

ESCOLA E CIDADANIA: PRÁTICAS DIALÓGICAS E INTERPRETATIVAS NUMA ESCOLA DO BAIRRO RESTINGA, PORTO ALEGRE/RS

School and citizenship: dialogical and interpretative practices in a school in the neighborhood Restinga, Porto Alegre/RS

Escuela y ciudadanía: prácticas dialógicas e interpretativas en una escuela en el barrio Restinga, Porto Alegre/RS

Carlos Henrique Oliveira Aigner*

*Secretaria Municipal de Educação Prefeitura Municipal de Porto Alegre– carlosaigner8@gmail.com.

Recebido em 03/02/2022. Aceito para publicação em 18/08/2022.
Versão online publicada em 08/11/2022 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

Este texto traz reflexões sobre a importância das práticas educativas, construídas a partir da contextualização do lugar e do protagonismo dos sujeitos que atuam no espaço escolar. Descreve e analisa narrativas e experiências didático-pedagógicas, realizadas em uma instituição municipal de ensino fundamental, localizada no bairro Restinga, em Porto Alegre/RS. As práticas relatadas deram origem à produção de um material didático que valoriza a história e a geografia do lugar, que vem sendo utilizado em escolas do bairro, evidenciando a perspectiva dos sujeitos que nele vivem e serviram como instrumento catalizador de relações dialógicas entre os diversos segmentos da comunidade escolar, promovendo a produção de saberes que conduziram a ações educativas, que marcaram a trajetória dos sujeitos em suas comunidades. Tem como objetivo contribuir para a compreensão do papel da escola pública e das atividades pedagógicas, voltadas à formação para a cidadania.

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

Abstract:

This text brings reflections on the importance of educational practices, developed from the contextualization of the place and protagonism of the subjects who act in the school space. It describes and analyzes the didactic-pedagogical narratives and experiences in a municipal elementary and middle school, located in the Restinga neighborhood, in the Porto Alegre/RS. The reported practices led to the production of teaching material that values the history and geography of the place, which has been used in schools in the neighborhood, evidencing the perspective of the subjects who live there and served as a catalyst for dialogical relationships between the different segments of the school community, promoting the production of knowledge that led to educational actions, which marked the trajectory of the subjects in their communities. Its objective is to contribute to the understanding of the role of the public schools and pedagogical activities aimed at training for citizenship.

Key-words: Educational practices. Place. Subjects. School.

Resumen:

Este texto trae reflexiones sobre la importancia de las prácticas educativas, construidas desde la contextualización del lugar y el protagonismo de los sujetos que actúan en el espacio escolar. Describe y analiza las narrativas y experiencias didáctico-pedagógicas, realizadas en una escuela primaria municipal, ubicada en el barrio Restinga, en Porto Alegre/RS. Las prácticas descritas dieron como resultado la producción de un material didáctico que valora la historia y geografía del lugar, el cual ha sido utilizado en las escuelas del barrio, evidenciando la perspectiva de los sujetos que viven ahí y sirvió de catalizador para las relaciones dialógicas, entre los diversos segmentos de la comunidad escolar, promoviendo la producción de conocimiento que condujo a acciones educativas, que marcaron la trayectoria de los sujetos en sus comunidades. Su objetivo es contribuir a la comprensión del papel de las escuelas públicas y las actividades pedagógicas orientadas a la formación para la ciudadanía.

Palabras clave: Prácticas educativas. Lugar. Sujetos. Escuela.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o contexto condicionante dos sujeitos que constituíam a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Larry José Ribeiro Alves (EMEF Larry), visando sua autonomia e formação para a cidadania, está na gênese das atividades pedagógicas analisadas neste artigo. A observação e o estudo do contexto sociocultural da comunidade escolar, entretanto, tornou-se estruturante para as atividades pedagógicas nessa instituição, a partir das modificações dos tempos e espaços escolares, implantados em toda a rede municipal de ensino de Porto Alegre, no final da década de 1990 início dos anos 2000, com a substituição do sistema seriado pelo de ciclos de formação. A nova organização curricular, dentro dessa perspectiva, demandava uma construção curricular participativa, a partir de complexos temáticos, que considerasse a realidade da comunidade atendida em cada instituição de ensino.

É fomentada uma série de reflexões sobre as práticas educativas, nesse período, sobre o papel de uma escola em sua comunidade, não se resumindo à garantia do direito constitucional de acesso, permanência e aprendizagem de crianças e adolescentes. O espaço para o debate sobre as práticas escolares ampliou-se, a medida em que a escola passou a ser entendida como um espaço social de formação continuada para a cidadania, buscando promover uma atuação político-pedagógica que instrumentalizasse os sujeitos para ações de transformação social, a partir da leitura crítica do lugar vivido. A construção curricular, nesse contexto, estava alicerçada e articulada ao estudo da comunidade e à realidade dos educandos e suas famílias. Para tanto, utilizou-se, nas escolas, um instrumento investigativo e participativo, denominado à época de *pesquisa socioantropológica*.

O termo *pesquisa socioantropológica* foi utilizado pela assessoria da Secretaria Municipal de Educação à época, para designar o resultado do processo investigativo das equipes pedagógicas das escolas, junto a sua comunidade escolar. Questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicadas pelos professores e equipe diretiva, foram realizadas em campo, para verificar questões socioeconômicas e de modo de vida das famílias atendidas pela escola.

A estrutura escolar, por sua vez, sofreu modificações com o intuito de garantir uma gestão escolar mais participativa e democrática, para tanto buscava fortalecer os conselhos escolares e criar espaços formativos e de estudos interdisciplinares, para que os educadores pudessem compreender melhor as relações materiais e

simbólicas, que condicionavam o modo de ser e de apreender dos educandos, respeitando o tempo, as subjetividades e a trajetória de cada um, valorizando seu lugar, cultura e sua perspectiva sobre o cotidiano vivido localmente.

As práticas educativas, passaram a privilegiar atividades que articulassem teorias e práticas efetivamente significativas para os educandos, pautadas numa pedagogia emancipatória que almejava mais do que o domínio de conteúdos tradicionais dos componentes curriculares, mas possibilidades de desenvolvimento de novas leituras do mundo, através do pensamento crítico.

A perspectiva dos sujeitos passa a ser considerada não somente na operacionalização das práticas, mas em sua gênese, apresentando-se como o centro relativo e o ponto de partida para a construção das atividades educativas, estimulando o protagonismo dos educandos no espaço escolar e na comunidade da qual são sujeitos integrantes e ativos. As ações educativas, por sua vez, tiveram como pressuposto teórico, o entendimento de que todas as práticas desenvolvidas no espaço escolar são político-pedagógicas e, portanto, não são isentas ou isoladas de seu contexto social e cultural, sendo portadoras de intencionalidades e objetivos. Objetivos que podem ou não serem atingidos, mas que no caminho a ser percorrido para atingi-los, numa construção dialógica, podem deixar marcas na trajetória de vida dos sujeitos.

Foi dentro desse contexto e na perspectiva de uma escola voltada para a formação cidadã, que, na EMEF Larry, tornou-se imprescindível, por parte dos professores e gestores escolares, promover a aproximação entre a escola e sua comunidade para conhecer o contexto histórico e sociocultural dos sujeitos e da escola e do bairro, onde as práticas educativas e a aprendizagem são produzidas, sem esquecer de que se constituem como processos em construção, dinâmicos e inacabados, podendo deixar marcas e alterar as trajetórias de vida de sujeitos.

2. O BAIRRO, A ESCOLA E SEU CONTEXTO

O núcleo urbano do bairro Restinga tem sua origem em meados da década de 1960. No ano de 1965, foi construído um conjunto de casas no lado sudeste da Avenida João Antônio da Silveira. Conforme relato de Maria Clara, uma das primeiras moradoras do bairro e fundadora do primeiro clube de mães do bairro, em 1974, a atual avenida, na época, não passava de “uma estrada de chão batido e cheia de buracos”. Conforme registros do Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre (DEMHAB/PMPA), as primeiras residências foram construídas para abrigar moradores retirados de vilas centrais da cidade, oriundos do projeto de reurbanização da Ilhota, uma área próxima ao centro da cidade, com muitas ocupações irregulares, onde seriam abertas avenidas e ruas para “modernizar” (expressão utilizada pelo poder público e pela imprensa da época) o sítio urbano da capital gaúcha.

A remoção de residências das áreas centrais para a Restinga, estava alinhado ao projeto, denominado “Remover para Promover”, elaborado no período do Regime Militar (1964-1985), que visava investir na revitalização e abertura de avenidas para facilitar o trânsito de automóveis e o acesso às áreas centrais nas metrópoles. A remoção da população mais pobre e abertura de largas avenidas e logradouros públicos, conseqüentemente, contribuíam para invisibilizar as desigualdades sociais

e fortalecer a imagem de pujança econômica, retirando da paisagem boa parte dos casebres e da população carente de recursos financeiros, predominantemente negra, como era o caso da Ilhota e outras vilas mais centrais de Porto Alegre, cujos moradores removidos para a Restinga, passaram a frequentar menos as áreas centrais da cidade, devido à distância e à dificuldade de transporte, que promovem um certo isolamento.

A Restinga surge, então, com estereótipos de bairro pobre, negro e operário, que dava abrigo a todo o tipo de “marginais” e “maloqueiros”, termos utilizados na imprensa da época, como relatam alguns moradores mais antigos, que guardaram reportagens de jornais, cujos filhos, sobrinhos e netos, frequentavam as escolas públicas locais. O bairro teve, ainda, grande destaque na mídia, pelo seu grande crescimento populacional, principalmente nas décadas de 1980, 1990 e 2000, com taxas de crescimento demográfico muito elevadas. Entre 1991 e 2000, a Restinga apresentou uma média de crescimento demográfico de 4,3%, bem maior do que a média citadina que foi de 0,21%, três vezes superior à média estadual e mais do que o dobro da média de crescimento populacional nacional, no mesmo período.

Em 2009, foi concebido, fruto de uma parceria público-privada entre o Hospital Moinhos de Vento e o Ministério da Saúde, através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) o primeiro hospital do bairro, que teve as obras iniciadas em março de 2010. O Hospital Restinga e Extremo-Sul Laurêncio Valladares, só inicia os atendimentos, entretanto, em julho de 2014 e apenas para os atendimentos de emergência. Em 2015 foi inaugurado nesse hospital o Centro de Especialidades com quatro médicos especialistas em infectologia e medicina interna. No ano de 2018, a gestão do hospital foi concedida à Associação Hospitalar Vila Nova, mas o hospital ainda não atende com 100% de sua capacidade.

No ano de 2010, o bairro já possuía mais de 60 mil habitantes, tornando-se o segundo bairro mais populoso da cidade, com uma população superior à maioria dos municípios do estado, o que faz com que seja, frequentemente, comparado a uma cidade. Entretanto, o rápido crescimento demográfico não foi acompanhado no mesmo ritmo de oferta de vagas de trabalho e de infraestrutura e saneamento básico, apresentando um grande déficit de moradias. Conforme dados da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA 2014), o bairro possuía uma das menores rendas médias por responsável por domicílio, apenas 2,1 salários mínimos mensais, enquanto que a média da região central da cidade era de 8,81 salários mínimos e a média da cidade fica em 5,29 salários mínimos. Os índices educacionais também são inferiores aos da área central da cidade. O bairro possuía uma taxa de analfabetismo superior a 4%, no último recenseamento, enquanto que a taxa da região central da cidade era de 0,51%.

A Restinga apresenta um dos mais baixos índices de escolaridade entre adultos do município de Porto Alegre. Segundo dados da Secretaria de Educação, não faltam vagas no ensino fundamental nem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A dificuldade de acesso à escola e as condições de segurança no bairro, porém, dificultam a permanência no ensino noturno e muitas outras questões transcendem à oferta de vagas para a população jovem e adulta. Alguns jovens do terceiro ciclo do ensino fundamental, entrevistados na EMEF Larry, relatam que familiares estudam em escolas localizadas em outros bairros, mais próximas aos

locais de trabalho ou das linhas de ônibus que se dirigem ao bairro. Acreditam que terão que sair da Restinga para continuar os estudos, devido a dificuldade de conseguir trabalho no bairro e conciliar com o transporte, os custos e a segurança para chegar em casa.

O bairro é formado por uma população predominantemente negra e possui forte presença de casas de religiões de matriz africana. Há um visível crescimento de igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais no bairro, que também conta com centros espíritas kardecistas e uma paróquia católica que possui trabalhos sociais voltados para jovens em parceria com a prefeitura municipal, como o Centro Social Padre Pedro Leonardi e outros.

Hoje o bairro apresenta uma razoável infraestrutura de serviços, contando com escolas públicas de todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. A Prefeitura Municipal mantém no bairro, quatro escolas de educação infantil (EMEI) que atendem em tempo integral (das 7h às 19h) crianças de zero a seis anos de idade e sete escolas municipais de ensino fundamental completo (EMEFs). Existem quatro escolas estaduais de educação básica, sendo duas com ensino médio completo. O bairro possui ainda escolas e cursos privados de ensino fundamental e médio, creches comunitárias e um Instituto Federal, com cinco cursos em nível de graduação e diversos cursos técnicos profissionalizantes. Muitas famílias queixam-se da falta de vagas na educação infantil e há uma demanda, reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação, que tem gerado listas de espera para vagas nas EMEIs.

Observa-se uma forte ligação afetiva dos moradores e uma identidade muito forte com o lugar. O próprio lema da principal escola de samba do bairro é “Tinga, teu povo te ama”, expressando intensa relação afetiva dos moradores com o lugar. Expressões como “tingueiro” e “tinguerreiro” são bastante utilizadas na comunidade. Moradores mais antigos relatam que sofreram muito preconceito por morarem no bairro e que as vezes não se sentem à vontade fora dele, devido à desconfiança e discriminação que enfrentam em outros bairros da cidade. Segundo eles, os olhares discriminatórios e o preconceito se intensificam quando estão nas áreas mais centrais da cidade e, por isso, muitos jovens ainda ficam constrangidos e preferem não expor em qualquer lugar que residem na Restinga.

Existem inúmeros limites físicos e simbólicos, criando nítidas divisões territoriais e diferentes paisagens na Restinga, mas a fragmentação urbana que mais se destaca é a que divide o bairro em duas grandes áreas, separadas por uma larga e movimentada via, a Avenida João Antônio da Silveira, onde está também a mais movimentada praça do bairro, a Esplanada da Restinga. Essa avenida, que liga o bairro ao centro da cidade, separa a parte mais antiga e a mais nova, que ficaram conhecidas pelos moradores locais e outros munícipes, respectivamente, como Restinga Velha e Restinga Nova.

A Restinga Velha possui infraestrutura urbana mais precária, com muitas ocupações irregulares, sendo subdividida em várias pequenas vilas. A Restinga Nova, por sua vez, é dividida em quatro unidades vicinais, possui maior infraestrutura urbana e é onde reside boa parte das famílias de uma determinada classe média do bairro, ainda que também tenha muitas áreas com ocupações irregulares e moradias em condições muito precárias, muitas instaladas em áreas de risco, como a Vila do Salso, com moradias sujeita a inundações, por estar localizada na zona de inundação do

arroio que deu nome à vila, que ficou conhecida no bairro como *Vila Cocô*, em função dos dejetos de esgoto à céu aberto jogados diretamente no córrego. No entorno da Restinga Nova, identifica-se também várias ocupações irregulares, como a “Invasão do Assun” e o “Beco dos Bitá”.

A divisão entre as duas grandes áreas é tão marcante no bairro, que muitos moradores e munícipes acreditam se tratar de dois bairros diferentes, Restinga Nova e Restinga Velha. Quando questionados sobre o local de residência é bastante comum identificarem o bairro como Restinga Nova ou Restinga Velha. Oficialmente, entretanto, desde o início dos anos de 1990, denominado e demarcado por lei municipal (Lei 6571/1990), só existe, para o poder público municipal, um único bairro, denominado Restinga.

Na Restinga Nova existe, desde o final dos anos de 1980, um Centro Comunitário, o CECORES, dentro do qual está instalada a EMEF Larry, assim como outros serviços municipais relacionados à assistência social e a promoção de atividades esportivas e culturais. Localizada na Avenida Economista Nilo Wulff, principal avenida da Restinga Nova, a escola está a cerca de 22 km do centro de Porto Alegre. Por ser de fácil acesso local, próxima ao principal terminal de ônibus e estar na região mais central do bairro, a escola atende a um público bastante diversificado. Dados levantados na secretaria da escola, revelam que um número significativo de educandos reside em outras áreas do bairro, inclusive na Restinga Velha, em locais distantes e de difícil acesso, em situação de vulnerabilidade social, por condições de renda e exposição à violência.

A EMEF Larry, foi criada pelo Decreto Municipal nº 8896/1986 e iniciou suas atividades em maio de 1987, como um CIEM (Centro Integrado de Ensino Municipal), atendendo 18 turmas, todas de alfabetização. Sua inauguração oficial, entretanto, ocorreu no dia 24 de novembro de 1987. Construída, dentro de uma área destinada a um Centro Comunitário (CECORES), para ser uma escola de tempo integral aos moldes dos CIEPS, do Rio de Janeiro, criados na primeira gestão do governador Leonel Brizola (1983-1987). Em 1989, a escola passa a atender alunos de alfabetização e anos iniciais e posteriormente, passou a ser escola de ensino fundamental, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. O Decreto Municipal nº 11671/1997 altera a denominação da instituição para Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Larry José Ribeiro Alves, mas até os dias de hoje, muitos moradores antigos ainda se referem à escola como CIEM.

Muitos educandos, que hoje estão frequentando a EMEF Larry, tiveram passagens por outras escolas do bairro, geralmente localizadas na Restinga Velha, mas atualmente procuram estudar na Restinga Nova porque se sentem inseguros nas escolas próximas ao local onde residem, em função de gangues de adolescentes, brigas de famílias e falta de segurança pública. Outros, possuem histórico de sistemáticas reprovações e infrequência em outras escolas. Assim, a escola atende um público diversificado, considerando-se a renda familiar e a condição social, possuindo tanto educandos oriundos de famílias que residem no entorno da escola, composta por pequenos comerciantes, profissionais liberais, funcionários públicos, com poder aquisitivo um pouco mais elevado, quanto educandos oriundos de famílias renda muito baixa, filhos de operários, autônomos, empregados do comércio informal, trabalhadoras do lar, diaristas e outros. Há, ainda um número expressivo de

educandos em condições de extrema vulnerabilidade social, expostos a situações de violência, fome e convivendo com tráfico e uso de drogas, residindo em ocupações irregulares em áreas de risco.

No ano de 2000, a EMEF Larry, implantou a proposta de ciclos de formação. A implantação dos ciclos demandou, entre outras coisas uma nova construção curricular e práticas pedagógicas mais articuladas com a realidade da comunidade, a correção do fluxo da escolaridade, diminuindo a distorção idade/escolaridade, flexibilização do tempo de aprendizagem, considerando-se a aprendizagem a partir da caminhada de cada educando, a supressão de avaliações quantitativas e classificatórias da reprovação por conhecimento, com a finalidade de tornar a escola um espaço inclusivo de formação para a cidadania. A proposta da Escola Cidadã, acabou por influenciar diretamente não somente as práticas educativas na escola, mas também o olhar e a perspectiva da comunidade sobre a escola.

3. A ESCOLA CIDADÃ: O INÉDITO VIÁVEL

Desde a década de 1990, um significativo número de educadores reivindicava mudanças dentro da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Discutia-se muito, em formações proporcionadas pelas gestões das instituições de ensino, o papel da escola e dos professores na educação popular. Uma questão recorrente era para quem e para quê servia a escola pública e qual seria seu posicionamento frente às desigualdades sociais e os problemas enfrentados pelas comunidades escolares para as quais ela deveria estar voltada. Essas discussões costumavam ser atravessadas por outras, relativas às condições de trabalho, à evasão, reprovação, racismo, gênero, violência e aos métodos tradicionais de ensino, que, na visão de muitos professores, contribuíam para a evasão e não davam conta dos objetivos de aprendizagem, refletindo nos índices de aferição da qualidade de ensino, considerados pelos gestores como insatisfatórios.

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

As temáticas desses seminários, realizados de 1994 até 2000, quando toda a rede municipal passou a adotar os ciclos de formação, como forma de organização dos tempos e espaços escolares, foram: “Ensinando e Aprendendo para um Novo Tempo” (1994), “Teoria e Prática no Cotidiano Escolar” (1995), “Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais” (1996), “Identidade Social e a Construção do Conhecimento” (1997), “A Escola Cidadã no Contexto da Globalização” (1998), “Qual Conhecimento? Qual Currículo?” (1999) e “Utopia e Democracia na Educação Cidadã” (2000).

As palestras e os debates que faziam parte dos seminários resultaram em publicações e estudos nas escolas, servindo de base para a formações continuadas

dos professores, que ocorriam, normalmente, aos sábados, nos anos que se seguiram, assim como textos publicados nos Cadernos Pedagógicos e os Congressos e Encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Essas ações, bem como a implantação dos ciclos de formação nas escolas da rede municipal, estão inseridas no contexto das transformações pelas quais a educação municipal passava e no processo histórico, que conduziu a muitas reflexões sobre a concepção e as práticas educativas nas instituições escolares.

Buscava-se criar um espaço mais inclusivo e acolhedor, para além da universalização do acesso à escola, que despertasse o interesse e a curiosidade dos educandos, visando a construção de uma rede de ensino que rompesse com a visão neoliberal de uma escola reprodutivista, meritocrática e seletiva. Em 1995, uma experiência na EMEF Vila Monte Cristo, serviu como uma referência para a rede municipal, de um modelo de escola, denominada de “Escola Cidadã”, fortemente influenciada pela pedagogia libertadora que tinha Paulo Freire como principal referencial teórico.

Concebendo a escola numa perspectiva crítica e politicamente engajada, os olhares se voltavam para a organização e gerenciamento de uma instituição que fomentasse a construção da cidadania, oportunizando o direito a inclusão e permanência dos alunos, através da diminuição da evasão e da repetência. A permanência só teria sentido, porém, considerando a aprendizagem. Outra questão importante é que as vivências na escola demandavam uma prática democrática e dialógica de gestão e docência entre os diversos segmentos representados nos Conselhos Escolares, constituídos conforme preconizava a Lei Complementar 292/1993, regulamentada pelo Decreto Municipal 10.725/1993. Os Conselhos Escolares, eleitos de forma direta pela comunidade escolar, como órgãos máximos das instituições, com funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, deveriam buscar a ampliação da participação da comunidade nas decisões administrativas e político-pedagógicas da instituição.

Com base numa perspectiva freireana de educação, compreende-se que aquilo que se costuma chamar de fracasso escolar, demonstrado nos índices aferidores de evasão, reprovação e desempenho, que mantém o foco no educando e nos métodos de ensino, denota uma das características estruturantes do sistema que, ao contrário de fracassar, demonstra-se eficiente como uma forma de educar para a reprodução, na escola, das desigualdades econômicas e sociais. Sendo assim, o que para uns seria um fracasso daqueles que, estando dentro do sistema, não conseguem nele permanecer e aprender, para outros é o resultado do sistema de ensino que tradicionalmente mantém e reproduz mecanismos controle da ordem social, voltado aos interesses da classe economicamente privilegiada.

Nesse sentido, a intenção, inerente ao sistema educacional seria justamente promover esse “fracasso escolar”, em prol da manutenção de uma hegemonia de classe. Em outras palavras, nessa perspectiva, não interessaria aos estabelecidos e privilegiados, facilitarem a ascensão dos não estabelecidos, pois a alteração da chamada pirâmide escolar, com uma base maior devido à universalização do acesso e com o topo mais largo com a diminuição da evasão e da reprovação, poderia provocar a alteração da estrutura da própria pirâmide social.

Uma maior escolaridade que proporcionasse mais condições de leitura e

interpretação crítica do mundo vivido e das relações sociais que nele se processam, poderiam levar a uma consciência crítica da desigualdade e consequente interesse em modifica-la. Todavia, conforme Paulo Freire, seria uma ingenuidade esperar que nossas elites apoiassem uma educação que proporcionassem aos oprimidos perceber as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE, 1984).

Para Paulo Freire, seria mais adequado se falar em expulsão do que em evasão, pois não são os educandos que evadem por sua vontade, mas as condições condicionantes que colocam barreiras e dificultam a permanência dos mais vulneráveis. Nessa outra perspectiva, a escola não pode ser compreendida como se fosse uma entidade desconectada das questões sociais estruturantes e de políticas públicas, tampouco pode deixar de pensar as práticas educativas, no cotidiano escolar, e a realidade do lugar com suas especificidades, sem considerar a subjetividade dos sujeitos e sua cultura como possibilidades de aprendizagem.

Tendo por horizonte essa concepção de uma escola progressista, possibilitadora de ações que levem à transformação social que na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, começa a ser organizado o Congresso Constituinte das Escolas da Rede Municipal (1995), que culmina com a aprovação dos princípios da Escola Cidadã, com relação a cinco tópicos: gestão, currículo, avaliação, princípios de convivência escolar e novos princípios. Em agosto de 1999, a SMED, lança oficialmente, o II Congresso Municipal de Educação, com o objetivo de consolidar as diretrizes para a Escola Cidadã. Textos já haviam sido enviados previamente para as escolas discutirem e foram publicados no Caderno Pedagógico, nº 21, da SMED, em março de 2000. As diretrizes aprovadas em dezembro de 1999, foram agrupados em três eixos temáticos: democratização do acesso ao ensino, democratização do conhecimento e democratização da gestão.

Inicia-se, no de 2000, a implantação em rede, de uma proposta de reorganização das escolas, organizada por ciclos de formação, seguindo a linha da Escola Cidadã, fortemente influenciada pela obra de Paulo Freire, direcionando as atividades educativas para uma formação voltada à cidadania. A expressão cidadania, nesse contexto, fundamentava-se no entendimento de que a mesma não se resumia ao seu significado, expresso etimologicamente, cuja origem do latim *civitas*, significa cidade, remetendo a uma ideia de um conjunto de deveres e posturas aos quais os indivíduos devem se submeter em prol da boa convivência no espaço urbano.

Como referência teórica, adota-se a concepção do filósofo Antônio Joaquim Severino, quando se refere à cidadania almejada de ser construída com o auxílio da instituição escolar e das práticas educativas.

Conforme 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).

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

A Escola Cidadã, fundava-se, assim, numa esperança e numa utopia de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária que visava formar cidadãos conscientes de sua classe social e de seu papel transformador. Sendo um projeto em construção, estaria em constante transformação, mas posicionada, politicamente e conscientemente, como um sonho possível ou, na expressão criada por Paulo Freire, um inédito-viável.

Conforme Ana Maria de Araújo Freire:

O inédito-viável não é uma simples junção de letras, ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis. Uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e atos das possibilidades humanas. Uma palavra que trás nela mesma o germe das transformações possíveis voltadas para um futuro humano mais ético. Uma palavra que carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. (ARAÚJO FREIRE, 2000, p.15).

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

Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire:

Paulo entendia a subjetividade humana de maneira ímpar. Nos mostrou como não ficarmos ou nos restringirmo-nos à dialética dual sujeito/objeto para agir/transformar, conhecer ou ajustarmo-nos a algumas necessárias condições do mundo dado. Isto é, Paulo entendeu essa relação radicalizando nossas subjetividades de tal maneira, que, de sujeitos que ao se relacionarem entre si mediados com o mundo objetivo, pudéssemos construir não só saberes, mas também condições e relações de saberes, de estar no mundo e de pretensão de mudar o futuro. Entendia que, não somos meros espectadores da história que vai passando aleatoriamente, sem nossa interferência. Entendia, como muitos outros pensadores, que não somos nem reflexo da realidade nem tão pouco constituímos a realidade a partir da simples ideia de fazê-la. Que a realidade é construída pela relação da nossa consciência com o cotidiano do observar, do criar, do fazer, do refazer, do intuir, do entender, do sentir, do intelegir, do sistematizar o que o mundo

natural e o cultural já elaborado nos oferecem e ou nos impõem. Nessa compreensão da constituição da realidade os sonhos possíveis, em última instância, produtos culturais que a intersubjetividade plena, em relação com o real pode construir, são também eles próprios agentes e produtos constitutivos e mobilizadores da recriação, assim, potencialmente, da transformação político-social. (ARAÚJO FREIRE, 2000, p.17).

A flexibilização da forma de organização da instituição escolar, nesse contexto, partiu de pressupostos teóricos que se pautavam na crença de que era possível a concretização de uma escola que se oponha à lógica da globalização competitiva, essencialmente no que diz respeito à imposição de valores da sociedade de consumo e à padronização cultural, buscando fortalecer as identidades locais como forma de resistência à cultura hegemônica.

4. A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS: PRÁTICAS DIALÓGICAS E INTERPRETATIVAS

As modificações ocorridas no início da década de 2000, refletiram-se nas práticas pedagógicas escolares. Tendo como referencial para o planejamento pedagógico e a organização de turmas, a epistemologia genética, fundamentada em Jean Piaget, o trabalho docente precisou considerar a maturação biológica e os estágios de desenvolvimento cognitivo de cada educando em função de sua faixa etária. Da mesma forma outros referenciais também foram importantes para o planejamento e operacionalização das atividades pedagógicas, como Lev Vygotsk, no que se refere à psicologia do desenvolvimento e a importância da mediação e das relações sociais para o desenvolvimento intelectual das crianças, Antônio Joaquim Severino, no que se refere às práticas simbolizadoras e ao conceito de cidadania e atuação da escola em seu processo de construção e Bernard Charlot, no que tange a relação dos educandos com o saber e à importância da significação dos conteúdos escolares.

Entretanto a práxis histórica e social que remete à transformação social e uma pedagogia atuante e emancipatória, fundamentada em Paulo Freire, tornou-se a espinha dorsal do trabalho pedagógico. Ao colocar o educando como sujeito protagonista e não como objeto das práticas, posicionando o papel político e social da escola com relação à educação popular, para a construção de saberes que promovam a justiça social e possibilite a consciência crítica do sujeito. Numa linha freireana, a escola cidadã deveria buscar práticas alicerçadas no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária que se orientasse para a humanização e desalienação, contribuindo para a autonomia e emancipação humana.

As marcas dessa reestruturação do sistema de ensino da rede municipal estão muito presentes até os dias atuais, nas escolas municipais de Porto Alegre, que ainda estão organizadas por ciclos de formação, mesmo que muito da proposta original dos ciclos tenha se modificado, especialmente com relação ao sistema de avaliação, à gestão democrática, a relação com a mantenedora e à autonomia da escola em suas comunidades. Muito do legado dos estudos e discussões sobre as práticas e o papel da escola, ocorridos nas décadas de 1990 e 2000, permaneceu, em especial, no que tange à aproximação do corpo docente com suas comunidades escolares e a

necessidade de aproximação do currículo da realidade de seus educandos e da significação das práticas, mas a construção curricular com ampla participação da comunidade escolar depende muito do diálogo da escola com sua comunidade.

Na EMEF Larry, a primeira experiência de construção curricular com a participação professores, funcionários e pais de educandos, ocorreu em 1999, com a elaboração da sua pesquisa socioantropológica. Nos meses que antecederam a pesquisa, 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 em suas comunidades, como a EMEF. Monte Cristo e EMEF. Neusa Goulart Brizola, também foram discutidas, no intuito de construir-se um roteiro de questões e visitas, que atendesse ao objetivo de um currículo próximo à realidade vivenciada pela comunidade escolar.

A pesquisa junto à comunidade seguia um roteiro semiestruturado de questões, onde a formulação e a sequência das perguntas foram previamente elaboradas. Ficou acordado entre os professores e assessores da Secretaria de Educação, que o roteiro deveria 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 o que se convencionou chamar de falas significativas, que eram as que apareciam com maior frequência. Os professores, após este trabalho, relataram os seus sentimentos e constatações sobre a realidade observada.

Um dos aspectos destacados pelos professores, em reuniões realizadas após às entrevistas e visita as casas de educandos, foi o forte vínculo dos moradores com o bairro. Chamou muito a atenção do corpo docente essa identificação, tanto que muitos dos entrevistados faziam questão de dizer: “eu sou da Tinga”, referindo-se não somente ao bairro como à escola de samba, Estado Maior da Restinga, muito popular na comunidade e que trazia o nome do bairro, desde sua fundação, em seu lema: “Tinga, teu povo te ama”.

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

No entendimento da maior parte do corpo docente da escola que participou da pesquisa, o complexo serviria para adequar melhor o currículo à realidade dos educandos da escola. Assim, a partir da percepção dos professores a respeito da realidade observada e discussões sobre os fenômenos observados com a pesquisa, foram selecionadas diversas *falas significativas*, a partir das quais se organizaria o primeiro complexo temático da escola e que serviria para orientar a proposta para o planejamento curricular do ano de 2000. As falas selecionadas foram: “Drogas em qualquer lugar”; “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”. Como sugestão de fala significativa que serviria como diretriz para o Complexo Temático daquele ano foi sugerido: “Restinga – Mostra a tua cara”.

Foram registradas as falas significativas colhidas junto à comunidade e que demonstravam as preocupações cotidianas com as questões de segurança e violência no bairro e no entorno da escola. Entre elas se destacaram: “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” e “fecho tudo cedo”.

Existia uma forte ligação com o bairro, mas ao mesmo tempo um sentimento de discriminação ou criminalização pelo local de moradia, percebido pelos professores, que transpareciam nas falas dos educandos. Algumas falas nesse sentido foram relatadas na pesquisa: “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”.

Nos anos posteriores, entre 2001 e 2010, diversas falas foram registradas em trabalhos com os adolescentes que cursavam os três anos do terceiro ciclo de formação, na faixa etária entre 12 e 16 anos, em atividades realizadas nas aulas de geografia para se discutir sobre o lugar vivido. Esses registros confirmaram as mesmas observações, por parte dos educandos, que haviam aparecido na *pesquisa socioantropológica* de realizada no ano de 1999, demonstrando que pouco se tinha avançado em relação à superação dos problemas relacionados às questões como segurança pública, educação, trabalho e preconceito social e racial com moradores do local.

Com relação ao segmento dos pais, percebeu-se que continuava existindo, da mesma forma como apontava a pesquisa, uma grande expectativa de ascensão social e de esperança no crescimento pessoal, através da escola. Observou-se que, de forma geral, esperam que a escola possa ajudar na conquista de bons empregos, melhorando a situação financeira da família. Isso pode ser percebido nas 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 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) nos anos seguintes à pesquisa (entre 2002 e 2010): “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”; “quero estudar medicina”, “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”.

Disso se concluiu que, apesar de todos os obstáculos, a escola continuava sendo muito valorizada por sua comunidade e vista como um dos instrumentos necessários para a ascensão social. Os pais alimentavam essa expectativa dos alunos com relação à escola e acreditavam que seus filhos, tendo a oportunidade de estudar, certamente teriam uma vida melhor do que a deles. Esta valorização do papel da escola para a melhoria da qualidade de vida, foi observada tanto na pesquisa socioantropológica como no dia-a-dia em sala de aula e conversa com as famílias nas entregas de avaliação. Conversas com alguns educandos, que hoje frequentam os bancos das universidades, demonstram que eles também alimentam a crença de que sua trajetória de vida seria outra sem as oportunidades e as vivências proporcionadas pela escola.

Não se pode negar que as mudanças estruturais, pelas quais a escola Larry passou, com a implantação dos ciclos de formação, foram extremamente importantes por aproximar a comunidade das práticas escolares e da construção curricular. Todavia, as mudanças de estruturas e dos tempos e espaços escolares, por si só, não garantem práticas dialógicas e transformadoras voltadas a formação para a cidadania. E são elas, as práticas, que, efetivamente, marcam as trajetórias no cotidiano escolar.

Conforme 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).

Nesse sentido, assim como acontece com outros componentes curriculares, o

ensino da história e da geografia pode se apresentar como um saber desconectado do lugar vivido e do cotidiano, sem significado para os sujeitos da comunidade escolar. Em contrapartida, esse mesmo espaço vivido e significado pode apresentar possibilidades interpretativas que podem promover novas leituras do cotidiano e de mundo, ajudando a promover ideias, sentimentos e ações para transformação social com muito mais facilidade dentro de um espaço escolar que permita a flexibilização das práticas e o exercício da dialogicidade, respeitando a subjetividade dos sujeitos, suas trajetórias e perspectivas.

Conforme Nelson Rego:

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

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

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

Foi pensando na qualificação das práticas educativas e promoção do protagonismo dos sujeitos que, no ano de 2013, iniciou-se na EMEF Larry, uma atividade em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A atividade, que promoveu uma frutífera interlocução entre a universidade e a escola, resultou na produção de um material didático junto a comunidade escolar sobre a história e a geografia do bairro.

O material produzido, um conto para todas as idades, denominado “Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas”, foi resultado de um processo dialógico que valorizava a fala, as memórias e a perspectiva dos sujeitos da comunidade escolar. Nesse ano, a escola Larry, atendia desde crianças a partir dos seis anos de idade que iniciavam o ciclo de alfabetização, até adolescentes do nono ano do ensino fundamental e a escola ficava aberta todos os fins de semana à comunidade, com oficinas que faziam parte dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, além de professores da equipe diretiva, voluntários e lideranças comunitárias. Durante muitos meses, houve reuniões, trabalhos de campo, elaboração de mapas, entrevistas com

moradores e relatos das lideranças comunitárias, além de debates sobre como seria sistematizado o material didático a ser produzido na escola em parceria com a universidade e a impotência de se contrapor aos estereótipos preconceituosos em relação aos moradores do bairro.

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

As conversas que deram origem ao conto envolveram os estudantes e professores do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA) ligados ao curso de Geografia da UFRGS, a equipe diretiva e professores da EMEF Larry, moradores do bairro e educandos da escola. No conto, a história e a geografia do bairro, são narradas a partir da perspectiva de membros da comunidade escolar que vinham à escola para contar suas histórias desde que chegaram ao bairro e as mudanças. Relatos registrados a partir das memórias de líderes comunitários, avós e avôs, moradores que participaram das remoções que deram origem ao bairro e sobre as mudanças que ocorreram nas últimas décadas.

Esses moradores contavam suas histórias para os graduandos do curso de Geografia da UFRGS, professores e educandos da escola. Muitas vezes as histórias iniciavam na escola e terminavam em uma praça do bairro ou em uma trilha ou construção antiga. Fotos, mapas, imagens de satélite e trabalhos de campo serviram como recursos para promover atividades lúdico-pedagógicas, mas sempre eram as histórias contadas pelos antigos que mais se destacavam. O primeiro Conselheiro Tutelar do bairro, a criadora do primeiro Clube de mães, moradores das primeiras casas entregues no bairro, participavam junto com crianças da quarta geração de moradores da Restinga e pessoas que estavam conhecendo o bairro pela primeira vez. As histórias iam sendo contadas, debatidas e registradas. A história do conto era construída pouco a pouco com base em histórias reais contadas a partir da perspectiva de quem viveu a história.

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

perspectiva de seus autores.

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

Em 2014 foi lançada a primeira edição impressa do conto “Desvendando a Tinga: O Mistério das Caixas”. A professora de artes da escola, que participou de muitas atividades com os educandos, realizou uma ilustração com o coletivo dos personagens e participantes e o texto foi construído coletivamente. Durante o ano de 2015, com intuito de divulgar o trabalho e estimular o uso do material produzido, foram doados vários exemplares para bibliotecas das escolas públicas do bairro e realizadas oficinas em diferentes escolas, tanto da rede municipal como estadual.

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

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história nos ensina que as instituições escolares universais, gratuitas e laicas, mantidas pelos Estados Nacionais, propagaram-se no mundo ocidental a partir da Revolução Francesa (1789-1799). Essas instituições ao mesmo tempo que promoviam o acesso ao mundo letrado serviram, entre outras coisas, para disciplinar, manter a ordem social, e, posteriormente, para atender as demandas de trabalho da sociedade urbana e industrial. Os conteúdos curriculares e as atividades escolares, por sua vez, desempenhavam, nessas instituições, um importante papel no sentido de propagar, através de uma visão nacionalista, os ideais do pensamento liberal.

Observamos, entretanto, no microcosmo social que a escola representa, que ainda persistem até nossos dias discursos de meritocracia escolar, em que a igualdade de oportunidades para todos, premia a disciplina e a dedicação pessoal e

pune com reprovação e segregação aqueles que não atingiram os resultados desejados. Situação que leva à crença de que cada indivíduo pode ser capaz, através de seu próprio esforço, única e exclusivamente, de chegar a realização profissional e pessoal, independente de seu contexto de vida. Essa perspectiva se demonstra no cotidiano escolar, sendo percebida nas falas e ações de professores e da comunidade escolar.

A implantação da proposta de ciclos de formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi uma importante iniciativa, no sentido de tentar resistir à perpetuação desse modelo escolar. Foi uma experiência que teve, como um de seus pilares pedagógicos, a intenção de aproximar as atividades desenvolvidas pelos professores municipais e o conhecimento da realidade das comunidades atendidas pelas escolas da rede, apontando para uma redefinição do papel social do professor e da instituição escolar e deixando como legado uma série de reflexões sobre as práticas educativas e o papel da escola na formação para a cidadania.

Ao analisarmos o que aconteceu com as práticas pedagógicas nessas escolas, esse fato tem relevância, pois a incoerência (ainda que objetivada na melhoria do atendimento) entre o discurso e a ação, insere um ponto de fragilização no convencimento das transformações do fazer pedagógico, criando inseguranças quanto à profundidade das mudanças implantadas. A obra de Paulo Freire nos chama a atenção para a falsa neutralidade das técnicas pedagógicas e a necessidade de diminuir a distância entre as ações e os discursos. As ações educativas são sempre atos políticos e a escola, como espaço formativo, deve estar sempre posicionada e refletir sobre seu papel na sociedade e sobre suas práticas.

Os resultados significativos com a promoção do interesse dos educandos pelas atividades escolares e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a escola demonstrado nas atividades relatadas, apontam caminhos a serem percorridos na elaboração de práticas educativas na escola. A valorização e crença no papel da escola, como agente transformador capaz alterar as trajetórias de vida de seus educandos, não pode ser desconsiderada no planejamento das ações pedagógicas, mas canalizadas no sentido de fortalecer os vínculos com espaço escolar e o lugar vivido, para estimular a permanência do educando e qualificar sua aprendizagem, através de práticas que se voltem ao pensamento crítico que proporcione uma formação para a cidadania.

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

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

famílias e ressignificaram o trabalho de professores de uma escola pública municipal.

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

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

Por fim é fundamental a compreensão de que as leituras realizadas sobre as práticas, os sujeitos e o espaço escolar, estão imbricados ao lugar e aos referenciais teóricos e metodológicos do observador/pesquisador que influenciam nas escolhas dos fenômenos a serem observados/estudados, relacionando-se tanto à historicidade, ligada ao passado (influências, experiências, memórias, referenciais e processos históricos) como contemporaneidade (atuação presente sobre o lugar e o cotidiano) e aos projetos de futuro em construção, sentidos e ações que se relacionam com o porvir, e como projetam suas utopias e desejos. Em síntese, condicionadas as suas crenças e seu modo de ser e estar no mundo, que o faz sujeito social e histórico, imerso em um contexto condicionante, mas não determinante, que se apresenta como um conjunto de possibilidades.

Assim, a escola pode tornar-se, através de suas práticas educativas, um lugar de pertencimento e identificação e, ao mesmo tempo, espaço formador e educativo para a promoção da cidadania. Um lugar a partir do qual se pode compreender melhor o contexto complexo em que surgem as narrativas dos sujeitos que participam dos processos educativos, não como expectadores ou colaboradores, mas como protagonistas e produtores de saberes transformadores de suas trajetórias e da sociedade.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, A M. Utopia e Democracia: Os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, J C. et alii. (orgs). Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000. 520 p.

- CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J C. et alii. (orgs). Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: UFRGS/SMED-PMPA, 2000. 520 p.
- D'ÁVILA, N. DEMHAB. Com ou sem tijolos: a história das políticas públicas habitacionais em Porto Alegre. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2000. 155 p.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 120 p.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1999. 144 p.
- PATTO, M H S. A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 211 p.
- REGO, N. et alii. (org.). Geografia e Educação: Geração de Ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 123 p.
- REGO, N; MOLL, J. AIGNER, C H O. (orgs.). Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 344 p.
- REGO, N.; AIGNER, C H O.; PIRES, C L.; LINDAU, H G. (orgs.). Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 310 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Congresso Constituinte – Eixos Temáticos. Cadernos Pedagógicos n.4. Porto Alegre, 1995. 46 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Cadernos Pedagógicos nº 9. Porto Alegre, 1999. 100 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Cadernos Pedagógicos n.21. Porto Alegre, 2000. 66 p.
- SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania. São Paulo: FTD, 1994. 176 p.