

Desafios da permanência na escola e da garantia do direito à educação de estudantes em situação de pobreza no Colégio de Aplicação da UFRGS

Simone Costa Moreira¹

Luciane Andréia Leite dos Santos²

Resumo:

O presente artigo apresenta referências internacionais e brasileiras para as discussões sobre a intersecção entre educação e pobreza, com destaque para as condições de permanência e para a garantia do direito à educação dos estudantes, temas relevantes no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), situado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, devido às características do corpo discente desta instituição. O texto apresenta, brevemente, a história dos 70 anos do Colégio de Aplicação da UFRGS com ênfase nas repercussões na composição de seu alunado advindas das mudanças de sede e das formas de ingresso na instituição. Ainda, destaca os desafios dessas mudanças para o projeto pedagógico do Colégio. Nas considerações finais, destaca-se a relevância desse debate para a formação pedagógica do corpo docente de um colégio público federal localizado na periferia de uma grande cidade, como é o caso do CAp-UFRGS.

Palavras-chave:

Condições de permanência. Direito à educação. Colégio de Aplicação da UFRGS.

Challenges of staying in school and ensuring the right to education of students in poverty at the Colégio de Aplicação da UFRGS

Abstract: This article presents international and Brazilian references for discussions on the intersection between education and poverty, with a focus on the conditions for staying in school and ensuring the right to education of students, which are relevant topics in the context of the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), located in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, due to the characteristics of its student body. The text briefly presents the history of the 70 years of Colégio de Aplicação da UFRGS with an emphasis on the repercussions on the composition of its student body resulting from changes in location and admission methods. It also highlights the challenges of these changes for the school's pedagogical project. In the final

¹ Doutora em Educação, Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: simone.moreira@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5917-8987>

² Mestra em Educação, Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luciane.leite@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4591-7747>

considerations, the relevance of this debate for the pedagogical formation of the teaching staff of a federal public school located on the outskirts of a large city, such as CAP-UFRGS, is emphasized.

Keywords: Conditions for staying. Right to education. Colégio de Aplicação da UFRGS.

Desafíos de permanecer en la escuela y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en situación de pobreza en el Colegio de Aplicação da UFRGS

Resumen: Este artículo presenta referencias internacionales y brasileñas para discusiones sobre la intersección entre educación y pobreza, con énfasis en las condiciones de permanencia y la garantía del derecho de los estudiantes a la educación, temas relevantes en el contexto del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS), ubicado en Porto Alegre, Río Grande del Sur, con basis en las características de los estudiantes de esta institución. El texto presenta brevemente la historia de los 70 años del Colegio de Aplicación de la UFRGS con énfasis en las repercusiones en la composición de sus alumnos derivadas de los cambios de sitio y de formas de ingreso a la institución. Además, resalta los desafíos de estos cambios para el proyecto pedagógico del Colegio. En las consideraciones finales, se destaca la relevancia de este debate para la formación pedagógica del profesorado de una escuela pública federal ubicada en la periferia de una gran ciudad, como es el caso del CAP-UFRGS.

Palabras clave: Condiciones de permanencia. Derecho a la educación. Colegio de Aplicación de la UFRGS.

1 Introdução

Os temas relativos à educação das classes populares justificam-se por sua relevância no campo acadêmico e, especialmente, no contexto das escolas públicas do país, conforme referenciado em diversas pesquisas atuais sobre o trabalho escolar em periferias. No Brasil, os estudos sobre a relação da escola com as comunidades empobrecidas têm sido predominantemente desenvolvidos pelo viés das relações entre famílias e escolas e através de estudos quantitativos, em sua maioria, sobre produção das desigualdades educacionais através do efeito do território periférico, como será possível verificar no decorrer desse trabalho.

A problemática abordada nesse artigo se adequa ao contexto vivido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS) devido à característica plural da composição de seu alunado. É com o intuito de buscar o aprimoramento da prática pedagógica junto às classes populares que esta reflexão vem sendo formulada pelas autoras desse texto em suas trajetórias profissionais e acadêmicas (LEITE, 2014; MOREIRA, 2013, 2017).

O tema do direito à educação e à garantia de permanência na escola, além de ser altamente relevante no contexto brasileiro, é igualmente relevante no contexto do CAP-UFRGS, conforme será demonstrado a seguir. Da mesma forma, trata-se de um tema relevante no que diz respeito à inovação pedagógica e à formação de professores, pois dialoga com as necessidades concretas do fazer pedagógico com as classes populares.

Neste artigo, apresentamos, primeiramente, referências internacionais e brasileiras para as discussões entre educação e pobreza - tema chave para a compreensão das ideias comunicadas nesse texto. Na segunda parte, dissertamos sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS e sobre as características do público atendido nesses 70 anos de sua existência para demonstrar a importância da discussão sobre as condições de permanência dos estudantes nesta instituição de ensino, assim como da garantia do direito à educação dos mesmos. Por fim, nas considerações finais, destacamos a relevância desse debate para a formação do corpo docente de um colégio público federal, localizado na periferia de uma grande cidade, como é o caso do CAp-UFRGS.

2 Educação e pobreza

Para iniciar a conversa sobre os desafios da permanência na escola e da garantia do direito à educação de estudantes em situação de pobreza, trazemos referenciais para discutir o tema a partir do caráter sociológico das instituições de ensino. Juntamente com Pierre Bourdieu, a obra de Bernard Lahire tem servido de suporte para muitas investigações brasileiras sobre sucesso e fracasso escolar e relação entre família e escola. As relações entre família e escola, observadas por meio da Sociologia da Educação, abordam variadas temáticas, tais como: trajetórias escolares no Ensino Superior de alunos oriundos das classes populares e médias intelectualizadas, gênero e desempenho escolar, classe média e opção pela escola particular, políticas de inclusão, permanência na agricultura *versus* escolarização, longevidade escolar das camadas populares, incentivos familiares para a vida escolar dos filhos, herança cultural e competência escolar, entre outras. (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

No entanto, Romanelli, Nogueira e Zago (2013) apontam algumas lacunas nos objetos de análise. Alertam para a necessidade de ampliar a visão sobre o tema das relações entre famílias e escolas, não o deixando reduzido às influências do ambiente doméstico. Ao reunir os principais debates da área a partir da atual apreciação do campo no país, os autores entendem que, na produção acadêmica,

há uma ênfase bastante expressiva na importância da família nas análises sobre os processos de escolarização. Em contrapartida, a escola, melhor seria utilizar *escolas*, em suas multiplicidades, enquanto entidades públicas, particulares, confessionais, de ensino técnico; em suas heterogêneas formas de organização; em suas propostas pedagógicas; na composição da clientela constituída por alunos de famílias de camadas populares, médias, de elites e do meio rural não foram objeto de análises mais incisivas. (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 13).

Esses apontamentos são importantes, pois colaboram para justificar a atualidade da temática e a necessidade de investigações que possam partir do ambiente escolar. O conhecimento da relação escola-classes populares por intermédio da família está fortemente consolidado. Neste artigo, pretendemos contribuir com análises dessa relação pelo viés da escola, pois urge a produção de estudos que subsidiem a prática cotidiana dos professores e das instituições de ensino, no sentido de garantir às crianças, aos adolescentes e aos adultos empobrecidos o direito à educação e à permanência na escola, com aprendizagem.

Do ponto de vista sociológico, neste artigo, compreende-se a educação, seja ela familiar ou escolar, como a transmissão da cultura de determinado grupo ou classe social. Na família, a educação inicia desde o nascimento da criança com a sua inculturação no ambiente familiar, a partir da cultura vivenciada pelo grupo no qual a família está inserida. Por ser a cultura vivenciada por aquele grupo social, a cultura local passa a ser a única cultura disponível para ser transmitida. Na escola, entendida como uma instituição cultural que trabalha com significações selecionadas e convencionadas que devem ser propagadas a todos os cidadãos, perpetua-se, produz-se e reproduz-se uma determinada sociedade. Em ambos os ambientes, apresenta-se a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a cultura passível de ser transmitida. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Por essa condição, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2010) caracterizam toda e qualquer cultura como um conjunto de significações arbitrárias. Ela é entendida como arbitrária “na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 29) e só pode ser legitimada na medida em que as relações de força propiciarem que a cultura do grupo seja reconhecida como referência. Portanto, nenhuma cultura de grupo ou de classe pode ser, em princípio, considerada como a única cultura legítima.

As significações convencionadas de grupos e classes são inculcadas nas pessoas pela formação de um *habitus*. Entende-se *habitus* como o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se nas práticas de cada pessoa. (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Sendo assim, esses princípios passam a orientar todas as ações da pessoa, seus gostos, a maneira de pensar, de resolver problemas, de expressar-se, entre outros.

Levando em conta a educação familiar, chamada de *habitus* primário (BOURDIEU; PASSERON, 2010), pode-se dizer que a cultura vivenciada pela família e na qual são socializados os filhos está relacionada ao grupo ou classe da qual essa família faz parte. Desse modo, a primeira educação da criança está sob o jugo do arbitrário cultural familiar, elemento esse fundamental para a formação das estruturas mentais, das formas de relacionamento, da linguagem, ou seja, do *habitus* dessa criança.

Já a educação escolar, em geral, é vivenciada como a segunda educação (após a família). Nessa perspectiva, observa-se dois tipos de aprendizado: o precoce (realizado na primeira infância e em ambiente familiar) e o tardio (adquirido nas instituições de ensino ou outros espaços de educação informal). A escola caracteriza-se por ser a instituição com autoridade pedagógica para transmitir, entre as gerações, a cultura herdada do passado, através de sua organização e currículo. A autoridade pedagógica nada mais é do que o poder de imposição legítima outorgado pelas relações de força da sociedade. Esse poder de impor significações e de impô-las como legítimas é denominado violência simbólica. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Historicamente, grande parte das teorias educacionais e curriculares tratou de maneira apolítica e a-histórica a aprendizagem, a organização e a seleção curriculares. Contudo, faz-se necessário compreender como essas tradições e normas selecionadas em meio a outras tantas tradições e normas foram e são legitimadas como os conhecimentos escolares. Quando se trata de política do conhecimento oficial, das relações que se estabelecem para realizar as definições nessa área, Michael W. Apple alerta para o fato de que

o que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isso faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. (APPLE, 2000, p. 54).

Esse processo é conceituado como “tradição seletiva” e diz respeito ao conhecimento considerado legítimo e selecionado para ser ensinado nas escolas. Apple (1989) resume as questões fundantes para a análise da tradição seletiva no currículo escolar através do questionamento: “o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (APPLE, 1989, p. 29). Perguntar-se sobre essas questões é fundamental para compreender os desafios do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem de estudantes oriundos das classes populares. O silenciamento de algumas vozes e culturas no currículo escolar se deve à constituição da cultura escolar como uma cultura de classe. (APPLE, 1989).

As consequências de a cultura escolar ser tomada como uma cultura de classe são nefastas, uma vez que quanto maior o grau de divergência entre o *habitus* promovido pela instituição familiar e o *habitus* exigido e constitutivo das instituições de ensino, mais dificultosa torna-se a vida escolar para os estudantes. Se o capital cultural, entendido como um conjunto de bens culturais transmitido pelas diferentes ações pedagógicas, tem o seu valor definido em função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar, então, quanto maior a distância entre o *habitus* familiar e o *habitus* dominante, menor capital cultural a pessoa pode acumular e utilizar como valor de troca em outras circunstâncias de sua vida, como na vivência escolar.

Dessa forma, estando a cultura escolar bastante próxima da cultura dominante – no que diz respeito ao capital cultural exigido sob a forma de linguagem, comportamento desejável e aceitável e sob o que é considerado “bom gosto”, por exemplo –, a escola contribui para perpetuar as desigualdades e legitimá-las. Ao frequentar a escola, as crianças das classes populares que “não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa”. (BOURDIEU, 2011, p. 58). Isso se deve ao fato de que, quanto maior a diferença entre a cultura local e a cultura escolar, maior é a possibilidade de o caráter de violência simbólica da educação ser exposto, ao menos parcialmente. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Entendendo-se neutra e sendo reconhecida socialmente como tal, a cultura escolar exerce uma função mistificadora, pois

além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos

que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2011, p. 59).

Por tudo isso, é fundamental discutir o caráter sociológico das instituições de ensino. Ao conferir às desigualdades sociais a perspectiva de aptidões naturais, a escola acaba por transformar a herança cultural em passado escolar, pois a herança cultural difere segundo as classes sociais e “é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Entretanto, o processo de legitimação do conhecimento e das regras escolares não é algo simples. Muitos enfrentamentos ocorrem no cotidiano escolar das instituições que trabalham com público socializado em uma cultura diferente da cultura da classe média e, dessa forma, mais nítido se torna o caráter de violência simbólica da educação. Estando a cultura escolar alheia às culturas de alguns grupos, comunidades e famílias, com maior ou menor grau de contradição, a cultura escolar se constitui como um obstáculo para os estudantes, ou seja, como um conjunto de regras que causam sofrimento por não saberem *a priori* lidar com elas. (APPLE, 2001; 2008; 2011).

Ao focar questões que estavam subdimensionadas, tais como o contexto social dos alunos, as condições de infraestrutura das escolas, expectativas docentes e resultados escolares, as pesquisas acerca das desigualdades educacionais – amplamente desenvolvidas nos últimos anos no país – integram esses fatores às dinâmicas de segregação residencial dos centros urbanos. As produções acadêmicas que trabalham simultaneamente com a origem socioeconômica e as estratégias familiares, a organização e as práticas escolares e o impacto da organização social do território sobre as desigualdades educacionais (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013), da mesma forma, têm contribuído com a área de estudos que interseccionam educação e pobreza. Koslinski e Alves (2012) pontuam que os limites do campo de estudos das desigualdades educacionais no Brasil envolvem o saber a respeito dos mecanismos mediadores entre escola e comunidade, como “os professores e as práticas escolares conformadas em diferentes vizinhanças” (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 11), pois a maior parte dos estudos dessa área ainda são quantitativos.

Esses elementos são importantes para a discussão aqui proposta, pois buscam expandir o conhecimento nessa área temática do direito à educação e permanência na escola. A problemática abordada nesse texto – desafios da garantia de permanência na escola e direito à educação dos estudantes em situação de pobreza – se adequa ao contexto vivido no Colégio de Aplicação da UFRGS devido à característica plural da composição de seu alunado. Conforme descrito por uma de nós (LEITE, 2014), o ingresso de alunos via sorteio público – e não mais por reserva de vagas ou testes de seleção – teve início na década de 1980, respondendo aos anseios da comunidade, e foi considerado um método mais democrático, pois diversificou a composição socioeconômica e cultural dos estudantes do CAp-UFRGS.

3 O CAp-UFRGS, ontem e hoje, na sua relação com estudantes em situação de pobreza

O Colégio de Aplicação da UFRGS foi criado em 1954 por um grupo de educadores da Faculdade de Filosofia no intuito de ampliar o espaço para a formação pedagógica

docente. O CAP ocupou, inicialmente, quatro salas do prédio central da Faculdade de Filosofia e de 1956 a 1959, transferiu-se para um pavilhão dessa mesma faculdade. Em 1960, o Colégio foi instalado em dois pavilhões de madeira, construídos mediante acordo entre a Universidade e a Prefeitura Municipal. A partir de 1971, passou a ocupar o prédio da Faculdade de Educação (FACED), e a lei 62997, de 16/07/1968, determinava que o Colégio passava a pertencer à FACED, devendo formar o Centro de Educação Primária e Média. Apenas em 1996 o Colégio de Aplicação da UFRGS conquistou um prédio próprio, no Campus do Vale³.

Desde então, o CAP-UFRGS está localizado no Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no bairro Agronomia. Esse bairro pertence à Região Lomba do Pinheiro do Orçamento Participativo do município de Porto Alegre. Essa região possui área de 8,86 km² e sua população (de acordo com os dados disponíveis do Censo de 2010) é de 2.331 pessoas⁴. Entretanto, como escola pública federal, regida pela Portaria nº 959/2013 do Ministério da Educação, o Colégio de Aplicação matricula alunos que tenham sido selecionados por meio de Sorteio Público previsto em Edital e não de acordo com o local de moradia do estudante – como as demais escolas públicas de Ensino Fundamental. Sendo assim, o público que acessa o CAP-UFRGS é composto por estudantes de diferentes bairros do município de Porto Alegre e também de municípios da região metropolitana.

De acordo com Lopez (2010) e Leite (2014), o CAP-UFRGS passou a enfrentar diferentes desafios no seu fazer pedagógico desde a diversificação socioeconômica e cultural dos estudantes. Essa alteração foi intensificada quando a sede do CAP-UFRGS foi transferida do bairro Centro para o bairro Agronomia, em 1996, facilitando o acesso de estudantes dos bairros periféricos da zona leste de Porto Alegre e de outros municípios vizinhos. Considerando essas informações, pode-se dizer que, somada à modificação já realizada em relação à forma de ingresso, a mudança radical de localização geográfica dentro do município de Porto Alegre trouxe consigo novas especificidades e desafios ao trabalho escolar desenvolvido pelo CAP-UFRGS, como é possível verificar no trecho a seguir:

Em 1996, o CAP enfrentou outro desafio com a mudança de sede do colégio para o Campus do Vale da Universidade, nos limites de Porto Alegre e Viamão. As novas instalações impressionaram, positivamente, alunos, pais, funcionários e professores. No entanto, novos elementos apareceram contribuindo para uma composição de alunos ainda mais heterogênea quanto à etnia, à condição socioeconômica e a interesses culturais face à nova localização da escola. O corpo discente do CAP passou a contar com alunos moradores de bairros como Lomba do Pinheiro, Restinga, Camaquã, Itapuã, dentre outros de Porto Alegre e de municípios vizinhos como Viamão, Cachoeirinha, Gravataí, Guaíba e ainda de outros municípios mais distantes. (LOPEZ, 2010, p. 20).

Para compreender alguns dos efeitos dessa mudança geográfica da sede do CAP-UFRGS para um território situado na periferia do município de Porto Alegre, os estudos que buscam conhecer as influências do território sobre a produção e a reprodução

³ <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/institucional/historia/>

⁴ Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1iau8bF4P7aoT0q6Xpqqxqxr2Fcr8hA7&ll=-30.015595579392606%2C-51.17473488129144&z=11>. Acesso em: 27 fev. 2024.

das desigualdades sociais podem ser de grande valia. De acordo com Bourdieu (2012, p. 160) “não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais”. Ele atribui ao território o que chamou de “efeitos de lugar” – uma espécie de simbolização do território por parte de seus habitantes. Segundo Bourdieu

o espaço social se traduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. [...] É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado. (BOURDIEU, 2012, p. 160-161).

Sendo assim, os espaços configuram-se como expressões das hierarquias e das distâncias sociais presentes nas sociedades e, objetivados, se sobrepõem como estruturas mentais que se reproduzem nos comportamentos e linguagens que constituem a população daquele espaço (BOURDIEU, 2012).

Com o intuito de compreender os aspectos sociais envolvidos nos posicionamentos geográficos das instituições, o conceito de efeito do território⁵, advindo da Sociologia Urbana, vem fazendo parte de pesquisas na área da educação que analisam os efeitos do território no trabalho pedagógico e na compreensão da escola situada em espaços periféricos.

Ainda que a pobreza e os espaços onde os pobres residem sejam muito mais heterogêneos do que geralmente se considera, no caso do Brasil, os espaços urbanos ocupados historicamente pelos pobres foram caracterizados como periferias por estarem localizados tipicamente nas extremidades da área metropolitana. A nomenclatura *periferia* se deu pelo contraste do centro rico em direção à periferia da cidade, considerando nesse movimento o declínio do valor das terras, das atividades econômicas, das condições de vida e da qualidade dos serviços públicos. (TORRES *et al.*, 2003).

No caso específico do CAp-UFRGS, os dados apresentados na pesquisa desenvolvida por uma de nós (LEITE, 2014) nos permitem inferir que, após sua mudança de sede, a instituição passou a sofrer alguns efeitos dos territórios periféricos e do ingresso de parte da população que ocupa esses territórios. De acordo com a Leite (2014), ao analisar um grupo de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as situações envolvendo discriminação social e racial, os desentendimentos com agressões físicas entre os alunos e para com professoras, as atitudes que causaram prejuízos materiais em diferentes setores da escola, bem como questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, tiveram uma repercussão significativa no corpo docente. Nas reuniões de professores, quando esses assuntos eram pautados, os alunos do grupo pesquisado eram comparados com alunos da escola de anos anteriores (ingressantes por testes de seleção e/ou quando o CAp estava localizado no Campus Central da UFRGS). Havia um saudosismo nessas falas e a queixa de

⁵ Esse conceito vem sendo desenvolvido em muitos países com nomenclaturas diversificadas e por diferentes pesquisadores, simultaneamente, como é o exemplo dos Estados Unidos da América (*neighborhood effects*), do Uruguai (*efecto vecindario*) e da França (*effets territoire*) (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 385).

que tais situações demandavam muitas ações, gerando, frequentemente, redução do tempo dos docentes para dedicarem-se às atividades de pesquisa e extensão.

Apesar da crescente heterogeneidade social a partir da complexa distribuição de pobres e ricos nas cidades (presença de empreendimentos urbanos fechados nas periferias; disseminação da pobreza e dos pobres por toda a cidade – com a ocupação de pequenos espaços de terra não urbanizados, por exemplo) e sobre o Estado mais presente nas periferias (através de políticas públicas que introduziram importantes transformações nesses locais), ainda pode-se dizer que o público morador das periferias urbanas é, majoritariamente, composto por pessoas pobres. Os pobres são aqueles indivíduos e/ou famílias excluídos ou subincluídos nas sociedades urbanas através de acesso precário à educação, saneamento básico, saúde e integração cultural, por exemplo, além daquelas famílias fragilizadas econômica e socialmente quando vivenciam situações críticas, como a doença ou a morte de um de seus membros ou a perda de emprego (MARSH, 2011).

Quanto maior a vulnerabilidade nas periferias, maior a segregação residencial e o isolamento da população no seu território, restringindo as redes sociais – especialmente – de crianças e adolescentes. (ÉRNICA; BATISTA, 2012; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Conforme Lahire (2008), as crianças formam seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das experiências e das formas que constituem as relações de interdependência com as pessoas que as cercam com mais frequência e por mais tempo. Sendo as vizinhanças e bairros espaços geográficos que comportam relações e redes sociais, elas se configuram como “esferas intermediárias de socialização entre a família e a escola” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1178) e também atuam sobre a constituição desses sujeitos.

Esses referenciais enriquecem a reflexão e a análise do cotidiano de escolas que atendem estudantes oriundos de periferias urbanas, pois

só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 2008, p. 19).

Bourdieu (2011) chamou de superseleção esse processo pelo qual as crianças das classes populares e médias passam para alcançar o êxito escolar. Ele alega que, para terem chance de chegar ao ensino secundário, “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário”. (BOURDIEU, 2011, p. 50). O autor declara que, para lidar com a cultura escolar, essas crianças precisam combinar as esperanças objetivas de êxito escolar de cada classe social às atitudes familiares em relação à escola.

A pesquisa desenvolvida por uma de nós (LEITE, 2014) no CAP-UFRGS tratou de desnaturalizar os afastamentos e as permanências dos estudantes como algo da trajetória

escolar individual de cada um deles entendendo que, apesar do ingresso democrático por sorteio público, o CAp-UFRGS tinha mecanismos que acabavam por selecionar os estudantes no decorrer de sua trajetória na instituição através da sua inadequação à cultura escolar. Em seus resultados, a autora afirma que “a inclusão pelo sorteio público garante a vaga na instituição, mas a permanência dos alunos dependerá da adaptação dos mesmos à proposta de trabalho desenvolvido na escola” (LEITE, 2014, p. 123). A autora segue sua análise, alegando que

(...) o aluno ingressante pelo sorteio público precisou se adaptar ou acompanhar a proposta da escola. Se essa relação aluno-proposta fosse alterada e as mudanças de adaptação recaíssem nas práticas escolares, os limites não estariam nas posturas ou questões de aprendizagem dos alunos, mas seriam deslocados para outros lugares, como as metodologias, o currículo e as concepções de aluno e aprendizagem que as embasaram. (LEITE, 2014, p. 126).

Todavia, estudos como o de Lopez (2010) indicam que o CAp-UFRGS e seus docentes têm pensado propostas e práticas curriculares alternativas no decorrer de sua trajetória institucional (como é o caso dos projetos das Equipes⁶: UNIALFAS, AMORA, PIXEL e Ensino Médio).

De acordo com a autora, ações do projeto UNIALFAS – como o componente curricular “oficinas”, com temas diversificados e participação eletiva por interesse dos estudantes dos anos iniciais – surgiu, principalmente, como uma resposta do corpo docente aos desafios enfrentados a partir da nova composição do alunado do CAp. Lopez explica que

[a] grande pluralidade sociocultural demonstrada pelos alunos, o alto grau de carência financeira de muitos deles, bem como o frequente desinteresse apresentado por alguns em relação aos trabalhos escolares, denotando um querer brincar constante, foram algumas das constatações efetuadas, fazendo parte do cenário encontrado. [...]. Instigado com tais observações, o grupo de educadores passou a refletir sobre a importância de pensar uma prática pedagógica diferenciada, considerando um espaço para o lúdico, a fim de proporcionar mais prazer no fazer pedagógico, tanto para os alunos quanto para os educadores. (LOPEZ, 2010, p. 24).

Além disso, Leite (2014) relata que alguns dos fatores que dificultavam a permanência dos estudantes empobrecidos no CAp-UFRGS, como o caso da dificuldade financeira para almoçar na cantina da escola nos dias de aulas em turno inverso, foram amenizados através de mecanismos institucionais. A segurança para realizar o trajeto até o Restaurante Universitário do Campus do Vale, onde os estudantes têm direito a pagar um valor mais baixo pela refeição, pois é subsidiado pela Universidade, foi solucionado com a criação de uma linha de ônibus circular dentro do Campus; a ausência de refeitório e de eletrodomésticos necessários ao acondicionamento adequado e aquecimento dos alimentos trazidos de casa foi solucionada com a compra de geladeiras e fornos de micro-ondas. Desde 2004, o CAp oferece lanches nos turnos em que o estudante tem aula e almoço nos dias que dobra o turno, sendo todas as refeições gratuitas em um refeitório construído dentro do CAp.

⁶ Para saber com maior detalhamento sobre cada um dos projetos, ver: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/ensino/projetos-de-ensino/>

Passados alguns anos das pesquisas sobre o CAP-UFRGS aqui relatadas, novas situações foram vividas, novas reflexões e ações foram sendo tomadas, institucional e pessoalmente, com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os seus estudantes. Em agosto do ano de 2020, por ocasião da Pandemia de COVID-19, o Setor Psicossocial do Colégio de Aplicação da UFRGS realizou uma pesquisa através de questionário *on-line* que foi disponibilizada a todos os estudantes do Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos. A adesão dos estudantes do Ensino Regular ao preenchimento do questionário foi a seguinte:

Figura 1 - Estudantes Participantes - total de respondentes por turma

	Nº respostas	Total de Alunos na turma	% de alunos respondentes na turma	% em relação ao total de alunos do ER
Válido 101 (1º ano Ensino Médio)	33	35	94,2	6,7
102 (1º ano Ensino Médio)	34	36	94,4	6,9
201 (2º ano Ensino Médio)	35	35	100	7,1
202 (2º ano Ensino Médio)	33	35	97,1	6,7
301 (3º ano Ensino Médio)	31	36	86,1	6,3
302 (3º ano Ensino Médio)	32	35	91,4	6,5
81 (8º ano Ensino Fundamental)	29	29	100	5,8
82 (8º ano Ensino Fundamental)	30	30	100	6,0
91 (9º ano Ensino Fundamental)	29	29	100	5,8
92 (9º ano Ensino Fundamental)	30	30	100	6,0
ALFA 1 (1º ano Ensino Fundamental)	20	20	100	4,0
ALFA 2 (2º ano Ensino Fundamental)	20	20	100	4,0
ALFA 3 (3º ano Ensino Fundamental)	20	20	100	4,0
ALFA 4 (4º ano Ensino Fundamental)	19	20	95	3,8
ALFA 5 (5º ano Ensino Fundamental)	21	21	100	4,2
Amora I (6º ano Ensino Fundamental)	28	29	96,5	5,6
Amora II A (7º ano Ensino Fundamental)	25	28	92,9	5,0
Amora II B (7º ano Ensino Fundamental)	27	28	96,4	5,4
Total	496	516		100,0

Fonte: Relatório de Dados Principais - Setor Psicossocial CAP-UFRGS (2020)

A partir do percentual de questionários respondidos, pode-se utilizar esses dados para análise da comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFRGS. O Relatório de Dados Principais, elaborado pelo Setor Psicossocial, apresenta uma síntese dos dados coletados. Dentre esses resultados, utilizaremos as questões de “renda média mensal da família” e “quantas pessoas dependem da renda familiar” para expor o contexto socioeconômico dos estudantes do Colégio.

Figura 2 - Renda média mensal da família

Por renda familiar se entendem todos os rendimentos recebidos pelo grupo familiar, incluindo: salário fixo, pagamentos por serviços esporádicos e/ou informais, pensão alimentícia, aposentadorias, ajuda de terceiros.

	Frequência	Porcentagem
Válido	11	2,2
acima de 10 salários mínimos (R\$ 10.450,00)	19	3,8
até 1,5 salário mínimo (R\$ 1.567,50)	92	18,5
de 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.567,50 a R\$ 3.135,00)	174	35,1
de 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.135,00 a R\$ 4.702,50)	87	17,5
de 4,5 a 6 salário mínimos (R\$ 4.702,50 a R\$ 6.270,00)	70	14,1
de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.270,00 a R\$ 10.450,00)	43	8,7
Total	496	100,0

Fonte: Relatório de Dados Principais - Setor Psicossocial CAp-UFRGS (2020)

Figura 3 - Número de pessoas que dependem da renda familiar

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Válido	2	70	14,1	14,2
	3	156	31,5	45,8
	4	178	35,9	81,9
	5	68	13,7	95,7
	6	19	3,8	99,6
	7	2	,4	100,0
	Total	493	99,4	
Omisso	Sistema	3	,6	
Total		496	100,0	

Fonte: Relatório de Dados Principais - Setor Psicossocial CAp-UFRGS (2020)

Os resultados nessas tabelas correspondem a todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio Regular do Colégio. Pode-se afirmar que 53,6% dos estudantes do Colégio têm renda média de até 3 salários mínimos (até R\$ 3.135,00 - valor referente ao ano de 2020). Uma característica significativa indicada nesta síntese é que, no grupo familiar dos estudantes, 75,8% possuem 3 ou mais pessoas dependentes da renda familiar. Esse resultado importa porque está-se desenhando o contexto socioeconômico dos estudantes da escola e demonstrando percentual significativo de estudantes em possível situação de pobreza no ano de 2020.

Em 2021 o Conselho de Unidade aprovou seu primeiro edital de ingresso discente em todos os níveis da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UFRGS com reserva de vagas para Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), Perfil Socioeconômico (PSE), Pretos Pardos e

Indígenas com Perfil Socioeconômico (PPI+PSE) e Pessoas Com Deficiência (PCD) referente ao ano de 2022. Desde então, os estudantes que ingressam no Colégio são compostos por, no mínimo, 50% de candidatos que atendam a estes perfis a cada edital.

Não há, até o momento da escrita deste artigo, novos relatórios produzidos pelo Colégio de Aplicação da UFRGS sobre as características do grupo discente. Entretanto, é possível inferir que o edital com reserva de vagas nas modalidades anteriormente citadas está atuando fortemente na composição das novas turmas e dos novos estudantes que ingressam no Colégio.

Considerando todos esses aspectos, entendemos que o tema do direito à educação e à garantia de permanência na escola, além de ser altamente relevante no contexto brasileiro, parece ser igualmente relevante no contexto do CAp-UFRGS, ao que indicam os estudos previamente citados (LEITE, 2014; LOPEZ, 2010), a pesquisa realizada pelo Setor Psicossocial e o atual contexto do ingresso discente com reserva de vagas. Da mesma forma, trata-se de um tema relevante no que diz respeito à inovação pedagógica e à formação de professores, pois dialoga com as necessidades concretas do fazer pedagógico com as classes populares.

Nos estudos mencionados, observou-se que o CAp-UFRGS tem avançado ao longo dos anos e procurado atender ao seu corpo discente, considerando as mudanças que ocorreram neste período. Mesmo com esse movimento, ainda há aspectos importantes a serem trabalhados para que se possa garantir um ambiente favorável à aprendizagem e à permanência desses estudantes. Dentre os aspectos que precisam seguir avançando, destacamos a ênfase que se observa nos projetos de ensino. Segundo dados de um dos estudos já citados neste texto, o destaque aos projetos de ensino em desequilíbrio com as condições de aprendizagem dos estudantes foi apontado como um elemento que contribuiu para a não permanência dos alunos.

Embora o aluno aparecesse, em alguns momentos, como o centro do processo de aprendizagem, segundo as colocações dos professores e pela análise documental, a ênfase esteve na proposta da escola, na qual, o aluno ingressante pelo sorteio público precisava se adaptar [...]. (LEITE, 2014, p. 126).

Embora se reconheça a importância dos projetos, bem como a seriedade com que são elaborados e desenvolvidos na instituição, eles precisam ser avaliados tendo em vista atender aos estudantes em suas especificidades. Longe de intencional trazer respostas simplificadas a temas complexos e desafiadores como os que enfrenta o CAp-UFRGS, trazemos algumas questões para ajudar a avançar nessas reflexões. A proposta da escola consegue dialogar com os nossos alunos e alunas de diferentes classes sociais, etnias e com demandas específicas para acessar o que é ofertado pela escola ou trabalhado em sala de aula? Considerando os alunos ingressantes pelo edital de reserva de vagas, a proposta contempla as especificidades de aprendizagem e acolhe esses alunos naquilo que necessitam? Considerando os aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de Pessoas com Deficiência (PcDs), conseguimos identificar nas nossas práticas, nas metodologias e nos projetos de ensino mudanças significativas que tenham trazido resultados nessa busca por uma escola mais inclusiva?

Quando nos deparamos com situações que envolvem a saída de alunos dessa escola, alguns aspectos ainda chamam a atenção. No levantamento realizado por uma de nós, durante o mestrado, as justificativas para a não permanência de estudantes na escola estavam

relacionadas também à ideia de que o aluno precisava se adaptar à proposta e à organização do CAP-UFRGS para garantir sua vaga. Algo que era visto como “valorizar a vaga” ou “merecer ocupar essa vaga”. Além disso, alguns requisitos como ter uma postura comprometida, ser esforçado e ter autonomia eram elencados - por professores e por estudantes - como o diferencial entre os que permaneciam e os que não permaneciam.

Foi possível observar uma recorrência na fala de alguns professores, quando mencionaram os alunos que não se adaptaram à escola ou com multi reprovações, como “os que não querem” ou “não aproveitam” a oportunidade de estar nessa instituição. (LEITE, 2014, p. 123).

Segundo o Regimento Interno vigente no CAP-UFRGS, o qual está sendo, atualmente, reformulado, a permanência dos estudantes está condicionada à aprovação nas etapas, como é possível verificar no texto a seguir: “O aluno que for reprovado duas vezes na mesma série, ou três vezes em séries diferentes, não terá a matrícula renovada. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007, Art. 73 § 3º).

Entendemos que tal regra corrobora para a compreensão de que cabe ao aluno e à aluna a responsabilidade pelas condições de permanência nesta escola, uma vez que a regra condiciona esta permanência à obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório. Há movimentos na instituição que buscam problematizar e avançar nesses aspectos, no entanto, ainda ocorrem situações em que vemos alunos e alunas terem o pedido de rematrícula negado tendo como justificativa as regras vigentes no regimento da escola. Não seria o CAP-UFRGS uma escola pública e, como tal, estaria submetida a leis maiores que se sobrepõem ao seu regimento interno? Ainda que, por pertencer à Universidade, tenha como prerrogativa a autonomia universitária em determinadas decisões, essa autonomia não pode estar em desacordo com a legislação brasileira maior, muito menos servir de justificativa para a manutenção de mecanismos que legitimam a exclusão de alunos e alunas ingressantes tanto pelo acesso universal como pela reserva de vagas. Ressaltamos que os ingressantes pela reserva de vagas, contemplados através de diferentes modalidades de cotas, representam os segmentos sociais historicamente desfavorecidos e excluídos em nossa sociedade.

Além das questões já expostas, seria pertinente questionar: as regras que condicionam a permanência de estudantes na escola contribuem para a busca da inovação, no que se refere à inclusão, seja ela social, racial ou das pessoas com deficiência? Essa possibilidade questionável de ter a matrícula negada, prevista no atual regimento da escola, favorece o pensar e/ou a pesquisa sobre como construir as condições de permanência dessas crianças, jovens e adultos nesta escola pública?

Afinarmos o olhar para vermos esse aluno como ele é, e não como nós esperamos que ele seja, poderia ser o ponto de partida do trabalho pedagógico. Isso não significa abrir mão da nossa responsabilidade no que se refere às aprendizagens dos conteúdos compreendidos como importantes para a formação acadêmica dos estudantes. Nem tampouco abrir mão da nossa responsabilidade social como educadores na formação dos novos cidadãos e cidadãs. Esse olhar teria o objetivo de entender quem são esses indivíduos, como aprendem, quais estratégias metodológicas e didáticas qualificam seus processos de aprendizagem e favorecem seu desenvolvimento e, ainda, como a escola pode ser significativa em sua vida nestas diferentes dimensões da sua formação. Sim, desafiador!

No entanto, não pensar sobre isso e manter cristalizadas ideias como a de que os alunos precisam se adaptar ou valorizar a vaga, favorece a responsabilização dessas crianças,

jovens e adultos, bem como de suas famílias quanto a sua permanência ou não no CAp-UFRGS.

Os alunos transferidos do CAp/UFRGS demonstraram, em suas falas, uma auto responsabilização por não terem permanecido na instituição. [...] Também merece ser referida a desresponsabilização da instituição e uma não percepção pela mesma das várias questões que podem ter contribuído para a não permanência de alguns alunos no CAp/UFRGS. (LEITE, 2014, p. 123).

Na pesquisa em questão, observou-se uma recorrência interessante nos relatos dos alunos que conseguiram permanecer no CAp-UFRGS até a conclusão do Ensino Médio, bem como no relato dos que não permaneceram. A maioria dos entrevistados concordaram quanto à responsabilização do indivíduo sobre sua permanência, como indica a citação acima. Mesmo quando mencionaram a dificuldade de atender às aulas no turno da tarde, fator que impossibilitava terem um trabalho e este seria um dos motivos da saída do CAp, os entrevistados colocaram em si a responsabilidade desse problema. Não questionaram a organização da escola, o seu currículo ou mesmo os fatores socioeconômicos que estavam impedindo de permanecerem na escola que desejavam.

Quando questionados sobre as causas da saída, a maioria dos alunos elogiou a escola e justificou a saída dando a entender que a instituição agiu de forma correta dentro de sua proposta de trabalho, não houve questionamentos sobre os critérios de permanência. (LEITE, 2014, p. 118).

Fato curioso a ausência de questionamentos, pois, neste mesmo estudo, uma recorrência encontrada foi a menção por professores e alunos ao objetivo da proposta do CAp-UFRGS de formar pessoas críticas. A fala de um aluno exemplifica isso: “*Uma pessoa questionadora, que vai atrás e não aceita as coisas assim*” (LEITE, 2014, p. 116). Além de curioso, esse silêncio contribui para a desresponsabilização da instituição frente a uma realidade também silenciosa que é a não permanência dos alunos ingressos pelo sorteio público⁷. No recorte realizado para o estudo, de um grupo de 28 alunos, 12 foram transferidos do CAp, ou seja, cerca de 42% dos estudantes que ingressaram nesta turma de 1º ano do Ensino Fundamental saíram da escola antes de concluírem o Ensino Médio. Do grupo dos 16 alunos que se mantiveram no CAp-UFRGS e concluíram o ensino médio, ao final do estudo, 14 cursaram o Ensino Superior e dois estavam em cursos pré-vestibulares. Quanto à ocupação profissional, quatro estavam trabalhando em bolsas de diferentes fomentos em suas instituições de ensino. Os demais somente estudavam.

Em relação ao grupo dos 12 alunos que não permaneceram no CAp-UFRGS, ao final do estudo se averiguou que 4 não haviam completado o Ensino Médio e 1 não completou o Ensino Fundamental. Deste grupo, ainda, 9 passaram por reprovações no CAp e em outras instituições de ensino que frequentaram. Outros 2 estudantes não conseguiram se manter na escola por questões envolvendo desempenho/aprendizagem e comportamento. Ainda, 1 concluiu o Ensino Médio pelo supletivo e outro pelo ENEM. Observou-se que apenas 2 desses alunos egressos apenas estudavam, cursando o Ensino Superior). Os demais estavam

⁷ Os dados trabalhados ainda se referem a essa modalidade de ingresso. O edital com reserva de vagas foi adotado pela instituição em 2022.

inseridos no mercado de trabalho, exercendo funções como porteiro, recepcionista, atendente de supermercado e de comércio. Dois estavam desempregados.

Outros dados utilizados para realizar essa análise foram a ocupação profissional dos pais e a escolaridade dos mesmos. O cruzamento desses dados possibilitou uma leitura das diferentes trajetórias deste grupo de alunos egressos do CAP-UFRGS no que se refere ao seu pertencimento à classe média e classes populares. Os alunos de classe média conseguiram, apesar de suas dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, seguir com seus estudos em outras instituições e chegaram, inclusive, ao Ensino Superior. Já os alunos de classes populares seguiram apresentando dificuldades para se manter na escola, seja por dificuldades de aprendizagem ou comportamento, ocasionando sua inserção precoce no mercado de trabalho. Como vemos, o ônus da reprovação e da evasão para os alunos das classes populares foi diferente dos demais:

[...] o ônus para quem passou por questões de reprovação ou transferência foi diferente, dependendo da situação socioeconômica do aluno. Os alunos do grupo de transferidos, que apresentavam uma situação socioeconômica favorecida, mesmo tendo passado por reprovações ou terem se envolvido em questões de conduta inadequada, conseguiram concluir o Ensino Médio em outras escolas. Já os alunos transferidos nas mesmas condições, mas com uma situação socioeconômica desfavorecida, passaram por outras situações de reprovação e acabaram saindo das escolas para as quais tinham sido transferidos. (LEITE, 2014, p. 127).

Somos uma escola federal de Educação Básica e, apesar das dificuldades que as instituições públicas de ensino enfrentam, temos uma estrutura privilegiada em relação às demais escolas públicas brasileiras. Mesmo que nossas condições de trabalho não sejam plenamente asseguradas e com as perdas de investimentos públicos na educação, vividas nos últimos governos, consideramos que o CAP-UFRGS seja um espaço fecundo para a criação e implementação de inovações pedagógicas que estejam a serviço das classes populares. Destacamos a formação do nosso corpo docente, as oportunidades de formação continuada, a proximidade com a universidade e tudo que isso pode nos favorecer em termos de parcerias e formação de redes de apoio, tanto para o corpo docente como para o corpo discente da nossa escola. Outrossim, ressaltamos as áreas de atuação da nossa carreira que permitem nossa inserção na pesquisa e na extensão, a organização institucional por equipes de trabalho e áreas do conhecimento, que favorece a construção de espaços para o trabalho docente coletivo.

Esses, entre outros aspectos possibilitados por estarmos falando de um colégio de aplicação, configuram-se como estímulos e justificativas sólidas para debatermos e desacomodarmos ideias que ainda perpassam nossas práticas e não contribuem para a permanência de nossos alunos nesta escola. Essas ações estão ao nosso alcance e, mais do que isso, trabalhar para construir as condições de permanência dos alunos e alunas no CAP-UFRGS, considerando seu peculiar contexto, não se trata de uma escolha do corpo docente, mas de um dever previsto na LDB (BRASIL, 1996).

Se a mudança envolvendo a forma de ingresso dos testes de seleção para o sorteio público, ou ainda, a mudança da escola do centro da capital gaúcha para o bairro Agronomia, já causaram mudanças significativas no CAP, podemos esperar outro movimento semelhante, ou maior, com o ingresso de alunos pelo edital com reserva de vagas. Nesse sentido, sendo o

CAp-UFRGS essa instituição que, desde sua fundação, tem como princípio a inovação pedagógica e a implementação de novas metodologias, uma pergunta importante de fazermos seria: como se constituiria uma escola inovadora na contemporaneidade, considerando o aspecto inclusivo da escola pública brasileira? Essa pergunta não tem uma resposta rápida ou simples, mas, se tratando do Colégio de Aplicação da UFRGS, é de extrema importância que, nesta instituição, sejam empreendidos esforços na busca pelas respostas, ainda que temporárias. Em tempos em que o modelo da meritocracia segue fortalecido nos debates políticos e na sociedade como um todo, em que as reformas educacionais tendem a alargar as diferenças entre o ensino público e privado, interferindo no acesso ao Ensino Superior das classes populares (que conquistaram esse direito com lutas árduas), nos cabe empenhar esforços para que neste espaço de atuação docente a igualdade de condições para o acesso, a garantia da permanência e o direito à aprendizagem sejam mais do que palavras em documentos oficiais, mas referência nas nossas práticas diárias.

4 Considerações Finais

Entendemos que sistematizar e produzir conhecimentos teórico-metodológicos acerca do trabalho pedagógico com estudantes em situação de pobreza, buscando compilar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, a fim de subsidiar a formação docente nesse nível de ensino, é uma urgência na formação docente. Lidar com o desafio de trabalhar pedagogicamente com todos os grupos presentes em sala de aula, combatendo o racismo e as discriminações de todas as ordens, faz parte do cotidiano docente e não poderia ficar subsumido nas discussões aqui propostas.

Entende-se, nesse artigo, a existência de limites em relação à atuação da instituição de ensino sobre as condições socioeconômicas e do território onde vivem os estudantes empobrecidos e suas famílias. Os estudos propostos tratam de ações que estão sob o alcance das instituições de ensino, entretanto, a brutalidade das condições de vida de algumas famílias não pode ser modificada apenas por iniciativas escolares. São necessárias políticas públicas intersetoriais para o enfrentamento da pobreza extrema e para a garantia de direitos básicos, como é o caso de habitação, alimentação, saúde, saneamento básico, entre outros. Portanto, reconhecer as limitações das ações escolares é necessário quando se trata do tema da garantia do direito à educação e à permanência na escola, pois há uma rede que precisa ser mobilizada para que esses direitos se concretizem. Cabe às instituições de ensino não se omitirem ao fazerem sua parte e a se colocarem junto desta população na busca por seus direitos.

Tratando-se de um dos principais objetivos da existência dos colégios de aplicação - a inovação pedagógica -, os temas da permanência e do direito à educação tornam-se vias para expandir os conhecimentos produzidos ao alcance de outras escolas públicas que trabalham com classes populares, assim como aos cursos superiores que formam docentes. Por tudo isso, defende-se que a qualificação dos processos pedagógicos e o mapeamento de mecanismos institucionais para a garantia de permanência dos estudantes em situação de pobreza no CAp-UFRGS, garantindo melhores resultados em relação ao desempenho escolar e à permanência das estudantes empobrecidos na instituição, pode ser de grande valor para o ensino público em nosso país.

Referências

- ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai./ago. 2013.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.
- APPLE, Michael Whitman. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen (Org.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- APPLE, Michael Whitman; JAMES, A. Beane (Orgs.). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Normas regimentais**. 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/07/Normas-Regimentais.pdf> Acesso em: 26 fev. 2024.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa Cenpec**, v. 42, n. 146, p. 640-666, mai./ago. 2012.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Luciane Andreia Ribeiro. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa – 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS**: problematizando afastamentos e permanências. Porto Alegre, 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?** Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. Porto Alegre, 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARSH, John. **Class dismissed**: why we cannot teach or learn our way out of inequality. New York: Monthly Review Press, 2011.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & Escola**: Novas perspectivas de análise. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TORRES, Haroldo da Gama *et al.* Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003.

Contribuições de autoria:

Simone Costa Moreira: Conceitualização, Investigação, Análise de Dados, Organização, Redação.

Luciane Andréia Leite dos Santos: Conceitualização, Investigação, Análise de Dados, Redação.

Data de submissão: 03/04/2024

Data de aceite: 07/06/2024