debater a formação do grêmio estudantil. Nessa foto estão alguns dos estudantes que participaram como protagonistas e se tornaram personagens do conto *Desvelando a Tinga: O Mistério das Caixas*. Esses mesmos estudantes formaram o primeiro grêmio estudantil da escola, visitaram escolas e universidades apresentando o trabalho do conto. **Foto:** Carlos Aigner, 2012.

Pais e alunos, de forma geral, esperavam que a escola pudesse ajudar na conquista de bons empregos, melhorando a situação financeira da família. Isso pode ser percebido em muitas falas dos pais, registradas nesse período: *estudo ninguém tira da gente, é patrimônio que jamais será perdido; quem não tem estudo, não tem nada; estudo é um meio de progredir; eu digo pra eles irem pra escola pra não ficar burro-velho que nem o pai; é importante estudar para crescer como pessoa e profissionalmente; quero que meus filhos estudem pra ter um bom emprego; hoje em dia quem não tem estudo não pega serviço nem de lixeiro; o sonho de todo o pai é ver o filho formado.*

Embora a preparação para o trabalho tenha surgido com frequência nos relatos, muitos pais salientaram a importância da escola na construção de valores éticos e morais: *a escola tem dar apoio para os alunos, fazer com que eles tenham coragem e esforço para alcançar seus objetivos; quero que meu filho seja honesto e tenha caráter, sempre falo pra ele ouvir os professores; o que eu sonho para minha filha é que ela estude, faça cursos e que ela trabalhe e que goste do que ela estiver fazendo; que seja muito feliz e que com seu esforço tenha um futuro brilhante, de muito amor e que tudo que ela fizer, que faça com muito amor; que reflita muito e que tenha muita confiança nela mesma e em Deus; o caráter, os pensamentos, atitudes, realizações, felicidade, decisões, humanidade e sabedoria, tudo isso, começamos em casa e terminamos na escola.*

Valores ligados ao trabalho e ao estudo foram ratificados pelos educandos, ao serem perguntados o que era necessário para atingirem os seus sonhos (turmas do último ano do terceiro ciclo de formação): *é preciso estudar muito; que eu me forme e trabalhe; que eu passe de ano para me formar e ter uma profissão; que eu estude bastante e faça faculdade; ser bom aluno, prestar atenção em aula e não bagunçar; ganhar muito dinheiro, mas para isso tem que ter uma profissão; minha mãe sempre fala pra estudar bastante, porque o estudo é a coisa mais importante para ser alguém na vida.*

A escola é muito valorizada e vista como um dos instrumentos necessários para a ascensão social. Os pais alimentam a expectativa dos alunos com relação à escola e acreditam que os filhos, tendo a oportunidade de estudar, certamente terão uma vida melhor do que a deles. Esta valorização do papel da escola para a melhoria da qualidade de vida, observada tanto na pesquisa socioantropológica como no dia-a-dia em sala de aula, deve ser aproveitada e canalizada no sentido de transformar o espaço escolar num lugar agradável, proporcionando a permanência do educando, estimulando e facilitando a continuidade de seus estudos.

Entretanto, muitos educandos, amiúde os mais carentes, não encontravam o apoio necessário na família para continuarem seus estudos, mesmo reconhecendo a importância da escolaridade. Observou-se, que alguns alunos possuem uma sobrecarga de atividades em casa (cuidam dos irmãos, limpam a casa, fazem biscoitos, ajudam os pais no trabalho, etc.) e, por falta de atenção e auxílio dos pais, sentem-se desestimulados a realizarem as tarefas escolares. A equipe diretiva da escola acreditava que esses educandos poderiam ser os maiores beneficiados com a ampliação de projetos e a busca de práticas pedagógicas inovadoras.

No ano de 2013, com o apoio da comunidade escolar, a escola conquistou reformas no espaço físico, incluindo a ampliação do número de salas de aula e um ginásio coberto, além de adaptações com obras de acessibilidade arquitetônica rampas, corrimãos e banheiros.

4.3 Práticas pedagógicas e cidadania

A valorização das identidades locais e a constituição de espaços de formação humana é um dos objetivos da escola quando essa é concebida como um espaço de possibilidades, onde se pode criar através de ações educativas novas abordagens para as questões do cotidiano visando modificar a realidade vivida, alterando assim os rumos da organização social em escala local, mas sem perder de vista a ideia da inter-relação local/global, promovendo a integração entre as diferenças.

Conforme Paulo Freire:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de espalhar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é o inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo. (Freire, 1995: 25)

A partir do lugar estabelecem-se as redes com o mundo. Torna-se necessário, portanto, investir nas práticas pedagógicas desenvolvidas com a finalidade de superar a exclusão e oportunizar a formação como um todo, promovendo valores éticos voltados para a liberdade e para a solidariedade.

As práticas pedagógicas podem estar entre os principais motivos que levam ao desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, aumentando a evasão e o fracasso na aprendizagem, bem como a baixa autoestima, tendo como consequência a alienação e a produção de novas formas de exclusão social.

Contrapondo-se à exclusão social e buscando a construção da cidadania, o conhecimento geográfico, pode contribuir muito no sentido de alterar positivamente o espaço escolar e instrumentalizar a sociedade para a transformação do cotidiano, promovendo novas leituras do mundo. A leitura do mundo, entretanto, passa por saber olhar o lugar e interpretar as relações que se processam nele (relações de poder, sociais, culturais, naturais etc.), tomando a consciência que as relações ser humano - natureza se concretizam no dia-a-dia dos lugares e são mutáveis.

Reconhecer o condicionamento social, cultural e histórico do ser humano é uma condição importante para interpretar a realidade no cotidiano. Conforme Paulo Freire a consciência do inacabamento do ser faz compreender que podemos melhorar a nós e aos outros e que o condicionamento que envolve o ser humano e o torna gente, não o limita, mas, contraditoriamente, cria as possibilidades de modificação, quando as condicionantes são desnaturalizadas a partir da *consciência crítica* do sujeito.

Conforme Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2001, p.59).

Assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos do pesquisador como condicionantes de suas percepções e interpretações, busca-se, então, compreender a atuação sobre o cotidiano e possíveis caminhos para o ensino de Geografia e práticas pedagógicas instauradoras. O pesquisador se posiciona de forma consciente sobre as diversas influências que sofre (teóricas-metodológicas e do contexto significante), atuando através do estudo do lugar e das subjetividades dos sujeitos, comprometido politicamente com práticas que se direcionam à construção de uma sociedade menos excludente e com a promoção de valores éticos voltados para a liberdade e para a solidariedade.

As experiências pedagógicas realizadas na EMEF Larry, permitiram encontrar no lugar elementos que pudessem relacionar com conceitos mais amplos e complexos da geografia, bem como, percebido em diversas situações, a relação do sujeito com o mundo. É interessante destacar que, em muitos trabalhos, foi enfatizado, pelos alunos, a questão da violência e do tráfico de drogas no bairro. Entretanto, a afetividade com o lugar revelou-se pela convivência familiar e por relações de vizinhança. Esse, com certeza, é um desafio enquanto prática pedagógica porque a Restinga é caracterizada pelo processo de exclusão social, porém resiste a uma hegemonia cultural à medida em que valoriza sua identidade.

Assim, em diversos momentos, tanto nas aulas de geografia como em projetos e oficinas ocorridas na escola, ocorreram de forma intencional, alterações na organização espacial tradicional da sala de aula que remetem à reflexão sobre os espaços. A disposição física tradicional de classes enfileiradas uma em frente da outra muitas vezes era quebrada com o intuito de contribuir para uma relação mais dialógica entre professor e aluno e favorecer a realização de trabalhos coletivos.

Algumas vezes as classes eram dispostas aleatoriamente, permitindo que os alunos se agrupassem por afinidades; outras vezes, agrupadas de forma a proporcionar a integração entre colegas que tiveram poucas oportunidades de realizarem trabalhos juntos, pelo simples fato de, na disposição tradicional, estarem afastados na sala de aula. A mudança na posição das classes e o movimento gerado em sala de aula, sempre provocaram desconfortos, algumas resistências e conflitos iniciais, pois muitos alunos estavam acostumados com o *seu lugar* e se sentiam, visivelmente, inseguros com as alterações na forma de trabalho.

Alguns professores também questionavam o livre posicionamento dos alunos em sala e algumas vezes nos Conselhos de Classe a própria Supervisão escolar propunha o chamado *espelho de classe*, com posições rígidas mapeadas em sala, onde, via de regra, os mais agitados ficavam na frente ou separados dos outros colegas, conforme critérios subjetivos onde prevalecia unicamente o ponto de vista do professor.

A simples modificação temporária na disposição das classes e o questionamento da disposição tradicional, assim como as diversas saídas dos educandos do espaço escolar para transitarem pelo bairro em trabalhos de campo, fez com que surgissem muitas discussões. Alguns professores utilizavam o regramento com base na proposta de *espelho de classe* para manterem-se nos seus *devidos lugares*. Alguns educandos, de fato, não queriam trabalhar em grupo com determinados colegas. Então, a opinião deles era levada em consideração, mas não sem antes discutir e ouvir os argumentos de todos e sugerir que, eles próprios, apresentassem desenhos representando as novas posições das classes, com o nome dos colegas. Em acordo com o professor, as tarefas eram realizadas em grupo ou individualmente, dentro das combinações estabelecidas, criando assim uma relação mais dialógica entre educando e educador.

Algumas vezes, as mudanças geraram atritos em aula e os resultados dos trabalhos não foram muito satisfatórios. Porém, as discussões tornaram-se mais frequentes, o que levou a questionamentos e reflexões sobre as diferenças e aproximou os alunos do professor, atingindo um dos objetivos do trabalho que era justamente provocar a dialogicidade em sala de aula. Houve uma perturbação da ordem em sala de aula, o que parecia gerar uma grande confusão, mas, na realidade, era um processo de desacomodação que aos poucos se reconfigurava em uma nova ordem. Mesmo nas turmas em que certos grupos não se misturavam, as experiências foram importantes por revelar preconceitos e instigar o debate em sala de aula.

Os professores criavam situações em que se incitava à troca, provocando interações diversas (o material era para o grupo e não para cada aluno; as atividades eram diferentes em cada grupo e os alunos podiam pedir ajuda para colegas de outros grupos.). Isso porque as interações resultantes do trabalho cooperativo, são importantes não apenas para favorecer a aprendizagem, através da dialogicidade, mas também por criar oportunidades para manifestações de solidariedade.

Conforme Vigotski:

O desenvolvimento intelectual resulta da relação com o mundo, que se compõe do processo de interações que fornecem as condições para a atividade do pensamento asquais possibilitam o processo de construção da aprendizagem. Dentre essas interações que ocorrem no espaço escolar, as mais favoráveis para as aprendizagens significativas são as interações no trabalho cooperativo e coletivo pois é nele que as crianças podem confrontar os seus pontos de vista. A fim de tornar estes processos possíveis de se efetivarem, o espaço escolar deve oferecer as oportunidades necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças. (VIGOTSKI, apud CADERNOSPEDAGÓGICOS nº 9, p 14).

Vários trabalhos como maquetes, cartazes, leitura e discussões de textos, confecção de globinhos, plantas baixas da escola e do pátio, etc., foram realizados, com êxito, em trabalhos coletivos e cooperativos. Muitos, utilizando-se material reaproveitado, pois as questões ambientais e de sustentabilidade financeira também eram temáticas transversais trabalhadas na escola. O material produzido pelos educandos se transformava em material de apoio pedagógico e didático para uso de todos na escola, visando reduzir o consumo e a produção de resíduos, mas também trabalhar, em seu processo de construção as habilidades dos alunos e coloca-los como protagonistas no processo de aprendizagem.

A escola passou a discutir mais sobre as práticas em que a participação da comunidade escolar estava em maior evidência, a partir da proposta da escola cidadã e procurou novos caminhos e parcerias para atividades como trabalhos de campo, oficinas, produção de alimentos orgânicos através do plantio no espaço escolar e exposição aos sábados do material produzido na escola pelos educandos e educadores.

Nos anos de 2000 e 2001, foram organizada uma Mostras Culturais, na escola, na qual foi exposta para a comunidade a produção dos educandos no espaço escolar. Familiares e educandos foram convidados e ajudaram a organizar os trabalhos e a divulgação do evento que seria aberto à comunidade, sendo realizado num sábado, para que mais pessoas pudessem participar.

Os trabalhos em grupo ou com participação das famílias, tornaram-se rotineiros, em especial nas aulas de Geografia, confrontando pontos de vista. Alguns alunos demonstraram maior cooperação, não somente com aqueles que, naquele dia, faziam parte de seu grupo, mas também com os que já tinham trabalhado anteriormente com eles. Professores de várias disciplinas, do terceiro ciclo, intensificaram essa forma de trabalhar a partir da observação dos resultados de aprendizagem. O entrosamento do grupo docente foi um fator fundamental,

possibilitando o planejamento coletivo interligando as diversas áreas do conhecimento.

As oficinas de Geografia e educação ambiental, que ocorriam aos sábados na escola, foram o embrião de uma série de eventos que possibilitaram a ampliação de projetos em parcerias, contando com a participação de professores de diversas áreas, membros da equipe diretiva da escola, estudantes e professores do curso de graduação em Geografia da Ulbra e da UFRGS. Essas parcerias proporcionaram visitas orientadas ao cinema, ao teatro, ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS e fazer com que alunos da escola assistissem aulas e participassem de eventos na UFRGS.

Podemos afirmar que todas as atividades citadas foram extremamente bem sucedidas do ponto de vista pedagógico, pois despertavam o interesse e a atenção dos educandos, estimularam à participação, provocaram maior interesse às aulas, aumentaram a autoestima dos educandos e promoviam a discussão sobre os estereótipos a respeito do bairro e da sua comunidade, enfim, criavam as ambiências favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da cidadania,

Merecem ser destacadas, algumas atividades, entre elas as oficinas de educação ambiental, realizadas na Escola Larry, que, além do trabalho coletivo e interdisciplinar, contaram com a parceria de duas Universidades (UFRGS e ULBRA). Estas, partindo da observação dos impactos ambientais decorrentes da urbanização sobre o Arroio do Salso (figura 26), proporcionaram pesquisas e novas leituras do espaço vivido pelos educandos, aproximando a escola do conhecimento produzido na Academia.

O Arroio do Salso tem suas nascentes no bairro Lomba do Pinheiro, próximas ao limite do município de Porto Alegre com o de Viamão, atravessando o bairro Restinga (passando a cerca de 800 metros da Escola Larry) antes de desaguar no Lago Guaíba, na Zona Sul da cidade de Porto Alegre.

É o principal curso d'água que integra uma bacia hidrográfica que vem sofrendo impactos ambientais devido à ocupação irregular e clandestina, para fins de moradia, junto as suas nascentes e em trechos de seu leito. A poluição hídrica é intensificada pelos processos erosivos e assoreamentos nas cabeceiras e ao longo das margens desse arroio.



Figura 26: Assoreamento e poluição hídrica no Arroio do Salso. Foto tirada por alunos da EMEF Larry, em trabalho de campo, para serem utilizadas nas aulas de Geografia, 2002.

Os diversos processos degradacionais que podem ser observados no Arroio do Salso serviram como recurso didático para envolver alunos num projeto de pesquisa, realizando estudos sobre os impactos ambientais nesse arroio, ao mesmo tempo em que foram organizados trabalhos de observação e discussões sobre a importância dos sistemas hídricos para a sociedade.

O desenvolvimento dessa atividade contou com a assessoria da professora Cláudia Pires, professora de Geografia na Escola Larry e que já havia realizado estudos sobre impactos ambientais decorrentes de ocupações clandestinas e irregulares junto às nascentes do Arroio do Salso, para a sua pesquisa de Mestrado na UFRGS.

De acordo com a Prof. Cláudia Pires:

Efetivamente, um trabalho local pode conduzir a uma gestão territorial integrada ao ambiente se as tomadas e ações forem ao encontro das necessidades da população, levando os cidadãos a verem a ocorrência dos problemas ambientais nos lugares em que vivem. Para tanto, as comunidades envolvidas devem ser agentes dessa ação. É necessário promover, rapidamente, a recuperação socioespacial de lugares degradados através do resgate da participação social e da busca de identidades locais, possibilitando, assim, uma valorização ambiental. (PIRES, 2000, p.19).

As atividades realizadas junto ao Arroio do Salso proporcionaram aos alunos da Escola Larry, não somente trabalhar como pesquisadores (o que despertou o interesse e a curiosidade deles), mas também os envolveu na elaboração de estratégias e técnicas para amenizar a poluição no arroio. Muitas sugestões surgiram ao compreenderem processos naturais e sociais que atuavam sobre o curso d'água observado e um grupo de alunos foi estimulado a realizar trabalhos de conscientização junto à comunidade, visando modificar posturas que contribuíam para a degradação do arroio. Um aluno que possuía habilidades para desenhar, elaborou uma história em quadrinhos, falando a respeito da importância da preservação dos sistemas hídricos no Brasil. (em anexo).

Criou-se através da pesquisa, da observação dos alunos e das discussões em sala de aula, um ambiente bastante propício à reflexão sobre os valores sociais e as condições que levavam as pessoas ocuparem as margens do arroio, a forma como o homem se apropria da natureza os processos naturais e sociais que modificam o ambiente, as ações que podem mitigar os impactos ambientais e as consequências que a degradação dos sistemas hídricos pode trazer para a comunidade local.

As Mostras Culturais, realizadas na escola no ano de 2000 e 2001 (figura 27), com a participação da comunidade local, também favoreceram a aproximação da comunidade com a escola, ao mesmo tempo em que ajudou a aumentar a autoestima dos educandos, pois estes relatavam que sentiam muito orgulho de apresentar seus trabalhos, que se tornavam úteis para auxiliar na aprendizagem de outros educandos. As famílias também se manifestavam e avaliavam os trabalhos, valorizando o empenho, a criatividade e o conhecimento dos educandos.

Ao mesmo tempo, esta e outras atividades interdisciplinares desenvolvidas, observadas na escola, contribuíram para transformar os alunos em sujeitos da transformação das práticas e do espaço escolar, já que participavam não somente do processo de execução dos trabalhos, mas também de sua organização.



Figura 27: Mostra Cultural de 2000. Espaço sendo organizado para expor materiais didáticos elaborados pelos estudantes do terceiro ciclo, como globinhos e maquetes do bairro e da escola. **Foto:** de Carlos Aigner

Na Escola Larry, observou-se que o simples fato de ocorrerem atividades integrando professores, funcionários, equipe diretiva, educandos e comunidade escolar, estimulava a dialogicidade nas relações escolares, demonstrando, de forma concreta, a viabilidade do deslocamento das práticas pedagógicas de modelos alicerçados no professor, para uma proposta mais dialógica e participativa onde os educandos são sujeitos de seu processo de aprendizagem e de sua formação para a cidadania. O envolvimento efetivo do corpo docente deu-se através da persuasão decorrente dos resultados bastante satisfatórios das atividades. O prazer da descoberta de novas possibilidades pedagógicas e do potencial da escola se refletiu, também, nas relações de convivência e na melhoria do ambiente de trabalho.

4.4 Conhecendo a cidade: outros olhares

A escola constitui-se num lugar onde diversos processos de aprendizagem e de construção da cidadania acontece. Todavia, não é o único e nem o melhor lugar para que certos processos possam acontecer. Assim, os educadores ao conhecer o entorno da escola, o bairro e suas potencialidades, aumentam as possibilidades de ações educativas instauradoras. Caminhadas pelo bairro, podem proporcionar a observação de diversos fenômenos sociais e questões ambientais que podem ser, posteriormente, problematizados de forma mais aprofundada na escola. Além disso, a simples ação de levar os educandos a conhecer e usufruir de outros espaços da cidade pode contribuir para uma leitura crítica às relações que se processam em seu espaço vivido e nos outros espaços da cidade.

Com o intuito de proporcionar experiências favoráveis ao aprendizado, foram realizadas saídas a campo, inicialmente, com alunos do terceiro ciclo da Escola Larry. Os estudantes participaram de atividades na UFRGS, preparadas por alunos de Pós-Graduação e Graduação em Geografia, sob a orientação do Prof. Nelson Rego, nas quais a temática abordada era sempre a cidade de Porto Alegre; visitaram, sob a coordenação de professores e estudantes de Geografia da Ulbra, o Aterro Sanitário do Lami e participaram de discussões a respeito do destino dos resíduos sólidos e líquidos produzidos no município.

Os alunos demonstraram um grande interesse em participar das atividades e conhecer melhor a cidade. Pensando nisso, foi organizado, por um grupo de professores do terceiro ciclo de formação da escola, um roteiro de trabalho que incluía paradas estratégicas em morros da cidade de Porto Alegre: Morro da Glória, Morro da Embratel, Morro Teresópolis, Morro Santa Tereza e Morro Santana.

A ideia era fazer com que os educandos tivessem contato com outros lugares diferentes do vivido cotidianamente, interpretassem representações espaciais (utilizaram, no trabalho, mapas, croquis e fotografias aéreas) e observassem a própria Restinga dentro do espaço urbano da cidade. Assim, poderiam visualizar marcas do processo de crescimento urbano de Porto Alegre e, ainda, desenvolverem outros olhares sobre o espaço vivido e sobre os fenômenos estudados em sala de aula.

A ideia também era de que os educandos poderiam usufruir de espaços que ofereciam atividades que não são encontradas costumeiramente no lugar vivido, como cinemas, teatros, museus, universidades e parques urbanos (figura 28).

Para Edward Relph:

O lugar focaliza o espaço em torno das intenções e experiências humanas. A dimensão socioespacial emerge do cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, entre este e o lugar. (RELPH, 1979, p.16).

É no âmbito local que a história tem sentido, pois é onde ela é vivida. Todavia, os processos históricos podem não ser percebidos em sua totalidade nos lugares. Portanto, ao se trabalhar com as relações espaciais, pretende-se discutir o conceito de lugar para além de sua concepção locacional.



Figura 28: Visitando a Universidade. Educandos da EMEF. Larry realizavam visitas e assistiam a aulas, palestras e atividades culturais nas UFGRS, PUCRS e ULBRA. Conhecer outros espaços além do bairro e da escola é importante para o desenvolvimento de sentimento de pertencimento aos espaços que a cidade possui e dar visibilidade aos sujeitos da periferia nesses espaços. Foto de educandos do terceiro ciclo, no Teatro da PUCRS, realizada por um dos educandos da escola, 2001.

O transitar por outros locais da cidade, tem por objetivo proporcionar novas perspectivas sobre o próprio lugar em que se vive. Estabelecendo parâmetros comparativos e a leitura crítica das diferenças espaciais. O lugar permite novos enfoques interligados com o mundo vivido dos indivíduos e das comunidades, uma vez que gera outras categorias espaciais, pois, apesar de vivermos nele, não são óbvios seus significados e nem tampouco universais e, então, temos que descobri-los.

A organização e mobilização dos próprios educandos e professores da escola, contribuíram para a realização das atividades que, mesmo planejadas com bastante antecedência, muitas vezes, eram inviabilizadas na escola (devido, entre outras coisas, à dificuldade de se obter verbas e autorização para o transporte dos estudantes). Todavia, os trabalhos de campo foram realizados, novamente, no ano de 2001, por se acreditar na importância do contato com o espaço real para o processo de aprendizado e para o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre o espaço vivido.

Conforme Márcia Resende:

Nossa escola prefere, contudo, excluir esse espaço real do espaço geográfico que ensinamos (razão manifesta: as impressões do aluno são irrelevantes; razão política: esse saber pode ser arriscado, subversivo para a própria geografia, para a escola). A negar o espaço histórico do aluno (e, logo, da geografia), ela acaba fatalmente por marginalizar o próprio aluno como sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto desse processo. (RESENDE, 1995, p.84).

Nos trabalhos de campo, realizados na Escola Larry, foi observado a gênese de um sentimento de pertencimento a outros lugares de Porto Alegre, que muitas vezes são considerados externos, por não se constituírem como parte do cotidiano imediato espacialmente vivido pelo estudante do bairro Restinga. Evidenciou-se, ainda, o desenvolvimento de uma certa solidariedade, ou seja, a descoberta de que pertencemos a um conjunto de lugares e de pessoas.

A identidade com o lugar de moradia foi reforçada ao se perceber que muitos dos problemas enfrentados na Restinga, também ocorriam em outros lugares, como a violência, a falta de cuidado na disposição do lixo, a carência de condições materiais, etc. Todavia, tanto as vantagens como as desvantagens nas condições de vida, em relação à Restinga, identificados em outros lugares, não eram naturalizados e suas causas eram discutidas nas aulas de Geografia e em outras disciplinas.

4.5 Desvelando a Tinga: O Mistério das Caixas

A escola, mais do que uma instituição formal integrante de um sistema de ensino ou político educacional, se constituiu num lugar de pertencimento, que apresenta grandes contradições. Contradições que se manifestam no cotidiano do espaço escolar e que estão naturalizadas nas falas, comportamentos e ações dos sujeitos nesse espaço, mas que poderiam ser problematizadas através de relações dialógicas entre os saberes dos educandos e dos professores, num exercício interpretativo sobre o cotidiano vivido localmente.

Sabemos que a perspectiva dos sujeitos e a maneira como se relacionam com esse lugar dependem de situações concretas de seu contexto, como as condições sociais, os papéis que representam na instituição, as dificuldades enfrentadas para o acesso na instituição com suas regras, entre outras coisas. As estruturas efetivamente podem facilitar ou dificultar a permanência, a frequência e a aprendizagem, como nos alerta Bernard Charlot. Entretanto, além dessa concretude do meio, são as práticas que estão intimamente ligadas às subjetividades dos sujeitos, suas crenças, expectativas e projeções com relação ao futuro, que muitas vezes entra em conflito com a realidade do lugar.

As dificuldades estruturais e cotidianas nas escolas públicas localizadas nas periferias podem servir de entraves a práticas inovadoras. É justamente por isso que a escola deve buscar caminhos e parcerias e, acima de tudo, contar com o apoio de sua comunidade escolar na solução de problemas. O isolamento da escola e a falta de estímulo a motivação do corpo docente costuma ser mais um fator que levam à reprodução de práticas escolares enfadonhas, ineficazes e que contribuem para o aumento da infrequência e evasão.

Foi pensando em superar as amarras e a cultura escolar em que as aulas se restringem ao espaço da sala de aula, vídeo e biblioteca e, pensando também na qualificação das práticas educativas e promoção do protagonismo dos sujeitos, que, no ano de 2013, iniciou-se na EMEF Larry, uma atividade em parceria com o Núcleo de Estudos de Geografia e Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEGA/UFRGS). A atividade, que promoveu uma frutífera interlocução entre a universidade e a escola, resultou na produção de um material didático junto à comunidade escolar sobre a história e a geografia do bairro que hoje está sendo utilizado em muitas escolas do bairro.

O material produzido, um conto para todas as idades, denominado *Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas*, foi resultado de um processo que parte da valorização da fala, das memórias e da perspectiva dos sujeitos que vivem na Restinga. Quando a atividade se inicia em 2013, a escola Larry, atendia desde crianças a partir dos seis anos de idade que iniciavam o ciclo de alfabetização, até adolescentes do nono ano do ensino fundamental.

A escola ficava aberta todos os sábados e domingos para a comunidade, com oficinairos que faziam parte dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, além de professores da equipe diretiva, voluntários e lideranças comunitárias.

Durante muitos meses, houve reuniões, trabalhos de campo, elaboração de mapas, trabalhos com mapas e dados do bairro e entrevistas com moradores e relatos das lideranças comunitárias, além de debates sobre como poderia ser organizado na escola, um material didático sobre o bairro Restinga, em parceria com a universidade, produzido a partir do ponto de vista dos sujeitos que vivenciaram as transformações ocorridas desde o surgimento da Restinga, com o objetivo de se contrapor aos estereótipos preconceituosos em relação aos moradores do bairro e suas trajetórias de vida.

A produção do conto foi um processo de exercício de escuta, diálogo e construção coletiva. Foram convidados moradores antigos e lideranças comunitárias para auxiliar na atividade. O resultado foi um conto que está sendo utilizado há vários anos em algumas instituições de educação básica, como um recurso didático-pedagógico que valoriza o lugar, as memórias dos moradores antigos e a perspectiva dos sujeitos. Um material totalmente construído através de práticas dialógicas e interpretativas, colocando os educandos e sua comunidade como protagonistas da história a ser contada.

Relatos registrados a partir das memórias de líderes comunitários, avós e avôs dos educandos, moradores que participaram das remoções do projeto *Remover para Promover*, que deu origem ao bairro e sobre as mudanças que ocorreram nas últimas décadas.



Figura 29: Desvelando a Tinga: O Mistério das Caixas. Conto produzido com a participação e o protagonismo de educandos e membros da comunidade escolar, em parceria com o NEGA/UFRGS, em 2013.

Esses moradores contavam suas histórias para os graduandos do curso de Geografia da UFRGS, professores e educandos da escola. Muitas vezes as histórias iniciavam na escola e terminavam em uma praça do bairro ou em uma trilha ou construção antiga que os moradores mostravam aos que vinham de fora. Fotos, mapas, imagens de satélite e trabalhos de campo serviram como recursos para promover atividades lúdico-pedagógicas, mas sempre eram as histórias contadas pelos antigos que mais se destacavam.

O primeiro Conselheiro Tutelar do bairro, a criadora do primeiro Clube de mães, moradores das primeiras casas entregues no bairro, participavam junto com crianças da quarta geração de moradores da Restinga e pessoas que estavam conhecendo o bairro pela primeira vez e que frequentavam a Universidade. As histórias iam sendo contadas, debatidas e registradas. A história do conto foi sendo construída pouco a pouco, com base em histórias reais contadas a partir da perspectiva de quem vivenciou a história.

As atividades ocorriam geralmente na biblioteca e na sala dos professores da escola, quase sempre aos sábados, para que mais adultos pudessem participar junto com as crianças, quando era possível reunir educandos da escola, professores, funcionários e antigos moradores, como o Sr. José Carlos dos Santos (conhecido como Beleza), o primeiro Conselheiro Tutelar do bairro, Dona Maria Clara, uma das primeiras moradoras do bairro, na década de 1960, Carla Regina dos Santos Fontoura, mãe de alunos da escola e monitora do Programa Mais Educação, estudante de Geografia, Maria Augusta da Silva, avó de aluna e monitora do Programa Mais Educação e do Projeto Escola Aberta, Dona Djanira Correa da Conceição, liderança comunitária e membro representante no Conselho Municipal de Saúde, Carlos Daniel e Daniel Breyer, fundadores do primeiro grêmio estudantil da escola, hoje estudantes de medicina e direito, respectivamente, além de acadêmicos e professores do curso de geografia da UFRGS, professores da escola e outros educandos, que se tornaram protagonistas e personagens de um livro, impresso com recursos de um projeto da universidade, que conta a história do bairro a partir da perspectiva de seus autores.

Para a realização do conto, foram realizadas várias saídas de campo pelo bairro. Nelas, os antigos moradores mostravam os pontos significativos da história e alunos marcavam num mapa do bairro os pontos, para depois produzirem um mapa temático do bairro com os pontos históricos. Durante as caminhadas, muitos encontros com outros moradores ocorriam e se conversava sobre os problemas enfrentados pelos moradores e suas histórias no bairro. Os alunos participaram também de visitas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ao Instituto Federal da Restinga e contavam a história do bairro para outras turmas da escola e até em outras escolas da região.

Em 2014 foi lançada a primeira edição impressa do conto *Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas*. A professora de artes da escola, que participou de muitas atividades com os educandos, Giselle Segobia, realizou uma ilustração com a caricatura dos sujeitos que se tornaram os personagens do conto e o texto foi construído coletivamente. Durante o ano de 2015, com intuito de divulgar o trabalho e estimular o uso do material produzido, foram doados vários exemplares para bibliotecas das escolas públicas do bairro e realizadas oficinas em diferentes escolas, tanto da rede municipal como estadual. A obra também foi lançada, com a participação da comunidade escolar, na feira do livro da cidade, no mês de novembro de 2014.



Figura 30: Lançamento na Feira do Livro de Porto Alegre de 2014 da obra produzida na EMEF. Larry, com a comunidade escolar em parceria com o NEGA/UFRGS. Educandos da escola, membros da comunidade escolar, acadêmicos e professores do Curso de Geografia da UFRGS, na sessão de autógrafos. Foto de Éder Rodrigues.

O trabalho também foi apresentado pelos educandos da escola para graduandos dos cursos de Pedagogia e de Geografia no campus central e no campus do bairro Agronomia da Universidade Federal do rio Grande do Sul, onde aproveitavam para aprender um pouco sobre a universidade pública, os cursos que a mesma disponibilizava, sua estrutura e as pesquisas que realizava. Os educandos sentiam-se muito valorizados ao contar sua história e de como participaram da elaboração de um material didático que contava histórias sobre o lugar onde eles viviam, respeitando a perspectiva de seus moradores.

Atualmente, esse material pode ser encontrado nas bibliotecas das escolas públicas do bairro, já que foram doados exemplares para todas as escolas da rede estadual e municipal da região. O material tem sido utilizado em diferentes faixas etárias, tanto em escolas municipais como estaduais. Muitos professores relatam que a utilização do referido conto trouxe um importante significado para muitos educandos, que se identificam e identificam personagens que residem em suas comunidades e que em suas famílias as histórias contidas no livro, já eram contadas em suas casas.



Figura 31: Hora do Conto. Desvelando a Tinga: O Mistério da Caixa está sendo utilizado em escolas da Rede Estadual e Municipal por professores do bairro Restinga, como material de apoio didático. A história do bairro sendo contada a partir da perspectiva de seus moradores. Na foto, uma atividade com estudantes e professoras da Escola Estadual José do Patrocínio, localizada na Restinga Velha. Foto de Cláudia Pires, 2015.

As experiências pedagógicas aqui apresentadas, porém, permitiram encontrar no lugar elementos que pudessem relacionar com conceitos mais amplos e complexos da geografia, bem como, percebido em diversas situações, a relação do sujeito (educando) com o mundo. É interessante destacar que, em muitos trabalhos, foi ressaltado pelos educandos a questão da violência e do tráfico de drogas no bairro, entretanto, a afetividade com o lugar revelou-se pela convivência familiar e por relações de vizinhança.

Como pudemos observar desde os registros da pesquisa socioantropológica, realizada em 1999 e nas falas e registros escolares, a escola é uma instituição que cria a expectativa de ascensão social e de crescimento pessoal, pois a comunidade espera que ela possa ajudar na melhoria das condições de vida. Compreender essas expectativas e desejos proporcionou uma leitura mais crítica dessa fragmentação na comunidade local e possibilitou ações pedagógicas menos excludentes.

Podemos perceber que na Restinga, a instituição escolar é certamente um lugar valorizado, porque cria vínculos de afetividade, é fonte de desejos e proporciona construção de saberes. A escola é vista como um instrumento quase que obrigatório e necessário para a ascensão social, embora não seja o único. Como é recorrente nas falas e nos trabalhos escolares, um número significativo de pais alimenta a expectativa dos alunos com relação à escola e acredita que os jovens terão uma vida melhor do que a deles, caso tenham oportunidade de estudar.

Esta valorização da escola para a melhoria da qualidade de vida, enfatizada na pesquisa e revelada tanto no olhar do pesquisador como nos relatos e falas da comunidade escolar, como no dia-a-dia em sala de aula, pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas educadoras instauradoras, pois este sentimento de prestígio e pertencimento pode ser canalizado no sentido de transformar o espaço escolar num lugar de constituição de uma identidade cidadã, proporcionando a permanência do educando na escola não para formatá-lo, mas para instrumentalizá-lo, estimulando a continuidade de seus estudos e possibilitando novas leituras do mundo em que vive.

Durante todas as práticas relatadas, ocorridas na EMEF. Larry, desde o resgate das falas significativas ocorridas durante a realização da pesquisa socioantropológica, ocorrida em 1999, até a construção do conto *Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas*, em 2013 e as atividades posteriores em que educandos da escola apresentam sua história e a história do lugar vivido, buscou-se uma aproximação das práticas com a realidade da comunidade, o protagonismo dos sujeitos e a construção dialógica dos saberes.

Diversas atividades, como trabalhos de campo no bairro com as famílias, visitas ao arroio que ficava próximo à escola para promover conversas e atividades de educação ambiental com os moradores do entorno, conversas com lideranças comunitárias para debater a qualificação dos espaços públicos e atividades culturais e de lazer no bairro ocorreram entre a proposta de construção de um material didático e a edição e utilização desse material, valorizando a fala e a memória de lideranças comunitárias do bairro, educandos e professores de uma escola pública municipal.

A interlocução entre as lideranças comunitárias, os professores, os educandos e universitários promoveram uma intensa troca de saberes, fortalecendo as práticas dialógicas e interpretativas e o protagonismo dos educandos que são tão importantes para a formação cidadã. Muitos dos educandos, que antes foram os protagonistas da elaboração do conto, como personagens da ficção baseada no cotidiano vivido localmente e na história contada pelos antigos, ainda acreditam que as práticas escolares deixaram importantes marcas em suas vidas e contribuíram para a leitura que possuem hoje da sociedade em que vivem.

Esse é o caso de Carlos Daniel, que, em 2013, era estudante do terceiro ciclo da EMEF. Larry. Ele participou das atividades de construção do conto, tornou-se personagem da ficção e também coautor da obra. Ele também foi um dos fundadores do primeiro grêmio estudantil da escola. Carlos Daniel, morador da Restinga, atualmente, é graduando do Curso de Medicina da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e relata o que compreende ter sido o significado da escola em sua trajetória e na de outros com os quais conviveu no ensino fundamental ciclado: “Se não fosse a escola, onde esses sujeitos estariam inseridos?” Ao se referir ao papel da escola ele diz “Ela é a precursora dos sonhos, porque ela dá a oportunidade para o aluno ter uma perspectiva de futuro, que muitas vezes é dito como algo fora da sua realidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou na escrita deste trabalho, tratou de interpretar as relações materiais e simbólicas que contextualizam e condicionam as vivências e aprendizagem dos sujeitos no espaço escolar, tendo como recorte espacial o bairro Restinga e suas especificidades. Ainda que tenha se originado nas observações, práticas e reflexões de um professor e gestor de uma escola municipal que se preocupava em entender como as práticas educativas e o espaço escolar, poderiam auxiliar na construção da cidadania, o trabalho de pesquisa acabou provocando diversas reflexões sobre o papel da escola dentro de uma comunidade escolar e sua relação com o lugar e suas possibilidades interpretativas.

Na área de estudo, a articulação entre o olhar e a percepção do espaço vivenciado revelou especificidades que compartilham experiências singulares e mais generalizadas, ou seja, globalizadas. Esta relação produz identidades relativas à individualidade do sujeito ao mesmo tempo individual e coletivo. Como nos alerta Stuart Hall (2005), a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e mundo público, ou seja, costura nossos significados e valores ao mundo social e cultural construído pela racionalidade global.

Nas observações e ações realizadas no bairro e na EMEF. Larry, tendo como ênfase às falas dos educandos, pais, professores e moradores da Restinga ficou evidente a preocupação da comunidade com a situação social e a atuação do poder público, causando situações de vulnerabilidade, insegurança e exclusão. Havia forte apelo nos relatos das pessoas entrevistadas para modificar este aspecto do lugar vivido. A expectativa de muitos dos entrevistados não era, como logicamente se podia esperar, sair do bairro, encontrar um lugar melhor pra viver e sim transformar aquele lugar ao qual se sentem vinculados por sentimentos de afetividade e pertencimento, num lugar melhor para seus filhos e suas famílias.

Ainda que seja de senso comum que as condições básicas de saneamento e estrutura de atendimento de saúde, segurança e educação, sejam precárias em muitos locais da Restinga, não aparece significativamente o desejo de sair do bairro. Ao contrário, percebe-se que um grande número de pessoas gosta de viver ali e busca o apoio das instituições públicas, como a escola, para pedir (ou exigir) controle e segurança nas praças e áreas de lazer, geração de

empregos o bairro, infraestrutura para esporte, atendimento médico e hospitalar, atividades culturais, em síntese, tentar qualificar o espaço vivido cotidianamente através de ações locais.

A escola é um lugar muito valorizado que produz a expectativa de ascensão social e de crescimento pessoal, pois a comunidade espera que ela possa ajudar na melhoria das condições de vida e auxiliar as famílias no processo de educação, ainda que escolaridade e educação não estejam necessariamente juntas. Compreender essas expectativas e desejos proporcionou uma leitura mais crítica a respeito da atuação da instituição escolar na comunidade local e possibilitou uma maior aproximação do corpo docente com a comunidade e isto tem resultado em ações pedagógicas menos excludentes.

Ainda que a pesquisa tenha dado ênfase a atividades relacionadas ao ensino de geografia, em função da formação do pesquisador, fica evidente a transdisciplinaridade nas atividades que se voltam à formação cidadã, pois um componente curricular já pode ser um bom instrumento para instigar a reflexão e a desacomodação de atitudes passivas frente à realidade imposta, mas a eficácia e abrangência aumentam quando a escola como um todo e a comunidade se envolvem nas ações educativas. As atividades observadas apontam para caminhos a serem percorridos através da escola que passa a ser entendida como um lugar com papel fundamental no fortalecimento das identidades locais e na constituição de espaços de formação humana. Os desdobramentos deste entendimento têm reflexo nos planos políticos pedagógicos da escola e nas ações do corpo docente, ampliando a comunicação com a comunidade escolar e os vínculos desta com a escola.

Relatos e falas e o envolvimento da comunidade quando oportunizada à participação demonstra que a instituição escolar é um lugar que cria vínculos de afetividade, fonte de desejos e proporciona construção de saberes transformadores. A escola é percebida como um instrumento quase obrigatório ou necessário à ascensão social, embora não seja o único, mas talvez o de maior acesso. Como apareceu de forma recorrente nas falas e nos trabalhos escolares, um número significativo de pais alimenta a expectativa dos alunos com relação à escola e acredita que os jovens terão uma vida melhor do que a suas, caso tenham oportunidade de estudar ou permanecer mais tempo dentro deste espaço.

Esta valorização da escola para a melhoria da qualidade de vida, enfatizada na pesquisa e revelada tanto no olhar do pesquisador como nos relatos e falas de alunos, pais e professores,

como no dia-a-dia em sala de aula, não esconde a preocupação com as desigualdades reproduzidas na escola, nem a violência ou outras questões preocupantes para os educadores e para a comunidade, apenas muda o foco principal do olhar para as possibilidades de ações inclusivas e práticas educadoras instauradoras a partir do sentimento de prestígio e pertencimento que pode ser canalizado no sentido de transformar o espaço escolar num lugar de formação de sujeitos aptos ao exercício da cidadania.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos, tanto originários dentro de componentes curriculares como em atividades do contraturno, proporcionam a maior permanência do educando na escola e visam não aprisionar ou *domesticar* os corpos, mas instrumentalizá-los, estimulando a exploração e a investigação das possibilidades e proporcionando novas leituras do mundo a partir da realidade vivenciada.

As práticas educativas compreendidas como mediações dialógicas entre os sujeitos e o seu contexto condicionante demonstraram que os vínculos de pertencimento podem ser motivadores do interesse nas atividades escolares, contribuindo para aproximação entre a escola e a comunidade. O bairro e a escola foram concebidos como espaços de representações e formulação de identidades que estabelecem os vínculos de pertencimento, constituindo-se em lugares onde a produção de saberes pode possibilitar a modificação do meio condicionante, através da construção da cidadania.

A partir da contextualização do bairro Restinga e a da observação e estudo de seu processo histórico de constituição e da perspectiva dos seus sujeitos, utilizou-se, na pesquisa, a escola como foco para as análises e interpretações. O universo escolar representou o centro das significações, porque reunia os fenômenos percebidos como estruturantes da existência material e simbólica dos sujeitos num microcosmo das representações socioculturais do mundovivido. A Restinga que surgiu como forma de solução urbanística para abarcar moradores de vilas localizadas na área mais centralizada da cidade, construiu uma identidade, possuindo uma diversidade cultural e social que permitiu a produção de diferentes territorialidades e paisagens.

Constatou-se que a fragmentação territorial do bairro que se expressa na paisagem foi fruto de uma materialidade dinâmica que criou marcas espaciais, através de relações culturais e sociais vivenciadas no cotidiano dos moradores, em memórias que permaneceram vivas, e em

projetos de constituição futuras, que transparece nas falas, nos desejos e nas manifestações culturais e sentimentos de pertencimento e afetividade com o lugar, relatados ao longo da pesquisa. Exemplos dessas manifestações, além das falas recorrentes e modos de agir são as letras de sambas enredos, as pinturas, os grafites, as poesias, a formação dos grupos, entre muitas outras coisas.

Este universo de relações, que foi explorado através de práticas de ensino na EMEF. Larry, possibilitou revelar diferentes tempos e codificações espaciais. Através de imagens e identidades, as paisagens ganharam uma existência aos olhos dos que a contemplavam. O contexto condicionante apresentou-se concretamente na expressão da paisagem com sua morfologia (conjunto de elementos que constituem um padrão espacial), condições relacionais (papéis socialmente e culturalmente construídos que interferem no olhar) e processos (dinâmica temporal e espacial). Observou-se, nos trabalhos de campo realizados com alunos, atividades em sala de aula e em projetos na escola, a organização espacial protagonizada por movimentos identitários, referenciados pelos sujeitos, envolvidos em seus diferentes conflitos territoriais.

Contudo, a escola e o bairro, como objeto de estudo, possibilitaram interpretações que não puderam ser dissociadas do olhar de quem observou e nem de seus interesses (que estão por trás dos procedimentos metodológicos e critérios de escolha, em sintonia com suas concepções de mundo) e que, nessa pesquisa, fica em certos momentos implícitos e, noutros, explícitos, mas sempre sem negar as subjetividades, que exploradas no processo de ensino-aprendizagem, pretendem desacomodar posturas e estabelecer posicionamentos críticos e reflexivos que possam transformar a realidade vivida. Resultou disso uma interpretação que se fundamenta em três articulações: sujeito/objeto, percepção/cultura e vivência/experiência.

Os sentidos de funcionamento, forma, utilidade (material ou simbólica), são elementos que conferem um conhecimento do processo de construção do lugar a partir de um centro relativo de análise, a perspectiva do sujeito dentro do paradigma em que se insere. Entretanto, a reflexão sobre a relação entre os infinitos elementos concretos e subjetivos e os sujeitos em seu contexto, tentou estabelecer a complexidade a partir da parte. Disso resulta outra constatação: há uma relação clara entre o conhecimento e o contexto e que estes são mutantes, o que proporciona ações emancipatórias.

Esta pesquisa tornou-se assim um projeto inacabado, comprometida e propositalmente

viesada, que com a pretensão de demonstrar formas de resistência e contraposição à lógica da exclusão presentes no cotidiano das instituições formais, a partir do estudo de uma parte, em consonância com os referenciais teóricos que embasaram o modelo de ensino implantado na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, no final da década de 1990 e início de 2000 e que persiste até hoje, como referência em muitos dos planos políticos pedagógicos e regimentos escolares das escolas municipais.

As falas e os trabalhos escolares selecionados para análises e das quais houve participação direta ou indireta do pesquisador, demonstraram oposição a muitas ideias preconcebidas a respeito do lugar, no que se refere ao discurso liberal, em que só os mais fortes prosperam, legitimando a realidade social em que vivemos que naturaliza o fato de que muitos fiquem alijados dos benefícios das tecnologias e do avanço científico que se concentram junto às elites dos centros urbanos.

Ao se realizar o estudo junto ao espaço escolar, constata-se nas barreiras materiais e simbólicas que os espaços formais reproduzam as desigualdades sociais, as segregações espaciais e os estereótipos, impondo limites concretos e simbólicos. A complexidade dos espaços urbanos, porém, permite certa flexibilidade e permeabilidade nas relações de convivência em diferentes gradações, mormente quando consideramos casos extremos em que a intolerância, a discriminação e o preconceito são muito fortes no cotidiano, internalizando valores e produzindo situações de imobilidade. A tomada de consciência das contradições e conflitos, fazem com que o espaço escolar seja um lugar privilegiado para criar possibilidades de transformação e resistência à cultura hegemônica a partir da sua relação no cotidiano dos lugares.

O estudo do lugar é fundamental para dar significado ao estudo da geografia escolar e possui um grande potencial para transformar as próprias concepções dos educadores e dos educandos, como sujeitos e protagonistas das ações educativas. Além disso, um caminho relativamente simples a ser trilhado para aproximar o trabalho pedagógico do mundo vivido pelos educandos, estimulando a interdisciplinaridade na escola, as relações dialógicas e a participação das comunidades nas atividades pedagógicas escolares, tentando conduzir o olhar da instituição para o processo de construção da cidadania e desconstruindo preconceitos e estereótipos no espaço escolar.

O estudo do espaço vivido pelos educandos e suas famílias possibilitou várias articulações conceituais entre lugar, paisagem, território, cidadania e educação. A escala de análise pautada nos sujeitos (alunos, professores, funcionários, comunidade escolar em geral), na escola e no bairro, possibilitaram um olhar de dentro para fora, compreendendo as interações do lugar com o mundo e através dela a compreensão do estar no mundo, sendo parte importante do entendimento dele.

As experiências de vida na comunidade do bairro e as dinâmicas sociais, construindo as relações de poder, assim como as formas e organizações espaciais baseadas na rede de valores e de significações concretas e subjetivas, ajudaram a compreender como o espaço é apropriado de diferentes formas e como ganham uma dinâmica identitária, a partir da relação complexa entre o físico e o humano e um sentimento de pertencimento atribuído pelas pessoas que convivem nesse espaço de relações.

Este estudo não pretendeu esgotar as possibilidades de compreender a escola e nem da forma de trabalhar o ensino de geografia, na perspectiva da pedagogia libertadora, mas mostrar caminhos para práticas instauradoras e possibilidades de práticas em que a autonomia e o protagonismo nos processos de aprendizagem sejam potencializados. As práticas analisadas demonstraram a interação que ocorre quando se dialoga com os sujeitos e não simplesmente, na condição de professor ou pesquisador, nega-se os saberes vernaculares e tradicionais, relativos ao mundo-vivido e como resultado se tem trabalhos descomprometidos com o mundo vivido que se distanciam dos sujeitos, sob uma falsa ideia de neutralidade e de saber desinteressado, legado da ciência moderna e dos postulados do pensamento positivista.

Em consonância com o pensamento de Edgar Morin, que ao retomar a necessidade de uma ciência com tomada de consciência, apresenta à sociedade não só a desconstrução do imagético da neutralidade e da verdade científica, como a necessidade de cada um de nós (sujeitos e coletividades) nos posicionarmos no mundo, olhando em direção aos outros, através de nós mesmos, o olhar condicionado e consciente deste condicionamento do pesquisador, foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Em nenhum momento o pesquisador tentou afastar-se ou teve um posicionamento neutro ou desinteressado em escolher, observar e participar das atividades analisadas.

Os papéis de educador e pesquisador se confundem, pois não há como se fazer educação sem pesquisa e praticar a uma docência sem discência, sem conhecer o espaço vivido pelos educandos e sem estabelecer vínculos com eles, quando se trabalha num sentido de uma prática dialógica com os sujeitos em seus contextos condicionantes. Sem isso, corremos o risco de limitar as possibilidades de atuação sobre a desconstrução de preconceitos e de formação para a cidadania.

O estudo do bairro (em seu processo histórico de constituição, suas representações e alteridades) e da escola (como lugar de vivências e práticas educativas) foram os recortes espaciais dentro dos quais se observou as ações dos sujeitos sobre o lugar e suas perspectivas, relações e identidades. Os sujeitos são condicionados e condicionadores de modos de perceber o mundo a partir do seu lugar. Foi possível verificar uma autenticidade cultural e histórica que se expressa através de diferentes apropriações espaciais e territoriais a partir das relações de convivência, de poder e de redes cotidianamente estabelecidas. A valorização dessa diversidade, na sua totalidade complexa, explicita suas peculiaridades culturais, a autoimagem, as identidades.

Nesse sentido, o conceito de lugar, como um espaço que remete ao sentimento de pertencimento, repleto de significados para os sujeitos e o entendimento das relações que se processam nas localidades, refletindo as relações globais, assim como os códigos simbólicos e ritos, permitem diferentes sistemas interpretativos a partir de diferentes perspectivas. O lugar assume importância crucial nessa pesquisa, porque representa o cotidiano, o localmente vivido, objeto de uma razão global que articula a parte e todo, o sujeito e o mundo.

Dessa forma, o lugar é uma categoria importante e pode ser o ponto de partida para compreendermos as relações locais em sua dinâmica espacial. O estudo do lugar nos instrumentaliza para a compreensão da estrutura do sistema global, através de seus reflexos locais.

No lugar encontramos as tessituras territoriais, entrelaçadas por diferentes práticas socioculturais e apropriações concretas e simbólicas do espaço, que reproduzem os processos de outros lugares, interligados que são ao sistema global, constituindo e sendo constituído por ele. Nesse sentido, o lugar torna-se um importante referencial, tanto para as pesquisas

educacionais como para a construção de práticas de ensino de uma geografia, dentro de uma concepção que se pretende atuante sobre a sociedade.

Para Milton Santos:

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Ou, como afirma M. A. de Souza (1995, p.65), “todos os lugares são virtualmente mundiais”. Mas também cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. É a esse fenômeno que G. Benko (1990, p.65) denomina “glocalidade”, chamando a atenção para as dificuldades de seu tratamento teórico. Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda a parte. Também devemos evitar o “risco de nos perder em uma simplificação cega”, a partir de uma noção de particularidade que apenas leve em conta “os fenômenos gerais dominados pelas forças sociais globais” (Georges Benko, 1990, p.65). A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central, conforme, aliás, assinalado por diversos geógrafos. A. Fischer (1994, p.73), refere-se à “redescoberta da dimensão local”. Impõe-se ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. (SANTOS, 1999, p.252).

O lugar evoca relações afetivas e subjetivas, mas também concretas, que podem promover a integração ambiental e romper com visão fragmentada do espaço. Para tanto, é necessário buscar na complexidade, ao mesmo tempo disjunta e associativa, a compreensão da realidade sem reduzi-la a unidades ou leis universais, naturais ou sociais. O entendimento desse paradigma epistemológico não pode ser compreendido como objeto na forma/essência ou matéria/essência formulada na construção da ciência moderna que embasa as práticas educadoras.

Não há forma-molde que construa a identidade na relação lugar/escola/sujeito a partir de ideias exteriorizadas (do sujeito conhecedor – ideia que deriva da influência dos legados da concepção positivista). É na totalidade complexa – no tempo/espaço – que poderá ser estabelecida uma relação sistêmica, garantindo ações simultâneas entre partes e todo, entre local e global. Lugar e espaço, dessa forma, ainda que se constituam em conceitos relacionados e possam estar imbricados, são, porém, diferentes em essência, em função de valores, sentimentos de pertencimento dos sujeitos a partir de seus contextos com relação ao cotidiano vivido e sua identidade.

O lugar compõe redes que fundamentalmente são construídas cotidianamente e são marcadas por atitudes heterogêneas, e a constituição e fortalecimento dos lugares podem ser

entendidos como um movimento de resistência à ideia de mundo globalizado e referência das atividades sociais, onde se verificam as contradições entre as diferentes formas de apropriação espacial. Por isso, a compreensão do lugar é um dos caminhos para compreender a complexidade do mundo vivido e buscar uma compreensão das ações globais no nosso dia-a-dia.

Quando o lugar é qualificado por estas redes de significação, sua imagem passa a ser construída, segundo as relações estabelecidas. Destaca-se que essas relações não são fragmentos de um todo e sim o próprio todo manifestado em suas partes, que possuem certas singularidades. O tempo torna-se um importante referencial porque através dele o espaço é revelador das múltiplas ações geradas e projetadas. O espaço é um instrumento polarizador para uma educação geográfica e deve ser compreendido em duas escalas ou níveis intrínsecos: o mundo e o lugar. Este é um dos desafios epistemológicos enfrentados hoje por professores de geografia, pois a totalidade almejada pela educação se reflete na busca de um método que possa contemplar a complexidade do mundo e do lugar.

A ideia de complexidade, entretanto, é uma das perspectivas para a realização de práticas de ensino ou práticas educativas, cujas propostas emergem da leitura e conhecimento do lugar e do cotidiano. Essa leitura passa pela construção de um circuito interativo com o lugar através de ações (muitas vezes modificadas pela própria realidade local, cujos saberes reconstituem a diversidade de apropriações espaciais) que podem mudar a visão da realidade e reconstruir o mundo vivido.

Conforme Morin:

A complexidade se impõe primeiro como impossibilidade de simplificar: ela surge lá onde a unidade complexa produz suas emergências, lá onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações. (MORIN, 2003, p.456).

Nesta perspectiva, essa pesquisa remete, através do estudo proposto do lugar e da escola e suas atividades, ao repensar o lugar e os sujeitos no espaço urbano e a escola no lugar onde se insere como espaço de relações e produção de espaços sociais. Por fim, ainda que não se tenha exposto explicitamente as produções territoriais no bairro, as microterritorialidades

perpassam de forma transversalizada pelos conflitos estabelecidos no cotidiano e nos limites simbólicos de apropriação espacial e na compreensão do lugar numa dimensão cultural que produz pluralidades e alteridades que através de relações de poder formam diferentes manifestações territoriais.

As observações e análises realizadas na escola, em seu cotidiano, levam o pesquisador a pensar que os professores de Geografia possuem uma grande responsabilidade no processo de formação para a cidadania, em função da especificidade da ciência geográfica e do enorme instrumental que os saberes espaciais proporcionam para o entendimento da sociedade e dos sujeitos em sua relação com o lugar vivido. A Geografia nos remete à interpretação de vários conceitos em níveis de abstração bem diferenciados e com possibilidades operacionais diferenciadas.

Atualmente, em contraposição à visão fragmentária do conhecimento, a visão integradora da ciência geográfica cria possibilidades de novas e diversas leituras de mundo. Essas possibilidades estão relacionadas ao saber olhar o espaço (local e global), consciente de sua condição paradigmática, e à interpretação das relações processuais do lugar, na vida cotidiana (relações de poder, fenômenos naturais que interferem na ocupação do local, aspectos sociais, culturais, etc.), à compreensão da dinamicidade dos processos relacionais e de como modificá-los para transformar qualitativamente o meio em que se vive e ao entendimento de pertencimento e concepção do olhar sobre o mundo.

Nesse sentido, não se pode manter o processo de ensino-aprendizagem nem distante da dialética das configurações territoriais (local e global se justapõem como simultâneos e múltiplos) e nem negar as subjetividades e identidades dos sujeitos no mundo e seus contextos condicionadores. A tomada de consciência de seu papel social e o entendimento de lugar e pertencimento pode colocar os educandos frente a frente com as diferenças, já que estas são perceptíveis e se expressam como manifestações e delimitações territoriais, materializadas nas paisagens. Para os educandos há um mundo a ser desvelado, um espaço de vida cotidiano que se caracteriza por aquilo que Milton Santos chama de fixos e fluxos, ou seja, a casa e a escola estão interligadas por itinerários fixos e interagem com as pessoas, que expressam suas atitudes em um movimento contínuo de fluxos (SANTOS, 1999).

Entretanto, independentemente da escala de análise espacial, o conhecimento geográfico desvela as relações entre conhecer o espaço e as ações de transformações sociais, pois as relações e atuações políticas são produzidas a partir dos lugares e dos interesses conflitantes que se manifestam espacialmente, compondo territórios, disputas e tensões entre grupos sociais. Estas tensões serão maiores, proporcionalmente à diversidade cultural, as desigualdades sociais e os interesses políticos e econômicos sobre determinado lugar.

Para Iná Elias de Castro:

Em todas as sociedades nacionais há grupos e classes sociais que, devido às suas características, como idade, gênero, escolaridade, renda, profissão, ocupação, local de moradia, religião, etc., possuem interesses diferentes e muitas vezes conflitantes. Por exemplo, no meio urbano os moradores reagem à presença de poluidores do ar, como uma fábrica, ou de poluidores sonoros, como clubes ou igrejas. As fábricas poluem porque querem produzir para vender e lucrar, as igrejas colocam alto-falantes para propagar sua fé, os jovens gostam de frequentar bailes com música em altos decibéis. Os moradores, por sua vez, querem empregos, ar limpo e silêncio. Mudando a escala, do bairro para a cidade, para a unidade da federação, para a região ou para o conjunto do território nacional, mudam os interesses. As unidades da federação disputam investimentos públicos e privados, as nações disputam condições internacionais favoráveis a seus produtos e a sua sociedade. Portanto, qualquer que seja a escala, quanto mais variada e complexa a sociedade maior será a diferença entre as necessidades dos grupos e das classes sociais e de cada território ocupado por eles. (CASTRO, 2005, p.40).

Na periferia das grandes cidades brasileiras encontramos nos lugares uma imensa diversidade e complexidade de relações. Em função de nosso processo histórico de urbanização, a periferia urbana é marcada pela diversidade e desigualdade social criando territorialidades diversas e conflitos de interesses que criam barreiras e fronteiras simbólicas e materiais, como podemos observar no bairro Restinga.

Nesse sentido, uma das finalidades dos trabalhos de campo, das atividades direcionadas em sala de aula, das ações de educação ambiental e dessa própria pesquisa que envolveu alunos e comunidade da EMEF. Prof. Larry José Ribeiro Alves foi, justamente, fazer com que os educandos (sendo que os professores e o próprio pesquisador são concebidos aqui como educandos) percebessem o que no cotidiano vivido não estava facilmente visível, integrando esse mundo percebido pelos alunos com o saber estruturado espacial.

Ao participar e sentir-se ligado ao espaço geográfico que é estudado, encarando-o como algo no qual estamos inseridos, compreendemos o quanto estamos integrados e fazemos parte de uma totalidade passível de ser transformada pelas ações locais de nós, sujeitos da transformação.

Conforme Nelson Rego:

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo este diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida. (REGO, 2000, p.8).

O conhecimento do espaço local pode e deve ser trabalhado como um campo de relações e de pertencimentos que o transforma no lugar vivido, portanto, não podemos permitir a consolidação da visão única, da verdade absoluta (dogma), da única lógica ou partir da ideia da existência de um conhecimento completo, acabado ou estático, que muitas vezes são expressos em obras didáticas, tão utilizadas nas escolas. Até porque, sendo as relações dinâmicas ao longo do tempo, o espaço geográfico está sempre se reformulando e está relacionado às subjetividades e identidades dos sujeitos que o (trans)formam.

O significado das relações que se processam no espaço, todavia, depende da cultura e concepção de mundo de quem as observa e da maneira como elas interferem na vida cotidiana do próprio observador. Portanto, os estudos sobre o lugar, assim como a escola voltada para a educação popular e formação cidadã, devem contemplar a subjetividade de outros olhares sobre o espaço vivido que frequentemente não estão contemplados nos materiais de apoio pedagógico e nas práticas de ensino que se desenvolvem na escola.

Com relação à instituição escolar, Moacir Gadotti enfatiza:

Só uma educação multicultural pode dar conta dessa tarefa. A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo. (GADOTTI, 2000, p.42).

Sabemos que é bastante difícil modificar as práticas cristalizadas pelas reproduções sistemáticas e as posturas enraizadas na cultura hegemônica. Posturas que resultam em práticas e rituais que, de tão internalizados e corriqueiros, algumas vezes, tornam-se invisíveis, despercebidas ou aceitáveis nas vivências cotidianas.

Esse estudo, porém, aponta caminhos para que a escola possa ser compreendida como lugar catalizador e produtor de saberes e identidades. Considerar o papel social do professor/pesquisador e sua atuação, bem como o saber e a realidade do educando, seus desejos, respeitar sua individualidade, promovendo a relação dialógica e lutando por garantias de acesso e condições para construção de conhecimentos, é uma forma de atuação cidadã.

Determinados conhecimentos e habilidades quando desenvolvidos tornam-se ferramentas poderosas que desestruturam, desacomodam e podem modificar o sistema político e econômico de uma sociedade. É preciso tentar equilibrar a guerra e isso só se torna possível com a democratização dos acessos ao que se produziu, em termos de conhecimentos, por gerações anteriores e por outras culturas e à produção de novos saberes e espaços sociais.

É necessário, ainda, que os professores, que trabalham com educação popular, se relacionem, reconheçam e se reconheçam com saber pré-escolar do educando, suas histórias de vida, sua cultura, seus desejos. O desconhecimento da história de vida de quem está na escola contribuiu para a consolidação e produção de práticas desconstituídas de significado para os estudantes e, conseqüentemente, estimula ao desinteresse pelas atividades escolares. A geografia escolar tradicionalmente serviu como exemplo da falta de articulação entre a vida real cotidiana e os conteúdos trabalhados no dia-a-dia da escola.

Conforme Márcia Resende, a des-historização do educando e do saber geográfico leva, inevitavelmente, à falta de interesse e de participação, pois o aluno não participa do espaço geográfico que estuda:

Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a geografia torna-se alheia a ele. (RESENDE, 1995, p.84)

Os professores que trabalham com educação popular, ao valorizar o saber pré-escolar e a história de vida de seus alunos (em outras palavras, considerando seu espaço vivido), articulando o espaço real com o saber espacial que a escola pode proporcionar, estão quebrando com alguns dos mecanismos que levam ao desinteresse e, conseqüentemente, à evasão compulsória de crianças e adolescentes pobres da vida escolar, perpetuando as condições que levam à exclusão e marginalização dos sujeitos.

A educação é também um meio de possibilitar às novas gerações, a apropriação de bens simbólicos produzidos pelas gerações anteriores e que fazem parte do acervo cultural da humanidade. Nesse sentido, as práticas educativas devem preparar o indivíduo para o trabalho e para a sociabilidade, através do desenvolvimento de sua subjetividade, construindo as bases da cidadania.

Na visão de Antônio Joaquim Severino:

É por isso também que se diz que o papel da educação é o de conscientizar as pessoas. Nessa expressão fica implícita a ideia de que as representações simbólicas da consciência propiciam um esclarecimento a respeito de todas as situações pelas quais os homens têm que passar (SEVERINO, 1994, p.82).

Todos os segmentos da comunidade escolar junto com os professores devem construir condições para que o aluno expresse a sua visão de mundo, possa superá-la e compreender de forma crítica outras concepções. Os educandos precisam ir além da leitura da palavra expressa em textos, ou nos meios de comunicação, grandes formadores de opinião e de valores a serviço da padronização cultural e da manipulação das vontades pessoais e da visão política.

A sociedade tecnológica é uma sociedade de múltiplas possibilidades de aprendizagem. A aceleração da informatização aumenta o abismo do acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que proporciona uma democratização da informação através da comunicação massificada. A escola, portanto, não pode ficar à margem das discussões sobre as novas tecnologias e, muito menos, deixar de proporcionar o domínio de ferramentas de controle de informações. Por isso é necessário que todos (não somente os educadores) lutem para a implantação de recursos tecnológicos na escola.

Na visão de Gadotti:

Tem-se uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da informação, a escola deve servir de 'bússola' para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. (GADOTTI, 2000, p.250).

Ao professor compete auxiliar o educando na compreensão de vários códigos, cada vez mais importantes para que as pessoas possam se movimentar no mundo da tecnologia e se posicionar nele em função de seus interesses. A articulação entre o global e o local faz com que seja imprescindível que a geografia escolar proporcione o contato com outras culturas e realidades e não se limite à absorção de informações, mas possibilite a leitura crítica, questionando valores e levando à reflexão sobre os interesses expressos nas diversas interpretações e concepções de mundo.

Conforme Edgar Morin:

O conhecimento depende de condições físico-bio-antropo-sócio-histórico-culturais de produção e de condições sistêmico-lógico-linguístico-paradigmáticas de organização. Por isso mesmo é que permite tomar consciência das condições físicas, biológicas, antropológicas, sistêmicas, linguísticas, lógicas, paradigmáticas de produção e de organização do conhecimento. Em consequência, quanto mais conhece e compreende, mais é capaz, reconhecendo justamente as sujeições que pesam sobre a busca do verdadeiro, de dedicar-se a sua procura e, através disso, de relativamente emancipar-se das suas condições de formação. (MORIN, 2005, p.33).

Consciente disso, o pesquisador buscou, então, numa abordagem dialógica, possibilidades de práticas educativas instauradoras. Ficou evidente que nessa pesquisa onde se descreve o bairro e a escola em sua gênese e relações a partir de um ponto de vista sobre diversas perspectivas, realizada em um contexto de tentativas de mudanças na forma de organização e gerenciamento da escola, a compreensão da concepção de educação popular e o papel do professor em sintonia com os desejos e necessidades da comunidade escolar, foram fundamentais para a construção de saberes e práticas que tentam redimensionar e criar diretrizes para a reformulação curricular e organizacional escolar.

A implantação da proposta de ciclos de formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi uma importante experiência que teve, como um de seus pilares pedagógicos, a aproximação das atividades desenvolvidas pelos professores e o conhecimento da realidade das comunidades atendidas pelas escolas da rede, apontando para uma redefinição do papel social do professor e da instituição escolar e deixando como legado uma série de reflexões sobre as práticas educativas e o papel da escola na formação para a cidadania.

Ao analisarmos o que aconteceu com as práticas pedagógicas nessas escolas, esse fato tem relevância, pois a incoerência (ainda que objetivada na melhoria do atendimento) entre o discurso e a ação, insere um ponto de fragilização no convencimento das transformações do fazer pedagógico, criando inseguranças quanto à profundidade das mudanças implantadas. Paulo Freire nos alertou ficarmos atentos à falsa neutralidade das técnicas pedagógicas e a necessidade de diminuir a distância entre as ações e os discursos. As ações educativas são sempre atos políticos e a escola, como espaço formativo, deve estar sempre posicionada e refletir sobre seu papel na sociedade e sobre suas práticas.

Conforme Paulo Freire:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quem e de quem, contra quem e contra quem se realiza. (FREIRE, 1999, p.28).

A valorização e crença no papel da escola, como agente transformador capaz de alterar as trajetórias de vida de seus educandos, não pode ser desconsiderada no planejamento das ações pedagógicas, mas canalizadas no sentido de fortalecer os vínculos com o espaço escolar e o lugar vivido, para estimular a permanência do educando e qualificar sua aprendizagem, através de práticas que se voltem ao pensamento crítico que proporcione uma formação para a cidadania.

Assim, a escola pode tornar-se, através de suas práticas educativas, um lugar de pertencimento e identificação e, ao mesmo tempo, espaço formador e educativo para a promoção da cidadania. Um lugar a partir do qual se pode compreender melhor o contexto complexo em que surgem as narrativas dos sujeitos que participam dos processos educativos, não como expectadores ou colaboradores, mas como protagonistas e produtores de saberes transformadores de suas trajetórias e da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

AIGNER, C.; MOLL, J. REGO, N. (orgs.). *Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1974.

ARAÚJO FREIRE, Ana M. *Utopia e Democracia: Os inéditos-viáveis na educação cidadã*. In: AZEVEDO, José C. ET alii. (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000.

ARROYO, Miguel G. (org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ATLAS AMBIENTAL DE PORTO ALEGRE. Coord. MENEGAT, Rualdo; PORTO, Maria L.; CARRARO, Clóvis C.; FERNANDES, Luís A. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

AZEVEDO, José C. ET alii. (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000.

BEISIEGEL. C. R. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

CALLAI, Helena C e ZARTH, P. (orgs.). *Os conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa Em Educação*. Ijuí: Unijuí, 1999.

- CALLAI, Helena C. *Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico*. In: AIGNER, Carlos et alii (org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHARLOT, Bernard. *Da relação sobre o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares*. In: AZEVEDO, José C. ET alii. (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000.
- CHARLOT, Bernard e EMIN, Jean-Claude. *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: DIFEL, 1985.
- COLL, César. *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2001.
- CORRÊA, Roberto L. *Meio Ambiente e a Metrópole*. in: MESQUITA, O (org.) *A Geografia e a Questão Ambiental*. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- CORRÊA, Roberto L. e ROSENDAHL, Zeny (org.). *Paisagem, imaginário e espaço*. Rio de Janeiro UERJ, 2001.
- COSTA, Dóris. *Fracasso Escolar: Diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- D'ÁVILA, Nádia. *DEM HAB; Com ou sem tijolos, a história das políticas públicas habitacionais em Porto Alegre*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2000.

- DEACON, Roger e PARKER, Ben. *Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade?* In: SILVA, Luiz H. da. (org.). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRETTI, Celso J. et alii (org.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo e SHOR, I. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FUKUI, Lia et alii. *Escolarização e Sociedade: Um Estudo dos Excluídos da Escola*. In: *Anais do Seminário de Educação no Meio Rural*. Ijuí (RS), junho 1982. Brasília, MEC-INEP, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. S. Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

GAMALHO, Nola Patrícia. *A produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no bairro Restinga*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Dissertação de Mestrado).

GOMES, Edvânia T. *Natureza e Cultura*. In: CORRÊA, Roberto L. e ROSENDAHL, Zeny(org.). *Paisagem, imaginário e espaço*. Rio de Janeiro UERJ, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais na organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus, 1991.

GUATTARI, Félix. *Micropolítica, Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Mauro. *A Dimensão Ambiental na Educação*. Campinas: Papyrus, 1995.

GUTIÉRREZ, Horácio et alii (org.). *Fronteiras: paisagens, personagens, identidades*. Franca/São Paulo: UNESP/Olho D'Água, 2003.

HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). *Identidade E diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HEIDRICH, Álvaro; SUERTEGARAY, Dirce e REGO, Nelson. *O ensino de Geografia Como uma hermenêutica instauradora*. In: AIGNER, Carlos. et alii. (org.). *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios* 1992 e 1999. Rio de Janeiro, 2000.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais em 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: Isso Serve, Em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos à Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MESQUITA, Zilá e BRANDÃO, Carlos R. (org.). *Territórios do Cotidiano: Uma Introdução a Novos Olhares e Experiências*. Porto Alegre: UFRGS/UNISC, 1995.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*: 5^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOREIRA, Ruy. *O Discurso do Averso (Para a Crítica da Geografia que se Ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MORIN, Edgar. *O Método 1: A Natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa América, 1996.

- MORIN, Edgar. *O Método 3: Conhecimento do Conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa - América, 1982.
- MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NASCIMENTO, Dorval do e BITENCOURT, João B. *Dimensões do Urbano: múltiplas facetas da cidade*. Chapecó: Argos, 2008.
- NUNES, Marion K. *Memória dos Bairros: Restinga*. Porto Alegre: PMPA, 1990
- PALUDO, Conceição. *Educação Popular em Busca de Alternativas: Uma leitura desde O campo democrático e popular*. Porto Alegre: Ed. Tomo, 2001.
- PATTO, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEIXOTO, Adão J. *Concepções sobre Fenomenologia*. Goiânia: UFG, 2003.
- PIAGET, Jean e INHELDER, B. *A Representação do Espaço na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993a.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- PIRES, Cláudia L. Z. *Impactos Ambientais Decorrentes de Ocupações Clandestinas e Irregulares Junto às Nascentes da Bacia Hidrográfica do Arroio do Salso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- PIRES, Cláudia L. Z. *A Cidade Jardim e seus Espelhos: Paisagens e suas Geografias*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. (Tese de Doutorado).

- PIRES, Cláudia L. *A complexidade do ambiente urbano e seu reflexo na Geografia do bairro Restinga-Porto Alegre/RS*. In: NASCIMENTO, D. e BITENCOURT, J. B. *Dimensões do Urbano: múltiplas facetas da cidade*. Chapecó: Argos, 2008.
- PIRES, Cláudia L. Z. (org.). *Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas*. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2014.
- PIRES, Cláudia L. et alii. *Geografizando lugares: transitando por diferentes Ambiências* In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (orgs.). *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (orgs.). *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- REGO, N.; SUERTEGARAY, D.M.A.; HEIDRICH, A. (orgs.). *Geografia e Educação: Geração de Ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- REIGOTA, Marcos. *Fundamentos Teóricos Para a Realização da Educação Ambiental Popular*. Revista Em Aberto. vol. 10, número 49. jan/mar. Brasília, 1991.
- RELPH, Edward C. *As Bases Fenomenológicas da Geografia*. In: Geografia, vol.4, nº 7. Rio Claro, 1979.
- RESENDE, Márcia S. *A Geografia do Aluno Trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1986.
- ROCHA, Sílvio. *Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética do currículo*. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1994.
- RODRIGUES, Arlete, M. *Geografia e Violência Urbana*. In: PONTUSCHKA, Nádia N. e OLIVEIRA, A. U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Aparecida de F. T. dos. *Desigualdade Social e Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000 (a).

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000 (b).

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: Diálogos em torno do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, José Vicente T. dos. *Os limites da cidadania no espaço escolar, em tempo de globalização (por uma explicação sociológica da violência na escola)*. In: AZEVEDO, José C. ET alii. (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço - Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. *A Redescoberta da Natureza*. Aula Inaugural. FFLCH/USP. São Paulo: 10 de março de 1992.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço e Tempo: Globalização e Meio Técnico Científico Informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Congresso Constituinte – Eixos Temáticos*. Cadernos Pedagógicos n.4. Porto alegre, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Cadernos*

Pedagógicos n. 9 e 15. Porto alegre, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Cadernos*

Pedagógicos. n.21. Porto alegre, 2000.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. A.D. e GALENO, A. (orgs.). *Geografia: ciência do complexus*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Armando C. da. *Geografia e Lugar Social*. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Luiz H. da. (org.). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Luiz H. da. (org.). *Escola Cidadã – Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Luiz H. da. et alii (org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997.

SILVA, Tomaz T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMON, Cátia. (org.) et alii. *Escola Cidadã: trajetórias*. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1999.

- SUERTEGARAY, Dirce M. A. *Ambiência e Pensamento Complexo: Resignific(ação) da Geografia*. In: SILVA, A. A.D. e GALENO, A. (orgs.). *Geografia: ciência do complexus*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- TOMAZELLI, L.J. e VILLWOCK, J. A. *Geologia Costeira do Rio Grande do Sul. Notas Técnicas do CECO/IG/UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUAN, Yi-fu. Topofilia: *Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.
- VEIGA-NETO, A. *As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades*. In: AZEVEDO, José C. ET alii. (orgs.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000.
- VIANNA, Aurélio; et al. *Educação Ambiental: Uma Abordagem Pedagógica dos Temas da Atualidade*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZILLES, Urbano. *Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência*. São Paulo: Paulus, 2005

ANEXOS

ANEXO A**I - CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
(CONGRESSO CONSTITUINTE – 1995)
PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ****1. GESTÃO:**

1. A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos;
2. A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência de cidadania;
3. Trabalhar a relação do representante para com os representados e vice-versa, fortalecendo a participação de cada segmento no Conselho Escolar;
4. Garantir espaço de discussão e integração de cada segmento para encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades: formação de lideranças (grêmio de alunos, funcionários professores e pais), visando o exercício da representatividade;
5. Garantir a eleição direta e participação no Conselho Escolar e Eleição de diretores por todos os segmentos da comunidade escolar, qualificando e assegurando este processo, discutindo e redefinindo suas funções, papéis e relações com as diferentes instâncias do poder;
6. Garantir conquistas e avanços no âmbito pedagógico (Projetos Especiais, Serviço de Educação de Jovens e Adultos...);
7. Garantir que o Serviço de Educação de Jovens e Adultos esteja incluído no Regimento Escolar das escolas, preservadas a sua estrutura, seus princípios e sua filosofia;
8. Autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político-pedagógico segundo suas especificidades, respeitando as diretrizes gerais do Congresso Constituinte;
9. Os critérios de seleção e de ingresso dos alunos deverão se discutidos e

definidos com a comunidade, com respaldo legal;

10. Garantir a democracia em todas as instâncias da escola, e na relação com a Secretaria Municipal de Educação e vice-versa, assegurando meios para efetivá-la;

11. Comprometer a comunidade com a conservação da escola a partir do projeto político-pedagógico da mesma, com a participação efetiva de todos os segmentos;

12. Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola;

13. Discutir, nas diversas instâncias, uma política de integração para os excluídos e para os portadores de necessidades, como a área de saúde e assistência social, bem como a capacitação dos segmentos mediante assessoria especializada para reintegração qualificada dos excluídos;

14. Articular a escola com diferentes parcerias (entidades, outras secretarias, orçamento participativo etc.) para viabilizar sua proposta político-administrativo-pedagógica, valorizando aquelas que fazem parte da comunidade na qual está inserida;

15. A entidade mantenedora deve garantir espaços físicos, recursos humanos, materiais e manutenção das instituições, para materialização da Escola Cidadã e efetivação de sua gestão;

16. A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessária assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade da assessoria depende da necessidade de cada escola;

17. A escola enquanto espaço sócio-cultural, a partir de um intercâmbio com a cidade;

18. Descentralizar as informações, viabilizando a circulação entre os diversos canais/instâncias de participação, através do acesso à informação de forma igualitária para todos os segmentos, a fim de qualificar o processo de tomada de decisão, mudando as relações de poder na escola;

19. Discutir problemas e encaminhamentos a nível de região, contemplando um projeto político-pedagógico-administrativo voltado ao coletivo;

20. Garantir espaços para a discussão e participação das informações por segmentos e entre segmentos para vivência da democracia na escola;

21. Garantir a qualificação do Conselho Escolar como agente de

democratização das relações de poder na escola;

22. Qualificação e garantia do processo de eleição, (referindo-se ao item 5) discutindo e redefinindo as funções e papéis nas diferentes instâncias da escola;

23. Garantir e oportunizar a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar;

24. Propiciar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que enriqueçam o trabalho pedagógico da escola;

25. A equipe diretiva será articuladora do processo pedagógico da escola, garantindo a operacionalização do mesmo, bem como o assessoramento a todos os segmentos para que haja qualificação da discussão;

26. A escola deve ser autônoma na definição de propriedades para a aplicação de recursos financeiros com repasses regulares de verbas às escolas para despesas básicas e imediatas, de forma desburocratizada, com prestação de contas à mantenedora, a fim de garantir a autonomia administrativo-financeira e decidindo junto com os segmentos a utilização das verbas.

2. CURRÍCULO

27. O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade;

28. Interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim trabalhem para a construção de conceitos (conteúdos como meio e não como fim);

Contemplando Educação e trabalho: Dimensões para a vida; Poder; Formação; Forças de trabalho; Cidadania; Realização Pessoal; Valorização do ser humano.

29. Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual;

30. Um currículo interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e

estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade, contemplando as manifestações artísticas e culturais da comunidade escolar e fora dela;

31. O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Mediação defendida como forma de articular e intervir na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo. Criação, acúmulo e recriação de novos conhecimentos, apropriação dos avanços tecnológicos;

32. O currículo é o instrumento de compreensão do mundo e da transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta cunho político-pedagógico;

33. A alfabetização deve ser um processo contínuo que oportunize a leitura do mundo, indo além da decodificação de símbolos e não se limitando às séries iniciais;

34. Construção dos conhecimentos a partir da relação dialética entre o saber popular e o saber científico;

35. Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser;

36. Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características de cada faixa etária, optando por uma linha teórica ou mais, que sustentará o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno;

37. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), do(a) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica” de forma:

- dinâmica; criativa; crítica; espontânea; comprometida; autônoma; contextualizada; investigativa; prazerosa; desafiadora; original; lúdica.

38 Redimensionar as políticas da SMED, garantindo recursos humanos materiais, físicos, teóricos de acordo com a proposta político-administrativo-pedagógica das escolas;

39. Envolver todas as Secretarias, estabelecendo uma política de integração

do Município criando espaços alternativos para potencializar o atendimento às diferenças. Estabelecer parcerias com outras instituições;

40. Formação permanente dos trabalhadores em educação, contemplando a integração entre a teoria e a prática, comprometida com a teoria da escola, em horário de trabalho, entendendo a escola como centro de pesquisa, com assessoria e intercâmbio com, outras instituições;

41. Criação e integração das diferentes modalidades de ensino, garantido estruturas adequadas a sujeitos com necessidades específicas, atendendo a peculiaridades escolares;

42. Repensar a organização interna e legislação das Escolas Infantis (presença de especialistas em educação, calendário escolar);

43. Legitimação do processo de construção de conhecimentos dos alunos das Escolas Especiais e Infantis – criação de instrumentos legais que reconheçam os avanços;

44. Reorganização do tempo/espaço escolar, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido;

45. A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola;

46. Limite do número de alunos por turma deve estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, salvaguardada a necessidade social, real de cada região e as condições físicas e humanas da escola.

3. AVALIAÇÃO

47. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política-pedagógica;

48. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade; portanto não é neutra;

49. A avaliação é um processo intimamente ligado à organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular;

50. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e re-educando os envolvidos;

51. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;

52. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas, e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo;

53. A avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela; a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade; para tanto a prática avaliativa deve ser qualificada;

54. A avaliação deve priorizar a crítica e a autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que aluno traz para a escola;

55. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto quem avalia são todos os integrantes do processo educativo;

56. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo;

57. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão;

58. O conselho de classe deve ser participativo, desde a educação infantil envolvendo todos os sujeitos do processo, dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas e promoções. Sua periodicidade dar-se-á dentro do tempo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (a faixa etária...), o educador, currículo e produção de conhecimento.

59. A avaliação é um processo permanente buscando eliminar esteriótipos, discriminação e recriminações, encaminhando os problemas para a solução, levando em conta a aprendizagem abrangendo todos os aspectos da vida escolar;

60. Os índices de exclusão (evasão e reprovação) nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções;

61. A prática avaliativa em seu caráter investigativo e diagnóstico não tem como função a exclusão de nenhum dos segmentos da comunidade escolar;

62. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra, contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade...), sem excluí-lo do processo educativo;

63. Todos os segmentos da comunidade escolar devem ser avaliados, participando da construção de critérios, conhecendo os instrumentos e o que está sendo avaliado;

64. A avaliação dos segmentos da escola se dará de acordo com o projeto Político- Administrativo-Pedagógico construído pelo coletivo;

65. A observação, o registro e a reflexão constante do processo de construção do conhecimento são alguns dos múltiplos instrumentos de avaliação a serem utilizados;

66. A auto-avaliação, em todos os segmentos, deve ter critérios objetivos definidos pelo grupo de todos os segmentos;

67. A avaliação deve ser um instrumento de promoção do sujeito, considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção;

68. Condições para Avaliação Emancipatória:

- O número de alunos por turma deve ser reavaliado, para a efetivação de uma avaliação investigativa e diagnóstica;

- A avaliação emancipatória implica na reorganização curricular, numa nova lógica quanto à gestão e às regras de convivência;

- A avaliação requer do profissional da educação, capacitação, desejo e prazer na ação, através da reflexão permanente;

69. Escolas especiais: Definição de parâmetros comuns para ingresso, permanência e saída de alunos;

70. SEJA: O SEJA trabalha com as categorias de avanço e permanência; o conselho de classe é permanente;

71. Escolas Infantis: A avaliação em todos os níveis será sistematizada

através de relatórios de acompanhamento.

4. PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

72. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica;

73. “A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo o tipo de discriminação” (raça, sexo, credo, classe social...);

74. Construir regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliadas e reformuladas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação;

75. Os princípios que norteiam esta construção coletiva devem levar em conta as diferentes visões de mundo, homem, sociedade, conhecimento, currículo, escola;

76. As regras devem contemplar:

- Liberdade de expressão; Flexibilidade; Não cristalização; Respeito às diferenças e ao bem comum; Compreensão, tolerância e solidariedade;
- Qualificar as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas, solidariedade, transparência e diálogo;

77. As regras são necessárias para o convívio, favorecendo a aprendizagem, validadas para toda a comunidade escolar, definindo papéis e responsabilidades;

78. Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre:

- Comunidade escolar;
- Comunidade escolar e mantenedora;
- Comunidade escolar e órgãos/entidades afins.

79. Respeitada as especificidades das escolas, buscar uma melhor articulação

entre as mesmas;

80. Nenhuma regra deverá ser estabelecida, sem levar em consideração os preceitos estabelecidos na Constituição do Brasil, Rio Grande do Sul, no Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei Orgânica Municipal, principalmente quanto aos aspectos de direitos e deveres e garantias individuais e coletivas;

81. Proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas, como a sanção por reciprocidade, buscando o respeito, a cidadania e não o medo;

82. O Conselho Escolar é o articulador de meios que contemplem as diferentes expectativas dos diferentes segmentos;

83. A escola tem autonomia para construir a forma de organização de suas regras de convivência, observando os princípios determinados pelo Congresso Constituinte;

84. Estabelecimento de parcerias com órgãos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes;

85. Sendo o ser humano dinâmico e mutável, as regras não são permanentes e definitivas, devendo ser avaliadas constantemente para que reflitam a realidade do grupo, com vistas ao crescimento do mesmo;

86. A disciplina deve ser vista como forma de organização da vida escolar não como meio de controle do comportamento.

87. A escola e a família devem construir uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma buscando uma participação comprometida com todos os segmentos.

5. NOVOS PRINCÍPIOS

88. Implementar um processo de estudo e discussão no sentido de definir melhor o que seja, quem compõe e qual o papel da equipe diretiva da escola;

89. Garantir o coordenador pedagógico nas Escolas Municipais Infantis e Jardins de Praça que fará parte da Equipe Diretiva;

90. Legalização das Escolas Municipais Infantis para garantir a sua existência;

91. Garantia do ingresso do aluno das Escolas Infantis, Jardins de Praça e Especiais nas escolas regulares do município de Porto Alegre, garantindo a continuidade educativa do aluno;

92. Encaminhamento junto aos órgãos competentes do processo de reconhecimento de uma organização curricular que garanta a expedição do Histórico Escolar nas Escolas Especiais;

93. Ingresso e avanço se dão em qualquer época (respeito à construção do conhecimento do aluno);

94. Considera o erro construtivo como ponto de reflexão, busca de alternativas e desafio para novas construções do conhecimento;

95. As sanções estabelecidas nas regras devem ser por reciprocidade, ou seja, devem estar diretamente relacionadas com a atitude de quem infringir a regra e devem levar à reflexão;

96. É importante que se considere alunos e professores do SEJA como comunidade escolar e como tal são co-autores das regras de convivência estabelecidas na escola;

97. Os pais devem reconhecer suas responsabilidades com relação aos filhos e não esperar que a escola assuma aspectos básicos da educação que devem ser desenvolvidos em casa, com a família;

98. As escolas da Rede Municipal de Ensino devem estar instrumentalizadas para receber o aluno com necessidades educativas especiais.

Fonte: CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 21, SMED-PMPA, 2000.

ANEXO B

I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETRIZES APROVADAS
(Dezembro de 1999)

I - DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO

1. Articular e implementar alternativas conjuntas para comprometer União, Estado e Municípios quanto ao financiamento da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;
2. Ampliar vagas, construir e ou ampliar unidades de ensino em regiões com aumento de demanda, estudando a possibilidade de oferecer o ensino em outros turnos (vespertino e noturno), assegurando a qualidade e cumprimento dos mínimos legais exigidos. Estas construções devem atender as prioridades apontadas no Orçamento Participativo, contemplando os movimentos de reassentamento previstos pelo Governo Municipal nas regiões com significativo aumento populacional e com carência de unidades de ensino;
3. Potencializar os mecanismos de ampla divulgação do projeto educacional desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino, priorizando as comunidades escolares, através de instrumentos de participação democrática, buscando parcerias para ampliar esta divulgação;
4. Buscar parcerias com instituições privadas, organizações não governamentais, entre outras, com vistas à construção de creches comunitárias, bem como a qualificação dos espaços já existentes, considerando a normatização específica referente a esta etapa da educação básica;
5. Ampliar e garantir a qualidade do atendimento de zero a seis anos nas escolas infantis, especiais e creches conveniadas, adequando seu espaço físico. Esta ampliação deverá considerar as reais condições de atendimento, bem como as demandas apontadas nas micro- regiões, ficando garantido o retorno do investimento para a comunidade;

6. Ampliar os fóruns de discussão e divulgação sobre os critérios de ingresso na Educação Infantil com revisão permanente dos mesmos para a ocupação de vagas, levando em consideração também, todos os segmentos da unidade de ensino, garantindo maior transparência e divulgação do processo de seleção e da lista dos contemplados;
7. Garantir a manutenção e ampliação dos convênios com creches comunitárias, bem como assessoria pedagógica e formação de educadores/as;
8. Constituir cadastro de todas as instituições de Educação Infantil, o que possibilitará uma visão mais clara do atendimento nesta faixa etária, através de um mapeamento por regiões, bem como criar condições de fiscalizar e fazer cumprir a regulamentação das instituições de Educação Infantil da rede pública e privada a partir da lei do sistema municipal de educação e da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, na perspectiva de ampliação e qualificação do atendimento;
9. Ampliar as vagas para o 1º ano do I Ciclo nas Escolas de Ensino Fundamental, assegurando a oferta dos três anos do I Ciclo;
10. Articular uma política de acesso das crianças das creches comunitárias à Rede Pública de Ensino;
11. Expandir progressivamente a oferta da Educação de Jovens e Adultos, a partir do atendimento às demandas oriundas do Orçamento Participativo da Cidade, garantindo a continuidade de estudos e criando estratégias para a permanência dos/as alunos/as;
12. Aprofundar a discussão sobre a política de integração dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais, garantindo o seu atendimento permanente especializado e sua inclusão qualificada em espaços educativos, independente da idade cronológica, mas adequados às suas peculiaridades;
13. Garantir o acesso e permanência de alunos/as em turmas de surdos/as, onde houver, bem como oferecimento de intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), em atividades onde se fizer necessário;
14. Garantir a política de inclusão e acesso nas unidades de ensino, bem como assessorias especializadas (educação especial, psicologia, serviço social, psicopedagogia, fonoaudiologia e outras) na integração de alunos/as com necessidades educativas especiais (cegos, altas habilidades, déficit cognitivo);
15. Incluir na política da Secretaria Municipal de Educação a formação de

profissionais e estagiários/as que atuam na Rede Municipal de Ensino, garantindo assessoria sistemática de educadores/as especiais e acompanhamento de estagiários/as em Educação Especial nas unidades de ensino que tenham alunos/as com necessidades educativas especiais;

16. Qualificar e ampliar a política de acessibilidade na Rede Municipal de Ensino, possibilitando a ampliação das condições físicas, humanas e materiais necessárias para a integração dos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as portadores de necessidades especiais, continuando a adaptação dos prédios e respeitando a legislação vigente;

17. Gestionar junto à Secretaria de Educação do Estado, ampliação de vagas para o Ensino Médio dentro de sua própria comunidade, assegurando a continuidade de estudos a todos os/as alunos/as que concluírem o ensino fundamental;

18. Qualificar e ampliar a Rede de Proteção Social, contemplando e comprometendo o atendimento contínuo nos três eixos: social, clínico e educacional, de forma a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do/as alunos/as nas unidades de ensino;

19. Promover ações específicas e efetivas articulando diversos órgãos públicos (da educação, saúde, assistência social, Ministério Público e Conselhos Tutelares), buscando a permanência e aprendizagem dos/as alunos/as nas unidades de ensino;

20. Estabelecer e aperfeiçoar parcerias com Secretarias, entidades, universidades, instituições, garantindo agilidade neste processo, para qualificar o trabalho das unidades de ensino, MOVA e creches comunitárias, fortalecendo a Rede de Atendimento Integral aos alunos e alunas, em consonância com a política educacional da Rede Municipal de Ensino;

21. Assegurar o acesso à educação em unidades de ensino da comunidade de origem, às crianças e adolescentes em processo de retorno familiar e comunitário, avaliados e acompanhados pelos serviços que atuam com essa população, em especial com vivência de rua, garantindo o suporte necessário para a permanência do/a aluno/a nas unidades de ensino;

22. Ampliar o projeto que prevê a inserção de alunos/as no mundo do trabalho, priorizando os de necessidades educativas especiais, a partir do desenvolvimento de atividades educativas nas Secretarias da Prefeitura Municipal de

Porto Alegre e órgãos públicos municipais, bem como fortalecer e ampliar as parcerias com outras entidades;

23. Oportunizar a discussão, na comunidade escolar, sobre a questão da evasão, garantindo a qualificação e agilização dos procedimentos que envolvem o encaminhamento e retorno das FICAIs (ficha de comunicação de alunos/as infreqüentes), definindo o âmbito de comprometimento dos órgãos responsáveis e outras entidades/associações da comunidade, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes nas unidades de ensino.

II - DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

1. Ampliar e aprofundar o esclarecimento da proposta político-pedagógica da organização do ensino por ciclos de formação, proporcionando amplo e sistemático debate sobre a sua organização junto aos diferentes segmentos da comunidade escolar, inclusive através dos meios de comunicação de massa;

2. Consolidar a proposta de ciclos de formação no Ensino Fundamental e as totalidades de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, aperfeiçoando-as e garantindo sua qualificação e avaliação permanente, conforme a implantação, aprofundando a perspectiva interdisciplinar do conhecimento, da avaliação emancipatória e reestruturação curricular;

3. Promover e aprofundar discussões e fundamentação teórica sobre a qualificação do processo avaliativo, consolidando ações com todos os segmentos da comunidade escolar, fazendo vinculação com a prática vivenciada nas unidades de ensino na perspectiva da avaliação emancipatória;

4. Potencializar e qualificar os espaços de aprendizagem já existentes nas unidades de ensino, levando em consideração as especificidades de cada contexto;

5. Garantir as condições de aprendizagem dos/as alunos/as respeitando seu processo de construção do conhecimento, tendo como parâmetro seu próprio ritmo e especificidade, sendo assegurado a ele/a o atendimento necessário para potencializar suas aprendizagens;

6. Garantir, divulgar e ampliar a socialização de experiências entre as unidades de ensino e as instituições conveniadas;

7. Potencializar a participação da comunidade no processo de construção do

conhecimento;

8. Qualificar a discussão da fonte sócio-antropológica para conhecer melhor, de fato, a comunidade, redimensionando o conceito de pesquisa, flexibilizando os métodos, incluindo diferentes modalidades e abordagens, articulando-a com as fontes sócio-psicopedagógica, epistemológica e filosófica, com assessoria de profissionais da área;

9. Ampliar a discussão da política educacional, investindo na formação continuada dos diferentes segmentos da comunidade escolar e rede conveniada, priorizando temáticas emergentes da comunidade, articulando, sempre que possível, com a organização curricular;

10. Adequar a política de organização dos espaços e tempos das unidades de ensino, respeitando o planejamento coletivo dos/as professores/as, funcionários/as e necessidades dos/as alunos/as e famílias;

11. Qualificar o processo de discussão e construção dos princípios de convivência, com toda a comunidade escolar, ressignificando as relações mediadas pelo conhecimento;

12. Potencializar e ampliar os espaços da unidade de ensino enquanto pólo cultural, possibilitando, através de parcerias com órgãos públicos e a sociedade civil organizada, atividades variadas de na área da cultura, do lazer, do esporte e da educação ambiental, relacionadas com a questão pedagógica;

13. Potencializar as bibliotecas escolas como espaços culturais nas unidades de ensino, democratizando o acesso à comunidade, dotando-as de recursos necessários para transformá-las em “bibliotecas populares”;

14. Garantir a formação de todos os segmentos e formação permanente e continuada para os/as trabalhadores/as em educação, na própria unidade de ensino e em outros espaços proporcionados pela mantenedora e entidades conveniadas voltada às questões de ensino-aprendizagem;

15. Redimensionar o trabalho da SIR (Sala de Integração e Recursos), possibilitando novas alternativas de atendimento, ampliando gradativamente o número de vagas, inclusive

garantindo o total aproveitamento dos horários e dos serviços oferecidos assim como maior integração da SIR com o laboratório de aprendizagem e as unidades de ensino, nos três ciclos de formação;

16. Efetivar a política de inclusão dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais, assegurando a formação sistemática para os/as educadores/as, recursos humanos especializados e materiais, no sentido de qualificar a intervenção didático-pedagógica junto a estes alunos/as;

17. Viabilizar novas parcerias com Secretarias Municipais e Estaduais, Universidades, Organizações não Governamentais e outras instituições, além de qualificar as já existentes na área da saúde, assistência social e Conselhos Tutelares, com vistas a contribuir com o processo de aprendizagem dos/as educandos/as da Rede Municipal de Ensino, fortalecendo espaços tais como as Redes de Atendimento;

18. Potencializar a educação tecnológica como fenômeno histórico atual, examinando as possibilidades concretas do mundo do trabalho, numa concepção de escola que, tendo o trabalho como princípio educativo, una todos os aspectos da formação humana, de forma a incluir os fundamentos científicos dos processos de produção e seus aspectos práticos nos diferentes setores da economia;

19. Implantar e qualificar gradativamente, no conjunto das unidades de ensino da Rede Municipal, o projeto de informática educativa, garantindo o acesso de todos/as os/as alunos/as de todos os níveis de ensino ao ambiente informatizado, com planejamento pedagógico, bem como a formação qualificada de todos os segmentos da comunidade, priorizando a formação e assessoria dos/as educadores/as, preservando-se outros espaços de projetos e oficinas já existentes;

20. Garantir, ampliar e aprofundar a discussão sobre o trabalho de arte-educação, nas suas diferentes linguagens e educação física com todos os níveis e modalidades de ensino.

III - DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

1. Garantir amplo debate com toda a comunidade escolar no sentido de avaliar as possibilidades de funcionários/as não-docentes concorrerem à direção nas unidades de Educação Infantil, a partir de critérios pré-estabelecidos;

2. Ampliar a discussão da concepção da estrutura diretiva das unidades de ensino e Conselhos Escolares, bem como seus processos eleitorais, aprofundando a democratização das relações de poder na unidade de ensino e na comunidade;

3. Avançar na formação, informação e organização de cada segmento, para que a atuação de seus representantes no Conselho Escolar se qualifique cada vez mais, estimulando a sua organização em grêmios estudantis, associações de pais e de trabalhadores/as em educação, garantindo o espaço de reunião dos representantes com seus pares;

4. Garantir espaços para a comunicação e articulação dos/as conselheiros/as escolares e seus pares, respeitando as especificidades de cada segmento assegurando a participação qualificada dos/as mesmos/as nas decisões que deliberam seus representantes;

5. Garantir a circulação das informações e a qualidade das mesmas por todos os segmentos da comunidade escolar, potencializando as relações e qualificando a participação e a articulação entre as unidades de ensino de cada região;

6. Ampliar e qualificar os espaços de discussão que envolvam todos os segmentos da comunidade para que se aprofunde a proposta político-pedagógica das unidades de ensino e creches conveniadas, de acordo com os princípios da Escola Cidadã;

7. Buscar parcerias para qualificar os profissionais em educação envolvidos pelos convênios (creches, MOVA...);

8. Ampliar a discussão sobre a Política Municipal de Educação, em especial a política de recursos financeiros e humanos, incluindo assessorias, nos diferentes espaços da Rede Municipal, atendendo as especificidades dos níveis e

modalidades de ensino;

9. Ressignificar o papel dos/as educadores/as, funcionários/as e ou profissionais de apoio ao ensino, qualificando as relações em todos os níveis na comunidade escolar a partir dos princípios da Escola Cidadã;

10. Garantir a democratização e a transparência no processo de construção do plano anual das unidades de ensino, ampliando e aprofundando as discussões sobre o processo de priorização das necessidades através do Orçamento Participativo/SMED, com critérios pré- estabelecidos amplamente divulgados;

11. Garantir e potencializar a participação das unidades de ensino e comunidade escolar nos movimentos do Orçamento Participativo da SMED, articulando uma maior integração com o Orçamento Participativo da cidade;

12. Viabilizar alternativas concretas que possibilitem envolver um número cada vez maior de pessoas comprometidas com os novos paradigmas da educação em Porto Alegre e a criação de propostas que integrem as unidades de ensino com as comunidades em busca de um novo patamar de relações com os movimentos populares e fórum do Orçamento Participativo da região e outros, ao mesmo tempo em que consolidamos a gestão democrática das unidades de ensino e do sistema;

13. Potencializar a democratização do espaço escolar, oportunizando as unidades de ensino a serem, efetivamente um espaço cultural aberto à comunidade durante todo o ano, oferecendo cursos e outras atividades de acordo com a sua demanda e mediante a adequada infra-estrutura e recursos disponíveis;

14. Qualificar o uso dos espaços públicos pela comunidade, estimulando a participação da mesma nos fóruns de debate regionais para discutir questões como: saúde, educação, família, não violência, entre outras, relacionadas às questões pedagógicas;

15. Ampliar e qualificar de forma integrada, parcerias com outras instituições de esferas governamentais e não governamentais, potencializando e garantindo o atendimento aos usuários/as da Escola Pública e das outras instituições conveniadas;

16. Ativar e ampliar a Rede de Atendimento, valorizando a participação

na mesma, enquanto espaço privilegiado de articulação com as estruturas públicas e comunitárias de prestação de serviço na área;

17. Articular os conselhos escolares por regiões, em conjunto com a mantenedora, dando conta das demandas das unidades de ensino, bem como buscando parcerias com organizações governamentais e não governamentais, preservando a autonomia político-pedagógica das instituições municipais de ensino.

Fonte: CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 21, SMED-PMPA, 2000.