

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

**ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
CONSTRUINDO A CIDADANIA EM ESCOLAS VOLTADAS À  
EDUCAÇÃO POPULAR**

**CARLOS HENRIQUE DE OLIVEIRA AIGNER  
Licenciado em Geografia**

**Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego**

**Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Moll  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Dirce Maria Antunes Suertegaray**

**Dissertação de Mestrado apresentada como  
requisito para obtenção do título de Mestre  
em Geografia**

**Porto Alegre, 2002**

## **DEDICATÓRIA**

À minha amiga, companheira e conselheira  
Cláudia Luísa, pelo apoio técnico, paciência e  
compreensão de minha ausência em muitos  
momentos, durante a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que esta dissertação é produto das boas influências e estímulos que recebi de muitas pessoas. Agradeço então aos amigos e professores do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois a realização deste trabalho contou com o apoio de muitas pessoas que servem de referência para o meu fazer profissional.

Em especial, ao **Nelson Rego** e à **Dirce Suertegaray**, dois professores que marcaram profundamente minha formação, pela qualidade docente, caráter e simplicidade. Espero que continuem fornecendo aos estudantes de Geografia o exemplo cotidiano de como construir conhecimento de forma dialógica e solidária. Eles não imaginam o espaço que ocupam no meu coração e nem o quanto continuam contribuindo para o meu crescimento.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Neusa Goulart Brizola e da Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves, pelo respeito, carinho e atenção.

Aos meus pais, **Carlos Valdir Aigner** e **Marta de Oliveira Aigner**, pois, em todas as etapas da minha vida, estiveram sempre presentes, dando seu apoio e amor incondicional. A eles devo tudo que tenho de mais valioso.

*“A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as mass media desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder.”*

*Yves Lacoste (1977).*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Referências conceituais</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Cidadania e inserção social</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3 Escola: espaço de resistência à exclusão social</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4 Educação ambiental na escola</b> .....	<b>23</b>
<b>2 A TEMÁTICA ABORDADA</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1 Caracterização do problema e justificativa</b> .....	<b>27</b>
<b>2.2 Objetivos da pesquisa</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3 Localização e caracterização do contexto</b> .....	<b>33</b>
2.3.1 A Escola Municipal Neusa Goulart Brizola .....	33
2.3.2 A Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves .....	40
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1 Procedimentos Metodológicos</b> .....	<b>51</b>
3.1.1 Critérios para a escolha das escolas .....	54
3.1.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa .....	55
3.1.2.1 Estudo do histórico do sistema educacional brasileiro .....	56
3.1.2.2 Levantamento quantitativo e qualitativo de dados .....	57
3.1.2.3 Análise de atividades na Escola Neusa Goulart Brizola .....	59
3.1.2.4 Análise de atividades na Escola Prof. Larry José Ribeiro Alves .....	60
3.1.2.5 Sistematização dos dados e informações .....	62
<b>4 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL</b> .....	<b>63</b>
<b>4.1 Escola pública e desigualdades sociais</b> .....	<b>63</b>
<b>4.2 Evasão, reprovação e fracasso escolar</b> .....	<b>72</b>
<b>4.3 Educação popular e pedagogia libertadora</b> .....	<b>81</b>
<b>5 EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTO ALEGRE</b> .....	<b>86</b>
<b>5.1 Escolas municipais: novos paradigmas</b> .....	<b>86</b>
<b>5.2 Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais</b> .....	<b>92</b>
<b>5.3 Avaliação nos Ciclos de Formação</b> .....	<b>101</b>
<b>5.4 Conhecimento da Realidade e Complexo Temático</b> .....	<b>105</b>

<b>6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA: ANÁLISES E REFLEXÕES .....</b>	<b>114</b>
<b>6.1 Educação ambiental na Escola Neusa Goulart Brizola .....</b>	<b>116</b>
6.1.1 O Projeto Conviver .....	119
6.1.1.1 Percepção do lugar e diagnóstico ambiental .....	121
6.1.1.2 Modificação do espaço físico escolar .....	130
6.1.1.3 Trabalhos de campo no Morro do Osso .....	133
<b>6.2 As práticas pedagógicas na Escola Prof. Larry José Ribeiro Alves .....</b>	<b>135</b>
6.2.1 A pesquisa sócio-antropológica .....	136
6.2.1.1 Percepção dos professores .....	137
6.2.1.2 Percepção dos alunos e da comunidade .....	137
6.2.1.3 A escola e os sonhos .....	138
6.2.2 Práticas voltadas à inserção social .....	141
6.2.2.1 Trabalho cooperativo .....	141
6.2.2.2 Atividades Interdisciplinares .....	143
6.2.3 Atividades de educação ambiental .....	145
6.2.3.1 Estudos junto ao Arroio do Salso .....	146
6.2.4 Conhecendo a cidade: outros olhares sobre a Restinga .....	148
<b>6.3 As dificuldades no cotidiano da escola .....</b>	<b>153</b>
<b>7 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO POPULAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>7.1 Modificando as práticas escolares .....</b>	<b>155</b>
<b>7.2 Geografia escolar e cidadania .....</b>	<b>159</b>
<b>7.3 Alfabetização em Geografia e inserção social .....</b>	<b>167</b>
<b>8 BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>
ANEXO A: I Congresso Municipal de Educação (Princípios da Escola Cidadã, 1995) .....	181
ANEXO B: II Congresso Municipal de Educação (Diretrizes Aprovadas, 1999) .....	193
ANEXO C: História em quadrinhos sobre a preservação dos sistemas hídricos .....	203
ANEXO D: Trabalho da aluna Cristina (C31) .....	204
ANEXO E: Trabalho da aluna Tamara (C31) .....	205
ANEXO F: Trabalho do aluno Fábio (C33) .....	206
ANEXO G: Trabalho do aluno Júlio (CP1) .....	207

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Escola Municipal Neusa Goulart Brizola - croqui de localização .....	34
Figura 2: Foto do Loteamento Cavalhada .....	35
Figura 3: Foto do Loteamento Cavalhada e, ao fundo, edifícios da Avenida Cavalhada .....	35
Figura 4: Macrozona Cidade Jardim .....	37
Figura 5: Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves - croqui de localização .....	42
Figura 6: Foto do bairro Restinga .....	43
Figura 7: Macrozonas do P.D.D.U.A. ....	44
Figura 8: Gravidez na adolescência e grau de instrução em Porto Alegre .....	46
Tabela 1: Taxas de Analfabetismo no Brasil .....	66
Figura 9: Escolaridade e alfabetização no Brasil .....	68
Figura 10: Taxa de escolarização de adolescentes por quintos de renda domiciliar no RS ....	69
Figura 11: Frequência à escola por faixa etária no Brasil .....	70
Tabela 2: Taxas de Analfabetismo Funcional .....	71
Tabela 3: Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental .....	75
Tabela 4: Seletividade da Escola Brasileira .....	76
Tabela 5: Taxa de Distorção Série/Idade no Ensino Fundamental (1998) .....	77
Figura 12: Complexo temático da Escola Neusa Goulart Brizola .....	107
Figura 13: Síntese do processo de construção curricular a partir do complexo .....	108
Figura 14: Construção conceitual em sala de aula .....	109
Figura 15: Enfoque sócio-antropológico do complexo temático .....	110
Figura 16: Redação do aluno Luís Felipe .....	122
Figura 17: Redação da aluna Cleonice .....	123
Figura 18: Redação da aluna Berenice .....	124
Figura 19: Redação da aluna Marcela .....	125
Figura 20: Redação do aluno Roger .....	126
Figura 21: Redação do aluno Alcides .....	127
Figura 22: Foto de alunos reunidos para discutir ações do Projeto Conviver .....	131
Figura 23: Foto de área ajardinada durante a execução do Projeto Conviver .....	132
Figura 24: Foto de trabalho de campo junto ao Morro do Osso .....	134
Figura 25: Foto de alunas da turma C31 expondo seus trabalhos na Mostra Cultural .....	144
Figura 26: Foto dos "globinhos" produzidos pelos alunos para a Mostra Cultural .....	145
Figura 27: Foto de moradias irregulares junto ao Arroio do Salso .....	147
Figura 28: Trabalho de campo com alunos da Escola Prof. Larry José Ribeiro Alves .....	150

## RESUMO

Esta pesquisa analisa práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de geografia e à educação ambiental em escolas voltadas à educação popular em Porto Alegre-RS, no contexto das mudanças paradigmáticas atuais e no processo histórico da organização do sistema educacional brasileiro. Procura demonstrar a importância da alfabetização em geografia para a decodificação das marcas da ação humana sobre o ambiente, possibilitando novas leituras do espaço vivido, e a compreensão da articulação entre as questões globais e locais, visando à inserção social e a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas, educação popular, ambiente, espaço vivido, alfabetização em geografia, inserção e cidadania.

## **ABSTRACT**

This research analyzes the pedagogical practice related to Geography Education and the ambient Education in schools directed to the popular Education in Porto Alegre, RS, in the context of paradigmatic current changes and in historical organization process of the Brazilian Education system. It tries to demonstrate the importance of the Geography acquisition for decoding the marks of the human being action on the environment, making possible new readings of the lived space, and the understanding of the joint between the global and local questions, aiming at the social insertion and the constructions of the citizenship.

**Key word:** pedagogical practice, popular education, environment, lived space, Geography acquisition, social insertion and citizenship.

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 Referências Conceituais**

A idéia da realização desta pesquisa tem sua origem na observação, análise e reflexões sobre o ensino de Geografia e práticas de educação ambiental, em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, visando ao que pode ser chamado de “processo de inserção social”. Tem como eixo norteador duas premissas: a primeira é que o envolvimento e a participação das comunidades nas atividades pedagógicas escolares auxiliam a aprendizagem e democratizam o conhecimento; a segunda é a idéia de que o conhecimento geográfico é fundamental para a construção da cidadania e para o desenvolvimento de ações que qualifiquem o ambiente, entendendo-se por “ambiente” não o meio físico e suas relações, mas um sistema complexo que abrange todas as interações do espaço vivido.

Nesse sentido, a escola passa aqui a ser concebida como um espaço a ser apropriado com a finalidade de educar para a construção de um ambiente mais sadio e para o exercício da cidadania, através da produção e socialização de saberes transformadores. A instituição escolar, voltada à educação popular, é compreendida, nessa pesquisa, como parte integrante

de um sistema educacional excludente, mas, contraditoriamente, com grande capacidade de criar possibilidades de inserção e de transformação do próprio sistema que a gerou.

O ensino de Geografia, por sua vez, deve contribuir para construção de uma sociedade menos excludente, através da promoção de valores éticos voltados para a liberdade e para a solidariedade. Para tanto, deve instrumentalizar aqueles para os quais tem sido negado, historicamente, o acesso ao conhecimento, gerando uma forma de exclusão social acentuada nos últimos anos pelo processo de concentração de renda e de poder, trazido pela globalização acelerada da economia.

Instrumentalizar os educandos, neste mundo “globalizado”, significa dar a eles condições para transformar o espaço vivido através da produção de conhecimentos que conduzam a ações libertadoras. Educar é desacomodar posturas frente ao espaço vivido e criar novas atitudes para a vida. Para tanto, os educandos precisam encontrar na escola e nas aulas de geografia um espaço propício à produção de saberes que possam levar a superação de conflitos vivenciados no cotidiano.

Nas palavras de Nelson Rego (2000, p.8): “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 catalisador de pensamentos e ações dos educandos”.

Trazer para dentro da escola as experiências de vida na comunidade, respeitando o conhecimento e a subjetividade do aluno, é um princípio básico para a qualificação do ensino e para uma prática educativa efetivamente dialógica, democrática e transformadora. Melhorar

a qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas voltadas para a educação popular é, antes de tudo, oportunizar o exercício da cidadania - tarefa bastante difícil, numa sociedade marcada por grandes desigualdades e pela carência de recursos destinados à educação.

Todavia, a aproximação entre escola e comunidade oferece uma perspectiva promissora, pois sabemos que as possibilidades de transformação e de inserção social existem e podem ser impulsionadas, com certeza, pelas práticas educativas e pelas instituições formais de ensino, que se fortalecem nas localidades, quando possuem apoio e também apóiam as comunidades atendidas.

O cotidiano das escolas, porém, reflete a complexa realidade do chamado período tecnocientífico-informacional, caracterizado, entre outras coisas, pela acelerada dissolução e construção de valores e territórios, pelo enfraquecimento aparente do poder de alguns Estados Nacionais e pela imposição de um modelo globalizante que traz consigo uma grande concentração de riquezas, seguindo-se de um processo de grande exclusão social e manifestando-se espacialmente como 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).

Assim sendo, o entendimento das mudanças locais passa cada vez mais pelo 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, nesse “mundo globalizado”, é o espaço de resistência e também de grandes mudanças; portanto, as práticas educativas tornam-se ainda mais importantes do que outrora para o fortalecimento das identidades locais, promovendo a inserção e combatendo a exclusão social. 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 choque entre modelos de consumo e culturas, porém, cria resistências e conflitos, inseguranças e mudanças de valores, aumentando a complexidade da organização do espaço mundial e local. As teorias modernas já não dão conta da velocidade das mudanças e o aumento da complexidade do sistema de relações internacionais do modo de produção capitalista pós-industrial só traz a certeza de que todas as certezas são muito momentâneas.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos (1995), pouco antes da virada do século XX para o XXI, ao perceber as mudanças paradigmáticas do capitalismo globalizado afirmou: "À medida que nos aproximamos do fim do século XX as nossas concepções sobre a natureza do capitalismo, do Estado, do poder e do direito tornam-se cada vez mais confusas e contraditórias". Torna-se então necessário enxergar o mundo dentro de um novo paradigma, não somente para tentar compreender a complexidade do sistema global, mas para entender as modificações locais que se relacionam com a globalização.

Dentro desse contexto, seja na escola formadora da classe dirigente, seja na escola voltada para os "excluídos" da sociedade "globalizada", a função da escola transforma-se com a transformação da sociedade. Historicamente, em nossa sociedade, a formação intelectual e a ascensão social são estreitamente ligadas à instituição escolar. Já afirmava Gramsci (1974) que a escola tem servido ao longo dos anos para atribuir funções para cada indivíduo, ou grupo social, de uma forma institucional. Isso se reflete nas expectativas voltadas à escola, dando um certo poder político ao espaço escolar e a todos que dele fazem parte. Assim, as funções na sociedade ainda são muito submetidas ao sucesso e ao fracasso escolar, devido ao poder conferido a escola enquanto instituição de um sistema político. Para Gramsci:

Cada grupo social, nascendo sobre terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, um ou mais grupos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas também no campo social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, a organização de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...]. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer por isso; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais. (GRAMSCI, 1974, p. 189).

É a instituição escolar que, nas diversas escalas, irá legitimar as funções e o trabalho intelectual dos indivíduos. O compromisso de utilizar-se do conhecimento produzido para a transformação dessa própria sociedade na qual a intelectualidade é produzida, implica, entretanto, a mudança da concepção de intelectualidade e a mudança da organização institucional escolar. A denominada sociedade tecnocientífico-informacional, mantém a escola ainda com atribuições de determinar e formar uma "intelectualidade" comprometida com a classe dirigente e com a ideologia hegemônica, atendendo às necessidades dos grandes grupos nacionais e internacionais.

É por essa razão que o conhecimento trabalhado nas escolas, na maioria das vezes, não auxilia os educandos no sentido da transformação da realidade social da qual eles fazem parte, nem busca a superação dos conflitos encontrados nas comunidades nas quais as escolas, em especial as de periferia urbana, se inserem. Da mesma forma, as aulas de Geografia, amiúde, contribuem para reforçar o discurso que cristaliza posturas conservadoras com relação à produção intelectual, apresentando-se distante e com caráter enciclopédico, ou seja, sem aplicações práticas, superficiais e genéricas.

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. Dada a especificidade, historicamente arbitrária da educação moderna, torna-se importante

deixar de naturalizá-la como uma coisa essencialmente boa. A educação é uma “faca de dois gumes”, pois dá poder à medida que disciplina, oferece liberdade exigindo a obediência e 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), entretanto, pode-se dizer que coexistem, no Brasil, dois grandes paradigmas pedagógicos ou educacionais ancorados nos mesmos pressupostos “inventados” pelo Iluminismo, movimento cultural eurocêntrico. Os dois paradigmas foram dominantes e concorrentes tanto nos discursos dos educadores quanto em suas práticas e ficaram conhecidos como paradigmas crítico e tecnicista.

Assim, podem ser observadas, nas escolas públicas brasileiras, pelo menos duas linhas políticas pedagógicas diferenciadas: a que 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); e a que 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.

Entretanto, para HABERMAS (1987), a produção intelectual deve levar em conta que conhecer é instrumento da auto-conservação na mesma medida em que transcende a simples auto-conservação. A "ciência", sendo, em si própria, um discurso e, portanto, interessada, tem que estar acessível à comunidade e deve 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.

Tanto assumindo a ideologia por detrás da prática educativa (paradigma crítico) como tentando escondê-la (paradigma tecnicista), mas sabendo que as práticas pedagógicas são fazeres “interessados”, podemos questionar por que determinados conhecimentos não estão disponíveis a todos. Nas aulas, em todas as disciplinas, muitos conhecimentos universais se distanciam da compreensão dos alunos e são apresentados como verdades científicas, inquestionáveis, ao mesmo tempo complexas, só podendo, portanto, ser compreendidos por “mentes superiores”. Um exemplo disso é fato de que a formação de intelectuais e cientistas não é percebida por muitos professores como uma responsabilidade das escolas que trabalham com a educação popular. Essa é uma atribuição dada às competentes escolas centrais privadas, formadoras da classe dirigente, que pode acessar todo e qualquer conhecimento.

Assim, a reflexão a respeito dessas questões é fundamental para os professores de Geografia que trabalham em escolas de periferia urbana, pelo menos para aqueles que pensam em construir uma prática educativa que forneça alicerces para a instrumentalização daqueles que estão à margem dos benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos. A inserção dessas pessoas, visando ao exercício de sua cidadania, depende das instituições formais de ensino (é claro que não somente delas) e das práticas educativas, tanto quanto da participação das comunidades nas decisões de políticas públicas para a educação.

## 1.2 Cidadania e inserção social

Nesta pesquisa o conceito de cidadania baseia-se no entendimento de que esta não se resume a condições materiais de existência ou de conquistas de espaços de participação nas decisões políticas. Esse conceito deve ser compreendido de forma mais ampla, enxergando o indivíduo como um todo e respeitando os aspectos subjetivos culturais e individuais. Na visão de Antônio Joaquim Severino:

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).

Esse conceito de cidadania quebra o senso comum que relaciona o “ser cidadão” somente com as condições materiais necessárias para uma vida digna e ao espaço de participação política para garantir seus direitos e exigir o cumprimento dos deveres das instituições do Estado. Ele avança no sentido de ampliar a concepção de cidadania, considerando também a subjetividade dos sujeitos, conseqüentemente, os “bens simbólicos” que sustentam a sua existência subjetiva.

A subjetividade é inerente à espécie humana, dá-se em função da capacidade de representar simbolicamente nossas experiências de vida. Conforme Severino (1994, p. 80): “Os símbolos são mediações de que nos servimos para lidar com os objetos, com as situações

e até mesmo com outros símbolos. De igual modo, os termos, as palavras, são símbolos que representam os conceitos, as imagens mentais e conseqüentemente, os próprios objetos”.

A prática simbolizadora da espécie humana está diretamente relacionada com as práticas produtivas e sociais, sendo que o conjunto de produtos, de representações simbólicas e de formas de relacionamento dos homens entre si e com o meio em sociedade, não decorrentes da atuação direta das forças mecânicas da natureza, constitui o que chamamos de cultura. A apropriação dos bens culturais é necessária para que os indivíduos se tornem mais “humanos”, pois produzir bens simbólicos é a mediação fundamental da existência humana, e 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 os animais) ou de máquina, perdendo a sua especificidade que o qualifica como ser humano.

Partindo da análise do cotidiano vivido nas localidades, podemos pensar nas transformações locais como possibilidades e alternativas para a mudança dos rumos do processo de globalização excludente, através da democratização ampla do acesso ao ensino e ao conhecimento que são instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Amenizar o processo exclusão é o que pode ser entendido, neste trabalho, como processo de inserção pois temos a compreensão de que existe uma exclusão que aumenta com o processo de concentração de poder e de informação e que pode ser percebida no lugar. 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 contigüidade 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 lhe 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, toda vez que se fala neste trabalho em exclusão social, está subentendido que se trata da falta de acesso ao conhecimento e ao espaço para discussão e produção de novos conhecimentos, assim como o impedimento do desenvolvimento de uma existência digna, com as condições materiais, simbólicas e políticas necessárias para a existência subjetiva individual e social. Esse processo acelera-se em escala global e pode ser percebido, mas não totalmente mensurado, cotidianamente, nas localidades.

### **1.3 Escola: espaço de resistência à exclusão social**

Alguns teóricos, partindo do pressuposto de que nem todos têm as condições necessárias para garantir uma existência digna e espaços de participação na nossa sociedade, entendem que a escola, dentro deste paradigma, deve fornecer os instrumentos necessários para que seus alunos possam “inserir-se socialmente”, buscando novas formas de organização curricular e novos recursos. Inserção social, assim, passa a ter o mesmo significado de tornar-se cidadão, já que nem todos podem ser assim considerados nesse “mundo globalizado”.

Cidadania, tendo como referencial a idéia 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 trabalho desenvolvido nas instituições escolares, envolvidas nesta pesquisa tem a pretensão de apresentar formas de resistência ao que é aqui tratado como “lógica da exclusão”. Esta pode ser entendida como a lógica do capital, do individualismo e da segregação, em que só os mais fortes prosperam e grandes parcelas da população ficam cada vez mais distantes dos benefícios das tecnologias e do avanço científico que se concentram junto aos centros urbanos.

O que parece ser uma grande contradição é o fato de que é justamente nas periferias dos grandes centros urbanos (onde se encontram as tecnologias de ponta e a maior produção de novos conhecimentos científicos) que o maior número de pessoas excluídas se instalam. É sabido que a migração para os grandes centros urbanos não se explica 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.

Na realidade, a complexidade dos espaços urbanos permite uma flexibilização maior das formas de organização, uma aceitação maior das diferenças (ainda que a intolerância, a discriminação e o preconceito sejam evidentes), 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 geógrafo Milton Santos nos alerta, ainda, para o fato de que as grandes áreas urbanas apresentam uma diversidade sócio-espacial muito grande, 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.

A reflexão sobre essa questão 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 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 está inserida.

A gestão democrática da instituição escolar também é um pré-requisito para criarmos espaços de resistência à exclusão social, através do processo de inserção social. 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 idéias dentro de gestões democráticas. Nas palavras de Moacir Gadotti:

Há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: primeira, porque a escola deve formar para a cidadania e para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. A segunda razão justifica-se porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em conseqüência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.(GADOTTI, 2000, p.36).

Para além da gestão democrática, entretanto, faz-se necessária a democratização de todas as relações na escola. Deve-se enterrar definitivamente o modelo de ensino bancário, do qual nos fala Paulo Freire e estabelecer de fato a relação dialógica, não só entre professor/aluno, mas também dos professores entre si, no seu planejamento pedagógico e do coletivo dos professores com a comunidade escolar. Na visão de Paulo Freire:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1999, p.25).

Essas palavras do professor Paulo Freire servem para legitimar a importância da democratização da escola na formação de cidadãos. Freire desloca o ato pedagógico do discurso para a ação, lembrando que a palavra tem mais valor se for concretizada pela prática. Assim, o exemplo é uma prática fundamental, pois mostra a internalização dos conceitos.

Sendo assim, para educar para a cidadania, torna-se necessário que a escola seja cidadã, no sentido mais amplo da palavra. Para provocar mudanças e desacomodações, 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.

#### 1.4 Educação ambiental na escola

A educação ambiental tem adquirido mais *status* nas escolas, nas discussões na imprensa, na produção acadêmica, etc. Porém, tem sido tratada nas instituições formais de ensino fundamental e médio e pelos professores, no seu planejamento, contraditoriamente, como uma simples atividade paralela, ou transversal. Sendo assim, é trabalhada em vários campos do conhecimento, sem muito aprofundamento e sem muita pesquisa. Resulta disso que o ambiente, nas escolas, acaba sendo visto como um “tema” que se distancia do cotidiano vivido ou, ainda, como uma disciplina (meio-ambiente) ilustrativa ou de entretenimento.

Temos que entender “educação ambiental”, antes de tudo, como uma mudança de atitudes em relação ao ambiente, que deve ser provocada pela desacomodação e reestruturação de conceitos. Da mesma maneira, o termo “educação” deve ser concebido sempre como uma mudança de postura em relação às situações vivenciadas e, sendo assim, o processo educativo deve criar as condições necessárias para a ação sobre a realidade vivida. A educação ambiental, portanto, não deve ser encarada como uma simples temática, ou um novo conteúdo acrescido aos currículos escolares como tema transversal, e sim como uma prática cotidiana das relações sociais que se estabelecem espacialmente.

Porém, a complexidade do ambiente, termo que pode ser utilizado de forma ampla ou restrita, leva inevitavelmente à interdisciplinaridade. Isso porque é muito difícil estabelecer as relações que o ambiente possa representar visto de uma forma multidisciplinar, com olhar específico de um único campo do conhecimento, ou separando os objetos entre si e do sujeito observador, para, posteriormente, relacioná-los. Conforme Geraldo Mário Rohde:

A questão ambiental é um campo essencialmente interdisciplinar, pois resulta do entrecruzamento de ciência, normas e valores, ainda regidos por razões diferenciadas não-dicotômicas. Esta multidimensionalidade complexa da questão ambiental é decorrente de sua inscrição na interface, classicamente dicotômica, Natureza-Sociedade (ou cultura), pois no pensamento filosófico ocidental (herdado e hegemônico) a Natureza e a Sociedade são termos de uma disjunção, eles se excluem. As Ciências Naturais e as Ciências Sociais, em decorrência, isolam-se e – pior – não se comunicam. (ROHDE, 1996, p. 84).

Devemos, então, tentar entender 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. Ainda na perspectiva de Rohde (1996, p.85): “a noção de ambiente faz intervir a complexidade, não só pela amplitude do campo de fenômenos a abranger, mas também pela natureza não linear das interações que fazem do ambiente um sistema”.

Assim, a interdisciplinaridade e a transversalidade devem ser trabalhadas diferentemente da forma que resulta da visão simplista internalizada na cultura escolar brasileira. Trabalhos “interdisciplinares” nas escolas, muitas vezes, resumem-se a juntar as disciplinas sobre um único tema. Sem a articulação do conhecimento, porém, não há interdisciplinaridade. Como nos lembra Moacir Gadotti:

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade – um caminho para se chegar à transdisciplinaridade – é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, na escola conservadora, é compartimentada e fragmentada. Articular o saber, o conhecimento, a vivência, a escola, a comunidade, o meio ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduza prática por um trabalho escolar coletivo e solidário. (GADOTTI, 2000, p. 41).

No cotidiano das escolas, entretanto, basta ser formulado um trabalho em conjunto com dois ou mais professores de áreas ou disciplinas diferentes, para termos uma “atitude de trabalho interdisciplinar”, ainda que, muitas vezes, cada um apresente a visão de seu campo específico do conhecimento sem mesmo conseguir enxergar a interação entre as áreas.

O resultado desse tipo de “interdisciplinaridade” é a disjunção do conhecimento, apresentado de forma segmentada nas diversas disciplinas. De fato, no dia-a-dia escolar, os professores, mesmo com todas as modificações ocorridas nas escolas, têm-se fixado muito nos conteúdos, esquecendo-se das atitudes que se deseja desenvolver para a transformação da realidade através da superação dos problemas enfrentados.

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.

Sabemos, obviamente, das conseqüências que a crise paradigmática do período tecnocientífico-informacional trouxe para todas instituições (especialmente a escolar) e para o ambiente: dissolução de valores e fragmentação de territórios, a velocidade e superficialidade da informação, a propagação do discurso individualista neoliberal, a imposição de padrões de consumo através dos meios de comunicação de massa, a interdependência econômica dos países, a diminuição da autonomia política nos Estados Nacionais, o aumento da produção e competitividade das grandes empresas transnacionais, etc.

Portanto, cabe ressaltar a importância do estudo das questões globais e do cotidiano vivido, pois as mudanças locais estão interligadas às questões globais de relações de poder político, manifestando-se espacialmente. As localidades podem ser espaços de resistência à face cruel da globalização, as práticas educativas libertadoras, por sua vez, podem fortalecer as identidades locais e promover o processo de inserção social.

A escola, mais do que tudo, é um espaço privilegiado para a luta contra a exclusão social e para a construção da cidadania. Ela é o lugar onde muitas coisas que não se falam em casa podem ser discutidas. Ela pode ser, também, uma janela para o mundo, pois é através dela que muitos conseguem enxergar outras realidades diferentes daquela em que vive. Porém, não é somente uma janela de onde se pode contemplar o mundo, mas uma janela que interage com ele, pois transforma os sujeitos do mundo presente e os do futuro.

## **2 A TEMÁTICA ABORDADA**

### **2.1 Caracterização do problema e justificativa**

A educação é uma prática social que se constitui em mediação das próprias mediações existenciais dos homens, portanto, toda alteração na forma como a sociedade se organiza tem reflexos nos processos educativos. O desenvolvimento acelerado de novas tecnologias, em especial no que tange às telecomunicações e serviços de informações, redesenha as práticas escolares, nos dias atuais, e traz a discussão sobre o papel da escola frente ao paradigma da globalização da economia.

Para pensarmos o papel da educação e dos educadores nessa sociedade que se diz “globalizada”, é necessário refletir sobre as questões globais e locais. O “sistema-mundo” tornou-se muito mais complexo devido às alterações nas estruturas de poder trazidas pela globalização econômica (o enfraquecimento das fronteiras e a perda relativa da autonomia dos Estados Nacionais, devido à interdependência econômica, por exemplo). Então, merece atenção especial a ação educativa sobre as localidades, pois atualmente elas, estando mais

integradas mundialmente, transformam-se em novos focos de poder que podem interferir em escala global.

Assim sendo, o fortalecimento das identidades locais é uma possibilidade de amenizar e de transformar as conseqüências desumanizadoras de um processo descontrolado de padronização de hábitos e costumes através do consumo. Transformar a forma de “globalizar” as localidades é imprescindível, pois sabemos que o processo atual não traz a integração entre as diversas culturas, mas leva à competitividade ao invés de promover a paz e a harmonia entre os povos. Para Moacir Gadotti:

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemática é a globalização competitiva, onde os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, onde os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. Assim, pode-se distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira está subordinada apenas às leis de mercado, e a segunda subordina-se aos valores éticos e a espiritualidade humanos. (GADOTTI, 2000, p.78).

As práticas educacionais, agindo nas localidades, tanto podem fortalecer o processo de globalização como está posto (globalização competitiva), como servir de entrave criando focos de resistência à padronização de hábitos e costumes que interessam ao discurso hegemônico e que levam ao aumento da exclusão social. Na visão de Severino:

Ocorre uma pulsação entre o jogo de forças que constituem a sociedade e o jogo de forças que se concretizam na educação, de tal modo que, de um lado, a forma desta se organizar reflete e reproduz integralmente a forma de estruturação da sociedade; mas de outro lado, o processo de atuação especificamente educacional pode ter efeitos desestruturadores sobre a sociedade, sendo então fator de mudança social. (SEVERINO, 1994, p. 71).

As instituições educacionais públicas passam a ter, nesse contexto, um papel fundamental no fortalecimento das identidades locais e na constituição de espaços de formação humana. A escola é um espaço privilegiado que pode provocar a resistência e criar novas possibilidades de transformação da realidade vivida cotidianamente, alterando assim os rumos da organização social em escala local e promovendo a integração entre povos e culturas em escala global (globalização cooperativa ou solidária).

É fato, porém, que a escola pública brasileira, embora tenha ampliado e de certa forma democratizado o acesso à educação, pouco tem contribuído na desestruturação da ordem social vigente em nosso país e tem reproduzido, através das práticas educativas, a mesma lógica do discurso hegemônico, demonstrando falta de comprometimento com a inserção social e até ampliando, algumas vezes, as desigualdades sociais no que se refere ao acesso ao conhecimento. Conforme Jaqueline Moll:

A história da rede pública de ensino no Brasil é uma história de seletividade. A instituição escolar tem funcionado como um espaço social cujo papel é colaborar para a manutenção da forma como a sociedade está organizada. Assim, baseada na lógica da exclusão, a escola tem expulsado muitos daqueles que conseguem nela ingressar, já em seu processo de alfabetização. (MOLL, 2001, p. 9).

Essa realidade histórica da educação pública brasileira tornou-se um grande desafio para os professores que concebem o processo de ensino/aprendizagem como uma prática libertadora, no sentido freireano da palavra. A implantação de políticas públicas voltadas para a inserção social em redes locais também sofre resistências. Não somente pela falta de recursos destinados à educação popular, mas por contrapor-se ao discurso hegemônico da globalização competitiva e à cultura escolar brasileira, alicerçada em práticas pedagógicas autoritárias, centralizadoras e excludentes.

Torna-se de grande importância, então, analisar e discutir práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas que visam não apenas a manutenção da ordem social, mas oportunizar a formação humana 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, produzindo evasão e fracasso na aprendizagem.

Os professores de Geografia podem contribuir muito para alterar a realidade escolar e instrumentalizar a sociedade, buscando a construção da cidadania, através da alfabetização em geografia. Aprender a interpretar relações nas suas manifestações espaciais, em outras palavras, ler o espaço geográfico e entender a sua dinamicidade, promovendo novas leituras do mundo é o que se entende aqui por alfabetização em geografia.

A alfabetização em geografia permite a decodificação de marcas da ação do homem sobre o ambiente, condição básica para a educação ambiental. É um trabalho interdisciplinar por essência, pois um único campo do conhecimento não consegue dar conta da amplitude dos fenômenos abrangidos na complexidade do espaço geográfico (relações de poder, econômicas, sociais, culturais, processos naturais, etc.).

Assim sendo, a escola, concebida como um espaço de transformação das condições sociais, é um espaço produtor de ambiências. É por isto que a busca de novas práticas escolares, como a alfabetização em geografia e o trabalho cotidiano com as questões ambientais, pode ser o diferencial que desperte o interesse e a curiosidade do educando, possibilitando, ainda, novos pontos de vista sobre o lugar, onde se vive, para poder transformá-lo.

A educação ambiental e a alfabetização em geografia são meios para a geração de novas ambiências. O termo “ambiência” remete a idéia do espaço geográfico como um sistema constituído por relações sociais articuladas a relações físico-sociais. Espaço condicionador da existência humana e que, justamente por isso, pode agregar ações transformadoras do espaço vivido. Para Nelson Rego:

O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais – no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas da vida societária. Ambiências: conjuntos dentro de subconjuntos, vasos comunicantes, formando a idéia de teceduras concêntricas nas quais, no centro localizam-se em cada situação determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes em torno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas. (REGO, 2000, p. 7).

Foi pensando assim que se procurou, nesta pesquisa, realizar análises e refletir sobre as práticas educativas, em duas escolas municipais de Porto Alegre, voltadas para a inserção social de alunos de classe popular, no contexto das mudanças paradigmáticas pelo qual passamos. São duas instituições escolares, direcionadas ao ensino fundamental, com características diferenciadas, mas que organizam seus trabalhos com a mesma finalidade: combater a exclusão social, promovendo a construção da cidadania.

## **2.2 Objetivos da pesquisa**

A análise e a reflexão sobre o ensino de Geografia e as práticas de educação ambiental, voltadas para a inserção social, em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, que é o cerne desta pesquisa, têm como objetivos principais:

a) apresentar contribuições que as práticas interdisciplinares de educação ambiental, na escola, e o conhecimento geográfico, podem trazer para a construção da cidadania;

b) provocar a reflexão sobre o papel dos professores de Geografia, que trabalham com educação popular, no processo de inserção social;

c) analisar a função da escola popular, dentro do sistema educacional brasileiro, propondo a compreensão da instituição escolar como um espaço de formação plena do indivíduo para o exercício da cidadania.

Visando a busca de elementos para auxiliar os objetivos citados acima e conhecer melhor a realidade analisada, foram traçados, ainda, ao iniciar esta pesquisa, os seguintes objetivos específicos:

a) realizar observações em duas escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS, buscando identificar as contribuições para a inserção social das práticas educativas desenvolvidas nas instituições pesquisadas;

b) conhecer um pouco da história das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, os problemas atuais, seus anseios e suas condições sociais e características culturais;

c) analisar práticas pedagógicas no contexto da escola organizada por ciclos de formação, voltada para a educação popular, e a contribuição desta no combate à exclusão e no fortalecimento das identidades locais.

## **2.3 Localização e caracterização do contexto**

### **2.3.1 A Escola Municipal Neusa Goulart Brizola**

A Escola Municipal Neusa Goulart Brizola possui características muito peculiares, pois está localizada junto ao Parque Municipal do Morro do Osso, no bairro Cavalhada, em Porto Alegre-RS, e foi construída para atender uma comunidade extremamente carente, que se formou a partir do assentamento de moradores de vilas irregulares em áreas de risco num local que passou a ser conhecido como “Loteamento Cavalhada” (Figura 1).

Na realidade, o Loteamento Cavalhada é um conjunto habitacional feito pelo Departamento Municipal de Habitação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (DEMHAB/PMPA), numa área baixa, situada entre a Avenida Cavalhada e o Parque Municipal do Morro do Osso, composto de casas populares geminadas, com pequenos pátios (Figuras 2 e 3). Contando inicialmente com 257 casas, recebeu, ainda com a infraestrutura incompleta, famílias que decidiram mudar para o local, participando das decisões do Orçamento Participativo, em assembléia geral realizada no dia 15 de setembro de 1995.

Porém, conforme relato de moradores, houve bastante resistência para a mudança de local de moradia por parte de muitas famílias. Muitos não gostaram do local, não só por ser baixo (alagando quando chove muito), mas por vários motivos que alteraram a rotina cotidiana dos moradores das antigas vilas irregulares.

Figura 1: Escola Municipal Neusa Goulart Brizola - croqui de localização



Figura 2: Foto do Loteamento Cavalhada, visto do pátio da Escola Neusa Goulart Brizola.



Figura 3: Foto do Loteamento Cavalhada, ao fundo os edifícios da Avenida Cavalhada.

Entre os principais motivos do descontentamento, alegado por moradores, podemos citar: o local é longe demais do trabalho de muitos moradores, distante do centro da cidade e do Guaíba (nas margens do qual ficava a vila Cai-Cai), as casas não podem ser aumentadas, quando a família cresce encontra dificuldades para alojar a todos (nas antigas casas, a arquitetura quase que orgânica era alimentada por “puxados” de madeira ou zinco que tentavam atender às necessidades do crescimento familiar), famílias rivais nas vilas de origem foram sendo assentadas próximas umas das outras, de forma aleatória e, antigos vizinhos foram separados.

A relação dos moradores do local com o bairro é bastante problemática. Não possuem identidade com o bairro, que, por suas características (predominantemente residencial e de classe média), faz os moradores do Loteamento Cavalhada sentirem-se isolados e discriminados pelos moradores do bairro (o conjunto habitacional é visto como uma vila dentro do bairro e seus moradores, muitas vezes, são rotulados de vileiros, assaltantes e ladrões).

O bairro Cavalhada possui grande infraestrutura urbana, é bem servido de praças, escolas e comércio. Com cerca de 20.000 habitantes (PMPA, 2000), integra uma macrozona da cidade denominada, pelos técnicos da Secretaria do Planejamento Municipal de Porto Alegre (SPM-PMPA), de “Cidade Jardim”, devido as suas características residenciais de baixa densidade (em relação a áreas eminentemente urbanas), com bastante arborização. Fazem parte da Cidade Jardim, outros bairros tradicionalmente de classe média e média alta de Porto Alegre, como Ipanema, Vila Assunção, Tristeza e Vila Conceição (Figura 4).

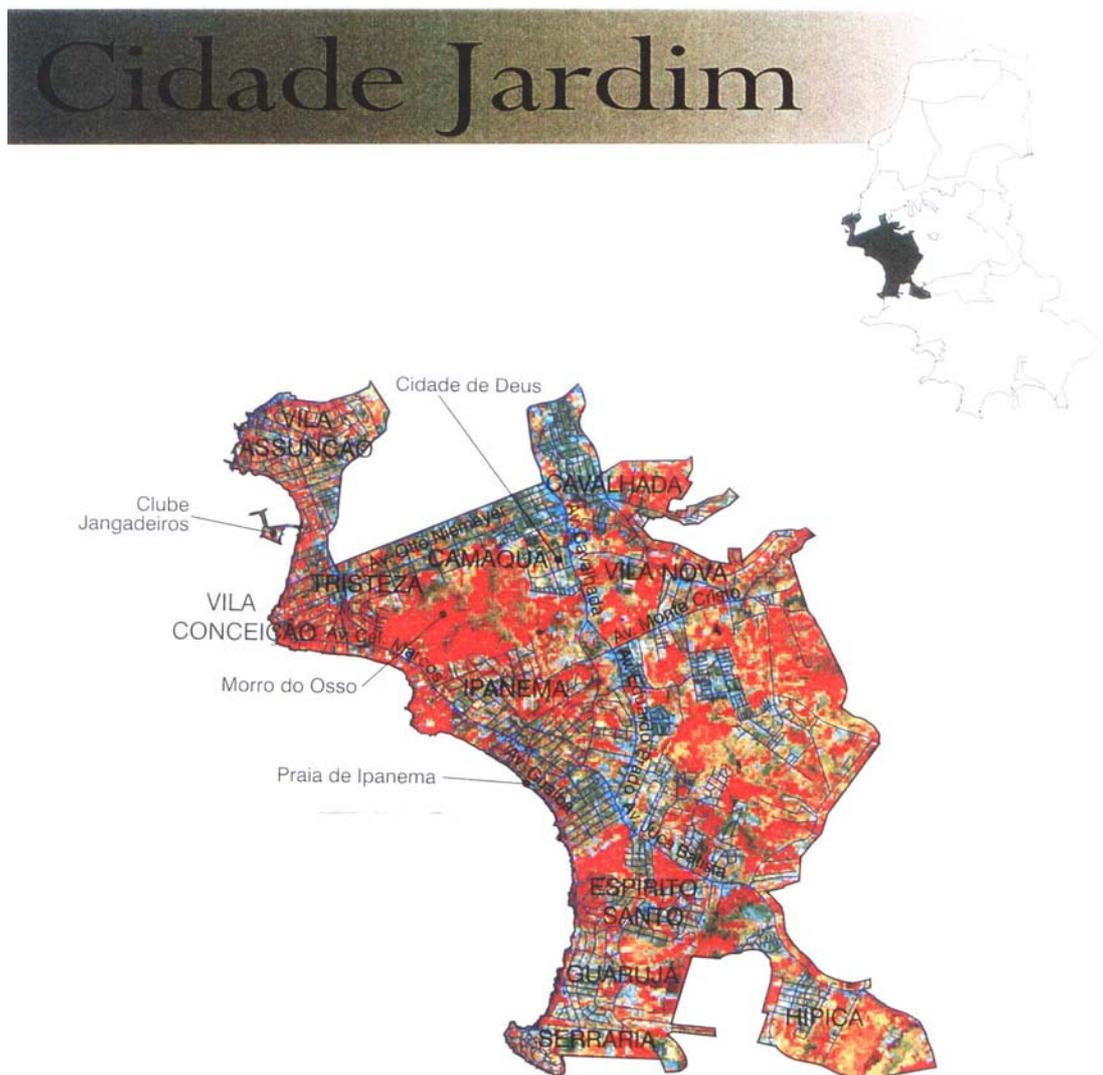


Figura 4: Macrozona Cidade Jardim.

Fonte: Atlas Ambiental de Porto Alegre.

O contraste das condições socioeconômicas e a segregação espacial é constantemente manifestado nas falas dos moradores do Loteamento Cavallhada. Uma aluna de 14 anos da E. M. Neusa Brizola expressa com clareza esta situação: “Ninguém de fora entra aqui, porque tem medo de ser assaltado”. Outro aluno da escola, com mesma idade, reforçou essa idéia e justifica: “É que o pessoal daqui não queria a gente aqui [...] porque a gente é pobre, professor, e eles acham que nós vamos roubar as casas deles”.

Assim, podemos perceber que a relação dos moradores do Loteamento Cavallhada com ambiente reflete os conflitos já existentes em suas antigas comunidades (Vila Cai-Cai, Vila Tripinha, Vila Sanga da Morte e outras), que se somam à falta de identidade com a nova realidade sócio-ambiental do novo local de moradia e ao sentimento de marginalização e de exclusão social, gerando novos conflitos nas relações de convivência.

Mesmo depois de três anos de remoção, muitos alunos da E. M. Neusa Brizola ainda identificam-se como sendo da “Cai-Cai”, da “Tripinha”, etc. As memórias do passado e um certo saudosismo transparecem cotidianamente na escola quando as crianças falam que lá onde moravam era melhor: “Tinha o rio, a gente ganhava dinheiro e presente na faixa”. Isso, muito embora saibamos que as condições sanitárias e materiais que possuíam onde moravam eram bem precárias, assim como as condições de segurança que fizeram com que o poder público classificasse os seus antigos locais de moradia como “áreas de risco”.

As falas dos alunos na escola manifestam o que pode ser entendido como perdas: “Lá a gente ganhava roupa na faixa (avenida) no inverno”. ; “Tinha gente que dava presente no Natal, até dinheiro a gente ganhava na rua”; “Aqui a gente passa fome e ninguém liga”; “Se vai pedir, acham que a gente é ladrão, os moradores daqui não gostam da gente”, etc.

As dificuldades na convivência, além de uma situação de extrema falta de recursos materiais, o sentimento de marginalidade e a disseminação de drogas, principalmente entre adolescentes, têm gerado ações de muita violência no Loteamento Cavallhada que, como não poderia deixar de ser, afetam o ambiente escolar, prejudicando a realização das atividades pedagógicas e criando insegurança nos professores e funcionários e alunos da escola.

A Escola Municipal Neusa Goulart Brizola, de ensino fundamental, é pequena. Conta, atualmente, com cerca de 580 alunos, distribuídos em três turnos (incluindo o programa de Educação de Jovens e Adultos), 50 professores e 14 funcionários. Essa escola já foi criada com a organização do ensino por ciclos de formação.

A organização do ensino por ciclos, implantada em todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre, a partir de 2000, pode ser entendida como uma reformulação do tempo e do espaço escolar, permitindo uma flexibilização do tempo de aprendizagem do educando.

Nas escolas organizadas por ciclos, a enturmação dos educandos leva em conta a faixa etária e as condições cognitivas. Alunos em defasagem escolar (cuja idade não corresponde ao nível de escolaridade em que se encontram) podem resgatar o seu histórico escolar freqüentando turmas de progressão, nas quais não precisam cumprir o ano letivo, pois seus avanços dependerão de seus próprios ritmos de aprendizagem.

O ensino fundamental, nessa proposta, é composto de três ciclos, cada um com três anos de duração para alunos sem defasagem escolar. Nos ciclos de formação não existe avaliação classificatória (notas e conceitos padronizados), não há reprovação e o currículo deve aproximar-se da realidade vivida pelo educando.

Visando à inserção social das crianças e dos adolescentes do Loteamento Cavallhada e buscando qualificar as condições para o desenvolvimento das práticas educativas, foi criado, nessa escola, um projeto para a melhoria das relações de convivência no espaço escolar através da educação ambiental. Esse projeto denominado de “Conviver” que foi articulado

pelos professores da escola, mobilizou a comunidade escolar, conseguindo recursos financeiros através do Orçamento Participativo, iniciando sua operacionalização no ano de 1999, prosseguindo no ano de 2000 (mesmo que nesse ano não tenha obtido recursos como no anterior), sofrendo algumas modificações no ano de 2002, quando foi denominado “Conviver II”, novamente captando recursos via Orçamento Participativo.

A base do Projeto Conviver é a concepção de ambiente como um sistema complexo de interações, envolvendo tanto as relações que se processam entre a sociedade e a natureza quanto as relações dos seres humanos entre si. Assim, o Conviver rompeu com a idéia tradicional de “meio ambiente”, onde o ser humano é externo à natureza (apenas um agente modelador que modifica e se apropria da natureza) e conduziu ações (modificações no espaço físico envolvendo vários segmentos da comunidade escolar, oficinas de educação ambiental, atividades junto ao Morro do Osso etc.), para que todos se considerassem como parte integrante do ambiente, o qual podem transformar, na medida em que se transformam.

As práticas educativas do Projeto Conviver, especialmente aquelas desenvolvidas junto aos adolescentes, trouxeram melhorias significativas para o ambiente escolar. Os objetivos, as ações e os resultados desse projeto podem servir como exemplo para outras instituições voltadas para a educação popular que se preocupam com a qualificação do ensino e têm como objetivo a inserção social, portanto, as práticas operacionalizadas no Conviver foram objetos de análise e reflexão nesta pesquisa.

### 2.3.2 A Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Larry José Ribeiro Alves é de porte médio e possui, atualmente, cerca de 850 alunos, 57 professores e 13 funcionários. Está

localizada no bairro Restinga (extremo sul de Porto Alegre, distante mais de 20 km do centro da cidade), um dos maiores e mais populosos do município (Figura 5). Nos últimos anos, o bairro tem merecido a atenção dos meios de comunicação e do Poder Público por ter registrado os maiores índices de homicídios envolvendo adolescentes (na maioria das vezes, os crimes apresentam relações com brigas de gangues e com o tráfico de drogas).

Essa escola atende um público bastante diversificado, considerando-se a renda familiar e a condição social, possuindo tanto alunos de famílias pertencentes à chamada “classe média” (pequenos comerciantes, profissionais liberais, etc.), ou seja, com poder aquisitivo um pouco mais elevado, quanto alunos com renda familiar baixa (filhos de operários, autônomos, empregados no comércio informal, etc.). Há, ainda um número expressivo de alunos atendidos na escola, formado por aqueles que podem ser considerados totalmente marginalizados, devido a sua situação socioeconômica e familiar de extrema carência.

Há uma grande divisão territorial no bairro Restinga. Podemos dizer que existem inúmeros territórios, mas se observa com nitidez uma fragmentação do bairro em quatro grandes áreas: a parte mais antiga (mais pobre, com muitas ocupações irregulares, subdividida em várias vilas e considerada a parte mais violenta do bairro), chamada de Restinga Velha; a parte com maior infraestrutura urbana chamada de Restinga Nova (onde moram as famílias de “classe média” do bairro); a parte mais nova (5ª Unidade Vicinal da Restinga), junto ao local destinado à implantação do Distrito Industrial (área que apresenta carências de infraestrutura urbana) e por fim, uma área que apresenta atividades características de zonas rurais. Todavia, é no limite entre a “Restinga Nova” e a “Restinga Velha” que se manifestam os maiores conflitos do bairro, gerando preconceitos e discriminações. A avenida João Antônio da Silveira, principal via de acesso à parte central do bairro, é considerada a “fronteira” entre as duas áreas fisicamente e socialmente bem distintas.

Figura 5: Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves - croqui de localização.

O núcleo urbano da Restinga tem sua origem na década de 1960. No ano de 1965, foram construídas casas no lado direito, no sentido norte-sul da Avenida João Antônio da Silveira (na época uma “estrada de chão batido”) para abrigar moradores de vilas centrais da cidade de Porto Alegre (parte de um projeto, elaborado no período do Regime Militar, que visava a valorizar as áreas mais centrais da cidade e, de certa forma, esconder a população carente, mascarando a realidade social da cidade e do país).

A Restinga surgiu com rótulos de bairro pobre e operário, e que, portanto, dava abrigo a todo o tipo de marginais. Devido ao grande crescimento populacional do bairro, ficou conhecido também por ser muito populoso (mais de 50.000 habitantes), porém pobre e distante do centro da cidade (Figura 6).



Figura 6: Foto do bairro Restinga, visto do alto do Morro da Glória, em Porto Alegre.

O bairro está separado da mancha urbana central da cidade de Porto Alegre pela área abrangida pela “Cidade Rural-Urbana” (Figura 7).



Imagem do satélite Landsat™ com localização das macrozonas.

Figura 7: Macrozonas do P.D.D.U.A.

Fonte: Atlas Ambiental de Porto Alegre.

O termo “Cidade-Rural Urbana” foi criado, pelos técnicos da SPM-PMPA, para identificar uma grande área dentro do município, com infraestrutura urbana, mas com atividades predominantemente rurais.

A maioria dos trabalhadores da Restinga, entretanto, exerce suas atividades profissionais fora do bairro, muitos no centro da cidade, o que faz com que os moradores locais percam muito tempo com o deslocamento (algumas linhas e ônibus demoram mais de uma hora para chegar ao centro da cidade) e tenham que sair muito cedo de casa, para não se atrasar. Muitos ônibus saem lotados nas primeiras horas da manhã. Esse fato gera muitos problemas para os casais que não trabalham no bairro e não podem deixar os filhos pequenos tão cedo na escola, ou chegam tarde para pegar seus filhos, ou ainda não podem participar de reuniões e atividades escolares.

O bairro também é constantemente lembrado por possuir duas escolas de samba, muitos espaços para jogar futebol (praças não urbanizadas que viraram campos, quadras das escolas, o CECORES, etc.), pelo distrito industrial (em discussão desde a década de 1970 e que se constitui na grande esperança de geração de emprego para moradores do bairro) e por abrigar uma população predominantemente negra e com forte ligação afetiva (identidade com o local) dos moradores com o bairro. Não é por mera casualidade que o lema da maior escola de samba do bairro, Estado Maior da Restinga é: “Tinga, teu povo te ama”.

A Restinga apresenta um dos mais baixos índices de escolaridade do Município de Porto Alegre. Sabemos que baixo grau de instrução está intimamente ligado a diversas questões sociais, como, por exemplo, o elevado número de mães adolescentes. Conforme levantamentos da Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre (SMS-PMPA), existe uma

relação muito forte entre o grau de instrução e os índices de gravidez na adolescência em Porto Alegre (Figura 8). A situação na Restinga não foge à regra, a baixa instrução da maioria de seus jovens, certamente, é um dos fatores faz com que o bairro seja o primeiro colocado em Porto Alegre em número de mães adolescentes.

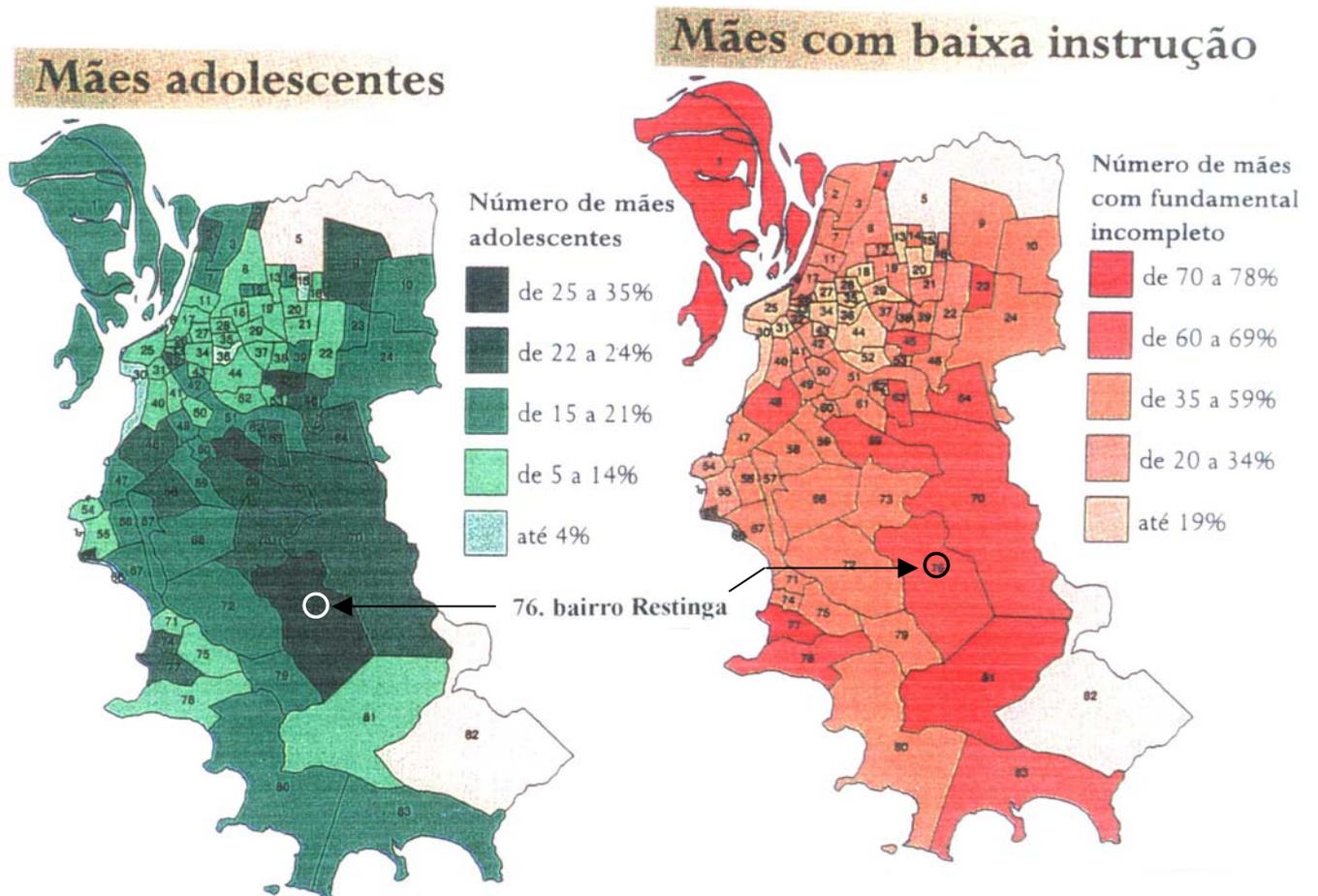


Figura 8: Gravidez na adolescência e grau de instrução.

Fonte: SMS-PMPA, 1996.

A Escola Larry, como é chamada pelos professores e por moradores do bairro, está localizada na Avenida Economista Nilo Wulff, a via principal da Restinga Nova, numa área residencial densa e com grande infraestrutura urbana (praças, ruas pavimentadas, grande número de linhas de ônibus, etc.), junto ao Centro Comunitário da Restinga (CECORES). Essa parte do bairro concentra um grande número de estabelecimentos comerciais (três supermercados, lojas de móveis e de roupas, mercearias, padarias, pequenas clínicas particulares, farmácias, videolocadoras, bares e restaurantes, madeireiras, etc.), de ensino (duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, três escolas municipais de educação infantil, quatro escolas municipais de ensino fundamental e uma escola privada de ensino médio) e de prestação de serviços (cartório, agência bancária, escritórios de advocacia, posto de saúde, etc.).

A princípio, imagina-se que a escola atenda quase que integralmente o público residente na Restinga Nova; porém, verifica-se um número significativo de alunos da escola que residem em outras áreas: Barro Vermelho, Vila Pitanga, Vila Flor da Restinga, Vila Castelo, Rocinha e Restinga Velha. Alguns tiveram passagens por escolas estaduais e municipais localizadas na Restinga Velha e procuram estudar na Restinga Nova porque se sentem ameaçados nas escolas próximas ao local onde residem (em função das gangues de adolescentes ou de brigas). Outros possuem um histórico de sistemáticas reprovações em escolas estaduais.

A “Escola Larry” foi construída, em 1987, para ser um CIEM (Centro Integrado de Ensino Municipal). Posteriormente, passou a ser escola de ensino fundamental, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Foi uma das últimas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre a modificar a estrutura de séries para a de ciclos de formação. Houve

uma resistência bastante forte por parte da direção e do grupo de professores quanto à implantação da organização do ensino por ciclos. Entretanto, ao implantar o sistema de ciclos em 2000 e a partir da discussão do complexo temático, muitos professores foram convencendo-se das vantagens da proposta.

Embora a carência material das famílias dos alunos dessa escola, em média, não seja tão massiva como a da comunidade atendida pela Escola Municipal Neusa Goulart Brizola, a violência na comunidade é muito grande e está intimamente relacionada ao uso e tráfico de drogas por adolescentes, muitos deles, freqüentadores das escolas locais. Pais, alunos e professores expressam grande preocupação com a violência no bairro, especialmente com relação ao uso de drogas e ao elevado número de jovens ligados a gangues.

Nesse contexto, a comunidade escolar tenta criar uma reação contrária à banalização da violência no bairro pedindo apoio para projetos que promovam a inserção social de jovens e adolescentes, combatendo o uso de drogas e o aliciamento de adolescentes em gangues que trabalham para o tráfico, fortalecendo a identidade local, promovendo a integração e criando espaços para a discussão dos problemas enfrentados no bairro. A freqüência à escola e um bom relacionamento entre professores e alunos, assim como a aproximação da escola com a comunidade, são pontos fundamentais para que os projetos tenham sucesso.

As atividades de educação ambiental auxiliam no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos e objetivam, basicamente, a construção do conhecimento, de forma a instrumentalizar seus alunos para a continuidade de seus estudos, para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. No ano de 2001, por iniciativa de alguns professores, mesmo enfrentando carências de recursos humanos e financeiros para a operacionalização de projetos, a escola estabeleceu parcerias com os Cursos de Graduação e

Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com a Faculdade de Geografia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), desenvolvendo várias atividades de educação ambiental que tiveram conseqüências muito positivas, sendo, portanto, analisadas nesta pesquisa.

Buscando uma maior aproximação com a comunidade e ações visando à inserção social e à formação para a cidadania, o grupo de professores da escola Larry tem intensificado a realização de atividades de educação ambiental, tema que já está presente no dia-a-dia da escola, que já encaminhou projetos para a avaliação na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-PMPA) e tem intensificado parcerias com universidades e organizações governamentais e não-governamentais.

As modificações observadas nas ações e falas, frente ao espaço vivido, nessa escola, têm demonstrado que as atividades de educação ambiental têm ajudado a desenvolver a afetividade de alguns alunos, melhorando o relacionamento destes com os professores, funcionários e colegas. O desenvolvimento afetivo e o bom relacionamento entre professores, alunos e comunidade, estão produzindo um maior êxito escolar, aumentando as possibilidades de inserção social. Assim como na E. M. Neusa Brizola, o trabalho cotidiano com as questões ambientais tem trazido melhorias para o ambiente escolar e qualificado o ensino.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa surgiu da observação cotidiana do ambiente escolar em duas instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, que serviram de base para análises e reflexões sobre o papel do ensino de Geografia e das práticas de educação ambiental no processo de inserção social e no desenvolvimento da cidadania.

Toda e qualquer observação, porém, pressupõe um critério para escolher, entre as infinitas observações possíveis, aquelas que por suposição do pesquisador sejam as mais importantes. Assim, pode-se dizer que a coleta de informações é feita de acordo com determinados interesses ou concepções a respeito da realidade observada. Conforme 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 objecto 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 reflectido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida. (MORIN, 1982, p. 36).

Admitindo esse olhar interessado e tentando fugir do princípio de simplificação, do qual fala Morin, a pesquisa centrou-se na observação e na reflexão sobre práticas pedagógicas que visavam não somente ao desenvolvimento cognitivo mas à formação plena do indivíduo, acreditando que são elas que podem efetivamente transformar a função da escola dentro dos novos paradigmas trazidos pelo processo de globalização da economia e seus reflexos sobre as localidades. Entre as conseqüências do que pode ser chamado de “globalização competitiva”, a que mais mereceu atenção e preocupação neste trabalho foi a exclusão social, pois, como já havia sido dito anteriormente, nesta pesquisa a escola é concebida como um espaço a ser apropriado para, entre outras coisas, combater as desigualdades sociais.

### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou-se de procedimentos metodológicos que atendessem os objetivos explicitados anteriormente. O foco principal da pesquisa é a análise das práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental e para a inserção social em escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre e a contribuição da Geografia na formação para a cidadania.

Sabemos que a forma como está organizado o ensino e as condições materiais e humanas das instituições escolares interferem diretamente nas práticas pedagógicas. As metas educativas, lembra-nos Paulo Freire (1991), não são apenas espírito, mas corpo também. Isso significa que as práticas educativas se dão na concretude da escola. E, ainda lembrando o professor Paulo Freire “o ético está muito ligado ao estético”, ou em outras palavras, ao mesmo tempo em que num ambiente deteriorado e em determinadas estruturas se dificulta a promoção de valores éticos (e conseqüentemente a formação plena do indivíduo), num ambiente sadio e em estruturas favoráveis as possibilidades do sucesso escolar são maiores.

Portanto, foi necessária a contextualização das práticas pedagógicas observadas, dentro das grandes modificações estruturais da organização do ensino, implantadas em todas as escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, pela SMED-PMPA, bem como a análise das condições em que as práticas são desenvolvidas. Entretanto, o projeto político-pedagógico que provocou grandes alterações na estrutura das instituições escolares observadas, por sua vez, não pode ser compreendido como algo descolado das mudanças paradigmáticas de nosso tempo e também deve ser contextualizado.

Assim, foi preciso uma ampla pesquisa bibliográfica a respeito da história da educação popular e da exclusão social no Brasil, relacionando os paradigmas em que foram concebidos os modelos do sistema escolar brasileiro com a organização do ensino por ciclos de formação na cidade de Porto Alegre. A SMED-PMPA forneceu boa quantidade de informações e indicou obras sobre os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino pesquisadas e as concepções da função escolar que nortearam as modificações implantadas.

A fim de levantar dados relativos à educação brasileira, foram feitas várias visitas à biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a setores do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Os dados quantitativos são importantes por demonstrarem com relativa precisão a dimensão da exclusão social no país, evidenciada nos elevados índices de analfabetismo, baixa escolarização, evasão, reprovação e defasagem escolar, especialmente quando correlacionados com a renda média familiar. Obviamente os dados estatísticos colhidos, baseados em médias, valores absolutos e percentuais, muitas vezes mascaram a realidade percebida no cotidiano; portanto, são sempre nesta pesquisa.

Grande parte das análises foi baseada em registros de percepções de alunos, pais e professores e da própria experiência do pesquisador como professor de Geografia no ensino

fundamental e médio em escolas da rede pública e privada. As análises das práticas pedagógicas visando à inserção social, porém, ocorreram durante os anos em que o pesquisador trabalhou como professor da área de Sociedade e Cidadania, junto com outros professores, em projetos e atividades interdisciplinares e de educação ambiental, em duas escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Porto Alegre (Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves e Escola Municipal Neusa Goulart Brizola), com pré-adolescentes e adolescentes de classe popular.

O terceiro ciclo de formação, nas duas escolas municipais pesquisadas, era também identificado como ciclo “C”. As turmas eram codificadas com a letra “C” seguida do ano do ciclo (assim, as turmas do primeiro ano do terceiro eram codificadas como C11, C12, C13, etc.; as do segundo ano, C21, C22, C23, etc.; as do terceiro, C31, C32, C33, etc.) e as turmas de progressão eram identificadas como CP (CP1, CP2, CP3, etc.). A faixa etária, no terceiro ciclo de formação, nas duas escolas, estava compreendida entre 12 e 17 anos.

A observação nas escolas, das práticas pedagógicas, não significa que a pesquisa está caracterizada como um estudo de casos, mas serviu para fundamentar as análises, juntamente com outras informações levantadas e com a discussão dos conceitos envolvidos nesse trabalho. O relato das atividades desenvolvidas tem o intuito de exemplificar como as práticas de educação ambiental e o ensino de Geografia têm contribuído para a inserção social de adolescentes que freqüentam a Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre.

As análises e os diagnósticos, em cada instituição escolar, levaram em conta a especificidade de cada caso, tentando, porém, identificar as situações que ocorrem com certa generalidade. A generalização, em certos casos, é possível, porque a instituição escolar é parte

de um sistema sociopolítico-cultural amplo que interfere e sofre interferências das alterações de ordem, estabelecendo limites e, ao mesmo tempo, transformando-se.

A avaliação da própria prática do pesquisador e de outras aplicadas por profissionais da educação em diferentes disciplinas, mas especialmente daqueles que trabalham com Geografia, tornou-se fundamental para a reflexão sobre o papel do professor que trabalha com educação popular em escolas de periferia urbana, de modo genérico, porém, considerando-se as especificidades das diferentes realidades locais.

Visando a compreender a percepção dos educandos e das famílias atendidas pelas duas escolas da Rede Municipal de Ensino, foram aplicados questionários e levantados dados sobre a situação socioeconômica de membros da comunidade escolar. Foram realizadas, ainda, observações sobre aspectos da subjetividade manifestados principalmente nas falas dos alunos e das pessoas da comunidade.

As pesquisas bibliográficas, o estudo do processo histórico de exclusão no sistema educacional brasileiro, os dados obtidos em diversos órgãos (IBGE, MEC, SMED-PMPA, UFRGS, ULBRA, etc.), a observação e aplicação de atividades de educação ambiental, a convivência cotidiana com as comunidades escolares e o registro de diversas percepções, permitiram um detalhamento maior e uma melhor compreensão das condições reais de ensino/aprendizagem e do papel das práticas pedagógicas no processo de inserção social.

### 3.1.1 Critérios para a escolha das escolas

A escolha das escolas envolvidas na pesquisa levou em consideração a possibilidade de um acompanhamento quase diário das práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo em vista

a lotação do pesquisador como professor da área de Sociedade e Cidadania (atuando nas disciplinas de História, Geografia e Filosofia em turmas do terceiro ciclo de formação) nas duas escolas durante o período da pesquisa (anos de 1999, 2000 e 2001), o que facilitou também a aplicação das atividades de educação ambiental e proporcionou uma aproximação maior com as comunidades escolares locais.

Outro aspecto relevante foi o fato de que, nas duas escolas, já estavam em andamento atividades e projetos interdisciplinares de educação ambiental que tinham objetivos que se afinavam com a finalidade desta pesquisa. O trabalho de vários professores, não só os de Geografia, em atividades voltadas para o ambiente, visivelmente despertavam o interesse de muitos alunos, nas duas escolas.

Por fim, foi considerado o fato de ambas as escolas, por estarem ligadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, trabalharem com educação popular e adotarem a organização curricular de ensino por ciclos de formação, o que, de certa forma, facilitou o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e de educação ambiental.

### 3.1.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

O trabalho iniciou com amplo levantamento bibliográfico sobre a história da exclusão social dentro do sistema educacional brasileiro, da organização escolar por ciclos de formação e do papel da escola no processo de inserção social. Após, foram buscadas, em diversos autores ligados à educação popular, contribuições teóricas relativas ao ensino de Geografia e concepções e conceitos de cidadania, educação ambiental e inserção social. Também foram pesquisados relatos e projetos de atividades de educação ambiental desenvolvidos em escolas

de ensino fundamental localizadas em periferias urbanas e que visavam não somente ao desenvolvimento cognitivo, mas a inserção social de alunos carentes.

Após o levantamento bibliográfico e a discussão conceitual, a pesquisa propriamente dita, pode ser dividida em cinco etapas: a primeira, corresponde ao estudo do histórico do papel do sistema educacional no processo de exclusão social no Brasil; a segunda, à coleta de dados e informações a respeito da realidade das comunidades escolares envolvidas; a terceira, à análise de atividades de educação ambiental, desenvolvidas na Escola Municipal Neusa Goulart Brizola; a quarta, à análise de trabalhos realizados em oficinas de geografia e educação ambiental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Larry José Ribeiro Alves; a quinta e última etapa trata da sistematização das idéias para a redação da dissertação.

Na realidade, algumas etapas iniciaram e foram concluídas quase que concomitantemente, pois estão muito relacionadas entre si. A divisão em etapas teve como única finalidade organizar o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, para facilitar a sistematização posterior. Muitas análises e reflexões apresentadas no corpo da dissertação ocorreram paralelamente à coleta de dados e às observações, sendo registradas e investigadas, gerando a necessidade de novas coletas de dados e de informações que ratificassem ou retificassem a explicação para os fenômenos observados. Cada etapa estava articulada dinamicamente com a totalidade do trabalho e, portanto, não poderia ser efetuada linearmente ou desvinculada das intenções explicitadas nos objetivos desta pesquisa.

### 3.1.2.1 Estudo do histórico do sistema educacional brasileiro

Este estudo apoiou-se em referências bibliográficas, registros e dados sobre a educação e a exclusão social no Brasil, buscando a compreensão das relações entre o processo

histórico da exclusão social e o sistema educacional brasileiro. Além do levantamento de informações constantes na bibliografia, foram necessárias, para obtenção de dados atualizados relativos aos índices educacionais no Brasil, visitas e consultas em diversos setores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC).

### 3.1.2.2 Levantamento quantitativo e qualitativo de dados

Foram realizados trabalhos de campo para conhecer mais detalhadamente a realidade social e o ambiente onde as duas escolas integrantes da pesquisa estão localizadas (bairros Restinga e Cavahada), observando-se as condições socioeconômicas e culturais e o meio físico onde as comunidades escolares estão assentadas. Outros recursos, como fotografias aéreas, mapas temáticos e mapas aerofotogramétricos, também foram utilizados, por permitirem o reconhecimento de condições de infraestrutura urbana e fornecerem informações sobre dados físicos e ambientais (densidade urbana, pavimentação, padrão de moradias, áreas de risco de alagamentos ou de desmoronamentos, ocupações irregulares, etc.).

Para investigar vários aspectos sociais e culturais nas comunidades atendidas nas duas escolas, houve a necessidade de aplicação de questionários (constam em anexo, os modelos dos questionários aplicados) e a realização de entrevistas com membros das comunidades locais, mais especificamente, o seguinte público:

- a) alunos do terceiro ciclo de formação que freqüentam a escola há mais de dois anos;
- b) pais de alunos que moram nas proximidades da escola há mais de dois anos;
- c) membros da Equipe Diretiva Escolar e do Conselho escolar;
- d) professores que trabalham na escola há mais de dois anos.

Além da aplicação dos questionários, foram feitas observações do cotidiano das comunidades. Foi muito relevante, nessa etapa do trabalho, a leitura dos apontamentos apresentados nas pesquisas sócio-antropológicas desenvolvidas tanto na Escola Municipal Neusa Goulart Brizola como na escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves.

Entretanto, muitas das falas, manifestadas pelos alunos, por professores, pais e membros das comunidades escolares estudadas, não apareceram de forma explícita nesta dissertação, que é resultado da sistematização, análise e reflexões sobre os fenômenos observados. Isso ocorreu porque a convivência quase que diária com os educandos e com as comunidades escolares locais, durante mais de três anos, inviabilizou o registro de tantas falas, observações e percepções. Mas, com certeza, de alguma forma estão presentes nas reflexões feitas durante a elaboração de todas as etapas da pesquisa.

As entrevistas não visavam à enumeração de dados nem ao fornecimento de dados quantitativos, mas de aspectos qualitativos e subjetivos, que posteriormente foram analisados e discutidos no decorrer do trabalho. Portanto, muitas vezes não foram trabalhadas estatisticamente (médias, frequências, índices de proporção, etc.). Em muitos casos, não foram realizados registros no local ou na presença do entrevistado, para evitar possíveis constrangimentos; em outros, as entrevistas aproximavam-se de uma conversa informal, buscando maior aproximação e interação entre o entrevistador e o entrevistado.

A contextualização das falas e da realidade das escolas, todavia, demandou o levantamento de alguns dados de registros escolares junto às secretarias das escolas e à SMED-PMPA. As informações obtidas permitiram uma melhor visualização do histórico de alguns alunos envolvidos neste estudo e o histórico das próprias instituições escolares.

Por fim, nessa etapa, foram feitos levantamentos junto a Secretarias e Departamentos Municipais de Porto Alegre (DEMHAB, SMAM, SMS e SPM), buscando informações relativas ao histórico da ocupação das áreas onde estão localizadas as duas escolas envolvidas na pesquisa. O histórico das comunidades locais é de extrema importância, pois ajuda a compreender muitos conflitos atuais que ocorrem tanto no Loteamento Cavallhada (onde está localizada a Escola Municipal Neusa Goulart Brizola), como no bairro Restinga (onde está localizada a Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves).

### 3.1.2.3 Análise de atividades na Escola Neusa Goulart Brizola

Na Escola Municipal Neusa Goulart Brizola, mereceu atenção especial nesta pesquisa a elaboração e a operacionalização do Projeto Conviver, que foi criado com o intuito de trabalhar regras de convivência na escola e a afetividade dos alunos, através de atividades lúdicas junto ao Parque Municipal do Morro do Osso e de outros recursos desenvolvidos de forma interdisciplinar (percepção do lugar, discussão dos hábitos em relação à higiene e ao destino do lixo, reciclagem de materiais, modificação do espaço físico da escola, etc.).

Um aspecto particularmente interessante, que já justificaria a importância da análise do Projeto Conviver, é o fato de ser apresentado no projeto o conceito de ambiente, não de “meio-ambiente”. Não se trata apenas de uma questão de semântica, mas, de fato, no projeto foi incorporada a idéia de que ambiente é um conceito bastante amplo e complexo que envolve tanto as relações da sociedade com a natureza, como as relações de convivência dos homens entre si (daí a propriedade do nome).

Assim, as questões disciplinares, as regras da escola, a violência, estão todas interligadas à questão ambiental, quebrando a idéia de senso comum que relaciona educação ambiental tão somente com a preservação de ecossistemas, ou com o cuidado no tratamento de resíduos (lixo) que podem comprometer a qualidade do solo, do ar e da água.

O Parque Municipal do Morro do Osso, localizado junto à escola, serviu como um dos recursos principais para incitar a curiosidade e o interesse dos alunos em atividades educativas, devido a sua localização privilegiada, próxima à escola, de fácil acesso, oferecendo uma bela vista panorâmica da cidade de Porto Alegre. Trata-se de um ambiente que apresenta suas características naturais ainda bastante preservadas, o que é cada vez mais raro em ambientes urbanos.

A aplicação de recursos pedagógicos e a forma como são trabalhadas as questões ambientais na escola, mereceram espaço privilegiado na análise, visando a atender os objetivos iniciais da pesquisa. Essas observações foram centradas em turmas do terceiro ciclo de formação (C11, C21, e CP1/CP2, em 1999; C11, C21, C31 e CP1/CP2, em 2000) que participaram do Projeto Conviver. Os alunos possuíam idade entre 12 e 17 anos, e, em sua maioria, eram filhos de antigos moradores das áreas de risco de vilas localizadas na zona sul da cidade de Porto Alegre (Cai-Cai, Tripinha e Sanga da Morte), que foram removidos para o Loteamento Cavallhada pelo DEMHAB/PMPA.

#### 3.1.2.4 Análise de atividades na Escola Prof. Larry José Ribeiro Alves

Nessa etapa, foram observadas práticas interdisciplinares voltadas à inserção social e o trabalho identificado, nesta pesquisa, como *alfabetização em geografia*. Também foram

aplicadas e analisadas atividades de educação ambiental em turmas do terceiro ano do terceiro ciclo (C31, C32, C33 e C34, em 2000; C31, C32 e C33, em 2001) e turmas de progressão do terceiro ciclo (turmas CP1 e CP2, em 2001), com média de idade entre 14 e 17 anos.

As atividades aplicadas nas aulas de Geografia, os trabalhos interdisciplinares (mostra cultural, olimpíadas da escola, maquetes, etc.) e as saídas de campo fora da escola (visita ao aterro do Lami, Arroio do Salso, morros de Porto Alegre, Cais do Porto, Campus da UFRGS, Laboratório de Pesquisas Glaciológicas, etc.) foram analisados, levando-se em consideração a opinião e as atitudes dos alunos. Foi solicitado que eles avaliassem as atividades desenvolvidas e emitissem sua opinião a respeito da importância delas para o seu crescimento pessoal. Os alunos foram estimulados a discutir sobre os trabalhos realizados e escreverem suas avaliações, sem a necessidade de identificação, para evitar constrangimentos.

O Arroio do Salso, que passa próximo à escola, está visivelmente degradado, e a observação da situação do arroio, assim como a do processo de urbanização que o levou a essa condição, serviram como recursos em oficinas de educação ambiental, contando ainda com atividades desenvolvidas junto à UFRGS, em parceria com alunos de graduação do curso de Geografia, matriculados na disciplina de Recursos de Ensino em Geografia, ministrada pelo Prof. Nelson Rego e seus alunos do curso de Pós-Graduação em Geografia.

Por fim, os resultados das atividades foram discutidos com os alunos e com membros da comunidade escolar. A divulgação e a discussão dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas foram importantes, conseguindo uma significativa participação e aceitação dos alunos, contribuindo até mesmo para aumentar a frequência de alguns alunos na escola.

### 3.1.2.5 Sistematização dos dados e informações

A descrição do desenvolvimento da pesquisa, da metodologia utilizada e dos resultados obtidos tem por objetivo demonstrar, de forma sintética e estruturada, a maneira como o tema da pesquisa foi abordado, além de apresentar interpretações e considerações sobre o assunto. As idéias e explicações para os fatos apresentados nesta pesquisa, entretanto, devem ser encaradas como inacabadas, pois, em nenhum momento, houve a pretensão de se chegar a “verdades absolutas” ou a explicações acabadas. De acordo com Asti Vera:

Toda explicação está de algum modo aberta, porque é quase sempre parcial, condicional, aproximada, instrumental e heurística. Parcial porque só são considerados alguns dos fatores que determinam um fato, um fenômeno ou uma idéia; condicional, porque toda explicação é válida em certo plano e aplicável dentro de certas condições; aproximada porque nem as medidas nem as qualidades consideradas são exatas; instrumental, visto que a explicação produz um resultado pelo simples fato de ser comunicada e, finalmente, heurística, pois é capaz de promover e orientar investigações ulteriores. (ASTI VERA *apud* Salomon, 1974, p.274).

Por fim, a sistematização dos dados, as análises e as conclusões a respeito da pesquisa foram organizadas e estão sendo apresentadas na forma de dissertação, atendendo a requisitos exigidos pelo curso de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da UFRGS. Os relatos, entrevistas, descrições e análises foram selecionados para atender aos requisitos e os objetivos deste trabalho.

## **4 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL**

### **4.1 Escola pública e desigualdades sociais**

A instituição escolar pública, mantida pelos Estados Nacionais em diferentes formas, se espalhou pelo mundo a partir da Revolução Francesa. A proliferação das instituições escolares universais, gratuitas e laicas, serviu, entre outras coisas, ao propósito de divulgar os ideais do liberalismo. Essa visão pode ser facilmente observada, permeando os discursos em que a “igualdade de oportunidades para todos” aparece nas escolas públicas, levando-se a acreditar que cada indivíduo pode ser capaz, através de seu próprio esforço, de chegar a sua auto-realização profissional e pessoal, independente de mediações ou de condições sociais.

Na prática, o tratamento igual em condições desiguais constitui uma forma cruel de mascarar a responsabilidade do sistema educacional e da instituição de ensino, no que tange ao fracasso dos alunos, pois, ao se afirmar que as oportunidades são oferecidas a todos, o fato de alguns não obterem êxito é atribuído ao próprio educando. Na realidade, a função primordial desse modelo de instituição escolar é manter as estruturas sociais e a ideologia

hegemônica (no caso, do Estado liberal burguês), enaltecendo os valores patrióticos e formando “cidadãos soldados”, ou seja, cumpridores dos deveres para com a nação.

Num sistema educacional organizado com esses objetivos, a escola encontrava-se em um lugar privilegiado. Ela possibilitaria 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. Entretanto, a universalização da escola pública tinha uma função bem mais concreta: auxiliar na construção e manutenção da pirâmide social, no modo de produção capitalista.

Estruturada de forma a produzir a seletividade, impedindo o êxito da maioria dos alunos, as instituições educacionais criavam as condições para manter as desigualdades sociais necessárias à produção de excedentes de mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação. Era desejável que os futuros operários aprendessem a ler instruções para executar tarefas de forma acrítica e que soubessem obedecer sem questionar.

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 paulista e do vale do rio Paraíba do Sul a capitalistas urbano-industriais (defensores do liberalismo); de militares a jovens políticos emergentes de formação positivista.

Essa pluralidade ideológica se manifestou também no universo educacional brasileiro (PILETTI, 2000, p.168), 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 sempre para os ideais da classe dirigente, suas conveniências políticas e para a 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 das desigualdades sociais e, portanto, contaram com grande apoio da classe dirigente. Especialmente porque essas práticas ajudavam a manter o *status quo* e a ordem nacional estáveis e atendiam aos interesses do capitalismo de forma relativamente tranqüila e acomodada, através da propagação em massa da ideologia hegemônica.

A história da escola pública brasileira é, assim, um ótimo exemplo de como a instituição educacional serviu com bastante eficiência, através de currículos implícitos e explícitos, para manter todos em seus “devidos lugares”. A seletividade ocorrida já na oferta insuficiente de vagas e a qualidade no 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.

Podemos dizer então que, historicamente, o sistema escolar brasileiro não permitiu a concretização dos ideais de proporcionar justiça social através da escola pública (alardeados nos discursos dos dirigentes da nação), mas cumpriu com êxito o seu papel de gerar excedentes para a produção. 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.

Entretanto, no Brasil, um contingente de milhões de pessoas, nem sequer teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever em alguma instituição educacional pública. Mesmo que os índices de alfabetização tenham demonstrado uma certa melhora, ao longo das últimas décadas, devemos lembrar que isso é decorrência, principalmente, do interesse da elite empresarial capitalista, em formar uma mão de obra um pouco mais qualificada e de baixo custo para a indústria. 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 (Tabela 1) evidencia o grande número de pessoas que, ao longo de décadas, não teve acesso à escola, ou não conseguiu nela se alfabetizar.

Tabela 1

## Taxas de Analfabetismo no Brasil

<b>Anos</b>	<b>População (&gt; 15 anos)</b>	<b>Analfabetos (&gt; 15 anos)</b>	<b>Analfabetismo (%)</b>
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	93.642.547	17.587.580	18,78

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

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

Na década de 1990, conforme dados do IBGE, as taxas de analfabetismo continuaram em decréscimo, todavia, com grandes diferenças regionais no território brasileiro (Figura 9). Em relação à distribuição espacial do analfabetismo no Brasil, podemos dizer que, nas regiões com os maiores índices de urbanização e de industrialização, são encontrados 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.

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 vai refletir mais diretamente nos índices educacionais, especialmente no que tange ao acesso às instituições de ensino (Figura 10). Os índices de analfabetismo na parcela mais pobre da população brasileira são tão elevados quanto os dos países mais pobres da África, enquanto que os índices de escolarização da parcela mais rica da população gaúcha assemelham-se aos dos países mais ricos da Europa.

Figura 9: Escolaridade e alfabetização no Brasil

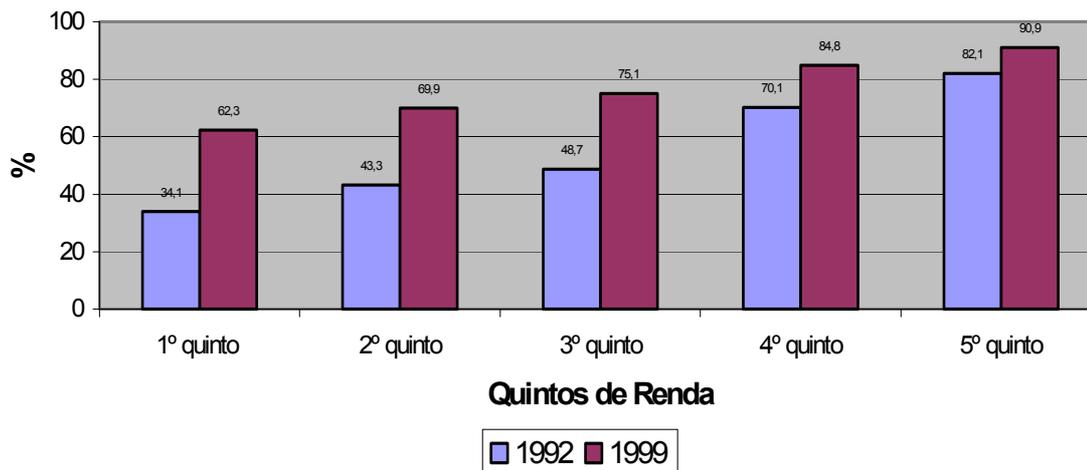


Figura 10: Taxa de Escolarização de Adolescentes de 15 a 17 anos de idade, por Quintos de Renda Domiciliar no RS

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

Outro aspecto que se observa, relacionado à permanência na escola, é a dificuldade de locomoção e, conseqüentemente, de acesso à escola nas áreas predominantemente rurais do país e em regiões com baixa densidade de malha urbana que apresentam, além de baixa renda média familiar, os menores números de estabelecimentos de ensino. Resulta daí o grande contraste de freqüência à escola no território brasileiro. Essa freqüência é bem maior no Centro-Sul do território nacional do que na região Norte e no interior da região Nordeste, como pode ser observado na Figura 11.

Figura 11: Frequência à escola por faixa etária no Brasil

Considerando-se o conceito de analfabetismo funcional (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 é bastante grave. Os índices de analfabetismo funcional expressam desigualdades regionais ainda maiores do que se levarmos em conta apenas as taxas de analfabetismo (Tabela 2).

Tabela 2  
Taxas de Analfabetismo Funcional

<b>União, Unidades da Federação, Regiões Metropolitanas e outras divisões</b>	<b>1992</b>
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.

Os dados são alarmantes, considerando-se que um índice de 29,4% de analfabetos funcionais no Brasil significa que mais de 33 milhões de pessoas com mais de 15 anos freqüentaram 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 é de apenas seis anos, metade do que a Unesco considera ideal para que se supere a linha de pobreza. 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 está na universidade.

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 é 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 é maior. Por fim, há que se considerar, ainda, os índices de fracasso escolar que nos levam a refletir sobre as condições em que os alunos estudam ou sobre a qualidade do ensino oferecido, especialmente para as classes populares.

#### **4.2 Evasão, reprovação e fracasso escolar**

Ao estudarmos a evasão escolar, observamos 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. 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.

Segundo Relatório do Departamento de População e Indicadores Sociais do IBGE:

A análise das taxas de escolarização para uma ampla faixa de idade que abrange desde o 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 freqüentavam 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 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, faz as seguintes observações:

**Quanto ao sistema escolar:**

- Quanto maior o número de repetências, menor o valor da renda familiar per capita no 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 para o 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, Lia et.alii. *Escolarização e Sociedade: um estudo dos excluídos da escola*. In Anais do Seminário de Educação no meio Rural, 1982, p.212):

Não há como negar, pelo que foi apontado nessa pesquisa e nos dados do IBGE e do próprio MEC, que a condição social da família do educando é fundamental para o seu êxito escolar. Disso resulta a conclusão de que teremos mais êxito escolar quanto mais justiça social houver. Todavia, a organização e a estrutura da instituição escolar tem uma parcela muito grande de responsabilidade neste processo de exclusão social dos mais pobres.

Embora saibamos que o número de matrículas no ensino fundamental, tanto em números absolutos como relativos à população brasileira, tenham aumentado (Tabela 3), não houve, com certeza, uma democratização do acesso para todos. Todavia, essa ampliação de vagas também reflete 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 qualificado para as classes populares.

Tabela 3

## Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental

<b>ANOS</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>MATRÍCULAS</b>	<b>% DE MATRICULADOS</b>
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. Mas, durante muito tempo, a escola de ensino fundamental, até institucionalmente, apontava grandes desigualdades, e o resultado dessa falta de democratização nas oportunidades de acesso e permanência na escola pode ser observado nos índices do fracasso escolar, que levou milhões de brasileiros à exclusão social.

A Tabela 4 demonstra a gravidade desse processo de exclusão, histórico nas escolas brasileiras. 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.

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 4  
Seletividade da Escola Brasileira

SÉRIE	ANO	ALUNOS	%	ANO	ALUNOS	%
<b>1º GRAU</b>						
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
<b>2º GRAU</b>						
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
<b>3º GRAU</b>						
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.

A defasagem escolar é consequência direta da reprovação e da evasão. No Brasil, cerca de 46,6% dos alunos matriculados no ensino fundamental estudam em séries que não correspondem a sua idade (Tabela 5). Os índices de repetência e evasão diminuíram, mas isso não significa uma qualificação do ensino oferecido às famílias mais pobres.

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

Tabela 5

## Taxa de Distorção Série/Idade no Ensino Fundamental (1998)

<b>Regiões</b>	<b>Total</b>	<b>1º Série</b>	<b>3º Série</b>	<b>5º Série</b>	<b>8º Série</b>
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.

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. No Brasil, conforme o IBGE (1995), 18,7% das crianças com idades entre 10 e 14 anos já trabalham. Esse índice pode ser bem maior, levando-se em consideração que muitos pais omitem esse fato por receio de alguma punição legal. No meio rural, é comum crianças com menos de 10 anos executarem trabalhos pesados como os adultos.

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 (dados do IBGE), estavam freqüentando alguma instituição de ensino. Em contrapartida, no mesmo período, 90,9% dos adolescentes na mesma faixa etária, porém pertencentes ao quinto da população com maior poder aquisitivo, estavam freqüentando alguma instituição formal de ensino.

Devemos levar em consideração ainda que os dados até aqui apresentados refletem apenas os aspectos quantitativos, não fornecendo a real dimensão do processo de exclusão social, 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.

Há que se considerar os inúmeros desempregados com escolaridade e aqueles que, tendo acesso a escolas da rede pública, tiveram um ensino de baixa qualificação e que não proporcionou condições de inserção social, no sentido de ser impossibilitado de viver na sociedade com dignidade, ou seja, de ter sido excluído do usufruto de vários direitos: de trabalhar, de poder sustentar sua família, ter moradia, educação de qualidade, etc. Aliás, um aspecto dramático da educação no Brasil é a imensa diferenciação qualitativa das instituições escolares. As múltiplas realidades brasileiras e a imensa distância qualitativa que separa o ensino oferecido aos mais pobres daquele proporcionado às camadas privilegiadas da população brasileira atuam como fortes fatores de promoção da exclusão social. 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 e, também, por 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 e de baixo grau de instrução. Na interpretação de Paulo Freire:

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola, não, obviamente, porque esta ou 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. 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).

É relevante pensarmos, 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.

É fundamental, então, para mudar o quadro de exclusão social no Brasil, a mobilização, por parte dos professores e das comunidades escolares, 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. Assim, serão ampliadas as possibilidades de inserção social, através de uma educação popular com qualidade e voltada para a cidadania, ou seja, para a formação plena do indivíduo, garantindo-lhe as condições necessárias para transformar o espaço vivido.

### 4.3 Educação popular e pedagogia libertadora

A Pedagogia Libertadora, com raízes no pensamento de Marx e Gramsci, busca uma prática pedagógica voltada para uma ação política transformadora. As idéias que norteiam a Pedagogia Libertadora indicam possibilidades de transformação social, através de uma postura crítica em relação à democratização do acesso ao conhecimento que permitiria 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. 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 idéias 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.

A obra de Paulo Freire, expoente máximo da Pedagogia Libertadora, sofre notória influência do pensamento de Marx e de Gramsci. Conforme 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 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 idéia, 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).

Paulo Freire influenciou na implantação de diversos projetos políticos-pedagógicos, voltados para a educação popular em escolas públicas brasileiras. Em sua obra, procurou sempre “desmascarar” a ideologia hegemônica (oriunda da “classe dominante”) que se disfarçava na falsa neutralidade do discurso tecnicista. Foi, também, um dos principais responsáveis pela ampliação da discussão sobre o papel social do professor e de sua responsabilidade no processo de democratização do acesso ao conhecimento. A pedagogia para ele não se desvinculava da política, pois as práticas pedagógicas estavam, em seu entendimento, diretamente ligadas à visão de mundo e, portanto, não pode haver separação 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 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 combate ao fracasso escolar, que na escola tecnicista era atribuído ao próprio aluno que não respondia às técnicas pedagógicas, foi a incorporação da idéia de que o processo educativo 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, demonstrou que, estabelecendo-se uma relação dialógica na aprendizagem e na vida, tanto professor como aluno são transformados, e essa transformação é perene, pois todos nós podemos sempre reformular nossas concepções. Ainda na visão de 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 ainda 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 o racismo, 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, pode ser um dos caminhos que levam à transformação social.

Uma educação popular transformadora, por sua vez, 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 inserção 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.

## **5 EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTO ALEGRE**

### **5.1 Escolas municipais: novos paradigmas**

As escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre, com poucas exceções, estão localizadas nas periferias da cidade e atendem à parcela mais carente da população cidadina. Assim, a educação popular faz parte do trabalho cotidiano dos professores municipais. Nesse contexto, visando garantir o acesso e a permanência dos educandos, foram introduzidas várias alterações, pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na organização do ensino escolar, tanto nas estruturas curriculares como na flexibilização do tempo de aprendizagem e nas formas de avaliação.

As modificações na organização do ensino implantadas nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre devem ser contextualizadas no período de transformações paradigmáticas pelo qual passamos e no processo histórico da organização do sistema educacional brasileiro que conduz à reflexão sobre a concepção da instituição escolar, sua finalidade e seu papel social. 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 as intencionalidades do método e seus objetivos. Para 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, tornou possível a concretização de uma escola que tenta se opor à lógica da globalização no que diz respeito à imposição de valores da sociedade de consumo e à padronização cultural, fortalecendo a identidade local. De maneira genérica, podemos dizer que essa forma de conceber, organizar e gerenciar a escola, promove a inclusão, através da diminuição da evasão, e tenta combater o fracasso escolar, buscando a participação da comunidade nas decisões político-pedagógicas, utilizando a escola como um agente de transformação social.

Sabemos que o fracasso na aprendizagem, a evasão escolar e o processo chamado de “exclusão social” estão presentes no cotidiano das escolas em todo território nacional. Historicamente, esses problemas são concomitantemente aceitos e questionados com certa passividade dentro do sistema educacional brasileiro, pois a instituição escolar no Brasil tem sido concebida, nas últimas décadas, dentro de dois paradigmas, diametralmente opostos, que se defrontam na análise do papel da escola na sociedade brasileira: o tecnicista e o crítico.

O modelo de ensino tecnicista muitas vezes é chamado equivocadamente de tradicional. Isso pode gerar uma certa confusão, pois esse modelo não deve ser confundido com o que é denominado, historicamente, de “educação tradicional”, enraizada na sociedade escravista, aristocrática brasileira e que predominou em nosso país até a década de 1930.

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 idéias 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 os métodos tecnicistas; o quarto período, inicia-se após 1985, período no qual passam a coexistir o paradigma tecnicista na educação e o crítico.

Na visão tecnicista, amplamente difundida 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, em que a técnica e a formação técnica são fundamentais. Os professores, nessa visão, são encarados como “profissionais do ensino” e, assim, todos os problemas no processo de ensino-aprendizagem devem ser solucionados internamente na escola. Assim sendo, nessa forma de concepção de ensino, quanto mais qualificadas forem as técnicas, ou mais eficientes, menor será o fracasso escolar.

Aqueles problemas de aprendizado que não são resolvidos com os ensinamentos da psicologia e das técnicas, relacionados à condição social, cultural ou biológica dos sujeitos, são descartados por não serem de responsabilidade da instituição escolar. A escola, radicalizando-se esta idéia, é uma máquina de aprender que exclui o que não se encaixa nos padrões de seu funcionamento. Assim, grande parte dos alunos acaba fracassando por não se

enquadrar nas regras institucionais ou demonstrar resistência às técnicas. Essa forma de organização escolar acaba expulsando os alunos “mais fracos”.

Em contrapartida, o paradigma crítico, traz à tona a ideologia que está mascarada na “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.

Não há como negar que os ciclos de formação, na maneira como foram 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 do paradigma crítico. Dessa forma, tenta opor-se à implantação de uma cultura hegemônica liberal, dita globalizante.

Do ponto de vista operacional, 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, a atuar sobre a realidade, sempre no sentido de encontrar soluções para amenizar as desigualdades de oportunidades para a inserção social. O processo de inserção, nessa visão, passaria, 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 históricos nas instituições escolares brasileiras que não podem ser resolvidos sem grandes alterações na estrutura das instituições de ensino. 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 impelem em direção à transformação social, pela superação de desigualdades sociais. E é assim que as camadas populares a vêem: 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 idéias pré-concebidas a respeito do processo de aprendizagem.

Podemos citar como exemplo disso a tentativa de romper com a idéia 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 idéias que sempre fizeram e fazem parte do cotidiano do ensino formal nas instituições escolares brasileiras.

Todavia, não é o simples rompimento com as idéias que norteavam e norteiam o ensino formal brasileiro, nem as mudanças na organização curricular, que tornam tão polêmica a proposta de ciclos de formação em Porto Alegre. O que torna esse projeto extremamente polêmico é a visão de escola como instrumento político de descentralização do poder. As alterações no método resultam de uma intencionalidade de transformação do papel social 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 conseqüência 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.

Entreteia 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 Souza 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 idéia de ciclos confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos 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.

## **5.2 Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais**

A implantação da proposta de ciclos de formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve, como um de seus objetivos 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, recorreu à pesquisa sócio-antropológica junto às comunidades, 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<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> 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.

Também, como parte da proposta pedagógica, foram abolidos da escola os boletins, as notas e a repetência. As modificações implantadas exigiram do grupo de professores muita pesquisa e muita discussão sobre os objetivos dessa transformação na reorganização do espaço e do tempo escolar e a forma de operacionalizá-la de maneira adequada à realidade de seus alunos. Para que fosse possível a transição, os professores tiveram que se reunir para tomar as primeiras iniciativas cinco meses antes de serem iniciadas formalmente as atividades na escola, visando à 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. Os alunos não eram separados, após a enturmação, em função de defasagens de conhecimento. 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 é fazer com que o aluno supere suas dificuldades sem ser segregado pelos seus colegas de sua faixa etária.

Os ciclos foram organizados por faixas etárias, observando-se o histórico escolar e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, da seguinte forma:

**a) Ciclo I** - Primeiro ciclo (crianças de 6, 7 e 8 anos): Neste período, a criança necessita ainda de manipulações, as operações estão ligadas à ação, por isso que se justifica o termo da psicologia genética de “estágio pré-operacional”. É o período em que se dá a aquisição das aprendizagens formais da leitura e da escrita. Pode-se dizer que este ciclo trata da alfabetização, que não fica mais restrita unicamente ao primeiro ano escolar (primeira série), flexibilizando-se o tempo de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada aluno;

**b) Ciclo II** - Segundo ciclo (pré-adolescentes com 9, 10 e 11 anos): Este é o período em que, no entendimento da psicologia genética, atinge-se o equilíbrio das operações concretas. Torna-se possível, em função da maturação do sujeito, o raciocínio reversível e, embora ainda possa estar preso a objetos reais, pode realizar operações mentais abstratas, bem como conservar quantidades, comprimentos e números;

**c) Ciclo III** - Terceiro ciclo (adolescentes com 12, 13 e 14 anos): Neste período, pode-se dizer que a criança está passando para a maneira adulta de pensar; assim, os seus processos de

pensamento tornam-se cada vez mais semelhantes aos do adulto. O adolescente tem capacidade de construir idéias abstratas, entender representações simbólicas usando abstrações sem nenhuma referência concreta, formula hipóteses e consegue ordenar e sistematizar conhecimentos de forma lógica. É também, notoriamente, uma fase marcada por desequilíbrios constantes, devido à maturação sexual. Nesta fase, o educando preocupa-se muito com a auto-afirmação no grupo e busca formar identidade.

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, os alunos poderiam avançar nessas turmas, em que se processaria a aceleração das etapas de escolarização.

Assim, cada aluno, tendo sido respeitado seu ritmo de aprendizagem, teria a oportunidade de recuperar o tempo de escolaridade em seu histórico escolar. Nas turmas de progressão, o aluno poderia progredir sem a necessidade de cumprir o tempo cronológico estabelecido pelo calendário na escola seriada, pois seria levado em consideração apenas o tempo de aprendizado de cada educando.

A experiência na Escola Monte Cristo, porém, não foi um fato isolado dentro da RME de Porto Alegre. No mesmo ano de implantação dos ciclos nesta escola (1995), foi realizado o 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.

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 SMED, havia enviado textos para serem discutidos nas escolas durante aquele ano. Estes, foram publicados 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. Os textos mencionados.

O II Congresso Municipal de Educação reuniu representantes de escolas, diretores, conselheiros 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 (ANEXO B). 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 “ciclavam”, buscavam a transformação de suas práticas pedagógicas a partir da elaboração da pesquisa sócio-antropológica e de seus complexos temáticos que norteariam todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no ano letivo.

Na visão de muitos professores, 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 sentiam como sujeitos do processo de modificação da escola, mas como objetos de uma política institucional imposta.

Houve julgamentos apressados, alguns professores defendiam a idéia de que a proposta dos ciclos de formação era uma utopia que tornava a escola assistencialista e paternalista. Isso ocorreu principalmente nas últimas escolas a implantarem os ciclos, entre elas a E. M. Prof. Larry José Ribeiro Alves, que manteve o sistema seriado até o final do ano de 1999. Foi possível observar 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.

De fato, o processo de avaliação nos ciclos de formação demanda um tempo bem maior do que no sistema seriado com notas e conceitos. 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 idéias 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 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, amiúde, da própria comunidade (pais que achavam que os filhos deveriam ficar mais tempo na escola), como aconteceu em algumas escolas do bairro Restinga.

Atualmente, alguns professores de escolas que “ciclaram” tardiamente, ao refletirem sobre essas questões acreditam, assim como o pesquisador, 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 recursos humanos, 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.

Para que fossem conhecidas as especificidades de cada comunidade escolar, seria necessário ouvir mais cada comunidade, tornando-as co-autoras das modificações propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Observou-se, dentro da rede municipal, que algumas escolas sentiram-se 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 devem ser objetos das políticas educacionais, mas serem sujeitos da sua realização.

As comunidades escolares devem ser parte integrante e responsável pela implementação de todos os processos de transformação pelos quais a escola como instituição 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, já apresentam várias modificações que qualificam 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 dos ciclos 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 as 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, a falta de estrutura e de ambientes adequados às práticas pedagógicas, etc.

Entretanto, ao iniciar o ano letivo de 2000, todas as escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre, já estavam organizadas por ciclos de formação. Várias mudanças importantes acompanharam o polêmico processo de implantação da organização do ensino, na rede, por ciclos de formação. A forma de avaliar, a democratização da gestão da escola, a elaboração das atividades, a base curricular, a busca da interdisciplinaridade, a pesquisa sócio-antropológica, entre outras coisas, contribuíram para um processo de contínua reflexão sobre o papel social da escola e dos professores que trabalham com educação popular têm transformado cotidianamente as práticas pedagógicas nas escolas municipais.

### 5.3 Avaliação nos Ciclos de Formação

A avaliação 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 idéia está pautada na cultura escolar brasileira, na qual o objetivo da avaliação é basicamente aprovar e reprovar, tendo por parâmetros 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 “caiu na prova” (e se não “cair”, não é importante). Também é bastante comum, o professor falar: “Atenção, esta matéria caiu 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 a avaliação tomou forma de repressão, punição e de demonstração de poder.

Ao contrário do que possa aparentar numa análise simplista, 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 seus itens de números 47 a 57 (CADERNOS PEDAGÓGICOS, nº 21, SMED-PMPA, 2000):

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;

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, redimensionar e, por fim, reorganizar as ações pedagógicas, da turma e do educando.

Assim, foram definidas 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:** 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.

#### **5.4 Conhecimento da Realidade e Complexo Temático**

A pesquisa é sempre fundamental para orientar o trabalho dos professores em todas as áreas do conhecimento. A instituição escolar, por sua vez, deve proporcionar condições para que os 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, etc.

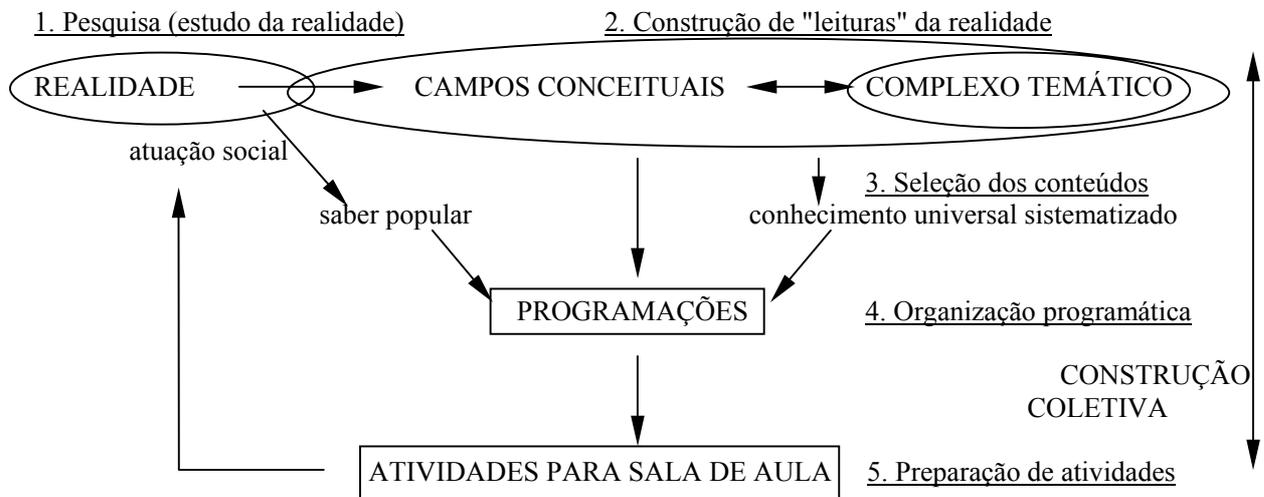
Merece destaque, ao refletirmos sobre as modificações na forma de organização do ensino, implantadas na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, o interesse manifestado no conhecimento das condições de vida nas localidades onde as escolas de ensino fundamental estão inseridas. A organização 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 sócio-antropológica. Os resultados dessa pesquisa, realizada pelos professores, irá embasar os procedimentos metodológicos para tentar 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.

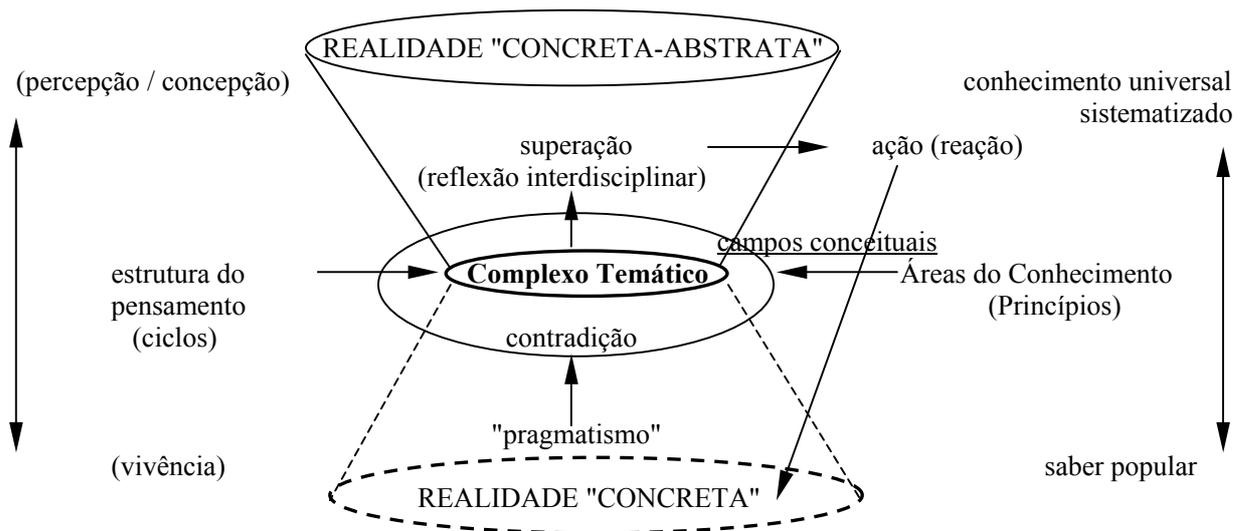
As Figuras 12, 13, 14 e 15 apresentam, como exemplo, o complexo temático da Escola Municipal Neusa Goulart Brizola, a síntese do processo de construção curricular a partir do complexo temático e observações importantes sobre a construção curricular na educação popular e que devem ser consideradas na elaboração e operacionalização do complexo temático. As etapas da elaboração do complexo e observações que seguem são discutidas com o coletivo de professores da escola, fazendo parte do planejamento das atividades escolares e de todo o trabalho pedagógico na escola.



### COMPLEXO TEMÁTICO EM SALA DE AULA



Visão sintética da proposta curricular



#### DIÁLOGO ENTRE SABERES:

(conceitos = abstrações / leituras de mundo) → diálogo → superação

#### CONCEITOS DO CAMPO CONCEITUAL

CONCEITOS COTIDIANOS (FENÔMENOS SIGNIFICATIVOS DA COMUNIDADE) ↔ CONCEITOS CIENTÍFICOS (ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA CRÍTICA)

Figura 13: Síntese do processo de construção curricular a partir do complexo

### CONSTRUÇÃO CONCEITUAL EM SALA DE AULA

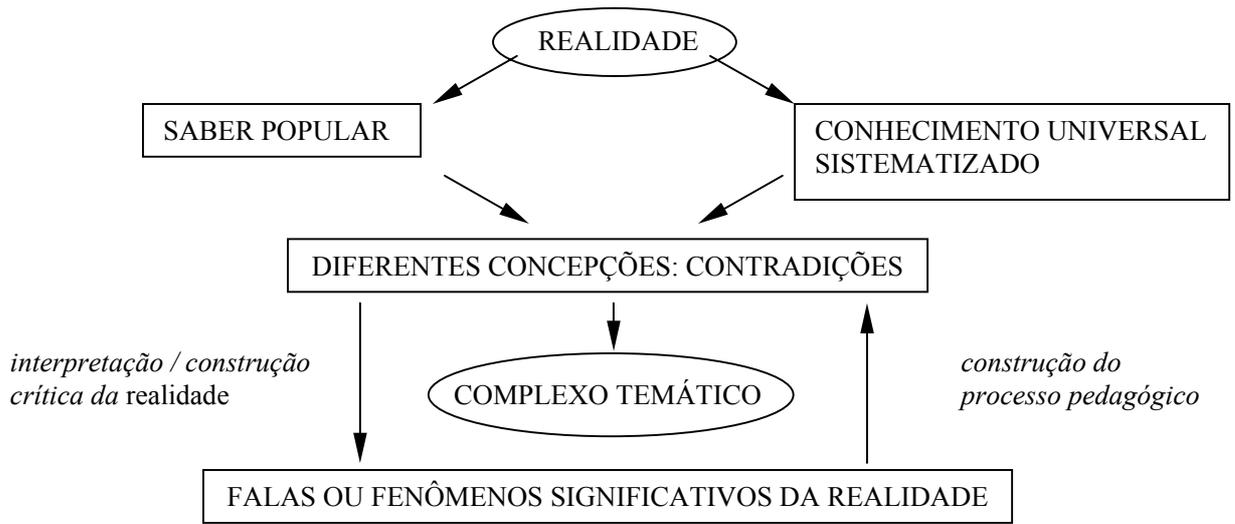
Diretrizes - fontes	momentos	ênfase das ações a partir do decálogo (propriedades das ações)
POLÍTICO-FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO	Diagnóstico da prática pedagógica	Distância entre teoria (discurso) e prática educativa instituídas; visão de mundo, de sociedade e de escola (caracterização das contradições); Caracterização de práticas críticas emancipatórias; Referências curriculares dessas práticas; Proposta dos complexos temáticos.
SÓCIO-ANTROPOLÓGICA	análise crítica da realidade local	Decálogo: Pesquisa e análise da realidade local (ênfase na participação e no enfoque qualitativo de análise; Problematização da realidade local; levantamento de temas relevantes e significativos; complexo temático para o momento do ciclo.
EPISTEMOLÓGICA	organização pedagógica ↓	Gama de relações conceituais e categorias pertinentes ao fenômeno a partir do contexto de realidade investigada; Definição dos princípios das áreas de conhecimento; Seleção dos conteúdos escolares e ações pedagógicas; reelaboração e ajustes a partir de discussões coletivas (negociação dialógica).
SÓCIO-PSICOPEDAGÓGICA	programações ↓ ↑ sala de aula do ciclo	Seleção e recorte por ano do ciclo; Plenária para a compatibilização e ajustes dos planos anuais; Definição coletiva sobre práticas sócio-político-históricas (critério interdisciplinar para o conteúdo e ação - aprofundamento metodológico, organização do pensamento); Busca de parcerias; Problematização da realidade e busca de novos fenômenos.

### ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA (ÁREA E ANO DO CICLO)

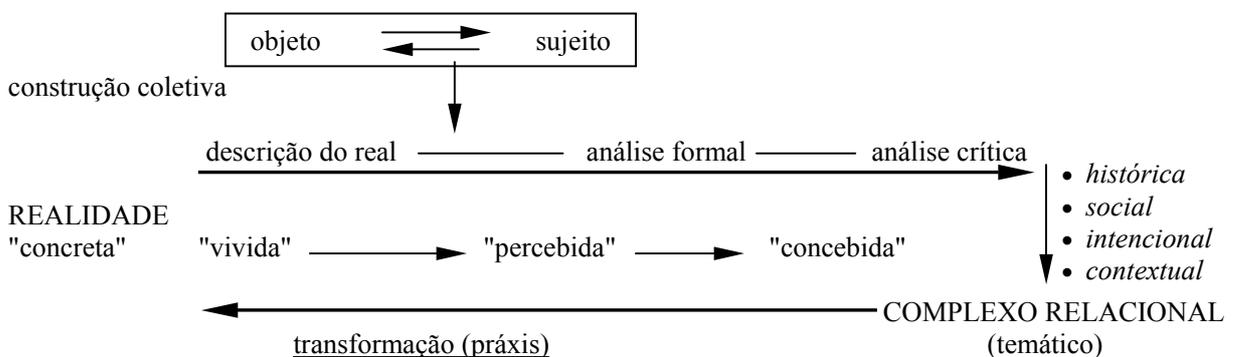
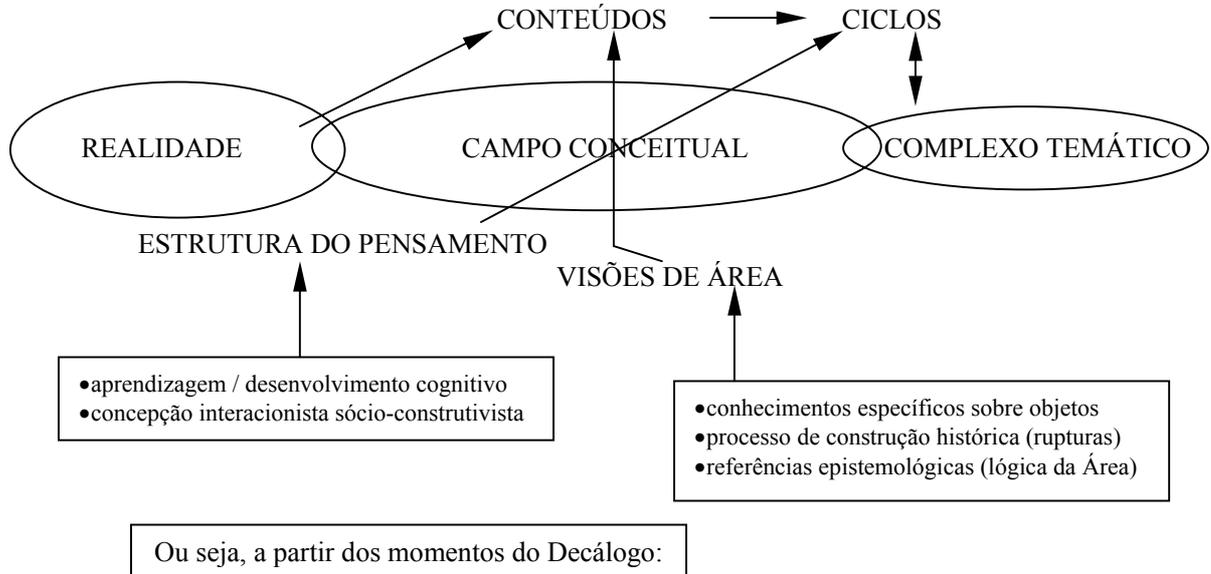
Organização Curricular	Parâmetros selecionados e critérios pedagógicos	Propostas pedagógicas
COMPLEXO TEMÁTICO ↑ ↓	a) critério para a escolha do objeto de estudo (que visão de mundo se pretende problematizar?);	<u>PROGRAMAÇÃO</u> ↑ ↓ <u>ATIVIDADE</u>
	b) justificativa para o recorte de conhecimento sistematizado (seleção);	
c) aspectos e conceitos que se pretende propiciar na construção;		
d) proposta metodológica para o desenvolvimento pedagógico;		
e) organização e seqüência da programação e nas atividades.		
CAMPOS CONCEITUAIS		

Figura 14: Construção conceitual em sala de aula. Observar o processo de construção do complexo temático a partir das quatro diretrizes: político-filosófica (pedagógica); sócio-antropológica; epistemológica e sócio-psicopedagógica.

"Problematizações que provoquem no educando conflito com o referencial trazido por ele."



SÍNTESE: UMA VISÃO DO DIÁLOGO CONCEITUAL



- Qual é a concepção de conteúdo escolar que embasa essa proposta curricular?

Figura 15: Enfoque sócio-antropológico do complexo temático

De acordo com Schmitt (1995, p. 18) : “O termo complexo sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social”. Portanto o complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade e só pode ser entendido na relação indivíduo-realidade contextual.

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 idéias 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 do complexo temático envolve todo o corpo docente da escola e passa por quatro etapas: o conhecimento do contexto, a formulação de princípios por área de conhecimento, o campo conceitual e a elaboração do plano de trabalho. 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. É 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

conceitos considerados significativos para os alunos, escolhidos pelos professores a partir da conjuntura temática emanada do complexo temático.

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). Algumas, nem sequer de fato trabalharam com o complexo temático, apenas o elaboravam, mediante assessoria da SMED-PMPA, mas no dia-a-dia mantinham seus trabalhos dentro da lógica seriada. Assim, a interdisciplinaridade continua enfrentando obstáculos como a cultura tecnicista e individualista que se manifesta nas práticas escolares.

## **6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA: ANÁLISES E REFLEXÕES**

A internacionalização e a imposição de valores culturais interferem diariamente nos espaços locais, e estes assumem enorme importância no processo chamado de globalização, porque eles são o cotidiano imediato, vivido localmente e agora internacionalizado, portanto objeto de uma razão global. O dia-a-dia dos lugares entra em contradição com este dito "espaço globalizado", que, na realidade, é apenas economicamente e competitivamente globalizado, mas não integrado. Assim, ao lado dos grandes avanços da tecnologia e das comunicações, encontramos pessoas sem condições materiais mínimas para garantir uma existência digna que estão excluídas do acesso à informação. Conforme Milton Santos:

O Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. Esse dado é, hoje, fundamental, já que o imperativo da competitividade exige que os lugares da ação sejam global e previamente escolhidos entre aqueles capazes de atribuir a uma dada produção uma produtividade maior. Nesse sentido, o exercício desta ou daquela ação passa a depender da existência, neste ou naquele lugar, das condições locais que garantam eficácia aos respectivos processos. (SANTOS, 1999, p.271).

Essa contradição está na raiz das resistências locais à globalização, que se fortalecem com o aumento da importância do lugar e das ações locais. Para Milton Santos (1994): "O

mundo é um conjunto de possibilidades, essas possibilidades se realizam nos lugares, o lugar é a dimensão fragmentada do mundo - união dos homens pela cooperação nas diferenças".

A análise das práticas pedagógicas nas escolas públicas, nesse contexto, torna-se importante, pois auxilia a reflexão a respeito do papel social do professor, dentro desse sistema complexo que se apresenta globalizado e fragmentado, produtivo e excludente. Poucos trabalhos analisam as práticas escolares em profundidade e, sendo assim, o cotidiano escolar passa, muitas vezes, a reproduzir teorias e técnicas sem um aprofundamento analítico, não definindo claramente a função da instituição e do professor dentro de sua comunidade.

Diante do que foi exposto, é interessante buscar experiências que sirvam como exemplos de possibilidades, na educação popular, de contraposição à lógica de exclusão social-espacial da globalização competitiva. Duas instituições pesquisadas, integrantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, desenvolveram experiências de modificação de práticas educativas, utilizando-se da instituição escolar como um instrumento de inserção social e de produção de saberes transformadores.

Nas duas escolas pesquisadas, a relação entre professores e alunos, a participação da comunidade escolar e as parcerias estabelecidas (especialmente com universidades) foram fatores fundamentais para que os objetivos pedagógicos de algumas atividades fossem alcançados. Muitas dificuldades, enfrentadas no dia-a-dia na escola, podem desestimular não somente o educando como também o próprio educador, portanto, as experiências bem sucedidas merecem o registro e a análise. É necessário, porém, políticas educacionais e culturais que estimulem ações que visam modificar o conservadorismo da cultura escolar brasileira, especialmente, no que tange às práticas pedagógicas.

A concepção de uma educação que visa à transformação da escola tecnicista em “escola cidadã”, como foi observado na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre (democratizando o espaço escolar, proporcionando a aceleração de alunos com defasagens escolares e buscando uma formação plena dos educandos), incentivou o desenvolvimento de projetos que caminhassem no sentido de combater a exclusão reproduzida historicamente no sistema educacional brasileiro, criando novas possibilidades de aprendizado.

O fim da reprovação sistemática, que desestimulava muitos educandos e algumas vezes gerava expulsão (como vimos, anteriormente, um processo crônico no sistema educacional brasileiro, tratado, de forma inadequada, como simples evasão) e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, destacando-se aquelas voltadas para a educação ambiental, foram, com certeza, importantes para o resgate da auto-estima e da identidade do educando, promovendo maior êxito escolar.

Por fim, todas as atividades escolares, aqui analisadas, demonstram, de certa forma, que é falsa a idéia de que a fragmentação do conhecimento é uma forma didática e eficaz de ensinar. As práticas observadas reforçam a idéia de que não somente todos são capazes de aprender como todos podem enxergar o mundo de forma mais integrada e humanizadora.

### **6.1 A Educação Ambiental na escola Neusa Goulart Brizola**

As práticas pedagógicas observadas na Escola Municipal Neusa Goulart Brizola diferenciam-se do que se pode chamar de práticas “tradicionais” de ensino, concebidas dentro do paradigma tecnicista. Isso porque o trabalho desenvolvido com os educandos, nessa escola, parte de uma concepção de que o conhecimento é produto de uma relação dialógica que não exclui os saberes do educando, mas, ao contrário, se constrói a partir deles.

A organização do ensino na E. M. Neusa G. Brizola parte do complexo temático e da realidade da comunidade atendida pela escola. A elaboração do complexo foi possível com a aproximação entre a escola e a comunidade. Essa, deveu-se em grande parte ao envolvimento dos professores e funcionários com a realização da pesquisa sócio-antropológica no Loteamento Cavahada e à discussão dos fenômenos observados.

A E. M. Neusa G. Brizola iniciou suas atividades no Loteamento Cavahada, reunindo os professores e os membros da Equipe Diretiva, em março de 1996, para estudar sobre a nova forma de organização de ensino por ciclos de formação proposta pela SMED-PMPA. Até o ano anterior, apenas a Escola Municipal Monte Cristo trabalhava com o sistema de ciclos, no município de Porto Alegre.

No dia 08 de abril de 1996, começaram as atividades com os alunos, quase todos, provenientes das vilas Cai-Cai, Tripinha e Sanga da Morte e que foram reassentados no Loteamento Cavahada. A escola funcionava num galpão de madeira, junto à Avenida Cavahada, com 6 turmas, aproximadamente 70 alunos, 14 professores e 3 funcionários. Para a elaboração do complexo temático, a escola contou com o auxílio de assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. O fenômeno central do complexo temático foi assim denominado: *Reassentamento: movimento migratório das vilas Cai-Cai, Tripinha e Sanga da Morte para o Loteamento Cavahada.*

No final de Janeiro de 1997, iniciou-se a mudança da escola para o novo prédio, mais distante da Avenida Cavahada, bem no interior do Loteamento Cavahada, junto à rua principal de acesso ao loteamento. Era um prédio de alvenaria, onde funcionava também a cozinha e o refeitório, com salas de aula bem melhores do que as que funcionavam no antigo

galpão de madeira (especialmente com relação à acústica). Nesse ano começaram a ser construídos mais dois prédios de alvenaria: o bloco “B”, destinado à administração da escola e que também comportaria salas de aula, e o bloco “C”, destinado às turmas do ensino infantil.

No início do ano letivo de 1997, a escola já contava com 13 turmas, 230 alunos, 36 professores e 5 funcionários. Em função das obras, houve a necessidade de isolamento das áreas onde estavam localizados os prédios em construção, nos períodos de recreio. Os problemas relacionados às regras de convivência eram bastante grandes e, a violência na escola, e no loteamento especialmente, preocupava muito os professores, pais, alunos e funcionários da escola.

Diante das situações de conflito que se apresentavam na comunidade atendida pela escola (violência e uso de drogas, desrespeito às regras de convivência, desestímulo para estudar etc.), foram discutidas e tomadas várias medidas, por se acreditar nessa escola que o resgate de seus educandos era possível, e que, em grande parte, dependia das ações pedagógicas exercidas na mesma (ainda que não somente delas), da aproximação com a comunidade, do empenho e do trabalho cotidiano dos professores com os alunos.

Tendo em vista que parte das situações de conflitos foi gerada pelo reassentamento das famílias no loteamento (muitos não gostavam dos novos vizinhos, estava em andamento uma disputa por territórios e pontos para venda de drogas no loteamento, outros não gostavam do local, não havia uma identidade com o lugar, etc.), o que foi constatado a partir de falas da comunidade e de informações obtidas em pesquisa participante, o novo fenômeno do complexo temático definido para o plano de trabalho na escola foi o seguinte: *a organização social e comunitária do Loteamento Cavalhada*.

A educação ambiental, trabalhada de forma interdisciplinar, foi um dos recursos utilizados para estimular o desenvolvimento da afetividade dos alunos e buscar uma maior aproximação com a comunidade local, visando qualificar as atividades escolares. No ano de 1999, foi iniciado na escola, que já contava com 24 turmas de alunos distribuídos nos três ciclos de formação, o Projeto Conviver.

Sob a forma de oficinas e de atividades em sala de aula, foram realizados vários experimentos. As experiências, dentro de um modelo de escola que buscava a inserção social e tentava se opor à lógica tecnicista, foram bastante positivas. Assim, algumas dessas atividades mereceram um aprofundamento na análise de seus fundamentos e métodos, bem como a reflexão sobre a operacionalização de projetos visando a construção da cidadania dentro do modelo de escola proposto pela SMED-PMPA para a RME de Porto Alegre.

#### 6.1.1 O Projeto Conviver

O Projeto Conviver foi sistematizado por professores da E. M. Neusa Goulart Brizola e envolveu diversos segmentos da comunidade escolar na sua elaboração. No ano de 1999 esse projeto ganhou recursos do Orçamento Participativo, apresentando os seguintes objetivos:

- Desenvolver o respeito pela natureza através da Educação Ambiental, envolvendo a comunidade escolar em atividades práticas de recuperação do meio ambiente;
- Levar os indivíduos e grupos a perceber suas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução de problemas sócio-ambientais através de um trabalho com reciclagem de papel interligado com a oficina de marcenaria, onde

alunos irão transformar restos de madeira em materiais lúdicos para serem usados na brinquedoteca;

- Criar um espaço coletivo e lúdico (brinquedoteca), de forma a deixar a criança livre para escolher o que deseja, investigar o meio e o modo como pode utilizar os objetos e as relações que pode estabelecer através de jogos;
- Realizar atividades onde os alunos possam expressar a sua criatividade;
- Oferecer à comunidade escolar espaços visando a formação do indivíduo integralmente, (marcenaria, informática, coral), integrados com os projetos de usina de papel e corte e costura (parcerias com SMED, SMIC, DMLU);
- Oportunizar relações harmoniosas com o meio, a partir da participação da comunidade nas atividades desenvolvidas, estimulando o espírito crítico, a socialização e a troca de experiências.

(ESCOLA MUNICIPAL NEUSA GOULART BRIZOLA, Projeto Conviver, 1999)

O Projeto Conviver foi criado com o intuito de trabalhar regras de convivência na escola e desenvolver a afetividade dos alunos através de uma série de atividades que foram realizadas de forma interdisciplinar. Uma observação importante a ser feita com relação ao Projeto Conviver é o fato de que nesse projeto o ambiente não foi concebido como um sinônimo de “meio físico” ou separando no ambiente aspectos naturais e sociais, sem relacioná-los. A idéia incorporada no projeto (e por isso o seu nome) é que o ambiente envolve tanto as relações da sociedade com a natureza como as relações de convivência dos seres humanos entre si. Afinal, a forma como os homens relacionam-se com o meio reflete a maneira como se relacionam entre si.

Dessa forma, a violência, a exclusão social e muitas outras temáticas estão interligadas às questões ambientais, portanto, puderam ser trabalhadas, interdisciplinarmente e em cada campo específico do conhecimento, em sala de aula. Assim o Projeto Conviver não ocorreu paralelamente às atividades escolares; ao contrário, integrou-se aos conceitos elencados pelo complexo temático da escola.

Destacaram-se durante o desenvolvimento do projeto várias atividades: a percepção do local onde se vive e o diagnóstico dos problemas ambientais enfrentados (violência, lixo, poluição hídrica, sonora, visual, etc.); a modificação do espaço físico da escola (através do ajardinamento da escola), integrada à criação de espaços de lazer e de oficinas (briquedoteca, oficinas de reciclagem de papel, minhocultura, etc.) e os trabalhos de campo no Morro do Osso.

#### 6.1.1.1 Percepção do lugar e diagnóstico ambiental

A percepção dos alunos a respeito do lugar onde se vive foi de extrema importância para a operacionalização do Projeto Conviver, não somente por auxiliar no diagnóstico dos problemas enfrentados no cotidiano, mas também por permitir uma releitura, um outro olhar mais atento que explicita contradições e possibilite transformar o espaço vivido.

Uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de investigar a percepção dos alunos a respeito do lugar vivido cotidianamente (atividade aplicada com as turmas C21, CP1/CP2, C31) foi a descrição do lugar onde se vive. Essa atividade desenvolveu-se seguindo a dinâmica apresentada a seguir:

- a) foi sugerido a alunos do terceiro ciclo de formação, com faixa etária entre 13 e 17 anos, que olhassem com atenção, pela janela da escola, o Loteamento Cavahada;
- b) logo após a observação do loteamento, foi solicitado que pensassem a respeito de coisas boas e ruins daquele lugar;
- c) após, o professor pediu que se lembrassem e falassem a respeito de outros lugares onde moraram ou que conheceram;
- d) por fim, os alunos deveriam elaborar uma redação intitulada: “O lugar onde eu moro”. A redação deveria ser espontânea e poderia ser acompanhada de desenhos ou mapas.

A maioria dos alunos demonstrou muita insatisfação com o lugar onde morava. A violência no loteamento apareceu, em quase todas as falas e nas redações, como um dos principais problemas do local, gerando insegurança e medo. Como exemplo disso temos as redações do Luís Felipe e da Cleonice, ambos da turma C31 (figuras 16 e 17), em que se evidencia a insatisfação com o lugar e a preocupação com a violência.

O LUGAR ONDE MORO.

morei neste lugar o quatro  
anos e não gosto muito de moro  
neste lugar porque de  
muito briga e tiroteio.  
e outras coisas.

Na outro lugar que eu  
morei era o melhor que este  
aqui.

Nome: Luís Felipe

Figura 16: Redação do aluno Luís Felipe, da turma C31

"O local onde eu moro

O local onde eu moro é um local bem tumultuado e com bastante gente.

Eu moro neste lugar deve já fazer uns quatro anos ou cinco, sei lá eu. Mas eu não gosto de morar aqui, porque é um lugar muito chato e com muito barulho e agitação durante a noite, se pudesse gostaria de morar na lomba do Pinheiro, no local em que minha irmã mora, na vila Mapa.

Eu gosto de lá porque em relação ~~lá~~ este lugar é bem melhor, não tem tanto barulho, lá não tem esses ladrãozinhos que roubam roupa do varal ou qualquer tipo de coisa quase inútil. Aqui no loteamento as únicas coisas que existe de legal é a escola e as linhas de ônibus próximas, os vizinhos alguns são bons, mas a maioria do pessoal é escandaloso. O local, acho que por isso ele se torna chato.

Cleonice C31

Figura 17: Redação da aluna Cleonice, da turma C31

Confirmando a dificuldade de conviver com a violência, a aluna Berenice, da turma CP1, faz uma comparação entre o lugar onde mora atualmente e o loteamento onde morou (Figura 18). Embora diga que inicialmente gostava de morar no Loteamento Cavallhada, acrescenta que teve problemas (brigas com outros adolescentes) e que o lugar onde reside agora é muito melhor. Relatou estar “muito feliz” por ter saído do Loteamento Cavallhada, mas adorava a escola, possuía excelente relacionamento com os professores e demonstrava um grande comprometimento com sua aprendizagem.

## "O local onde eu moro"

Meu nome é Berenice Soares tenho 17 anos, moro na rua do Sinodo 392, moro lá a 2 anos eu gosto de lá é um lugar calmo só as vezes que a tocam pedra nas casas mais eu acho bom o lugar onde eu moro. Mais antes de eu ir morar na rua do sine do eu morava no loteamento cavilha na rua 4566 ~~no~~ nº casa 49 eu gostava de morar no loteamento só depois começou a dar problemas comigo então eu resolvi a ir em moro agora moro na rua ~~do~~ do sinodo 392 lá é bom eu já eu não trocava aquele lugar por nada.

Nome: Berenice

Turma: C31

Figura 18: Redação da aluna Berenice, da turma C31

A redação da aluna Marcela (turma C31), como as outras, menciona a violência e a sua insatisfação com o lugar onde reside (Figura 19). Acrescenta o mau relacionamento com os vizinhos como fator importante para não gostar do Loteamento Cavalhada. Marcela enxerga, no estudo e no trabalho, possibilidades para melhorar sua condição financeira para sair do lugar onde está residindo atualmente.

"O local onde eu moro"

Eu moro no loteamento há 3 anos e não gosto de morar aqui, porque aqui ninguém respeita ninguém, tem muita violência, os vizinhos são muito chatos.

Gostaria de ir morar em outro lugar que não tenha tanta violência e vizinhos chatos por isso vou estudar, trabalhar e juntar um dinheiro para comprar uma casa em outro lugar e me livrar desse loteamento.

Marcela C31

Figura 19: Redação da aluna Marcela, da turma C31

O aluno Roger (turma C31), filho de um comerciante local (dono de bar), aponta também as questões estéticas do loteamento: “a vila é muito feia e sem asfalto [...] tem aquela mesma cara de vila (favela)”. De uma forma poética, descreve a violência no loteamento: “e os tiros que cortam as noites claras com aquele arzinho de que sempre tem algo para acontecer”. O Roger apresentou, ainda, junto com a redação um desenho (Figura 20), onde se destaca, em perspectiva, as casas padronizadas e geminadas do loteamento (comenta ao fazer o desenho: “as casinhas são todas iguais”), em frente à escola, o mato ao lado das casas (terreno baldio que era utilizado por alguns moradores para depositar lixo), e os brinquedos e equipamentos no pátio da escola.

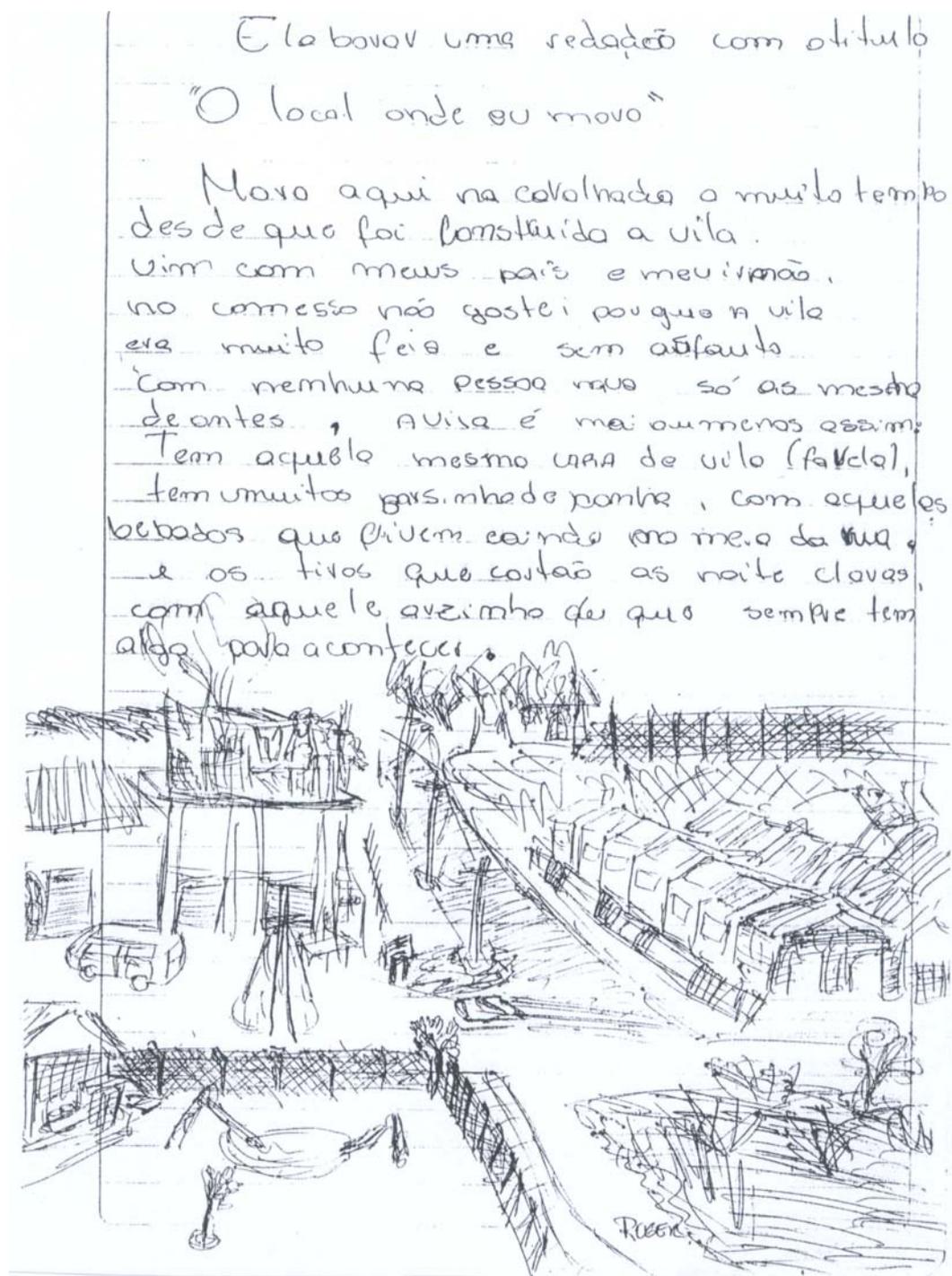


Figura 20: Redação do aluno Roger, da turma C31

O aluno Alcides (turma C21) fala que morar no Loteamento Cavallhada é “mais ou menos” e explica por quê: “porque dá tiroteio e isto incomoda muito a moradia das pessoas”.

Assim como a maioria dos alunos de sua turma, que veio da vila Cai-Cai, salienta que gostava mais do local onde morava anteriormente (Figura 21): “Eu gostaria de morar na antiga Cai-Cai porque lá dava para tomar banho no Guaíba...”.

Onde eu moro

Eu moro no loteamento Cavalhada faz quatro anos e meio e não onces mora aqui porque da tireteio e isto incomoda muito a moradia das pessoas.

Eu gostaria de morar na antiga Cai, Cai porque lá dava para tomar banho no guaíba aqui quando está calor a gente tem que ir lá em Panema.

Nome: Alcides  
Turma: C21

Figura 21: Redação do aluno Alcides, da turma C21

Pode parecer contraditório o fato de que, embora as casas do Loteamento Cavalhada sejam melhores, do ponto de vista das condições sanitárias, do que a maioria das habitações das antigas vilas Cai-Cai, Tripinha e Sanga da Morte (alguns nem sequer possuíam água

potável nas antigas vilas), a maioria dos alunos não gostavam do local e argumentavam que onde residiam antes era melhor.

Vários argumentos apareceram para justificar por que gostariam de morar na Cai-Cai: “porque lá a gente ganhava presente no Natal”; “porque tinha pátio grande”; “porque podia pedir dinheiro na faixa”; “porque dava menos tiroteio”; “porque a gente tinha porco e galinha e aqui a gente teve que matar tudo”; “porque os vizinho daqui são ladrão chinelo”, etc.

É claro que as condições em que viviam anteriormente (áreas de risco) apresentavam problemas gravíssimos: riscos de atropelamento (vilas junto a avenidas movimentadas), alagamentos (a vila Cai-Cai, por exemplo, tinha casas na beira do Guaíba, em área de risco de inundações), etc. Relatos de moradores das antigas vilas, na época em que lá residiam, também demonstravam descontentamento com as condições de vida. Todavia, num primeiro momento, ao que tudo indica, muitos problemas se agravaram e, entre eles, o aumento da disputa por pontos de venda de drogas, gerando muita violência.

Os relatos de muitos moradores confirmavam que o aumento da violência estava relacionado a uma territorialização em andamento. Falavam de uma disputa dos traficantes vindos da Cai-Cai e da Tripinha com os da Sanga da Morte. Obviamente, não se arriscavam a comentar muito mais sobre o assunto (a maioria dos relatos sobre esse assunto escapava em conversas informais, no dia-a-dia).

Tanto pais como alunos, quando perguntados sobre o que mais precisaria no loteamento para ser um lugar melhor para viver, respondiam rapidamente: “falta um posto de polícia”. O posto de polícia foi a maior reivindicação dos moradores do local, que

argumentavam que o loteamento era muito violento, não somente por causa do tráfico de drogas, mas por falta de policiamento para evitar brigas de vizinhos.

Algumas famílias rivais ficaram morando muito próximas, antigos amigos, que eram vizinhos em suas vilas e origem, foram separados com a remoção. Esses fatos geraram muita mobilidade no loteamento. Em quase todos os meses do ano de 1999, houve trocas de residências, e muitas famílias e antigos vizinhos foram se reagrupando, enquanto outros se afastavam devido a brigas.

A impossibilidade de se aumentarem as residências, devido ao tamanho dos lotes, também foi apontada por alguns moradores como fator de descontentamento. Nas antigas vilas, que cresciam organicamente, era bastante comum aumentar o espaço de moradia através de adaptações das residências com ampliações improvisadas (os “puxados”), que abrigavam o próprio aumento da família (a natalidade é extremamente elevada na parcela mais carente da população) e agregados, especialmente casais de adolescentes sem condições financeiras para criar os filhos.

Em muitos casos existia um forte vínculo com a terra nas antigas vilas irregulares: “lá eu criava porco, galinha e tinha até uma hortinha”, relatava a mãe de um aluno da escola. Outra senhora, antiga moradora da Cai-Cai fez a seguinte observação: “parece uns apartamentos. O rico é que gosta de apartamento, porque essa gente que tem dinheiro não gosta de terra. Eles saem de casa e entram no automóvel, quando voltam, já pisam no tapete e batem os pés pra entrar em casa, porque a terra pra eles é sujeira”. Quando interrogada a respeito de sua vinda para o loteamento, relatou: “quando eu vim, achei muito bonitinho, mas não tem um cantinho com terra pra mexer. Eu não gostei daqui, tem pouco pátio, só botando uns vasinhos pra gente plantar. Os meus bichos eu não pude trazer, disseram que não podia”.

Observou-se, nesses e em vários outros relatos, um sentimento de perda com a remoção para o loteamento. Poucos entrevistados disseram estar gostando mais do loteamento do que das vilas onde moravam. As falas dos adultos eram reproduzidas pelos adolescentes. Na atividade descrita anteriormente, e em muitas outras desenvolvidas na escola, observou-se, a falta de identidade dos alunos com o lugar, baixa auto-estima por residirem no Loteamento Cavallhada (sentiam-se discriminados e sofriam com o preconceito dos moradores do bairro onde o loteamento estava inserido), insegurança (devido à violência) e uma certa passividade com a situação (acreditavam que não poderiam mudar o lugar onde moravam e viam como única forma para melhorar de vida, sair do loteamento para residir em outro lugar).

O coletivo de professores da escola, entretanto, acreditava na possibilidade da transformação do lugar e da qualificação do ambiente, através de ações que resgatassem a auto-estima, combatendo a violência na escola. Algumas ações já estavam em andamento e foram intensificadas com a operacionalização do Projeto Conviver. A escola deveria tornar-se um lugar mais agradável para os alunos, um espaço onde poderiam ser produzidos saberes transformadores, capazes de modificar o cotidiano vivido no Loteamento Cavallhada.

#### 6.1.1.2 Modificação do espaço físico escolar

A modificação do espaço físico da escola foi fundamental para a criação de um ambiente agradável e, conseqüentemente, mais atraente para os alunos e mais apto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Uma escola bonita significa uma escola bem cuidada, valorizada e que, portanto, acolhe a todos que dela usufruem: alunos, pais, professores e funcionários. A estética está muito ligada a valores culturais. Um lugar limpo e bonito requer respeito, atenção, carinho e cuidado. De acordo com Paulo Freire:

O ético está ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. (FREIRE, 1999, p. 34).

O Projeto Conviver previa o embelezamento da escola através do ajardinamento e da criação de espaços de lazer; entre eles, um espaço coletivo e lúdico chamado de “brinquedoteca”, destinado não somente a crianças da escola, mas aberto para atender a outras crianças em visitas programadas.

Para que os alunos participassem da construção de um ambiente mais agradável e para que eles se sentissem agentes das transformações ocorridas na escola (trabalhando assim a auto-estima e demonstrando de forma concreta as possibilidades de transformação dos lugares), os professores organizavam atividades que estimulavam a participação dos alunos em todas as etapas da modificação do espaço físico. Turmas de vários anos-ciclos, eram levadas para o pátio e convidadas a ajudar nos trabalhos. (Figura 22).



Figura 22: Foto de alunos reunidos para discutir ações do Projeto Conviver

Observou-se um grande espírito de solidariedade durante a realização das tarefas. Aqueles que, inicialmente, resistiam a participar ficaram contagiados pelo clima de cooperação. Sentiam-se valorizados por poder contribuir com o embelezamento da escola e ajudaram a misturar a terra para plantar grama e flores, junto com os professores. Ao mesmo tempo em que realizavam tais tarefas, aprendiam coisas sobre a importância da vegetação e os cuidados necessários para com ela, executavam medições, elaboravam projetos, etc.

As parcerias com órgãos municipais (SMAM-PMPA e DMLU) foram fundamentais, fornecendo o apoio técnico necessário para as modificações no espaço físico da escola. Foi oferecido, aos alunos, um curso de jardinagem com aulas teóricas e atividades práticas que ocorriam na própria escola. Em pouco tempo, a escola mudou o visual do pátio, colocando gramado, plantas ornamentais e mudas de árvores (Figura 23).



Figura 23: Foto de área ajardinada durante a execução do Projeto Conviver

Os alunos envolveram-se com várias outras atividades que estavam em andamento na escola (minhocultura, horta, reciclagem de papel etc.). A valorização do espaço e a qualificação do ambiente resultaram numa harmonização maior nas relações dos alunos entre si e destes com a escola, o que pôde ser evidenciado com a diminuição de vidros e equipamentos quebrados, e com a mudança de postura nas relações de convivência (diminuíram, sensivelmente, as brigas no recreio), após as atividades do Projeto Conviver.

#### 6.1.1.3 Trabalhos de campo no Morro do Osso

O Morro do Osso tornou-se um recurso pedagógico para a E. M. Neusa Brizola. A proximidade dele e a facilidade de acesso, permitiram constantes idas a campo. O morro integra um Parque Municipal que, entre outras coisas, proporciona vistas panorâmicas da cidade de Porto Alegre. Trata-se de um ambiente que, embora localizado junto a áreas urbanas, ainda preserva grande parte de suas características naturais pouco alteradas.

Antes dos trabalhos, eram feitas combinações para viabilizar as saídas (andar sempre em grupo, planejar pontos de parada, horários e locais para lanches, etc.). Discutia-se com o grupo de alunos critérios para o desenvolvimento das atividades e algumas exigências da escola para garantir a segurança, como autorização dos pais ou responsáveis, horários de saída e de chegada e definição de professores responsáveis pelas saídas e os devidos registros.

Nas saídas de campo (Figura 24), realizadas com diversas turmas e com vários professores da escola, eram feitas observações sobre fauna, flora, solo, rochas, alterações ambientais, hidrografia, processos erosivos, preservação, etc. Muitas lendas, sobre cemitérios indígenas do local, despertavam o imaginário das crianças, e, assim, várias descobertas foram realizadas pelos alunos.



Figura 24: Foto de trabalho de campo junto ao Morro do Osso

Cada aluno tornou-se um pesquisador que interagia com o ambiente. As observações tinham o intuito de incitar a curiosidade e despertar o interesse por novos conhecimentos. Questões levantadas em campo eram trazidas para a sala de aula. Os professores estimulavam os alunos a escreverem textos ou poesias sobre o que viram; nas aulas de Geografia estudava-se a gênese do morro e as alterações ambientais, com o auxílio do Atlas Ambiental de Porto Alegre; a professora de História conversava sobre os povos que habitavam o local, etc.

Os estudos, em sala de aula, partiam do interesse e da curiosidade dos alunos. As questões eram problematizadas e relacionadas com a vida no lugar, nunca perdendo de vista o

trabalho com o campo conceitual do complexo temático. Os trabalhos de campo, assim como a modificação no espaço físico escolar e outras atividades, relacionadas ao Projeto Conviver, contribuíram para sensibilizar o aluno, permitindo a compreensão da sua importância como agente de transformação do lugar vivido e entender sua coexistência local e global.

Houve uma modificação visível de posturas com relação ao espaço vivido. Em muitos alunos foi despertado o interesse pela transformação do lugar, opondo-se à acomodação verificada, anteriormente, nas falas. O espaço escolar serviu de exemplo das possibilidades de transformações locais, demonstrando que as práticas educativas podem desacomodar posturas de passividade frente à realidade e estimular a participação e a solidariedade.

## **6.2 As práticas pedagógicas na Escola Prof. Larry José Ribeiro Alves**

A Escola Municipal Prof. Larry José Ribeiro Alves tem buscado aproximar o trabalho pedagógico realizado na escola da realidade da comunidade atendida nesta instituição. A escola de ensino fundamental, fundada em 1987, era organizada por séries e implantou a organização do ensino por ciclos de formação apenas no início do ano letivo de 2000.

No ano de 1999 o coletivo de professores da escola recorreu à pesquisa sócio-antropológica para compreender melhor os problemas enfrentados pela comunidade escolar e ter elementos para elaboração de seu complexo temático. Embora inicialmente muitos professores 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, compreenderam a necessidade da pesquisa e acabaram convencidos da importância da aproximação entre escola e comunidade.

### 6.2.1 A Pesquisa sócio-antropológica

Professores e funcionários da escola participaram da elaboração da pesquisa sócio-antropológica. 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 na 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 de assessores da SMED-PMPA.

A pesquisa realizada junto à comunidade seguiu um roteiro semi-estruturado, onde a formulação e a seqüência 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 freqüência. Os professores após este trabalho relataram os seus sentimentos e constatações sobre a realidade observada.

Ao contrário do que se observou no Loteamento Cavahada, havia, na Restinga, um forte vínculo com o lugar. A maioria dos professores e funcionários que participaram da pesquisa perceberam esta identificação com o bairro. 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 com o qual se identificavam.

### 6.2.1.1 Percepção dos professores

Entre as falas dos professores que participaram da pesquisa destacam-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”.

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.*

### 6.2.1.2 Percepção dos alunos e da comunidade

Semelhante ao que acontecia na E. M. Neusa Brizola, a preocupação dos pais, alunos e professores com a violência ficou evidente na maioria das falas. A diferença residia no fato de que, na Restinga, 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 observou no Loteamento Cavalhada), mas buscar apoio das instituições, exigir

controle e segurança nas escolas, reivindicar maior policiamento no bairro, iluminação nas praças, indústrias (para gerar emprego), áreas de lazer com infraestrutura para esporte etc.

Estas preocupações são evidenciadas em falas da comunidade, colhidas durante a pesquisa sócio-antropológica: “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” etc.

Embora transpareça, em muitas falas, uma forte ligação com o lugar (o bairro), os alunos da E. M. Larry denunciam a discriminação 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 moro lá 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 Restinga eles não entregam, os motoqueiros têm medo de ser assaltados”.

### 6.2.1.3 A escola e os sonhos

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 sócio-

antropológica 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 na conquistas de bons empregos, melhorando a situação financeira da família. Isso pode ser percebido em muitas falas dos pais: “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 sócio-antropológica 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 mais carentes, não encontram 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 biscates, ajudam os pais no trabalho, etc.) e, por falta de atenção e auxílio dos pais, sentem-se desestimulados a realizarem as tarefas escolares.

Quando existe uma inflexibilidade do professor ou da escola, discriminando o aluno por sua falta de produção ou interesse (pelo desconhecimento da realidade do educando), o desempenho 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 são, certamente, fatores de expulsão dos alunos de classe popular (do qual nos fala Paulo Freire), gerando exclusão. É exatamente por isso, que a escola tem que se tornar atrativa e tolerante com as diferentes realidades de vida dos educandos mais carentes.

## 6.2.2 Práticas voltadas à inserção social

### 6.2.2.1 Trabalho cooperativo

Em muitos momentos, nas aulas de Geografia e de História, ocorreram alterações na organização espacial tradicional da sala de aula. A disposição física tradicional de classes enfileiradas uma em frente da outra foi 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, provocou algumas resistências e conflitos iniciais, pois muitos alunos estavam acostumados com o “seu local” e se sentiam, visivelmente, inseguros com as alterações na forma de trabalho. A simples modificação temporária na disposição das classes fez com que surgissem muitas discussões. Alguns, de fato, não aceitavam trabalhar em grupo com determinados colegas. Então, a opinião dos alunos foi 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.

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. 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 etc). 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 as quais 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 CADERNOS PEDAGÓGICOS n.º 9, pág 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. No ano de 2000, foi organizada uma “Mostra Cultural”, na escola, em que foi exposta para a comunidade a produção dos alunos, e eles ajudaram a organizar os trabalhos e a divulgação do evento junto à comunidade. Além disso, o trabalho

em grupo, tornou-se rotineiro, confrontando pontos de vista e, 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 esse tipo de atividade. O entrosamento do grupo docente foi um fator fundamental, possibilitando o planejamento coletivo interligando as diversas áreas do conhecimento.

#### 6.2.2.2 Atividades Interdisciplinares

A Mostra Cultural, realizada na escola no ano de 2000, com a participação de pais, professores, funcionários e comunidade local, foi mais um evento que permitiu a aproximação da comunidade com a escola, ao mesmo tempo em que ajudou a aumentar a auto-estima dos alunos, pois estes sentiam orgulho de apresentar seus trabalhos. (figuras 25 e 26).

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.

A Mostra Cultural foi discutida e avaliada por alunos e professores, criando uma relação bastante dialógica e um ambiente democrático na escola, bem diferente do que ocorre nas práticas tradicionais, em que os alunos devem apenas receber as informações dos professores e não participam do processo de elaboração das atividades pedagógicas e, portanto, são transformados em objetos das ações pedagógicas e não sujeitos delas.

Na Escola Larry, observou-se que o simples fato de ocorrerem atividades integrando professores, funcionários, equipe diretiva, pais e alunos, na escola, estimulava a dialogicidade nas relações escolares, demonstrando, de forma concreta, a viabilidade da transformação das práticas pedagógicas tradicionais. 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.



Figura 25: Foto de alunas da turma C31 expondo seus trabalhos na Mostra Cultural, em 2000



Figura 26: Foto dos “globinhos” produzidos pelos alunos para a Mostra Cultural

### 6.2.3 Atividades de educação ambiental

Ainda no ano de 2000, primeiro ano de implantação da organização do ensino por ciclos de formação na escola, muitas outras atividades interdisciplinares foram realizadas, podemos citar, como exemplo: as “Olimpíadas do Larry”, atividade idealizada pelos professores da área de Educação Física, mas que mobilizou os professores de todas as disciplinas, alunos e funcionários da escola na organização das equipes e dos jogos; as oficinas de Geografia na escola, contando com a participação de professores de diversas áreas, membros da equipe diretiva da escola, da professora (atual Diretora da Faculdade de Geografia da ULBRA) e estudantes do curso de graduação em Geografia da ULBRA; visitas orientadas ao cinema, ao teatro, ao Museu de Ciência e tecnologia da PUC, etc.

Podemos afirmar, com certeza, que todas as atividades citadas foram extremamente bem sucedidas do ponto de vista pedagógico, pois despertaram o interesse e a atenção dos alunos, estimularam à participação, provocaram maior frequência às aulas, aumentaram a auto-estima dos alunos, aproximaram a escola da comunidade, proporcionaram condições favoráveis à aprendizagem, etc.

Todavia, merecem ser destacadas, atividades de educação ambiental, realizadas na Escola Larry, que, além do trabalho coletivo e interdisciplinar (favorecendo à aprendizagem), contaram com a parceria de estudantes e professores da UFRGS e da ULBRA. Estas, partindo da observação dos impactos ambientais decorrentes da urbanização sobre o Arroio do Salso, proporcionaram novas leituras do espaço vivido pelos educandos, aproximando a escola do conhecimento produzido na Academia.

#### 6.2.3.1 Estudos junto ao Arroio do Salso

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 27).



Figura 27: Foto, tirada pelos alunos, de moradias irregulares junto ao Arroio do Salso

Vários processos degradacionais podem ser observados no Arroio do Salso. Surgiu, então, a idéia de 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.

Para o desenvolvimento dessa atividade foi fundamental a assessoria da professora Cláudia Pires, professora de Geografia na Escola Larry e na faculdade de Geografia da ULBRA, que já havia realizado estudos sobre impactos ambientais decorrentes de ocupações clandestinas e irregulares junto às nascentes do Arroio do Salso. 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 sócio-espacial 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 podem trazer para a comunidade local.

#### 6.2.4 Conhecendo a cidade: outros olhares sobre a Restinga

Com o intuito de proporcionar experiências favoráveis ao aprendizado, foram realizadas saídas a campo 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 (Figura 28).

A idéia era fazer com que os alunos 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.

Essa idéia tem sentido, levando-se em consideração que o lugar é o palco das transformações históricas e espaço das relações entre os fenômenos sócio-ambientais. Segundo José de Souza Martins (1994, p. 23): “A história local é a história da particularidade, embora ela se determine pelos componentes universais da história. Isto é, embora na escala local raramente sejam visíveis as formas e conteúdos dos grandes processos históricos ele ganha sentido por meio deles, quase sempre ocultos e invisíveis”.



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. 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.

Para Edward Relph (1979, p.16): “o lugar focaliza o espaço em torno das intenções e experiências humanas. A dimensão sócio-espacial emerge do cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, entre este e o lugar”. O lugar permite a percepção, no cotidiano, de conflitos e contradições decorrentes das relações globais.

As parcerias com a ULBRA e a UFRGS, assim como 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. De acordo com 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). Ao 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.

Muitos educandos começaram a perceber a importância do estudo da Geografia para a vida, aproximando os conhecimentos de suas vivências com conceitos sistematizados que muitas vezes pareciam distantes e abstratos. Isso pode ser constatado em trabalhos, realizados em sala de aula, com alunos que participaram dos trabalhos de campo. Como exemplo, temos os trabalhos das alunas Tamara, Cristina, Simone e Priscila (em anexo). Para Tamara (turma C31, 2001):

Muitas pessoas acreditam que a geo (geografia) é, simplesmente, uma das matérias que aprendemos na escola. Que não precisaremos mais dela, a não ser se pretendemos seguir alguma profissão que envolve geo. Mas será que não precisaremos usar mapas, saber onde bate o sol de manhã, nós nunca vamos precisar saber que horas são em outro lugar, ou até saber que tipo de relevo existe na nossa região? Eu digo que sim e, se cada um de nós prestasse mais a atenção nos assuntos que envolve a geo, com certeza as nossas escolhas serão mais felizes.

Assim, justifica-se a importância da realização desse tipo de atividade, nas escolas voltadas para educação popular. A solidariedade e o sentimento de pertencimento ao espaço global, despertado pelo contato com outros lugares e a possibilidade de novas leituras do espaço vivido a partir de experiências extra-locais que são, na maioria das vezes, ignorados pelos conteúdos formais da escola tecnicista, devem estar presentes no ensino de Geografia, nas escolas voltadas à formação de mentes críticas e à construção da cidadania.

### **6.3 As dificuldades no cotidiano da escola**

Certas atividades pedagógicas, como algumas citadas nesta pesquisa, para serem aplicadas com êxito, enfrentam muitos obstáculos no cotidiano das escolas voltadas à educação popular. É frustrante para os professores o fato de se observar que, mesmo planejados com antecedência e atendendo as exigências da burocracia institucional, muitos trabalhos não atingem seus objetivos por motivos diversos, como falta de recursos para deslocamento de alunos, não autorização dos pais ou responsáveis, problemas sérios de indisciplina, falta de recursos humanos para trabalhar em projetos nas escolas, etc.

Há que se mencionar, ainda, que, muitos alunos, não demonstram uma mudança de postura à altura da expectativa do professor, mesmo quando este não mede esforços para despertar o interesse e a curiosidade do educando. Isso decorre da idéia, bastante comum quando se trata da educação, de que devemos criar soluções ou receitas definitivas para os problemas que dificultam a aprendizagem e a formação do indivíduo.

As carências cotidianas nas escolas populares podem servir de entraves a práticas inovadoras que podem aumentar o êxito escolar. É justamente por isso que a escola deve

buscar parcerias e a ajuda na comunidade. O isolamento, a falta de estímulo e o comodismo são fatores que levam à reprodução de práticas escolares enfadonhas e ineficazes.

Muitos problemas sociais transcendem os muros da escola e esta não pode, sozinha, resolvê-los. A violência no Loteamento Cavahada continua sendo um problema sério e perverso, que dificulta a inserção social de muitos adolescentes do local. Mais de uma centena de alunos, dos 580 matriculados, esse ano, na E. M. Neusa Brizola, não estão freqüentando a escola, porque não podem se deslocar em determinadas áreas, delimitadas por gangues de adolescentes, ligadas ao tráfico de drogas.

Todavia, a violência no espaço escolar diminuiu, significativamente, após os trabalhos desenvolvidos, como já foi visto, no Projeto Conviver. Alguns adolescentes que participaram das atividades do Conviver, hoje cursando o ensino médio, modificaram visivelmente sua postura com relação à vida. E, mesmo com todas as dificuldades, as atividades observadas na E. M. Larry e na E. M. Neusa Brizola serviram de exemplo de que existem muitas possibilidades de ações que podem levar a escola popular a ser um espaço de produção de saberes transformadores e de construção da cidadania.

## 7 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO POPULAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 7.1 Modificando as práticas escolares

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 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).

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, próximas da realidade cotidiana dos educandos e mais capazes de formar para a cidadania.

Nesse contexto, 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 fracasso escolar (não-aprendizagem) continuam presentes, mesmo em escolas concebidas dentro de princípios político-pedagógicos progressistas.

É conveniente lembrar o fato de que, muitas vezes, as modificações previstas numa proposta política governamental não são operacionalizadas de forma coerente com os princípios das modificações. Um exemplo disso é a forma como foi implantada, obrigatoriamente, a organização por ciclos em algumas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, em que professores e alunos não estavam convencidos dos benefícios da nova proposta, ou não estavam ainda preparados para trabalhar dentro da nova estrutura.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, esse fato tem relevância, pois a incoerência (ainda que bem intencionada) entre o discurso e a ação interfere no fazer pedagógico, criando

inseguranças quanto à profundidade das mudanças implantadas. Lembra-nos Paulo Freire que devemos ter coerência e estarmos atentos para a “neutralidade” das técnicas pedagógicas:

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).

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 muitos possuem, dentro das escolas cicladas, discursos conservadores, que alimentam preconceitos e reproduzem injustiças. Sendo a escola um espaço plural e multicultural, é inevitável a convivência com ideologias conservadoras e com preconceitos.

Isso não significa, entretanto, comodismo. A democratização do ensino brasileiro e a justiça social dependem da transformação das práticas conservadoras, que, como vimos anteriormente, podem estar entre os fatores geradores de evasão (expulsão, no caso dos mais pobres) e de fracasso na aprendizagem. Todavia, é somente o poder de persuasão, alicerçado no exemplo cotidiano de práticas libertadoras, que possui força suficiente para a modificação de conceitos e idéias 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. Para 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 conseguiu atingir o êxito escolar. São necessárias, ainda, muitas modificações nas práticas pedagógicas cotidianas. Os educadores, que de fato pretendem promover o êxito escolar, têm obrigação de analisarem criticamente suas práticas. Tratando-se de uma educação voltada para o que pode ser chamado de “inserção social”, o êxito escolar deve ser visto como a superação de dificuldades que impedem o educando de conquistar as condições necessárias para exercer a sua cidadania.

A expressão “cidadania” não pode ser vista no cotidiano como uma palavra vazia, um jargão que pode ser apropriado e repetido por aqueles que não têm compromisso com a educação libertadora. Cidadania está sendo interpretada, aqui, como um conceito amplo, mas com concretude, envolvendo não somente as condições materiais e políticas, mas também as condições simbólicas que permitem a sustentação e afirmação da identidade do educando, apropriando-se da idéia de Antônio Joaquim Severino (1994), quando este emprega o termo cidadania referindo-se a uma qualificação da condição da existência humana.

Assim, 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.

## **7.2 Geografia escolar e cidadania**

Os professores de Geografia possuem uma enorme responsabilidade nesse processo de formação para a cidadania, em função da especificidade da ciência geográfica. A Geografia nos remete à interpretação de vários conceitos em níveis de abstração bem diferenciados e com possibilidades operacionais diferenciadas. Conceitos que a professora Dirce Suertegaray chama de balizadores da Geografia: espaço geográfico, paisagem, território, lugar, ambiente, região etc. Na visão de Dirce Suertegaray:

A Geografia como área de conhecimento sempre expressou (desde sua autonomia) sua preocupação com a busca da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural). Neste sentido, ela se diferenciou e se contrapôs às demais ciências que, por força de seus objetos e das classificações, foram individualizadas em Ciências Naturais e Sociais. Este paradoxo acompanha a Geografia, ainda que hoje possa ser seu privilégio. Constitui um paradoxo, porque na medida em que na modernidade se expandiu a racionalidade e se constituiu a ciência moderna, o caminho foi a disjunção, a separação, a compartimentação do conhecimento; a divisão entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. (SUERTEGARAY, 2000, p. 14).

Atualmente, em contraposição à visão fragmentária do conhecimento, a visão integradora da ciência geográfica cria possibilidades de várias leituras de mundo. Essas possibilidades estão relacionadas ao saber olhar o espaço (local e global) e a interpretação das relações processuais do lugar, na vida cotidiana (relações de poder, fenômenos naturais que

interferem na ocupação do local, aspectos sociais, culturais, etc.), bem como à compreensão da dinamicidade dos processos relacionais e de como modifica-los para transformar qualitativamente o ambiente onde se vive.

Nesse sentido, não se pode manter o processo de ensino-aprendizagem distante da dialética das configurações territoriais (local e global se justapõem como simultâneos e múltiplos). O entendimento de lugar pode colocar os educandos frente a frente com as diferenças, já que estas são perceptíveis porque se expressam como manifestações e delimitações territoriais. Para os educandos há um mundo vivido, um espaço de vida cotidiano caracterizado 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.

Um dos objetivos dos trabalhos de campo e das atividades de educação ambiental, com os alunos da E. M. Prof. Larry J. R. Alves e da E. M. Neusa G. Brizola, foi, justamente, fazer com que os educandos percebessem o que no cotidiano vivido não está visível, integrando esse mundo percebido pelos alunos com o saber espacial. Eles participam e sentem-se ligados ao espaço geográfico que estudam, encarando-o como algo no qual estão inseridos e, portanto, compreendem que estão integrados a uma totalidade passível de ser transformada pelas ações locais. 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 deve ser trabalhado como um campo de relações e, portanto, não pode haver uma única visão, uma verdade absoluta (dogma) ou partir da idéia da existência de um conhecimento completo, acabado ou estático. Até porque, sendo as relações dinâmicas ao longo do tempo, o espaço geográfico está sempre se reformulando. O significado das relações que se processam no espaço depende também da cultura de quem as observa e da maneira como elas interferem na vida cotidiana do observador. Portanto, a escola voltada para a educação popular deve contemplar a subjetividade de outros olhares sobre o espaço vivido. Para Moacir Gadotti:

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).

Porém, o que normalmente tem acontecido nas escolas é que a visão do professor acaba subjugando a visão do educando sobre o espaço vivido, desrespeitando, às vezes de forma inconsciente, a subjetividade dos outros olhares. Esse fato exige que os professores fiquem atentos para não reduzir a leitura do espaço a esquemas fixos e, muito menos, transformar o ensino de Geografia numa mera transmissão de informações.

É importante lembrarmos que a Geografia foi sistematizada como ciência e tornou-se uma disciplina autônoma, já apresentando a função, para a geografia escolar, de desenvolver o nacionalismo e propagar imagens ufanistas do Estado. Foi na Prússia, primeiro Estado a instituir a escola pública obrigatória estendida a todos (VESENTINI, 1996), que a necessidade de unificação com outras culturas formando um único território (unificação da

Alemanha, iniciada em 1870) criou as bases para uma geografia escolar que consolidava o sentimento patriota, identificando o Estado com o contorno cartográfico nos mapas e descrições dos potenciais e qualidades da Nação.

Assim, a Geografia, como disciplina escolar, reproduziu os interesses da criação da própria escola direcionada a todos. A escola pública obrigatória foi fundamental não somente porque impunha um idioma oficial, que todos deviam ler e escrever, mas também porque todos que freqüentavam a escola, ou serviam ao exército, pouco a pouco começavam a desenvolver a um sentimento patriótico comum.

Entretanto, escondendo sua função política, a geografia escolar, historicamente, tem-se apresentado distante da realidade dos alunos, com caráter enciclopédico ou de “cultura geral” sem aplicação prática no cotidiano vivido e, portanto, muito desinteressante. Como observa Jean-Michel Brabant:

Na época da abertura da escola para o mundo contemporâneo, a geografia deveria ser uma das disciplinas melhor equipadas para despertar o interesse dos alunos. Não tem ela se apresentado sempre como ciência do concreto? Na verdade, a geografia, pretendendo falar do mundo atual, freqüentemente descreve um outro, essencialmente agrário e já ultrapassado. A geografia escolar, apesar de uma predisposição aparente de tratar o mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano de outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração. Esta contradição é tão mais surpreendente na medida em que por mais longe que se remontar a história da instituição escolar contemporânea em geral e da geografia na escola em particular, encontra-se esta preocupação permanente da ligação privilegiada da geografia com o real. Já em 1822 podia-se ler: ‘Tudo aquilo de que esta ciência se ocupa tem uma existência atual’. O trabalho de ensinar, partindo desta constatação, devia pois se centralizar sobre a utilização do vivido no quadro do ensino. (BRABANT, 1994, p. 15).

Não é por acaso que isso ocorre, a geografia escolar apresenta-se como algo desinteressante, justamente, para mascarar o seu caráter pragmático para a conservação ou

transformação dos sistemas políticos. É claro que a *Geografia dos Professores* (expressão utilizada pelo geógrafo Yves Lacoste), que ignorava a função estratégica do saber geográfico e que teve de início a tarefa de desenvolver o nacionalismo acrítico que interessava à manutenção do *status quo* da burguesia, e, posteriormente de apresentar a geografia escolar como um conhecimento enciclopédico, inútil e neutro, criou raízes profundas na cultura escolar desta disciplina. E, como sabemos, é bastante difícil modificar posturas enraizadas numa cultura hegemônica. Posturas que resultam em práticas que, de tão internalizadas e corriqueiras, algumas vezes, tornam-se desapercibidas nas vivências cotidianas.

Por isso, devemos reavaliar constantemente o papel e a importância de cada campo do conhecimento e as práticas escolares. Temos que considerar o saber e a realidade do educando, para poder auxiliá-lo e, ao mesmo tempo, não negar o acesso ao conhecimento estratégico desenvolvido ao longo da história e que muitas vezes fica restrito a determinados setores da sociedade, porque podem ser “perigosos” para a estabilidade do sistema. É preciso democratizar os conhecimentos produzidos por gerações anteriores e por outras culturas.

É preciso, ainda, que os professores, que trabalham com educação popular, reconheçam o saber pré-escolar do educando e suas histórias de vida. O desconhecimento da história de vida de quem está na escola leva a práticas desconectadas da realidade e, conseqüentemente, ao desinteresse pelas atividades escolares. A geografia escolar tradicional é um excelente exemplo da falta de articulação entre a vida real cotidiana e os conteúdos trabalhados no dia-a-dia da escola.

Para Márcia Resende (1995, p.84), 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”.

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.

A educação é um meio de possibilitar, para 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. Na visão de Antônio Joaquim Severino (1994, p.82): “É por isso também que se diz que o papel da educação é o de conscientizar as pessoas. Nessa expressão fica implícita a idéia de que as representações simbólicas da consciência propiciam um esclarecimento a respeito de todas as situações pelas quais os homens têm que passar”.

Os professores e a escola 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. Segundo Marcos Napolitano:

É preciso ter em mente um fenômeno complexo das sociedades contemporâneas: a midiabilidade. A midiabilidade implica a existência de um campo social dominado pela mídia, sobretudo a mídia eletrônica, catalizando um conjunto de experiências e identidades sociais. Todos nós, alunos ou professores, estamos sujeitos à ação da mídia. O problema é que nos grupos mais jovens, inclusive naquelas subculturas juvenis que se julgam extremamente rebeldes, a ação da mídia é determinante para a constituição da identidade de grupo. O fenômeno da midiabilidade implica a dificuldade em estabelecer fronteiras definidas entre a experiência enraizada nas relações sociais mais tradicionais (vivas no bairro, no trabalho, na escola ou na família) e aquela vivida ‘através’ da mídia, incorporando valores e comportamentos de seus tipos e personagens. (NAPOLITANO, 2001, p. 12).

Ao admitirmos a influência da mídia eletrônica e da imprensa nos dias atuais, mais do que em épocas passadas, não podemos deixar de discutir e refletir sobre a concepção de sociedade e os valores passados por elas. Portanto, as questões da mídia têm que estar presentes no cotidiano escolar. A mídia eletrônica e a imprensa na escola devem ser utilizadas como recursos de aprendizagem. Não somente como forma de passar informações, supervalorizando a midiabilidade e nem, em outro extremo, para tirar todo o crédito das instruções da mídia e tentar dissipar a influência dela na vida do educando.

Atualmente, estão sendo produzidos em nossa sociedade vários “analfabetismos”, muitos, mais excludentes do que aquele que, tradicionalmente, considera-se analfabetismo. Um exemplo disso é a competição desigual entre os que podem, rapidamente, obter informações, movimentar capitais e divulgar seu trabalho e aqueles que, não tendo conhecimentos mínimos sobre informática ou não possuindo acesso a informações rápidas e preciosas, acabam sendo discriminados e excluídos do mercado de trabalho. Os novos códigos e as novas formas de acesso à informação criam, ao lado de grandes facilidades para os que dominam as linguagens da informática e de novas tecnologias, grandes dificuldades para os que não conseguem ler e interpretar estes novos códigos.

A sociedade tecnológica, porém, 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.

Nos dias atuais, não podemos simplesmente ignorar a informatização e suas possibilidades de construção e desconstrução de desigualdades ou de integração. Não temos que abrir mão de laboratórios informatizados nas escolas que trabalham com educação popular, sob pena de estarmos aceitando mais uma forma de desigualdade no acesso à informação e a possibilidades de produção de conhecimento. 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. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca e uma informação que os faça crescer, e não embrutecer. (GADOTTI, 2000, p. 250).

Ao professor de Geografia compete auxiliar o educando na compreensão de vários códigos, cada vez mais importantes para que as pessoas possam se movimentar no mundo da tecnologia. A articulação entre o global e o local faz com que seja imprescindível que a Geografia 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 em diversas interpretações e concepções de mundo.

### 7.3 Alfabetização em Geografia e inserção social

Pensando em práticas que proporcionem uma educação libertadora nas escolas voltadas à educação popular, os professores de Geografia devem realizar o que nesta pesquisa é chamado de *alfabetização em geografia*. Em outras palavras, proporcionar o reconhecimento e a leitura crítica das relações que ocorrem no espaço geográfico e compreender seus significados. Poder ler o seu bairro, sua cidade, seu país e sentir-se sujeito da transformação destes espaços, entendendo-os como parte integrante do sistema mundo. Nas palavras de Dirce Suertegaray:

Podemos pensar o espaço geográfico como um conjunto uno e múltiplo aberto a múltiplas determinações. Estas podem ser lidas e se expressam através de diferentes conceitos. Assim o espaço geográfico poderia ser entendido como um disco, a exemplo do disco de Newton. O disco setorizado em diferentes áreas expressa a possibilidade analítica de leitura do espaço geográfico a partir de diferentes conceitos. Ou melhor, podemos ler o espaço geográfico enquanto paisagem, território, região, ambiente, etc. Cada setor do disco representa a visão analítica privilegiada por um, ou outro geógrafo. Assim temos nesta representação, a possibilidade de diferentes leituras. Entretanto, o espaço geográfico é dinâmico. A dinamicidade do espaço geográfico é representada pelo movimento, no caso, o girar do disco. O movimento expressa a conjunção de cores (branco) ou seja, a unidade na multiplicidade. O espaço geográfico pode ser lido, então, através de diferentes conceitos de paisagem, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente, sem desconhecermos que cada uma destas discussões contém as demais. Isto porque cada uma delas enfatiza uma dimensão da complexidade organizacional do espaço geográfico: o econômico/cultural (na paisagem), o político (no território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar), a transfiguração da natureza (no ambiente). Entretanto, nenhuma destas discussões prescinde das determinações expressas em uns e em outros. (SUERTEGARAY apud COLOQUIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, Curitiba-PR, 2000).

Da mesma forma que, para os geógrafos, o espaço geográfico pode ser analisado através de diferentes conceitos, ele pode, também, oferecer diversas leituras para os educandos. Daí a importância da discussão de alguns conceitos operacionais da ciência geográfica que permitem a análise das relações espaciais. Possibilitar a análise do espaço

geográfico é, antes de tudo, permitir novas leituras do mundo, um mundo cada vez mais complexo a ser descoberto e, para os educandos, experimentar o prazer da descoberta. De acordo com Nelson Piletti:

A descoberta é um dos processos que contribuem para a mudança social, que fazem a História avançar. Trata-se do conhecimento de algo que já existe. Assim, quando Copérnico descobriu que é a Terra que gira ao redor do Sol, e não vice-versa, nada mais fez do que tomar conhecimento de um fato já existente. Na escola, pressupõe-se que os alunos entrem em contato com conhecimentos já existentes, que constituem patrimônio cultural da humanidade e que, até então eram ignorados por eles. Por isso mesmo, esses conhecimentos podem constituir verdadeiras descobertas para os educandos. Apesar de já fazerem parte da cultura da humanidade, constituem novidade para os estudantes. (PILETTI, 2000, p. 153).

Conhecer o espaço vivido e sua relação com outros espaços é extremamente importante para o processo de inserção social. Parafraseando Yves Lacoste (1988), devemos conhecer o espaço para saber nele combater e para transformá-lo. A luta cotidiana por melhores condições de vida encontrará maior equilíbrio com a democratização do conhecimento, que é a principal arma na guerra contra a imensa desigualdade social que encontramos, hoje, num mundo econômica e competitivamente globalizado.

Orientar-se e localizar-se no espaço é fundamental não somente para o deslocamento racional e para a compreensão da organização espacial, mas para o exercício cotidiano da cidadania. É preciso que o indivíduo possa se sentir sujeito da transformação do espaço vivido no cotidiano. Para tanto, é necessária a decodificação de representações que fornecem informações sobre os lugares. A importância estratégica do domínio da linguagem cartográfica e da leitura crítica de representações espaciais foi amplamente difundida na Geografia por Yves Lacoste em sua obra: *A Geografia: Isso Serve, Em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra*. Nela, Lacoste enfatiza o caráter pragmático e tático envolvido na representação

cartográfica do qual o Estado se utiliza para o controle social (*Geografia dos Estados Maiores*) e demonstra como o conhecimento geográfico tornou-se intencionalmente desinteressante nas escolas, constituindo-se num saber descolado da realidade social e sem aplicabilidade na vida cotidiana. (*Geografia dos Professores*).

Um simples mapa é uma representação codificada de um espaço real que pode ser utilizada para diversos fins, podendo-se incluir entre eles a transmissão de idéias e valores salientados na representação e a ocultação da intencionalidade das informações codificadas. O não reconhecimento do caráter estratégico e intencional das representações espaciais contidas num mapa e a incapacidade de se estabelecer uma leitura crítica das informações nele contidas facilita o domínio da organização do espaço por aqueles que têm acesso ao conhecimento (planejadores e técnicos a serviço do que Yves Lacoste chama de *Geografia dos Estados Maiores*) ao mesmo tempo em que impede que as pessoas possam tomar decisões e se organizar melhor no espaço vivido.

Por isso é muito importante o entendimento das representações espaciais. Tradicionalmente, nas escolas, é relegado quase que exclusivamente ao professor de Geografia o trabalho com representações espaciais, como mapas temáticos e cartas topográficas, muitas vezes sem que os próprios professores tenham consciência da importância deste trabalho e do discurso que é encoberto nas mais “inocentes” representações da realidade.

O próprio exercício, entretanto, da representação espacial por si mesmo já permite uma mudança qualitativa na capacidade de compreensão das relações espaciais. O sistema de signos, que compõem um mapa estimula o aluno a utilizar um recurso externo a sua memória, com grande poder de representação e de sintetização.

Para Vigotski (1998, p. 54): “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. O trabalho com representações espaciais e a participação ativa do educando na construção do conhecimento pode permitir ao aluno atingir uma nova organização mental possibilitando novas construções em relação ao espaço vivido.

Porém, a alfabetização em geografia implica, além de poder representar e obter informações sobre o espaço geográfico, em fazer o aluno reconhecer a diversidade de formas de viver, de valores e de culturas, desenvolvendo a tolerância com as diferenças e possibilitando a dialogicidade nas relações de convivência, aceitando a subjetividade dos outros e respeitando a diversidade cultural nos lugares. Para Gadotti:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa o isolamento ou fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 2000, p. 42).

Entretanto, nas escolas voltadas para educação popular, é muito comum o professor ser criticado quando fala a respeito de locais distantes e culturas diferentes, nas aulas de Geografia, mesmo quando o seu planejamento parte da realidade dos educandos. Proporcionar o contato com outros locais e outras culturas não pode ser confundido com manter posturas “tradicionais” no ensino de Geografia. Muitos professores não compreendem o sentido de falar sobre os países europeus, os Estados Unidos, a África, ou mostrar aspectos de outras culturas, afirmando que “nossos” alunos, de classe popular, nunca irão a esses lugares e, portanto, estudá-los é desnecessário.

Um discurso semelhante foi observado nas escolas pesquisadas, da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, com relação ao ensino das artes e das línguas estrangeiras nos três ciclos de formação. Alguns professores questionavam o oferecimento de disciplinas como Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola e Educação Artística, no ensino fundamental, por dois motivos principais: o primeiro, por julgarem que os alunos não dominam nem mesmo o próprio idioma (muitas vezes se utilizam deste argumento para criticar a redução da carga horária da disciplina de língua portuguesa) e, portanto, não tem sentido estudar outro; o segundo, por entenderem que a classe popular não necessita conhecer a linguagem das artes, pois existem coisas “mais importantes” (conteúdos da disciplina de Matemática, por exemplo) que os educandos necessitam saber para conquistar um “espaço” no mercado de trabalho.

Essa visão não somente despreza a subjetividade do aluno, podendo tolher a sua capacidade criativa, mas fundamenta-se no desconhecimento da totalidade da formação do indivíduo e num conjunto de preconceitos com relação aos educandos. É preciso a compreensão de que é na escola pública de periferia urbana que a maioria das pessoas, oriundas de classes populares, nessa sociedade excludente, pode ter acesso ao conhecimento de outras culturas e outras formas de expressão, a saberes universais, a outros idiomas, às artes etc. De acordo com Marisa Costa:

Professoras e professores que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente precisam pensar urgente e seriamente sobre a política cultural. Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. Estou convencida de que da efetividade de nossa participação dependerá, em alguma proporção, que terá o direito de falar, onde e como, no próximo milênio. Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA apud SILVA, 1998, p. 239).

Portanto, é imprescindível a operacionalização de políticas culturais que proporcionem o contato com outras culturas, levando em consideração, também, a cultura do lugar onde se vive, para que o educando, oriundo de classe popular, possa dialogar com outras realidades e articular os seus saberes com outros e assim contribuir com a produção de novos saberes.

Nesse contexto, os professores de todas as áreas do conhecimento que trabalham com classes populares devem, antes de tudo, despirem-se ao máximo de preconceitos e refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. A reflexão cotidiana sobre as práticas, a busca de recursos que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos, o estabelecimento de relações entre o que se trabalha em sala e aula e a vida cotidiana, bem como o respeito para com o educando e seu ritmo de aprendizagem, são premissas básicas para uma Geografia voltada para a construção da cidadania, democratizando o acesso ao conhecimento e proporcionando novas leituras de mundo.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. **O Espaço Geográfico, Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRADE, M. C. **Geografia, Ciência da Sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.

ARROYO, M. G. (org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

**ATLAS AMBIENTAL DE PORTO ALEGRE**. Coord. MENEGAT, Rualdo; PORTO, Maria L.; CARRARO, Clóvis C.; FERNANDES, Luís A. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

AZEVEDO, J. C. (org.) et alii. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BEISIEGEL, C. R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: HOLANDA, S. B. **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1982, v.11, p. 381–416.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Z. et alii. **Evasão e Repetência no Brasil: A escola em Questão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1983.

CALLAI, H. C. e ZARTH, P. (orgs.). **Os conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação**. Ijuí: Unijuí, 1999.

CÁTIA, C. S. (org.) et alii. **Escola Cidadã: trajetórias**. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CORRÊA, R. L. Meio Ambiente e a Metrópole. In: MESQUITA, O (org.) **A Geografia e a Questão Ambiental**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

COSTA, D. **Fracasso Escolar: Diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1993.

COUTINHO, C. N. e NOGUEIRA, M. (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DIEGUES, A. C. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL NEUSA BRIZOLA. Diálogo com a Realidade. In: **Paixão de Aprender**. SMED-PMPA, n.º10, p.12-21, 1997.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRETTI, C. J. et alii (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_ e SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: A questão da Moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.

FUKUI, L. et alii. **Escolarização e Sociedade: Um Estudo dos Excluídos da Escola**. In: **Anais do Seminário de Educação no Meio Rural**. Ijuí, junho 1982. Brasília, MEC-INEP, 1983.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GOMES, E. T. A. Inquietação em torno do debate sociedade-natureza no espaço da cidade. In: SOUZA, M. A. Et alii (org.) **O Novo Mapa do Mundo – Natureza e Sociedade: uma Leitura Geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 146–152.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A Conexão Necessária**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Micropolítica, Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

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.

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso Serve, Em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.

MAFFIOLETTI, L. A. **Atividade Prática e Compreensão Teórica: Uma Visão Dialética**. Rio de Janeiro: ABEM, 1992.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MESQUITA, Z. e BRANDÃO, C. R. (org.). **Territórios do Cotidiano: Uma Introdução a Novos Olhares e Experiências**. Porto Alegre: UFRGS/UNISC, 1995.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender**: 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, A. C. R. de. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAIS, R. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas: Papyrus, 1989.

MOREIRA, R. **O Discurso do Averso (Para a Crítica da Geografia que se Ensina)**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MORIN, E. **O Método: A Natureza da Natureza**. Lisboa: Publicações Europa América, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Lisboa: Publicações Europa - América, 1982.

NAPOLITANO, M. **Como Usar a Televisão na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

NOAL, F. O. et alii (org.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

PIAGET, J e INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 18.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, C. 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).

REGO, N. et alii. (org.). **Geografia e Educação: Geração de Ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

REIGOTA, M. **Fundamentos Teóricos Para a Realização da Educação Ambiental Popular**. Revista Em Aberto. vol. 10, número 49. jan/mar. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_ et alii (org.). **Verde Cotidiano: O Meio Ambiente em Discussão**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RELPH, E. C. **As Bases Fenomenológicas da Geografia**. In: Geografia, v.4, n.7. Rio Claro, 1979.

RESENDE, M. S. **A Geografia do Aluno Trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROHDE, G. M. **Epistemologia Ambiental**. Porto Alegre: PUCRS, 1996. (Coleção Filosofia).

SANTOS, A. F. T. **Desigualdade Social e Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço - Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Redescoberta da Natureza.** Aula Inaugural. FFLCH/USP. São Paulo: 10 de março de 1992.

\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço e Tempo: Globalização e Meio Técnico Científico Informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). **Congresso Constituinte – Eixos Temáticos.** Cadernos Pedagógicos n.4. Porto alegre, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Cadernos Pedagógicos n<sup>os</sup> 9 e 15. Porto alegre, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Cadernos Pedagógicos n.21. Porto alegre, 2000.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. C. **Geografia e Lugar Social.** São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Espaço Interdisciplinar.** São Paulo: Nobel, 1992.

SILVA, L. H. (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis:Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Escola Cidadã – Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.** São Paulo: Ática, 1999.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SUERTEGARAY, D. M. A. (org.) et. al. **Ambiente e lugar no Urbano – A Grande Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VESENTINI, José. W. (org.). **Geografia e Ensino: Textos Críticos.** Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_, J. W. **O Ensino de Geografia no Final do Século XX**. São Paulo: Ática, 1996.

VIANNA, A. 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.

## **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 necessário 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/espço 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 estereótipos, 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, n° 21, SMED-PMPA, 2000.*

**ANEXO B**  
**II 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. Resignificar 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;

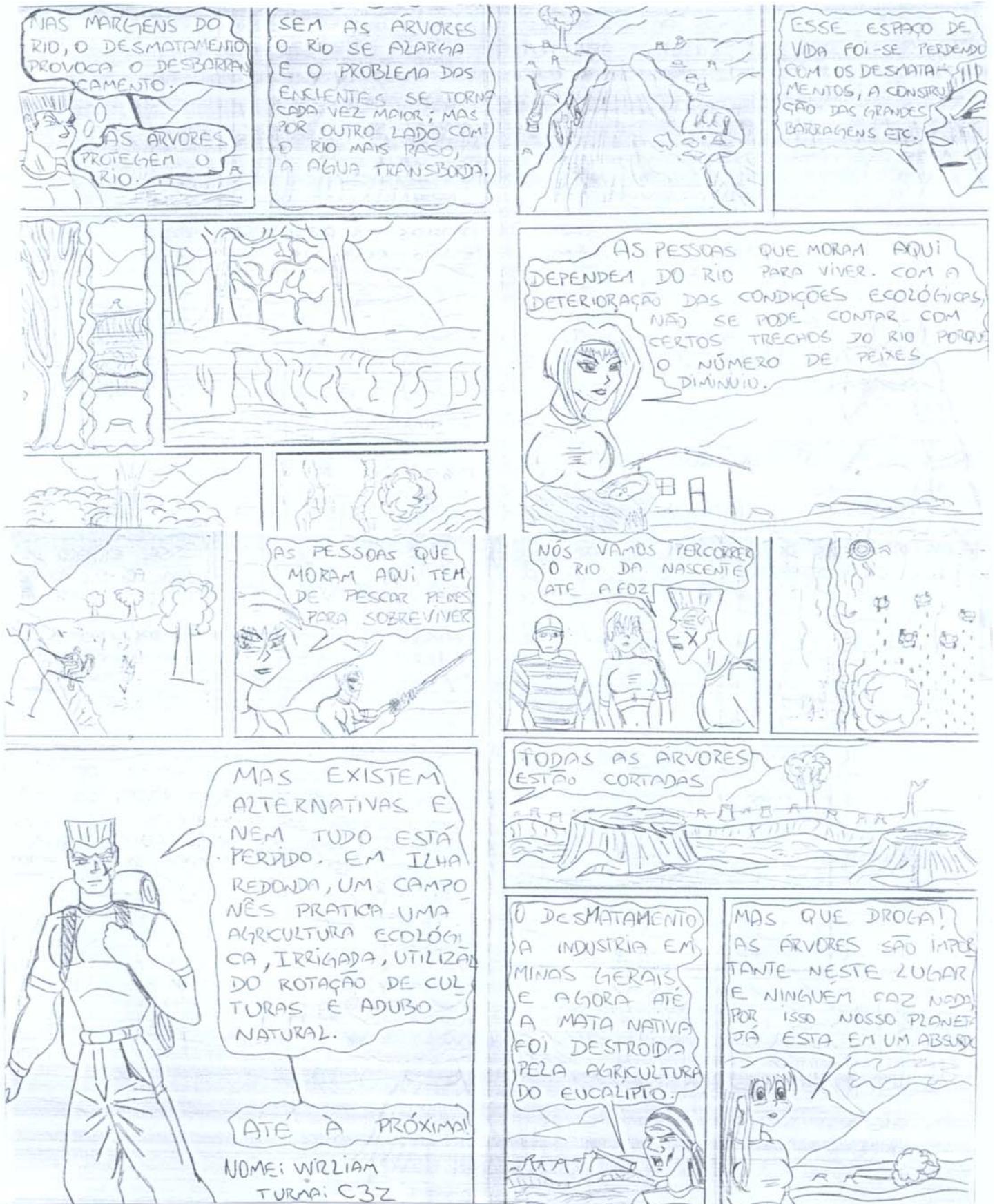
16. Ativar e ampliar a Rede de Atendimento, valorizando a participação na mesma, enquanto espaço privilegiado de articulação com as estruturas públicas e comunitárias de prestação de serviço na área;

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.*

ANEXO C

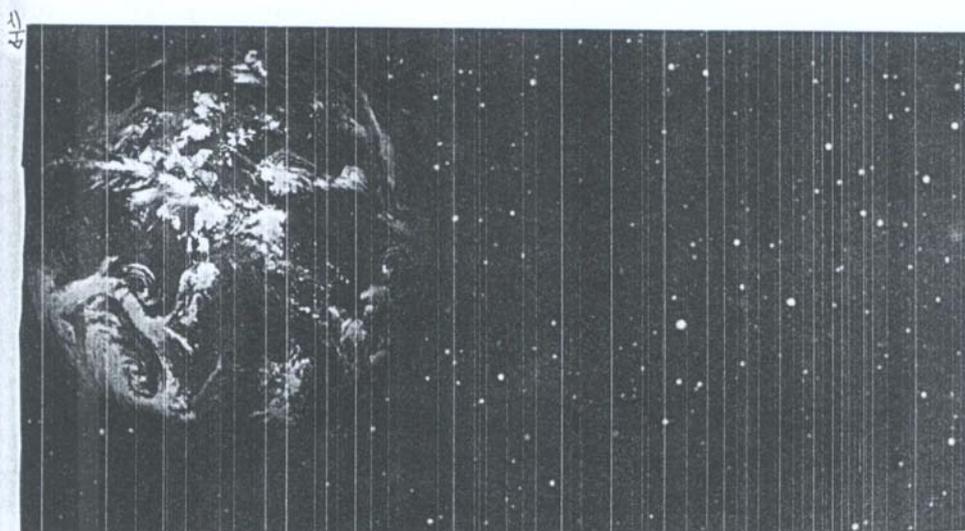
História em quadrinhos sobre a preservação dos sistemas hídricos (aluno Willian)



## ANEXO D

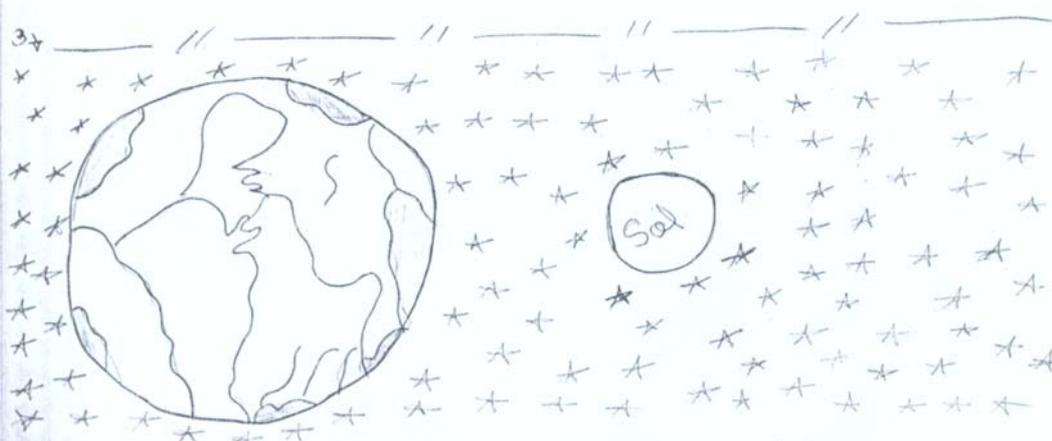
## Trabalho da aluna Cristina (C31)

Nome = Cristina Silva Santos. Turma: C31 Data: 24/04/10



2) Faça uma rubrica dos principais grupos de objetos que aparecem na imagem.

Aparece: estrelas,  
O Planeta Terra.



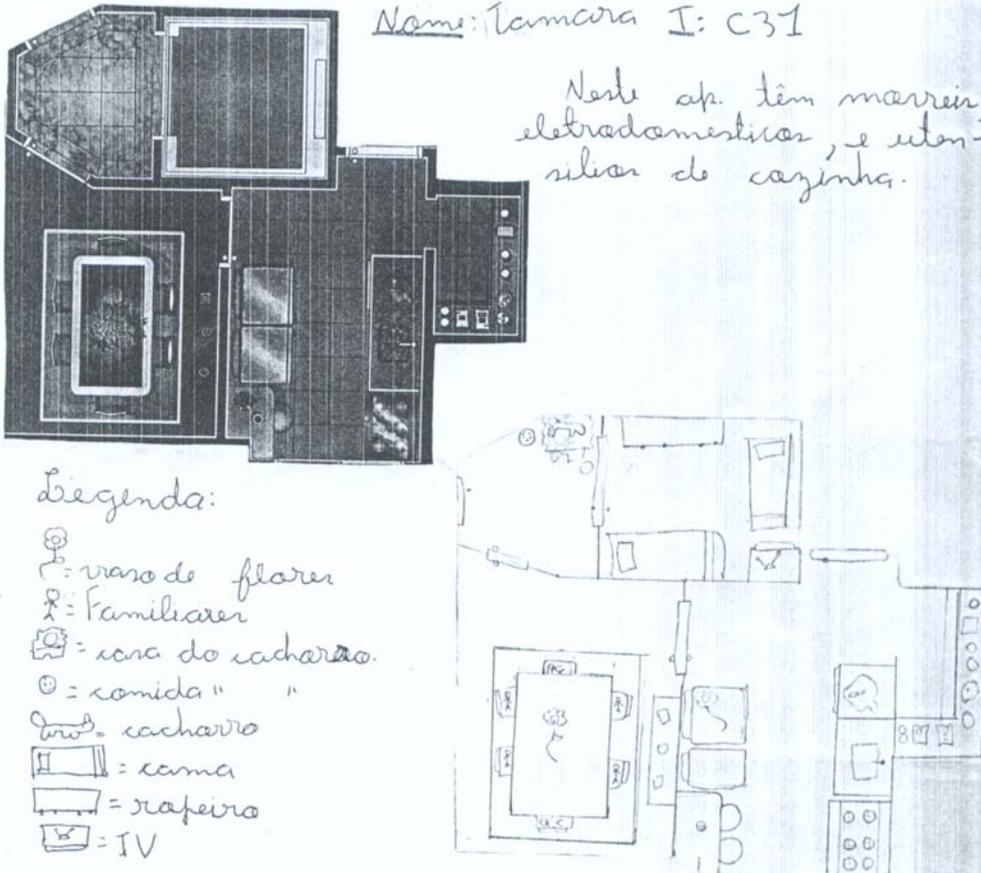
4) Geografia para mim é um estudo que tem conceitos fundamentais como pesquisar, pensar, explicar, refletir, ter informações no fim a geografia mostra como é importante termos conhecimentos do mundo.

## ANEXO E

## Trabalho da aluna Tamara (C31)

Nome: Tamara I: C31

Neste ap. têm marreir, eletrodomésticos, e utensílios de cozinha.



Legenda:

-  = vaso de flores
-  = familiares
-  = vaso do açúcar.
-  = comida " "
-  = cana de açúcar
-  = cama
-  = cadeira
-  = TV

A geografia é ou não é importante?

Muitas pessoas acreditam que geo. é simplesmente uma das matérias que aprendemos na escola. Que não precisa saber mais dela, e não ser que pretendemos seguir alguma profissão que envolva geo.

Mas será que não precisamos saber mais mapas, saber onde brate o sal de manhã, não nunca vamos precisar saber que horas são em outros lugares, ou até saber que tipo de relevo existe na nossa região.

## ANEXO F

## Trabalho do aluno Fábio (C33)

"A Restinga"

Bom eu moro na Restinga à quatro anos e desde então muita coisa aconteceu, conheci várias pessoas e muitos lugares, só que quando eu vim morar aqui na Restinga não existia essa onda de assaltos, mortes e gangues, bom gangues até existiam mas não assim como está hoje.

- Na Restinga o que mais tem de bom são as pessoas, são humildes, simples e legais, por exemplo meu colégio é muito bom mas tem algumas pessoas que querem estragar isso, por causa disso falta respeito, segurança para o povo, faltam muitas coisas.

- É muito bom morar na Restinga, mas do jeito que tá vai ser difícil.

Nome: Fábio Augusto B. Carvalho

Data: 28/11/2000

Turma: C33

## ANEXO G

## Trabalho do aluno Júlio (CP1)

Minha Vida no ano 2010

Meu nome é Júlio Alberto Oliveira Duarte, tenho 26 anos de idade, sou casado e tenho um filho de 1 ano.

Moro no Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, Bairro Restinga. Habito o Bairro Restinga há 25 anos porque gosto muito daqui, apesar da Restinga ser um bairro muito violento, mas não tem somente violência na Restinga, também tem muitas coisas boas aqui.

Sou um jogador de futebol, mas também sou formado em Ciências Econômicas. Porque, quando parar de jogar vou me dedicar somente nisso. Jogo no S.C. Internacional de Porto Alegre 7 anos e pretendo jogar no Flamengo do Rio de Janeiro um dia.

Sou muito feliz por ter uma família legal, que me apoia em tudo que faço de bom e que ~~esta~~ ~~esta~~ sempre comigo nas horas difíceis.