SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GESTÃO E TERRITÓRIO

Coleção Gestão Educacional

Vol. 2

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Fernando Haddad
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Nadia Campeão
Vice-Prefeita e Secretária

Fatima Aparecida Antonio
Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza
Chefe de Gabinete

Organizadores da Coleção Gestão Educacional
Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
Ana Lucia Sanches
Fernando José de Almeida

Organizadores vol. 2
Valter de Almeida Costa
Zilda Borges Silva
Rosangela de Almeida Costa

Apoio
Daniela da Costa Neves
Leila de Cassia José Mendes da Silva
Roberta Cristina Torres da Silva
Teruyo Ogihara Hayakama

Centro de Multimeios
Magaly Ivanov

Projeto Gráfico
Ana Rita da Costa
Núcleo de Criação e Arte

Editoração
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Núcleo de Criação e Arte

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GESTÃO E TERRITÓRIO

Coleção Gestão Educacional - Vol. 2

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Gestão e território / Valter de Almeida Costa, Zilda Borges Silva, Rosangela de Almeida Costa (organizadores). – São Paulo : SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.2).

271p.

ISBN 978-85-8379-011-2 (Coleção Gestão Educacional)
ISBN 978-85-8379-013-6 (vol. 2)

Bibliografia

1.Gestão da educação 2.Escola pública I.Costa, Valter de Almeida II.Silva, Zilda Borges III.Costa, Rosangela de Almeida IV.Título V.Coleção

CDD 371.01

Código da Memória Técnica: SME9/2015

SUMÁRIO

7
Prefácio
Nadia Campeão
Fatima Aparecida Antonio

10
Gestão Educacional
Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani, Ana Lucia Sanches e Fernando José de Almeida (org. coleção)

14
Gestão e Território
Valter Almeida Costa, Zilda Borges da Silva e Rosangela de Almeida Costa (org. vol. 2)

20
Das comunidades de aprendizagem aos grupos de estudo sobre o território: o conhecimento para a intervenção social
Valter de Almeida Costa

33
Proposta curricular comunitária: a memória do Jardim Marília
Iraci Froes

42
Jovens da zona leste: um olhar sobre o território
Kelly Akemi Tsukahara de Souza, Rosana Yamanaka e Rosângela de Almeida Costa

54
A pesquisa-ação da realidade local: o olhar dos gestores
Alexandre Pereira da Silva, José S. Silveira, Silvana Francisca Almeida e Zilda Borges da Silva

67
Conselhos de Escola: instrumento de democratização das relações e ações escolares
Dionel da Costa Junior

78
Educação para as relações étnico-raciais: gestão de um projeto de intervenção na EMEF Governador Mário Covas
Eduardo Gomes de Souza

93
Educação, saúde e currículo: uma perspectiva de educação integral
Paulo Sergio Rocato, Floripes Núbia Oliveira Lima e Maria Lucia Rocha

107
Estudo da realidade local: ações e perspectivas - o contexto sociocultural do entorno da EMEF Benedito Calixto
Anderson Luiz dos Santos, Sonia Maria de Souza Batista e Ronaldo José da Silva

117
Gestão democrática, território e educação integral: uma experiência a partir da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida
Jose S. Silveira e Silvio Aparecido da Silva

129
Vulnerabilidades e os dilemas enfrentados pelas juventudes
Tânia Almeida Severo Alves e Zilda Borges da Silva

142
Território e produção autoral: uma experiência na EMEF e ETEC do CEU Sapopemba
Andrea Martinez Della Monica

150
Em cada canto, um encanto! Pesquisa com professores e alunos do CIEJA Itaquera
Merci Rodigues Medeiros, Amanda Martins Amaro e Lilian Tavares Dias

160
Relatos de práticas e transcrições como possibilidade de construção de currículo interdisciplinar
Floripes Núbia Oliveira Lima e Zilda Borges da Silva

172
Currículo: documento de identidade escolar e do seu território
Themis Florentino dos Santos

181
Aprendizado e exercício de cidadania na DRE Itaquera: algumas experiências
Ana Aparecida Amato

197
Território Jardim Vila Nova: luta e conquista por uma cidade educadora
Lucinda Silva Sebastião, Sandra da Silva Mota Rocato e Willian V. de Aragão

RELATOS

212
Trabalho Colaborativo de Autoria: um relato da EMEF Prof. Aurélio Arrobas Martins
Cátia Cristina da Mota Martins de Souza

221
Projeto Funk: uma possibilidade de diálogo
Glauber Fonseca Silveira

234
Gestão, tempo e território
Rosália Aparecida de Oliveira
Denise Maggieri Barbieri

239
Entre os versos controversos da poesia de Itaquera: a produção literária de jovens da região leste de São Paulo
Daniel Carvalho de Almeida

255
Território educador: experiência curricular de diálogo com a cidade
Naime Andrea da Silva

PREFÁCIO

As pessoas são como vitrais coloridos:
cintilam e brilham quando o sol está
do lado de fora,
mas quando a escuridão chega,
sua verdadeira beleza é revelada apenas
se existir luz no interior.

Elisabeth Kübler-Ross

Tal como os vitrais, que mostram suas cores ao serem expostos à luz e cuja beleza resulta de pedaços com diferentes formas, texturas e tons, cada escola, cada educador, cada gestor educacional, torna-se visível na ação pedagógica que realiza na relação com o outro, no juntar de ideias e na ação possível para cada momento histórico vivido no espaço educacional.

A metáfora dos vitrais inspirou a condução de elaboração desta coleção sobre Gestão Educacional. Ou seja, cada quadro, em suas diferentes cores e formas, reflete o conjunto harmonioso de um vitral que expressa a arte, com beleza e significado, para quem o faz e para quem o vê.

Assim, cada um dos três volumes traz uma variedade de experiências realizadas e sistematizadas em forma de artigos ou de relatos de experiências, formando um conjunto de textos que vão de pesquisas acadêmicas e de reflexões a partir da formação coletiva de gestores a relatos do cotidiano escolar, no campo das aprendizagens, da avaliação, do currículo e este inserido em um território circunscrito e real.

Mais do que o resultado final, ressaltamos o trabalho do/a artesão/ã na feitura de cada quadro, que surge num processo de formação para a gestão educacional relacionada aos principais temas abordados pelo Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação. Esta formação teve como sujeitos centrais os/as gestores/as educacionais e, como parceiros de pesquisa e motivadores do registro da ação pedagógica, os/as Supervisores/as Escolares.

Neste sentido, podemos conceber a ação supervisora inserida no campo de trabalho formativo, onde cada um ensina e aprende, em uma relação horizontal de construção coletiva de conhecimentos.

A experiência inicial se deu na Diretoria Regional de Educação São Mateus, em 2014, e foi aberta a outras regiões, das quais duas (Itaquera e Ipiranga) aceitaram o desafio de juntar-se na tarefa de compor um grande vitral, garantindo a especificidade e beleza de cada uma, numa linha comum quanto aos princípios e objetivos.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do CEUFOR, assumiu o compromisso com a produção da Coleção por entender que suas características estão em consonância com a proposta do Programa Mais Educação, formando alunos, professores e gestores pesquisadores e autores da ação pedagógica e da luta constante em favor da melhoria da qualidade social da educação na cidade.

Cada um dos três volumes traz a apresentação de seus temas e principais questões abordadas.

Agradecemos aos/as Supervisores/as Escolares e Diretores/as Regionais envolvidos neste trabalho, à equipe da Secretaria Municipal de Educação, especialmente da Coordenadoria Pedagógica - COPED e à equipe do Centro de Multimeios.

Convidamos todos/as a uma leitura em que cada um/a possa (re)montar este vitral com olhar crítico, quanto às concepções apresentadas e a coerência em relação à prática político-pedagógica, e generoso quanto às lacunas deixadas, tornando-se coautor/a desta produção que se revela em cores dadas pela luz de um tempo e espaço historicamente construídos.

São Paulo, julho de 2016.

Nadia Campeão
Secretária Municipal de Educação - SP

Fatima Aparecida Antonio
Secretária Adjunta de Educação - SP

Gestão Educacional

Com a universalização do acesso à educação básica, praticamente alcançada no Brasil, ganha destaque cada vez maior a questão da qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

Cresce o interesse de muitos gestores de unidades e sistemas educacionais no intuito de definir um padrão de qualidade a ser buscado pelas unidades educacionais desse nível de ensino nas suas diferentes etapas e modalidades.

Embora pareça haver consenso de que a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos que frequentam nosso sistema educacional precisa ser melhorada, ainda estamos distantes de um entendimento comum sobre o que é essa qualidade e mais distantes ainda de um acordo sobre as medidas capazes de aferi-la.

Verifica-se, no Brasil, um esforço no sentido de melhorar essa qualidade, traduzido em ações como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos alunos nas avaliações externas.

O Sistema Municipal de Ensino vem participando deste esforço cuja repercussão tem se refletido nas discussões sobre as matrizes curriculares, a formação dos profissionais de educação e os processos de gestão e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Os efeitos deste esforço têm também repercutido no cotidiano escolar, que demandam ações concretas do Sistema por meio de seus órgãos intermediários e central. Neste contexto, os gestores são colocados em xeque diante de situações que os obrigam a rever conceitos e práticas para que estas sejam coerentes com os princípios que as regem.

Dentre os vários temas que norteiam as escolhas pedagógicas, alguns vêm recebendo maior atenção e, dentre eles, a avaliação, o currículo e as aprendizagens. A questão do território permeia os processos educativos, dada a sua importância na construção da identidade do sujeito e da possibilidade de transformação dele a partir do conhecimento crítico.

Além do valor específico de cada uma destas dimensões do trabalho pedagógico, vale destacar também a importância da inter-relação entre elas e seus pontos de convergência com outras dimensões presentes no cotidiano escolar.

Na busca por esta qualidade, perguntamo-nos: como gerir processos educativos, nos tempos e nos espaços existentes nas Unidades Educacionais, de modo a intervir na realidade e contribuir para a melhoria da qualidade educacional? Como construir novos processos que interfiram neste modo de agir e cujos resultados não são os melhores? Qual o papel do/a gestor/a educacional nesta grande tarefa de fazer com que a escola pública ofereça a qualidade a quem de direito? Consideramos gestores os Supervisores Escolares, os Diretores de Escola, os Assistentes de Diretor de Escola e os Coordenadores Pedagógicos.

Incluir o Supervisor Escolar no grupo de gestores traz uma concepção de ação supervisora que vai além do papel subscrito que o cargo lhe impõe. Trazê-lo para coordenar o processo formativo dentro desta concepção aponta para avanços na relação entre teoria e prática, em que todos ensinam e todos aprendem.

Assim, o Supervisor formador se faz presente na ação pedagógica como sujeito que forma e que é formado, seja na reflexão coletiva sobre teorias educacionais, seja na reflexão sobre a prática de gestão, num esforço de fazer com que uma seja consequência da outra, formando um círculo virtuoso de ação, reflexão e ação, incluindo o registro como parte deste processo. Neste caso, o registro é visto como meio e fim, meio como estratégia de formação e fim como momento de socialização do que foi construído coletivamente.

Sistematizar a prática pedagógica é ter a oportunidade de avaliá-la, repensá-la e refazê-la com novos caminhos e projetos. Fazer isso com quem coordena a ação pedagógica na escola é reconhecer os saberes acumulados pela prática e iluminados pelas teorias que lhe dão sustento.

Provocar gestores a sistematizarem suas práticas no processo de formação com Supervisores Escolares teve por objetivos:

- Favorecer a pesquisa entre eles, considerando a sua prática na escola e propiciando o aprofundamento teórico na busca de respostas para problemas concretos vivenciados no cotidiano escolar.
- Sistematizar as práticas de gestão educacional nos diferentes contornos e nuances do cotidiano escolar.
- Refletir sobre a prática de gestão confrontando-a com a/s concepção/ões de gestão presentes nas diretrizes de gestão democrática e participativa em favor das aprendizagens em ambiente escolar.
- Conceber o processo de sistematização destas práticas como momentos formativos dos gestores na perspectiva de autoria de sua ação e produção de conhecimento.
- Divulgar as práticas de gestão educacional entre gestores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- Valorizar a inserção das escolas no território, evidenciando a inclusão de novos sujeitos no processo de gestão da escola como possibilidade de construção de uma escola democrática.

As necessidades apresentadas nos objetivos trouxeram aos Supervisores Escolares[1] a motivação para assumir a formação de gestores escolares em relação aos temas cadenciados pela prática de gestão escolar somada às exigências em relação à reorganização do currículo na Rede, com o Programa Mais Educação São Paulo[2].

Este processo formativo deu origem aos textos que formam a Coleção Gestão Educacional.

1 Supervisores Escolares da Diretoria Regional de Educação São Mateus, Itaquera e Ipiranga.

2 SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

A provocação inicial aos gestores foi no sentido de que para se fazer pesquisa parte-se de um problema para o qual buscam-se respostas. A busca de respostas pressupõe aportes teóricos que fundamentam o olhar sobre o tema tratado. A partir daí, escolhe-se a metodologia que permite coletar adequadamente os dados ou as informações na prática gestora do cotidiano escolar.

Com os temas propostos, cada encontro teve o aprofundamento teórico pertinente, bem como o diálogo sobre as questões trazidas do cotidiano escolar na sua prática pedagógica. Dos temas que permearam a formação, quatro estão imbricados diretamente com o processo de reorganização curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e foi sobre estes temas que a produção textual foi trabalhada em oficinas e resultou na sistematização de artigos e relatos de prática: Avaliação, Aprendizagens e Currículo. O tema Território foi incluído a partir do processo formativo realizado na Diretoria Regional de Educação de Itaquera, com enfoque no currículo.

Os três volumes contêm artigos e relatos de prática acerca dos temas propostos no processo de formação dos gestores. Cada texto, embora criado em processos coletivos, retrata o pensamento das autoras e dos autores e são de sua responsabilidade os questionamentos, as concepções e as posições político-educacionais apresentadas. Assim, cada volume traz em si a marca do momento pedagógico em que foi produzido e o amadurecimento teórico vivido pelos seus autores, que compõem a riqueza da Coleção Gestão Educacional, formando um “vitral pedagógico”, com formas e cores essenciais, anunciando a beleza da experiência autoral a partir da construção do conhecimento coletivo em processos formativos.

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani - COGED
Fernando José de Almeida - SME GABINETE
Ana Lucia Sanches - COPED
Organizadores da Coleção

Gestão e Território

O currículo é o centro do trabalho escolar e se constitui como rico e controverso espaço composto por múltiplas dimensões. É no currículo que se articulam conteúdos e métodos com vistas à formação do conhecimento de pessoas competentes e também solidárias, capazes de assumirem a construção de uma sociedade mais justa como objetivo de sua atuação pessoal e social.

O currículo não é neutro como não o são os atos curriculares advindos da concepção que se adota na escola. Conhecer a história do currículo, não apenas cronológica, mas a partir das diferentes concepções e práticas ao longo do tempo, ajuda-nos a compreender as ações curriculares desenvolvidas na sala de aula e nos demais espaços educativos que compõem a escola.

Os gestores enfrentam no dia a dia o desafio de realizar os atos curriculares em coerência com os princípios propostos pela legislação em vigor e com a luta dos educadores que a põem em prática. Sistematizar as práticas curriculares facilita o desvelamento das concepções sobre currículo e os caminhos encontrados em busca do sucesso dos alunos no mundo escolar.

Reunindo, nesse volume, os artigos da coleção que relacionam a Gestão Educacional com o tema do Território, o primeiro texto **Das comunidades de aprendizagem aos grupos de estudos sobre o território: o conhecimento para a intervenção social**, assinado por Valter de Almeida Costa, traz histórico da trajetória que partiu da aproximação de militantes comunitários e educadores, da zona leste de São Paulo, no final dos anos 90, com o conceito de "comunidade de aprendizagem".

E é com base no citado conceito da "Proposta Curricular Comunitária" que no segundo artigo, **Proposta curricular comunitária: a memória do Jardim Marília**, Iraci Froes descreve a concretização dessa sugestão na reconstrução da memória da comunidade residente em um dos bairros cuja história em alguns momentos se confunde com a de Unidades Educacionais locais.

Se o segundo artigo teve como base, principalmente, os depoimentos de moradores antigos, o terceiro texto, elaborado por Kelly Akemi, Rosana Yamanaka e Rosangela de Almeida Costa, **Jovens da zona leste: um olhar sobre o território**, parte das opiniões sobre alternativas de lazer coletadas de adolescentes e alunos das escolas situadas nas proximidades da Vila Planalto, em Itaquera. A coleta das opiniões e a análise das autoras ocorrem no contexto do fenômeno que ficou conhecido como "rolezinho", no qual os jovens da região marcaram, com grandes encontros realizados nos shoppings, uma ação de ocupação de espaços privados como denúncia da escassez de espaços públicos.

No texto seguinte, **A pesquisa-ação da realidade local: o olhar dos gestores**, temos a fala na qual os gestores educacionais de Unidades que vivenciaram a prática do estudo da realidade local. O texto escrito por Alexandre Pereira da Silva, José Silveira, Silvana Francisca Almeida e Zilda Borges da Silva no conteúdo e na forma evidencia a importância do trabalho interdisciplinar.

No espírito desse esforço pela democratização do espaço escolar, que sensibiliza alunos, professores e gestores das comunidades educacionais, o artigo **Conselhos Escolares: instrumento de democratização das relações e ações escolares** de Dionel da Costa Junior trata do processo de fortalecimento dos Conselhos Escolares, que torna imprescindível a maior participação dos familiares dos alunos nesses colegiados.

Já o artigo seguinte, assinado por Eduardo Gomes de Souza, **Educação para as relações étnico-raciais: gestão de um projeto de intervenção na EMEF Governador Mário Covas**, traz a experiência do trabalho de educação para as relações étnico-raciais, com análise de ações realizadas na Unidade Educacional.

E avançando na questão da intersetorialidade, o próximo artigo **Educação, saúde e currículo: uma perspectiva de educação integral** elaborado por Paulo Sérgio Rocato, Floripes Núbia Oliveira Lima e Maria Lucia Rocha trata da articulação da Educação com a Saúde, na perspectiva da viabilização da desejada Educação Integral.

O oitavo artigo, **Estudo da realidade local: ações e perspectivas - o contexto sociocultural do entorno da EMEF Benedito Calixto**, assinado por Anderson Luiz dos Santos, Sonia Maria de Souza Batista e Ronaldo José da Silva, retoma o tema do Estudo da Realidade Local, partindo da descrição e análise de trabalho realizado na região em torno da EMEF Benedito Calixto, onde esses professores lecionam.

Na mesma direção, o artigo **Gestão democrática, território e educação integral: uma experiência a partir da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida**, de José S. Silveira e Silvio Aparecido da Silva, discute a importância da gestão democrática e do estudo do território na busca da Educação Integral, com base na experiência realizada na escola.

O artigo seguinte, **Vulnerabilidades e os dilemas enfrentados pelas juventudes**, de Tânia Almeida Severo Alves e Zilda Borges da Silva, trata de problemática também observada em território vizinho ao da Unidade citada no texto anterior, mas tem sua atenção focada na situação da vulnerabilidade da juventude na região do distrito José Bonifácio, subprefeitura de Itaquera.

Diferente dos anteriores que descreveram trabalhos realizados em Unidades Educacionais e comunidades de Itaquera, o décimo primeiro artigo traz descrição e análise de trabalho de pesquisa realizada em outra região da zona leste, o bairro de Sapopemba. No artigo **Território e produção autoral: uma experiência na EMEF e ETEC do CEU Sapopemba**, a autora Andrea Martinez Della Monica narra como combinou a experiência na ação cultural do CEU Sapopemba com pesquisa anterior realizada em Escola Técnica na mesma localidade.

O texto seguinte, de Merci Rodrigues Medeiros, Amanda Martins Amaro e Lilian Tavares Dias, **Em cada canto, um encanto! Pesquisa com professores e alunos do CIEJA Itaquera**, parte da escuta dos alunos para reconstituir a história do bairro da Cidade Líder e analisar a relação desses com a temática da moradia e outras questões relevantes do território.

No próximo artigo, **Relatos de práticas e transcrições como possibilidade de construção de currículo interdisciplinar**, Floripes Núbia Oliveira Lima e Zilda Borges da Silva descrevem aspectos do trabalho realizado pelos integrantes dos Grupo de Estudos do Território – GETs com análise de suas falas que registram os desafios na busca da construção do currículo interdisciplinar.

Trajetória semelhante é descrita no décimo quarto artigo, **Currículo: documento de identidade escolar e do seu território** no qual Themis Florentino dos Santos também trata da conexão entre currículo e território, mas focando sua análise no reconhecimento da importância da leitura dos variados signos que podem colaborar na melhor compreensão das identidades culturais dos sujeitos que integram a comunidade escolar.

No artigo **Aprendizado e exercício da cidadania na DRE Itaquera: algumas experiências**, Ana Aparecida Amato descreve e analisa as várias experiências realizadas na Diretoria Regional de Educação Itaquera, voltadas ao aprendizado e exercício da cidadania. E, na sequência, uma dessas experiências merece análise mais detalhada no artigo **Território Jardim Vila Nova: luta e conquista por uma cidade educadora**, em que Lucinda Silva Sebastião, Sandra da Silva Mota Rocato e William V. de Aragão tratam da conquista desse pedaço e embrião de uma "cidade educadora", o CEU Azul da Cor do Mar no contexto das características que marcam o bairro em que está localizado esse equipamento, o Jardim Vila Nova, em Itaquera.

Abrindo a seção dos relatos de prática, o texto **Trabalho colaborativo de autoria: um relato da EMEF Prof. Aurélio Arrobas Martins**, da gestora Cátia Cristina da Mota Martins de Souza, Diretora da EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, descreve e analisa a fase inicial de elaboração dos Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs em sua Unidade e a articulação com a história do Jardim Nossa Senhora do Carmo.

O segundo relato de prática é sobre o trabalho realizado em escola de um bairro vizinho, na Cidade Líder, a EMEF Sebastião Francisco, o Negro, no qual o autor, Glauber Fonseca Silveira, descreve sobre o desenvolvimento do **Projeto Funk: uma possibilidade de diálogo**, considerando o quanto essa expressão também pode permitir a abordagem de problemáticas do cotidiano dos alunos.

O terceiro relato de prática, **Gestão, tempo e território**, de autoria das gestoras Rosália Aparecida de Oliveira, Diretora da EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão, e da Supervisora Escolar Denise Maggieri Barbieri traz os projetos peda-

gógicos realizados nessa Unidade localizada na Vila Santa Izabel, na perspectiva de uma trajetória bastante peculiar de educadora com muitos anos dedicados a mesma comunidade escolar.

O quarto relato, **Entre os versos controversos da poesia de Itaquera: produção literária de jovens da região leste de São Paulo**, assinado por Daniel Carvalho de Almeida, por sua vez, descreve o trabalho literário realizado com alunos da EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, que resultou na publicação de um livro "Entre versos controversos da poesia de Itaquera" com poemas desses alunos.

O último relato, **Território educador: experiência curricular de diálogo com a cidade**, é da professora Naime Andrea da Silva e apresenta o protagonismo das crianças da EMEI Gabriel Prestes, num processo brincante e dialogado em estreita ligação com o território.

Boa leitura para nós!

Valter Almeida Costa
Zilda Borges da Silva
Rosangela de Almeida Costa

Das comunidades de aprendizagem aos grupos de estudos sobre o território: o conhecimento para a intervenção social

Valter de Almeida Costa[1]

1 Mestre em Educação pela USP e doutorando pela PUC-SP. Supervisor Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diretor Regional de Educação na DRE Itaquera desde 2013.

Ao aceitar o desafio de escrever este artigo para compor com outros textos que tratam de "Gestão e Território", na perspectiva daqueles que atuam na Educação Pública, uma primeira decisão tomada foi a de escolher sobre qual território iríamos tratar. E esta decisão não foi nada difícil, uma vez que esta oportunidade de redigir sobre o tema surgiu justamente no momento em que estão mais promissoras as condições para ampliar o estudo sobre uma das regiões mais populosas e empobrecidas do Município de São Paulo: a zona leste.

Nesta região, aliás, o debate relacionado a estes temas da gestão e território, combinados com outras duas temáticas, da educação e do desenvolvimento local, já acontece por cerca de três décadas. Como principais marcos destas discussões podem ser apontados os surgimentos, em 1993, do Fórum da Educação da Zona Leste e, em 1999, do Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste, com um respectivo grupo de trabalho voltado aos assuntos da educação.

O Fórum da Educação da Zona Leste e o Projeto "Integrar pela Educação"

O primeiro Fórum, criado a partir de uma greve de professores da Rede Estadual, tendo agregado professores, alunos e pais das escolas mais mobilizadas naquele período, manteve uma intensa agenda de discussões que entraram os anos 2000 pautando o binômio: educação e desenvolvimento. Estes assuntos junto com outros (educação infantil, demanda por creches, ensino técnico e educação superior) foram objeto de vários seminários realizados nos dez primeiros anos de existência deste Fórum.

Além dos debates e seminários promovidos pelo Fórum de Educação da Zona Leste, por iniciativas de alguns de seus dirigentes foram desenvolvidos projetos de intervenção que articularam instituições públicas e privadas de diferentes bairros desta região. Um destes projetos foi o "Integrar pela Educação" que reuniu escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (EMEF Padre José Anchieta e EMEF Antônio Carlos de Andrada), da Rede Estadual (EE Condessa Filomena Matarazzo), grupos de rap de

Itaquera e Cidade Tiradentes (agrupados no que era chamado de “Posse Força Ativa”), associações comunitárias e culturais (como a Associação Comunitária de Itaim Paulista e a Associação Cultural e Educativa Ética e Arte, com atuação em São Miguel Paulista). Participava ainda deste projeto “Integrar pela Educação” o próprio Fórum de Educação da Zona Leste e a ONG “Ação Educativa”, sendo que esta ONG organizava a administração e o financiamento das atividades com recursos obtidos com a Fundação Kelloggs.

O conceito de “Comunidade de Aprendizagem”

Entre os estudos promovidos por estas organizações participantes do Projeto “Integrar pela Educação”, neste período do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, destacava-se o do conceito “Comunidade de Aprendizagem”, tal como era analisado nos textos elaborados por Rosa Maria Torres:

> Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2003).

Mesmo que este conceito, atualmente, seja bastante utilizado em experiências de comunicação e educação a distância, na época citada, sua compreensão motivou várias discussões, estudos, ações em caráter presencial e situadas em espaços bem delimitados deste território da periferia paulistana. A finalidade era a da construção de planos educativos territorializados que implicariam na:

> Concentração em torno de um território determinado; construção sobre processos em andamento; crianças e jovens como beneficiários e atores principais; processos participativos na formulação, na execução e na avaliação do plano educativo; processos associativos e construção de alianças; orientação no sentido da aprendizagem e ênfase na inovação pedagógica; revitalização e renovação do sistema escolar público [...](TORRES, 2003).

Ainda que esta última finalidade citada no trecho acima indique o foco no sistema escolar público, também constava deste ideário o entendimento de que a construção de uma comunidade de aprendizagem implicaria “rever a distinção convencional entre escola e comunidade” (TORRES, 2003). Compreendia-se que a escola era parte da comunidade e existia em função dela. E que a própria educação e a aprendizagem não seriam um fim em si mesmas, mas “condições essenciais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das famílias, para o desenvolvimento comunitário e para o desenvolvimento nacional” (TORRES, 2003).

Partilhando dos princípios apontados acima, integrantes destas iniciativas citadas que vieram compor, posteriormente, o Grupo de Educação do Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste (em 1999) e o Movimento Nossa Itaquera (em 2010) avançaram na proposição do que foi denominada “Proposta Curricular Comunitária” (COSTA, 2014), que mobilizou educadores da região para que o conhecimento da realidade local passasse a enriquecer o currículo das escolas das redes pública e privada com presença na zona leste. E esta proposta, por sua vez, demandou uma maior precisão sobre os pontos que deveriam ser considerados na construção de um currículo comunitário:

> Comunidade é comunidade de interesses e não apenas de contiguidade; um currículo comunitário compreende a escola pública como escola de e para trabalhadores e futuros trabalhadores; um currículo comunitário é crítico; um currículo comunitário é propositivo; um currículo comunitário é fruto da organização popular; um currículo comunitário é emancipatório; um currículo comunitário combina educação formal e educação não escolar; um currículo comunitário ultrapassa a cultura sem abandoná-la e se torna político; um currículo comunitário traduz bandeiras de lutas; um currículo comunitário é contra-hegemônico [...] (SOUZA, 2014).

Estando evidenciadas as características críticas e classistas dessa proposta nos pontos indicados acima, não é de se estranhar que a “proposta curricular comunitá-

ria" tenha transitado antes nos movimentos sociais locais do que nas instituições oficiais de ensino. Embora esta proposta circulasse entre educadores destes movimentos, com mais intensidade desde meados de 2010, foi com a mudança da administração municipal de São Paulo, ocorrida por resultado da eleição de 2012, que suas sugestões começaram a ganhar mais corpo. Em várias Diretorias Regionais de Educação, da Rede Municipal de Ensino, situadas na zona leste, foram estimulados estudos sobre a realidade local. Nessa direção, as Diretorias Regionais Itaquera, Penha, São Mateus, São Miguel e Guaianases, em parceria com uma universidade da região, a UNICASTELO, realizaram, em outubro de 2013, o Primeiro Congresso Educacional: Zona Leste, Currículo e Território. Com cerca de 1.400 participantes, esse congresso permitiu que fossem apresentados, na forma de relatos de prática, comunicações e conferências, dezenas de trabalhos relacionados ao estudo da realidade local.

Também neste ano de 2013, foi apresentada para a Rede Municipal de Ensino, pela nova administração da Cidade de São Paulo, uma proposta de reorganização curricular denominada Programa Mais Educação São Paulo. Essa proposta, submetida à consulta pública, começou a ser implementada em 2014, trazendo significativas inovações. Entre as mudanças propostas destaca-se para a criação de três novos Ciclos no Ensino Fundamental: o de Alfabetização, o Interdisciplinar e o Autoral. É a modificação trazida nesse último Ciclo a que mais favorece o diálogo com o "currículo comunitário" já defendido anteriormente por educadores da região. Para isto é defendida a postura da escola, que investiga para agir:

> Não se pode subtrair da escola o caráter de investigação e de criação cultural. Para que a escola construa conhecimento é necessário que consiga realizar mediações com o que os educandos e educadores pensam, sentem, além das demandas expressadas por meio da fala...Portanto, há uma combinação de estratégias que é fundamental: a. investigação cognitiva: mediação pedagógica a partir do princípio dialógico; b. relação entre currículo e território – não apenas o território social, mas o território interno dos educandos: escolha dos temas tendo em consideração a produção científica da humanidade e o que se percebe ser a necessidade dos educandos. (SÃO PAULO, 2014, p. 63).

Essa perspectiva investigativa, entre as premissas que foram defendidas pelos educadores da Secretaria Municipal de Educação que elaboraram o documento Subsídios para a Implementação do Programa Mais Educação São Paulo, é favorecida pela sugestão do trabalho com projetos que seria desenvolvido em todos os três novos Ciclos criados, mas culminaria na nova modalidade de trabalho estudantil proposta para o último Ciclo:

> O trabalho com projetos, que perpassa os três ciclos e os projetos de intervenção social propostos para a finalização do Ciclo Autoral – os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) – reforçam essa concepção, favorecendo ainda mais a relação da Unidade Educacional com a cidade e o envolvimento da comunidade educativa com questões do desenvolvimento local. Também compõem a integração que se deseja o entendimento do território e da comunidade como fontes de conhecimento e da Unidade Educacional como lócus de desenvolvimento de pesquisas e projetos articulados interna e externamente [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 40-41).

E tanto o documento citado acima, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, faz transparecer o entendimento de que o território e a comunidade podem constituir "fontes de conhecimento" pelos alunos como esses (território e comunidade) também são compreendidos como "destino" dos conhecimentos produzidos pelos alunos, a partir dos estudos realizados, conforme pode ser observado na leitura do último passo proposto para a elaboração de um projeto na Nota Técnica nº 7 do Programa Mais Educação São Paulo:

> A arte final do trabalho – quase sempre em múltiplas mídias – então é feita para ser publicada. As publicações dos projetos supõem um momento de gala da escola. Sua apresentação pode ser feita nos ambientes amplos da escola que extrapolem a sala de aula, indo ao pátio, às quadras; indo a outros espaços do bairro, como o supermercado, o posto de saúde, a subprefeitura, a escola de samba, as igrejas entre outros. Há mesmo possibilidade de que os trabalhos de projetos sejam partilhados com outras escolas do bairro, da cidade ou de outro país [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 84).

Além do estímulo representado por esta reorganização curricular e do que resultou do Congresso sobre Currículo e Território, outra iniciativa ocorrida em agosto de 2013, na zona leste, fortaleceu este novo tipo de engajamento dos educadores nos temas comunitários: dezenas de instituições educacionais e comunitárias, organizações públicas e privadas com atuação nessa região organizaram o Segundo Seminário "Educação como Desenvolvimento Local", realizado na Universidade de São Paulo Leste (a EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades). Esse Seminário foi organizado e teve seus participantes distribuídos entre vários subgrupos que trataram de temas específicos (Transporte, Segurança, Meio Ambiente, etc.), sendo que o grupo mais numeroso foi justamente o que debateu o tema "Estudo da Realidade Local". Era objetivo do Seminário que cada grupo elaborasse metas prioritárias que seriam buscadas pelos próprios integrantes. Entre as metas definidas pelo grupo "Estudo da Realidade Local" estava a de constituir grupos permanentes de pesquisa na e sobre a região da zona leste: os Grupos de Estudos sobre o Território – GETs.

Tendo sido proposta para toda a região a criação destes GETs (ou de sua ideia), foi visível a adesão, de acordo com a quantidade de trabalhos apresentados posteriormente no mencionado Congresso Educacional Zona Leste: Currículo e Território, quando foi possível conhecer trabalhos realizados sobre comunidades de São Mateus, Guaianases, Penha e São Miguel. Quanto à região que pretendemos focar mais detidamente neste artigo, a de Itaquera, essa tanto foi bem representada nos trabalhos do Congresso como também viu surgir grupos de pesquisas por distrito ou agrupamentos de distritos: Itaquera, José Bonifácio, Cidade Líder e Parque do Carmo. Em cada um destes distritos que integram a subprefeitura de Itaquera foi constituído um GET local.

Esses grupos de pesquisa, organizados por distrito, também se constituíram como coletivos de intervenção social e participação política comunitária na medida em que entre seus integrantes, além dos educadores, também fizeram parte militante de associações de moradores que concorreram, nesse ano de 2013, ao cargo de Conselheiros Participativos da Subprefeitura de Itaquera. Representando estes grupos, ainda participaram educadores que assumiram o compromisso de promover o estudo aprofundado dos problemas dessas regiões, para fins de articular a busca coletiva para a melhoria da qualidade de vida da população local. Desta forma, foram eleitos conselheiros participativos com este compromisso em uma articulação assumida como "bancada da Educação dentro do Conselho Participativo". Neste sentido, viu-se a combinação da pesquisa com a ação política e social.

Sendo propósito desses grupos, constituídos para pesquisar e atuar na região, aprimorar o conhecimento sobre os variados aspectos da realidade local, uma questão colocada era sobre a possibilidade de maior compreensão dessa realidade sem relacioná-la com o contexto social e histórico mais abrangente.

No caso específico desses grupos de estudos que atuam na região de Itaquera, uma das subprefeituras situadas na zona leste de São Paulo, seria possível uma compreensão adequada dos fenômenos que mais impactaram este território nas últimas décadas (desde a chegada de gigantescos conjuntos habitacionais populares, na década de oitenta até as mais recentes transformações urbanísticas relacionadas à construção da Arena Corinthians para a abertura da Copa Mundial de Futebol de 2014) sem um estudo sobre os grandes interesses (financeiros e políticos) envolvidos?

Neste sentido, podem ou devem esses educadores e militantes comunitários, interessados especialmente na compreensão dos problemas locais, para fins de melhorar sua intervenção, também demonstrar o desejo pelo desenvolvimento de ações políticas e sociais de maior alcance? Como a história do ativismo comunitário da própria região ajudaria a responder essa questão? Temos, na história das associações de moradores da localidade, exemplos de atuação que combinasse mobilizações em prol de demandas locais com reivindicações ou lutas políticas mais amplas?

A busca de respostas para essas questões exigiu que parte das pesquisas enveredasse pela história política dos dirigentes comunitários locais. Mas aí outras decisões precisariam ser tomadas, uma vez que a amplitude do espectro político representado pelas instituições e personalidades com atuação local também requeriam outras escolhas: quais forças políticas seriam mais analisadas, aquelas identificadas com a elite local, tradicionalmente articulada com a camada social dominante no conjunto da cidade, ou as forças que representaram a resistência dos segmentos menos favorecidos que constituem a maior parte da população local?

A opção pelo estudo da história desse segundo segmento, o que tanto empunhava reivindicações de benefícios urbanos imediatos (pavimentação das ruas, iluminação pública, construção de escolas, etc.) como portava bandeiras políticas mais gerais (como da luta contra a ditadura militar, pela redemocratização do país, pelas eleições diretas, pela anistia, contra a carestia, etc.). Optou-se, portanto, por pesquisas que focassem a história da militância democrática e de esquerda na região. Uma escolha facilitada pela própria circunstância de ser lembrada, nesse ano de 2014, a passagem dos Cinquenta Anos do Golpe Militar de 1964.

Para fins de dar encaminhamentos decorrentes dessa opção, educadores desses grupos de pesquisa, também integrantes do Movimento Nossa Itaquera, a partir de contato estabelecido com a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, constituíram a Comissão da Verdade de Itaquera, participando de audiências realizadas na Assembleia Legislativa de São Paulo e de encontros sobre este tema que foram realizados na própria zona leste.

Uma referência inicial que inspirou essa articulação foi a curiosidade despertada pela história de um líder de associação de moradores da região da Cidade Líder, um dos distritos da subprefeitura de Itaquera, o trabalhador da construção civil Sebastião Francisco, apelidado de "O Negro". Após sua morte, seu nome foi dado para uma escola de Ensino Fundamental inaugurada na gestão da Prefeita Luiza Erundina, no início dos anos 1990. Sebastião recebera este apelido de "O Negro", na época em que esteve preso junto com outros militantes comunistas que tinham participado do levante da Aliança Nacional Libertadora, em 1935. Sebastião Francisco, um pedreiro negro, compartilhava a cela com outro militante do Partido Comunista Brasileiro, o PCB, o pintor de origem italiana, também chamado de Sebastião Francisco. Para diferenciar os dois prisioneiros, o carcereiro que fazia a chamada matinal dos detidos começou a acrescentar "O Negro", ao nome de um deles. O apelido pegou e atualmente este é o nome oficial de uma das escolas da Diretoria Regional de Educação Itaquera: "EMEF Sebastião Francisco, O Negro".

No período final do Regime Militar, entre o término dos anos 1970 e começo dos anos 1980, Sebastião Francisco atuava numa célula do PCB no bairro de Itaquera junto com outros trabalhadores. Entre esses trabalhadores, um papel importante era desempenhado pelo enfermeiro Geraldo Castro da Silva, que era funcionário do Hospital Santa Marcelina. Geraldo Castro que era presidente da Sociedade Amigos do Bairro de Vila Carmozina, entidade que tinha fundado para lutar por melhorias urbanas (asfalto, iluminação, escola, etc.) nesta antiga vila de Itaquera, também participava da luta clandestina da esquerda brasileira pela redemocratização do País. Desta maneira, combinava a luta comunitária local com a luta nacional pela volta da democracia. Por essa razão, Geraldo, no início de 1975, foi preso com outras dezenas de militantes comunistas de São Paulo. Entre esses prisioneiros estava o metalúrgico Manoel Fiel Filho, morto sob tortura num caso cuja repercussão precipitou o fim do regime militar. Para desmontar a farsa montada para transformar o assassinato em "suicídio", foi decisivo o depoimento dado por Geraldo Castro que testemunhou os gritos do operário sob tortura antes de sua morte.

Ao tomar conhecimento dessa história, os educadores que constituíram a Comissão da Verdade de Itaquera batizaram a comissão com o nome de Comissão "Geraldo Castro da Silva". Desde então, a Comissão da Verdade de Itaquera "Geraldo Castro da Silva" busca identificar outros militantes de esquerda que, residindo ou tendo residido em Itaquera, também atuaram na luta contra o regime ditatorial. Resultado desta busca, nesse ano de 2014 foi localizado o operário metalúrgico Orisson Saraiva de Castro, membro da comissão executiva estadual do PCB em São Paulo, nos anos sessenta, cujo nome constava na famosa caderneta de Luís Carlos Prestes. Orisson, apelidado de "Castro", foi um dos militantes comunistas que mais sofreu prisões no Brasil, antes e depois de golpe militar. Por essa razão, após o golpe, esteve exilado na Bolívia, Chile, Panamá e Moçambique. Orisson foi um dos fundadores do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e participou dos primeiros mandatos da diretoria desse sindicato (embora sua participação e dos primeiros diretores que também eram comunistas tenha sido "apagada" dos registros do sindicato pelos interventores que assumiram após o golpe). Atualmente, Orisson reside no bairro de Itaquera, a pouca distância da Arena Corinthians, cuja história e origem popular gosta também de contar aos professores que estão gravando seus depoimentos, quase semanalmente.

Entre os educadores e ativistas comunitários que participam dessas entrevistas com o mencionado militante operário e outras personalidades da história local (e na-

cional), para fins de reconstituir tanto a história do bairro como a do País, entendendo que os nexos entre os fatos acontecidos nas duas esferas existem, são importantes, e precisam ser melhor conhecidos, estão professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, supervisores escolares e estudantes universitários. O propósito comum desse grupo é de se constituir como Grupo Permanente de Pesquisa para estudar e atuar na região. Atuar com objetivos educativos, sociais e políticos.

Como exemplo de atuação política pode ser lembrada a presença de professores desse grupo entre os candidatos que concorreram, e foram eleitos, para representar a população de Itaquera, Cidade Líder e Parque do Carmo no Conselho Participativo da Subprefeitura, cuja eleição ocorreu em 2013.

Até para que tenham uma atuação mais qualificada nesse Conselho Participativo, tanto os educadores eleitos como os seus apoiadores, também professores e gestores educacionais, estão estudando os problemas locais (econômicos, urbanísticos, ambientais e sociais). E ainda, conforme pode ser observado pelo exemplo citado do trabalho realizado dentro da Comissão da Verdade de Itaquera, há também uma preocupação com a construção da identidade de parte desses moradores que participaram e/ou participam, simultaneamente, das lutas comunitárias pela melhoria das condições de vida da população local e luta pela democracia de massas no Brasil. Existiria essa possibilidade da construção de uma identidade comum, o reconhecimento como ente coletivo de segmentos que compartilham local de residência, trabalho, estudo e atuação política nesse espaço próximo ao extremo da zona leste da Cidade de São Paulo?

Essa região de Itaquera e arredores que viu, na segunda metade do século XX, a ocupação de seus vales (entre os rios Itaquera e Jacu) por moradias de operários atraídos pela pioneira fábrica da Nitroquímica, no bairro vizinho de São Miguel Paulista (FONTES, 2008), ou pelo Parque Fabril do Município de Guarulhos, ao norte, ou pelos Municípios do ABC (Santo André, São Bernardo do Campo ou São Caetano) e pelos estabelecimentos de comércio e serviços abundantes nas regiões centrais da cidade, até a década de setenta, e nos anos oitenta encarou outro tipo de ocupação, também de trabalhadores, mas já não mais nos loteamentos populares destinados à autoconstrução, mas aos Conjuntos Habitacionais (LEMOS; FRANÇA, 1999) tanto gigantescos como precários, pode ser considerada como um território de trabalhadores? É possível existir, paralelamente à identidade comunitária vinculada à localização espacial, uma identificação comum, social, classista?

Mesmo reconhecendo que essas questões colocadas podem parecer sem relevância nesses tempos em que conceitos como classe social e ideologia, para muitos, são considerados superados, tais perguntas são algumas das que ainda são postas e debatidas pelo grupo de educadores responsáveis pelos estudos resumidos nos artigos que integram esta coleção. Talvez a razão dessa "teimosia" seja o fato de que ao lecionar nas escolas públicas da região, seja difícil deixar de enxergar a classe trabalhadora, por meio de seus filhos, nas cadeiras das salas de aula dessas escolas.

Mas não são apenas os educadores locais que trazem essas questões, com consequentes propostas de estudos e intervenções. Nos últimos anos, na região de Itaquera, foi possível constatar uma consistente articulação de profissionais de outras áreas em torno da mobilização em defesa de direitos sociais básicos da população mais pobre dessa localidade. No caso da ameaça de remoção de comunidades situadas na área projetada para ser construído um futuro Parque Linear, por exemplo, algumas dezenas de educadores, estudantes, arquitetos, assistentes sociais e artistas populares em parceria com moradores das favelas situadas nas proximidades da Arena Corinthians, nas margens do Rio Verde, constituíram o coletivo "Comunidades Unidas da Zona Leste". (ANDRADE et al., 2014).

A participação nesse coletivo citado de profissionais (educadores, arquitetos e assistentes sociais, por exemplo), que possuem tanto vivência de militância comunitária como de gestão de equipamentos públicos dessas respectivas áreas, indica uma perspectiva de compreensão de gestão pública do território que extrapola a institucional. A ação desses profissionais não esteve restrita aos limites de suas escolas, diretorias de ensino, órgãos governamentais de planejamento urbano ou de assistência social. Foi criado um vínculo militante, engajado, comprometido desses profissionais com os moradores dessas favelas que poderiam ter sido varridas desse território conforme era o projeto inicial visível nos planos da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente (Plano do Parque Linear Rio Verde), sem que, nesses anos (entre 2010 e 2014) estivessem claramente definidos os modos como seriam realizadas as remoções e reassentamento das centenas de famílias desses locais.

Com base nessas experiências recentes, de estudo e intervenção social, de profissionais da educação e de outras áreas que somos levados a concluir pela possibilidade de compreender de forma mais ampla a gestão pública em nossos territórios, por meio de uma vinculação mais orgânica, interessada e comprometida com a população.

Referências

ANDRADE, J. C. de; SILVA, M. P. N.; SILVA, M. D.; SILVA, P. M.; ROSA, S.C. Direito à Cidade para quem? Apresentando a Comunidade da Paz/Itaquera. In: COSTA, Valter de A., SOUZA, Antonio Carlos de (Org.). **Pesquisa e ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba, PR: CRV, 2014.

COSTA, Valter de A. Histórico da proposta da construção de conhecimentos sobre a zona leste de São Paulo. In: COSTA, Valter de A., SOUZA, Antonio Carlos de (Org.). **Pesquisa e ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FONTES, Paulo. **Um Nordeste em São Paulo**: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

LEMOS, Amália Inês Geraiges de; FRANÇA, Maria Cecília. **Itaquera**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a Implantação/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

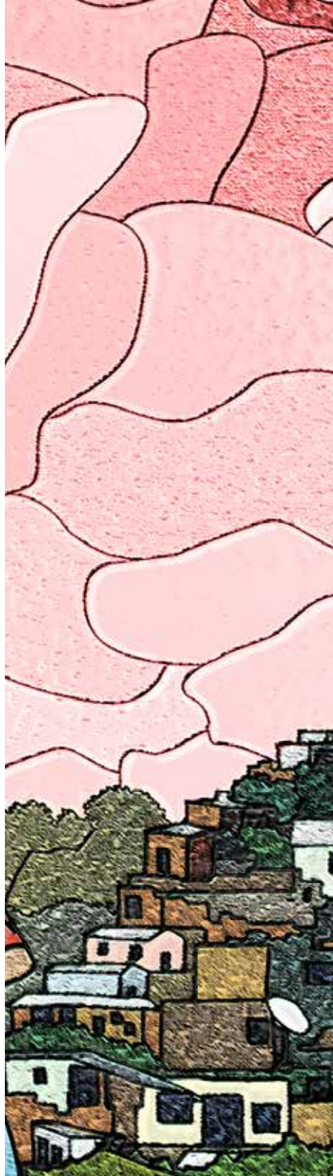
SOUZA, Antonio Carlos de. Contribuição a uma concepção de currículo comunitário. In: COSTA, Valter de A.; SOUZA, Antonio Carlos de (Org.). **Pesquisa e ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. **Pátio**, Porto Alegre, ano VI, n. 24, p. 22-25, nov. 2002.

Proposta curricular comunitária: a memória do Jardim Marília

Iraci Froes[1]

1 Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos e graduada em Pedagogia.Militante social do Movimento Nossa Itaquera.



Introdução

O estudo da realidade local contempla a possibilidade de conhecermos mais e melhor o território, estimulando estudantes, militantes de movimentos sociais, educadores e moradores para que juntos possamos pensar o futuro da nossa região. Portanto, assumir esta perspectiva de pesquisa-ação é assumir uma postura de pesquisa interdisciplinar pautada na preocupação com o avanço do debate em relação à ressignificação da realidade local.

A proposta curricular comunitária tem como objetivo compreender, fundamentar e conhecer mais e melhor a nossa realidade local. Esta perspectiva aponta para o levantamento de dados por meio da história oral, bem como pela análise de documentos e investigação imagética do território, ou seja, pelas etapas de investigação que são tratadas como inventário desse cotidiano. As mudanças e permanências históricas presentes no espaço geográfico da comunidade estudada, foram observadas a partir da análise de imagens, que registraram parte da memória local e ajudaram a rememorar o cotidiano. Foram observadas as construções, tais como: as moradias, os equipamentos públicos, as festas populares realizadas no espaço das ruas e a presença dos moradores do local, além das brincadeiras das crianças.

A história social do Jardim Marília foi registrada em imagens ao longo das últimas décadas e revela flagrantes do cotidiano, retrata as mudanças sofridas ao longo das últimas décadas. As fotos podem ser tratadas como documentos que registram a história como possibilidade, contribuindo assim com o resgate da memória daqueles que participaram da luta por moradia, pois:

> A memória não é cronológica nem linear e a percebemos como um conjunto de experiências que ocorrem num espaço e num tempo diversos do tempo presente – tempo do "rememorar". E o instante do rememorar implica o lembrar e o imaginar, pois apenas traços destas experiências podem ser resgatados; elas nunca serão representadas - trazidas para o presente de novo - tais como ocorreram no passado. Além disso, por mais que se possa resgatar do passado, há sempre lacunas de lembrança: a memória do esquecimento. (LE VEN; FARIA; MOTTA, 1997).

As imagens levantadas do Jardim Marília foram vistas e analisadas como um inventário desse cotidiano. Na gestão de aprendizagens das comunidades educativas e dos espaços escolares e não escolares podemos articular o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, visando responder ao desafio de elaborar projetos de intervenção social para possibilitar a melhoria das condições de vida da população que reside no território.

Esses caminhos já foram perseguidos por alguns educadores em diversas escolas e em espaços não escolares. A proposta de ação dos Grupos de Estudo do Território - GETs é articular pesquisas produzidas em diferentes espaços por alunos e professores universitários, alunos e professores da Educação Básica e militantes dos movimentos sociais. Reconhecemos que estamos retomando esse caminho, focando metodologicamente na perspectiva da pesquisa-ação, preocupados com uma formação ampla e sólida para compreender as relações políticas, sociais e culturais produzidas no território por meio de projetos interdisciplinares que objetivam conhecer para intervir, produzir processos interativos conectados com a ideia de gestar ações e políticas afirmativas que contribuam para a mudança da realidade local.

Vislumbramos a possibilidade de assumir uma atitude de pesquisa pautada na interdisciplinaridade, compreendida como uma atitude pedagógica que se fundamenta em projetos pautados na dialogicidade, no engajamento político e na atitude comprometida com a organização de atividades voltadas para um caminho já percorrido em outros tempos. No momento atual, por meio do trabalho com os GETs, formados por sujeitos sociais que protagonizam uma vivência preocupada e comprometida em conhecer, buscar, intervir e agir, como uma atividade humana, que favorece a veiculação do desenvolvimento do conhecimento produzido. Costa (2014, p. 25) cita a "importância de se estimular a produção de conhecimentos e os estudos sobre a região que possam resultar em trabalhos feitos pelos alunos e moradores dos bairros de abrangência." Nesse sentido, foi proposto que fosse incentivada a produção de trabalhos em vários formatos que seriam agrupados nestes tópicos:

A. Zona leste em livros e revistas - militantes sociais, pesquisadores, educadores seriam estimulados a produzir pesquisas, estudos, análises sobre temas de

relevância social relacionados a este território (moradia popular, educação e saúde na zona leste, etc.), publicados estes trabalhos em livros e revistas;

B. Zona leste em minutos - alunos e moradores seriam incentivados a produzir filmes de 5 a 20 minutos (reportagens ou ficção) sobre a zona leste;

C. Zona leste em quadrinhos - alunos e moradores seriam incentivados a produzir tiras e histórias em quadrinhos sobre a região;

D. Zona leste em crônicas - alunos e moradores seriam incentivados a produzir crônicas que tratem do cotidiano local;

E. Zona leste em números de vida e morte - alunos e moradores seriam incentivados a produzir estudos comparativos sobre os números de desigualdade, os contrastes internos da zona leste e da Cidade de São Paulo, por meio da análise dos dados do Censo de 2010 e dos indicadores sociais (saúde, mortalidade, etc.). (Costa, 2014)

As reuniões realizadas com participantes dos GETs, incentivaram a produção de pesquisas, sendo assim como militante do movimento social, assumi realizar uma pesquisa em que pudesse trabalhar com o uso de imagens fotográficas que registraram as mudanças que ocorreram ao longo da história cotidiana do bairro em diversos momentos, ao escrever a respeito da história social do bairro Jardim Marília, percebi que o mesmo teve sua formação histórica marcada pela luta do movimento e pela conquista do direito à moradia.

Considerando os conceitos de Milton Santos (2002, p.10):

> o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2002).

A partir da nossa prática como militantes sociais, nos questionamos a respeito de como registrar as ações gestadas no território que provocaram um conjunto de mudanças de valores, de qualidade de vida, de práticas e de apropriação dos usos do território.

Milton Santos[2] conceitua que o "espaço geográfico" seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, assumido como um conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo presente. Ele chama atenção para o novo funcionamento do território, através de horizontalidades, ou seja, lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, e verticalidades, formados por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais.

O território[3], hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede: as redes constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade. Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há o espaço de todos, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço de todos.

Quando falamos em mundo, estamos falando, sobretudo, em mercado que hoje, ao contrário de ontem, perpassa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado das ideias, inclusive a ciência e a informação; mercado político. Justamente, a versão política dessa globalização perversa é a democracia de mercado. O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e ambos esses braços – democracia de mercado e neoliberalismo – são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado. Nesta perspectiva, nos dispusemos a pensar nas horizontalidades do

2 Nasceu na Bahia, foi intelectual, militante, advogado, geógrafo, professor doutor pela Universidade de Strasbourg (França). Recebeu 20 títulos de Dr. Honoris Causa de Universidades de várias partes do mundo e publicou cerca de 50 livros em diversas línguas.

3 Texto compilado do livro Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

território do Jardim Marília e a realizar o resgate da história por meio da pesquisa ação como possibilidade de resgatar e compartilhar a memória.

O resgate da história do território do Jardim Marília por meio do registro de imagens

Com base na análise das imagens foi possível resgatar a história do território do Jardim Marília.

O bairro Jardim Marília está localizado na zona leste de São Paulo, próximo ao Shopping Aricanduva, no distrito de Cidade Líder. Seus bairros vizinhos são: Parque Savoy City, Jardim Brasília, Santa Terezinha, Ipanema e Jardim Bandeirante. Foi oficialmente fundado em 29/07/1973 junto com a Sociedade Amigos do Jardim Marília.

Considerando as circunstâncias que o país enfrentava na década de 1970 e as ações desencadeadas pela ditadura militar, muitos militantes políticos de organizações clandestinas de esquerda aliaram-se aos militantes dos movimentos de moradia que reivindicavam melhores condições de infraestrutura, como asfalto, água encanada, energia elétrica, linhas de ônibus, etc.

Na década de 1980, cresceu aceleradamente a ocupação do espaço urbano. Nessa época, muitos moradores provenientes de outros estados e regiões do Brasil migraram para a Cidade de São Paulo, favorecendo a ocupação do espaço das áreas periféricas. Quando esses migrantes chegaram e se instalaram nestas áreas não existiam comércios, hospitais, ruas asfaltadas, canalização de água e esgotos e atendimento adequado nas poucas escolas existentes. Desse modo, as condições de oferta eram precárias e não garantiam uma qualidade de moradia digna aos moradores da região. Visando melhorar essas condições estruturais os moradores se reuniram com lideranças locais procurando se organizar para exigir seus direitos.

Em 1975, na época do prefeito Olavo Setubal, a luta da população resultou em várias conquistas, como o asfalto. Posteriormente, foram conquistados o saneamento básico e a criação do Centro de Saúde do Jardim Marília. Foram muitas reuniões, muitos embates de falas, muitas decepções e enfrentamentos de questões adversas, porém graças à luta do movimento popular e ao papel desenvolvido pelo trabalho da associação, a comunidade conquistou o atendimento à saúde, que a princípio era realizado na própria associação, ou seja, vinham médicos e enfermeiros realizar os atendimentos dentro da Associação do bairro. Mesmo sem muita infraestrutura era garantido o atendimento aos moradores da região.

Aos poucos vieram para a luta os diretores de escola da região que reivindicavam junto com a população benefícios para o bairro, como por exemplo a iluminação pública. E assim o bairro foi se desenvolvendo aos poucos, com a organização dos moradores, com suas pautas de reivindicações e com o apoio da Sociedade Amigos do Jardim Marília.

Entendemos a constituição histórica deste território com a amplitude da assertiva de L. Dowbor:

> No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns". Esse "aprender a colaborar" se tornou suficientemente importante para ser classificado como capital social. [...] E só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as suas necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados, e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará por elas. (DOWBOR, 2007).

Percebemos dessa forma que as mudanças só acontecem a partir das necessidades e interação das pessoas o que produz as mudanças no bairro, conforme cita Silva (2003),

> as reestruturações urbanas produzindo reordenações espaciais, alteram consideravelmente a paisagem do bairro e redimensionaram o modo de vida local [...], Ou seja, o conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos de seus moradores sofreram mudanças resultantes do processo produtivo que se ia estabelecendo e ordenado seu território. (SILVA, 2003)

Com a luta da população, até mesmo os bairros adjacentes ao Jardim Marília tiveram melhorias. Podemos citar que, com a chegada do grande empreendimento Centro Leste Aricanduva, o crescimento do bairro foi acelerado, trazendo muitos benefícios e empregos para a região.

Considerações

Com este trabalho tivemos a oportunidade de resgatar a história de um grupo que, por meio da organização da luta por moradia conquistou uma significativa melhoria na qualidade de vida da população local. Tivemos a possibilidade de rememorar e com a análise de imagens, percebemos que é possível nos inventariar e isto produz um conjunto de sentidos que nos ressignificam na perspectiva de que a luta no movimento social vale a pena. Também compreendemos que nossa memória e nossa história, apresentam aspectos de lembrança e esquecimento. As ideias têm movimento e este movimento da pesquisa-ação abre a possibilidade de nos encontrarmos, de nos reconhecermos, de rememorar e registrar nossas lutas por meio das lembranças pessoais e coletivas. Escrever sobre esta história amplia o alcance de sua importância social e registra para além da oralidade informal a trajetória de luta e apropriação descrita pela comunidade.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTA, Valter de Almeida. **Pesquisa e ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21, n.60, maio/ago. 2007.

LE VEN, M.; FARIA, E. de; MOTTA, M. H. de S. História oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas, SP: CMU/UNICAMP, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, M. Território e Dinheiro. In: **Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF**. Território, Territórios. Niterói: PPGEO-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002.p17-38.

_____. “O retorno do território”. In: Santos, Milton; Silveira, Maria Laura e Souza, Maria Adélia (orgs.) **Território – Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec/Anpur, 1994 pp. 15-20.

SILVA, Zilda B. **Negociações de destino**: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidades:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Jovens da zona leste: um olhar sobre o território

Kelly Akemi Tsukahara de Souza[1]
Rosana Yamanaka[2]
Rosângela de Almeida Costa[3]

1 Graduada em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul, 2006. Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, 2008. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2004. Integrante do Movimento Nossa Itaquera

2 Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Camilo Castelo Branco, Conselheira Participativa do Município de São Paulo. Integrante do Movimento Nossa Itaquera.

3 Graduada em Educação Física e em Pedagogia. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. Professora do curso de Pedagogia da UNICASTELO. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Integrante do Movimento Nossa Itaquera.

Diante da tarefa de conhecer e compreender o local em que vivemos, um grupo de trabalho participante do Movimento Nossa Itaquera, movimento este que surgiu com a junção dos movimentos comunitários, movimentos pela Universidade Federal de São Paulo na Zona Leste, iniciativas de ativistas comunitários Itaquerenses e outras frentes (COSTA, 2014, p. 26) incumbiu-se de, juntos, refletir sobre o território.

Nosso grupo de trabalho no Movimento Nossa Itaquera é composto por professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, juntamente com outros membros da comunidade, e compõe um dos Grupos de Trabalho – GTs que trata da pesquisa sobre a realidade local. Este grupo, especificamente, é o que se propôs a pesquisar a região do Jardim Planalto e Parada XV de Novembro, situada na Subprefeitura de Itaquera, e a Vila Progresso, também próxima dessas outras localidades, mas situada na subprefeitura vizinha, de São Miguel Paulista.

O primeiro encontro de trabalho desse Grupo se deu com a socialização das nossas lembranças sobre esses bairros, pois todos integrantes nasceram, residem e trabalham na região. Dessas conversas surgiu nosso objeto de pesquisa, atendo-nos ao tema geral da juventude. Mas qual aspecto da vida juvenil, em nossa região, iríamos abordar?

Na verdade, a escolha não foi muito fácil, pois esses bairros possuem diversas carências que são sentidas pela totalidade de seus moradores e pelos jovens, em especial. No entanto, frente a todas as problemáticas que surgiam nas discussões, nos remetemos a um fato frequente tanto na mídia atual quanto em rodas de conversas com amigos, que é esta movimentação de jovens à procura de espaços que possibilitem a socialização e o encontro com outros jovens.

Dentre estas movimentações, uma delas são os “pancadões” ou “fluxos” que ocorrem em ruas de bairros de São Paulo, onde um grande número de jovens se reúne para ouvir música, dançar e se divertir. É como se fosse um baile a céu aberto. Outra versão dessa movimentação de jovens, que ocorreu durante certo período, é o que foi chamado de “rolezinho”, em que jovens se reuniram em shoppings da cidade, normalmente por meio de chamada via internet. Esses “rolezinhos”, possivelmente por afetarem os interesses dos lojistas dos grandes shoppings foram contidos. Já os “fluxos” persistem em vários pontos da periferia.

Diante das reflexões surgiram várias perguntas, dentre elas: O que é diversão para os jovens? Por que estes jovens vão até o shopping para se encontrar? O que desejam estes jovens?

Relacionado a este tema, Almeida (2014) traz em seu artigo uma interessante reflexão.

> Os rolezinhos levaram para dentro do paraíso do consumo a afirmação daquilo que esse mesmo espaço lhes nega: sua identidade periférica. Se quando o jovem vai ao shopping namorar ou consumir com alguns amigos ele deve fingir algo que não é, com os rolezinhos ele afirma aquilo que é! E quando faz essa afirmação ele revela a contradição na lógica dos shoppings centers. Ou seja, os rolezinhos põem por terra a aparente circulação livre e o espaço aberto que os shoppings dizem proporcionar. (ALMEIDA, 2014).

Neste sentido, é possível perceber que existe nestas movimentações uma dinâmica de não passividade, demonstrando que os jovens têm muito a dizer à sociedade. Assim iniciamos esta pesquisa nesse território com o objetivo de compreender o que pensa nossa juventude, como e onde os jovens moradores dessa região se divertem.

O jovem

Para que possamos elaborar nossa perspectiva com relação ao público jovem, será necessário compreender os conceitos que o cercam, as possibilidades inerentes ao seu cotidiano, o que pensam e como vivem em nossa sociedade.

A proposta de definir o que é ser jovem, por si só, geraria outro artigo, ou livro, já que são muitos os autores que dissertam sobre essa temática. O que compreendemos, entretanto, estar mais próximo da nossa realidade de pesquisa, vem de acordo com a Lei 8.069 de 13/7/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dispõe sobre os direitos dos jovens. Para efeito dessa lei, são considerados jovens, pessoas com idades entre 15 e 18 anos. E a partir desse parâmetro de idade, trabalhamos nossos estudos e pesquisa de campo.

Os jovens, em qualquer sociedade, representam a novidade, e em si próprios fundamentam as principais fontes de transformação. São depositados neles grandes expectativas de transformação da sociedade pelas suas singulares atuações e intervenções. No mundo das informações são eles os principais atores e fomentadores das inovações.

Em vista dessa situação, compreender a dinâmica social do jovem requer vitalidade na busca de informações. Tudo é rápido e tal dinamismo, com o advento da internet e do progressivo aperfeiçoamento da comunicação a distância, torna ainda mais importante a conexão do estudo dos jovens do território selecionado com o universo mais amplo das totalidades sociais.

Estudar a realidade local por meio da pesquisa de campo vem em busca da não fragmentação. Entender a vida social produzida mediante o trabalho, as relações sociais, os conhecimentos e formas de comunicação entre os jovens deve levar em consideração os elementos históricos, econômicos, políticos e culturais dessa geração e, dentro da realidade da região estudada, devemos incluir a desigualdade como fator relevante na vida desses jovens.

O jovem e a vulnerabilidade social

A relação entre o jovem e a vulnerabilidade social constitui tema frequente entre os que estudam essa faixa etária de 15 a 18 anos, também objeto da atenção de nosso grupo. Falar sobre a vulnerabilidade social do jovem no contexto em que estudamos esbarra inevitavelmente nas questões sobre a violência e a falta de infraestrutura dos bairros, de trabalho, esporte, lazer, cultura e educação. Aliada às variações nas condições socioeconômicas, os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e ruptura de laços sociais (DELORS, 2006) tensões são geradas, agravando os processos de interação social e aumentando os casos de violência e exclusão.

É muito expressivo o contingente de jovens, hoje, em nossos bairros e em nossa cidade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

– IBGE (2014), comparadas a outras regiões do país, a região Sudeste vem concentrando o maior número de jovens entre 15 e 24 anos de idade. Isso aponta a necessidade de se definir políticas públicas mais específicas, que atendam às características dessa população.

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2013), pouco mais da metade dos jovens paulistanos tem renda familiar em média de R$ 930,00 a R$ 1.394,00 e 22% participam do sustento da família, dado que evidencia a dificuldade vivida por esta população, sua vulnerabilidade social e exclusão.

A falta de oportunidade e acesso aos diferentes bens produzidos pela sociedade limita o processo de desenvolvimento humano e favorece a vulnerabilidade. Oferecer oportunidades ao jovem de problematizar sua realidade, estimular iniciativas e valorizar as formas de expressão particular desse grupo é imprescindível para seu desenvolvimento.

Felizmente já podemos visualizar iniciativas importantes ocorrendo, dentre elas a sanção da Lei n° 12.852/13, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, bem como o desenvolvimento de programas e projetos como o Plano Juventute Viva, que articula ações municipais e federais que trabalham pela garantia de direitos e prevenção da violência contra os jovens da cidade; o PRONATEC, que é um programa nacional de acesso ao Ensino Técnico e emprego criado pelo Governo Federal em 2011 com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; o Projovem Trabalhador, programa desenvovido em parceria com municípios, governos estaduais, sociedade civil e iniciativa privada, cujo objetivo da ação é oferecer qualificação, estimular e fomentar a geração de oportunidades de trabalho, negócios e inserção social, isso sem dizer de diversas pesquisas e publicações sobre o tema. Não sendo, porém, ainda possível perceber o impacto de tais políticas nacionais nessa parte da periferia da grande metrópole que é São Paulo, nos limitamos a traçar um primeiro panorama sobre a percepção desses jovens sobre as alternativas de entretenimento e lazer na região.

É neste sentido que realizamos este trabalho de pesquisa em nosso bairro como uma alternativa de apoio e intervenção nas situações relacionadas à exclusão de jovens da nossa sociedade. Antes, porém, falemos um pouco sobre as características e história da região escolhida.

O território de Itaquera, Vila Progresso e Parada XV de Novembro

A delimitação escolhida para realização da pesquisa baseou-se na proximidade geográfica e abrangeu Unidades Educacionais dos bairros de Itaquera, Vila Progresso e Parada XV de Novembro. Outro motivo que inspirou a escolha destes bairros foi por todos do grupo viverem neles e por desejarem se apropriar deste espaço geográfico, que faz parte de nossa constituição como sujeitos.

Para Santos (1978), “a utilização do território pelo povo cria o espaço”, ou seja, o território antecede o espaço. E sendo o território constituído pelo povo, reflete as formas de poder deste grupo, assim, podemos entender que se inventam e reinventam constantemente.

Itaquera, bairro integrante da periferia de São Paulo situa-se no extremo leste da Cidade de São Paulo e tem sua história marcada principalmente pela construção, em 1877, da via férrea que fazia a ligação São Paulo-Rio de Janeiro (trecho São Paulo-Jacareí) no contexto dos investimentos realizados para promover o início da industrialização em São Paulo (LEMOS, 1985).

Além da estrada de ferro, Itaquera também foi referenciada por características rurais, de modo que, mesmo com toda invasão urbana decorrente da industrialização, permaneceu ainda com atividades agrícolas em alguns pontos até meados dos anos 1970. De acordo com Lemos (1985, p. 13), em meados do século XX, quando a periferia de São Paulo começa efetivamente a ser ocupada, Itaquera era conhecida por sua dupla função, onde o rural é mais significativo que o Urbano, de um lado é a terra do pêssego, em que o imigrante nipônico se sobressai na cultura de frutas, hortaliças e pequena criação, de outro é o embrião da cidade em volta da estação ferroviária, “a cidade dormitório” reflexo imediato da industrialização de São Paulo e consequentemente especulação imobiliária do solo urbano.

Do mesmo modo que Itaquera, os bairros Vila Progresso e Parada XV de Novembro foram também marcados historicamente pela estrada de ferro. De acordo com Giesbrecht (2013), quando da chegada da via férrea, Vila Progresso ainda era chamada Fazenda Figueira Grande. Após sua inauguração em 1926, a parte alta do bairro denominou-se Quinze de Novembro e a parte baixa denominou Vila Progresso, nome derivado da Cia. Progresso Paulista que adquiriu a Fazenda em 1905. No dia 27 de maio de 2000, a estação foi desativada e depois demolida, mesmo com resistência de moradores.

Hoje, por onde passavam as linhas férreas, segue a continuação da Avenida Radial Leste, que se estende até Guaianases, ligando os bairros de Itaquera, Vila Progresso e Parada XV de Novembro a Guaianases.

Muitas coisas mudaram nestes bairros: uma delas foi a construção da Avenida Jacu Pêssego que se inicia no trevo da Rodovia Ayrton Senna, divisa entre São Paulo e Guarulhos, corta a zona leste e vai até o Município de Mauá, inaugurada em 1996.

Outra obra importante pra região foi o prolongamento da Avenida Radial Leste, que liga o centro da cidade ao bairro de Guaianases, interligando as estações Corinthians-Itaquera e Guaianases. Obra que contribuiu para a construção, em 2007, do Shopping Metrô Itaquera. Em 2014, houve a inauguração da Arena Corinthians Itaquera, o conhecido "Itaquerão" que sediou os jogos da Copa do Mundo de 2014.

Como vimos, muitas coisas ocorreram no entorno destes bairros ao longo de todos esses anos, fatos que modificam a história ou são modificados por ela e que, com certeza, muito tiveram a contribuir com a dinâmica e organização da população desta região.

A pesquisa

Com objetivo de conhecer um pouco mais sobre os jovens entre 16 e 18 anos dos bairros Itaquera, Vila progresso e Parada XV de Novembro, quais atividades realizam para se divertir e que os locais frequentam, decidimos realizar uma pesquisa de campo nestes bairros.

Para nos subsidiar, agendamos encontros, selecionamos bibliografias, estudamos, compartilhamos os conteúdos selecionados e, após alguns encontros, já com algum conhecimento sobre o tema a ser pesquisado e sobre como realizar uma pesquisa, dentre outros, realizamos o questionário que trabalharíamos com os jovens.

Precisávamos iniciar a pesquisa de campo, para tanto, utilizamos como ponto de referência o Hospital Waldomiro de Paula, conhecido como Hospital Planalto. Para isso, traçamos uma linha de um quilômetro dali aos bairros de Itaquera, Parada XV de Novembro e Vila Progresso e selecionamos as Unidades Escolares que investigaríamos.

Dividimos entre os participantes do grupo as Unidades Escolares para realizarmos a pesquisa e lá fomos nós, conhecer o que pensavam estes jovens.

Realizamos 72 entrevistas, as quais continham questões referentes ao conhecimento dos jovens sobre o bairro em que viviam, da existência ou não de espaços de lazer, cultura e esporte e da frequência ou não desses jovens nesses espaços. Continham ainda questões relacionadas à diversão: o que era diversão para eles, em que lugares costumavam se divertir e o que gostariam que tivesse em seus bairros. Finalizamos perguntando que propostas teriam para mudar esta realidade.

A maioria dos jovens demonstrou conhecimento do bairro onde moram, pois dos 72 entrevistados, apenas quatro disseram não conhecer.

Acerca dos espaços de lazer e cultura existentes no bairro, 48 manifestaram conhecimento, sendo o Parque do Carmo o mais conhecido, seguido do Clube Escola, Parquinho de diversão de Itaquera e, praticamente empatados, o Parque Linear, SESC Itaquera, Shopping Center Itaquera e campinhos e praças próximos de suas casas.

Sobre a frequência destes jovens nos espaços de lazer, cultura e esporte do bairro, um pouco mais da metade respondeu frequentar estes espaços, sendo o Shopping Center Itaquera o mais frequentado, seguido do Shopping Metrô Tatuapé e Parque do Carmo.

Sobre as questões relacionadas à diversão, 40 jovens entrevistados responderam que diversão para eles é estar com os amigos, seguido da prática de esportes, ficar com a família e passear em parques.

Já em relação ao que gostariam que tivesse no seu bairro para se divertir, as respostas foram bem pulverizadas, sendo 10 respostas positivas à criação de centros esportivos, biblioteca e livraria, 5 para pontos de cultura e de 3 a 4 respostas positivas para a criação de teatro, quadras, praças e shopping centers.

Sobre suas propostas para transformar a realidade, metade dos jovens não respondeu, 6 disseram não saber, 8 responderam que é possível reivindicar por meio de manifestações e abaixo-assinados, 7 construiriam novos espaços e 2 reaproveitariam espaços públicos pouco utilizados.

Além das questões apresentadas acima, muitas outras observações foram possíveis de serem realizadas, pois antecipávamos as pesquisas promovendo conversas com os jovens, informando sobre o objetivo da pesquisa e, principalmente, observando e registrando suas manifestações e opiniões.

Em relação aos jovens da região de Itaquera, Vila Progresso e Parada XV de Novembro, embora não fosse detectada grande disparidade socioeconômica, observaram-se gostos e atitudes bem distintas.

Diferentes grupos se dividem em função do gênero musical, da proximidade de suas escolas e ruas de suas casas. Esses jovens buscam formas de se divertir por meios alternativos e estão, muitas vezes, nas ruas e calçadas geralmente conversando e ouvindo música.

A busca pela prática esportiva também está nas ruas e em quadras das escolas públicas, como verificado na pesquisa. Neste caso, geralmente o público é masculino, que dá preferência para esportes coletivos, como voleibol, basquetebol e futsal. As meninas citam a dança como principal prática de movimento. Muitos disseram que atividade física só ocorre na escola, nas aulas de Educação Física, e com pouca frequência. Apenas uma minoria frequenta escolas de esporte e academias.

Observamos também na pesquisa que um grande número de jovens opta pelos shopping centers como alternativa de diversão, por considerarem mais seguro.

Também foi constatado no discurso dos jovens que muitos eventos ocorrem no bairro, mas a divulgação completa e prévia sobre tais promoções não chega até eles.

Relevante também o fato de os jovens considerarem os espaços como bibliotecas e livrarias como espaço de diversão e lazer.

Contudo, o que ficou bem forte nas manifestações destes jovens foi o desejo de estarem juntos, seja dos seus amigos, seja de suas famílias, o desejo de compartilhar momentos. Isso nos fez refletir sobre estas movimentações que estão ocorrendo entre nossos jovens quando participam dos "pancadões" ou dos "rolezinhos", buscando momentos de compartilhar gostos, alegrias, vivenciar experiências relacionadas à sexualidade, talvez desejosos de retomar o parque, as ruas e as praças como espaços de lazer.

Considerações finais

A realização deste trabalho proporcionou ao nosso grupo muitas reflexões e aprendizagens. Em relação à realização e aplicação dos questionários da pesquisa, tivemos a oportunidade de vivenciar com os jovens outro tipo de relação, pois não estávamos ali como professores ou alunos da universidade somente, mas como membros da comunidade desejosos de conhecer um pouco mais sobre o local onde moramos, agora por meio de outro olhar que não o nosso, mas de nossos jovens.

Com a escuta atenta de quem quer aprender para transformar, exercitamos timidamente o que Souza chama de "Proposta Curricular Comunitária":

> Que tenha como eixo a promoção pelas escolas da região, de estudos sobre a realidade local, na perspectiva de maior conhecimento da região e, principalmente, no estímulo para que estudantes e educadores possam pensar o futuro de Itaquera e da Zona Leste. (SOUZA, 2014, p. 45).

Além dessa escuta atenta, o aprofundamento e prosseguimento desta pesquisa exigirá também a escuta do que ainda não é dito. Estamos nos referindo ao fato de que os "fluxos" e "pancadões", como são chamados os encontros que ocorrem em algumas ruas da região em que os jovens se divertem ao som do funk, não terem aparecido como alternativas de lazer citadas nas respostas dadas pelos entrevistados. Também

é interessante que tenha aparecido o shopping center local como um dos principais pontos de encontro preferidos desses jovens entrevistados. Isto ajuda a compreender o fenômeno do "rolezinho", inaugurado justamente em Itaquera. Neste bairro foi observado o primeiro encontro desse tipo no país. Nem o "fluxo", que ainda acontece nas ruas do bairro, nem o "rolezinho" no shopping center, que foi interrompido após resistência dos lojistas e da segurança privada dos grandes complexos comerciais da cidade, apareceram explicitamente nas respostas dadas pelos jovens entrevistados. As razões dessa omissão, cujo texto presente não tem a pretensão e/ou condições de elucidar nesse momento, permanecem como desafios para pesquisa posterior desse grupo de autores ou de outros que venham a se debruçar sobre este tema.

Neste sentido, nossa pesquisa constituiu apenas uma investigação inicial e modesta de uma temática que merece mais estudos aprofundados, tanto acadêmicos como também aqueles realizados pelos próprios alunos e professores que estão desafiados a construírem os Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs, na etapa denominada de Ciclo Autoral, que encerra o Ensino Fundamental, pela nova organização curricular vigente no Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), uma proposta curricular bastante promissora, na medida em que tanto estimula a pesquisa colaborativa como também incentiva a busca de alternativas voltadas para a transformação da realidade, considerando o ponto de vista daqueles que vivem nesses espaços e possibilitando, ainda, subsídios para ampliar o conhecimento desses professores e alunos para melhoria das suas proposições e intervenções sociais.

Referências

ALMEIDA, Renato de. **O rolezinho da juventude nas ruas do consumo e do protesto**. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, ano 7, n. 79, fev. 2014. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1581>. Acesso em: 8 ago. 2014.

CORTI, Ana Paula. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Valter de Almeida; SOUZA, Antonio Carlos de. **Pesquisa e Ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014.

DELORS, Jaques. A educação ou a utopia necessária. In: **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília,DF: UNESCO, 2006.

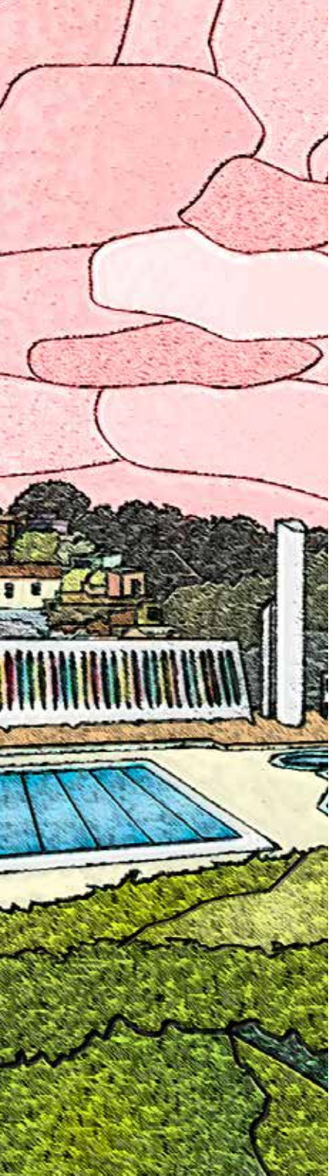
LEMOS, Amalia Ines Geraiges de; FRANÇA, Maria Cecília. **Itaquera**: história dos bairros de São Paulo. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SOUZA, Antonio Carlos de. Contribuição a uma concepção de currículo comunitário. In: COSTA, Valter de A.; SOUZA, Antonio Carlos de (Org.). **Pesquisa e Ação:** a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014.

VANNUCHI, Paulo; NOVAIS, Regina (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.



A pesquisa-ação da realidade local: o olhar dos gestores

Alexandre Pereira da Silva[1]
Jose S. Silveira[2]
Silvana Francisca Almeida[3]
Zilda Borges da Silva[4]

1 Graduado em Pedagogia. Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Graduado em Sociologia e em Pedagogia, Pós-Graduado em Gestão Pública, Mestrando em Educação. Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
3 Graduada em Pedagogia. Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
4 Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

A sociedade capitalista globalizada concebe o indivíduo, e não o coletivo. Nela vivenciamos um consumo individualizado, condição de nossa cidadania como expressão do mercado. A nova era globalizada vem configurando-se desde meados dos anos 1970 e 1980, intensificando-se nas décadas posteriores.

O fenômeno da globalização não é recente. Trata-se de um fenômeno antigo, que vem se arraigando paulatinamente na sociedade. Como na analogia que faz Gonçalves (2003, p. 88), "é como uma velha senhora que se apresenta com roupas novas", ou seja, com uma nova feição, sendo assim a fase econômica atual, identificada como informacional e global, apresentando características diferenciadas, porém interligadas, que acarretam mudanças na estrutura social e no cotidiano das escolas.

Santos (2001) apresenta uma analogia do território como o suporte de uma espacialidade constituída por uma rede com linhas verticais e horizontais, rede essa tecida como uma arena de oposição entre as verticalidades e as horizontalidades. Em suas várias dimensões e escalas no território, as verticalidades transportam regras, normas utilitárias parciais e egoístas, por parte de seus atores hegemônicos, enquanto as horizontalidades, com suas forças obrigatoriamente enfraquecidas com a internalização da economia, estão sofrendo os impactos do mundo, enfrentando as carências de um processo perverso e segregador. Na continuação de sua reflexão, aponta que o lugar também é o espaço de existência, coexistência e resistência, dada a gama de possibilidades que podem se efetivar por meio da comunicação das trocas de informação e de construção política, portanto ensina que "o lugar é o espaço do acontecer solidário".

Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. E ainda, "o lugar – não importa sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil" (SANTOS, 2001, p. 116).

Devemos ter isso em mente, ao pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos liberte da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possi-

bilidade de construir uma outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade.

Como gestores de escolas públicas localizados na zona leste da Cidade de São Paulo, nos preocupamos cotidianamente com a desconstrução dessa lógica perversa do capitalismo, nos questionando a respeito da possibilidade de enfrentamento dessa situação. Tentamos procurar saídas, organizando os tempos e os espaços da escola, priorizando as propostas de trabalho com projetos, articulando nossa concepção educativa por meio da coordenação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, procurando, em parceria com a comunidade escolar, promover uma construção curricular através dos projetos interdisciplinares articulados à proposta pedagógica, vislumbrando a construção de um trabalho pautado em princípios éticos e comprometido com a possibilidade de formação humanizadora.

Procuramos consolidar parcerias através do envolvimento e aproximação com a Universidade por meio da participação em congressos, seminários e grupos de estudos. Estamos assumindo um papel ativo no território de Itaquera, Conjunto José Bonifácio e bairros adjacentes da Zona Leste. Participamos de um grupo de pesquisa voltado para o levantamento da realidade local e estamos nos fortalecendo a fim de possibilitar a criação de solidariedades públicas, publicizando possibilidades de construção de resistências nos lugares em que atuamos como educadores, sempre em parceria com aqueles que não abriram mão da luta pela melhoria da educação, conforme afirma Santos:

> Junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se na base da sociedade um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, o modo de insurreição em relação à globalização, com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa. (SANTOS, 2001 p.114).

Nos projetos nascidos do desejar ser outra coisa, emerge a possibilidade de construir valores como a solidariedade pública, não baseada apenas na caridade e na compaixão, mas principalmente no resgate da condição humana e na da busca de melhores condições de vida com os outros e para todos.

O cotidiano da escola

A escola como instituição da "modernidade" enfrenta adversidades promovidas pelo modelo vigente de consumo desenfreado e pela nova engenharia da produção que reduz à invisibilidade práticas pedagógicas que poderiam contribuir para uma mudança paradigmática. Partindo desse pressuposto, como grupo de pesquisa nos comprometemos com uma perspectiva pedagógica que concebe a ideia da pesquisa-ação[5], que envolve estudantes e professores universitários e da educação básica, moradores e militantes de movimentos sociais como protagonistas no sentido etimológico da palavra, ou seja, aqueles que sofrem mas lutam. Os envolvidos com as práticas de pesquisa preocupam-se em conhecer mais a sua realidade para nela atuar e intervir, construindo uma outra possibilidade de atuação nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Este trabalho de pesquisa possui uma perspectiva interdisciplinar e tem como objetivo criar referenciais curriculares com ancoragem social, que abordem questões de identidade, produção cultural e a questão da juventude, entre outros.

Além de olhar para o cotidiano da escola e sua dificuldade em lidar com as questões da juventude, esse momento da globalização nos traz a necessidade de buscar referenciais teórico-metodológicos por meio da discussão e da produção de um arcabouço ancorado na implementação, desenvolvimento e acompanhado de projetos interdisciplinares, que possam promover as mudanças necessárias.

A escolha por trabalhar com projetos na perspectiva interdisciplinar promove a possibilidade de criar caminhos metodológicos como o estudo da realidade local que possibilita a construção de uma proposta curricular pautada na ressignificação do currículo e da prática pedagógica.

5 Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social, de modo a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, bem como o entendimento dessas práticas e de situações em que elas acontecem.

O trabalho com projetos interdisciplinares

Pensar em projetos interdisciplinares nos provoca uma reflexão acerca da perspectiva interdisciplinar, que exige uma maior integração e propõe uma nova relação com as disciplinas, um imbricamento dinâmico com experiências inovadoras. Os projetos interdisciplinares objetivam romper com a fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, construir outras possibilidades a partir do enfrentamento da conflitualidade de uma relação de reciprocidade. O diálogo e a comunicação são aspectos muito relevantes para a construção de projetos no universo escolar. No percurso da construção de projetos comprometidos com a educação, o diálogo apresenta-se como condição da possibilidade da interdisciplinaridade, pois provoca a integração das partes, trazendo inquietação, dúvidas e incertezas, não assumindo a aceitação e a imposição hierarquizada e estereotipada de um currículo colonizador.

O projeto interdisciplinar apresenta uma proposta pedagógica que permite nos rever, nos refazer, nos reconstruir, derrubando os muros dos conhecimentos fragmentados e reintegrando a unidade do saber e o respeito aos diferentes modos do fazer, considerando as histórias de vida, a necessidade do estabelecimento de parcerias. O projeto interdisciplinar é marcado pela troca, pela aceitação do pensamento do outro, considerando a necessidade de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino, visando à construção de propostas educacionais.

Os novos conhecimentos produzidos influem através de um conjunto de valores, condutas, crenças, modos de relacionamento na construção da autonomia e do protagonismo que estão intimamente ligado à consolidação da proposta dos projetos interdisciplinares, desencadeando uma nova atitude, pois “um projeto interdisciplinar pressupõe projetos pessoais de vida” (FAZENDA, 1991 p. 82-88).

Apontamos o caminho da pesquisa-ação como uma possibilidade de aproximação, busca e compreensão dos aspectos que estão envolvidos neste trabalho. Por meio do questionamento a respeito dos anseios, das dúvidas, dos desejos, procuramos mergulhar no estudo da realidade local, tentando produzir conhecimentos pelas práticas interdisciplinares que possam nos nortear no sentido de construir coletivamente o enfrentamento desse cotidiano por meio da abordagem interdisciplinar.

Nas relações cotidianas da escola produzem-se as experiências de si, produzimos subjetividades. A reflexão nos faz pensar a necessidade de romper com o pronto e o acabado, propondo rupturas e mudanças. É necessário problematizarmos os episódios vividos e nem sempre documentados, como o entendimento equivocado do que seja disciplina e pseudo-soluções simplistas e reducionistas que só fazem ocultar a essência do problema social, como suspensões, expulsões e transferências compulsórias. Notamos a imposição de regras de convívio e convivência pautadas apenas no controle do comportamento dos sujeitos. As relações na escola se modificam no seu próprio exercício em relação às culturas juvenis. Quando propomos a construção de diálogos com outras instâncias, criamos possibilidades de diminuir a violência, a discriminação e a intolerância.

As experiências das escolas apresentadas abaixo nos mostram as possibilidades de promover a reinvenção da escola comprometida em assumir seu papel social, caracterizado pelo envolvimento com foco na formação do sujeito, capaz de desenvolver-se plenamente, a fim de realizar efetivamente as mudanças necessárias no seu território e no nosso país, com possibilidade de escolhas, uma escola que possa ampliar seus horizontes sociais, políticos, estéticos e éticos, sua memória de futuro, a fim de que possamos construir uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana.

Escolas: um espaço de cruzamentos de culturas e saberes

Partindo do exposto acima, consideramos que a pesquisa-ação pode renovar e enriquecer as propostas curriculares, produzindo saberes e fazeres, pois os saberes a respeito do estudo da realidade local encontram-se intimamente ligados à realidade social e espacial que vem, ao longo do tempo, produzindo significados que são acumulados e podem gerar mudanças. Neste sentido, a pesquisa, o levantamento de dados, a sistematização, a análise e a comunicação, ou seja, a publicização pode e deve contribuir para a construção de novos referenciais. O currículo pode ser concebido como um espaço de desenvolvimento de pesquisa e é com esta concepção que

apresentamos relatos de escolas do território estudado que desvelam a preocupação com uma perspectiva de gestão voltada para a construção do currículo escolar como produção histórica, pautado na pesquisa da realidade local.

A experiência da EMEF Mário Covas: o olhar do gestor a partir da territorialidade

Localizada em uma região periférica da zona leste da Cidade de São Paulo, mais precisamente na Vila Cosmopolita, área limítrofe entre os bairros de Guaianases, Cidade Tiradentes e Itaquera, marcada pela exclusão social, pelo alto índice de violência e pelos baixos índices de qualidade de vida e de alta vulnerabilidade. De um lado da rua, o processo de urbanização se efetiva, enquanto do outro há a resistência, persistência e existência do rural. É uma região marcada pela presença maciça de imigrantes nordestinos, que sonham com a perspectiva da ascensão social, da estabilidade econômica e com o desejo de retornarem para suas regiões de origem com o signo do sucesso. Como estão de passagem, a região acaba atuando como colônia, um simples espaço de terra a ser explorado de forma superficial, território dormitório, não se criando uma identidade local, nem o sentimento de pertencimento. Não há o desejo de se apropriar, de conhecer e de mudar o território, e sim de mudar do território, voltar para o local de origem, do histórico familiar. Sem este viés, a identidade não se firma. Segundo Milton Santos (2001),

> o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, 2001).

A consciência crítica não é algo inerente ao desenvolvimento biológico, mas fruto da ação, reflexão e da pesquisa-ação, embasada na teoria e vivenciada na prática. O indivíduo possui um componente biológico, político e social. Somos também frutos de um processo histórico e surge daí a tensão entre o que o indivíduo deseja ser e aquilo que o sistema lhe impõe.

O território emerge como um componente imprescindível na construção da identidade. Esta só se consolida em função do outro, da e na convivência. O discurso do mundo globalizado, do avanço tecnológico e científico se cristaliza e as mazelas humanas continuam. O processo de exclusão social e digital, o aumento do consumismo, da competitividade e do individualismo torna o mundo menos solidário e instala-se a desumanização, a globalização perversa. Diante do exposto, se faz necessário pensar e discutir a educação como instrumento ideológico de manutenção ou de superação do status quo, compreender o território que ela ocupa e todos os seus domínios, seus segmentos, as relações interpessoais e de poder. As influências internas e as principais variáveis externas são fundamentais para o exercício da gestão escolar. A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação e sobre a vida.

O gestor escolar precisa ter clareza de seu papel, de suas funções, atribuições e competências para romper paradigmas, estar ciente de seu papel formador, o que requer aprimoramento profissional constante. O gestor deve ser um observador, um estudioso de sua própria prática, estar aberto ao diálogo, ter espírito de liderança e poder de convencimento não só pelo discurso embasado, mas principalmente pela prática e por contribuir para o desenvolvimento e expansão do território escolar, da construção do ser coletivo, do fortalecimento dos colegiados instituídos, da gestão democrática e participativa, do conhecimento, reconhecimento e valorização do outro.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser uma construção coletiva e o conceito de currículo comunitário uma possibilidade positiva e ativa de intervenção a favor da gestão para agir sobre a realidade que se quer superar. Conhecer para intervir e intervir para transformar.

EMEF Benedito Calixto

Nosso trabalho se fortalece a partir do momento que observamos as reais mudanças na prática de educandos e educadores, em um processo construído democraticamente em que o objetivo é claro para todos: conhecer nossa realidade local para torná-la objeto de estudo, reflexão e intervenção. Uma perspectiva transformadora, pois é possível e necessária a busca por melhor qualidade de vida, principalmente nas áreas mais afastadas do centro, onde os recursos públicos são mais escassos e a falta de conscientização e de oportunidades agravam os problemas. Nossa escola está se empenhando neste processo, enfrentando inclusive os vícios de uma educação tradicional e conteudista, que ainda está arraigada nas práticas cotidianas de grande parte dos educadores. Entretanto, as mudanças de práticas não ocorrem da noite para o dia. Só um processo contínuo e diário poderá superar tais vícios. É nesta política pedagógica que nossa equipe gestora acredita e pratica. Em 2013, ao realizarmos nosso projeto voltado para o estudo da territorialidade local, educadores e estudantes se colocaram em campo, como uma só equipe e, num simpósio, trouxeram diagnósticos que foram expostos e debatidos pelos alunos, comunidade e autoridades locais, em uma perspectiva de reflexão e reivindicação por melhorias, por meio da conscientização e cobrança do Poder Público constituído. Ao serem motivados a olhar o espaço cotidiano de outra forma, por meio de registros, pesquisas, análises e desenvolvimento de hipóteses, educando e educador constroem vínculos e parcerias que tornam o conhecimento enriquecedor para ambos, uma relação dialógica que está inserida em nosso Projeto Político-Pedagógico.

> De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (FREIRE, 1979, p. 93).

Em 2014, dando continuidade aos trabalhos voltados para a realidade local, os educadores dos nonos anos promoveram debates, reflexões e construção dos Trabalhos Coletivos de Autoria - TCAs. Também decidimos, em um grupo interdisciplinar, desenvolver o projeto “Políticas para Juventude”, com o objetivo de realizar uma ampla pesquisa local sobre os equipamentos e espaços públicos e particulares que atendem nossos jovens, para que todos possam conhecer e, mais do que isto, diagnosticar, refletir, intervir, propor e reivindicar.

A escola precisa sair da passividade. Este é o nosso propósito. Nossa equipe pedagógica acredita que isto é possível, assim como sempre acreditou Paulo Freire.

A experiência da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida: a construção de um currículo significativo

A EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida vem trilhando a construção de projetos interdisciplinares, construção esta eivada de tensões, conflitos, resistências, mas também de perspectivas inovadoras e significativas, que têm dado sentido na busca da tão sonhada transformação e alteração do currículo escolar. Nesta perspectiva, a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida e os profissionais que nela atuam se esforçam para ressignificar o currículo e a relação com o território. Partimos da ideia de apoiar alguns projetos já existentes e estimular a construção de outros. O marco inicial foi o ano de 2010, quando conseguimos reunir todas as turmas da escola no projeto: “Retratos e Identidades: Brasil e África”, que envolveu pesquisa, conhecimento, organização de sequências didáticas e um extraordinário produto final que foram as apresentações sobre a cultura de vários países envolvidos na Copa do Mundo 2010, com grande destaque para a cultura africana, já que era o continente sede do evento. Aquele momento foi um marco porque iniciamos a constituição de uma cultura de projeto, tanto para a equipe docente como para o corpo discente, cultura esta que vem ano a ano ganhando força e consolidação. Em 2011, foi a vez do projeto “Retratos e Identidades: descobrindo os anos 60”. Já em 2012, o projeto foi sobre o aniversário dos “40 anos da escola”, o que possibilitou recontar a história da escola e de seus atores. Em 2013, houve o projeto “Retratos e Identidades: Meio Ambiente e Sustentabilidade” e, em 2014, foi desenvolvido o projeto “Identidade Brasileira: Brasil, Nossa Casa”.

Esses grandes temas foram e vêm sendo perpassados por outros subtemas e subprojetos não menos importantes e que garantem um fazer pedagógico significativo no interior da sala de aula, como exemplo: “Café com Poesia”, “Projeto Receitas”, “Projeto Entre Rios”, “Projeto Gincana Cultural”, “Projeto Hora da Leitura”, “Projeto Poemas para Ler Ouvir, Cantar e Declamar”, “Projeto Contando e Recontando os Contos”, entre outros, desenvolvidos por vários professores. Além daqueles desenvolvidos no interior da escola e da sala de aula, um outro que vem obtendo bastante destaque é o projeto que leva os estudantes a conhecerem a Cidade de São Paulo, o “Gente de São Paulo, São Paulo da Gente”[6], em que se procura conhecer a Cidade de São Paulo, não somente em sala de aula, mas por meio de visitas a pontos da cidade, conhecendo, observando, estudando e ressignificando seus conhecimentos curriculares. Deste modo, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o centro histórico de São Paulo, a Avenida Paulista e locais como Museu do Ipiranga, Museu da Casa Brasileira, Pinacoteca, Centro Cultural Banco do Brasil, Museu da Caixa Econômica, Museu da Língua Portuguesa, Parque do Carmo, Parque Ibirapuera, Parque Ecológico, unidades do SESC, subprefeitura de Itaquera, entre tantos outros.[7] Conseguimos atender, de 2011 até hoje, cerca de 70% dos alunos da escola, fato possibilitado pelas parcerias no fornecimento de ônibus para o transporte, uma vez que somente as verbas destinadas à escola não são suficientes para tamanha empreitada. Todas essas iniciativas e parcerias vêm nos possibilitando garantir projetos tão importantes para todos os educandos da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida. Esses projetos também têm possibilitado a construção de um novo marco de relacionamento com estudantes e comunidade, fazendo com que a escola seja um espaço de efetiva construção educativa em todos os seus sentidos, ressignificando o currículo e a aprendizagem, tanto para educandos, como para educadores, fazendo com que ambos sejam sujeitos ativos de seus fazeres e saberes.

6 Projeto desenvolvido por vários professores, tendo as Professoras Virginia e Jussara como núcleo articulador.

7 Esses projetos possibilitaram inclusive a produção de vídeos pelos próprios alunos, narrando e contando sobre esses eventos. Alguns vídeos estão disponíveis no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=aoR7_BeCZas e outros no blog da escola: http://emefantonioduarte.blogspot.com.br/. Outros projetos e registros também são encontrados no Facebook da escola: emefantonioduartedealmeida.

Conclusão

A partir do lugar social que ocupamos como grupo de pesquisa de uma parcela do território da zona leste, focamos o nosso fazer ancorados na necessidade de desafiar a ótica dominante e promover diferentes abordagens para entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito e como pode ser reescrito, de modo a provocar situações que valorizem a produção da escrita e sua circulação, rompendo com a tendência padronizada das práticas escolares que concebem os textos que são produzidos para serem engavetados. Portanto, quando a escola investe no diálogo com as culturas dos adolescentes e dos jovens e acredita no processo de discussão com as questões relacionadas à violência, ela consegue ter uma outra concepção de educação e acaba se revestindo de um aspecto inovador, encontrando uma maneira de lidar com seus dramas e seus conflitos.

Compreendemos que o ordenamento curricular não é neutro, mas condicionado por uma pluralidade de imagens sociais que nos cerca e por muitos aspectos relevantes como a ideologia, as relações de poder, a questão do pertencimento e da identidade, entre outros.

Nosso grupo, por meio das dinâmicas de interlocução produzidas nos encontros e nos espaços dos grupos de pesquisa, nos contatos telefônicos, na partilha de materiais e, principalmente, na troca de ideias a respeito da nossa concepção de educação, de projetos e práticas pedagógicas, nos aproximou e fez nos conhecermos mais, percebendo o quanto partilhávamos os mesmos princípios como gestores.

Nos aproximamos de um conjunto de escolas por intermédio do grupo de pesquisa e fomos descortinando, por meio do olhar atento e da escuta ativa, aspectos que estão presentes em outras escolas desta região da Zona Leste da Cidade de São Paulo. Essas escolas acabam desenvolvendo no seu cotidiano algumas tentativas de romper o isolamento, enfrentando suas dificuldades por meio da articulação de um conjunto de práticas pautadas na construção de diálogos entre gestores, professores e alunos.

Acreditamos que, para construir escolas mais democráticas e progressistas, precisamos pensá-las de outro jeito, reinventá-las e redescobrir o que já temos. Precisa-

mos reinventar o modo de olhar, pois não basta termos urgência de ir além, pois vivemos no fio da navalha com tantas precariedades. O óbvio precisa ser dito e devemos superar o modelo herdado, estimular buscas, desconfianças, curiosidades e as possibilidades de coordenação de um trabalho pedagógico que promova a integração e a articulação das ações desenvolvidas na escola, de acordo com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor, retirando os alunos da situação de vulnerabilidade em que se encontram.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, v. 13).

GONÇALVES, Rogério Magnus Varela. **Direito constitucional do trabalho**: aspectos controversos da automatização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MOREIRA, A.F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

Conselhos de Escola: instrumento de democratização das relações e ações escolares

Dionel da Costa Junior[1]

1 Graduado em História. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As leis não bastam.
Os lírios não nascem das leis.

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

O presente artigo reflete a análise do autor sobre o papel dos Conselhos Escolares – CEs como instrumento de democratização das relações e ações escolares. Por esse caminho, aborda conceitos e significados, além dos aspectos normativos, elegendo como objeto central de sua análise a possibilidade de construção de práticas escolares mais democráticas, que possam interferir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de um processo educativo emancipador.

Considerando a legislação, podemos ressaltar a trajetória da formação de Conselhos em nosso país. No Brasil, os Conselhos existem desde a época do Império, período em que o governo central delega a responsabilidade da educação para as províncias, descentralizando as ações do ensino. Em 1931, o governo Vargas cria o Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 19.850/31, preocupado com o ensino superior, permanecendo até 1936 regulamentado pela Lei nº 174/1936. Em 1961, por meio da Lei nº 4.024/61, o Conselho Nacional de Educação foi transformado em Conselho Federal de Educação. No art. 8º, esta Lei determina que: "O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação".

Por meio do art. 10, a Lei ainda estabelece que os Conselhos Estaduais de Educação serão organizados pelas leis estaduais, e se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna como órgãos da administração direta do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação Estaduais. (BRASIL, 1961).

Se, por um lado, esta ação indica a institucionalização de uma administração descentralizada da educação, de outro garante que esta organização não escape das mãos de quem tradicionalmente detém o poder. Estabelecendo a descentralização, podemos ler, no art. 11: "A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei". O art. 12 aponta para a autoridade e competência dos sistemas de ensino com relação à diversidade de cursos, flexibilidade curricular, integração e articulação entre os diferentes graus da educação, presentes em cada sistema presentes em cada sistema.

A Lei nº 5.692/71 reconhece e amplia o perfil normativo dos Conselhos de Educação, delegando-lhes competências para realizar a regulamentação subsequente de suas indicações relativas à organização dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus e suas variáveis por força do local ou da região, consolidando o aspecto burocrático dos Conselhos de Educação historicamente construído. Nesta Lei, em seu art. 71, notamos o aval aos municípios, com condições estruturais, a constituição de seus Conselhos de Educação, assumindo competências que lhes fossem atribuídas ou delegadas pelos Conselhos Estaduais.

Em 1995, o Conselho Nacional de Educação é criado pela Lei nº 9.131, substituindo o Conselho Federal de Educação. Altera, ainda, os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecendo nova redação para o art. 1º e para os arts. 6º, 7º, 8º e 9º desta Lei imprimindo o caráter democrático e emancipador da educação já sinalizado pela Constituição Federal de 1988.

Os Conselhos Escolares foram implantados a partir da década de 1980 em várias regiões do país, respaldados no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988, que garante a gestão democrática do ensino público. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), no §3º, inciso VIII, incorpora o art. 206 da Constituição Federal, quando estabelece a "gestão democrática do ensino público". O art. 13 da LDB/96 determina a participação das comunidades escolares e locais em Conselhos Escolares. A Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE) ratifica os princípios da gestão democrática em seus objetivos, a democratização educacional em termos sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público.

Compreendemos o Conselho Escolar como um colegiado formado por membros eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar com a função de gerir e fiscalizar a escola em todos os seus aspectos. No Município de São Paulo, a legislação do Conselho Escolar antecede a LDB (1996), pois, por meio do "Estatuto do Magistério" Lei nº 11.229/92 em seu art. 1º diz: "Esta Lei dispõe sobre Estatuto do Magistério Público Municipal, que tem como princípios: I - A gestão democrática da Educação". Ainda nesta Lei, podemos ler em seus arts. 104 a 110 o detalhamento das funções e características de composição e funcionamento do Conselho de Escola.

> Art. 105 - O Conselho de Escola será composto pelos seguintes membros:
>
> I - Membro nato: Diretor da Escola;
>
> II - Representantes eleitos:
>
> a) da equipe docente: Professores [...] em exercício na unidade escolar;
>
> b) da equipe técnica: Assistente de Diretor e Coordenadores Pedagógicos;
>
> c) da equipe auxiliar [...]: Secretário de Escola [...], Auxiliar de Secretaria, [...]Inspetor de Alunos, Servente Escolar e Vigia;
>
> e) dos pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos [...] das escolas da Rede Municipal. (SÃO PAULO, 1992).

A realidade e a lei: um diálogo a construir no espaço escolar

Quando nos detemos na interpretação dos artigos legislativos e no sentido atribuído pela lei ao Conselho de Escola, podemos conceber a ideia de que este colegiado representa, para a sociedade, o local, a instância primeira, em que o exercício democrático deve ser difundido e praticado, favorecendo a construção de relações de cidadania entre a comunidade e a escola, incorporando-lhe à comunidade em que está inserida.

O trabalho e a função social da escola são decisivos para constituir o processo da vivência cidadã e democrática. A lei preocupa-se em garantir este direito. No entanto, contra a lei erguem-se obstáculos invisíveis apesar de palpáveis, construídos historicamente na concentração do poder e nos privilégios associados a ele, em favor de interesses das classes sociais marcadas por tradicionais relações de poder que impactam de forma negativa e, por vezes, impeditiva, o potencial democratizador e emancipatório do Conselho de Escola.

Vieira Pinto (1960) ressalta:

> As velhas representações têm tudo a seu favor, o prestígio intelectual, a tradição de comando, os hábitos gerais, a linguagem adequada, exceto a verdade, pois as ideias que exprimem não mais correspondem à lógica dos fatos; a nova consciência nasce do acordo com a realidade em emergência, mas, estando em começo, sofre de natural dificuldade de competir com a outra. (PINTO, 1960, p. 12).

Vieira Pinto (1960) ainda nos ajuda a digerir a natureza das dificuldades em democratizar as relações em nossa sociedade, pois os hábitos de poder usam a modernização das relações escolares para garantir a manutenção das estruturas de poder de caráter centralizador, autoritário, elitista, tradicional e heterônomo, apropriando-se da estrutura democrática do Conselho de Escola para subverter o espírito da lei, tal como na obra O Leopardo, de Tomasi di Lampeduza (1979): "Algo deve mudar para que tudo continue como está".

A lei veio em resposta a uma situação social onde as relações de poder não permitiam a participação popular nas decisões que envolvem o seu destino, apontando para mecanismos que possam conduzir as comunidades para o exercício de suas prerrogativas, de analisarem e construírem soluções e estradas para seus desejos e necessidades em plena prática de seus direitos.

Chegamos então ao ponto em que a realidade conversa com a lei e percebemos as lacunas existentes entre uma e outra. De um lado, uma comunidade alijada de seu direito e, de outro, uma estrutura de poder disfarçada por um cenário de participação comunitária registrada em atas, fotos, filmes e relatos, apesar das relações político-

-pedagógicas traçadas nas salas de aula, transformadas em "celas de aula" pelo excludente papel reprodutivo e não emancipador da escola, testemunhar em oposto.

A prática escolar da reprodução da cultura dominante, na contramão da defesa da igualdade como direito humano, ocorre em função da hierarquia herdada na intencionalidade ideológica e histórica das leis e nas relações sociais que se constituem em favor delas. Logo o enfraquecimento sistemático do Conselho Escolar, colegiado responsável pela aprovação do Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas, mais do que uma consequência, é um resultado planejado, perseguido, esperado. É o que reforça Milton Santos (1979) em suas palavras, "a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une".

A escola, como reprodutora das diferenças, organiza suas ações contra as culturas diferentes da cultura certa e este comportamento pedagógico, político e ideológico apresenta certos riscos: o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o de renúncia ao futuro, o de alienação e, principalmente, o de tornar invisível a cultura que constitui o sujeito e o próprio sujeito diante de si. Como aponta Freire (1999),

> Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente [...], ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 1999, p. 82).

Esta "valorização" da cultura indicada pelo currículo instituído e as estruturas que preservam a desigualdade social sob o slogan da modernidade, competitividade, avanço, evolução e progresso individual, estabelecem uma das bases da repressão ideológica e têm o objetivo de minar os aspectos colaborativos da natureza humana, reforçando o individualismo social. Ensina-se a violência da competição quando se classificam os educandos na medida em que estes são capazes ou não de repetir as respostas que lhes ensinaram a dar. A escola não ouve, apenas fala.

Se considerarmos que o conhecimento acontece quando me aproprio da informação-ferramenta, este é de fato "poder", e na mesma dimensão, o "poder" como a detenção de certos recursos de uso específico que organiza as relações sociais de um grupo, concluiremos que o conhecimento da lei empodera a quem dela se vale como instrumento de direito.

Entende-se que a qualificação dos Conselhos Escolares promovida pela divulgação das possibilidades de atuação e funções dos Conselhos e Conselheiros Escolares sinaliza o enraizamento da prática democrática no alicerce da sociedade: o indivíduo, o cidadão.

Mudar a realidade, mudar o homem que muda a realidade e a lei. Mudança de dentro para fora, porque o que está fora da lei tem que estar dentro e o que está dentro do homem tem que estar na lei. Mudar a lei. Neste cenário, a atuação do CE garante que os projetos escolares tenham o cuidado de incentivar o exercício e o respeito à diversidade cultural em sua comunidade como eixo estruturante das ações escolares, revertendo as intenções isolacionistas, usando tudo o que os separa para uni-los, estabelecendo em suas diferenças a força de suas igualdades, e no respeito, a linguagem de suas relações. O resgate do território – sua condição histórica, perfil socioeconômico, intercultural – respeitando sua relação com a educação, apoia o surgimento de uma nova concepção de espaço pedagógico, estendendo ao território, ou entorno escolar, a construção de redes de apropriação do território.

Considerando que o território – em qualquer dimensão – é o palco onde a vida acontece, onde se constroem as bases da resistência da sociedade civil, é indispensável, portanto, insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o olhar analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território ocupado, a apropriação do território). Logo, é essencial analisar as facetas constituintes da realidade interna, isto é, investigar a sua constituição neste momento histórico.

A atuação do Conselho de Escola é fundamental para que o conhecimento sobre o território seja objeto de construção coletiva na Unidade Escolar, como forma de garantir as prerrogativas do respeito à cultura e a diversidade entre os membros da comunidade, contribuindo para unir solidariamente seus elementos em relações horizontais de escolhas e decisões, facilitando a construção de um currículo que respeite os significados culturais da comunidade escolar.

> Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desar-

> vora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 1999, p. 92)

O embate de que falamos dá-se no cotidiano escolar, na intencionalidade do corpo docente e da comunidade em superar todos os obstáculos com os quais lida cotidianamente, como a falta de recursos adequados e de autonomia, convivendo com professores nem sempre motivados, que ainda assim buscam no entusiasmo a forma de superar suas dificuldades e proporcionar aos estudantes uma educação que seja emancipadora, atribuindo significado ao fazer educacional e qualidade social ao ato de educar.

A existência do Conselho Escolar implica que a própria comunidade escolar seja a instância responsável pela elaboração, adoção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPP das escolas. Na qualificação dos Conselhos Escolares, temos a intenção política de não permitir que a escola seja a reprodutora de situações sociais, mas sim a matriz da construção coletiva de alternativas para os problemas de sua comunidade e os sonhos que persegue, um local em que o exercício da esperança laboriosa possa suplantar a realidade nem sempre favorável à emancipação social.

A construção de um perfil atuante nos Conselhos Escolares demanda por ações de qualificação de seus membros no sentido de conhecer suas funções e ações pautadas na lei que o estabelece. Para a região de Itaquera, Aricanduva e Vila Formosa foi apresentado o Curso de Fortalecimento dos Conselheiros Escolares, parte integrante do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos de Escola.

A formação das turmas, ocorrida em maio de 2014, marca um dos passos necessários para as transformações de caráter essencial das ações entre a escola e a comunidade, pois o empoderamento resultante da apropriação da lei amplia a qualidade dos Conselheiros e ressignifica sua existência.

A amplitude desta ação é mensurada nos números que ela representa, pois a Diretoria Regional de Educação – DRE Itaquera acompanha as atividades de 99 escolas e estas constituem o público-alvo das formações propostas pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos de Escola.

Os cursos oferecidos aos membros do Conselho Escolar e as inscrições incentivadas e realizadas em todos os segmentos abarcam pais e alunos. A introdução destes segmentos no curso, ladeando os demais segmentos que formam o Conselho Escolar, atribui qualidade às ações sob responsabilidade deste colegiado, introduzindo as bases da gestão democrática da escola pública.

Esta intervenção, no bojo das ações organizadas e desencadeadas pela DRE Itaquera, reforça mudanças essenciais nas relações de ensino-aprendizagem representadas pelo Estudo da Realidade Local, que agrega ao território importância ímpar na constituição da identidade da comunidade em sua dimensão espacial, histórica e social. Mesmo em fase embrionária, esta ação produz resultados que podem ser percebidos nas declarações de educandos como o Sr. Emerson, do segmento alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Itaquera, que quando perguntado sobre as estratégias para mobilizar a comunidade no sentido de participar, ativa e conscientemente, do processo de eleição do Conselho Escolar afirma:

> *Para dar início ao processo de eleição do Conselho Escolar é necessário mobilização para divulgação, usando todos os meios possíveis, tais como o mural da escola, o grêmio, a rádio escolar, o boca-a-boca, etc. O processo deve ser democrático e transparente e acompanhado por uma comissão eleitoral.*

Ou então, como afirma o Professor Marcos Vitorino:

> *Não existem modelos nem fórmula mágicas, porém existem inúmeros trabalhos positivos que podem servir de parâmetros ou mesmo um ponto inicial para construirmos uma educação emancipadora. [...] esta só se constituirá dentro de uma gestão democrática, onde todos... possam ter voz, vez... Contextualizar a realidade na qual a escola está inserida, ...são elementos imprescindíveis para construirmos uma educação de qualidade ... emancipadora, transformadora.*

Outro depoimento é o da Sra. Adriana Rabello, do segmento pais:

> *Posso melhorar a minha atuação na forma de ajudar com que o Projeto Político-Pedagógico da escola possa ser mais divulgado entre os meus pares, os pais. Temos que fazer parte de um projeto onde a escola tenha um objetivo de construir um processo educativo e emancipador.*

Trata-se, como percebemos na fala construída pelos cursistas, de um processo em andamento, uma "reforma não do aspecto formal da estrutura educacional", mas sim de aspectos essenciais da educação escolar e não escolar, principalmente por embasar o empoderamento popular no que tange à gestão da escola pública. Uma reorientação no sentido da mudança de hábitos políticos e participativos dentro e fora das escolas. Este sentido, amplo, pontua a possibilidade de consolidar os Conselhos Escolares e as escolas como espaço/território de prática democrática quer como sujeito que aprende, quer como sujeito que ensina, porque como sujeitos que somos, aprendemos juntos.

Conclusão

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 1999)

A recente democracia brasileira ressente da cidadania de que se alimentam os arranjos participativos de uma sociedade nacional. A garantia das igualdades apesar de legais, não atinge a todos os grupos dos quais a sociedade é constituída e as razões para esta distância entre o legal e o real, entre o direito e o acesso, estão profundamente marcadas pelo processo histórico da construção de nossas relações sociais e políticas, onde as estruturas conservadoras souberam articular-se para manter seus privilégios, interesses e poder no decorrer das transformações políticas desencadeadas pela operosidade de nosso povo ou em nome dele. A convocação de Paulo Freire representa bem esta realidade. Nossa convivência com a estrutura democrática implantada no país carece de apropriação e esta só acontece quando os lírios, estes que não nascem e não são impedidos de nascer por decreto, romperem sua hibernação para florir, povoando de colorido nosso berço esplêndido.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

FREIRE. P. R. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança** . São Paulo: Paz e Terra, 1982.

PINTO, Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade:** entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo, 1992.

Educação para as relações étnico-raciais: gestão de um projeto de intervenção na EMEF Governador Mário Covas

Eduardo Gomes de Souza[1]

"Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
é quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos"

(CUTI. Ferro, 1982)

Sabe-se, mesmo que algumas vezes se veicule o contrário, que é um mito a ideia de democracia racial no Brasil. A discriminação racial está presente em nosso cotidiano. Quantitativamente, poderíamos apresentar alguns dados concretos e exatos de pesquisas fundamentadas. Por exemplo, a UNICEF apresentou em sua campanha "Por uma infância sem racismo" que, no Brasil, 45% das crianças e adolescentes vivem em famílias pobres. Desses, 56% são negros e 32,9% são brancos. Das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras e 190 mil são brancas. O Mapa da Violência registrou que um jovem negro tem 127% mais chances de morrer violentamente do que um jovem branco. Segundo o último censo, os negros no Brasil recebem 2,4 vezes menos que os brancos, sendo os negros a maioria da população brasileira.

Para Nilma Lino Gomes (2011), "qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem que vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais". Nesse sentido, os movimentos negros pelo Brasil se empenharam em desconstruir o mito da democracia racial e em pressionar os governos para implementação de políticas de promoção à igualdade racial. Esses movimentos constituíram um arcabouço epistemológico que deve ser considerado em qualquer ação para o combate ao racismo. Esse arcabouço é intrínseco para o debate e comprova como o racismo foi construído (e como ele se manifesta) em nossa sociedade historicamente racista e veladamente discriminadora. Essas pesquisas e ações colocam os conhecimentos tradicionais da educação em xeque ao contrapô-los a um projeto emanci-

1 Graduado em História. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

patório de educação, abrigando em seu bojo um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. O conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Segundo Nilma Lino Gomes (2011),

> esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Assim conseguiríamos quantificar as desigualdades e os tipos de discriminação em dados. (GOMES, 2011, p. 50)

Ou seja, é intrínseco, para partirmos ao debate das relações étnico-raciais, que partamos de uma base comum que há muito é pauta de luta dos movimentos negros. O nosso objetivo, nesse artigo, é exatamente esse: verificar como o projeto em implantação pode desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e propor uma educação emancipatória e de qualidade social efetiva para todos. Para isso, temos que qualificar a discriminação nas relações étnico-raciais que se dão na escola, ou seja, como se dá a violência moral por meio do racismo nas relações interpessoais na instituição escolar escolhida como objeto de estudo desse artigo (a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Governador Mário Covas, da Diretoria Regional de Educação – DRE Itaquera, em São Paulo), levantando quais são os efeitos psicológicos dos estigmas e identificando uma série de fatores negativos que afetam a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as) e prejudicam a formação de uma identidade positivada do(a) jovem negro(a).

Os estudos sobre o fracasso escolar revelam que os mais desfavorecidos no sucesso escolar são os negros e os pobres. Porém, cabe ressaltar que o fracasso escolar se dá não por causa das conclusões das "teorias da deficiência cultural" ou do "dom", mas sobretudo pelas contribuições que os estudos ligados à teoria das "diferenças culturais" trouxeram. Portanto, se queremos uma escola pública inclusiva e de qualidade é imprescindível que os educadores unam esforços para minimizar os fatores que condicionam o racismo institucional, a violência moral e o fracasso escolar, ou seja, que a classe social ou a cor não sejam imperativos no avanço escolar de nossos alunos. Dessa forma estaríamos contribuindo para um projeto emancipatório de educação.

Para nos aprofundar empiricamente sobre quais os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial presentes na forma de pensar dos alunos, nos propomos nesse estudo levantar, a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento de Montserrat Moreno (1999), quais são esses valores presentes nos alunos da EMEF Governador Mário Covas, Unidade Escolar situada no distrito de Itaquera, no Município de São Paulo. A Unidade Escolar já vem trabalhando há alguns anos com temas ligados ao respeito à diversidade étnico-racial e as entrevistas com os alunos se mostram reveladoras de aspectos considerados avançados e alguns pontos que precisam ser explorados e debatidos mais a fundo por educadores e alunos.

Portanto, apresenta-se ao final desse estudo um trabalho em andamento. Trata-se do projeto em implementação na Unidade Escolar que traz em seu bojo a leitura de literatura afro-brasileira e africana e a discussão sobre a discriminação racial e as intervenções propostas para mediação do professor. Esse projeto tem como objetivo trazer à tona os aspectos velados dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial.

O racismo como violência moral e seus efeitos psicológicos

O racismo se configura como uma tendência a atribuir um perfilhamento e identificação diretos entre características físicas e caráter psicológico, baseada numa crença, cientificamente refutada, da existência de hierarquias entre as "raças" (ou, antes, caracteres fenotípicos) humanas. Em outras palavras, o racismo opera estabelecendo relações imediatas entre o físico e o moral, reduzindo e subsumindo o cultural ao biológico. O cerne da questão, quando analisada desde o ponto de vista da pesquisa em Psicologia, se concentra menos nos modos de classificação que na carga valorativa das rotulações raciais atribuídas a um indivíduo ou grupo, assim como nos efei-

tos psicossociais dessa atribuição. Com efeito, como nos aponta Munanga (2004), o preconceito racial é um fenômeno complexo, que se manifesta nas interações sociais (objeto dileto de estudo das ciências sociais), mas, e sobretudo, tem efeitos não manifestos com consequências incalculáveis na estrutura psíquica dos indivíduos atingidos por práticas discriminatórias. É como se a manifestação nos comportamentos sociais fosse a ponta de um iceberg mais profundo cujo esteio se assenta nos indivíduos afetados, metáfora, aliás, igualmente presente na abordagem sociopsicanalítica empregada por Franz Fanon.

Sant'Ana (2001) faz relações do preconceito com o fenômeno social. No entanto, coloca-o na esfera dos fenômenos psicológicos porque ele considera que o preconceito está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas, ou seja, encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos. Preconceito, portanto, pode ser pensado nesses termos como

> uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT'ANA, 2001, p. 54).

Bernd (1994), por sua vez, chama a atenção para o caráter de inflexibilidade que está contido no sentido da palavra preconceito. O indivíduo preconceituoso é aquele que se prende a uma determinada opinião numa posição dogmática que o impede de ter acesso a um conhecimento mais fundamentado da questão que o levaria, talvez, a uma nova avaliação de suas opiniões.

Os perversos processos de embranquecimento - físico e cultural -, que no Brasil se coadunam com um ideal igualmente perverso de europeização, são a face mais agressiva da interiorização psíquica, por parte das vítimas de racismo, das atitudes e comportamentos discriminatórios, deixando "marcas profundas e invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, interferindo nos processos de identificação individual, de construção da identidade coletiva e também na formação da autoestima" (BOUÇAS, 2011, p. 31). As evidências de práticas racistas na sociedade brasileira, além das estatísticas que apontam para as abissais diferenças de acesso a bens, posições de status, salários mais altos e escolas de qualidade distintas para brancos e negros, falam por si e negam, peremptoriamente, as tentativas de ocultar a existência de racismo no nosso país, empregadas por alguns veículos midiáticos e um par de intelectuais notoriamente conservadores. Tais evidências, no plano da formação da estrutura psicológica, se manifestam, sobretudo, na falta de referências à cultura e à história negras no ambiente escolar, com impactos significativos nos caminhos seguidos pelas crianças negras, assim como em sua autoestima, configurando-se como uma violência moral permanente e persistente que se articula em duas dimensões: da estrutura psicológico-individual e da estrutura coletivo-social.

Importante ressaltar, nesse sentido, que o termo violência apresenta uma multiplicidade de sentidos construídos ao longo da história, referindo-se a uma diversa gama de situações. Chesnais (1981 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 68) distingue três formas de violência que podem se apresentar no ambiente escolar: a violência física, caracterizada por agressões que ameacem a integridade física dos sujeitos envolvidos; a violência econômica, que abrange atos de vandalismo e delinquência que gerem danos à propriedade privada; e a violência moral, correspondente às pressões psicológicas sofridas por professores e alunos. A submissão do indivíduo a tais práticas de violência moral tende a provocar, no sujeito vitimizado, uma baixa da autoestima com consequências tanto no desempenho escolar quanto na formação (contínua) de sua subjetividade.

Portanto, fazia-se necessário uma investigação mais profunda de quais eram os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Governador Mário Covas. Para isso, escolheu-se partir para uma coleta de dados qualitativa, pautando-se nas orientações de pesquisas com enfoque nos "modelos organizadores de pensamento". Assim, descreve-se no próximo tópico as características desse instrumento e as possíveis conclusões sobre os valores e sentimentos em relação à discriminação dos estudantes.

Os modelos organizadores de pensamento dos estudantes da EMEF Governador Mário Covas em relação aos sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial

Para levantar quais eram os valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Governador Mario Covas, construiu-se um instrumento de pesquisa baseado nos estudos que traziam em seu bojo as concepções da construção dos valores morais como Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig, Valéria A. Arantes, Yves de La Taille e as pesquisas de Sandra R. S. B. Bouças e Viviane P. G. Pinheiro. Em suma, é consenso entre esses autores que os valores se referem a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Nessas trocas surge a projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e si mesmo (ARAÚJO, 2007, p. 21). Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos, construindo contravalores. É nesse campo que entendemos estar o racismo e qualquer outro tipo de preconceito. Com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são organizados a partir dos julgamentos que o sujeito realiza. Desta maneira, constitui-se o sistema de valores de cada sujeito. Nesse sistema, os valores morais podem ser periféricos ou centrais à identidade do sujeito, dependendo da carga afetiva relacionada a ele. Por isso, para investigar o que é valor (central ou periférico) em um sujeito é interessante "provocar" os seus sentimentos. Para isso, o nosso instrumento de pesquisa contou com situações de conflitos análogas às situações de discriminação racial observadas nas escolas pesquisadas. Para a construção dessas situações, nos baseamos na pesquisa de Sandra Bouças, porém realizamos algumas modificações a partir das observações e experiências vividas nas escolas pelas quais passamos.

As situações de conflito eram narrativas nas quais os personagens eram alunos e professora em uma sala de aula durante uma atividade sobre a escravidão no Brasil. No decorrer da atividade, um aluno (Paulo) é vítima de comparações pelo colega (Fernando) com os personagens escravos apresentados em uma gravura de Debret e, a partir daqui, ocorre a situação discriminatória pela cor de Paulo que é introduzida na situação 1 e aprofundada na situação 2, ou seja, a situação discriminatória se torna evidente. Porém, no instrumento, fizemos questão de não apresentar, e nem informar antes da coleta, que o conflito da situação se dava por discriminação racial, para que, ao questionar os entrevistados, pudéssemos perceber se a situação suscitaria neles a percepção do contravalor discriminação e a imersão de valores contrários ao contravalor, como igualdade e respeito à diversidade. Nas perguntas, focamos em provocar o que os entrevistados achavam da situação, o que Paulo (vítima) e Fernando (agressor) pensavam e sentiam sobre aquele momento e como deveriam agir diante do conflito. Assim, esperávamos chegar o mais perto possível de saber se o conflito suscitaria neles a reflexão e a exposição dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial como respeito à diversidade, solidariedade, justiça e igualdade.

Para a análise dos dados coletados, levamos em consideração a teoria dos modelos organizadores do pensamento. Nesse aspecto, os trabalhos de Moreno et al. (1999) e as pesquisas de Sandra Bouças, Viviane P. G. Pinheiro e Hanna Danza foram orientadores do nosso trabalho. Nos foi de grande valia a teoria dos modelos organizadores do pensamento, pois as respostas nos colocaram diante de uma gama complexa de valores e sentimentos que estavam envolvidos em uma situação de discriminação racial. Primeiro, porque nossa sociedade é discriminatória e racista, porém vela esse preconceito usando argumentos ligados ao "mito da democracia racial". Segundo, porque é a escola o lugar social em que eclodem as situações discriminatórias. Portanto, os valores e os sentimentos subjacentes ao conflito eram muitos e poderiam estar velados pelo mito da "democracia racial", aparecer de modo periférico ou central nos sujeitos ou ainda encobertos por discursos moralistas que pregam a igualdade utilizando força hierárquica, mas que não problematizam os efeitos negativos da discriminação racial. Assim, primeiro, nos preocupamos em investigar se os entrevistados percebiam a situação de discriminação ou se os seus modelos os levavam a velar a situação encarando-a como uma simples brincadeira por parte do agressor. Segundo, procuramos sondar se os sentimentos e valores despertados pela situação estavam ligados ao respeito da diversidade, à solidariedade, ao enfrentamento ativo ou passivo da situação, à percepção dos efeitos

psicológicos negativos que a violência da discriminação provoca na vítima (Paulo) e se os entrevistados repugnavam ou não as atitudes de Fernando.

Com esse instrumento, descobrimos algumas características dos modelos organizadores de pensamento em relação à discriminação racial dos estudantes entrevistados. Por exemplo, 55% dos entrevistados relatou explicitamente que a situação se tratava de um caso de racismo, porém 35% considerou a situação como uma "brincadeira" ou "piada" de Fernando. Os outros 10% consideraram como um caso de bullying sem declarar explicitamente que se tratava de uma discriminação racial. Dessa forma, conclui-se que mesmo que a maioria perceba que há racismo na situação, ainda não é a totalidade dos estudantes entrevistados que o percebe no conflito. Sendo ainda que, para aqueles 35%, o respeito à diversidade é periférico no seu modelo organizador de pensamento.

Sobre a percepção dos efeitos negativos que a vítima da discriminação (Paulo) sofreu, pode-se notar que apenas 60% reconhece que o racismo é uma violência moral que tem efeitos psicológicos negativos para a vítima. Conseguiu-se notar ainda que para 55% dos estudantes, Paulo deveria ter tomado uma atitude ativa frente a situação, porém apareceram, dentro desse modelo organizador de pensamento que empodera a vítima, dois tipos de ação: violenta, com 35% das respostas; e expondo o que sentia, com 20%. Dentro do outro modelo organizador, a partir das respostas para essa questão, nota-se que os estudantes não empoderam a vítima, constando nas respostas uma atitude mais passiva frente à situação. Dentro desse modelo, constatou-se ainda dois subgrupos: 30% afirmam que Paulo deveria recorrer a terceiros (escola, família, etc.) e os outros 15% afirmam que ele deveria ignorar Fernando e os outros alunos.

Pode-se ainda perceber que somente 40% dos alunos responsabilizou o agressor (Fernando) pelo ato discriminatório, constando nas respostas que Fernando deveria sentir culpa ou vergonha e pedir desculpas a Paulo. Conclui-se, a partir das respostas para essa questão, que 60% não reconhece a discriminação como uma violência na qual o agressor é responsável pela sua ação frente à vítima.

Ao fazer uma análise mais geral do quadro de respostas, pode-se perceber que apenas um pouco mais da metade dos alunos reconhece a discriminação na situação de conflito exposta no instrumento de pesquisa. Mesmo que seja a maioria dos estudantes entrevistados que explicitem que há discriminação racial na situação, ainda há poucos modelos que percebem as consequências psicológicas negativas de tal atitude e ainda menos alunos responsabilizam o agressor, não reconhecendo, assim, o racismo como uma violência. Para a resolução do conflito é interessante notar que a maioria dos entrevistados empodera Paulo, tendo ele papel ativo frente à situação, porém se constatou que, muitas vezes, o papel ativo se dá de forma inadequada. Portanto o projeto que a Unidade Escolar encabeça tem grande potencial de alterar esse quadro, contribuindo para provocar discussões acerca da discriminação racial e do respeito à diversidade étnico-racial.

O projeto de intervenção proposto para promoção da igualdade racial e respeito à diversidade étnico-racial por meio da literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena

Devemos considerar que uma das maneiras mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre essa pessoa um estereótipo, um estigma. Assim, vemos apenas uma imagem estereotipada, um reflexo de nosso próprio preconceito. Tudo aquilo que torna aquele sujeito singular desaparece nesse processo. O estigma consegue dissolver a identidade do "outro" e substituí-la por um retrato estereotipado construído pela classificação que a sociedade lhe impõe. É o olhar estigmatizante que, ao reconhecer o "outro" a partir de um modelo racista, modela sua identidade, a reconfigura, para que assuma características impostas pela sociedade preconceituosa. Esses estereótipos são construídos por intermédio de ideias preconcebidas que norteiam as interações sociais, desencadeando uma série de comportamentos discriminatórios.

Essas análises nos ajudam a compreender o processo de estigmatização dos jovens, principalmente negros, pobres e moradores da periferia. Ao mesmo tempo em que consideramos a maneira hierarquizada e preconceituosa como os jovens negros são vistos pela sociedade brasileira, devemos também atentar para os efeitos que essas formas de discriminação causam em suas vidas. Em linhas gerais, vimos que a experi-

ência do racismo imprime uma marca negativa na construção das identidades e leva o sujeito a se enxergar de forma inferiorizada.

Ainda, para além do dever ético de desvelar o racismo nas relações e diante do que foi exposto, as instituições de ensino também devem promover o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena por força de lei. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são marcos dessa política afirmativa e obrigam as instituições de ensino a compor seu currículo com temas ligados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Por isso o trabalho ligado ao tema torna-se obrigatório nas escolas, não podendo ser opção sua abordagem. Em 2010, também foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010) que garante, em vários âmbitos da sociedade, a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação. No capítulo que trata da educação o Estatuto afirma, em suma, que à educação igualitária cabe contribuir para a formação de cidadãos que valorem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social.

No âmbito dessas leis e no cumprimento do papel ético das instituições de ensino, sendo a escola a instituição com maior potencial em promover a igualdade nas relações raciais, cabe à ela promover o ensino da diversidade racial. Segundo Ulisses F. Araújo, a melhor estratégia para se trabalhar com valores é por meio de projetos que rompam com os objetivos das disciplinas e coloquem em seu norte os temas transversais, assim podendo incutir nos modelos organizadores de pensamento dos alunos diversos valores caros à formação ética dos nossos jovens, colaborando com a formação integral do sujeito, prezando pela construção da cidadania, de sujeitos autônomos, críticos, que atuem de acordo com os princípios democráticos de justiça, igualdade, equidade e que tenham uma participação ativa na vida pública e política.

Nesse sentido, há uma proposta de projeto para promover a educação para as relações étnico-raciais em implementação pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, encabeçada pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial - SME, DRE Itaquera e, principalmente, pelos professores e gestores da EMEF Governador Mário Covas. Trata-se do projeto “Sessões simultâneas de leitura de literaturas africanas e afro-brasileira”. O projeto, usando a estratégia das sessões simultâneas de leitura, tem o intuito de promover a leitura de literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e, a partir das narrativas e dos conflitos que os personagens vivem nessa literatura, promover o debate sobre o respeito à diversidade racial e cultural. As sessões, segundo proposta, aconteceriam regularmente nas Unidades de Ensino. A ideia é que toda a Unidade Escolar volte-se para a atividade de ler e ouvir as narrativas e discuta as questões pungentes. Para além do deleite da leitura, o projeto tem o intuito de ser o disparador de discussões para a superação do modelo organizador de pensamento dos alunos que veem o racismo como uma brincadeira ou como uma manifestação de bullying que camufla os problemas sociais ligados à questão por uma visão maniqueísta que separa agressor e vítima.

O levantamento dessas questões e a superação delas, pode ser, para além do projeto, tema gerador de propostas didáticas das diversas disciplinas e elas poderão colaborar nas possíveis respostas, sendo o projeto, dessa maneira, também um grande articulador e integrador de conhecimentos para uma prática pedagógica interdisciplinar, não alienada, progressivista e emancipatória, como propõe a Reorganização Curricular do Programa Mais Educação São Paulo.

Conclusão

O racismo e as condutas que dele se depreendem devem ser combatidos não só no plano macropolítico, mas, com mais cuidado, no plano psicológico e com uma pedagogia voltada à construção de valores morais positivos frente à diversidade étnico-racial. Para uma criança ou adolescente negro, a reiteração de atitudes de discriminação racial tratadas com omissão ou silenciamento pelo/no ambiente escolar acaba por transformar a escola em um espaço de exclusão e reforço do ciclo de desencorajamento a que já são socialmente submetidos. Caberia, então, à escola inserir, de maneira efetiva, o combate ao pensamento racista, com planejamentos estratégicos de veiculação de conteúdos que positivem a autoestima do negro e abram espaço à discussão permanente sobre a história e cultura negras brasileiras.

Segundo Ulisses F. Araújo (2007) a estratégia por projetos seria a melhor opção para incutir valores. Dessa forma, as ações de um projeto devem estar voltadas ao trabalho com os valores que positivem a imagem do negro na sociedade e enalteçam a história e cultura africana e afro-brasileira, ampliando para além dos muros escolares, sendo faísca para o debate na comunidade e, consequentemente, para a formação integral dos sujeitos. Assim, fazer frente a situações de conflito provocadas por violência moral é muito mais que acalmar os ânimos e deixá-los no esquecimento como se não tivessem ocorrido. Segundo Amaral (2002), o conflito é parte presente e significativa do ambiente escolar, e não algo "anormal" que deve ser silenciado para se voltar o mais rápido possível à "normalidade". Pelo contrário: trata-se de encarar o conflito como uma oportunidade para levantar discussões e enfrentar o tema do racismo, compreendendo as raízes que estão na origem da situação e debatendo-as a fundo. Nesse sentido, a escola pode tornar-se o ambiente ideal para criar as condições e mecanismos de enfrentamento do racismo nas relações interpessoais, por meio de uma postura intervencionista e combativa, semeando reflexões contínuas.

Para tanto, faz-se necessária coragem e determinação para promover mudanças na educação formal, de modo a englobar os temas como racismo, desigualdade de gênero, desigualdades sociais, culturas juvenis, direitos humanos, cidadania e valores como conteúdos transversais aos conteúdos disciplinares, incentivando um modelo de educação no qual sentimentos, emoções e afetos sejam transformados em objetos de ensino e aprendizagem, chamando a atenção para a necessidade da incorporação, no cotidiano escolar, do trabalho sistematizado com os sentimentos e afetos, rompendo com as concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, bem como as vertentes racional e emocional do pensamento. Uma escola de qualidade que se comprometa com a veiculação de conteúdos disciplinares, mas, para além deles, esteja antes comprometida com a formação para a cidadania e promoção de valores positivos.

Dessa forma, é dever das instituições escolares e dos gestores das políticas públicas para educação se preocuparem com a formação integral do sujeito, promovendo projetos de intervenção para minimizar o racismo e propor a promoção, de fato, da igualdade nas relações étnico-raciais, para que todos possam construir suas identidades sem precisar negar seu pertencimento étnico-racial, sem abalar sua autoestima. Também para que todos possam construir valores relacionados ao respeito à diversidade, à constituição de uma identidade positiva quanto ao seu pertencimento étnico-racial, combatendo assim os efeitos que os estigmas, a discriminação e o preconceito racial trazem às vítimas principalmente e, também, ao agressor não esclarecido. Devemos, como Cuti propõe no poema em epígrafe, "é jogar o ferro fora / é quebrar todos os elos / dessa corrente / de desesperos".

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA et al. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 233-248.

ARAUJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994.

BOUÇAS, Sandra. **Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial**: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, M. V. et al. (Org.). **Relações étnio-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1986.

MORENO, M. M. et al. **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999.

MOUTINHO, Laura. 'Raça', sexualidade e gênero na construção da identidade nacional: uma comparação entre Brasil e África do Sul. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.23, p. 55- 88, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

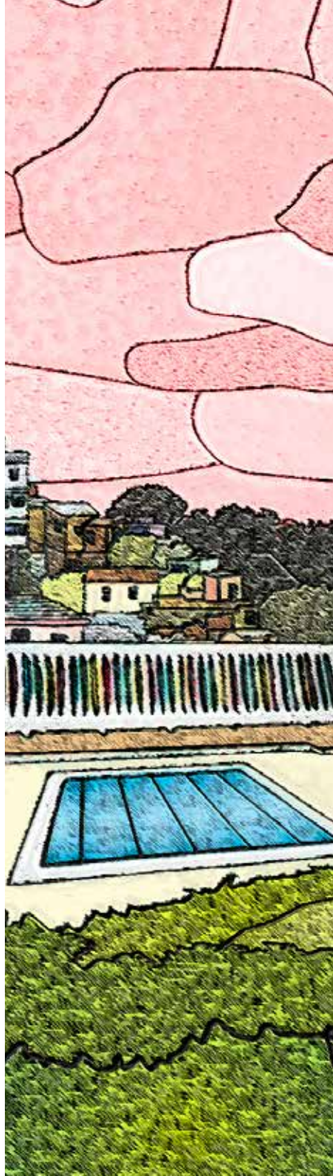
PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.46, p. 215-233, 2011.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Educação, saúde e currículo: uma perspectiva de educação integral

Paulo Sergio Rocato[1]
Floripes Núbia Oliveira Lima[2]
Maria Lucia Rocha[3]



1 Mestre no Ensino de Ciências e Matemática. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Faculdades Integradas de Guarulhos.
2 Mestre em Psicologia da Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Universidade Camilo Castelo Branco.
3 Graduação em Sociologia Política. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

Cada vez mais se ouve falar em educação integral, que aparece como uma grande tendência para as próximas décadas, assim como um enorme desafio para as autoridades e estudiosos da área da educação, visto a complexidade em promover tal educação em sistemas de ensino ainda muito tradicionais e fragmentados em sua essência.

A educação é, por definição, integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e acontece como processo ao longo de toda a vida. A educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição, a construção do conhecimento tem como objetos e finalidade da aprendizagem, espaços, dinâmicas e sujeitos. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre em um processo em que todos – escola, família, comunidade e a própria cidade – são educadores e aprendizes. Assim, a cidade também passa a ser compreendida como território educativo e a relação escola-comunidade como o seu resultado.

> No contexto, das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, a Educação Integral intensifica os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. (BRASIL, 2009, p.11).

A educação integral promove a descompartimentalização do currículo tradicional porque compreende a aprendizagem como um percurso da vida e oportuniza entender que a vida é uma escola.

A educação integral pode ser entendida como uma educação completa, que pensa o ser humano por inteiro, em todas as dimensões. Uma educação que privilegie não só o tempo de permanência na escola, mas que tenha a qualidade como aliada e principal expressão. Uma educação como direito social em que os adolescentes e jovens possam revelar e ampliar suas potencialidades, por meio do acesso e do direito às atividades de arte, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos, científicos e de profissionalização. Uma educação que evoque a construção e discuta valores, cidadania, ética na valorização e fortalecimento da identidade étnica, cultural, local, de gênero, valores estes essenciais para construção uma sociedade sustentável e de justiça social.

Outro conceito a ser agregado quando se pensa na educação integral é a questão do cuidado. O binômio educação e cuidado começa a aparecer nas produções sobre a educação da criança e vem se ampliando quando se remete à educação integral.

A palavra cuidado vem do latim cogitare-cogitatus e significa cura. Faz-se necessário compreender o termo cuidar, sobretudo as dimensões do cuidado como um conceito em evolução.

Segundo Boff (2012), "o cuidado é necessário no nível individual (cuidar de si e do outro) e no nível social e geral (cuidar da comunidade e da Terra)". "As atitudes do cuidado humano devem contemplar o corpo e a alma, compreendendo o ser humano como uma realidade integral (homem-corpo e homem-espírito". (BOFF, 2012, p. 159; p. 187). Salienta ainda que o

> Cuidado como preocupação com aquilo ou com quem nos sentimos ligados afetivamente; o cuidado como precaução e prevenção diante do futuro que pode nos trazer surpresas desagradáveis e efeitos danosos; e, por fim, o cuidado como holding, aquele conjunto de medidas e suportes que garantem segurança e paz. (BOFF, 2012, p. 127-128).

No contexto em que vivemos atualmente, de desigualdades, de mudanças, paradoxos e incertezas, emerge a necessidade de inserir e discernir a presença e a importância do cuidado na educação. "É preciso aprender e ensinar a cuidar", acrescenta Boff (2012, p. 254). É preciso quebrar as paredes das salas de aula para que os alunos possam apropriar-se de seu território e refletir sobre todas as dimensões, o que transformou, e as consequências inevitáveis sobre os seres humanos e o próprio ambiente. Surgirá uma sociedade cuidadora que nos transformará, como reafirma Boff (2012), em:

> seres éticos que assumem a responsabilidade pelo bem viver humano e ambiental, solidário com as gerações de nossos filhos e netos que também tem

> o direito de herdar um mundo no qual valha a pena viver, trabalhar, alegrar-se e passar por ele. (BOFF, 2012, p. 262).

Sendo assim, a dimensão do cuidado está intimamente ligada ao conceito de educação integral e precisa constituir e ser constituído no cotidiano da escola como currículo. Recomenda Boff (2012):

> Cuidar consiste em uma forma de viver, de ser, de se expressar; é uma postura ética e estética frente ao mundo; é um compromisso com o estar-no-mundo e contribuir com o bem-estar geral, na preservação da natureza, na promoção das potencialidades, da dignidade humana e da nossa espiritualidade; é contribuir na construção da história, do conhecimento da vida. (BOFF, 2012, p. 227).

Este artigo tem a pretensão de promover uma reflexão sobre a educação e a saúde em uma perspectiva de educação integral com articulações inter-secretariais, integrado de forma que se torne currículo e inspire a discussão da dimensão do cuidado de forma ampliada na educação.

Educação e saúde: reflexões – currículo e educação integral

Não é de hoje que temas relativos à saúde humana passaram a ser inseridos nas propostas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Em 1971, por exemplo, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, que definia ser "obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus" (BRASIL, 1971). Tal proposta objetivou promover o conhecimento e a prática da saúde básica e da higiene, assim como "estimular e guiar o desenvolvimento físico e mental da criança e estabelecer nela sólidos hábitos de saúde". (BAGNATO, 1990 apud MONTEIRO, 2011, p.54).

Os programas de saúde propostos pela Lei nº 5.692/71 tiveram suas diretrizes relacionadas à concepção de saúde a ser adotada, aos princípios da educação da saúde, aos objetivos a serem alcançados e aos conteúdos a serem desenvolvidos por meio do Parecer nº 2.246/74, aprovado em agosto de 1974 pelo Conselho Federal de Educação – CFE (MONTEIRO, 2011).

Segundo Monteiro (2011), o enfoque a ser privilegiado era individual. Coerentemente a essa perspectiva, as questões relativas à aquisição de hábitos "saudáveis" - em especial aqueles ligados à higiene do corpo, mas também relacionados às atitudes e comportamentos - são os objetivos a serem atingidos, que valorizam e têm como foco apenas aspectos comportamentais, que aparecem claramente quando da definição dos objetivos a serem atingidos com os programas: "enfatizar a criação de hábitos e atitudes e, subsidiariamente, a aquisição de conhecimentos básicos que justificam, alicerçam e tornam compreensíveis, aqueles hábitos e atitudes". (BRASIL, 1974, p.68).

Na década de 1990, o tema saúde passou a ser incorporado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que apontavam ser este um dos componentes da Base Comum Nacional – BCN (BRASIL, 1998a, p.1). A partir dessa definição, a saúde passou a compor o conjunto de conteúdos que deveriam ser "obrigatoriamente desenvolvidos em todas as escolas do território nacional, de maneira a legitimar e qualificar a ação pedagógica na diversidade nacional" (BRASIL, 1998a).

No Parecer CEB 04/98, que homologa as Diretrizes Curriculares de 1998, o ensino do tema da saúde é justificado em função de sua importância na formação integral do aluno, em função de sua relação com o desenvolvimento de condições para a Vida Cidadã. A partir dessa justificativa, as diretrizes apontam que as escolas, com suas propostas pedagógicas:

> estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento. (BRASIL, 1998b, p.9).

Em 2007, foi publicado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva que tinha como Ministro da Educação Fernando Haddad, o Decreto nº 6.286 de 5 de

dezembro, que estabelece o Programa de Saúde na Escola – PSE que em seu artigo 2º traz os seguintes objetivos:

> I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
>
> II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
>
> III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
>
> IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
>
> V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
>
> VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e
>
> VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo. (BRASIL, 2007).

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) definem um conjunto de princípios éticos, políticos e estéticos a serem adotados como norteadores das políticas e das ações pedagógicas das escolas e sistemas de ensino.

> Entre os princípios políticos está o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático [...]; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; (BRASIL, 2010, p.2).

Nesse caso, é função da escola e do ensino os temas relativos à saúde, criando condições para que os alunos compreendam a saúde como um direito relacionado à questão da cidadania. Mesmo não definindo a saúde como componente da Base Curricular Nacional – BCN e, diferentemente da Legislação de 1998, as atuais Diretrizes definem que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual, "temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo". (BRASIL, 2010, p.5).

É imprescindível a incorporação das questões relacionadas à saúde no currículo escolar, no qual conceitos, informações, valores, atitudes e práticas relacionadas ao tema passam a fazer parte dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Ou seja, a saúde passa a ser compreendida não mais como passível de intervenção no espaço e na dinâmica escolar, mas também como objeto de trabalho dos professores e de estudo e aprendizagem por parte dos alunos e como parte do currículo a ser desenvolvido no âmbito escolar. Tomada essa perspectiva, definimos como objetivo do presente trabalho analisar as concepções de saúde, os propósitos da educação em saúde, as diretrizes de ensino e objetivos educacionais a serem atingidos, com a proposta de que se torne currículo no trabalho escolar, assim como definidos pelos documentos de referência para o ensino dos temas relacionados à saúde humana.

A saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs afirmam a importância do desenvolvimento da temática da saúde quando definem "Ser Humano e Saúde" como um dos blocos temáticos de conteúdos da disciplina Ciências Naturais (BRASIL, 1997a,

p.52) e também como um dos "Temas Transversais" que devem ser desenvolvidos pelo conjunto de disciplinas escolares. (BRASIL, 1997b).

A análise aqui realizada diz respeito aos PCNs referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) denominados, em função da legislação vigente à época de sua publicação, como "primeiro e segundo Ciclos", ou "séries iniciais" do Ensino Fundamental – EF. Não serão objeto de estudo e análise os Parâmetros para as séries finais do Ensino Fundamental (antiga 5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º anos) e para o Ensino Médio (PCNEM).

Em relação às expectativas gerais ao EF, os PCNs referem-se especificamente ao tema da saúde na definição de um dos objetivos gerais a serem alcançados ao final desse ciclo escolar, quando afirmam que é esperado que os alunos

> sejam capazes de conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. (BRASIL, 1997a, p.5).

Assim, fica evidente o entendimento da saúde relacionada a um conjunto de hábitos e atitudes a serem desenvolvidos, tendo a escola como espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Para que isso ocorra, é enfatizada a necessidade da adoção de um posicionamento "responsável" em relação às escolhas que determinam a situação do sujeito, o que traz novamente a ideia da saúde a partir das escolhas pessoais. No documento relativo às Ciências Naturais, os PCNs apontam que um dos objetivos gerais da área para o EF é "compreender a saúde como um bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva" (BRASIL, 1997a, p. 31), o que aponta para uma perspectiva da saúde entendida como um "bem" e não apenas na sua dimensão individual, mas também coletiva. A partir desse objetivo, define "ser humano e saúde" como um dos "blocos temáticos" da disciplina que, segundo o mesmo documento, têm como função na estruturação curricular da área "sugerir conteúdos, indicando também as perspectivas de abordagem" (BRASIL, 1997a, p.34).

No bloco temático "Ser Humano e Saúde", o documento afirma que o equilíbrio dinâmico, característico do corpo humano é chamado de estado de saúde. Pode-se

então compreender que o estado de saúde é condicionado por fatores de diversas ordens: físicos, psíquicos e sociais.

> A falta de um ou mais desses condicionantes da saúde pode ferir o equilíbrio e, como consequência o corpo adoece [...]. O estado de saúde decorre da satisfação das necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais, que apresentam particularidades em cada indivíduo, nas diferentes culturas e fases da vida. (BRASIL, 1997a, p.39).

É importante destacar a concepção de saúde como equilíbrio relacionado a fatores de diversas naturezas. No entanto, a saúde é tratada como um estado e não um processo, como o estado de "saúde ou de doença".

No documento "Tema Transversal Saúde" fica clara a adoção por parte dos PCNs de uma concepção de saúde bem alinhada aos pressupostos da Saúde Coletiva, em especial que a saúde deve ser entendida como um processo (processo saúde-doença), que é determinado por condicionantes biológicos e pelos meios físico, socioeconômico e cultural. "Não se pode compreender ou transformar a situação [de saúde] de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural". (BRASIL, 1997c, p.65).

A ideia de saúde como um direito universal permeia todo o documento, com referências aos princípios de integralidade, equidade e universalidade de acesso, constituintes do Sistema Único de Saúde – SUS.

Em sua essência, o documento propõe, mesmo que de forma bem generalizada, uma abordagem do tema nos currículos escolares baseada em ideias advindas do movimento da Promoção da Saúde, ao afirmar que "na abordagem apresentada, a educação é considerada um dos fatores mais significativos da promoção da saúde" (BRASIL 1997c, p.61).

Aponta que a promoção da saúde se faz por meio da educação, do desenvolvimento de hábitos saudáveis, de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável.

> Está vinculada à eficácia da sociedade em garantir a implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida e ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade e promover a transformação positiva dos fatores determinantes da condição de saúde. (BRASIL, 1997c, p.67).

Assim, a relação entre as dimensões individual e coletiva inerentes à compreensão do processo saúde-doença como diretriz para o ensino da saúde fica evidente no documento, quando afirma que

> a condição de saúde individual é determinada unicamente pela realidade social ou pela ação do poder público, tanto quanto a visão inversa, nem por isso menos determinista, que coloca todo peso no indivíduo, em sua herança genética e em seu empenho pessoal, precisam ser rompidos. (BRASIL, 1997c, p. 65).

A Educação Integral e o Programa Saúde na Escola – PSE

O Programa Saúde na Escola – PSE, como afirmamos anteriormente, foi decretado em 2007, porém só teve adesão pelo município de São Paulo, em 2013 e ainda está em fase de implementação. O PSE neste município, acreditamos que poderá trazer contribuições importantíssimas na melhoria da qualidade da saúde da população, visto sua articulação de forma intersecretarial, envolvendo as secretarias da Saúde e Educação.

O PSE constitui estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica.

As diretrizes para a implementação do PSE são:

I - descentralização e respeito à autonomia federativa;

II - integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde;

III - territorialidade;

IV - interdisciplinaridade e intersetorialidade;

V - integralidade;

VI - cuidado ao longo do tempo;

VII - controle social; e

VIII - monitoramento e avaliação permanentes federativa.

Ao pensarmos sobre a descentralização e o respeito à autonomia federativa, devemos considerar a possibilidade de repasses de recursos do Governo Federal direto aos municípios respeitando as necessidades da realidade local, com autonomia do uso desses recursos.

A integração das redes públicas de ensino e de saúde poderá melhorar muito a comunicação entre as duas redes, visto que, os professores e outros profissionais da educação terão condições de relatar e encaminhar as suspeitas dos casos de crianças doentes para as Unidades Básicas de Saúde – UBS e, por sua vez, as UBS poderão intensificar campanhas de prevenção de doenças e acompanhamento do desenvolvimento de crianças nas escolas, que será facilitada proporcionando a ampliação dos atendimentos pelas UBS em parceria com as Unidades Educacionais dos municípios.

Ao estabelecer a territorialidade como uma das diretrizes, consideramos essencial, pelo fato que dentro do mesmo território, temos núcleos familiares que são atendidos tanto pela UBS como pelas escolas do entorno, ou seja, o mesmo público. Assim, a integração da rede pública de saúde com a rede pública de educação no município, especificamente no Município de São Paulo, faz todo sentido. Ambas poderão se ajudar em suas demandas, pois possuem o mesmo público, estão no mesmo território e compartilham dos mesmos problemas. Uma criança que apresenta problemas de saúde na escola pode ser encaminhada para a UBS e esta, quando detectar um caso de doença grave ou epidemiológica, poderá verificar e acompanhar nas escolas próximas o risco de contaminação, realizando o trabalho de prevenção, evitando assim surtos epidemiológicos.

Também com a diretriz interdisciplinaridade e intersetorialidade, o programa é muito assertivo dada a importância de se trabalhar dentro das escolas, de forma interdisciplinar, questões de saúde, com a intenção que esse tema se torne currículo no trabalho escolar. Uma questão tão importante para a vida de qualquer pessoa deve fazer parte do estudo de toda criança, desde os anos iniciais. Entender como se pode ter uma vida saudável, evitando doenças e no caso de alguma, saber onde procurar e como tratar é de fundamental importância na vida das nossas crianças. Isso porque sabemos que elas serão as pessoas adultas da próxima geração, e que desenvolvendo os conhecimentos adequados à saúde e à vida saudável, terão condições de vida melhor.

Temos também a integralidade como outra diretriz, que vem sendo uma tendência quase que irreversível e prioritária nos debates dos programas de governo, que buscam caminhos e estratégias para sua implantação. Falamos de educação integral, em que a criança e o adolescente têm o direito de aprendizagem não somente nos conteúdos oriundos da sala de aula, mas também nos diversos espaços e atividades fora da sala de aula. O PSE prevê que o desenvolvimento dos conhecimentos da saúde, cuidado, hábitos saudáveis voltados à alimentação, ao esporte, ao lazer, promovendo a qualidade de vida, sejam previstos e desenvolvidos dentro das escolas em todos os seus espaços e nos diversos horários e que possam extrapolar os muros da escola, que possam integrar o currículo escolar.

Temos também, o cuidado ao longo do tempo, que prevê o acompanhamento das crianças durante o período de desenvolvimento, que será feito pelas UBS com o apoio das Unidades Escolares, ação importante para o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Outra diretriz é o controle social que visa investigar e levantar dados sobre os hábitos de saúde, higiene, alimentação, casos de doenças, que podem estar associados a condições econômicas ou não.

Temos ainda o monitoramento e avaliação permanentes do trabalho, que visam garantir o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos pelo PSE.

Conclusão

É necessário compreender a educação e a saúde em uma perspectiva de educação integral, com articulações intersecretariais integradas, de forma que se tornem currículo e possibilitem reflexões que levem à discussão da dimensão do cuidado de forma ampliada na educação.

A educação em saúde possibilita ampliar compreensões de saúde, cidadania e ser humano, em contrapartida aos discursos já fomentados pelos diversos artefatos culturais que naturalizam conceitos que nem sempre propiciam pensar a intersetorialidade e nem mesmo a busca pela educação integral. É preciso traçar outros caminhos que superem a visão docilizada e moldada de homens e mulheres proposta pelo modelo hegemônico de sociedade, como afirma Bagnato (2007, p.169) “campo da saúde é eleito para construir um certo modelo de cidadão, excluindo aqueles que nele não se enquadram”.

O diálogo intragovernamental e com as comunidades é essencial para fomentar a territorialização das políticas sociais encadeadas a partir dos espaços escolares para a constituição de uma prática pedagógica que garanta a educação como direito de todos.

Ao pensarmos a educação em saúde como uma forma de compreender o desejo de viver mais interativamente o prazer, a realização no contexto global e local, estamos implementando elementos da educação integral que visam instrumentalizar os educandos para revelar suas potencialidades, evocando uma cultura de construção de valores, cidadania, ética com vistas ao fortalecimento de uma sociedade cuidadora.

Referências

BAGNATO, M.H.S. Educação em saúde e cidadania: que discursos circulam nos espaços educativos? In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Marcio (Org.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm >. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer 2.246/74**. Ensino de 1° e 2° graus. Educação da Saúde e Programas de Saúde. Documenta 165. Brasília, DF, 1974.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB N° 2/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998a.

_____. **Parecer CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998b.

_____. **Decreto n° 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n° 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente, saúde (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997c.

_____. **Ministério da Educação**. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

FOUCAULT. M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MONTEIRO. P. H. N.; BIZZO, N.M.V. A saúde no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos documentos de Referência. In: ENPEC / CIEC, 8., 1., 2011, **Atas...** Campinas, SP: ABRAPEC, 2011.

VALADÃO, M. **Saúde na escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. 154 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2004.

Estudo da realidade local: ações e perspectivas – o contexto sociocultural do entorno da EMEF Benedito Calixto

Anderson Luiz dos Santos[1]
Sonia Maria de Souza Batista[2]
Ronaldo José da Silva[3]

1 Licenciado e Bacharel em Geografia. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Graduada em Pedagogia. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
3 Graduado em Geografia. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir a estruturação do projeto Estudo da Realidade Local, executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Benedito Calixto, que teve por objetivo fortalecer a articulação e o trabalho integrado entre a escola e a comunidade, visando fazer um levantamento das demandas locais, reconhecendo suas especificidades e estimulando, com isso, a construção de uma proposta didático-pedagógica que conceba o espaço escolar como fator do desenvolvimento.

O espaço geográfico é uma construção histórico-social. A cidade não é estática e sua dinâmica se constrói, reconstrói e modifica a cada situação. Desse modo, a construção do meio em que se insere uma dada comunidade é reflexo de sua atuação, sendo passível de mudanças decorrentes de ações por ela desencadeadas. O estudo da realidade local torna-se, nesse caso, ferramenta primordial para um planejamento mais eficaz, capaz de conduzir e direcionar as ações de modo que venha, realmente, traçar caminhos para a construção de um meio social mais coerente e democrático.

A abrangência do entorno da qual faz parte a comunidade escolar é o objeto de análise principal deste artigo, fato esse que, por sua vez, levantará hipóteses e perspectivas que constituirão meios a serem seguidos para ações diretas, seja do Poder Público, representado pelo Executivo, seja do Terceiro Setor, prestando serviços de melhor qualidade, embasado na realidade do local em que está inserida, bem como de sua clientela efetiva.

Identificação da Unidade Escolar e características do entorno

A EMEF Benedito Calixto está localizada na Rua Luís Medeiros da Silva, nº 195, Jardim São Pedro, em Itaquera, na zona leste da Cidade de São Paulo. O prédio principal da escola é bem antigo e foi criado pelo Decreto nº 7.155, de 6/4/1967, tendo início de funcionamento em setembro de 1967.

A escola teve outras denominações anteriores, sendo elas: Escola Isolada do Jardim Helena, Escolas Reunidas Jardim Helena e Escolas Agrupadas do Jardim São Pedro. Atualmente conta com uma área mais nova, fruto de reformas anexadas ao prédio mais antigo. Com funcionamento em três turnos, a Unidade Escolar oferece Educação Básica – Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar, Ciclo Autoral e a Educação de Jovens e Adultos, contando em 2014 com 1.279 alunos matriculados, 97 docentes e 42 turmas de educandos.

Segundo o mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IBGE, 2010), a área de localização da EMEF Benedito Calixto apresenta entre média e alta vulnerabilidade. Sua localização na zona leste do Município de São Paulo aponta para fatores de extrema pobreza, visto pelo fato de o processo de ocupação dessa área ter se dado por pessoas, em sua maioria de baixa renda, que foram se concentrando nessa região, característica que se deu em quase todas as médias e grandes cidades, ou seja, a partir do processo de crescimento das metrópoles formaram-se as denominadas periferias.

Os problemas sociais se avolumam, incluindo os de ordem econômica e cultural, ainda que o dinamismo cultural seja forte e impacte positivamente o cotidiano local. Nas palavras de Silva (2003), “os problemas sociais aumentaram consideravelmente. Muitas famílias vivem no limiar da sobrevivência cotidiana, com baixo poder aquisitivo, subemprego e desemprego e ainda, [...] a falta de representação política é notória”. Em suma, trata-se de uma comunidade que apresenta altos índices de pobreza e fragilidade financeira associada a fatores de violência causados por atividades ilegais e pelo narcotráfico.

Estruturação do trabalho desenvolvido

Segundo Costa (2014), “o trabalho de pesquisa proposto é o permanente, sistemático, interdisciplinar, coletivo”. Considerando que a proposta do projeto envolveu toda a Unidade Escolar em duas estratégias de interesse comum, as possibilidades de ações foram grandes, consolidando o propósito formativo apontado pelo autor.

Um grupo se engajou na construção de uma Mostra Cultural para a comunidade, com dados e elementos elencados da área de influência da escola. Nesse caso, foram elaborados trabalhos visuais com temáticas do meio social.

Outro grupo se engajou na construção de um espaço de debates com dados que foram elencados também da área de influência da escola, direcionando o trabalho para a organização de um simpósio, cujo objetivo foi a abertura de um diálogo com a comunidade por meio da exposição da realidade local, organizando assim um Grupo de Estudo do Território.

Para o simpósio, foram organizados grupos de alunos de séries diversas, direcionados conforme o setor censitário (IBGE) em que residem, fato esse que auxiliou nas pesquisas de campo e no levantamento de dados. Contudo, para esse direcionamento, a ideia foi o levantamento de dados quantitativos e qualitativos para expressar a realidade local. Assim, foram elencadas quatro temáticas distintas, a saber: 1) Esporte, lazer e recreação; 2) Oferta de emprego; 3) Saúde: oferta e estrutura; e 4) Planejamento urbano.

Para compor todo o trabalho, além das pesquisas de campo e do levantamento de dados, também foram utilizadas ferramentas como fotografias e a produção de um vídeo intitulado “Memórias de um bairro”, com depoimentos de moradores mais antigos elencando suas memórias e percepções no processo de transformação do território local, com destaque para as formas e finalidades dos espaços vazios ou construídos.

Assim, em dias e horários agendados, foram expostos ao público, formado por pessoas da comunidade local e outras autoridades convidadas, os resultados do trabalho. O fato é que toda a construção do processo foi articulada pelos alunos com intermediação e orientação dos professores. O objetivo era que os alunos se tornassem protagonistas do evento, articulando os dados e as informações da pesquisa realizada e provocassem discussões sobre o seu meio e seu espaço social de pertença.

No primeiro momento, foram formadas para o público as mesas redondas em que os educandos apresentaram todos os resultados das pesquisas realizadas aos presentes. Após isso, todos foram convidados a formar grupos para discutir em ambientes distintos sobre propostas e soluções para as problemáticas levantadas pelas pesquisas. Como conclusão, foram apresentadas ao público, pelos mediadores, as discussões e encaminhamentos propostos nas salas de diálogos.

O processo educativo para a construção de conhecimentos é parte de uma contínua ação social, cultural e econômica de uma dada comunidade. A visão crítica e a capacidade de se posicionar frente a certas questões, por parte do educando, é fator integrante do meio cultural em que este está inserido. Nesse sentido, a educação deve ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações, sobre o que ocorre ao seu redor, sobre como o ser humano é e se comporta, sobre como é a sociedade e o que pode ser feito para melhorá-la.

Entendemos que a Educação tem a capacidade de contribuir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, sua mente, seu corpo e sua sensibilidade e, quando a escola trabalha de forma articulada com a comunidade, é possível construir uma ponte de saberes pelas quais são reveladas e expressas forças, intenções, valores e preferências, que podem culminar em ações que promovam o desenvolvimento local.

O Programa Mais Educação aponta que “os Projetos Político-Pedagógicos são instrumentos fundamentais da Gestão Pedagógica e é por meio deles que as Unidades Educacionais devem pautar suas ações”. Para tornar os PPPs de fato democráticos e efetivos, o cotidiano do trabalho na Rede Municipal de Ensino precisa assumir algumas características, de maneira que a escola deixe de exercer influência somente intramuros e abra um diálogo com o território, tornando-se uma escola participante e atuante na comunidade. Esse fator interfere diretamente nas questões socioculturais da comunidade, orientando para uma releitura de determinadas situações, fato esse que refletirá positivamente no seu cotidiano escolar.

Não é só a comunidade que deve atuar na escola e participar do processo educativo, mas também, é a escola que deve atuar na comunidade, conhecer e interferir para construir um diálogo pautado em metas e articulações.

Esse caminho aponta para uma revisão das estruturas da escola, no tocante a seu Projeto Político-Pedagógico. O fato é que a inserção do estudo do território local

no processo educativo requer uma sequenciação lógica, a fim de que o educando consiga elencar percepções reais e críticas de seu espaço de vivência. Isso requer um reajuste do currículo escolar, agora com base no estudo do local. O currículo oculto, nesse caso, deve ser tão real quanto o formal e priorizar a educação tanto para a cidadania quanto para o aprendizado dos conteúdos e competências.

A construção de um ideal em que se coloca o próprio homem como elo entre o condicionamento do meio e os caminhos a serem percorridos para a reconstrução desse meio é ferramenta primordial na compreensão da realidade do local. Nesse caso, a percepção do território de que se faz parte é reflexo do modo como este é apropriado, fato que faz com que o homem modifique ou não seu local de moradia.

O planejamento urbano é genérico e nem sempre atende as singularidades de cada região, o que gera problemas tanto de ordem social, como econômica e cultural. O Poder Público, em muitos casos, é omisso. Mesmo com o sistema de zoneamento, ferramenta que auxilia a ampliação de uma visão totalizante do território, os impactos no meio social se avolumam e, quando esses atrapalham a ordem pública, se configuram como o caos urbano. Assim, as territorialidades locais surgem e dominam o espaço, contudo, o direcionamento desses movimentos para uma reconstrução positiva do meio é uma possibilidade de ação eficaz. Como passo fundamental se faz necessário o conhecimento desse meio através do levantamento de informações reais em pesquisas de campo que estejam articuladas com o conhecimento popular. Nesse caso, a escola, como instituição inserida no meio social, deve se tornar também construtora de conhecimento e ser um polo de circulação dessas informações. O educando, como membro integrante da comunidade local, deve ser protagonista, uma vez que, é nele que devemos despertar o sentimento de pertencimento, caminho que lhe trará condições para se tornar um agente transformador da realidade local. Esse processo tem como consequência a diluição das barreiras existentes entre escola e comunidade, pois traz o educando para a realidade vivida, que agora, consciente e atuante, é capaz de construir com autonomia meios para interferir nessa realidade, o que aproxima ainda mais a comunidade da escola, uma vez que a escola deve estar inserida na comunidade e vice-versa.

A construção de um território ideal exige que haja vínculos fortes deste com a comunidade que o forma. A identidade sociocultural de um povo é fator que qualifica

o território, pois o identifica como o seu próprio espaço geográfico e como o palco dessa construção.

Podemos perceber a profundidade com que a construção do conhecimento, tomando como base o espaço geográfico imediato, impacta a formulação de hipóteses pelos educandos acerca de sua realidade e do significado dos conceitos que estudam na abordagem relatada adiante, cujo objetivo é explorar as políticas para juventude. Destacamos a abordagem de Milton Santos atestando a dinâmica de transformação do espaço como produto da ação humana em que o homem possuiu a dupla ação de produzir e reproduzir sua cultura:

> Podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial, nos oferecem, no transcurso histórico, espaços diferentes. (SANTOS, 1996, p. 77).

Ultrapassando os muros fronteiriços da escola

Conhecer melhor o território que nos cerca só é efetivamente possível quando nos dispomos a ultrapassar os muros da escola e, com vários olhares, deslumbrar situações, imagens, vivências, diálogos e entrevistas que vão se transformando em registros, documentários e experiências. Tudo isto nos proporciona uma visão mais rica e real de nosso objeto de estudo, possibilitando aos educadores e educandos intervenções e ações teóricas e práticas com bases mais consistentes e seguras. Se ficássemos apenas restritos à sala de aula, não teríamos a riqueza de informações que estamos colhendo. Trata-se de um novo paradigma, que todos os educadores deveriam experimentar.

Num primeiro momento achávamos que os alunos tivessem um bom conhecimento em relação aos espaços e equipamentos que são oferecidos aos jovens em sua região. Mas fomos percebendo que esse conhecimento era superficial. Alguns conhecem mais e outros menos, mas não conhecem tudo. Nada melhor que sair em campo para entendermos este contexto. Em nossa primeira incursão em grupo, no dia 15 de

agosto de 2014, saímos com dez alunos por um percurso de cerca de um quilômetro, com gravador em mãos, máquinas digitais e muita curiosidade. Nosso objetivo principal neste dia era realizar a reportagem sobre o Centro de Esportes e Lazer José Bonifácio.

Há cerca de quinhentos metros da escola, o aluno Matheus, do sétimo ano B, apontou para a instituição Centro da Criança e Adolescente Bom Pastor, local onde participa de atividades culturais, esportivas e de lazer. Alguns alunos não conheciam o espaço e ele explicou do que se tratava. Continuando nosso percurso, ao chegarmos ao Centro de Esportes e Lazer José Bonifácio, os alunos, empolgados, começaram a registrar o que viam por meio de fotos e filmagens. É bom lembrar que antes da confirmação desta visita foi entregue um ofício da nossa escola à diretoria do Centro Esportivo, autorizando o nosso trabalho.

"Eu achava que aqui só tinha futebol", disse o aluno Anderson do sétimo ano E. O senhor Jorge, professor mais antigo do Centro Esportivo, tirou todas as dúvidas de nossos alunos repórteres, destacando a quantidade de atividades que são oferecidas às crianças e adolescentes da região. Os alunos ficaram muito curiosos em relação aos espaços destinados às artes marciais mistas, como MMA. Foi uma proposta do atual governo municipal em que todos os centros esportivos da Prefeitura oferecessem a temática de lutas, permitindo aos jovens treinarem as mais diversas modalidades desde a capoeira e o karatê até o Muay thai. Daqui já saíram alguns campeões e campeãs em algumas modalidades, destacou o Professor Jorge.

Quando os alunos perguntaram sobre os pontos negativos, o professor Jorge comentou sobre o grande número de jovens usuários de drogas que estão por aí nos espaços públicos, em escolas, praças e centros esportivos, e que ao invés de estarem se prejudicando, poderiam praticar esportes e cuidar da saúde.

João, aluno do sétimo ano B, fez um comentário interessante que confirma nosso propósito com este projeto: "Professor, eu não sabia que esse Centro Esportivo tinha tanta coisa assim para oferecer, e olha que eu moro bem próximo".

O segundo trabalho de campo ocorreu no dia 20 de agosto de 2014. Fomos conhecer a Escola Técnica Estadual - ETEC Itaquera, localizada a cerca de mil metros da nossa escola. Estávamos com um grupo de nove alunos. Depois de quinze minutos de caminhada lá chegamos, apertamos o interfone e o segurança nos autorizou a entrar. Este primeiro detalhe chamou a atenção dos alunos que comentavam por que nossa escola não funcionava assim. Fomos muito bem recepcionados pelo Coordenador Ademilson e o Assistente de Direção, Sr. Silas. Um delicioso café da manhã estava à nossa espera com bolo, pão de queijo, suco e salgados. Em seguida o Sr. Silas fez uma breve palestra sobre a ETEC e respondeu algumas perguntas dos alunos, para depois, nos levar para conhecer as dependências da escola. Nossos alunos ficaram impressionados com a estrutura, os equipamentos, a limpeza e a conservação. Mas o momento de maior apreensão e timidez de nossos alunos ocorreu quando fomos convidados para entrar na sala do primeiro ano do ensino médio da turma da manhã para entrevistá-los. Ficamos frente a frente com uma turma de cerca de 30 alunos. A primeira pergunta da nossa aluna do sétimo ano A, Maria Eduarda, foi o suficiente para quebrar a tensão: "- Quais são os pontos negativos e positivos aqui da ETEC?" Aos poucos, os alunos da ETEC foram se posicionando e se empolgando com as respostas, gerando até um debate sobre alguns pontos de vista. Este encontro durou cerca de vinte e cinco minutos. Ao sairmos da sala, fomos aplaudidos pelos alunos, que também ficaram contentes com a nossa presença.

Na volta para nossa escola, os alunos, empolgados com a experiência, comentavam sobre o que tinham visto e aprendido. Dissemos a eles que deveriam ser multiplicadores desses conhecimentos e das experiências vivenciadas.

Conclusão

Quando ocorre a associação entre escola e comunidade, os muros ideológicos são quebrados, passando, a escola, a ser mais valorizada pelo público que a frequenta. Ela não precisa ser exclusivamente um espaço de transmissão do conhecimento, mas pode e deve ser um espaço de construção dele e isso pode ser possível a partir de atividades e iniciativas simples. Contudo, o fato de ser o aluno protagonista de todo o processo de construção desse conhecimento, desde as fundamentações iniciais até

o desfecho do projeto, reforça o sentimento de pertença e dá novo sentido à sua presença no espaço escolar.

Espera-se que toda essa discussão aponte caminhos para a construção de práticas que atendam a necessidade da comunidade local e, consequentemente, reflitam no meio escolar. Outro fator importante é que esses caminhos perpassem o ambiente escolar, fazendo com que o aprimoramento de um saber científico se encontre sincronicamente com o saber popular, fundindo-se para a elaboração de planos de ações que dialoguem tanto com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, bem como com seu currículo e com o espaço geográfico em que essas interferências se consolidam. Nesse caso, o saber torna-se não somente global ou universal, mas também e, principalmente, local.

Referências

COSTA, Valter de Almeida. Uma formação para a construção de conhecimento sobre a realidade dos territórios e população de nossas comunidades educativas. **Revista Encontros e Conversas**, São Paulo, DRE Itaquera, ano 1, nº 1, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** os conteúdos do currículo ou uma análise prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Itaquera. **Projeto Político-Pedagógico:** Por uma cidade Educadora. São Paulo, 2013.

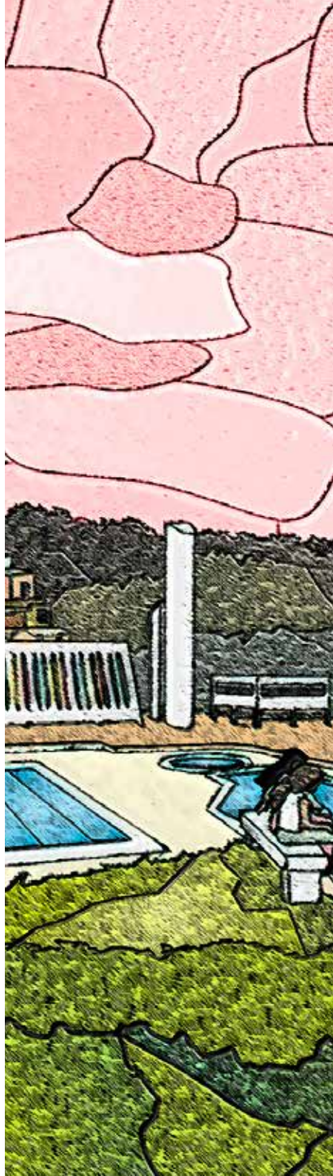
SANTOS, Milton. O Espaço do cidadão. 4.ed. São Paulo: Nobel, 1996.

SILVA, Zilda B. **Negociação de destino:** a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

Gestão democrática, território e educação integral: uma experiência a partir da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida

Jose S. Silveira[1]
Silvio Aparecido da Silva[2]

1 Graduado em Sociologia e em Pedagogia, Pós-Graduado em Gestão Pública, Mestrando em Educação. Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Graduado em História e em Pedagogia, Pós-Graduado em Gestão Pública. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



O homem não vê o universo a partir do universo, o homem vê o universo desde um lugar.

Milton Santos

Introdução

Após quase trinta anos de discussão sobre democratização da escola, esta ainda se encontra ancorada a uma lógica tradicional, conservadora e autoritária. Neste artigo, nosso ponto de partida não será somente a crítica a esta lógica, mas principalmente, explorar novas perspectivas de rupturas e de transformações que possibilitem aos educandos, educadores e à comunidade do entorno, uma escola e, portanto, uma educação que possa aprofundar os vínculos culturais com a comunidade local, que pense uma arquitetura de gestão pública fundamentada na lógica da cidadania e dos direitos, que promova ações integradoras em torno do cidadão e do território como eixos de um desenvolvimento sustentável e que, consequentemente, produza grandes saltos na construção de aprendizagens significativas a todos. Para tanto, nos apoiaremos na literatura acadêmica acerca do tema e na reflexão de como estas questões ocorrem no interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, escola que integra a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada no Parque Guarani, Itaquera, bairro que se constituiu a partir da luta por moradia nos anos de 1990, fruto da ocupação e urbanização deste espaço.

Democratização da escola e permanência do modelo tradicional

O termo democratização da escola passa a fazer parte do vocabulário político somente a partir de meados dos anos de 1980, decorrente da intensa luta dos movimentos sociais que se fizeram presentes no processo constituinte, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática do ensino público, assinalado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Esse processo irá se refletir mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a Educação, nas quais o princípio da gestão democrática e de garantia de direitos sociais se efetiva. Dessa forma, a legislação define como um dos princípios do ensino no Brasil a "gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, Art. 3º, inc. VIII). Em seu artigo 9º, a LDB dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, resguardando princípios constitucionais, bem como incluindo a gestão democrática.

Na literatura acadêmica, a questão da democratização da escola aparece como sendo uma possibilidade bastante avançada e decisiva para tirar a educação brasileira dos atuais índices de fracassos coletados ao longo da história. No entanto, um grande descompasso parece ocorrer, posto que os princípios garantidos nas legislações ainda não se efetivaram no interior das escolas brasileiras. Neste sentido, entendemos que a democratização da escola não ocorre somente pela via legal, mas, sobretudo pela construção dos atores envolvidos no processo e no fazer da educação, e que a democracia não pode depender de concessão, como afirma Paro:

> [...] se quisermos caminhar em direção a uma democratização da escola, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...] Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. [..] Entretanto, sabemos também que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida com vistas a transformação social. (PARO, 2002, p.19).

Do ponto de vista legal, está garantido um arcabouço jurídico que valida e sustenta a democratização da escola pública. No entanto, a questão é: por que a escola de fato não apresenta ou revela práticas de democratização? Ghanem (2004) buscou

verificar se a democratização da escola estaria ligada à melhoria da aprendizagem dos alunos, ou seja, a democratização estaria aliada à qualidade? Segundo ele:

> [...] a educação escolar brasileira está distante da democracia, tanto porque não chega a alfabetizar com eficácia muitos que a ela têm acesso, quanto porque suas práticas reproduzem desigualdades e são indiferentes (e, às vezes, contrárias) ao envolvimento responsável com o conjunto de nossa sociedade nacional. (GHANEM JÚNIOR, 2004, p.62-63).

Após o contexto dos anos de 1980 de desejo de democracia, dos movimentos sociais, de mobilizações, na década de 1990 ocorre uma alteração na correlação de forças entre setores progressistas e conservadores, produzindo uma inflexão neoliberal no plano das políticas públicas e nas reformas educativas. A disputa entre os setores da sociedade brasileira contribui notadamente para levar a discussão sobre a democratização da escola para um rumo técnico e administrativo, tirando seu caráter "político" de participação, cooperando para uma maior confusão e atrasando uma maior apropriação política da sociedade. Como coloca Peroni e Adrião:

> Apesar desta trajetória de gestão de escola em andamento, a partir dos anos de 1990, no contexto de um novo padrão de acumulação ampliado do capital, que reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política educacional, colocou-se para a gestão dos sistemas e das escolas um novo modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas a maior eficiência e eficácia do sistema. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 21).

Neste sentido, a inflexão neoliberal dos anos de 1990, impôs em um contexto de reformas do próprio Estado, várias reformas educacionais produzidas com argumento de superação de uma suposta "crise" na administração pública e na educação pública.

Atualmente, a questão da gestão democrática no interior da escola pública tem sido apenas um ritual de cumprimento de normas ou observa-se uma tendência de efetivação da participação da comunidade escolar? A rigor, esta é uma das questões da nossa reflexão neste trabalho. O conceito de gestão democrática que ora desejamos construir está diretamente relacionado ao campo progressista, que está associado à democracia e à participação. Neste sentido, nos apoiaremos em PARO (2007), para quem "em seu sentido geral, podemos afirmar que administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 2007, p. 18). Trata-se de considerar que a gestão escolar é atividade orientada para a realização dos fins escolares. É, portanto, ação que não se esgota em si mesma, mas só é concluída quando esses fins (educação dos alunos) são alcançados. De tal maneira que a participação, quando assumido o caráter político da educação, é algo inerente ao conjunto das relações em curso. (PARO, 2007, p. 27).

Segundo Paro (2011), algumas medidas democratizantes foram e vêm sendo adotadas por vários sistemas públicos de ensino, por exemplo, as eleições para diretores, o fortalecimento do Conselho de Escola e Conselho de Classe, os Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Mestres – APMs. No entanto, "todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século" (PARO, 2011, p. 19).

Mas como caminhar em direção a uma verdadeira transformação das relações no interior da escola rumo à democratização? Outra questão bastante importante para nossa reflexão, apontada por Paro, é que não adianta tentar democratizar as escolas, se estas adotam um conceito e uma prática tradicional de educação:

> [...] nas tentativas convencionais de democratização da escola é que elas adotam como paradigma um conceito tradicional de educação, ou seja, a democratização proposta, circunscrita ao âmbito das atividades-meio não questiona as atividades-fim, ou não supõe a necessidade de sua transformação; estas por sua vez, estão, em sua maioria, configuradas para realizar um ensino de tipo tradicional, adequado a uma concepção de educação nada crítica, que esta impregnada no senso comum e que pouco tem de democrática. (PARO, 2011, p.22).

Romper com o que está posto, com esta escola pautada pelo senso comum, com uma prática e uma concepção tradicional, parece ser o que há de mais complexo, temível e difícil.

A proposta político-pedagógica da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida está, nesse momento, exatamente nesta encruzilhada: avançaremos num sentido de demo-

cratização das relações intra e extraescolares ou retornaremos ao lar “seguro” de uma concepção tradicional arraigada em nosso saudosismo e distante da realidade?

Usamos os verbos avançar e retornar porque a Escola, neste momento atual, já saiu do seu lugar comum. Um grande movimento vem ocorrendo em seu interior, o que fez com que estas “velhas” estruturas desestabilizassem. No entanto, novos conflitos estão postos e a passagem de uma ordem para outra não acontece de forma tranquila, havendo muitos questionamentos e desafios. Mas afinal, em que constituiu e em que constitui esse movimento que faz balançar as estruturas internas da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida? Em poucas palavras: projetos e participação da comunidade interna e externa. Esses dois processos, entrelaçados por outros, vêm dando um novo rumo, um novo sentido para educadores, alunos e comunidade.

Todo esse movimento iniciou-se quando já não havia espaços para sobrevivência pedagógica, física e emocional dos profissionais que ali trabalhavam. Indisciplina, violência, caos, destruição do patrimônio, impossibilidade do fazer pedagógico, fracasso, temor, autoritarismos, grades, fechaduras, portas e portões traduziam as cenas de uma escola caótica, em que se buscavam respostas e soluções com mais do mesmo, ou seja, mais autoritarismo, mais grades, mais portas, mais violência. No entanto, inquietação, insatisfação e a busca de uma nova ordem, um novo lugar para a escola, proporcionou o processo de mudança, uma espécie de pacto entre esses profissionais, o que possibilitou o início de um movimento que vem ganhando corpo a cada dia. Projetos interdisciplinares, ressignificação do currículo, estudo da realidade local, participação coletiva, fortalecimento do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil, ressignificação da reunião de pais, assembleias estudantis e projetos no contraturno têm apontado para a consolidação de uma nova postura. De um lado, uma nova perspectiva que tem na criança e no adolescente a sua compreensão de sujeito ativo, que pensa, que tem algo a dizer, que deseja ser ouvido, que deseja participar, que deseja ser protagonista de sua própria história. De outro lado, temos educadores e profissionais tornando-se protagonistas de seu trabalho e de seu saber.

O processo de construção da mudança ainda está em aberto e, por isso mesmo, há necessidade deste trabalho, como bem observa Mônica Thurler acerca da compreensão da construção do sentido da mudança:

> A mudança bem sucedida não pode ser, então, a consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido de antemão por uns sábios quaisquer. Conforme já lembramos várias vezes, trata-se do resultado de um processo de construção coletiva que tem sentido quando os atores se mobilizam, conseguem ultrapassar os jogos estratégicos e as relações de poder habituais para criarem e desenvolverem conjuntamente novos recursos e capacidades. (THURLER, 2001, p.58).

Não eliminaremos o fracasso escolar, não resolveremos os problemas de aprendizagem dos alunos sem darmos um sentido para profissionais e alunos de seus afazeres cotidianos, por isso torná-los sujeitos deste processo tem sido o maior acerto. Deste modo, são várias as iniciativas e possibilidades de tornar a escola um espaço aberto e significativo para toda a comunidade escolar.

Território e educação integral

Em decorrência desse movimento no interior da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, outras possibilidades, outras leituras passaram a constituir-se como elementos importantes para a reflexão e a prática no cotidiano escolar. Um dos conceitos importantes considerados foi o de território, que tem sido cada vez mais convocado para nos ajudar a compreender essa mudança no modo de entender a cidade e atuar nela.

O geógrafo Milton Santos chama a atenção para o território usado, que é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. A noção de território está ligada aos usos que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. O território engloba a produção da vida humana em sentido amplo, envolvendo as dimensões da produção material, circulação e consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais e estéticas. Deste modo, o elemento central na construção dos territórios são os vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diferentes grupos mantêm com os respectivos ambientes.

Essa perspectiva traz uma nova abordagem e um novo entendimento da escola inserida em um determinado local e suas relações com aquela comunidade. Neste sentido, pensar a política pública a partir do território exige também exercício de revisitar a história, o cotidiano, o universo cultural da população que nele vive, se o considerarmos para além do espaço físico, isto é, como toda a gama de relações estabelecidas entre seus moradores que, de fato, o constroem e reconstroem. Esta concepção nos leva a compreender que a aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se vive, se experimenta, em que atua, em que se deseja criar. É neste sentido que temos caminhado na perspectiva de desenvolver projetos interdisciplinares voltados para o estudo da realidade local, por exemplo, o Projeto Entre Rios[3] que tem em sua ação e metodologia um estreito diálogo com o território, propondo inclusive uma intervenção social, projeto este que possui em sua essência o processo de construção de um conhecimento significativo, pois se constitui como instrumento de ação social. Portanto, compreendemos a educação como integral, em que se inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e também dos adultos.

Nesta perspectiva, consideramos que um caminho possível e necessário consistia em compreender a especificidade socioespacial da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, onde estamos inseridos, quais os diferentes territórios que a circundam e os existentes em seu interior. É nesta conjectura que fomos transformando os espaços da escola, tornando-os possíveis para a circulação, o diálogo, a produção e a criação a partir de projetos curriculares no interior da sala de aula, como oficinas no contraturno escolar, o que permitiu às crianças e aos adolescentes circularem pela escola, viverem além da sala de aula, conviverem, relacionarem-se, participarem de outras atividades, envolverem-se com outros temas e desafios, conhecerem novas pessoas, ampliarem seu mundo de conhecimentos e relações. Estar presente na escola por um tempo muito maior possibilitou a estas crianças e a estes adolescentes conhecerem melhor o ambiente escolar, interferirem, alterarem, fazerem parte desta nova configuração, enfim, empoderarem-se deste espaço, deste território.

3 Projeto desenvolvido pelas Professoras Virginia e Jussara, com colaboração e participação das professoras Graziela, Alessandra, Ana Maria entre outras.

Todo esse processo vem ocorrendo perpassado por aberturas de canais de participação de toda comunidade: professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, entendendo participação como efetivo compartilhamento do poder e tomada de decisões. Para tanto, o fortalecimento do Conselho de Escola tem sido ponto central nesse processo. Discussões e assembleias sobre temas como Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico vêm ocorrendo sistematicamente com grande participação de toda comunidade.

Neste sentido, o Programa Mais Educação, como estratégia do Governo Federal e do Governo Municipal, vem ao encontro da proposta pedagógica da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, que tem como um dos seus princípios a promoção da educação integral em jornada ampliada, a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos:

> Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, frequentando-as complementarmente como eixos transversais. Isso não significaria desatender à missão básica da escola, que é a de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo, mas que esta situação ganhe um novo sentido pessoal, social e político para os cidadãos que se educam. (GUARÁ, 2006, p.23)

É com esta compreensão que iniciamos um processo de reconstrução dos espaços, do currículo como elemento norteador de princípios de uma educação garantidora de direitos e de qualidade social, como expressa muito bem o Programa Mais Educação São Paulo. Deste modo, estamos atendendo cerca de 65% dos educandos, ou 650 alunos no contraturno escolar, possibilitando a eles outras alternativas culturais, esportivas e sociais, na esperança que possam encantar-se com esta proposta e transformar suas vidas e seu potencial humano, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar tem se tornado inviável.

A ideia de educação integral já é histórica e foi iniciada pelo movimento da Escola Nova, refletindo a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. Entendimento esse baseado nas concepções pedagógicas de John Dewey, que por sua vez influenciou notadamente o pensamento de Anísio Teixeira.[4] Ambos acreditavam na articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, a vida social e comunitária da escola, a autonomia dos alunos e professores e a formação global da criança.

> Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio. (TEIXEIRA, 1957, p.17).

São esses princípios e concepções históricas que nos fazem vivos e desejantes de construir uma escola que compreenda verdadeiramente a educação como um direito de todos e os agentes públicos como os responsáveis pela garantia desses direitos.

4 John Dewey (1859-1952) filósofo norte americano, possui grande importância na história da Pedagogia. No Brasil, influenciou marcadamente o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971). As ideias de Dewey são inovadoras para seu tempo e por incrível que possa parecer, ainda continuam atuais, já que não as alcançamos.

Conclusão

Pensar e construir uma escola com base nos princípios da educação como direito de todos, de uma gestão democrática e participativa, que busque a ruptura com um currículo tradicional, que desenvolva as atividades pedagógicas pautadas por projetos e que tenha a ampliação da jornada escolar dos alunos, por meio de oficinas de danças, teatro, capoeira, esportes e outros é, até certo ponto, andar no fio da navalha.

Entendemos que, apesar de os avanços constitucionais, assinalados e garantidos na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/1996 e no PNE 2014-2024, garantirem o princípio da gestão democrática, da educação como direito, da qualidade social, da educação em tempo integral, é necessário e urgente que as escolas e seus sujeitos, gestores, docentes, discentes, pais e responsáveis apoderem-se destes princípios e os incorporem ao cotidiano escolar.

Este processo implica contradições, conflitos e resistências, mas implica também diálogo, participação, construção de consensos, muitas vezes transitórios, porém, construídos sobre os princípios que orientam na busca de uma educação garantidora de direitos e de qualidade social.

Compreendemos que o Programa Mais Educação São Paulo vem ao encontro do Projeto Político-Pedagógico da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida que vem sendo construído, ao longo dos últimos anos, pautado na gestão democrática, na participação de toda a comunidade escolar, na interdisciplinaridade, na pedagogia de projetos e na educação integral. Concepções estas, em constante diálogo com o território, o que não nos dá a certeza absoluta de onde chegaremos, mas nos indica caminhos seguros, em que o processo de reflexão e ação deve ser coletivo e democrático, assertivo e aberto, histórico e social.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ARELARO, L.R.G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã. 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães (Org.). **Participação popular na gestão escolar**: bibliografia. São Paulo: Ação Educativa, 1995.

_____. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, jul./set. 1957.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Vulnerabilidades e os dilemas enfrentados pelas juventudes

Tânia Almeida Severo Alves[1]
Zilda Borges da Silva[2]

1 Graduada em Pedagogia. Militante do Movimento Nossa Itaquera.
2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Movimento Nossa Itaquera na área de Vulnerabilidades e Culturas Juvenis. Coordenadora de polo da rede UNICEU.

Introdução

O presente artigo aborda a preocupação com as juventudes em relação ao uso dos espaços e equipamentos de lazer, o envolvimento dos jovens com as drogas e a falta de políticas públicas, apresenta a possibilidade de realização de pesquisa da realidade local como procedimento metodológico adotado pelos professores pesquisadores e militantes do movimento social nos Grupos de Estudo do Território – GETs. Inicialmente a reflexão a respeito das várias possibilidades de manifestação das culturas juvenis foi possibilitada a partir da apresentação do documentário: "Pro Dia Nascer Feliz". Foram utilizados dados do registro de memória de nossos encontros e também os dados das pesquisas realizadas no território da Companhia Habitacional – COHAB Conjunto José Bonifácio, em Itaquera.

O conjunto dos dados levantados, reunidos e analisados de forma interdisciplinar, nos mobilizou para o uso de diversas linguagens, o que nos possibilitou diversas leituras, nos chamando a atenção para os aspectos das condições materiais de vida dos jovens e suas necessidades econômicas, sociais, educacionais, culturais e de saúde, nos direcionando o olhar para as políticas públicas que atendem os jovens como a publicação do recente Estatuto da Juventude.

Durante o processo de discussão, nos questionamos a respeito da possibilidade de construção de um projeto educativo que priorizasse as Juventudes, considerando os anseios, os temores, as leituras, os dilemas e a necessidade de compreensão das diversas formas de se expressar, de se organizar e de viver, pois o território do Conjunto José Bonifácio em Itaquera é ocupado por diversos grupos, com culturas juvenis próprias, que se encontram e se confrontam de forma plural, por meio de um conjunto de imposições presentes no universo sociocultural vivido cotidianamente pelos jovens.

Vivemos com intensidade a volatilidade no mundo do trabalho, que sofreu um processo de mudanças velozes, e o próprio esgarçamento do papel desempenhado pelo Estado, que impulsionou a efetivação de inúmeros processos de privatização das esferas públicas. Sendo assim, temos convivido com as incertezas e os medos ambientes que, de forma impactante, fazem aumentar as dificuldades enfrentadas por

essa parcela da população formada por adolescentes e jovens. Como educadores, nos vemos impulsionados a assumir coletivamente as dores do mundo, nos sensibilizamos com os dilemas enfrentados pelas juventudes que são acentuados pelos processos impactantes da chamada Globalização.

As relações mudaram, os espaços em que vivemos foram se reconfigurando ao longo do tempo, sendo assim, os territórios já conhecidos por nós educadores, que moramos ou trabalhamos na região da zona leste da Cidade de São Paulo, passaram a ser desenhados com outra configuração. Os bairros pertencentes às periferias das grandes metrópoles passam por grandes mudanças na sua infraestrutura atualmente, como a construção da Arena Corinthians, novos condomínios habitacionais, mudanças nas vias públicas com a construção de viadutos, a construção de Escolas Técnicas, entre tantas outras mudanças.

Porém, mesmo com este conjunto de mudanças na infraestrutura do bairro de Itaquera, nos deparamos com um contingente enorme de população adolescente e juvenil que não usufrui dessas mudanças e enfrentam, no seu cotidiano, um processo de exclusão fortemente marcado pelo baixo investimento em políticas públicas voltadas para essa camada da população. Isto que provoca um desencanto, um medo, um sentimento de insegurança e pouco acesso aos espaços de lazer públicos e privados a eles destinados.

Um dos aspectos marcantes que nos chamou a atenção na pesquisa da paisagem do bairro foi a carência de espaços culturais e de pontos de encontro para os adolescentes e jovens, restando, muitas vezes, apenas o espaço da escola pública.

Projeto Político-Pedagógico, Juventudes e Direitos Humanos

O processo de ocupação e uso do espaço pelos adolescentes e jovens na periferia influencia o cotidiano da escola, que passa a defrontar- se com a necessidade de pensar um Projeto Político-Pedagógico, em uma perspectiva pautada nos Direi-

tos Humanos, considerando a construção de um currículo que perpasse por essas questões, pois ao assistirmos o documentário e também por meio da escuta atenta, ouvimos de nossos próprios alunos a confirmação de uma suspeita nem sempre admitida. Outros sentidos vêm sendo produzidos na escola e põem em dúvida nossos saberes e competências para lidarmos com essas exigências crescentes do mundo atual. Atônitos, percebemos que o mundo e o tempo estão marcados pelo processo de exclusão social que consequentemente gera cada vez mais o aumento dos índices de vulnerabilidades sociais.

Atualmente, é notório que as escolas brasileiras já não dão conta de acolher em seus espaços e tempos as necessidades, os anseios e os desejos dos jovens, ao mesmo passo que se mantenha a oferta de uma educação de qualidade. Deste modo, adentramos o universo do cotidiano de muitas escolas brasileiras. O documentário "Pro Dia Nascer Feliz" nos possibilitou uma reflexão acerca da realidade educacional atual das escolas brasileiras, nos descortinou a evidência das diferentes realidades vivenciadas nas escolas dos grandes centros urbanos. O filme nos aponta ainda, a proximidade de contextos escolares e de questões que nos afligem como professora/pesquisadora/militante de movimento social, no que tange às temáticas apresentadas, intrinsecamente ligadas às questões socioculturais que, por sua vez, perpassam o cotidiano no território da grande metrópole paulistana, marcado pela violência, pela exclusão, pelo silenciamento imposto, pela ausência de pertencimento e também pela falta de negociação de conflitos. O filme apresenta, ainda, vários olhares dos jovens em relação as suas perspectivas de futuro.

A ficção se entrelaça com a realidade cotidiana

Por meio da discussão do registro de imagens de diversas regiões da COHAB Conjunto José Bonifácio, debatemos a respeito das contradições produzidas na ocupação deste território em Itaquera, bem como a respeito do uso dos espaços no entorno de uma Escola Estadual. A troca de ideias geradas e as discussões profícuas realizadas nas reuniões do GET foram permeadas pela análise do documentário, pois tanto os jovens do documentário quanto aqueles protagonistas reais, que convivem no espaço da escola pública, vivenciam uma cultura escolar que muitas vezes não produz perspectivas de futuro, ao passo que poucos almejam a continuidade de estudo, enquanto outros estão assumindo riscos nos grupos de organizações criminosas que paralelamente governam nas periferias.

Ainda na escola, vivenciamos conflitos que estão relacionados à questão de gênero, de diversidade cultural, além do contato com a disseminação das drogas nos espaços do entorno da escola. Entretanto, quando aproximamos o olhar para o documentário e também para o vivido na realidade cotidiana, evidencia-se a desigualdade social da qual os jovens, protagonistas do filme e da periferia da escola pública, fazem parte e o empobrecimento das políticas públicas.

Assim como o apresentado no documentário, na escola pública cresce o número de depredação do patrimônio, o crescente abandono pelos professores da profissão docente, aumentam os números de evasão dos jovens devido a inúmeros fatores, tais como: problema com o horário do emprego, gravidez precoce, envolvimento com drogas, a falta de segurança do bairro, envolvimento com brigas e outros mecanismos que promovem os vários tipos de exclusão, consequentemente, viabilizando o aumento da vulnerabilidade social. Tais questões nos mobilizam como educadores da escola pública, nos inserindo em movimentos de pesquisa para conhecer e intervir na realidade local, pois esta é vivida, porém não está documentada, como nos aponta as pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell (1989), pelos protagonistas do cotidiano escolar.

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, nos envolvemos com um coletivo de professores e militantes do movimento social, que se identificavam com o processo de pesquisa-ação, compreendendo que combinamos a pesquisa conduzida com um vínculo maior, o envolvimento engajado com as comunidades e os esforços para a superação de seus problemas, como aponta Costa (2014). A possibilidade de conhecer mais o território da COHAB do Conjunto José Bonifácio/Itaquera, onde está localizada a Escola Estadual pesquisada, o GET também manifestou interesse em desenvolver pesquisa relacionada à questão da juventude.

Preocupados com o processo de construção do conhecimento, produção e gestão de um currículo que sensibilize e promova ações de combate e enfrentamento das

vulnerabilidades sociais vividas pelos adolescentes e jovens, nos deparamos com vários questionamentos que nos impulsionaram a debater, identificar e comparar de que forma vivem os diversos agrupamentos de jovens no território. Promovemos várias reflexões e olhares sobre as culturas juvenis.

A pesquisa no entorno da escola

Iniciamos a investigação com a localização dos equipamentos educacionais, culturais e de lazer voltados para os jovens da região da COHAB do Conjunto José Bonifácio/Itaquera.

Ao iniciarmos a pesquisa, nos deparamos com um galpão visivelmente abandonado e, consequentemente, subutilizado como um lugar de encontro de adolescentes e jovens dependentes químicos, bem como um local de abrigo para passar as noites e consumir drogas. Perplexos, passamos a nos questionar a respeito de como a escola e os representantes do poder público poderiam otimizar o uso deste espaço para outros fins? Ao analisarmos as imagens, passamos também a nos questionar a respeito da visão dos moradores, dos alunos universitários e dos atores da escola a respeito da configuração dos espaços no território da COHAB Conjunto José Bonifácio/Itaquera. Também identificamos a subutilização ou abandono de espaços que poderiam ser aproveitados para a produção cultural juvenil da região.

Em encontros realizados com o Grupo de Estudos do Território, abrimos um debate acerca do que é ser jovem na periferia e enfrentar o desemprego de um lado, de outro a falta de políticas públicas para a Juventude e a ainda os governos paralelos. Abrimos rodadas de falas que apontaram para o seguinte entendimento:

Um dos aspectos que a pesquisa realizada nos mostrou, a partir do entorno de uma escola na COHAB Conjunto José Bonifácio, é que adentramos em um cenário de carências e vulnerabilidades sociais, o que nos provocou perplexidade, afinal quando nos referimos ao território que nos constitui e que somos constituído por ele, nos confrontamos com várias situações de vulnerabilidades, então compreendemos que na grande metrópole, mais especificamente neste território da zona leste, a cidade e a escola que acolhe, também expulsa, constituindo-se como um lugar de repulsa.

Outro aspecto abordado é a necessidade de compreensão do que vem a ser a vulnerabilidade, relacionada aos termos de exclusão e inclusão. Compreendemos que o termo exclusão tem como características um aglomerado de fatores (situações) margeados pela impossibilidade de acesso aos meios de vida, como falta de emprego, salário, propriedades, moradia, nível mínimo de consumo como a falta ou dificuldade de aquisição à crédito, à terra, à educação, cidadania, bens e serviços, segundo Gentilli (2009). Em consonância a esta linha de pensamento, Junqueira (2004) comenta que:

A situação de vulnerabilidade se agrava com a falta de formação e qualificação para o trabalho destes mesmos atores, o que consequentemente acaba mantendo estes mesmos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. O resultado é uma trama que aumenta a fragilidade e prejuízos de maiores possibilidades e melhor qualidade de vida destes atores. (JUNQUEIRA, 2004, p.28).

A partir da observação do entorno da escola, em relação ao consumo e uso de drogas, configurou-se um dado que nos chamou a atenção. Aparentemente a escola rejeita os jovens que estão envolvidos com o capitalismo da droga, também não aceita os jovens dependentes químicos, que muitas vezes foram ex-alunos e hoje, são moradores de rua deste território, ou ainda, foram expulsos de outras áreas da cidade. Sendo assim, muitos fazem parte da chamada evasão escolar e não frequentam as salas de aula e nem participam das relações que são produzidas nesse lugar que, contraditoriamente, deveria ser um local de encontros, de acolhimento, de trocas de experiências que poderiam contribuir com a redução dos danos provocados pelo envolvimento com a questão da drogadição.

Debatendo essas questões em confronto com outras de cunho ético, político e pedagógico, nos questionamos a respeito do que podemos fazer: Como acolher, nos espaços escolares e não escolares, as diversas culturas juvenis? Quais são as estratégias que temos para acolher os jovens que vivem numa situação de vulnerabilidade social, devido à questão de drogadição? Como construir novas práticas para dar outros sentidos para os tempos e espaços educativos e também culturais no território da COHAB do Conjunto José Bonifácio em Itaquera?

No segundo momento da pesquisa foi realizada uma entrevista com a então Diretora de uma Escola Estadual que revelou, em sua fala angustiada, a situação de evasão escolar, que já é tão visível, ou seja, "a escola vai esvaziando", os alunos vão se afastando, pois os atores envolvidos não se "reconhecem" nos conflitos cotidianos da escola, já que as "temáticas da juventude nem sempre são acolhidas". Na sua fala, a Diretora apontou ainda que "na organização do currículo em uma escola de Ensino Médio, as tentativas em se formar parcerias que culminem em redes de proteção, não são articuladas" apontando para o entendimento de que as ações e os projetos de intervenção social que tematizam essas questões ainda não estão articulados intersetorialmente no território.

No GET retomamos o debate sobre a questão da juventude, procurando produzir entendimento que pudesse colaborar com a construção da aproximação de conhecimentos a respeito da juventude. Em um dos nossos encontros, estudamos uma edição especial da Revista "Caros Amigos", cujo título é "Dilemas da Juventude". Também discutimos o fenômeno do "rolezinho" e compreendemos que as dificuldades não se restringem apenas às questões relativas ao jovem no território, mas também perpassam outras questões que envolvem o Projeto Político-Pedagógico – PPP, o modelo de Gestão Escolar, o Currículo instituído e o Currículo oculto, o próprio processo de formação, a ressignificação dos tempos e espaços destinados a atividades culturais e de lazer.

Deste modo, ao analisarmos as questões relacionadas à negatividade do território, percebemos que ela pode ser considerada como uma possibilidade de reconhecimento das suas necessidades, pois quando nos referimos ao território que nos constitui e que somos constituídos por ele, nos referimos sempre às negatividades - por não ser adequado, por não apresentar condições estruturais e ambientais constituindo-se como espaço ruim ou pequeno, apertado, sujo, barulhento, escuro, precário, minúsculo, bagunçado - apresentadas por um modelo de ocupação do espaço que é segregador.

Movidos pelo desejo de continuar realizando questionamentos relacionados aos dilemas da juventude, levantamos os seguintes questionamentos: O que é ser jovem hoje? Como produzir um currículo que leve em consideração os dramas e os dilemas da juventude? Como é concebido o universo da adolescência e da juventude na atualidade? Neste movimento de pesquisa-ação, buscamos informações nos textos legais, nos noticiários de jornais bem como nos diversos meios de comunicação.

Os dilemas e dramas fazem parte desse período da vida do ser humano, assim compreendemos que os problemas que a juventude enfrenta estão intimamente relacionados com os processos de exclusão social que atinge potencialmente os jovens, sobretudo aquele residente em região periférica. Sendo assim, ser jovem na periferia é diferente de ser jovem em outras áreas da grande metrópole, afinal os jovens da periferia que frequentam a escola pública têm poucas chances e acabam sendo impelidos à economia informal ou à marginalidade. São poucos que acessam a possibilidade de ascensão profissional, social e cultural.

Quando passamos a nos questionar a respeito do que é a relação do jovem com a territorialidade na periferia, nos aproximamos daquilo que está proposto no Estatuto da Juventude. Essa legislação específica voltada para o atendimento das necessidades dos jovens no Brasil é um instrumento legal aprovado, em julho de 2013, pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2013, entrando em vigência em 2 de fevereiro de 2014. A Lei nº 12.852/2013 é denominada "Estatuto da Juventude". Este estatuto define como jovens cidadãos, aqueles na faixa etária entre 15 e 29 anos que, atualmente no Brasil, somam aproximadamente 51 milhões de pessoas.

O Estatuto da Juventude prevê 11direitos:

- Direito à Diversidade e a Igualdade;
- Direito ao Desporto e ao Lazer;
- Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão;
- Direito à Cultura;
- Direito ao Território e à Mobilidade;
- Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça;
- Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil;

- Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda;
- Direito à Saúde;
- Direito à Educação;
- Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente.

Consideramos que são enormes as dificuldades enfrentadas, individual e coletivamente, para a tessitura de um trabalho pedagógico na escola que tenha como foco: manter os alunos, garantir a permanência com qualidade social, enfrentar o chamamento dos grupos da rua que manifestam outros interessantes pelo jovem, realizar a articulação de projetos que valorizem a construção de conhecimentos significativos e desenvolver projetos interdisciplinares que contemplem os anseios e as necessidade da juventude. Nos questionamos:

- Como a escola da periferia se relaciona com as culturas juvenis?
- Como os jovens da escola pública em uma grande metrópole com o processo da expansão urbana, com a ocupação densa, a periferização da pobreza e a segregação espacial, a violência, se mantêm na escola pública?
- Como outros tipos de violências vêm sendo contidas ao longo do tempo escolar, por meio das convocações, suspensões e advertências no cotidiano?

Convém refletir que os jovens, no anseio de viver a sua juventude constituem-se em grupos, onde criam uma identidade e querem ser aceitos. Com uma linguagem própria dessa fase da vida, as práticas culturais relacionam-se com os vínculos sociais, pois aparentemente não há reconhecimento pessoal no grupo coletivo e não há um sentimento de pertencimento. Com isso, há uma certa desqualificação do sujeito que faz parte da população juvenil e tanto a sociedade como a escola pouco contribuem com a mediação de seus conflitos, dilemas e dramas próprios da idade.

A questão da indisciplina é vista como um dos grandes problemas da escola, sendo que os alunos são apontados como violentos, bagunceiros, indisciplinados, sem educação, com a família desestruturada, que não obedecem as regras da escola. Refletimos acerca de que a escola espera uma certa ordem, esta expectativa precisa ser

revista, pois muitas vezes a crise de autoridade da escola pode estar atrelada ao momento político que vivemos na contemporaneidade, marcado pela falta de confiança, de credibilidade, de compreensão do modo de vida dos novos arranjos familiares que são influenciados por questões de ordem econômica, cultural, de gênero, etc.

As escolas definem um modelo próprio para combater e conter a violência produzida na/pela própria escola. Algumas experiências exitosas apontam para as práticas pedagógicas que estão voltadas não apenas para a preocupação em conter a indisciplina, mas estão prioritariamente direcionando o enfrentamento da indisciplina com um trabalho pedagógico preocupado em debater as questões relacionadas aos direitos e ao conjunto de princípios éticos pautados no respeito e na alteridade, bem como na compreensão da situação de vulnerabilidade como parte dos dilemas dos adolescentes e dos jovens.

Conclusão

Os debates a respeito da formação de um sujeito agente e transformador da própria história nos aproximaram da questão do papel do jovem no território da COHAB do Conjunto José Bonifácio. Essa aproximação desdobrou-se para um conjunto de leituras e debates que desencadeou um trabalho de pesquisa-ação que tratou de questões relacionadas aos dilemas enfrentados pelos jovens atualmente. Este trabalho foi desenvolvido por Representantes do Movimento Social e Professores Pesquisadores.

O estudo da realidade local, a respeito da questão da Juventude, nos aponta que se não há reconhecimento do grupo e da própria escola, que acaba desqualificando o adolescente e o jovem, porque está no grupo da população juvenil exposto ao processo de exclusão social, quando não há possibilidade de mediação, acaba gerando embates, tornando-se fator inerente ao convívio diário, na construção de sua subjetividade os alunos se apropriam do espaço violento da escola e do seu entorno na periferia.

Compreendemos que podemos promover um conjunto de ações na nossa cotidianidade capazes de acolher e de produzir deslocamentos que podem nos aproximar

dos jovens. Podemos, por exemplo, enfrentar os comportamentos discriminatórios por meio de debates vinculados a uma perspectiva de apropriação do espaço escolar pelos jovens e da produção de um conjunto de ações éticas e estéticas, que considere as linguagens por eles produzidas.

A partir da pesquisa realizada, pudemos concluir que a escola ainda está distante de falar uma linguagem próxima dos jovens, pois em diversas situações cotidianas são enunciadas falas que apresentam um conteúdo muitas vezes discriminatório, preconceituoso em relação aos adolescentes e jovens. Muitas vezes impera a intolerância, que acaba afastando as possibilidades de encontros e de construção de uma relação mais dialógica. Os conflitos se instauram e nem sempre são negociados no cotidiano da escola.

Entendemos que o Projeto Político-Pedagógico da escola pode prever um conjunto de ações e atividades pautado na proposta de pesquisa da realidade local, pois quanto mais a conhecemos, mais poderemos qualificar as nossas intervenções.

Para a tessitura de uma escola polifônica é preciso o encontro de muitas vozes no território, pois vivemos um momento de esgarçamento do Estado e de uma política neoliberal centrada no indivíduo e não naquilo que é o bem comum. Nesse contexto, o país vive de modo intenso a ausência de políticas públicas para os jovens. São necessárias ações tecidas e significadas no cotidiano da escola da periferia, que possam ser articuladas com outros espaços do território, potencializando um conjunto de estratégias de ações que contribuam com a construção ou otimização de espaços culturais e de lazer, de modo a promover a cultura no território.

As redes sociais são utilizadas como ferramenta de comunicação e compartilhamento de informações, promovendo interatividade e rapidez na divulgação de dados e informações, tornando o ambiente on-line dinâmico. Consideramos interessante que as escolas utilizem estas ferramentas como potencialização de pesquisa de construção de currículo, aproximando, assim, as linguagens produzidas pelos jovens, valorizando a cultura juvenil.

Apontamos a necessidade de continuar investigando tudo que é de interesse e que atinge os jovens, mas inserindo este mesmo jovem na pesquisa, ouvindo seus

temores, inquietações, prazeres, emoções, a afetação das novas tecnologias, o que pensam sobre a política, perspectivas de inserção social, novas formas de militância, referências para um novo modo de vida, articular seus anseios por meio de pesquisas e projetos contínuos, pois o contexto histórico muda e com ele, a forma como a sociedade vê o jovem. Mas... e como ele se vê? A pesquisa não acaba aqui.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013.

COSTA, Valter de Almeida. **Pesquisa e ação:** a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014.

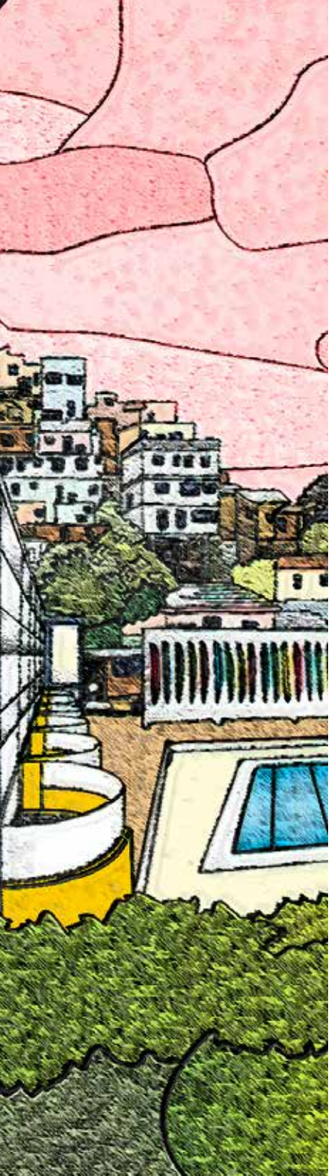
EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009.

MAZZA, Jacqueline. Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Org.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SILVA, Zilda Borges. **Negociações de destino**: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.13, n.1, p. 25-36, 2004.



Território e produção autoral: uma experiência na EMEF e ETEC do CEU Sapopemba

Andrea Martinez Della Monica[1]

Grande foi a surpresa ao receber o convite para escrever sobre Educação e Território. A minha compreensão sobre o tema é a partir da experiência de trabalho como Coordenadora de Projetos de Cultura do CEU e Coordenadora do Curso Técnico em Eventos na ETEC, ambos no CEU Sapopemba.

A principal indagação sobre a qual me propus a observar foi em relação à nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino ao incluir os Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs no Ciclo Autoral, que compreende os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os Trabalhos de Conclusão e Curso – TCCs – da ETEC.

Nos TCAs a pesquisa é realizada pelos alunos, promovendo assim maior autonomia para estes jovens nos parâmetros de entender sua função como integrante para uma mudança na qualidade social do local onde está inserido. Outros valores, como liberdade, igualdade, subjetividade, democracia e propriedade (no sentido de pertencimento) são as bases qualitativas do Programa Mais Educação São Paulo, que muito se difere dos dispositivos educacionais predominantes na transmissão do conhecimento, calcados pela vigilância e punição na perspectiva de Michael Foucault. Afirma-se, então, uma nova ordem na perspectiva de fundar a qualidade da educação na qualidade social da vida contemporânea.

Dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no fim de 2014, muito se observa do contexto geográfico como fator social que os move para a pesquisa e apropriação de conhecimento. O que lhe é próximo é o que lhes motiva para “apropriação” e modificação da qualidade social.

No entanto, esta nova concepção também se faz presente no Ensino Técnico, onde minha vivência como Docente e Coordenadora do Curso Técnico em Eventos ocorre de maneira mais próxima. O Ensino Técnico de nível médio ainda é, por vezes, interpretado como uma formação para o trabalho e, com isso, depositária e sem possibilidade de uma abrangência social mais ampla e humanitária.

1 Bacharel em Relações Públicas e Pós-Graduada em Comunicação Estratégica pela UMESP; Licenciatura para o Ensino Técnico - FATEC São Paulo; Licenciatura em Letras - Polis das Artes (cursando); Coordenadora do Ponto de Cultura Ética e Arte na Educação SP (2003 a 2010); Coordenadora de Projetos Culturais do NAC CEU Sapopemba (2013-2015); docente das ETECs do Centro Paula Souza nos eixos Gestão e Negócios e Hospitalidade e Lazer desde 2010.

O Território e sua abrangência

Segundo o estudo do Diagnóstico da Comunidade onde está inserido o CEU Sapopemba, extraído do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Tatiana Belinky (unidade interna do Centro Educacional), a população do distrito de Sapopemba tem em torno de 282.230 habitantes, dentre os quais 1/3 desta população tem até 19 anos de idade. Neste distrito existem 10 favelas e há carência de equipamentos de lazer e cultura nesta região onde os Centros Unificados de Educação possuem papel estratégico.

Observamos que o contexto da região é de uma comunidade que, apesar de todo histórico de luta relatado por seus moradores mais antigos, ainda é marcada pela falta de assistência em diversas áreas por parte do Poder Público. Quanto aos equipamentos presentes na comunidade e entorno, podemos destacar o Hospital Estadual de Sapopemba, a Unidade Básica de Saúde – UBS, a Assistência Médica Ambulatorial – AMA, a Associação de Moradores de Sapopemba, além de um Centro de Atenção Psicossocial – CAPS.

As igrejas que se destacam na região são as Paróquias Maria Imaculada e Santa Rita de Cássia, além da obra social da Paróquia São Mateus Apóstolo o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto.

As unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio que circundam a região são: CEI Assma Ghabi Curiati, EMEI Vicente de Carvalho, EMEF Olival Costa, EE Profª Jandyra Vieira Cunha e EE Pe. Nildo do Amaral Junior.

Quanto aos equipamentos culturais podemos apontar a Fábrica de Cultura, sob gestão do Governo do Estado de São Paulo e a Casa de Cultura de São Mateus, sob gestão municipal.

Observam-se que vários equipamentos que se denominam parte da Rede de proteção social não estão subordinados à administração pública direta, mas sim a organizações civis e religiosas que se instalaram na região devido às demandas emergenciais que o território exigia, pois os serviços do Estado não chegavam. Isso afirma o espírito de luta social daquela comunidade.

Ainda sobre o CEU Sapopemba, vale ressaltar que, mesmo chegando para a região já com outros equipamentos de educação e cultura instalados, este é o único que oferece esporte em modalidade para atender a população adulta e infantil, sem caráter competitivo, mas como atividade para promoção da saúde e bem-estar, com orientação profissional pública e gratuita para a região. Entre outras atividades também são oferecidas atividades culturais e festividades abertas a toda a comunidade e escolas locais.

Os Centros Educacionais Unificados – CEUs têm em sua concepção regimental a "gestão participativa" em que há a obrigatoriedade da constituição de um Conselho Gestor para participar de algumas decisões operacionais e administrativas da Unidade. Este é o princípio da gestão popular e democrática que foi intensificado com a posse da equipe gestora de 2013. A intenção de parceria e aproximação entre as Unidades internas e gestão é feita a partir de reuniões e participação nos coletivos de educadores das Unidades Educacionais que compõem o CEU.

Neste novo cenário, existe a parceria, dentro do espaço do CEU, com a classe descentralizada da Escola Técnica Estadual – ETEC de Sapopemba, onde existem nove salas instaladas na EMEF Tatiana Belinky, distribuídas entre os Cursos Técnico em Serviços Jurídicos, Técnico em Eventos e Técnico em Contabilidade, foi igualmente intensificada. No ano de 2013, os Coordenadores de Núcleos da equipe Gestora se apresentaram para a coordenação do polo com o intuito de aproximar e ter maior participação dos alunos desta classe descentralizada nas ações propostas pela gestão. Vislumbrou-se maior participação dos alunos do curso Técnico em Eventos como possibilidade de colaboração nos eventos e festividades, visto que faz parte da grade curricular do curso, a realização de trabalhos práticos e laboratório de gestão operacional em eventos, organização de buffets, técnicas de lazer e recreação.

Esta nova ordem e dinâmica das ações, em que os alunos perceberam-se mais participativos e seus trabalhos tiveram maior visibilidade tanto na coordenação técnica quanto para a equipe gestora do CEU, mostrou que a tão buscada "educação significativa" se dava de forma mais palpável possível.

Também alinhada a esta prática educativa, vemos nas ações educacionais municipais uma orientação para uma escola mais pesquisadora.

> Ressalta-se que o currículo é aqui compreendido como um movimento, em processo permanente de reorientação a partir de uma perspectiva dialógica, sempre em busca da qualidade social da educação. (SÃO PAULO, 2014, p.15).

A experiência na ETEC proporcionou-me agradáveis surpresas, o que já vale um olhar especial ao tema e a este universo. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.43).

O Curso Técnico em Eventos da ETEC de Sapopemba tem uma particularidade muito interessante em relação ao território onde está inserido: eles parecem se amoldar e se completar.

Muito se tem desenvolvido nas práticas docentes relacionadas ao Ensino Técnico. Teóricos sociointeracionistas, como Vygotski e Freinet, são incorporados à formação de professores do CEETEPS, a fim de se obter uma relação mais abrangente e proveitosa entre educadores e educandos.

Mesmo com todas as concepções de um ensino voltado para o mundo do trabalho, muitos passos no caminho de uma interpretação mais profunda das práticas pedagógicas e suas abordagens têm orientado os professores em sua rotina nas salas das ETECs.

O curso Técnico em Eventos da ETEC de Sapopemba iniciou sua primeira turma em 2012. Conforme pesquisa de levantamento de dados realizada pelo Centro Paula Souza, verificou-se que a Cidade de São Paulo é:

- o local onde são realizados mais de 90 mil eventos por ano e 75% das maiores feiras do país.
- a capital dos Megaeventos como a São Paulo Fashion Week, Grande Prêmio de Interlagos, Virada Cultural e os temáticos: Parada LGBT e o recente Natal Iluminado.
- uma cidade global, formada por pessoas de 70 nacionalidades diferentes e brasileiros de todos os estados.
- o centro gastronômico com aproximadamente 52 tipos de cozinha distribuídos por seus mais de 12,5 mil restaurantes.

Isto justifica a implantação de um Curso Técnico em Eventos nesta região e na cidade, oferecendo qualificação profissional para as pessoas da região.

O primeiro TCC do curso Técnico em Eventos da ETEC de Sapopemba apresentou um projeto com esta proposta. “De Peito Aberto” uma Campanha para a conscientização da prevenção do câncer de mama. Quem se beneficiaria com o projeto, caso fosse colocado em prática, seria a própria comunidade local onde a escola está inserida, e o CEU Sapopemba foi eleito como equipamento onde seria possível a aplicabilidade deste projeto de evento.

Após muitas considerações e debates, o grupo se sensibilizou com um acontecimento pessoal com a aluna Maria Odila, que descreveu que, quando muito jovem, foi acometida de vários nódulos nos seios e não tinha orientação nem informação sobre o assunto na região. O tratamento foi longo e muito distante da região de Sapopemba, o que confirmou que a região receberia uma campanha de conscientização de prevenção do câncer de mama como um evento muito relevante para a comunidade local.

Feito esta primeira problematização e delimitação do tema, o grupo partiu para o trabalho de pesquisa de campo. Foram entrevistadas mulheres da região em amostra compatível com a sua representatividade no que se refere a apontar se o evento teria validade e impacto na população ou não. Confirmou-se uma grande desinformação e carência por parte de mulheres no que diz respeito a maneiras de prevenção, legislação sobre obrigatoriedade do exame anual após os quarenta anos e, principalmente, onde poderiam realizar tratamentos e exames.

No primeiro semestre de 2014, ainda verificamos uma tendência em estudar ou tentar evidenciar temas com forte cunho social. Trabalhos de três grupos têm problematização se não ligada diretamente com o território, ao menos com um olhar mais humanístico. Participação do Negro no Mercado de Trabalho em Eventos – um estudo de caso, onde o grupo partiu para investigar por meio de dados bibliográficos e estatísticos a participação dos negros no mercado de eventos. Esta problemati-

zação também partiu devido a experiências de alguns integrantes do grupo, que são negros, em ingressar e conseguir oportunidade na área.

Sob um CEU de possibilidades

A circunferência do CEU Sapopemba nos apontou a região como fecunda de necessidades e igualmente possibilidades de abrangência política e pedagógica regional. Mas é pouco. A região é garrida, merece justiça e resiliência, nunca indiferença. Juntos, comunidade e Poder Público lutaram por direitos. De lutas fizeram-se muitos benefícios sociais, muitos adversários políticos e assim se constrói democracia, com diferentes e iguais, sob ideais comuns.

Ao repousar o olhar sobre os TCCs produzidos pelo Curso Técnico em Eventos ali oferecido, ficou evidenciado que o território exerce forte influência na escolha do tema, pois o aluno se vê como protagonista de transformações da região, também se assemelhando a um fenômeno intergeracional, visto que, as mudanças realizadas pelos que habitam o local se transpõem para outras gerações e outros vínculos.

Esta experiência, no sentido da palavra de exteriorização e movimento está alicerçada em parcerias, ou pelo menos um apoio e receptividade por parte das Instituições envolvidas e gestão local. Isso assegura ao aluno uma perspectiva de tratar sua produção autoral com verdadeira apropriação, a grande importância destes TCCs, também como experiência, a medida que os alunos aprendem com suas vivências a transformá-las, por meio de modificações no espaço. Lendo o espaço como algo vivo, próximo e atemporal.

Muito da produção dos TCCs também se encontra alinhada com os TCAs, dentro dos parâmetros metodológicos encontrados no Programa Mais Educação São Paulo onde, no desenvolvimento conceitual dos projetos de conclusão de curso, também observa-se uma tendência em amparar-se em conceitos de problematização da realidade local, numa metodologia que considera os saberes dos alunos, tornando-os responsáveis pela busca de solução para os problemas que os afetam na região.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: teses sobre Feurbach. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

Em cada canto, um encanto! Pesquisa com professores e alunos do CIEJA Itaquera

Merci Rodrigues Medeiros[1]
Amanda Martins Amaro[2]
Lilian Tavares Dias[3]

1 Graduada em Pedagogia e em História. Professora Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
3 Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de São Paulo.

O modo de encarar a vida, ou, pelo menos, certos aspectos da vida, varia de país para país, de região para região. A humanidade, sem dúvida, é a mesma em toda a parte. Sucede, porém, que em toda a parte é diferente.

Fernando Pessoa

Este trabalho é fruto de um grupo que tem por objetivo o estudo do território por acreditar que o conhecimento local é fator gerador de transformação social. Nossas constantes indagações sobre o entorno onde trabalhamos e cotidianamente nos encontramos, mas que não conhecíamos com profundidade, nos fizeram debruçar sobre algumas pesquisas locais para nos apropriarmos melhor desta realidade e propor ações transformadoras.

Por acreditarmos que as mudanças ocorrem apenas e tão somente com o conhecimento do espaço que se objetiva propor transformações, procuramos nos apropriar da história da Cidade Líder e de seus moradores, suas memórias e sonhos, para compormos um artigo que servirá como suporte para intervenções futuras.

Compõe-se este artigo de duas partes, a saber: a primeira, uma breve contextualização histórica do bairro e a segunda, um pequeno estudo sobre a pesquisa aplicada aos alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Itaquera, que teve como objetivo primeiro colher dados sobre a comunidade escolar, visando perceber quais são suas principais reivindicações e aspirações e qual o grau de comprometimento político-social dessa comunidade, bem como é percebido a participação social dentro desse universo.

Esclarecemos que este trabalho é apenas o início de uma pesquisa sobre território e participação popular, sobre a qual pretendemos aprofundar nos próximos anos.

Cidade Líder: breve contextualização histórica

> Caminhar na busca de recuperar o esquecido, de enxergar novamente o simples que, em nossa época, através do embotamento provocado pelo universo tecnológico, se tornou uma das tarefas mais difíceis.(HEIDEGGER,1981).

Para Milton Santos, o território é formado de lugares. O lugar é o palpável e recebe os impactos do mundo, mas este também é espaço da existência e da coexistência. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo.

O bairro Cidade Líder, composto pelos subdistritos Fazenda Aricanduva, Jardins Arize, Brasília, Eliane, Fernandes, Marília, Santa Terezinha e Parque Savoy City, é cada vez mais digno de receber este nome, cuja origem surgiu na década de 1940 com o empresário Francisco Munhoz. Responsável pelo loteamento do distrito, ele era dono de duas empresas, A Liderança e Capitalizações e a Construtora Líder Empreendimentos, irmão de José Munhoz, empresário de sucesso no ramo imobiliário em São Paulo em meados do século 20.

Localizado na zona leste da capital, Cidade Líder é um distrito que começou a ser ocupado a partir da segunda metade do século 20 em grande parte sob a forma clássica de loteamentos e vilas, em uma região que, até 1837, abrigava apenas duas fazendas, Caguaçu e a fazenda do Dr. Rodrigo Pereira Barreto também conhecida como Sítio Caguaçu. Após 14 anos, essas fazendas foram divididas em lotes e vendidas. A fazenda Caguaçu foi adquirida pela Companhia Pastoril e Agrícola. Esta fazenda era delimitada, aproximadamente, pelo rio Jacu de um lado, pela linha do trem de outro e pelo rio Aricanduva que abarcavam as áreas que hoje são conhecidas como Vila Carmosina, Colônia Japonesa, Jardim do Carmo, Parque do Carmo e Cidade Líder.

Oscar Americano fez um loteamento de cunho popular urbano, que hoje abrange a área do Jardim Parque do Carmo e arredores da Avenida Maria Luiza Americano. O bairro até hoje é predominantemente residencial e sua ocupação majoritariamente horizontal é destinada à população de baixa renda, com exceção de poucos bolsões de renda média, como é o caso do Jardim Brasília. O bairro Cidade Líder pode ser entendido como uma comunidade.[4] Suas principais vias de acesso são as avenidas Aricanduva, Bernardino Brito Fonseca de Carvalho, Itaquera, Rio das Pedras, Dezenove de Janeiro, Osvaldo Valle Cordeiro, Sousa Bandeira e Rua Saul Borges Carneiro. Poucas pessoas sabem, realmente, quem foram os personagens ou referências que dão nomes às vias que percorrem seu distrito. Umas das principais avenidas, Osvaldo Valle Cordeiro, homenageia um médico que participou da Revolução Constitucionalista de 1932.

A presença nordestina também aparece no nome de algumas ruas, como a Avenida Mar Vermelho que, por exemplo, faz menção a um pequeno município de Alagoas. Destaca-se também pela presença de uma rede variada de comércios na Avenida Aricanduva que, apesar do nome, localiza-se na Cidade Líder, e também na Avenida Maria Luiza Americano que recebeu este nome em menção a mulher de Oscar Americano, que trabalhou ativamente no desenvolvimento do setor urbanístico e habitacional de Itaquera.

Cidade líder localiza-se na porção oriental do Estado de São Paulo. A estrutura geológica da área é constituída de rochas muito antigas. Geologicamente, a unidade estrutural é representada por um conjunto de superfícies elevadas, topograficamente é uma região de morros cujas elevações evidenciam o intenso trabalho erosivo das águas superficiais. Pode se dizer que a área é bem servida por rios e afluentes como Jacu, Tietê e Aricanduva. Tem como característica o rápido crescimento populacional. Na época de sua constituição, de acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o distrito tinha pouco mais de sete mil habitantes. Assim como outras regiões mais distantes do centro da capital, Cidade Líder atraiu migrantes de diversas regiões do país em busca de melhores condições de vida, de forma que novas famílias chegaram

4 Tem origem no termo Latim Communitas; Para Max Weber (1973, p. 141), assim como para Ferdinand Tönnies (1973), a "maioria das relações sociais participa em parte da comunidade e em parte da sociedade". Na comunidade os fins são racionalmente sustentados por grande parte de seus participantes, o sentido contrapõe-se à ideia de "luta", participação comum em determinadas qualidades, da situação ou da conduta, situação homogênea, sentimento da situação comum e de suas consequências.

à região em busca de moradia barata. Estas famílias, em sua maioria absoluta, vieram de outras regiões do país à procura de trabalho e ali se assentaram dando nova configuração à atual conjuntura do bairro. Na década de 1960, a população dobrou, mas ainda era de apenas 15 mil habitantes. De 1970 a 1990, houve um aumento considerável de habitantes que passaram de 38 mil para 100 mil. Este volumoso crescimento populacional na região deu-se em razão da construção dos conjuntos habitacionais, conhecidos como COHABs.[5] O primeiro na zona leste foi o Conjunto Habitacional Padre José de Anchieta –COHAB I, inaugurado em 1978. Nesta época, o bairro abrigou muitos metalúrgicos que trabalhavam nas montadoras dos municípios vizinhos do ABC. Em 2000, eram 116 mil e, atualmente, são cerca de 130 mil. No entanto, apesar deste grande número, Cidade Líder é um bairro que oferece cerca de 15 mil postos de emprego apenas.

A Operação Urbana Consorciada Rio Verde-Jacú, que contempla uma parte considerável da Cidade Líder, vai gerar milhares de empregos e transformar a zona leste em um polo industrial. O objetivo principal desta operação é criar polos voltados à atração de atividades econômicas para a geração de empregos e de renda para a região. Isso diminuirá os deslocamentos entre o Centro e o extremo Leste, que penalizam tanto a cidade como seus moradores. Neste distrito está localizado o maior Shopping Center da América latina, o Centro Comercial Leste Aricanduva, com mais de 500 lojas e 354 mil metros quadrados de área construída.

Moradores da Cidade Líder: a relação com a moradia e seu território

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2000).

Resgatado o histórico do bairro é necessário evidenciar o que dizem seus habitantes. Como moram, por que moram e o que têm a dizer sobre o território onde se fixaram, seja de forma planejada e escolhida ou mesmo a caráter temporário e obrigatório.

Para que tal coleta de dados fosse feita, foram selecionados cinquenta moradores da Cidade Líder, compreendendo toda a sua extensão. Um questionário foi elaborado e contemplava questões como a relação com a moradia, se própria, alugada ou inserida em terreno ocupado. Foram abordados também temas relacionados à utilização dos equipamentos públicos na região e o conhecimento acerca de movimentos sociais e lideranças de bairro.

O questionário serviu apenas como um "pontapé inicial" para o início da conversa. Não nos interessava uma fria tabulação de dados, era necessário ouvir o que as pessoas tinham a dizer sobre o espaço que as acolhe. Se para muitos a conversa não rendeu muitas explanações, serviu como um importante momento de reflexão sobre algo ainda não pensado.

As pessoas ouvidas estão na faixa etária entre 18 e 72 anos, todas com o Ensino Fundamental incompleto e alunas do CIEJA Itaquera, Escola Municipal localizada no bairro. Muitas famílias são fruto dos movimentos migratórios comuns no Brasil a partir do início dos anos 1940 (FONTES, 2008). Muitas famílias oriundas de Estados do Nordeste começaram a se fixar na região, adquirindo terrenos próximos a residências de parentes aqui instalados anteriormente, construindo, em um mesmo terreno, mais de uma casa, a fim de abrigar duas ou mais famílias.

As pessoas que declaram morar em casa alugada demonstraram uma relação ainda menos próxima com a região, pois muitas delas afirmaram transitar entre bairros, de acordo com as oportunidades do momento, como trabalho e preço do aluguel, por exemplo.

Durante a conversa informal, abordamos o assunto "ocupação popular", já que rapidamente tínhamos percebido que ninguém havia marcado essa opção no questionário. Ninguém sabia do que se tratava o termo mencionado, então disse-

5 COHAB-SP: Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo.

mos que referia ao que chamavam de “invasão”. Todos reconheceram. Alguns disseram que moravam em área invadida, mas que a casa era própria, pois pagaram o imóvel e o fato de não ter posse de uma escritura não influenciava em sua relação com a moradia.

Quanto aos problemas do bairro, os moradores foram unânimes ao apontar a falta de segurança como grande ponto de insatisfação. Mesmo aqueles que nunca sofreram diretamente com violência urbana, também disseram que o clima de medo com o qual vive a população da Cidade Líder faz com que o morador não se sinta seguro para ir e vir. Na mesma linha, o tráfico de drogas aparece em segundo lugar dentre as insatisfações da população. Outro ponto apontado foi a insuficiência de transporte público e a falta de linhas de ônibus que contemplem algumas regiões adjacentes.

Chama-nos a atenção o fato da falta de opções de lazer, recorrente queixa de moradores de regiões periféricas, não ter sido mencionada por ninguém. Uma senhora, depois de questionada a respeito, disse que perto de sua casa havia uma praça com “aqueles brinquedos” (aparelhos de ginástica instalados em praças / parques públicos pela prefeitura de São Paulo). Alguns jovens disseram que se divertiam nas ruas com os amigos e os demais não souberam opinar quanto à questão do lazer.

Importante perceber a pequena demanda por lazer oriunda das classes mais populares. Diante de tantas outras questões que devem ser atendidas por políticas públicas que sanem necessidades mais primárias, a diversão parece estar em um segundo (ou nenhum) plano. As pessoas sentem a deficiência da oferta de equipamentos públicos de saúde e educação em seu bairro, porém não percebem a carência de pontos de cultura e lazer a que sofrem as regiões mais periféricas, dentre elas a Cidade Líder.

Um dado curioso é que a falta de opções para lazer é uma das principais queixas dentre os moradores do bairro que possuem graus mais elevados de escolaridade e de renda mensal. Trata-se de uma população que está acostumada a consumir cultura e lazer em outras regiões mais distantes e muito atenta ao fato de haver um pequeno número de pontos de lazer neste bairro.

Sobre os pontos positivos da Cidade Líder, alguns moradores escreveram “nenhum”, porém durante a conversa, foram surgindo boas referências quanto à vizinhança, às escolas do entorno, ao Estádio do Corinthians e ao desenvolvimento comercial ocorrido na região, como a vinda de agências bancárias e de novas lojas.

Ao serem questionados se conheciam ou sabiam da existência de movimentos sociais, poucos moradores responderam de forma afirmativa e, curiosamente, aqueles que disseram possuir alguma informação a respeito, referiram-se a grupo de pessoas sem teto. Um deles, morador de ocupação, afirmou ter recebido um convite de pessoa do “Movimento” (não soube dizer o nome) para montar uma barraca em região recentemente ocupada na região do Parque do Carmo, porém recusou o convite por já ter conseguido sua casa própria.

Observamos que a população da Cidade Líder não apenas desconhece a existência de movimentos sociais como também não possui acesso às suas lideranças locais. Os moradores afirmaram não saber a quem contatar caso precisassem de algum tipo de mobilização popular e não se sentem representados por nenhum coletivo. Aparentemente há uma descrença no serviço público e, em consequência, em seus representantes.

Durante uma conversa informal com Getúlio Fernandes dos Santos, membro do Conselho Participativo Municipal e líder comunitário, ele afirmou perceber que há uma espécie de isolamento da população da Cidade Líder com relação à mobilização popular. “Na Cidade Líder parece que é cada um por si”, diz. Ele tem razão. Se compararmos com regiões que possuem COHABs, vemos que nelas há uma maior tendência a mobilizações coletivas e expressividades nas lideranças populares.

Seguimos na esperança de que os processos sócio-históricos aos quais a população de Itaquera, sobretudo do bairro da Cidade Líder, vêm sendo submetidos, ocasionem uma ampliação da consciência política de seus moradores, e é com esta afirmação do “Dicionário de Direitos Humanos” da Escola Superior do Ministério Público da União que encerramos o presente trabalho:

A participação [popular], assim, incrementa a legitimidade do exercício do poder, na medida em que contribui para submeter o Estado às reais necessidades e aos interesses do povo e se apresenta como alternativa ao mero exercício formal da democracia.

Considerações finais

"Estudar é assumir uma postura séria e curiosa diante de um problema"

Paulo Freire

Concluímos este trabalho com a certeza de que estamos apenas começando. O exercício de pensarmos sobre o espaço onde estamos inseridos, independentemente do vínculo que temos com ele, faz com que revisitemos nossa prática pedagógica e nossa postura cidadã frente às questões que permeiam NOSSO (sim, com letras maiúsculas para que nunca esqueçamos de que ele é de todos nós) território.

Referências

COSTA, Valter de Almeida; SOUZA, Antonio Carlos. **Pesquisa e ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÊMOS. Amália Inês; FRANÇA. Maria Cecília. **Itaquera**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **História Demográfica do Município de São Paulo**. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_dist.php>. Acesso em: 20 maio 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

http://www.emplasageo.sp.gov.br/uits/municipioSP/distritos/PDFs/pdfs/CIDADELIDER.pdf. Acesso em 03 jul. 2014.

Relatos de práticas e transcrições como possibilidade de construção de currículo interdisciplinar

Floripes Núbia Oliveira Lima[1]
Zilda Borges da Silva[2]

1 Mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação - UNICAMP.

Introdução

O presente artigo tem como mote central a reflexão acerca da prática de pesquisa-ação no território como possibilidade singular e coletiva de construção de currículo escolar.

Na escola, a produção e sistematização de conhecimentos são processos singulares e coletivos, envolvendo debates, aproximações e distanciamentos, troca de experiências, reconhecimento da riqueza da produção de saberes e fazeres no que diz respeito a si e ao outro. Desta forma, nos aproximamos, reconhecemos e nos apropriamos das ideias de Bakhtin, Milton Santos e Michael Apple e tantos outros que contribuíram direta ou indiretamente com os nossos estudos acerca do papel da linguagem, da interação, da mediação e da pesquisa-ação.

Compartilhamos o pressuposto de que o espaço escolar é um local de apropriação e construção de conhecimentos da realidade local e global. Sendo assim, somos movidos pela preocupação com a elaboração e compreensão de diversos aspectos da realidade social na qual estamos inseridos, que envolvem fatores relacionados ao conhecimento historicamente acumulado nas suas diversas facetas: históricas, geográficas, culturais, ambientais, educacionais e sociais. Movidos e envolvidos coletivamente na busca por respostas para antigos e novos questionamentos acerca do que é conhecimento, o que é currículo, o que é território e o que são saberes, nossas aproximações provocaram uma inquietação e a necessidade de busca de novas referências, da construção de um olhar mais atento para as relações da escola e do seu entorno, apreendendo os mecanismos constitutivos que estão presentes nas relações estabelecidas entre o local e o global.

A possibilidade de fortalecer nosso movimento de aproximação foi favorecida a partir da constituição dos Grupos de Estudos do Território – GETs, ação apoiada pela Diretoria Regional de Educação Itaquera. Ação esta que pode revelar e estimular a ampliação de conhecimentos sobre o próprio e imediato território, base da identidade e consciência social. Segundo Costa (2014, p. 24), “além de melhor conhecer a história e a realidade local, as comunidades educativas responderiam ao

desafio da elaboração de projetos para a melhoria das condições de vida da população que reside neste território da maior capital do País".

Na leitura de Bakhtin (2000), aprendemos que somos constituídos pelo outro, é o outro quem diz o que eu sou, quem nós somos. Acreditamos que somos muitos outros, produzimos junto com o outro, individualmente e coletivamente, conhecimentos que não se cristalizam ao longo do tempo.

Somos atores e autores da escola e falar de autor envolve considerar princípios dialógicos e de alteridade nos contextos sociais históricos que são constitutivos da interação. Nos processos interativos das relações humanas, os conhecimentos devem ser relativizados. Aprendemos com o geógrafo Milton Santos (1998) que somos constituídos e nos constituímos no território. E foi no território da zona leste que um grupo de professores/pesquisadores aproximou suas inquietações, reunindo-se mensalmente para discutir questões relacionadas à complexidade do cotidiano escolar e da singularidade da sua cultura e da necessidade de pesquisas em apoio a esta realidade.

Ampliamos nosso repertório com a participação no curso "Realidade Local: conhecendo as condições de vida, território e história das comunidades do entorno da escola", realizado em parceria com o Instituto Lidas[3], que apresentava uma proposta de estudo do território a partir de tecnologias de georreferenciamento para a localização e produção de dados sobre os setores escolares. Na finalização do curso foi solicitado como avaliação a apresentação de um projeto desenvolvido na própria unidade escolar com os saberes e práticas estudados. Os trabalhos que foram apresentados pelas escolas contemplavam a perspectiva interdisciplinar, eram projetos que partiam do estudo da realidade local, concebidos como projetos de intervenção social. Fomos nos reconhecendo nas dinâmicas interlocutivas da apresentação, pois as falas enunciadas materializavam parte de uma proposta pedagógica que foi construída ao longo da nossa trajetória de educadores, marcada pela construção de projetos interdisciplinares, reiterando a afirmação de que somos atores e autores.

3 Instituto Lidas - O Instituto Lidas desenvolve tecnologias colaborativas que visam facilitar ao cidadão uma apropriação de seu território de vivência. Ao cruzar informações sobre um determinado território - mapas, estatísticas, indicadores sociais - temos um diagnóstico desta região, permitindo o planejamento de políticas públicas eficazes e outras alterações sociais.

O trabalho coletivo: uma busca interdisciplinar

Trilhando o caminho da interdisciplinaridade nos envolvemos em um processo de buscas, de inquietações e, muitas vezes, de desolação, pois enfrentamos inúmeras dificuldades em constituir parcerias com os nossos colegas de trabalho que efetivassem a construção de um trabalho coletivo. Em várias ocasiões, tivemos como parceiros os nossos próprios estudantes e, às vezes, um ou outro colega de jornada docente. Apesar dos obstáculos, principalmente o de relacionar projetos interdisciplinares com o Projeto Politico-Pedagógico - PPP, construímos ao longo desse processo um conjunto de experiências didáticas, que perpassaram pela práxis reflexiva e pelo distanciamento analítico, ressignificando a produção e reelaboração de outros sentidos. Aproximamo-nos de experiências realizadas por educadores que, de certa forma, desenvolveram uma prática que muito nos ensinou a respeito da construção e acompanhamento dos projetos interdisciplinares. Compreendemos que esses projetos são alicerçados na relação de troca, de parceria, no diálogo e na atitude de construção coletiva.

Durante nossa trajetória como educadores no território da zona leste da Cidade de São Paulo, nos preocupamos com o debate educacional nos diversos fóruns constituídos em espaços diversos e também com a construção de um Projeto Político-Pedagógico pautado em práticas curriculares comprometidas com o enfrentamento das situações de vulnerabilidade em que vive grande parte de nossos estudantes, por meio da construção de um diálogo com várias disciplinas, autores e protagonistas do território, com o uso de várias formas de registros e de diferentes linguagens.

A questão metodológica do registro da pesquisa no território

A proposta de pesquisa do GET tem como preocupação fundamental o estímulo da construção de conhecimento a partir do estudo da realidade local, objetivando

contribuir para a construção de um currículo rico, um currículo vivo, um currículo em ação, atualizado, que evidencie o papel do estudante como sujeito de aprendizagem, como sujeito histórico social que constrói e se apropria de conceitos fundamentais para a formação cidadã. Preocupamo-nos com o estímulo da pesquisa envolvendo práticas educativas voltadas para o estudo da realidade local da comunidade e sua inserção no global, que pudessem enriquecer o currículo escolar e sugerimos o aprofundamento desta temática com foco na apropriação das várias possibilidades de abordagem do território.

Durante a realização das reuniões dos GETs, aproximamos as nossas referências teóricas, os nossos saberes e as formas dos nossos fazeres e, a partir daí, como professores pesquisadores nos preocupamos com os registros dos nossos encontros, que até então eram fotográficos. Resolvemos gravar em áudio para realizarmos estudos posteriores e, com isso, nos deparamos com a questão da necessidade de transcrição e de organização dos grupos na escola para a apresentação das falas que comunicavam o resultado das pesquisas realizadas.

Iniciamos o trabalho apoiados por estudantes estagiários e pesquisadores da Sala de Informática Educativa. O exercício da transcrição das gravações em áudio, ao longo do processo, mostrou-se fatigante e entediante, como nos aponta Silva (2003).

> A experiência do processo de transcrição mostrou-se muito desgastante. Ouvir, fazer a pausa no gravador, escrever, ouvir novamente, escrever novamente. Em alguns trechos, perdida a fala, retoma-se o enunciado, percebendo-se que na transcrição o tempo do enunciado é reversível. Novas pausas, novas palavras escritas. Em alguns trechos, o entrevistado emite sons (inaudíveis) que não se consegue entender. Em outros há silêncio. Como registrá-los? A transcrição torna-se um ir e vir, o tempo todo, da voz do outro à escrita, da palavra dita ao papel. Mergulha-se em um movimento interativo intenso. A sequência de sons, os sons que vão produzindo significados, as marcas que vão materializando a escrita. (SILVA, 2003, p.38).

Com a transcrição das reuniões compreendemos que

> estar diante da voz viva, da presença daquele que diz sua história, seu poema ou canção é acompanhar toda uma energia corporal e mais que isso: conjunção dos sentidos e de uma inteireza que vai dos fragmentos ao todo, das entonações mais fortes às mais fracas, do dito exaustivo ao silêncio, que é tão significativo. (FERREIRA, 1997, p. 62).

Passamos, então, a compartilhar a tarefa com os jovens estagiários no processo árduo da transcrição, procurando garantir a finalização dessa empreitada, disponibilizando as transcrições para o arquivo de memória do grupo. O exercício metodológico de transcrição da reunião do GET, realizado no dia 28/3/2013, nos apontou para a compreensão da perspectiva do campo de investigação por meio do mapeamento das pesquisas realizadas por sujeitos individuais e coletivos que, durante as duas últimas décadas, vieram investindo no debate da produção de pesquisa como possibilidade de construção curricular interdisciplinar. Como nos demonstra o fragmento da fala de um dos participantes da reunião:

> Bom, o fato de a gente ter conseguido chegar neste ponto que nós estamos nos dias de hoje, em uma reunião que pôde dar início a um grupo permanente em pesquisa com professores e alunos, disposto a permanecer pesquisando sobre a zona leste junto com a universidade não só com a USP, mas com a UNIFESP e também com a UNICASTELO, ou com todas as Universidades que devem produzir conhecimento. É motivo de alegria para nós que estamos há 20 anos nessa caminhada e, principalmente, pela alegria de ver que agora você tem um grupo, porque uma coisa é você ter dois ou três camaradas fazendo isso durante 20 anos, outra coisa e você ter aí um grupo de 20 pessoas que queiram fazer a mesma coisa e de forma mais sistemática e organizada com uma pauta, com agenda. [...] é um salto. Aquilo que eu acho que se ganhar consistência pode permanecer e ganhar muito mais força. (participante “A”)[4]

4 Utilizamos a palavra “participante” para preservar a identidade dos envolvidos

Sendo assim, quando nos disponibilizamos politicamente como educadores comprometidos, com a intencionalidade de construir e viabilizar novos canais de diálogo, como roda de conversa, debates no interior da escola, debates públicos acadêmicos, seminários, congressos, reunião de grupo de estudos entre educadores de diferentes escolas e setores educacionais, estamos contribuindo para que os conhecimentos produzidos tornem-se públicos. Aquele conhecimento que estava sendo produzido de forma individual na escola acaba tendo a possibilidade, por meio da prática social da pesquisa, de adquirir um novo contorno público, por meio do fomento de apresentação de relatos de experiências pedagógicas, debates teóricos e metodológicos que podem ser aceitos ou rejeitados, mas contribuem para a produção de novas ideias, trocas de experiência e produção de conhecimento.

A seguir apresentamos um mosaico de fragmentos de fala que apontam a intenção dos participantes no grupo durante oficina realizada em 6/12/2013.

- Criar elos com outras unidades para abranger ações, com articulação em prol da comunidade. O projeto tem as seguintes frentes - História local, impacto ambiental, conhecer história, luta popular, movimento da região. Mapear serviços, entidades, Rede que protege - intersetorialidade. (participante “B”)
- “Fortalecer estudo das questões ambientais no território, foco da história ambiental para desvelamento da história local, para transformação do ambiente. Quais são os conflitos?” (participante “C”)
- “Transformação urbana que o bairro sofreu – década de 90 – criar identidades: destacar a memória local.” (participante “D”)
- “Montar painel ou Mosaico para articular e estimular pesquisa, população organizada para lutar por aquilo que está faltando - articular com grupos com intenção.” (participante “E”)
- “Curso sobre o território proposta entre rios - interdisciplinaridade e a questão do território pode abarcar a questão de sustentabilidade e Meio Ambiente.” (participante “F”)
- “O Instituto Alana trabalha com a ideia de território - mapeamento dos ativos culturais, quais são os ativos da comunidade - Museu da pessoa - o trabalho é feito pelas organizações sociais – mapeamento - a economia do lugar era favorecida/muitos moram e trabalham na área de APA, as pessoas estão ali e não aproveitam as iniciativas para melhorar a economia local, são cinco campos de futebol - controlado, estudo feito em 2011, fazer propostas GT, fazer discussão via educação que é preciso conhecer a realidade local, propor desenvolvimento econômico social, procurar articular algo juntos – monografia - vulnerabilidade social e a criminalização da pobreza - estudantes de políticas públicas.” (participante “G”)
- “Como gestão do CEU, ideias com a metodologia ativa, ideias de currículo, como chegar nas ‘pontas’ em relação a drogatização/família, precisamos de um projeto que não pode ser a cartesiano, é necessário considerar a cultura local, ampliar o leque cultural das famílias, tem que sair do quadrado, é a questão das metodologias de aprendizagem na escola - a escola tem que conversar com a vida - parece que você está dentro de uma nova/velha Itaquera - como um lugar entra dentro de outro.” (participante “H”)
- “Pesquisou tudo o que tem no entorno da escola, vão visitar o ‘Itaquerão’ para verificar os pontos positivos e negativos e quais os benefícios que o estádio vai trazer para Itaquera. Assistiram um vídeo que apontava os pontos negativos e que as pessoas vão ter que deixar suas casas e um dos pontos positivos é que o nosso bairro está sendo valorizado.” (participante “I”)
- “Trabalhadores construindo movimentos para transformar as cidades. Tudo é construção de trabalhadores, que também pode transformar a sociedade, as estruturas da sociedade, as estruturas da sociedade que podem ser modificadas pelos trabalhadores.” (participante “A”)

Considerando os relatos acima, fica comprovado que o trabalho pedagógico permite desenvolver a noção de autoria dos alunos. Assim, na perspectiva bakhtiniana, ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam dife-

rentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com a experiência de pesquisa e com o ouvinte.

O encerramento do curso realizado pelo Instituto Lidas foi marcado pela apresentação realizada pelos estudantes, que destacaram os resultados coletados a partir da sua pesquisa em campo na comunidade Maria Luiza Americano, localizada no entorno da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Sebastião Francisco, O Negro. O objetivo da pesquisa era a identificação de problemas relacionados à moradia, segurança, resíduos sólidos, áreas de convívio social e de práticas esportivas e culturais, usando estas informações para compor ações escolares de intervenção social. A apresentação dos estudantes, realizada com o professor–pesquisador, tangencia para a publicização de uma prática pedagógica que marca a ruptura paradigmática de um currículo centrado no papel do professor e aponta para a possibilidade do estudante como protagonista da construção de conhecimentos escolares e de um currículo em ação.

Na perspectiva da construção de uma possibilidade dialógica, os relatos apresentados nas pesquisas revelavam práticas pedagógicas dos diversos grupos, que demonstraram a possibilidade de articulação das ações pedagógicas que foram se constituindo por meio de um olhar atento e comprometido com a temática situada na problemática das tensões da grande metrópole e sua contraditória relação com a periferia. A inquietação gerada em torno do questionamento acerca do lugar social que nós, educadores, trabalhadores e moradores da periferia enfrentamos como drama e dilema para nos mantermos na Educação Básica, em especial na escola pública, com toda a complexidade do seu cotidiano escolar, marcado pelos processos de exclusão e vulnerabilidade da população menos favorecida, foi destacada nos relatos registrados nas reuniões do grupo.

As apresentações das falas dos participantes congregam com os pressupostos da interdisciplinaridade apontados por Ivani Fazenda, que tem por característica a interdisciplinaridade como uma questão de atitude, humildade, traduzida em reconhecimento da fragilidade da dimensão individual na busca de soluções e na produção de conhecimento quando, consequentemente, o diálogo fica facilitado, pois existe a predisposição para ele.

A interdisciplinaridade provoca dúvida, busca e a disponibilidade para a crença no homem. É, enfim, uma "atitude de abertura frente ao problema do conhecimento. Pergunta-se, pois, atitude de quê?" (FAZENDA, 1979, p. 39). Ao responder, faz uma síntese de suas reflexões acerca das possibilidades de construção de uma Interdisciplinaridade em ação na qual reafirma categorias fundamentais para o trabalho educativo interdisciplinar:

> Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; Atitude de espera perante atos não consumados; Atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; Atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; Atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; Atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; Atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; Atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; Atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 14).

A autora apresenta a interdisciplinaridade como uma atitude diante do conhecimento e diante da vida mediados pela experiência, pelo reconhecimento do outro, pelo compromisso com a vida, pela ética e pela cidadania e pelo devir de projetos de vida dos protagonistas que fazem o dia a dia da escola na sua tensão e complexidade e, na consequente necessidade de superação dos conflitos, nas palavras de Fazenda (1979),

> Como a interdisciplinaridade traz consigo a marca do viver é nela – na vida – que a atitude interdisciplinar se faz presente. Com esta atitude diante do conhecimento, temos condições de substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano. (p. 8).

Conclusão

Nas escolhas que realizamos como educadores, perseguimos a construção da dialogicidade, nos aproximamos de referências teóricas e metodológicas e de um conjunto de possibilidades político-pedagógicas, pautadas no diálogo, na luta por melhores condições de vida para todos, no respeito às diferenças e aos diferentes, na aceitação dos nossos limites, na possibilidade de novos encontros e no desencantamento e encantamento que a escola nos proporcionou na dinâmica contraditória e na boniteza, como diria Paulo Freire, do seu cotidiano sofrido, marcado por relações políticas, econômicas, culturais, sociais e relações de poder muito complexas.

Consideramos que, ao realizarmos o registro das falas como possibilidade metodológica, poderemos qualificar mais as nossas intervenções. As falas podem ser gravadas em áudios e em vídeos para serem analisadas, quando são transcritas, registram e dão materialidade a um conjunto de ideias, pensamentos, ações que podem colaborar para o aprofundamento do conhecimento e reconhecimento do território.

Outro recurso metodológico que pode ser muito rico e instigante é a leitura de imagens, pois por meio dessa linguagem podemos estabelecer uma gama de relações, já que a fotografia é também uma importante fonte de registro. As imagens materializam um mosaico de intenções projetadas e essa possibilidade de leitura pode constituir uma prática interdisciplinar que possibilita o entendimento e a compreensão de uma prática pedagógica que poderá favorecer a promoção de ações vinculadas à gestão do currículo no território.

A necessidade do comprometimento e envolvimento de todos na produção do conhecimento vai se construindo à medida em que a troca é instituída e o acolhimento do que os alunos trazem tem lugar, para que, com o mergulho na teoria, o conhecimento inicial seja reelaborado, revisto, reescrito e reafirmado nas práticas cotidianas, posto que, fundamentalmente, “um projeto interdisciplinar pressupõe projetos pessoais de vida” (FAZENDA, 1991, p. 82-88)

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

COSTA, Valter de Almeida. **Pesquisa e ação:** a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba: CRV, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, v. 13)

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas,SP: Papirus, 1994.

_____. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, J. P. **Os desafios da voz viva**. In. SIMSON. O. (Org.). Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas, SP: CMV/ UNICAMP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. (Coleção Espaços)

SILVA, Borges Zilda. **Negociação de destino**: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos e identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Currículo: documento de identidade escolar e do seu território

Themis Florentino dos Santos[1]

Introdução

A intenção deste texto é levantar alguns questionamentos, além de trazer elementos que norteiem a reflexão e a discussão de questões significativas acerca do que considero o coração da escola: o currículo – espaço onde atua toda comunidade escolar, nosso campo de luta. Um território onde são travadas ferozes batalhas ideológicas em torno de significados, pois ele na sua essência não é um mero condutor de saberes que devem ser transmitidos e absorvidos, mas principalmente um espaço de produção e circulação de sentido e significado, um lugar que ativamente e, na maioria das vezes em meio a grandes tensões, se produz e reproduz cultura.

Muitos elementos discutidos nos currículos deixam claros os esforços, tanto para reafirmar situações de opressão e discriminação a que certas minorias sociais têm sido submetidas, quanto para defenderem-se dos valores desta cultura hegemônica que tenta mantê-las na marginalidade. Considerando que, na sua gênese, currículo é também uma relação de poder, ele não deve, porém, ser interpretado como expressão, representação ou reflexo de interesses de grupos sociais determinados, mas principalmente como ferramenta poderosa para produzir identidades e subjetividades sociais, pois é inegável que o que incluímos ou excluímos na sociedade tem profundas conexões com o que trazemos para a sala de aula, para a discussão do projeto de educação que pensamos para a escola, e que sujeitos sociais queremos ou não formar.

Currículo e território: que conexões são estas?

Currículo é caminho, percurso, processo. É projeto, é sonho, é o que desejamos para a nossa vida. Currículo é também texto, discurso, documento de identidade da escola. É parâmetro, eixo norteador, diretriz política. É relação de poder, espaço de conflito, pois implica em escolhas, opções, decisões, domínio de uma cultura hegemônica sobre outras culturas minoritárias. Mas, principalmente, currículo é território. Mas afinal, o que é território e qual a sua ligação com o currículo escolar? De maneira

1 Graduada em Biologia e Pedagogia. Coordenadora Geral do CIEJA Sapopemba.

ampla pode-se definir território como a forma que a sociedade e as comunidades ocupam os espaços de convivência. Porém não é apenas isto. Em contextos mais amplos, território é mais que chão, a terra ocupada pela população, é uma identidade, é o sentimento de pertinência ao espaço que ocupamos, pois eles dizem muito a respeito das nossas vidas, da forma como nos relacionamos com os outros, com coisas e fatos ao nosso redor, como absorvemos ou não a cultura veiculada pelos diferentes meios de comunicação, como criamos cultura e construímos nossa própria realidade, a partir dos nossos próprios referenciais de vida.

O território ocupado por uma comunidade não representa simples cenário, onde fatos se desenrolam; esses locais de moradia e convivência condicionam e, ao mesmo tempo, são marcados por práticas sociais, econômicas, históricas e culturais, constituindo-se desta forma locais que trazem a marca de quem os ocupa, onde sofrem influências de contextos históricos e sociais mais amplos e injustos. O território do qual falo é a base do trabalho, da resistência de grupos, da contracultura, de trocas materiais e culturais, de conflitos e das vidas sobre as quais ele tem uma influência determinante.

Esses espaços físicos ocupados por diferentes comunidades transformam-se em territórios culturalmente significativos, quando diferentes identidades são elaboradas de forma autônoma, por meio de vínculos sociais e das diferentes formas de resistir, resgatar e criar marcas e expressões culturais específicas, encontrando novas formas de ver, pensar, usufruir e se manifestar por meio da apropriação de espaços públicos urbanos, que até então tinham outros significados.

Trazendo a questão para uma realidade mais próxima, São Paulo, como maior metrópole do Brasil, reflete bem esta situação: bairros mais periféricos são marcados por contradições e desigualdades e comportam parcela da população com condições bem diferentes de vida, saúde, educação, lazer, trabalho etc. Enquanto uma parte da população da cidade usufrui de uma série de serviços e espaços de lazer de qualidade, outra parte tem seus direitos mais básicos negados. Sentir na pele as marcas da pobreza significa vivenciar uma injusta e precária inclusão social, é ser estigmatizado, excluído de certas vivências próprias da vida urbana, estar sujeito a inúmeras formas de violência, seja do poder paralelo, seja da polícia ou ainda de instituições legalmente constituídas.

E são nestas periferias pobres onde está concentrada boa parte dos nossos alunos, negros mestiços e brancos pobres, oriundos de diversas regiões do País, com diferentes históricos de exclusão, que sofrem com o descaso do poder público e fazem parte de estatísticas com piores indicadores socioeconômicos e também como maiores vítimas da violação de direitos e negação ou falta de espaço para expressarem suas vivências culturais.

Felizmente não é mais possível ignorar totalmente esta situação. A força da expressividade de certos grupos da periferia denunciam as estruturas desiguais de oportunidade pelas mais variadas formas de arte, ocupando espaços físicos e virtuais, marcando território com seus próprios signos.

Espaços clássicos e novos espaços de participação vêm sendo ocupados por estes grupos que trazem novos paradigmas das identidades contemporâneas. Estão chegando e deixando claro que são muitos e múltiplos, pois cada dia fica mais claro que o espaço urbano está delineando-se como um cenário de lutas entre competidores desnivelados, com sua própria cultura e posicionados historicamente em confronto com o que está posto e considerado “politicamente correto”, capazes de impor, mediante imposição ou sedução, as representações de práticas culturais hegemônicas que insistem em ignorar essas novas identidades culturais, conflituosas, flexíveis, que se constituíram em espaços periféricos e alternativos da sociedade.

Fica óbvio que algumas escolas, com seus velhos paradigmas educacionais e seus currículos estritamente disciplinares, já não atendem mais a população que apresenta outras demandas decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos e diversificados que precisam ser considerados e compreendidos. Já não há mais possibilidade de a escola caminhar em uníssono com a sociedade, ela deve buscar uma nova abordagem que permita um entrelaçamento, no qual a aprendizagem faça sentido dentro e fora dos espaços escolares e, para isto, fica claro que um dos principais pontos para se conseguir estabelecer esta relação é estar atento e não ignorar a existência de outras manifestações culturais além das socialmente valorizadas. É de vital importância compreender as raízes culturais deste público e entender em que contextos estão inseridos, trazendo, de forma significativa, esta realidade para dentro dos espaços escolares.

É importante entender, decifrar e relacionar os diferentes signos trazidos pelos jovens e adultos, impregnados em seus corpos e nas formas como "estão" e se relacionam no mundo de hoje – piercings espalhados pela diferentes partes do corpo, fone de ouvido que se tornou quase extensão das orelhas, bonés, atitude quase autista quando estão teclando em seus celulares e conectando-se nas redes sociais, comportamento ansioso e imediatista, aumento da exposição em ambientes virtuais, necessidade de "causar" impacto por meio de comportamento transgressor, músicas que falam de cotidianos marcados pela violência, invasão de templos de consumo de uma classe social que aumentou seu poder de aquisição, através dos "rolezinhos", ou ainda marcas espalhadas pela cidade e nos espaços escolares como a pichação e o grafite. Para muitos jovens estas questões marcam profundamente sua construção identitária e, consequentemente, sua relação com os espaços onde circula.

Porém, muitas destas marcas ainda são vistas como um tabu pela escola e para muitos educadores, irreverência e indisciplina, passíveis de punição. Trazer para a escola formas de expressão desprestigiada pelas classes sociais mais privilegiadas e pelo senso comum, ainda é motivo de polêmica, pois no imaginário social a marginalidade parece estar intimamente associada às classes urbanas pobres geralmente oriundas de diferentes regiões do Brasil, negros e a certos territórios por elas ocupados.

Se a escola tratar destas questões, não como ameaça ao seu status quo ou ato de vandalismo ou transgressão, e sim como espaço de discussão dos alunos a respeito de suas práticas, reflexão sobre seus atos, questionamento destes comportamentos e acolhimento e respeito pelas diferentes culturas trazidas pelos alunos, há uma chance real do resultado destas interações serem positivas e enriquecedoras, principalmente se a escola não tiver a intenção de punir ou excluir o que é diferente, mas fazer com que os alunos compreendam as diferentes formas de se comunicar e reflitam sobre práticas comunicativas de determinados grupos sociais. Precisamos entender que a escola não é capaz de reprimir o comportamento transgressor de alguns grupos, pois práticas transgressivas sempre estiveram presentes na história da humanidade, principalmente porque são reflexos da sociedade. O que se pode fazer é dar voz ao educando, em vez de silenciá-lo, mostrar também que há outras formas de se comunicar, protestar ou lutar pelos seus direitos, nas quais eles possam ser ouvidos com mais respeito e verem suas reivindicações legitimadas, afinal não se exercita a cidadania e o respeito pela diferença com práticas repressoras.

Analisado por este viés, o currículo representa, também, um conjunto de práticas que podem propiciar a produção, circulação e consumo de significados no espaço social, contribuindo de forma relevante para a construção de identidades sociais e culturais. Desta forma fica evidenciada a íntima relação entre currículo e território, pois em uma sociedade nitidamente separada por classes sociais, as diferentes formas de expressão cultural nascidas em diversos "territórios", se tornam um campo no qual ocorrem as disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, logo, o currículo é um espaço onde estes mesmos conflitos se manifestam e também um território em que se travam ferozes competições em torno de significados e marcas.

A escola e a cultura dos diferentes territórios

Nos diferentes "territórios urbanos" seus ocupantes delineiam espaços de autonomia conquistados e criados pela ressignificação destes mesmos ambientes, a partir de práticas sociais e culturais específicas. E apesar de pouca visibilidade, estes espaços de cultura urbana se tornam interessantes para estudos das formas de participação social de jovens e adultos, pois neles são demarcados territórios de sociabilidade e de práticas coletivas. A pluralidade cultural da sociedade em que vivemos se manifesta de forma contundente e impetuosa em todos os espaços sociais, em diferentes territórios. Esta pluralidade traz consigo, frequentemente, confrontos e conflitos que se materializam nos diferentes espaços escolares. Existe um embate constante entre "o currículo formalmente desejado e planejado" e o currículo oculto que envolve atitudes e valores transmitidos subliminarmente. Por que não atrever-se a construir outra organização curricular mais próxima dos sujeitos reais com direito ao conhecimento, ao contato com as mais variadas formas de manifestações culturais, à Educação?

Não deveriam a escola e os currículos ser obrigados a adaptar-se aos sujeitos reais e suas histórias de vida com todas as contradições e a riqueza da diversidade? Entender o potencial que o currículo traz no seu bojo, de tornar as pessoas capazes

de compreender o papel que devem ter na mudança de suas realidades imediatas e na sociedade em geral, além de ajudá-las a analisarem criticamente os elementos socioculturais que participaram da sua formação identitária e de suas subjetividades.

São estes sujeitos concretos que batem na porta de nossas escolas a procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. E devido a isto, não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para uma organização curricular mais humana mais civilizatória? É justo desenvolver atitudes curriculares com estes sujeitos sociais, distantes da realidade em que lhes é dado viver suas existências? Torna-se, portanto, vital introduzir uma nova lógica na estruturação dos conhecimentos, cultura e valores que precisam ser organizados, como um projeto de realização humano, recíproco e dinâmico de alunos, professores e sociedade, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais e, acima de tudo, fundamentada em uma prática mais solidária.

O currículo escolar deve reafirmar o papel da escola como espaço de manifestação da vivência da cultura, como lugar de encontro, de trocas e convivências, com expressão da cultura geral e dos diferentes grupos sociais. Se pretendermos abrir espaço em nossas escolas para a complexa interpenetração da pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica. Se é para tornar o currículo um espaço de crítica social é necessário abrir as portas da escola a diferentes manifestações populares, ou seja, criar condições para que a cultura dos estudantes e das comunidades e seus territórios dialoguem e interajam com outras manifestações e outros espaços como: museus, centros culturais, teatros, música, clássicos da literatura, entre outros.

Seja na favela, na periferia, ou bairros bem estruturados, é papel da escola, da sociedade e nosso, como educadores, compreendermos nossos alunos, seus diferentes estilos, suas histórias de vida, seus modos de ser e estar no mundo e nos seus territórios. É também essencial entender a especificidade social, espacial e cultural da escola onde estamos inseridos, os diferentes espaços de convivência que a circundam e os que são construídos no seu interior. Associar currículo a um território significa aceitar que ele estabelece fronteiras e que, por meio dele, podemos ampliar, moldar ou desenhar a formação dos sujeitos sociais, ou então, restringi-lo a uma identidade fechada, baseada em uma única referência cultural. Analisado por este ângulo, o currículo torna-se deste modo um "território" disputado por diferentes grupos, com interesses diversos que querem se fazer presentes e predominantes.

Conclusão

Mesmo sabendo que a escola é um espaço de cruzamento de saberes e experiências, ela ainda apresenta dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças. A escola precisa, como exercício contínuo, acolher, analisar e servir como ponte para as manifestações culturais e diferentes pontos de vista. A sociedade moderna necessita que as culturas interajam e manifestem-se de forma harmônica da mesma forma que a escola precisa entrar em sintonia e construir sua proposta curricular em consonância com as experiências dos seus educandos em relação ao mundo concreto, permitindo assim analisar quem lucra e quem perde com as escolhas dos conhecimentos que irão compor o currículo.

Este "currículo" deve levar os educandos a questionar e subverter os processos de constituição das identidades e as relações de poder que estão envolvidas. Desvelar estes processos do cruzamento de diferentes culturas que misturam ou silenciam determinados pertencimentos culturais favorece uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades, tornando-nos conscientes dos enraizamentos culturais, reconhecê-los e trabalhá-los e, desta forma, promover situações de aprendizagens que favoreçam aos educandos a tomada de consciência da construção da sua identidade, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivem e a história do nosso País.

A escola e seus professores podem abrir espaço ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramenta para a compreensão das identidades e comportamento dos educandos que são, simultaneamente, criadores e criaturas da diversidade presente na sociedade atual. É preciso manter-se atentos e conscientes de que as diferentes culturas que se cruzam no espaço escolar não se encontram subor-

dinadas às relações de dominação ou resistência impostas pela cultura hegemônica e, desta forma, construir projetos pedagógicos e processos que aproximem professores, alunos e comunidade.

Por meio da adoção de uma linguagem comum e respeito às diferenças culturais, a escola pode recuperar seu prestígio junto ao aluno e a comunidade a qual serve, além de transformar-se em um espaço onde todos possam chamar de "seu", na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura.

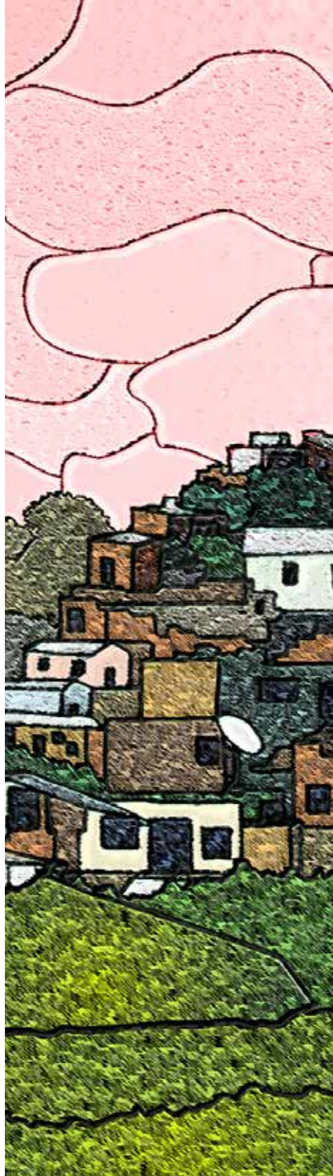
Referências

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre a exclusão. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

Aprendizado e exercício de cidadania na DRE Itaquera: algumas experiências

Ana Aparecida Amato[1]



1 Graduada em Pedagogia. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. SupervisoraTécnica da Diretoria Regional de Educação de Itaquera (2013-2015).

Introdução

Para tratar da temática "Gestão e Território", que constitui o eixo dessa parte da coleção que está sendo publicada por educadores da Rede Pública, optamos por indicar previamente os fundamentos legais que embasarão o texto. O primeiro desses fundamentos é a própria lei orgânica e geral da educação brasileira, a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no Artigo 2º dos Princípios e Fins da Educação Nacional, trata a Educação como

> dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Queremos destacar essas duas primeiras finalidades mais diretamente trabalhadas no Ensino Fundamental nos aspectos relacionados às atividades registradas adiante nesse texto. E coadunados a esses objetivos, também destacamos os princípios contidos no artigo 3º dessa Lei: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

Sendo, então, finalidades da educação brasileira o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania faz sentido prever ações educativas que tornem mais efetivos esse desenvolvimento e preparo para a vida cidadã. E isso nos remete à questão dos conteúdos, habilidades, atitudes que poderiam propiciar esse desenvolvimento proposto. Ou seja, essa é uma questão relacionada ao currículo. E o que diz a LDB sobre isso? Entre outras coisas, em relação ao Currículo da Educação Básica está previsto que este deve ter base nacional comum e parte diversificada que considere as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A organização desses currículos se dará por meio de componentes curriculares específicos, conteúdos integrados aos componentes curriculares, componente curricular complementar integrado ao Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, que, por sua vez, também considerará a regulamentação específica e orientações das redes (municipal ou estadual) a que estiverem ligadas. Por esta razão, vale analisar o contexto em que estão sendo desenvolvidos os trabalhos a seguir descritos, ou seja, como tais atividades encontram respaldo e justificativa no quadro da reforma curricular desencadeada recentemente na Cidade de São Paulo.

A reorganização curricular na Cidade de São Paulo

A Prefeitura de São Paulo instituiu, por meio do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, que considerou o conhecimento construído pela Rede, a legislação em vigor, as normatizações do Conselho Nacional de Educação e a consulta pública realizada e que teve a participação de todos os segmentos da sociedade (SÃO PAULO, 2014).

O objetivo é promover a melhoria da qualidade social da educação, tendo como eixos a infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador e gestão.

Do eixo Currículo, destacamos:

1. Na Educação Infantil:

> o currículo [...] deverá considerar as características e as necessidades das diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adequar-se às alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [..]. (SÃO PAULO, 2013).

2. No Ensino Fundamental:

> o currículo [...] terá a duração de 9 (nove) anos e deverá ser organizado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, assim especificados:

I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano;

II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º ano;

III – ciclo autoral: do 7º ao 9º ano. (SÃO PAULO, 2013).

No Ciclo de Alfabetização o destaque é para os direitos de aprendizagens e a alfabetização de todas as crianças ao final do Ciclo.

No Ciclo Interdisciplinar o destaque é aproximar os diferentes Ciclos por meio da interdisciplinaridade, permitir uma passagem gradativa de um Ciclo para outro e consolidar o processo de alfabetização.

No Ciclo Autoral o destaque é para a construção do conhecimento por meio do domínio das diferentes linguagens, resolução de problemas, análise crítica e produção de projetos com vistas à intervenção social. Ao final deste Ciclo, os educandos deverão elaborar seu Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com acompanhamento sistemático dos professores e na perspectiva de que desenvolvam habilidades para o verdadeiro exercício da cidadania.

Mesmo que o estímulo à autoria dos alunos constitua uma ação recomendada ao longo de todas as fases da educação escolar, a ênfase dada a esse aspecto nesse último Ciclo do Ensino Fundamental, com a recente reorganização, também está em perfeita sintonia com uma antiga aspiração de grupos de educadores mobilizados para tal fim, nas últimas décadas na zona leste da Cidade de São Paulo (COSTA, 2014).

A proposta do estudo da realidade local na Diretoria Regional de Educação de Itaquera

Com um histórico de cerca de três décadas de envolvimento de educadores da zona leste nos temas do desenvolvimento local e problemas comunitários, pensando nos princípios em que o ensino será ministrado, nos currículos da Educação Básica contemplados na LDB e, mais recentemente, no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, a Diretoria Regional de Educação Itaquera, em seu Projeto Político-Pedagógico elaborado em 2013, estabeleceu como meta que o currículo desenvolvido pelas Unidades Educacionais estivesse próximo da realidade sociocultural e territorial.

Em 2013, a Diretoria Regional de Educação Itaquera promoveu o curso “Estudo da Realidade Local: conhecendo as condições de vida, território e história das comunidades do entorno da escola” em parceria com o Instituto Lidas, por acreditar que o trabalho baseado no tripé Território, Juventude e Tecnologia pode mudar a realidade local e transpor esta mudança para a cidade, o estado, o país e o mundo.

No dia 14 de setembro de 2013, no CEU Azul da Cor do Mar, tivemos o encerramento do curso que proporcionou, em todos os encontros, descobertas significativas e a possibilidade de transformar o estudo da realidade local em currículo. Esse dia foi dedicado à apresentação dos Planos de Ação elaborados pelos participantes do curso. As Unidades Educacionais foram representadas pelos seus professores, coordenadores pedagógicos, diretores, assistentes de diretor, alunos e comunidade.

Cada uma das apresentações foi uma verdadeira aula que contemplou as diversas disciplinas e deixou evidente como as Escolas podem e devem ser espaços de produção de conhecimentos. Além dessa possibilidade, foram apontados outros resultados do trabalho com projetos e pesquisas, pelos participantes, conforme relatado pelo representante da EMEF Benedito Calixto, para quem essa pesquisa realizada na escola tornou seu “discurso mais crítico”. Para os representantes da EMEF Clotilde Rosa Henrique Elias, os resultados poderiam ter mais alcance, uma vez que o fato de conhecer o território propiciaria “sentimento de pertencimento que consegue organizar a comunidade e apontar caminhos de reivindicações”. Essa visão valorizadora da atuação coletiva também apareceu no relato da EMEF Gilmar Taccola, no qual a frase de destaque foi “quando cuido do meu, também cuido do nosso”.

Também nessa perspectiva do trabalho coletivo, mas já ultrapassando mais as fronteiras das instituições escolares, em uma perspectiva do trabalho intersetorial que envolveria educação, saúde, serviço social, cultura e esportes, a equipe da EMEF Maria

Aparecida de Souza Campos fez relato sobre os resultados do plano "Plataforma Educacional - Processo de Construção" que serviu de base de pesquisa para os projetos que a Unidade desenvolveu com representantes desses outros setores citados.

A EMEF Sebastião Francisco – O Negro realizou o Projeto Território, por meio da literatura de Cordel, apresentado pelos alunos. Afirmaram que "analisar a realidade mais de perto ajuda a entender melhor a origem dos problemas, e não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Os alunos dessa escola situada no bairro da Cidade Líder, localizada bem próxima da comunidade da Avenida Maria Luiza Americano, e não muito distante do maior parque da região, o Parque do Carmo, não detiveram seus relatos sobre eventuais usos desse parque, mas centraram a atenção de sua investigação nas carências daquela região da favela de onde vinha parte dos alunos dessa Unidade. Outra escola, situada mais próxima ainda do referido Parque, a EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, também preferiu conduzir suas pesquisas para os aspectos sociais da região, retratados pelos alunos que utilizaram a expressão musical do rap. Seus representantes afirmaram que o "estudo da realidade local permitiu fortalecer um projeto já em andamento na Unidade: Projeto Bem Querer, cujo objetivo é a melhoria das relações, da convivência, já que o aluno passa a ser visto não como sendo mais um". O rap apresentado pelos alunos demonstrou a forte relação da comunidade com o "Savoyzinho" forma como se referem ao Jardim Nossa Senhora do Carmo. Outra escola situada nessa mesma região, próxima ao Rio Verde e Parque do Carmo, na Cidade Líder, é a EMEF Danylo José Fernandes, cuja pesquisa relatada destacou "a importância em conhecer os aparelhos sociais que existem ao redor da Escola".

A Unidade que acabou tratando do Parque do Carmo, em suas pesquisas, foi a EMEF Paulo Gomes Cardim que afirmou pretender "aproximar os alunos, suas famílias e amigos do Parque do Carmo, enquanto espaço público de lazer, esportes e cultura".

Enquanto essas Unidades, citadas no parágrafo anterior, mesmo situadas entre os rios Verde e Aricanduva não apresentaram trabalhos explorando aspectos da hidrografia local, focando os estudos em temáticas diversas (sociais e culturais), a EMEF Antonio Duarte de Almeida já trouxe um relato no qual ficou transparecida a forte relação de alguns rios com a comunidade. Uma relação marcada tanto pela história dos benefícios dessa proximidade (o Sr. Claudomiro, morador da região há 41 anos, relatou que sua casa foi construída com a areia do rio) como dos malefícios, dos quais o mais lembrado é o das enchentes do Rio Jacupeval.

Nessa mesma região da escola citada no parágrafo anterior, nas proximidades do Rio Jacupeval e Rio Jacu, a EMEF Conceição Aparecida de Jesus, uma das Unidades do CEU Azul da Cor do Mar, elaborou um estudo inspirado no próprio nome do CEU sobre a origem dos nomes das ruas dessa vila e constatou que a maioria são títulos de músicas de compositores brasileiros. A pesquisa da Escola contribuiu para o banco de dados mantido pela Prefeitura do Município de São Paulo.

Localizadas mais no lado oriental de Itaquera, na direção dos distritos vizinhos de José Bonifácio e Guaianases, outras Unidades Educacionais apontaram as especificidades dessa região, revelando inclusive a possibilidade da integração entre escolas de redes distintas. Tanto a EMEF Artur Neiva como a EE Prof. Mario Reis reconheceram o espaço da sala de aula como lócus de discussão em que se deve dar voz à comunidade. Essa integração entre escolas de redes diferentes aparece como possibilidade em virtude, também, de que vários colegas "acumulam" cargos em escolas da Rede Municipal e Estadual. Nessa mesma região, em uma parte mais antiga do bairro, a EMEF Brigadeiro Haroldo Veloso destacou o fato de o próprio bairro ser visto "como uma grande escola", uma vez que "fora dos muros da escola formal há cultura, informação e formação".

E rumando mais para o leste, já quase no distrito de Guaianases, outra unidade, a EMEF Governador Mário Covas demonstrou o quanto o rural e o urbano se confundem naquela região, sendo descritas as duas realidades que existem: uma recém-chegada e outra de moradores de mais de 50 anos. Avançando ainda mais para as fronteiras do bairro e município, as fotos apresentadas pela EMEF Clotilde Rosa Henriques Elias demonstraram a beleza do meio rural ainda presente naquela região.

Mas não foi apenas do Ensino Fundamental que vieram os trabalhos sobre a realidade local, também na Educação Infantil houve produção de pesquisas. Através do trabalho desenvolvido pelo CEU EMEI Aricanduva ficou evidente que as crianças da Educação Infantil produzem conhecimentos e o quanto o olhar de encantamento

delas permite muitas descobertas. Isso ainda foi demonstrado nas atividades apresentadas por outra Unidade de Educação Infantil, a EMEI Prof. Luiz Pereira, também conhecida como "A Flor no Pântano" que, ao apresentar "o bairro sonhado por suas crianças", trouxe para a reflexão a importância de não ficar restrito à observação da realidade existente, mas também, para a necessidade de sonhar com realidades ainda não existentes, ou seja, criar, fazer projetos, fazer arte.

Em decorrência desse trabalho desenvolvido, a Diretoria Regional de Educação Itaquera criou os "Grupos de Estudo do Território – GET", com o objetivo de estudar o território e registrar estes estudos com a criação de vídeos, reportagens, produções literárias e de fotos. Estes grupos são formados por Educadores da Zona Leste da Cidade de São Paulo com a perspectiva de ampliação da participação pelos alunos das Unidades Educacionais que, de 2014 em diante, elaborarão seus Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs.

Os trabalhos relacionados à abertura da Copa Mundial de Futebol em Itaquera

A proposta da inclusão do TCA no Ciclo Autoral, antecipada na fase em que essa reorganização curricular ocorrida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo estava sob consulta pública, sendo debatida pelos educadores nas Unidades e instâncias intermediárias da Secretaria Municipal de Educação, já permitia vislumbrar o quanto esses futuros trabalhos poderiam ser inspirados nos fatos relevantes locais, nos assuntos que, por alguma razão, despertassem maior interesse das comunidades escolares e população em geral. Por essa razão, a proximidade da realização da Copa Mundial de Futebol, que teria sua abertura na arena do Corinthians, então em construção, surgiu como possibilidade de desenvolvimento de estudos que permitisse tanto o enfoque dos aspectos locais como das conexões mais gerais, globais desses fenômenos regionais selecionados. Não havia dúvida, portanto, da potencialidade pedagógica desta temática.

Para viabilizar tais estudos, em de setembro de 2013, no Auditório do CEU Azul da Cor do Mar, foi realizada reunião entre a Diretoria Regional de Educação Itaquera, o Comitê da Copa, representado pela Vice-Prefeita, o Subprefeito de Itaquera e o engenheiro responsável pela obra da construção da Arena Corinthians. Essa reunião contou com a participação de um Gestor e um Professor das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e das Escolas Municipais de Educação Infantil e, na oportunidade, foi lançado o Projeto denominado "Aula a Céu Aberto: Itaquera, a Copa Começa Aqui". Na apresentação desse projeto, manifestou-se o entendimento de que a realização da Copa do Mundo 2014, no Brasil, poderia proporcionar um legado de conhecimentos, aprendizagens e a possibilidade de interação com os mais diversos povos e culturas.

O projeto teve início a partir do contato dos educandos com o Estádio do Corinthians ainda em construção, com as regiões do entorno do Estádio e o estudo de seus impactos nos mais diversos aspectos: ambiental, social, econômico, moradia, mobilidade e outros. As atividades de pesquisa resultantes desse projeto tiveram desdobramento, continuidade no ano seguinte, mas, ainda em 2013, esse tema do impacto das construções relacionadas à Copa e muitos outros assuntos de interesse regional, com as respectivas pesquisas que suscitaram, foram objeto das exposições realizadas em Congresso Educacional que a Diretoria Regional de Educação Itaquera promoveu em parceria com outras instituições.

O Primeiro Congresso Educacional "Zona Leste: Currículo e Território"

Na semana de 08 a 11 de outubro de 2013, as Diretorias Regionais de Educação Itaquera, São Mateus, Penha, Guaianases e São Miguel promoveram o I Congresso "Zona Leste: Currículo e Território". O evento, conforme previsto no Projeto Político - Pedagógico da DRE Itaquera, apresentou os trabalhos desenvolvidos pelas Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental dos sete dis-

tritos: Itaquera, Cidade Líder, Parque do Carmo, José Bonifácio, Aricanduva, Formosa e Carrão, além de ter proporcionado debates e reflexões sobre como a vida dos nossos alunos e o entorno podem se transformar em Currículo, em uma perspectiva interdisciplinar, de pesquisa e de produção de conhecimentos pelos atores das Escolas de Ensino Fundamental de Educação Básica.

O evento também contou com a participação das Escolas de Educação Básica da Rede Estadual do Estado de São Paulo, das Instituições de Ensino Superior, das Subprefeituras da região leste, das Associações não governamentais, Diretorias de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e demais setores da sociedade. Foi realizado nos CEUs da região leste da Cidade de São Paulo e na sede da Universidade Camilo Castelo Branco.

Ao longo da semana de realização desse Congresso participaram 1.400 pessoas que tomaram conhecimento dos principais trabalhos realizados pelas Unidades Educacionais da região em torno dessa temática, com as exposições feitas nos Relatos de Prática, Comunicações e Conferências.

O estímulo para a autoria dos Formadores da DRE, Gestores e Educadores das Unidades

Para maior conhecimento de todos os trabalhos inicialmente apresentados nas ações anteriormente citadas (o Curso de Realidade Local, o Projeto “Itaquera: A Copa Começa Aqui” e o Congresso de Educação “Zona Leste: Currículo e Território”) foi estimulada a produção de textos pelos integrantes das Equipes Gestoras, Educadores das Unidades e Equipe Pedagógica da própria Diretoria Regional de Educação. Esses registros conteriam tanto as reflexões dos Gestores e Educadores sobre suas práticas como a análise dos estudos apresentados que tiveram como foco o tema da realidade local, território e comunidade (COSTA, 2014).

Diversidade no encontro dos povos e culturas como objeto dos estudos e trabalhos escolares

Em março de 2014, a Diretoria Regional de Educação Itaquera reuniu os Diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e o Coordenador do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Itaquera para reunião de trabalho na qual foram apresentadas as atividades propostas para o ano de 2014, em continuidade ao Projeto iniciado em 2013 - Aula a Céu Aberto: “Itaquera a Copa Começa Aqui”. Considerando o referencial teórico Subsídio para a Implantação do Programa Mais Educação São Paulo – 2014, algumas atividades foram propostas: produção de reportagem estudantil com o tema “Os impactos da Copa do Mundo na região”; a participação dos educadores e alunos das Unidades em atividades de reconhecimento das áreas em transformação do território e seus novos equipamentos e acessos viários, e a participação em atividades de integração multicultural, como a proporcionada pela proposta do 2º Arraial das Estrelas de Itaquera - Encontro das Nações - Copa do Mundo 2014, em parceria com a Associação Miyagi Kenjinkai do Brasil e a Subprefeitura de Itaquera.

A proposta para a participação no 2º Arraial das Estrelas de Itaquera era que cada uma das 31 (trinta e uma) Unidades de Ensino Fundamental, sendo 30 EMEFs e 1 CIEJA, representasse um país participante da Copa com objetivo de pesquisar, produzir conhecimentos, integrar as Unidades Educacionais, estimular o trabalho com a diversidade cultural e produzir materiais virtuais e impressos, com registros elaborados pelos Educandos e Professores da Rede Municipal de Ensino.

Com a participação de 32 (trinta e duas) nações na Copa do Mundo 2014 (além das 31 Unidades da DRE Itaquera, a EMEF Cidade de Osaka da Diretoria Regional de Educação São Mateus também participou, representando Portugal), o evento resultou na produção de pesquisas e materiais relacionados às culturas dos países participantes da competição esportiva.

A formação dos Professores de Sala de Leitura e Laboratório de Informática Educativa

Também no início de 2014, a Diretoria Regional de Educação Itaquera deu início ao Programa de Formação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs e dos Professores Orientadores de Informática Educativa - POIEs. Deste evento também participaram os Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais e Professores de Arte, Língua Portuguesa, Geografia e História. Nesta formação, na qual colaboram um cineasta e um pesquisador sobre literatura, ambos da região, foram trabalhadas as expressões literárias e a linguagem das imagens, por meio de vídeos e fotos. Ainda na mesma formação, foi trabalhado o caráter integrador das aulas de Informática e de Sala de Leitura nos três Ciclos de Aprendizagem: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral e a possibilidade de ampliação da jornada diária dos educandos em uma perspectiva de melhoria da qualidade de ensino, através da construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão da cidadania como participação social e política.

Esse trabalho, no segundo semestre de 2014, teve continuidade com o curso focado no aproveitamento das linguagens do cinema e da fotografia nas atividades educacionais. Considerando que, durante o Ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental, os alunos são motivados para desenvolverem projetos orientados pelos professores e, ao término do Ciclo autoral, alunos e professores deverão apresentar um projeto de autoria e intervenção social denominado Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, a documentação fotográfica e a filmagem poderiam subsidiar os trabalhos a serem desenvolvidos. Também levando em conta a importância de conhecermos o território e integrá-lo ao Currículo de nossas Escolas, o curso abordou, como elemento de intervenção social, a luta iniciada em 1984 pela população da região com a Sociedade Ambientalista Leste-SAL de retirada de lixão instalado no Parque do Carmo. Foi uma luta de preservação do meio ambiente, fauna e flora nativa da Mata Atlântica existente no extremo leste da Cidade de São Paulo, em Itaquera. Desta luta resultou o que temos hoje, a Área de Proteção Ambiental – APA do Carmo e a elaboração do Plano de Manejo do Parque Natural Municipal da Fazenda do Carmo.

As Jornadas Estudantis da Diretoria Regional de Educação de Itaquera

No primeiro encontro da I Jornada Estudantil da Diretoria Regional de Educação Itaquera, realizada em 22 de agosto de 2014, cujo tema abordado pelos alunos foi o Projeto Aula a Céu Aberto: “Itaquera A Copa Começa Aqui”, iniciado em 2013 e ainda em continuidade, no ano de 2014, os alunos apontaram como foi importante a figura do trabalhador na construção do Estádio do Corinthians, na região de Itaquera, que sediou o primeiro jogo da Copa do Mundo de 2014, e a participação desses trabalhadores nas transformações viárias ocorridas no entorno do estádio, que possibilitaram o acesso ao estádio com maior facilidade pelos torcedores das diversas nações que vieram prestigiar o evento e que hoje, passado o evento da Copa do Mundo, servem à população da Cidade para acessar Itaquera e outras regiões do extremo leste ou localizadas na Grande São Paulo.

Destacaram a importância da instalação da ETEC e FATEC na região vizinha ao Estádio e como o evento da Copa do Mundo 2014 possibilitou que Itaquera fosse conhecida pelo Mundo todo. Não deixaram de apontar que a região precisa de melhorias com relação, principalmente, à moradia, à segurança, às escolas e à saúde.

Relataram suas “emoções” quando visitaram o estádio, já pronto ou quase pronto, no caso dos alunos da EMEF Marechal Mallet e suas famílias, que foram sorteados para assistirem ao jogo Coréia e Bélgica, cujo critério para o sorteio foi de a Escola integrar o Programa Mais Educação do Governo Federal, que possibilita o atendimento aos alunos em tempo integral. No caso do aluno André Santos Araújo França, da EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão, que venceu o concurso de redação que abordou os impactos da Copa na região e, por isso, foi um dos carregadores da Bandeira da Suíça no jogo Argentina e Suíça, foi emocionante o momento em que ele apresentou ao público presente os objetos que recebeu por ter participado do evento: bola oficial, crachá, bolsa, camiseta, blusão, diploma de participação e outros. Cada objeto era apresentado por ele como um tesouro. Não ficou dúvidas que, para ele, nenhum tesouro seria mais valioso que aqueles objetos, pois tudo aquilo significava uma conquista obtida por meio de sua escrita e produção. O mesmo foi verificado no

relato feito pelas crianças pequenas: os alunos do Ciclo de Alfabetização da EMEF Artur Neiva, por exemplo, expressaram que a visita ao estádio, no evento teste, foi como "sonhar".

Mas não foram apenas registros positivos nas falas dos alunos. Também tivemos análises em que os alunos, ao lado dos aspectos positivos, assinalaram situações que mereceram reflexão crítica. Um exemplo dessa análise crítica dos eventos que marcaram o ano de 2014 pelos alunos pode ser encontrado nos registros das falas dos que foram ao Tour da Taça, realizado no Shopping Itaquera. Para alguns alunos ficou a frustração de que "tudo foi muito rápido", não tendo a oportunidade de apreciarem por mais tempo o tão cobiçado objeto que "desta vez foi para a Alemanha, mas que da próxima, quem sabe virá para o Brasil". Esses mesmos alunos observaram que os poucos negros presentes na organização do Tour da Taça ocupavam a função de "seguranças" ou função de "organizadores das filas" que davam acesso ao evento. Ótimo tema para pesquisa, análise e de intervenção social (grifo nosso). Tivemos alunos que, embora não fossem corintianos, não deixaram de destacar que "estar no estádio foi motivo de muito orgulho".

Os alunos das Escolas Municipais da região, no 2º Arraial das Estrelas de Itaquera Encontro das Nações Copa do Mundo 2014, realizado no Parque do Carmo, em parceria com a Associação Miyagi Kenjinkai do Brasil e a Subprefeitura de Itaquera, nos dias 30, 31 de maio e 1º de junho de 2014, destacaram a aprendizagem obtida com as pesquisas que fizeram das Nações representadas. "A Bélgica é o país que tem maior número de Castelos" (aluno da EMEF Artur Neiva), "Muita coisa há em comum entre o Brasil e Argentina" (apresentação de dança da EMEF Governador Mario Covas). As tradições culturais do Japão, por meio das danças apresentadas pelos alunos da EMEF Benedito Calixto e o intercâmbio desses alunos com os alunos e professores da Província de Miyagi, que visitaram a Unidade no dia 16/06/2014, também foram destaques deste primeiro encontro estudantil.

Enquanto o segundo encontro da Jornada Estudantil da DRE Itaquera foi dedicado à troca de opiniões entre os alunos sobre como percebiam a importância de participar de atividades esportivas e culturais relacionadas ao Programa Mais Educação, em suas respectivas Unidades, o terceiro encontro teve como objetivo específico o relato sobre os projetos de Trabalho Colaborativos de Autoria que estavam sendo realizados nas escolas. Nesses relatos predominaram experiências de pesquisas relacionadas aos problemas vividos pelas comunidades das escolas desses alunos. Mesmo tendo sido essa apresentação uma espécie de retrato muito parcial dessa fase, ainda embrionária dos projetos relatados, pode ser vislumbrado um maior avanço no conhecimento de alunos e professores sobre o território de suas escolas e, principalmente, sobre as condições de vida da população que ocupa esse pedaço da Cidade de São Paulo, em uma perspectiva de formação cidadã, tal como preconizam a Constituição Brasileira de 1988 e a LDB de 1996. O princípio da Educação Nacional de preparar os educandos para o pleno exercício da cidadania exige que eles se apropriem da realidade local através da Educação, que segundo Ladislau Dowbor

> é essencial uma criança sentir que a sucessão de anos que passa na escola lhe permite efetivamente entender o contexto onde vive, apropriar-se da realidade que a cerca. A criança, mais que o adulo que tem oportunidades de conhecer diversas regiões, interpreta o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora. O seu espaço de referência é o espaço local [...] Aprender a representação em escala do seu próprio bairro, das ruas que conhece, evitará mais tarde a quantidade de adultos que sabem decorar uma aula de geografia, mas são incapazes de interpretar uma mapa para se orientar. Trata-se de um investimento poderoso, tanto para tornar o ensino mais produtivo, capitalizando a motivação da criança por entender as coisas que a cercam, como permitir que mais tarde seja um adulto que conhece a origem ou as tradições culturais que constituíram a sua cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. (DOWBOR, 2007, p. 91).

Concordando ainda que as Unidades de Educação Básica devem propor em seus Projetos Político-Pedagógicos ações que garantam a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, a escolha de um currículo significativo para a comunidade atendida e que leve em consideração a diversidade dos educandos, sua cultura, seu contexto histórico, social e econômico (realidade local). Será a produção de conhecimento pelos educadores e educandos que dará a esses sujeitos a condição de verdadeiros autores

nesse processo tão importante para suas vidas como para o atual momento vivido na maior Rede Municipal de Ensino do País.

Referências

COSTA, Valter de A. Histórico da proposta da construção de conhecimentos sobre a Zona Leste de São Paulo. In: COSTA, Valter de A.; SOUZA, Antonio Carlos de (Org.). **Pesquisa e Ação**: a educação comunitária e a luta pela moradia popular em Itaquera. Curitiba, PR: CRV, 2014.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-90, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a06v2160.pdf >. Acesso em: 8 nov. 2014.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a Implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

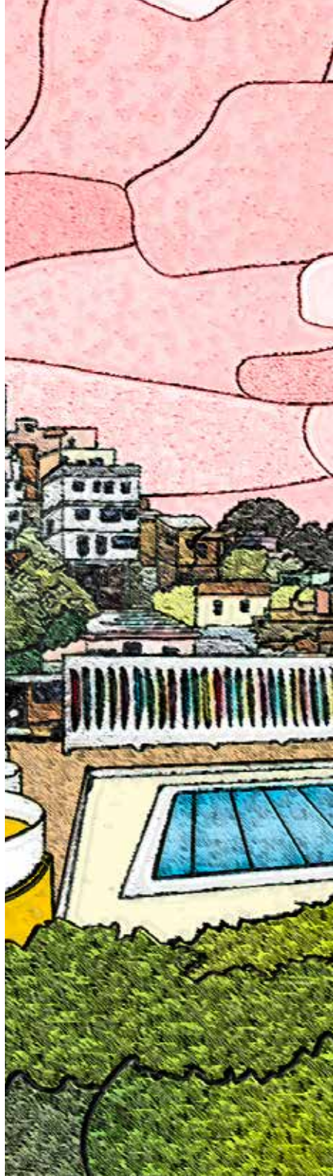
Território Jardim Vila Nova: luta e conquista por uma cidade educadora

Lucinda Silva Sebastião[1]
Sandra da Silva Mota Rocato[2]
Willian V. de Aragão[3]

1 Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciatura Plena em Pedagogia e Matemática pela Unicastelo, Pós-Graduação em Inclusão Matemática na Educação Infantil FATECE.

2 Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra.

3 Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestre no Ensino de Ciências UNICSUL, Licenciatura Plena em Matemática UBC, Licenciatura em Física UBC, Pós-graduação em Ensino de Matemática Para o Ensino Médio PUC. Licenciatura em Pedagogia Plena FALC.



Introdução

No Brasil estamos vivendo um momento de muitos movimentos e intensa euforia em relação às discussões sobre o tema Território, principalmente em cidades populosas como São Paulo e outras grandes metrópoles, lugares em que essas discussões estão ligadas diretamente à questão da moradia. Já no interior dos Estados, estão mais ligadas à reforma agrária, demarcação de territórios e outras situações que envolvem o tema. Neste artigo, propomos uma discussão sobre moradias e território, especificamente uma área denominada Jardim Vila Nova, situada na zona leste de São Paulo, no bairro de Itaquera, cuja ocupação se iniciou timidamente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990.

Em nossa discussão devemos, portanto, ocupar-nos de algumas definições atribuídas para a palavra território e seus significados, pois a mesma palavra pode assumir diferentes sentidos dependendo dos contextos em que é empregada. No plano jurídico, a palavra território abrange três conotações:

> Dominação, através do poder do soberano; Interdição, devido ao controle territorial; Demarcação, dadas as fronteiras físicas. Essas características atribuem à palavra território a dupla natureza de um termo jurídico/político. (LE BERRE apud SANTOS, 2009, p. 1).

Outro significado importante também é o definido por GOTTMANN, (1973)

> Território é uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia. Ele também serve para descrever as posições no espaço das várias unidades participantes de qualquer sistema de relações internacionais. Podemos, portanto, considerar o território como uma conexão ideal entre espaço e política. Uma vez que a distribuição territorial das várias formas de poder político se transformou profundamente ao longo da história, o território também serve como uma expressão dos relacionamentos entre tempo e política. (GOTTMANN, 1973, p. 29-47).

Além desses significados, podemos e devemos buscar ainda um significado um tanto mais pessoal, mas não de menor importância para a palavra território, e novamente estaremos recorrendo a Santos (2002), que nos coloca a identidade como sendo um ato em que o sujeito está dentro daquilo que o pertence. Logo, podemos concluir que existe uma ligação direta da identidade do sujeito com o espaço que ele ocupa e o lugar ao qual pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS apud BARBOSA, 2010) e é, a partir desta colocação, que discorremos nas próximas páginas sobre o Jardim Vila Nova, uma comunidade que nasceu de uma ocupação na década de 1980 e que vem sofrendo modificações tanto no que se diz respeito ao aspecto físico do local ocupado como também mostra uma mudança na prática de hábitos e atitudes de seus ocupadores.

Para fomentar este trabalho, estamos nos valendo de estudos bibliográficos e de um questionário que foi respondido em entrevista com moradores do Jardim Vila Nova. Nossa ideia é estarmos ao mesmo tempo discutindo fatos que ocorreram e que ocorrem causados por ação da referida ocupação e, ao mesmo tempo, propormos um relato e reflexão sobre como esta ocupação influenciou ou influencia a vida de seus protagonistas.

Relataremos um breve histórico da constituição do Jardim Vila Nova, desde a ocupação do seu território até os dias de hoje, focalizando parte das lutas e conquistas de seus ocupadores e as possíveis mudanças que ocorreram tanto no âmbito físico do local ocupado como em cada um dos moradores e, por fim, à luz das colocações e ideias propostas neste trabalho, faremos uma breve conclusão das discussões e colocações levantadas.

Como suporte teórico, estamos nos valendo de livros e artigos de diversos autores, dentre os quais destacamos: Jean Gottmann, Milton Santos, Eugênia Maria Dantas e Ione Rodrigues Diniz Morais professoras da UFRN, também de relatos encontrados em documentos da gestão do CEU Azul da Cor do Mar Prof. Jossei

Toda (PPP) e, por fim, de uma entrevista realizada com moradores do local (Jardim Vila Nova).

Um pouco da história do Jardim Vila Nova: início da ocupação

Famílias oriundas de diversas localidades vieram e foram construindo moradias, desconhecendo as noções básicas da legislação urbana vigente na cidade. Casas sem recuo frontal ou lateral, ruas estreitas (vielas), tamanhos de lotes variados na mesma rua ou quadra, edificações construídas com dois ou três andares. Logo, pessoas que buscavam não somente por moradia, mas também estavam lutando para conquistar um território e sim as suas identidades. Os fatos citados neste capítulo foram relatados por moradores da região e encontrados em documentos como o Projeto Político-Pedagógico do CEU Azul da Cor do Mar Prof. Jossei Toda.

Por se tratar de uma área muito extensa, durante a ocupação foram surgindo algumas associações de moradores. A organização dos moradores foi fundamental para garantir do poder público as melhorias urbanas e a regularização dos lotes. As entidades populares do Jardim Vila Nova pressionaram o Governo do Estado de São Paulo para regularizar as glebas no Instituto de Pagamentos Especiais de São Paulo (IPESP), levando os moradores até o Palácio do Governo para manifestações que garantissem o orçamento. No dia 9 de junho de 1988, a Lei nº 10.000 autoriza o IPESP alienar a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), imóveis de sua propriedade mediante venda, por um preço não inferior aos da avaliação, com área total de 651.003.20 metros quadrados das glebas IV, V e VI no bairro Cidade A.E. Carvalho, para fins de implantação de moradias populares.

Esta área ocupada foi separada do restante do bairro com a construção de um muro, chamado por moradores de “Muro da Vergonha”, o que denota que quanto menor poder aquisitivo tiver o morador, pior ele será tratado tanto pela população como pelo descaso do poder público. As diferenças de acesso aos direitos de cidadania e a distinção entre os direitos legalmente instituídos e a realidade caracterizam o Jardim Vila Nova. Os moradores mais antigos são, na verdade, migrantes de diversas regiões, principalmente das regiões Norte e Nordeste do país, que vieram para São Paulo em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Como morar no centro em São Paulo é difícil, vieram para o extremo leste da cidade e constataram que a realidade vivida é “chocante”. A comunidade é constituída por famílias formadas em média por seis pessoas que vivem em casas de dois ou três cômodos e muitas famílias moram no mesmo quintal. Esse aspecto vem aliado ao analfabetismo, ao desemprego, à falta de estudo, às más condições de saúde e de vida. São frequentes casos de morte de crianças/adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade como consequência da história de vida destas famílias.

Durante a ocupação, uma das preocupações entre as entidades de bairro e moradores era preservar algumas áreas para a construção de espaços públicos para educação, cultura e lazer. Entretanto, não foi possível impedir que novas ocupações ocorressem e novas casas fossem construídas nestes espaços. Isto se deveu à grande quantidade de pessoas que chegavam todos os dias e também à rapidez com que as casas eram construídas. Moradores e lideranças das associações lamentam a falta de áreas livres na ocupação, áreas essas que poderiam se transformar em áreas verdes, institucionais, centros profissionalizantes e esportivos. Para as poucas áreas que restaram, o destino foi a construção de escolas públicas e um centro de saúde.

A luta pela conquista da cidadania

Depois de conseguirem regularização das glebas, as associações do Jardim Vila Nova reivindicaram melhorias urbanas, porém conscientes da morosidade com que o poder público trata tais questões, os moradores organizaram-se e criaram a Associação dos Moradores do Jardim Vila Nova, entidade social que mantém um núcleo de alfabetização e espaço para reuniões e assembleias. A Associação tenta implantar cursos profissionalizantes no espaço e luta por mais escolas e reurbanização do local.

Outras entidades locais e adjacentes unem-se em torno de um só objetivo, melhorar a qualidade de vida e do bairro, dentre as quais citamos: Associação de Mulheres do Conjunto Habitacional A.E. Carvalho, Associação dos Moradores do Conjunto

Araucária, Associação de Mulheres Unidas, Associação de Moradores do Conjunto Jd. Das Rosas e a Associação Beneficente Cultural Sinal Verde. Contando ainda com entidades como a Associação do Conjunto Residencial Águia de Haia, que promovem cursos profissionalizantes, reuniões por moradias e distribuições de cestas básicas e leite para famílias carentes. A Associação Desportiva Tricolor do Parque Futebol Clube, Bar do Carlos "Forró do Bairro", Associação Esporte Clube Beira Rio, entidade desportiva que organiza eventos esportivos em local onde funciona a escola de futebol infantil masculino e feminino e a União Social do Parque Guarani, que ministra aulas de corte e costura.

Território e Educação: luta e conquistas

Conforme relato de moradores, seguem passos que são parte da jornada de luta democrática para a conquista da escola. Tudo ocorreu de forma pensada, com muito desejo e em paz, tanto nas relações entre moradores como com o poder público. Apesar da precariedade, as famílias se organizaram para lutar por uma escola, pois acreditaram que ela poderia oferecer a seus filhos um ensino de boa qualidade e talvez uma oportunidade de vida melhor. A ação coletiva dos moradores junto ao trabalho dos líderes e representantes educacionais trouxeram precária e emergencialmente a "escola de lata" no terreno onde antes era um campo de futebol.

Apesar de a escola ser improvisada, a comunidade recebeu esperança por meio desta instituição. No entanto, para as equipes educacionais tanto da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, quanto da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Jardim Vila Nova, a escola de lata trazia desconforto, pois no frio não aquece e no verão é muito calor, além de dificultar o desenvolvimento de pertencimento e valorização da instituição escola, que passa a ser para esta comunidade algo como os barracos e assobradados que foram construídos de forma precária e desorganizada.

A EMEF Jardim Vila Nova ficava subdividida em salas em diversos espaços, duas quartas séries na EMEI Padre Manuel da Nóbrega e salas improvisadas e adaptadas no andar superior do comércio local, contando o acompanhamento e assessoria da Diretoria Regional de Educação Itaquera, que instalou ventiladores e cortinas para amenizar o calor do forno da padaria do mercado e a luz do sol, garantindo o bem-estar das crianças e dos professores. Esta crise sugestionou a luta pelo Centro de Educação Unificado – CEU, um equipamento que trouxe novas propostas, uma delas, a integração da escola a projetos culturais, esportivos e de lazer, garantindo a essa comunidade uma socioeducação.

Agora, o CEU Azul da Cor do Mar Prof. Jossei Toda faz parte da história de luta dos moradores do Jardim Vila Nova graças aos movimentos sociais que primeiramente reivindicaram o direito de ter escolas públicas para os seus filhos.

Território: características da população do Jardim Vila Nova "hoje"

"Podes cortar todas as flores, mas não podes impedir a primavera de aparecer"

Pablo Neruda

Jardim União Vila Nova, um pedacinho da Região de Itaquera

Subprefeituras	Distritos	Área (km²)	População (2010)	Densidade Demográfica (Hab/km²)
Itaquera	Cidade Líder	10,20	126.597	12.411
	Itaquera	14,60	204.871	14.032
	José Bonifácio	14,10	124.122	8.803
	Parque do Carmo	15,40	68.258	4.432
	TOTAL	54,30	523.848	9.647

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/

Uma das áreas de lazer de Itaquera é o Parque do Carmo, que reúne o Centro de Educação Ambiental, Planetário, Biblioteca, churrasqueiras, aparelhos de ginástica, campo de futebol, ciclovia e parque infantil. O Parque Municipal Raul Seixas é outro ponto frequentado pelos moradores, que também podem contar com a casa cultural Raul Seixas e os cursos por ela oferecidos.

Temos em Itaquera, também, uma ETEC, situada próxima à estação do Metrô Corinthians – Itaquera, e outros equipamentos públicos que atendem a população, como Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão – CEFAI, Hospital Dr. Waldomiro de Paula (Planalto), Assistência Médica Ambulatorial – AMA e Centro de Referência da Criança e do Adolescente. Contamos também com a iniciativa privada, um Shopping Center desde 7/11/2009 e, mais recentemente, a inauguração, para a abertura da Copa do Mundo de Futebol, do estádio particular do Sport Clube Corinthians Paulista.

Território do Jardim Vila Nova e o entorno

A área hoje denominada Jardim Vila Nova está situada entre os bairros Vila Guarani, Vila Santana e Cidade A.E. Carvalho, que ficam localizados no subdistrito de Itaquera na zona leste da Cidade de São Paulo.

> Uma das conclusões mais fecundas da Geopolítica é a de que não existem fronteiras 'naturais' do Estado, mas que "todas as fronteiras políticas" são zonas e limites 'arbitrários', 'artificiais', isto é, queridos pelos homens, nascidos das relações de poder e das manifestações de vontade dos que traçam as fronteiras (SANTOS apud HELLER, 1968, p. 179).

Ao refletirmos sobre a conclusão de Santos (apud HELLER,1968), observamos o contraste existente nas "fronteiras" do Jardim Vila Nova com outros bairros e vilas, notadamente em relação à aglomeração de moradias. Essa área invadida há mais de vinte anos abriga aproximadamente 40 mil moradores (dado demográfico encontrado no site da prefeitura de São Paulo, fevereiro de 2008), conhecida ou chamada como a periferia da periferia, pois vive sem o mínimo de condições. Suas casas ou moradias são precárias, as ruas não têm rede de esgoto e, antes de as escolas chegarem, não tinha nem Código de Endereçamento Postal – CEP, enfim a falta de condições básicas mobilizou estes moradores a se organizarem em associações e lideranças.

Atualmente, as características da população do Jardim Vila Nova não condizem tanto com as do tempo da ocupação, pois já decorreram mais de 25 anos e pessoas nasceram, cresceram, envelheceram, morreram, mas sem dúvida a população aumentou e o espaço continua o mesmo. Assim, os jovens que outrora eram crianças, hoje constituem famílias e, devido às dificuldades em obter uma nova moradia, passam a dividir as casas dos pais superlotando a residência ou construindo de forma aleatória sobre elas.

A valorização do território pelas novas gerações que constituem o Jardim Vila Nova é um processo tido como natural, devido à escassez de espaço e o crescimento demográfico juntamente com a falta de recursos, principalmente o financeiro, que possibilitaria a procura de outro local para moradia. Segundo Santos (1997) "Recurso não é algo natural, mas sim uma condição produzida socialmente a partir de materiais naturais e resulta de modos de relação entre homem e natureza".

E neste sentido cabe ao Estado providências que possibilitem que estas pessoas possam vir a buscar novos locais para se instalarem.

Por outro lado, na sua maioria são jovens que estudam, trabalham e têm uma escolaridade mínima e aproximada da idade certa, porém após a escolarização básica poucos continuam no segmento acadêmico, pois a maioria é absorvida e acaba optando pelo mercado de trabalho, principalmente o informal, o que muitas vezes lhes garante a sobrevivência, mas não propicia nenhuma expectativa de melhoria de vida ou ascensão social.

Dentro deste contexto, desde 21 de dezembro de 2006, o CEU Azul da Cor do Mar Prof. Jossei Toda apresenta-se como uma opção para a melhoria da qualidade de vida desta população, proporcionando a possibilidade de educação, prática de esportes e acesso à cultura. Faz parte da história de luta dos moradores do Jardim Vila Nova, graças aos movimentos sociais que primeiramente reivindicaram o direito de ter escolas públicas para os seus filhos, como ressalta Freire (1996):

> É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber... (FREIRE, 1996, p. 66-67).

As ações, projetos e programas do CEU Azul da Cor do Mar Prof. Jossei Toda têm como principal finalidade a educação e devem ser voltados para a construção do conhecimento e da cidadania. A finalidade social do CEU é promover a defesa e a garantia dos direitos constitucionalmente assegurados, públicos e gratuitos, atender a comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento e educação, respeitando suas características socioculturais, sem qualquer preconceito ou discriminação de gênero, cor, nacionalidade, situação socioeconômica, credo religioso, político, idade ou de qualquer natureza.

Entrevista com moradores do bairro do Jardim Vila Nova

Na tentativa de traçar o perfil dos ocupadores do Jardim Vila Nova e quais as suas reais necessidades, tanto na época do início da ocupação como no presente momento, elaboramos uma entrevista com cerca de vinte moradores, dos quais alguns participaram direta ou indiretamente da ocupação deste território. Seguem as perguntas, objetivo das perguntas e quais os nossos objetivos em relação às respostas.

1. Tempo que mora na comunidade?

Objetivo: Verificar quanto da história da ocupação o entrevistado vivenciou.

Verificado: As pessoas entrevistadas moram na comunidade.

2. Como o(a) senhor(a) sentia o movimento na época da ocupação?

Objetivo: Detectar o impacto causado pelo movimento nas pessoas que dele participaram.

Verificado: Na época dos fatos se sentiam inseguros, tinham medo da desocupação e também do desconhecido, pois a área foi ocupada por muitas pessoas que não se conheciam e nem tinham ideia de quem o outro era. “Vieram pessoas de todos os tipos” e num território clandestino, longe de poder contar com os serviços de segurança pública, a violência chegou a imperar. Houve uma época que morria gente quase toda semana, vítimas da violência urbana. Dentre estas pessoas que perderam a vida, muitos chefes de família homens, mulheres e jovens que tinham vindo para este lugar em busca de uma moradia, porém não se desencorajavam, pois tinham um sonho e estavam dispostos a lutar por ele.

3. Como você acredita que as pessoas se sentiam?

Objetivo: Verificar qual tipo de sentimento, aparentemente predominava nas pessoas que participavam da ocupação.

Verificado: Inseguras, eram solidárias e esperançosas, guerreiras e dispostas a lutar por uma moradia.

4. Qual era a idade aparente do pessoal na época da ocupação?

Objetivo: Verificar a média de idade aparente dos participantes da ocupação.

Verificado: Famílias em formação, com casais em sua maioria, aparentando ter idade entre 25 e 45 anos, com média de cinco a seis filhos de zero até 14 anos de idade.

5. De onde vocês vieram?

Objetivo: Tentativa de detectar se havia um grupo predominante de pessoas vindas de algum lugar ou região da cidade ou até do país.

Detectado: Vieram de diversas regiões e bairros tanto das imediações como de outras cidades.

6. E hoje você está satisfeita(o) com o seu bairro?

Objetivo: Verificar o grau de satisfação dos moradores do Jardim Vila Nova.

Verificado: Gostam do bairro, porém acham que ainda falta muita coisa, "pois temos um minicentro urbano com todos os problemas que envolvem um grande centro urbano", ou seja, falta todo tipo de estrutura em todas as áreas, onde o poder público deveria atuar: saneamento básico, saúde, educação e segurança.

7. O que representou a vinda de um CEU aqui para este espaço?

Objetivo: Verificar qual o grau de importância a comunidade atribui à instalação de um equipamento CEU dentro de seu território.

Verificado: Perspectiva positiva e melhoria na qualidade de ensino na educação de seus filhos. "Vimos o CEU como esperança de uma escola melhor com qualidade e a saída para um problema que era a escola de lata". A população não tinha muita noção de que a vinda do CEU traria tantos outros benefícios para a região como: linhas de ônibus, aumento do comércio regional, visibilidade para a região, entre outras.

8. O que você espera e sugere que aconteça com o Jardim Vila Nova?

Objetivo: Averiguar qual seria a preocupação mais relevante do momento e buscar sugestões para resolver os problemas.

Verificado: Esperam ansiosamente pelo fim da demanda relativa à posse definitiva dos lotes (documentação definitiva), também anseiam por uma melhoria da qualidade de vida dos moradores e sugerem que ocorra na região investimentos nas áreas da educação, saúde e segurança pública.

9. Quais as principais mudanças que ocorreram desde aquela época?

Mudanças dos espaços físicos do local:

Construção de escolas, posto de saúde, creches, pavimentação de algumas ruas, construção do CEU.

Mudanças dos espaços físicos dos arredores:

Consideram algumas mudanças no bairro de Itaquera como:

A construção do Shopping Itaquera, Estádio de Futebol "Arena Corinthians", Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC em Cidade A.E. Carvalho, Escola Técnica Estadual – ETEC em frente à estação Metrô Corinthians Itaquera, extensão da Radial Leste.

Mudanças comportamentais dos moradores:

Observa-se prosperidade, maior autonomia, melhoria na autoestima.

Conclusão

Partindo para as considerações finais sobre as abordagens constantes neste trabalho, levamos em consideração o que afirma HOLZ (2008):

> Os dados acerca da ilegalidade urbana não são precisos, mas Osório (2004, p. 25) informa que em cidades como Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Fortaleza, estima-se que entre 20 e 22% da população viva em favelas e Alfonsin (2006, p. 92) diz que "não seria exagero afirmar que pelo menos 30 a 50% das famílias moradoras dos territórios urbanos brasileiros, em média, moram irregularmente (no Recife estima-se que este índice se aproxime de 70% dos domicílios urbanos)" (OSÓRIO; ALFONSIN apud HOLZ, 2008 p. 1)

Com o relato sobre a forma como foi conquistado o território denominado Jardim Vila Nova, procuramos alertar as autoridades sobre o fato de que, quando o Estado falha em algum setor que dele depende, algum outro tipo de poder paralelo passa a

tomar as providências que caberia ao Estado. No caso específico desta ocupação, este poder ficou nas mãos de pessoas cujo interesse era simplesmente o de moradia, que é um direito que lhes cabe e que, felizmente, foi conduzido de forma plausível, cautelar e por fim resultou para os ocupadores, segundo eles, em um bom resultado, mas sabemos por diversas ocorrências do nosso dia a dia que nem sempre estes processos caminham desta forma.

Mostramos para o grupo ocupante deste território que, quando houve uma intervenção do Estado e apoio das autoridades, garantindo a eles escola, postos de saúde e saneamento básico, ou seja, condições mínimas de sobrevivência, a resposta aos problemas foi imediata. Houve uma elevação na autoestima dos moradores que, tratados de forma justa como cidadãos que são, saíram à procura de mais oportunidades de trabalho, contaram com o aumento do comércio na região e nos seus arredores, a melhora do índice de frequência escolar e também a valorização do bem público.

Por fim, foi sugerido às autoridades competentes que, em casos de ocupações, sejam o mais presente possível, ajam de forma mais breve, não dando oportunidade para a ação de grupos oportunistas dispostos à exploração da miséria humana, como a exploração da mão de obra barata, instalação do tráfico e consumo de drogas como sendo algo comum e a influência de facções criminosas ditando regras em troca de favores que, na verdade, em sua maioria são de obrigação do Estado.

Com este trabalho pretendemos ter colaborado para demonstrar como a mobilização popular e as devidas intervenções do Estado puderam e podem contribuir com a melhoria da qualidade de vida e moradia dos cidadãos do território Jardim Vila Nova. Observamos também que estas atitudes proporcionaram mudanças significativas na vida de pessoas que moram em áreas, bairros e vilas que se localizam no entorno deste território. Alertamos também o poder público, quanto às responsabilidades que a ele compete, no sentido de garantir a todos o direito à educação de qualidade e moradia digna.

Referências

BARBOSA, JL. **Território e Cultura na Metrópole**. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças - Espaço de Socialização de Coletivos – 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Katia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática participativa na escola pública e formação da equipe escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, jun. 2000.

GOTTMANN, J. The evolution of the concept of territory. **Social Science Information**, v. 14, n. 3, p. 29–47, ago. 1973,

HELLER, H. **Teoria do Estado**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

HOLZ, S. Diez años de Cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 10, 2008, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em: < http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/158.htm >. Acesso em: 7 jul. 2014.

SANTOS, C. Território e territorialidade. **Revista Zona de Impacto**, ano 11, v. 13, p.1, set./dez. 2009.

_____. O fato geográfico. **Sociedade & Natureza**. Rio de Janeiro, AGB-Rio. 1986.

_____. A territorialidade e a sustentabilidade ou a ecologia do espaço político. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, ano 9, n. 17, p. 41-56, 1997.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados. São Paulo, SP, 2003.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 43.802, de 16 de setembro de 2003.** Dispõe sobre a criação de Centros Educacionais Unificados. São Paulo, SP, 2003

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 46.701, de 1º de dezembro de 2005.** Delega competência ao Secretário Municipal de Educação para aprovar o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. São Paulo, SP, 2003.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 47.302, de 22 de maio de 2006**. Dispõe sobre a denominação dos Centros Educacionais Unificados - CEUs de acordo com as respectivas localizações ou referências geográficas ou culturais locais. São Paulo, SP, 2006.

Trabalho Colaborativo de Autoria: um relato da EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins

Cátia Cristina da Mota Martins de Souza[1]

1 Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Introdução

O presente trabalho busca mostrar, por meio de um breve relato, como se deu a experiência de gestão de um Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Aurélio Arrobas Martins, que foi implementado pelo novo programa de ensino da Rede Municipal de São Paulo, lançado pela Secretaria Municipal de Educação em 2013. Por meio deste relato, procura-se demonstrar não só a relevância do TCA no contexto educacional, mas também como o apoio e o trabalho dos professores e da equipe gestora deverão, permanentemente, colocar em questão a reinvenção de suas práticas pedagógicas e ter em vista a execução de um trabalho em cada escola de forma integrada e participativa.

A EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, que está situada na região de Itaquera, mais especificamente, no Jardim Nossa Senhora do Carmo, é uma escola de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, que atende famílias de baixa e média renda, provenientes de São Paulo e de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste. Os alunos, em sua maioria, residem no próprio bairro Jardim Nossa Senhora do Carmo, que pertence ao Distrito do Parque do Carmo e integra a Subprefeitura de Itaquera. A Unidade conta, ainda, com uma equipe escolar constituída pela equipe gestora: diretor, assistentes de diretor e coordenadores pedagógicos; equipe de apoio à educação: agentes escolares, auxiliares técnicos de educação e secretário de escola e equipe docente: formada por professores que compõem o módulo da Unidade e por professores com laudo de readaptação funcional. A maioria dos nossos professores são efetivos e todos possuem curso superior completo. Estes desenvolvem o trabalho promovendo e implementando ações e projetos voltados para formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participativos, utilizando-se dos serviços pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade escolar.

Com a reorganização curricular, dentro do Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10/10/2013 e regulamentado pela Portaria nº 5.930, de 14/10/2013, o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, passou a ser organizado em três ciclos: o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), o Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e o Ciclo Autoral (7º ao 9º, ano). O Ciclo Autoral, em especial,

objetiva a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, concretizados por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria. Este trabalho deve ser realizado pelos educandos, com acompanhamento e orientação dos docentes do Ciclo, sendo concluído no 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas à construção do conhecimento, ao domínio das diferentes linguagens, à busca da resolução de problemas, à análise crítica e à estimulação dos educandos à autoria.

O desenvolvimento de projetos muda a postura em relação ao processo ensino e aprendizagem. De um lado, o aluno, por meio da pesquisa, aproxima-se mais do seu contexto social, desenvolve o senso crítico, constrói conhecimentos significativos e é estimulado a buscar soluções e alternativas para resolução de problemas. De outro, professores e equipe gestora são impulsionados a rever suas ações e ressignificar seus papéis, adequando as práticas pedagógicas frente às exigências do mundo contemporâneo, vendo o aluno, não só como mero espectador de uma educação desprovida de significado, mas como alguém que ensina e que pode contribuir no ambiente escolar, proporcionando assim, momentos de trocas de experiências e abrindo espaço para o protagonismo infantil e juvenil.

No que concerne ao desenvolvimento do Trabalho Colaborativo de Autoria, a EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, no início do ano letivo de 2014, por meio dos Professores do Ciclo Autoral, reuniu-se a fim de eleger o tema do TCA, ficando definido que trabalharíamos o território e o entorno no qual a unidade escolar está inserida, visando levar o aluno, por meio da pesquisa, a conhecer e interagir com sua realidade local, formando pessoas que possam participar ativamente da vida social e serem capazes de transformar seu entorno. Do tema resultaram oito subtemas, também elencados pelos professores, ficando cada subtema sob o acompanhamento e orientação do professor de um componente curricular. Os subtemas elencados foram: moradia e transporte (Geografia), saneamento básico (Ciências), educação (Português), história do bairro (História), lazer e cultura (Artes), saúde (Educação Física), economia local e segurança (Matemática), impactos da copa na região (Inglês).

Após a definição do tema e de seus subtemas, foi elaborado um cronograma com datas e atividades a serem efetuadas para o desenvolvimento do TCA.

Nas salas do Ciclo Autoral, os alunos foram organizados em oito grupos de quatro a cinco componentes. Os subtemas, voltados para o estudo do território e do entorno, foram sorteados para cada grupo pelo professor coordenador de sala.

Quinzenalmente, de acordo com o cronograma, ocorrem encontros em que os grupos de cada subtema reúnem-se com o professor orientador, em espaços disponíveis na unidade escolar. Nestes encontros, conforme pude acompanhar e observar, os alunos são orientados e há o acompanhamento do desenvolvimento dos TCAs pelo professor orientador. Nestes momentos, também os alunos falam sobre seu trabalho, e quais os objetivos do projeto, quais as ações que estão realizando, as dificuldades que enfrentam para concretizar o objetivo e, assim, obterem os resultados que almejam, os avanços alcançados, reflexões e críticas sobre o que observam e verificam no andamento de suas pesquisas.

O professor orientador faz as orientações e acompanha o desenvolvimento dos TCAs, como já mencionamos, dando um retorno aos alunos do que está sendo feito e do que pode ser melhorado. Faz também com que os alunos reflitam sobre o que querem alcançar com seus projetos de intervenção social e quais as ações de intervenção cabíveis que têm de empreender para atingir os objetivos almejados.

Para facilitar o trabalho de campo que seria desenvolvido pelas turmas de alunos, expedi vários ofícios que foram encaminhados e apresentados a instituições, comércio, órgãos públicos e privados, para obterem materiais, realizarem entrevistas e pesquisas.

No 1º semestre, os alunos receberam orientações sobre o que é o Ciclo Autoral, autoria, intervenção social e o próprio TCA, projeto este voltado para a intervenção social na comunidade. Foram também fornecidas orientações quanto à estrutura de um projeto escrito, explicações sobre as justificativas das razões que o levaram a desenvolver um projeto de intervenção social sobre determinado assunto, sobre os objetivos que se esperam alcançar com a pesquisa e sobre a coleta de materiais para tal pesquisa.

No 2º semestre, os alunos realizaram a pesquisa, propriamente dita, com orientação e acompanhamento dos respectivos orientadores, elaboraram e organizaram

as ações necessárias, por meio das diversas linguagens/gêneros para a apresentação dos TCAs.

A conclusão e a apresentação do TCA ocorreram em novembro desse ano, com a entrega do projeto escrito e a apresentação por meio de vídeos, exposição cultural, músicas, confecção de quadro com a técnica em grafite, relatos de prática, apresentação de capoeira, plantação de mudas de árvores em uma praça próxima à Unidade Escolar, entre outros.

Breve descrição e histórico da região

A escola está situada num território, cuja população é de média e baixa renda, com bairros residenciais, edifícios e casas de médio padrão, grandes conjuntos habitacionais, construídos a partir da década de 80 e comunidades, apresentando uma infraestrutura que vem melhorando significativamente, em virtude dos movimentos sociais e de investimentos dos Governos Estadual e Municipal.

A ocupação dessa região está ligada à história do aldeamento indígena que, já no século XVI, começou a ser organizado pelos padres jesuítas na localidade vizinha de São Miguel do Ururaí, hoje São Miguel Paulista, pois a região de Itaquera teria sido habitada por esses índios. No início do Século XVIII, uma grande área do que hoje compreende os bairros de Vila Carmosina e Parque do Carmo, em Itaquera, passa para o domínio da Província Carmelitana Fluminense, que administrara essa fazenda até o início do século XX, quando foi dividida em glebas, sendo a principal adquirida pelo coronel Bento Pires de Campos (LEMOS; FRANÇA, 1999, p. 22- 23 e 29).

Esse novo proprietário promoveu o loteamento que fez surgir os bairros Vila Carmosina e Cidade Líder e a área que passou a se chamar Fazenda do Carmo, ocupada por migrantes que trabalhavam no setor de hortifrutigranjeiros (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

Na década de 50, a Fazenda do Carmo é comprada por Oscar Americano de Caldas Filho, este, por sua vez, vendeu parte desta propriedade para pessoas da classe média e alta, com intuito de valorizar o restante de suas terras. Essas terras loteadas fazem parte, atualmente, do Jardim Nossa Senhora do Carmo, conhecido como Morumbizinho (Morumbi da Zona Leste), onde localiza-se nossa Unidade Escolar. Com a morte de Oscar Americano, seus herdeiros venderam a Fazenda do Carmo para a Prefeitura de São Paulo. A Prefeitura fez algumas benfeitorias, aproveitando muitos equipamentos da época da fazenda, inaugurando assim, em 1976, o Parque do Carmo (SÃO PAULO, 2011, p. 10-11).

Até o início da década de 80, Itaquera era uma região de pouca infraestrutura, com uma população composta predominantemente por trabalhadores assalariados. Nesta época, foram inaugurados os grandes conjuntos habitacionais da COHAB e cresceu o número de favelas (LEMOS; FRANÇA, 1999, p. 79).

A partir da década de 80, ocorreram transformações no cenário urbano da região, como a chegada do metrô em Itaquera, a inauguração das avenidas Jacu-Pêssego e da nova Radial Leste, do Shopping Metrô-Itaquera e de edifícios de padrão médio, para atender a demanda da classe média baixa.

As atuais mudanças na região e o Trabalho Colaborativo de Autoria

O anúncio da Copa do Mundo de 2014 no Brasil e sua abertura, na Arena Corinthians, em Itaquera, trouxeram relevantes mudanças e transformações à região, principalmente no tocante à infraestrutura, como obras viárias e a implantação das Unidades da Escola Técnica Estadual (ETEC) e da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC).

Destacamos ainda que professores, alunos, funcionários e equipe gestora da Unidade estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos TCAs, cujo tema, como já apontado, é o território e o entorno onde se situa a Unidade Escolar. A gestão da escola é concretizada por ações que visam promover a democracia, participação e envolvimento de todos os segmentos sociais que compõem a escola, por meio de reuniões de pais, Conselho de Escola, APM e eventos educativos, em que são

realizados debates, discutidos objetivos e problemas, levantadas soluções e tomadas as decisões referentes ao funcionamento do cotidiano escolar.

A relação entre o território e a escola, em que o aluno estuda e pesquisa sobre seu entorno, por meio da elaboração do TCA, possibilita aquisição de conhecimento sobre o território no qual está inserido, interagindo com o ambiente, conectando-se com as instituições, agentes e organizações sociais que o compõem, conduzindo e se apropriando de tais conhecimentos da realidade social, com vistas a uma atuação qualificada e planejada, possibilitando conquistar melhores condições de vida para a comunidade e, consequentemente, a transformação local.

Entendo que a escola deve exercer um papel articulador entre a necessidade de desenvolvimento local e os conhecimentos, devendo, portanto, o aluno conhecer e compreender a realidade em que vive, a fim de participar e contribuir para superação dos problemas e para o desenvolvimento local.

Assim, os conteúdos ensinados na escola precisam estar direcionados para o conhecimento da realidade em que os alunos vivem, tornando-os significativos e voltados para formar cidadãos e sujeitos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Como bem elucida Ladislau Dowbor, “a educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar de sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la” (DOWBOR, 2006, p. 2).

O reconhecimento do território une o conhecimento formal curricular ao mundo onde cada aluno se desenvolve, permitindo elaborar e executar planos de ação que possibilitem à escola se valer dos elementos positivos presentes nas comunidades locais, buscando também propostas com excelência para o ambiente em que se insere. Tal atuação confere maior eficácia na gestão da escola, colocando a Unidade Escolar em uma posição de importância para a comunidade, uma vez que, embora a escola seja influenciada pelo contexto social em que está inserida, também pode transformar este contexto territorial.

A gestão da EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins entende que ações pautadas pelo compromisso, pela ética, pelo amor e pela eficiência no desenvolvimento de um trabalho voltado para o educar leva o ser humano a refletir, a apreender e a construir conhecimentos significativos que tragam mudanças de atitudes e capacitem os educandos para serem agentes transformadores de sua realidade. Este é o maior legado a ser deixado a nossos alunos e às gerações futuras.

Conclusão

Entendemos que o desenvolvimento do TCA é de grande valia para o trabalho pedagógico em nossa Unidade Escolar, pois por meio da pesquisa e do estudo voltado para o território e entorno, nosso aluno passa a conhecer e compreender sua realidade local, construindo conhecimentos significativos e apropriando-se da origem, das tradições culturais, da organização territorial, dos potenciais econômicos e dos desafios ambientais de seu bairro, interagindo e buscando soluções e alternativas para os problemas locais. Formamos, assim, sujeitos sociais aptos a atuarem no plano local, em que a cidadania se desenvolve de forma concreta, uma vez que pessoas desinformadas não participam e sem participação não há desenvolvimento.

Acredito que a interação de tais componentes locais ensejará, a médio e longo prazo, um território bem sucedido, onde a sua população possa ter acesso aos meios necessários e suficientes para o desenvolvimento humano.

Referências

ARAÚJO, Paullyanne Leal de; YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. **Professor**: desafios da prática pedagógica na atualidade. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

CORDEIRO NETO, José Raimundo; ALVES, Christiane Luci Bezerra. **A relação entre escola e território na promoção de desenvolvimento local**: implicações para as políticas educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Uni-FACEF, 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. 2006. 16 p. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/ >. Acesso em: 7 out. 2014.

LEMOS, Amália Inês Geraiges de; FRANÇA, Maria Cecília. **Itaquera**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999.

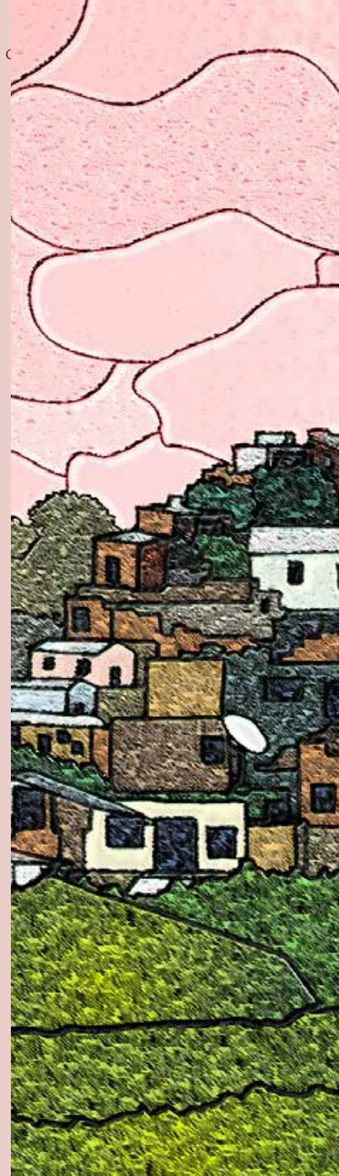
SÃO PAULO (SP). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. **Conflitos Socioambientais do Parque Natural Municipal Fazenda do Carmo**. São Paulo: Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, 2011.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Institui, na Secretária Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 11 out. 2013, p. 1.

SÃO PAULO (SP). **Portaria nº 5.930, de 10 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui, na Secretária Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 15 out. 2013, p. 13-14.

Projeto Funk: uma possibilidade de diálogo

Glauber Fonseca Silveira[1]



1 Graduado em História. Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Passeio pelo escuro/ eu presto muita atenção no que meu irmão ouve/ e como uma segunda pele/ um calo, uma casca/ uma cápsula protetora/ Ai, eu quero chegar antes/ para sinalizar/ o estar de cada coisa/ filtrar seus graus.

"Esquadros" / Adriana Calcanhotto

Introdução

Apresentaremos a seguir um relato sobre uma proposta didática aplicada a alguns alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Sebastião Francisco, O Negro, que buscou ampliar o repertório reflexivo dos alunos com quem trabalhávamos, adentrando e trabalhando juntos, entendimentos e interpretações possíveis a respeito do funk carioca. Nossa proposta teve início no contraturno escolar, inspirado em um projeto de Educomunicação, realizando um diálogo qualificado com um pequeno grupo de alunos. Esse diálogo tomou proporções de um projeto autônomo quando estes alunos passaram a organizar rodas de conversas que levavam o debate realizado para outros alunos, chegando tanto no turno regular como a alunos de outras escolas, chamando para contribuir com a conversa outros professores, funcionários e gestores.

Ao lidar com os elementos intensamente presentes nas atividades culturais do território em que os alunos vivem, aproveitamos as forças que mobilizam suas vidas para extrair, interesse e atenção para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades que correspondem a uma grande diversidade de áreas do saber.

Criava-se com o diálogo sobre o funk um ambiente favorável para que problemáticas do cotidiano fossem identificadas por meio de reflexões tratadas com espírito crítico, em busca de soluções elaboradas a partir de suas próprias visões de mundo.

Justificativa

Lidávamos com um contexto escolar com inúmeros dificultadores: alunos com sérios atritos com a organização da rotina escolar e com as propostas de ensino, de tal modo que se percebia entre o mundo dos alunos e o mundo escolar um abismo difícil de transpor, uma acentuada descontinuidade de sentido.

Investíamos nesse debate, entendendo que estávamos lidando com os fundamentos das dificuldades de aprendizagem: as habilidades de interpretação social e simbólica do mundo que os cercam e a aproximação dos saberes e práticas cotidianos com o desenvolvimento escolar. O diálogo tornou-se um recurso que permitia a concretude da vida cotidiana emergir em uma problemática concreta.

Nos encaminhamentos destas conversas, se fazia necessário apreender um pouco sobre como se dava a compreensão de si e do mundo dos nossos alunos, tendo em vista as relações territoriais, refazendo e buscando explicitar com eles as conexões entre reprodução cultural do funk, as tendências das relações sociais na contemporaneidade e os horizontes de vida em que se desenvolvem. Partindo da escuta, constituíamos nosso olhar do lugar do outro e isso viabilizava construir um saber que era o mínimo possível discriminatório e contrário à imposição de qualquer moral.

A produção e reprodução cultural do funk tem territórios como habitat de formação. Como a escola está inserida nas vizinhanças de uma "comunidade", a demanda do funk praticamente se impunha na escola.

Desenvolvimento

O que veio a se chamar “Projeto Funk” foi uma ação que teve início como atividade interna de um projeto de Educomunicação, que tinha por objetivo a produção de um programa de rádio para difusão interna. Já nos primeiros momentos surgiu a questão sobre quais estilos musicais ouviríamos. Obviamente, o preferido da garotada era, naquele momento, meados de 2012, o funk de tipo carioca, famoso por sua linguagem erótica, chegando à pornografia. Este estilo estava, por assim dizer, na crista da onda e na prática ofuscava por completo a sensibilidade dos nossos alunos para todos os demais estilos de música.

O problema ali apresentado, para nós educadores, era por um lado, ignorar o impacto drástico destas canções na personalidade das crianças e adolescentes, reforçando aspectos de vulgarização da mulher, de redução da pessoa a um objeto erotizado, com a costumeira desumanização tão própria à sociedade de consumo? E por outro lado, negar pura e simplesmente a expressão sincera de suas ânsias, materializadas e impulsionadas nesta configuração cultural que é o funk? Isso seria nada mais que reforçar o já dramático quadro de exclusão sociocultural, além das óbvias exclusões econômica e política de que padecem nossos alunos.

Tínhamos como propósito contribuir com o processo ensino-aprendizagem por meio da percepção e libertação de novos e velhos preconceitos e que ajudasse a visualizar processos de alienação em nossas relações, sabendo que isso se pode dar apenas a medida em que o educador se dispõe também a aprender, na medida em que todos os seus preceitos precisam estar prontos a serem postos em suspenso, para daí entrar em uma relação de abertura e intercompreensão desta coletividade professor-aluno. Para isso, o recurso didático mais apropriado foi a curiosidade, ou seja, expressar-nos com interesse pela proposta das canções e convidá-los a avaliá-las em seu teor de ideias.

Alguns rejeitaram a proposta, não se dispunham a ler e comentar o conteúdo da música. Para esses, a questão se resolvia com um simplificador, porém sintomático, “o professor é chato”, “não vai deixar por o funk”. De minha parte, jamais

cedia à facilidade de proibir, mas considerava com eles – aqueles que sobreviviam ao questionamento – qual o contexto em que nos encontrávamos, uma escola de ensino fundamental, e o papel a que nos prestávamos naquele momento, ou seja, a tarefa de ser radioeducadores. Não deixaria de me surpreender com o fato de que se sensibilizassem com o papel social com que estavam investidos, reconhecendo nisso um diferencial, o de ser também educadores, fato que os obrigava a reavaliar a difusão interna das canções do subgênero musical em questão, devido obviamente ao tipo de experiência extravagante que imputava e à linguagem pornográfica de que se servia.

Em todo caso, o entusiasmo ao redor das temáticas do funk gerava uma demanda de entendimento que era própria e legítima aos nossos alunos. Um pequeno grupo apresentou o interesse em continuar aprofundando e vasculhando áreas afins ao tema da sexualidade e, em pouco tempo, essas conversas tornaram-se uma atividade paralela à produção da programação da rádio, para logo, amadurecendo, galgar autonomia para intervir nos espaços e tempos do ambiente escolar.

De nossa parte colocávamos perguntas simples que expunham as ideias ali contidas e que, por mais que parecessem simples, surpreenderiam.

— O funk é legal?

— Sim!

— Quem aqui gosta de funk?

(muitos)

— O que tem nele que é o legal?

— Ele tem palavrão e fala de sexo.[2]

2 Amenizaremos alguns termos usados pelos alunos, mas que se leve em conta a sua enorme imersão na sexualidade que, muitas vezes, é usado num estilo chulo. A problemática da sexualidade já estava viva, latente; o que fazíamos era apenas criar a circunstância para que essas linhas de forças vitais viessem à tona, emergindo no diálogo, para que pudessem elas serem apropriadas e desenvolvidos pelos próprios alunos.

A tarefa de educador a que nos propomos foi, antes de tudo, fazer com eles uma leitura ao mesmo tempo cuidadosa e desinteressada. Cuidadosa, porque o tema é espinhoso e de graves consequências, uma vez que se desdobra em áreas da vida como os instintos sexuais, a sensibilidade afetiva, os projetos de vida, a possibilidade de gravidez e a formação familiar, as determinações sociais sobre os diferentes usos do prazer e o direito ao cuidado de si e do corpo. Desinteressada, porque não nos corresponde guiar, determinar suas opções ou postular uma ética, mas ao contrário, aproveitar a ocasião em que se expõem para fazer emergir e entendermo-nos com eles a respeito das diversas problemáticas concretas que se encontram nos temas abordados, que vão desde aspectos da anatomia até a divisão do trabalho, passando por questões de criminalidade juvenil até dilemas matrimoniais.

A entrada destes temas transversais, sua exploração detida e sem pressão temporal tornou-se a verdadeira riqueza do diálogo, pois não impunha acumular informação nem produzir sentido definido, não havendo quantificação de resultados.

Conforme as problemáticas surgem vamos buscando interpretar suas raízes, suas razões de ser, os postulados e preceitos das quais derivam. Isso significa fazer uma reavaliação dos princípios, valores e normas subjacentes ao panteão de ideias que os alunos nos traziam.

Não se sabe que rumos a conversa pode tomar, que princípios, que razões de ser os alunos vão nos apresentar e é preciso estar disposto a debater todo ponto de vista e qualquer princípio ético que se mostrar com respeito e, ao mesmo tempo, com uma leitura que permita a interpretação crítica e libertadora de eventuais amarras que se apresentem.

Aprendíamos a colocar em questão as ideias, as ações e os pressupostos mais ou menos perceptíveis das canções que se apresentavam na qual vagarosamente ia se desencobrindo um grande feixe de relações determinantes com estruturas importantes da vida humana: namoro, sexo, transnoitar, saúde, medo, culpa, trabalho, escolarização, prazer, autoridade, autoritarismo, machismos, libertação sexual, direito ao corpo, cuidado consigo e a sociedade de controle, transformações históricas no campo dos costumes, características e tendências de nossa própria época.

As questões iniciais eram apenas uma busca em despertar o interesse pelo cenário montado pela narrativa da letra para poder avaliá-lo, identificando os personagens, as relações do narrador com a sua descrição, as situações descritas e as intenções ali contidas.

Para exemplificar, **vejamos uma música** das que se analisava naquele momento:

> **Ela me viu no delírio na festa na maior vibe,**
>
> **Me falou no facebook amor eu te vi no baile**
>
> **Não me cumprimentou falou que tava envergonhada**
>
> **Disse que minha mina tinha mó cara de braba,**
>
> **Hoje tem baile de novo e eu vou te cumprimenta,**
>
> **Quando eu chega em tu sabe o que eu vou falar?,**
>
> **vem mama o g7 chupa o felipinho,**
>
> **Aproveita bem porque hoje nóis tá sozinho,**[3]

O espanto, a timidez e o desconcerto surgido a princípio, logo desapareciam quando o centro do problema era abordado com clareza, precisão conceitual e naturalidade. O centro da questão não poderia deixar de ser, evidentemente o sexo. Ou melhor dizendo, como as conversas subsequentes deveriam esclarecer a sexualidade como área de interesse, sensibilidade, medos, sonhos e realizações biopsicológicas.

Tendo em vista a diversidade de temas e de subgêneros do funk contemporâneo brasileiro, acabamos por estabelecer com os alunos um primeiro discernimento no interior da proposta musical. Trouxeram para o debate uma negociação sobre os tipos de temática do funk: “apológico” e “não apológico”, enquanto aqueles tratavam de

3 Canção “Se Joga pra nóis” (sic). MC’s G7 e Filipinho.

drogas, crimes ou sexualidade explícita, estes tratam de amizade, paquera, etc. Será com essas categorias que os alunos irão trabalhar, embora reconhecessem outras divisões e classificações possíveis.

Diante da canção apresentada perguntávamos ao grupo por exemplo: O que estão fazendo as personagens da canção? Que destaque a canção dá a cada um deles? Que papel cumprem as meninas, que papel cumprem os meninos ali?

A relação entre os interessados na música resumia-se ao fato de uma vez sem a namorada por perto, o personagem, encarnando o eu poético do cantor, poderia cumprimentar a moça com um convite para o sexo oral.

Os alunos demonstravam certa clareza no fato de que a mulher estava sendo desprestigiada frente a um personagem do sexo masculino que, por sua vez, acreditava poder dominá-la, tomá-la por meio de suas posses financeiras. Reconheciam certo desinteresse real pela mulher como pessoa quando envolvida em um enredo como o da canção. Era recorrente também a percepção de que a relação sexual que estava sendo imputada no enredo da canção estava em função das marcas ostentadas e não em função da qualidade afetiva e sentimental do encontro entre os jovens.

Buscávamos convergir, confrontando o modo de representar as relações afetivo-sexuais nas canções (o tema por excelência do subgênero) e as perspectivas de vida e de futuro que traziam consigo os alunos. As eventuais identidades, e também as divergências, entre os dois modos de percepção quanto à orientação afetivo-sexual - das canções e do pessoal, davam a oportunidade para que os alunos se esforçassem em constituir um pensamento autônomo, pois identificavam certa contradição entre seus preceitos pessoais e aqueles propostos nas canções.

Para fazer emergir o quanto compartilhavam dos horizontes representados nas canções de quem extraíam fruição, perguntava: E vocês gostariam de estar no lugar destas jovens? Não! Não queriam. Como é então possível admirar, cultivar tal canção? Mas, às vezes, respondiam “não é só porque escutamos a música que vamos fazer como fazem na música”.

Será que mesmo não concordando (agora) com a postura ensinada na canção com o tempo não se acostumam? Será que as meninas que hoje, desde bem novinhas, mergulham e admiram estas canções não absorvem as ideias e aprendem a pensar em si mesmas e sua relação com os outros baseados nessa postura?

Questionamentos como esse, simples, despidos de regras morais, porém diretos e lidando com questões realmente sérias ao mundo destas crianças e adolescentes, buscavam trazer à tona aspectos da responsabilidade com o seu próprio mundo, inteiramente a se criar e as relações que existem entre o mundo das canções que estudávamos e a concretização dos seus próprios, pois nos parece certo que a ficção de fato intervém criando realidades, mundos possíveis, por meio de perspectivas dentro das quais as ações cotidianas são orientadas. Portanto, ao confrontar mundos distintos, nesse caso explorando as contradições existentes entre o mundo representado e as perspectivas que os alunos traziam consigo, nos ajudava a visualizar a necessidade de se apropriar do próprio destino. O paradoxo, tão próprio ao humano, mostrou-se o centro de onde desencadeava a energia do debate e fazia convergir o pequeno grupo, estabelecendo laços de integração do professor com seus alunos.

De modo geral, diríamos que nossas questões rodeavam uma outra mais ampla, quase sempre pressuposta, sobre a situação da postura ética presente no desfrute estético, pois a canção é ao mesmo tempo discurso social e arte. E como sabemos a arte mexe com os sentidos, extasia, comove, incentiva.

Retomando a questão, perguntava :

— Quais são as características do funk que aparecem ali?

— Estão falando sobre sexo. Como sobre o sexo? Incentivando as pessoas a fazerem sexo.

— Mas há algum problema nisso? Aliás, não é o sexo uma coisa tão natural e instintiva que precise de incentivo. E mesmo que precise, qual é o problema de se falar sobre o sexo se ele é natural ao ser humano.

— O problema está no jeito com ele mostra.

— E qual é?

— O sexo como coisa fácil, que é só chegar e fazer.

— E como deveria ser?

— Como assim?

— Como seria o modo adequado do tratamento dele para com ela?

— Não desrespeitar a namorada e não usar esses termos ao falar com a menina.

O "incentivo ao sexo" era o sentido da canção, mas sabíamos e era preciso explorar isso também, que o funk não era o pioneiro nesse propósito. Muito pelo contrário, vem realizando sua proposta na esteira de vários outros ritmos musicais, como também no cinema, nos programas de televisão, nas propagandas comerciais e em muitas outras áreas da vida social e cultural. Ainda assim, esse "incentivo", uma vez identificado, deveria ser colocado no devido lugar, ou melhor, era preciso encontrar de maneira mais clara o problema, pois o que estava sendo incentivado não era o sexo pura e simplesmente, mas uma visão social sobre o sexo, um deslocamento no mundo da moral, dos valores. Colocávamos então a questão: como o personagem-narrador entende o sexo e que tipo de regras o envolve?

Quando a conversa pareceu a nossos colegas suficientemente madura e perceberam que haviam logrado conquistas analíticas e conceituais importantes, trouxeram-nos a proposta de, ao mesmo tempo, fixar e expandir o diálogo por meio de um recurso de apresentação. Na construção do material visual tive o cuidado de não tomar a frente em sua produção. Quem escrevia e formatava eram os próprios alunos. A estrutura discursiva e as etapas do pensamento refletiam o seu nível de compreensão. Poupava-me até mesmo de intervir com muita frequência na ortografia, permitindo que a produção textual ganhasse fôlego e maturidade nas concepções de mundo, mais do que na norma culta da linguagem.

O panorama da apresentação era montado de modo fiel à estrutura do nosso diálogo. Vejamos a seguir a apresentação na sua versão mais atual, dispensada a apresentação formal:

- Um ponto negativo do funk apológico é o fato dele incentivar o sexo;

- O problema não é ele incentivar o sexo, mas o jeito como ele incentiva;

- O funk apológico mostra o sexo de uma maneira fácil. Ele incentiva fazer sexo sem mais nem menos;

[mostra-se dois trechos de música para exemplificar e debater]

- Tem várias formas do funk incentivar ao sexo (sic), como a letra que é muito forte. Mas um ponto ideal são as posições da dança.

- Porque a maneira de dançar o funk influencia ao sexo? Porque quando as pessoas dançam elas expõem o seu corpo, mas a parte que mais se destaca é a parte sexual;

[mostra-se a imagem de uma mulher dançando]

- Quando uma mulher faz essa posição a música expõe a pessoa como um objeto;

- Por que a pessoa é vista como um objeto? Por que ela se expõe em qualquer lugar pra qualquer pessoa, ou seja, pra todo mundo?

- Muitas músicas dizem que a mulher é usada e depois descartada, como se fosse um simples objeto;

[trecho de musica:] Festinha do Luan - Mc Luan

Elas tão perdendo a linha elas tão doidona

Tão se agarrando se chamando de piranha

Levei ela pra festa elas foram a atração

Desceram de perna aberta bateram a bunda no chão

(...)

Que o chefe tá te chamando

O táxi vai te buscar

O bonde tá te aguardando

Quando chegar aqui tu vai ser minha atração

- Essa música além de mostrar que a mulher é tratada como objeto, ela perde alguns valores, como o respeito.

Conclusão

Está presente nas manifestações culturais do funk a marginalização de que padecem na sociedade os seus produtores. Obviamente, apesar dos estigmas imputados pelo status quo, os jovens das periferias souberam se apropriar do sentido que tomam das mídias, relendo e vivendo-as em caráter positivo, ou seja, se apropriam e ressignificam a ideia de marginalidade como sua habilidade e seu estilo. É por isso que se costuma lembrar que a emersão do funk no cenário musical popular e, mais recentemente, até mesmo no âmbito da indústria cultural, possui um caráter de disputa de poder. É nesse sentido que o debate mais qualificado que se tem feito em âmbito acadêmico sobre essa produção cultural tem sido feito nessa linha de entendimento: de uma produção cultural autêntica vinda das comunidades de baixa renda, porém deixando de lado as consequências dessa produção quanto aos horizontes éticos e políticos abertos nesse cultivo, sobretudo naquela área da experiência em que ele mais insistentemente intervém: o relacionamento de tipo sexual.

No decorrer do caminho ia se estabelecendo a percepção de que pairava sobre as sugestões poéticas do funk um novo ideal de relacionamento bem distinto do que as suas mães e avós haviam vivido, que estavam entrando em um novo tipo específico de relacionamento, em que a fidelidade, a concessão de si, o cuidado estavam dando lugar a outras características. Não se trata de fazer nenhum resgate nostálgico, mas avaliar frente aos problemas relegados ao presente pela tradição quais os horizontes

de vida que se abrem as nossas crianças e jovens. A canção formula e instiga uma certa visão de mundo na qual os que lhes assistem e absorvem acabam por compartilhar e viver. Assimilando as ideias, acabam por traduzi-las em seu mundo como valores, como modos de ser apropriados – porque aceitos e repetidamente reafirmados – de tal modo que vão se tornar as referências para a construção de seu mundo. Isso feito quase de maneira automática, pois há sobre o tema duas possibilidades comuns: a acomodação sem reflexão ou o ataque preconceituoso.

O diálogo como tal, despretensioso, permitia-lhes verem-se confrontados com seu destino, com um pouco daquilo que às ocultas participava no direcionamento das suas escolhas. Sendo assim, lográvamos minimamente recompor o funk como representação de mundo, no conjunto da vida, descortinando pouco a pouco as implicações estruturais dentro da qual ele trazia suas contribuições, tornando-se um fator de orientação de seu destino.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREUD, Sigmund. Fragmento de análisis de un caso de histeria. In:_____. **Obras Completas**. V. VII. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

HEIDEGGER. Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1993. 2 v.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. v. 1

VIANNA JÚNIOR, Hermano Paes. **O Baile Funk Carioca**: festas e estilos de vida metropolitanos. 1987. 151 f. Tese (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

Gestão, tempo e território

Rosália Aparecida de Oliveira[1]
Denise Maggieri Barbieri[2]

1 Graduada em Pedagogia. Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
2 Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O relato de prática apresentado pretende trazer à tona a discussão sobre a importância do território no âmbito da gestão escolar, bem como descrever o tempo de permanência do gestor na mesma escola como elemento favorável para uma gestão escolar promissora.

Baseado em autores como Sacristán , que trata a questão do currículo, Paro que discute sobre a gestão democrática e Freire que trata o diálogo, abordaremos o relato realizado por uma diretora de escola do território da Zona Leste de São Paulo.

Em forma de entrevista, a Diretora fala de sua trajetória na Rede, destaca os aspectos que considera relevantes em sua gestão, inclusive no bom desempenho de sua escola nas avaliações externas, sendo, portanto, uma escola vista como diferenciada na região. Fala também de sua experiência como gestora e de sua percepção sobre a escola, os alunos, os professores, os pais e os funcionários.

“Sou Diretora e estou na mesma escola há 18 anos por opção e por prazer. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo estou desde o ano de 1984, fazendo um processo evolutivo em minha carreira. Minha formação inicial foi em Psicologia e posteriormente em Pedagogia”.

Estou na Rede Municipal há mais de 30 anos e como Diretora, após um ano ocupando vaga precária na EMEI Maria Laura de Souza Campos, fixei lotação na escola que era minha opção inicial, a EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão, na qual estou até hoje. Creio que na EMEF temos mais possibilidade de identificar de fato o que é uma escola, embora hoje haja uma mudança na transposição dos valores que a sociedade vem solicitando dela.

Na EMEF tenho a proposição de que o estudo é algo importante para que os alunos se sintam importantes dentro do ambiente escolar. As crianças têm que sentir o desejo de ir à escola, um sentimento que perpassa a dimensão afetiva e contempla a dimensão educadora da escola.

Na escola todos que atuam com os alunos – do vigia ao diretor - devem se empenhar para desenvolver uma conduta educadora nos diversos ambientes, acolhendo os educandos, conversando com eles, propondo diferentes estratégias como é o caso da hora do recreio, em que todos estão envolvidos com a ludicidade. O uso coletivo dos

espaços deve primar pela educação no sentido lato da palavra.

Os funcionários devem sentir que o papel deles na Unidade é de promoção de um espaço colaborativo e educativo. Há algum tempo solicitei à Secretaria Municipal de Educação a cobertura da quadra da escola, sem receio, para a melhoria de nosso espaço, no que fui apoiada pela comunidade, em um movimento muito interessante de cobrança que teve um resultado positivo."

Citamos Paro (2002), para confirmar a importância da participação na escola

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2002, p.12).

Rosalia cita ainda que "O território no qual a EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão está inserida (Vila Santa Isabel) passou por grandes mudanças nos últimos tempos com o envelhecimento do bairro, o que ocasionou a locomoção de alunos de outros lugares para a escola. No entanto, quando pensamos no território precisamos nos reportar ao território no qual os professores e funcionários estão inseridos. Fizemos uma pesquisa na escola e descobrimos que os professores não conhecem muito a região, pois moram em outros bairros. Por outro lado, um grupo pequeno mora muito próximo à escola (ATEs, assistentes e alguns professores) e conhece a região física e socialmente.

Costumo andar pela entorno e acompanhei várias mudanças pelas quais o bairro passou. Gosto de estar em contato com as pessoas, reencontro gerações que passaram pela escola e me sinto muito feliz, percebo o envelhecimento, enriquecimento e esvaziamento do bairro. Gosto de observar, enquanto ando na volta do trabalho, a arquitetura da região.

A participação dos pais é de extrema importância para a dinâmica de organização da escola. Costumamos dialogar com eles no Conselho de Escola, nas Reuniões de Pais e nos atendimentos. Oferecemos oficinas e atividades nas quais interagimos com a comunidade. Neste ambiente dialogamos e os pais percebem o 'querer bem' aos alunos. Os pais devem ver a escola como um ambiente educador e de trocas, por

isso, na escola a participação das famílias é de muita colaboração e apoio, em sua grande maioria".

Continuamos com a reflexão de Paro (2002), sobre a importância do contexto onde a escola está inserida:

> É no contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha de poder por parte daqueles que supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino. (PARO, 2002, p. 17)

Ainda sobre o tema e tendo Paro como referência, ressalta que percebe "uma mudança na formação de professores, talvez a percepção de que o professor 'antigo' acolha mais as novidades. O professor precisa conhecer a realidade dos alunos. Não sou favorável à cultura do tão comum 'muro das lamentações' na Escola. Temos que ter o olhar para as possibilidades. O ambiente escolar funciona como as leis de trânsito, onde cada um deve desempenhar seu papel, ou seja, um cuidando do outro. O trabalho pedagógico deve acontecer em um processo de planejamento no antes, durante e depois".

Continuando seu relato, a diretora destaca o direito dos alunos: "segundo várias pessoas que trabalham comigo, uma das características essencial da minha gestão é o princípio da justiça: o que é para um é para todos. As pessoas se tornam profissionais a serviço do aluno. O aluno tem direito a ter aula. Todos sabem que 'brigo' pelos alunos, sem deixar de 'brigar' com eles quando necessário. Tanto os alunos quanto os profissionais da escola sabem que cobro muito deles, mas não admito que alguém de fora o faça."

Mesmo não se considerando democrática e admitindo ser de certo modo centralizadora, diz que gosta de "envolver os alunos em atividades e projetos" e cita Freire (2005, p. 80): "que quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio" e diz que "a democracia deve ser a favor e em benefício do aluno. Muitas vezes me questiono em que momento será criado o 'sindicato dos alunos'". Citou ainda que "no período da Copa, um aluno da escola

foi selecionado para levar a bandeira em um dos jogos. Sua redação foi selecionada a partir das impressões que os alunos tiveram com a construção do Estádio. Quando perguntamos a ele sobre a sua escrita, o mesmo revelou que começou a escrever a partir de uma visita ao teatro (Pinóquio, no antigo Teatro Imprensa) que o impressionou e com isto conseguiu ter outras leituras de mundo".

Relaciona este exemplo com Sacristán (1998, p. 62) quando diz que "O aluno/a pode se envolver num processo aberto de intercâmbio e negociações de significados sempre que os novos conteúdos provoquem a ativação de seus esquemas habituais de pensar e agir." "Aprendi neste período de gestão a lidar com possibilidades e aproveitar as boas ideias através do convencimento e do diálogo".

Finaliza a entrevista falando de sua concepção política de escola: "Faço o que faço com paixão e vou achando desculpas para adiar a aposentadoria. Diferentemente da escola particular, a pública é um serviço pago antecipadamente pelos nossos impostos. Acredito que a escola deva ser o local que sobrevive à política partidária. Eu questiono, enfrento, critico e apresento propostas! Para mim, a escola tem que ser boa e independente do partido político que está no poder. Precisamos retomar o conceito de política e realizar trabalho político, mas não partidário".

Este relato revela que há uma diversidade de concepções e posturas por parte dos gestores de escola, seja em relação aos alunos, à forma de desenvolver o currículo ou à gestão. Segundo a diretora da escola, Rosalia, o tempo de sua permanência na gestão desta Unidade Educacional e o conhecimento dos alunos e de seu território é um dos fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2006.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Entre os versos controversos da poesia de Itaquera: a produção literária de jovens da região leste de São Paulo

Daniel Carvalho de Almeida [1]

1 Docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestrando Proletras pela Universidade de São Paulo.

Antes de qualquer relato sobre trabalho literário dos jovens que estudam e residem na região de Itaquera, precisamos explicar o que entendemos por Literatura e quais motivos levam nosso artigo a contribuir para um livro cujo foco é o estudo de algumas comunidades escolares da região leste de São Paulo.

Não é possível chegarmos a uma definição do que é Literatura, é possível apenas conceituá-la. Para Platão, por exemplo, a Literatura é a Arte das Belas Letras, já Fernando Pessoa diz que um poema é expressão de ideias ou de sentimentos em linguagem. A Literatura pode ser vista também como forma de comunicação entre os homens e até mesmo como um dado de cultura.

Um outro conceito importante da Literatura é ver esta como forma de conhecimento. Para exemplificar, tomemos como exemplo A Ilíada. Por causa desta obra, estudos arqueológicos descobriram uma área em que várias cidades foram construídas, uma em sucessão da outra. Dentre uma destas cidades está a possível Tróia, cidade descrita na epopeia atribuída a Homero. Ainda sobre a Literatura como forma de conhecimento, podemos dizer que, ao ler Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida, temos um entendimento mais claro dos problemas sociais que o Brasil possuía por volta de 1822 e sua relação de "pseudoliberdade" com relação a Portugal. Podemos ainda citar Dostoiévski, cujas obras traduzem bem a realidade do homem moderno no século XIX, ou Kafka, cujos escritos nos fazem entender melhor o pensamento do século XX.

Por causa disto, acreditamos que uma obra literária pode nos trazer o pensamento de sua época de forma melhor que os jornais de seu próprio tempo. Sendo assim, para entendermos mais sobre o jovem que reside na região leste de São Paulo, especialmente no bairro de Itaquera, talvez seja interessante e muito significativo buscar os escritos que eles possuem, a poesia que produzem.

Recorremos, portanto, a alguns dos textos do livro Entre versos controversos, escrito por alunos de uma escola pública situada na região de Itaquera.

Breve histórico do projeto

Para melhor entendimento da proposta de nosso artigo é importante explicarmos como se deu o início da produção literária dos jovens alunos. Tal projeto nasceu no Laboratório de Informática da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins, onde alunos e professor se reuniam após o horário de aula para falar de literatura e música, bem como para gravar alguns programas de rádio para a escola.

O ambiente da sala, antes apenas tecnológico, foi se transformando aos poucos em um ambiente poético também. Os envolvidos no projeto liam e produziam textos juntos. E o computador, antes foco das aulas, tornou-se somente instrumento de pesquisa e registro de um lado artístico dos educandos.

Surgiu-lhes, então, a ideia de fazer um blog, cujo resultado foi muito positivo inicialmente, chegando a atingir mais de mil visualizações no primeiro mês. O blog se chama "Mentes Curiosas", pois como consta em sua própria descrição na web, "mentes curiosas e idealizadoras buscam, por meio de simples palavras, mudar o mundo ou, simplesmente, mudar a nossa própria realidade". O intuito desta mídia social foi mostrar a visão que o aluno tem de tudo o que o cerca, desvendando o curioso mundo jovem em que vive.

O segundo passo foi estender o trabalho a outras redes virtuais. Os alunos passaram a publicar fotos com significado, frases de reflexão e seus poemas em uma fanpage do Facebook chamada "Eu penso assim, é bem melhor." Seus textos, assim, começaram a ser lidos por um público ainda mais variado, de diversos lugares do país, visto que pessoas liam, "curtiam" e compartilhavam o conteúdo feito pelos alunos escritores.

À medida que o trabalho crescia, os textos dos alunos ficavam mais densos, complexos e significativos. Os escritos não eram vistos como uma produção "feminóide" de adolescente apaixonado, antes era possível perceber reflexão, crítica e complexidade. Seria difícil alguém suspeitar que era uma turma de doze ou treze anos que escrevia produções tão maduras.

Por que, então, não publicar o trabalho deles em um livro, já que seus poemas eram dignos de uma leitura atenta, para citar Edgar Allan Poe, “de uma só sentada”?

Foi quando o Movimento Nossa Itaquera deu o auxílio necessário para que fosse realizada a publicação pela Editora Livro Novo da obra que havia sido escrita por alunos de uma escola pública localizada na região leste de São Paulo. A obra Entre versos controversos possui a contribuição de quatorze alunos escritores. Seu lançamento, ocorrido em 10 de junho de 2014, em um restaurante próximo ao Parque do Carmo, contou com a presença de mais de cem pessoas e todos os exemplares foram vendidos.

O projeto ainda existe, contudo, em outros formatos. Os textos dos alunos apresentaram mudanças e ótimas alternativas de definições no que tange ao estilo literário. Além disso, os novos poemas apresentam ainda mais densidade e profundidade que os primeiros versos escritos por eles. Tais fatos resultaram na intenção de publicar um segundo volume da obra.

Nas entrelinhas de Itaquera

Como citamos no início deste relato, para entender melhor a realidade em toda sua complexidade dos jovens estudantes de Itaquera, seria interessante, mais do que ler jornais do bairro, valer-se da literatura que eles produzem.

É preciso ressaltar que não nos referimos aqui a poetas em sua mais intensa atividade literária. A produção artística dos alunos da EMEF Prof. Aurélio Arrobas Martins se encontra em seu estado de efervescência. Trata-se de uma poética ainda tímida, que está em fase de definição quanto às propostas temáticas, estruturais e estilísticas. Contudo, mesmo que estes novos escritores estejam ainda aprendendo a construir um estilo literário próprio, seus escritos podem contribuir, de forma rica e significativa, para a compreensão da realidade que os cerca.

Para entendermos tal realidade, bem como as experiências, vivências, perspectivas e ideais destes jovens que escrevem, não poderíamos deixar de analisar aqui alguns poemas que compõem a obra Entre versos controversos. Um dos melhores textos para termos como ponto de partida de nossa argumentação é o poema “Estado Terminal”, da aluna Lourraine Barbosa, de quatorze anos, uma vez que traz uma visão crítica acerca de algo bem próximo à vivência da autora.

Estado Terminal

Lá estava ele,
Com a máscara, deitado em seu leito,
Na espera de um salvador que
Viesse a ele e prestasse respeito

Por sua vida,
Por sua alma,
Por sua calma,
Por sua ida,

Continuou ali, no corredor estreito
Onde passavam seres desesperados
A procura de um meio
De manter vivos nossos entes amados.

Apenas observava, enquanto caía

gradativamente num sono profundo.

E chegava ao fundo.

Tudo se escureceu,

Sua alma se partiu,

Desapareceu.

Lá estava ele, subindo, cauteloso.

Sentia-se bem.

Porém, o alívio logo deixou seu peito

Ao observar o sofrimento

Da pobre vida

Que agora ocupava o seu leito.

Diferentemente de um soneto, por exemplo, este poema não segue um padrão de rimas, nem de número de versos por estrofe, entretanto, em todas as estrofes há versos que rimam e a musicalidade é presente do começo ao fim. Não há também padrão no que se refere ao tamanho dos versos que, sendo ora cumpridos, ora curtos, sugerem a respiração (ou a dificuldade de respirar) do eu lírico em seu "estado terminal".

No que concerne à temática, percebemos uma crítica à saúde pública de sua região, crítica que pode se estender aos serviços de saúde de todo o país, sejam eles privados ou públicos. O eu lírico, deitado em seu leito de hospital, espera apenas que alguém, talvez um "médico-salvador", tenha respeito pela sua delicada situação.

Este eu lírico não procura, em seu estado terminal, a cura para sua doença, apenas espera que sua morte não seja tratada com descaso. Sua vida, vivências e crenças merecem atenção, até porque ele apresenta a calma por estar em uma ansiosa espera de resposta no leito. Na segunda estrofe, fica mais evidente que o eu poético não tem esperança de cura para o seu mal, pois, revela o desejo de ter o respeito "por sua ida".

O poema também mostra que há outras pessoas cuja angústia assemelha-se ao do homem deitado no leito. Contudo, este desespero, tratado na terceira estrofe, pertence aos familiares que procuram uma forma de cuidar de seus entes queridos enfermos. A crítica se volta agora, não apenas ao descaso público dos hospitais e quaisquer unidades de saúde, mas à falta de profissionais na área, visto que ser eles quem deveriam procurar "um meio de manter vivos" os "entes amados" destas pessoas.

O clímax do poema tem início a partir da quarta estrofe. O eu lírico não está apenas deixando sua vida, e sim deixando sua dor, a sua angústia. A cessação da vida, aqui, se resume a cessação do sofrimento. Deixar de sofrer equivale a deixar de viver em um mundo cheio de mazelas ("Lá estava ele, subindo, cauteloso. / Sentia-se bem."). No entanto, nem em seu momento de tranquilidade final, o eu poético pode respirar aliviado ("Porém, o alívio logo deixou seu peito). A indignação não está somente no descaso com sua própria vida, mas na falta de respeito que há (e ainda haverá por mais tempo) com outros enfermos. O último verso traz à tona a dualidade entre compaixão humana e "coisidade" do ser humano. Enquanto o eu lírico possui, em sua ida deste mundo, compaixão por aquele que ocupará o seu leito, o sistema de saúde pública apenas substitui os corpos, como se fossem objetos que não podem mais ser usados ("Ao observar o sofrimento / Da pobre vida / Que agora ocupa seu leito").

Não podemos nos esquecer do rico detalhe presente no primeiro verso. Não é possível ver a face do eu lírico, pois "Lá estava ele / Com a máscara, deitado em seu leito", o que evidencia a maior crítica do texto ao cenário atual da saúde. Muitos profissionais (sejam atendentes, enfermeiros ou até mesmo médicos), infelizmente, não possuem boa interação com os pacientes, o que dá início ao respeito não encontrado por nosso eu lírico no poema, uma vez que nem olharam em seus olhos.

É importante lembrar que, por conhecermos bem a autora do texto, estamos em posição privilegiada no que se refere à análise do poema. Sabemos que não se trata, devido ao poder aquisitivo de seus pais, de alguém cujos tratamentos médicos se dão, por exemplo, em hospitais de renome, mas de uma jovem que usufrui (ou tenta usufruir) dos recursos de saúde pública de sua região.

A crítica poética e reflexiva está presente ainda em outros textos, como em "Uma grande mistura", de Beatriz Brasileiro, de treze anos:

Uma grande mistura

Uma grande mistura
Brasil, antes de tudo, um país repleto de circunstâncias.
Movimentado e pavimentado por diferentes raças.
Normalmente, cheio de andanças
Completadas por simultâneas mudanças.

Ainda há os que acreditam que existe democracia,
Mas, ainda, resta a tal burocracia.
Ambas andam devagar,
Traçando o caminho para chegar ao seu devido lugar.

Difícil é esperar sem indagar.
Mesmo demorando,

A justiça não pode persistir falhando.
E nós, vamos continuar esperando...

Vamos lutar
Sem nos esmagar,
Para a sociedade melhorar
E sair do regular!

Com estrutura um pouco mais formal e regrada que o outro analisado anteriormente, possuindo mais rimas regulares e estrofes com quatro versos cada, este texto não trata especificamente da realidade local da aluna, e sim do pensamento que uma adolescente que mora na região leste de São Paulo tem sobre seu país.

As circunstâncias do país, as diferentes raças, as andanças e simultâneas mudanças são observadas e descritas aqui por uma autora de uma região que tem todos estes aspectos em sua realidade local.

A comunidade em que reside a aluna Beatriz Brasileiro apresenta uma diversidade grande e de vários fatores, a começar pelas diferenças sociais. Percebemos casas cuja arquitetura é admirável e sugere bom poder aquisitivo de seus donos, ao passo que, há poucos metros, há ruas bem desfavorecidas. A paisagem também apresenta dualidades, visto que as belezas naturais do Parque do Carmo contrastam com cenas de prostituição e falta de segurança nas ruas. Concernente às mudanças, estas também são notórias na região, nem é preciso explicitarmos aqui o que mudou e que novas "andanças" tomou Itaquera com a chegada da Copa do Mundo. Tais aspectos, portanto, são captados apenas por um escritor atento às características do lugar em que vive.

Interessante que, mesmo com as mudanças percebidas pela jovem autora, o poema mostra uma insatisfação do eu lírico com a situação atual. Dizer que a democracia, criticada aqui junto com a burocracia, traça "o caminho para chegar ao seu

devido lugar", sugere que as transformações ocorridas não são ainda ideais para "sair do regular".

Para haver a melhora da sociedade, Beatriz sugere a luta, contudo, não de forma física ("Vamos lutar / sem nos esmagar"), mas por meio de um embate da manifestação artística, cujas contribuições para as mudanças mais eficazes podem ser possíveis.

O termo "lutar" também nos permite interpretar que é lutador aquele que reside na região tratada em nosso artigo, ideia expressa também no poema "Novo Mundo", escrito por Fernanda Pereira e Leticia Souza.

Novo mundo

Uma região discriminada,

Porém, útil e habitada.

Esconde seus segredos,

Aos olhos cegos do povo brasileiro.

Em meio de asfaltos,

Esconde sua beleza natural.

Tesouro divino,

Preservado pelos seus vizinhos.

Em nosso meio,

Existe um ícone brasileiro

Tão frequentado pelos tais

Que são consumistas até demais.

Educação de qualidade

Para todas as idades,

Um futuro promissor

Para cada lutador.

A ideia daquele que luta para viver bem em uma região que apresenta determinados problemas é retomada aqui. Os versos possuem um tom de protesto que clama por um futuro melhor para os moradores da região de Itaquera. O eu lírico roga por uma "nova Itaquera", um "Novo Mundo", como sugere o título do texto.

Entretanto, este novo mundo não parece implicar na melhoria de políticas públicas da região, e sim na mudança no modo de vê-la, ou seja, trata-se de uma crítica ao modo de pensar sobre Itaquera. Tal ideia é evidenciada nos primeiros versos do poema.

É importante a análise deste poema aqui, pois, assim, o leitor não terá a impressão de que os jovens escritores apenas fazem críticas à região em que moram. Inclusive, tais questionamentos em versos nada mais são que uma maneira que os alunos encontraram de participar mais efetivamente da sociedade. A tentativa de melhorar o seu entorno por meio da arte é, antes que aversão, apreço pelo local em que vivem.

Em "Novo Mundo", por exemplo, a proposta é indagar a forma que Itaquera é vista pelas pessoas. O eu poético ainda chama de "cego" aquele não vê os pontos positivos ("Esconde seus segredos, / Aos olhos cegos do povo brasileiro") do bairro. O fato de não reconhecer tais aspectos é resultado da discriminação que, tipicamente, sofre a região leste de São Paulo. A palavra "segredos" nos permite ainda interpretar que aquilo que é bom no local não parece ser contado, dando a impressão de que as boas características de Itaquera não são faladas por ninguém.

Há um detalhe interessante nas linhas do poema. A valorização do Parque do Carmo, descrito aqui como "tesouro divino". Tal detalhe entre linhas fica mais rico: o parque, símbolo da esperança de melhora no poema, "esconde sua beleza natural"

"em meio os asfaltos" cinzentos do estigma pelo qual passa a região leste de São Paulo. E somente os "vizinhos" desta realidade preservam a beleza do parque, isto é, somente quem mora ali enxerga, em meio destes asfaltos, o belo no entorno de suas casas.

Ainda sobre o estigma próprio de Itaquera, encerramos nossa análise de poemas com um texto de Daniel Carvalho, Professor que idealizou o projeto e contribui com quatro poemas para o livro. Trata-se de um diálogo com Gonçalves Dias, no qual o eu lírico vai se desenvolvendo e se desvelando em sua complexidade a partir da observação da realidade local. No poema, o Professor, na posição de jovem, assim como seus alunos, mostra por que, mesmo vivendo sem exilar-se de sua região, sente-se em um exílio:

Canção do exílio paulistana

É simplório,
mas é meu território.
Aqui
nasci,
cresci,
vivi.

Na rua, o jogo de bola
e as tardes de bicicleta;
fase dos longos anos de escola...
Nem sonhava ainda em ser poeta.

Aqui, aprendi o que é namoro,
encontrei o riso e o choro.
Arrumei emprego,
fui à universidade,
aos poucos,
construindo fui minha identidade.

Pena
que minha região sempre foi esquecida,
lembrada apenas nas más notícias;
pela criminalidade, é conhecida.

Não sabem que aqui há também gente boa
e querida?
Lugar cuja única solução
foi criar quota
e que recebeu atenção
somente por causa de uma copa.

Realidade estigmatizada,
esquecida,
julgam não haver aqui
qualidade de vida.

Violência, trânsito e favelas,
pobreza, injustiças e outras mazelas.
Não é falta de sorte,
o mesmo vejo no sul, oeste e norte.

Temos nossa cultura,
nossos parques
e até tradicionais bares.
Temos nossas universidades e intelectuais.
O que as outras regiões têm a mais?

Não se avalia
pelo poder aquisitivo,
mas por aquilo que é vivo
em nossa trajetória,

por tudo aquilo faz parte
da história.

E, aqui, na memória do tempo
fizemos nossa história.
Nosso céu também tem estrelas
ocultadas pela poluição.
No Parque do Carmo tem mais flores,
vidas e amores.
Mas não gostam dele só porque é de Itaquera.
Quisera ele recebesse prestígios
de Ibirapuera.

Meu bairro tem um parque
onde canta um sabiá.
As aves que aqui gorjeiam
em nada perdem
para as aves de lá.

Acreditamos que não seja necessária uma análise mais profunda deste último poema. As imagens dele sintetizam o que é Itaquera para o autor que vive em seu exí-

lio. E esta sensação, trazida pelas aves que gorjeiam no Parque do Carmo, dificilmente será sentida depois da leitura de uma notícia de jornal sobre este mesmo Parque; assim como a profundidade do momento de "estado terminal" de um homem enfermo não consegue ser explorado em um relatório de hospital.

Não negamos aqui a importância das notícias, dos estudos e quaisquer outras informações sobre determinada região nos mais variados gêneros de texto. No entanto, para extrair de forma mais intensa a profundidade e complexidade do pensamento acerca de um local, acreditamos que os gêneros literários são bons caminhos de leitura a trilhar.

Considerações finais

"Muitas vezes, uma só palavra descreve um texto imenso". É nessa perspectiva, apresentada por Mayara Paula no poema "O poder da palavra", que nos baseamos para escrever este artigo. A jovem poetisa vê a palavra, mesmo sem ainda ter contato com conceitos wittgensteinianos ou entender a complexidade da poética nos neologismos de Guimarães Rosa, como meio pelo qual o sujeito interage com a sua realidade. O "texto imenso" não se limita somente às linhas escritas em um papel, mas à construção de sentidos presentes na realidade que vivemos. E a palavra, entendida aqui como poesia, é quem pode descrever a totalidade destas coisas.

As pesquisas continuarão nos ajudando a compreender melhor a nossa região, assim como os estudos acadêmicos, as notícias e nossa própria observação e vivência. Em contrapartida, os jovens poetas continuam compondo seus textos e pensando sobre o mundo que os cerca. Os estudos mais formais tratarão dos aspectos do entorno de diversas comunidades escolares, já a produção literária destes jovens buscará desvendar como eles enxergam a própria realidade.

Referência

CARVALHO, Daniel (Org.). **Entre versos controversos**. Águas de São Pedro: Editora Livro Novo, 2014.

Território educador: experiência curricular de diálogo com a cidade

Naime Andrea da Silva [1]

1 Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ah! a rua.
Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre?
Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo:
um dia devolver as ruas às crianças,
ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Paulo Freire

Este relato mostra que a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Gabriel Prestes tem desenvolvido uma educação para crianças em que elas são protagonistas de um processo brincante e dialogado na escola. Quando ouvida e observada em atenção aos seus saberes infantis, as crianças dessa escola conseguem estabelecer, na relação com adultos, na escola e em seu entorno, aprendizagens, brincadeiras, pertencimento e amor ao território em que vivem.

A outra tarefa da escola tem sido ensinar às crianças a conviverem com as diferenças na cidade e, para isso, o trabalho com o caldo cultural popular brasileiro leva a construções identitárias, promovendo a cultura de paz e de igualdade na convivência tanto das crianças, professores e educadores, famílias e pessoas que convivem com a escola que se transborda para o território, desenvolvendo educação integral, rumo ao bairro educador.

A EMEI Gabriel Prestes é uma escola que atende crianças de 4 e 5 anos e que, em 2015, tem 190 crianças matriculadas em dois turnos de 6 horas. Está situada na Rua da Consolação, próxima à histórica Rua Maria Antônia, ao polêmico Parque Augusta, ao Cemitério da Consolação, considerado um Museu de Arte a céu aberto da cidade, à ocupação de artistas e arte-educadores da Casa Amarela, à igreja da Consolação, ao SESC Consolação, à Biblioteca Monteiro Lobato, à Biblioteca Mario de Andrade, à Escola Estadual Caetano de Campos, à Praça Roosevelt, à Praça da República e à EMEI Armando de Arruda Pereira. Assim, entre outras tantas possibilidades como cinema, teatro, feiras livres, livrarias, supermercados, sacolões, padarias, etc., configuramos o que temos chamado de "Território Ceuzinho, no território central das infâncias", ou propriamente, um entorno recheado de possibilidades educadoras para as crianças pequenas.

Foi nesse território, privilegiado de equipamentos socioculturais, que o olhar para construção de bairros educadores fez com que Arlete Persoli, Diretora da EMEI Gabriel Prestes de 2005 a 2009, semeasse na equipe esse olhar para a cidade educadora e para a construção da cultura de paz por meio do brincar e do diálogo com as crianças. Somado ao receio da escola ter seu terreno novamente tomado pela especulação imobiliária na antiga luta entre o público e privado que a escola trava com uma empresa, a EMEI Gabriel Prestes constrói uma proposta político-pedagógica calcada no diálogo, escuta e construções coletivas e colaborativas, transbordando o currículo para além das grades da escola.

Acreditamos que a educação no território se constrói a partir e com o olhar das infâncias, que se dá pelo encantamento, pela construção do imaginário das crianças e também pela pesquisa das memórias das histórias das famílias e das memórias do entorno. E educação, dessa forma, ocorre pelas ocupações do espaço público, nas conexões e diálogos educativos com pessoas e lugares, pelas vivências das crianças e adultos das brincadeiras livres e tradicionais. A cultura popular traz a identidade pelas comidas, danças, histórias, causos, poemas e literatura. É nessa cultura popular que são construídos processos identitários inteiros, com pertencimento, autonomia, respeito à diversidade, ética e estética, alegria e solidariedade, levando assim à construção de uma cultura de paz.

Acreditamos que, se cada território da cidade compreendesse esse conjunto de ações em uma proposta comum das escolas e instituições socioculturais, chegaríamos à real vivência da cidade educadora.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.

> O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2010, p. 18).

O Parque Infantil Gabriel Prestes existe como arquitetura modernista de Mário de Andrade há 63 anos, mas existe historicamente documentado há apenas 15 anos. Em 1999, a escola foi fechada e entregue a Universidade Presbiteriana Mackenzie por um ano. Em 2000, a escola reabre e retoma a construção de uma nova proposta político-pedagógica.

Em 2005, adota uma nova perspectiva educacional, estabelecendo com o corpo docente os princípios da autonomia, responsabilidade, solidariedade, cultura de paz e cidade educadora. Havia um forte medo de se perder novamente a escola, e o corpo docente inicia com a Arlete uma jornada de mudança institucional. Em 2009, novos docentes se integram à equipe e é rediscutida a proposta educacional com vistas a um fortalecimento da proposta politico-pedagógica, a partir daí passa a ser construída a possibilidade dos percursos das crianças pela cidade.

O território do centro de São Paulo merece uma atenção especial no plano das políticas públicas de educação, saúde, moradia, humanização e políticas voltadas às infâncias e suas culturas, pois algumas vezes se configura como um “não lugar” (AUGÉ, 1994), como local sem pertencimento, com violência urbana, desumanizados e desprovidos de direitos sociais, políticos, ambientais e até mesmo civis, conforme afirma Augé:

> O não lugar é diametralmente oposto ao lar, à residência, ao espaço personalizado. É representado pelos espaços públicos de rápida circulação, como aeroportos, estações de metrô, e pelos meios de transporte – mas também pelas grandes cadeias de hotéis e supermercados. (AUGÉ, 1994, p. 75).

Ao mesmo tempo, o centro de São Paulo se revela com coletivos e histórias de resistência, de lutas políticas intensas na área da saúde, educação, moradia, combate a epidemias como aids e o crack e até mesmo de resistência indígena. Acreditamos e defendemos que é nas escolas, como espaços e lugares para discussões de coletivos que podem e devem promover momentos facilitadores para esses diálogos.

Ainda destacamos que configura-se uma sutil política implantada na região, há no mínimo uma década, de concepção higienista, em que a disputa entre o público e o privado é intensa e feroz, o que coloca em risco políticas públicas voltadas para população mais pobre e vulnerável socialmente.

Esta afirmação é retratada pela briga da sociedade civil organizada com a especulação imobiliária, podendo ser citadas as lutas pelo Parque Augusta, o Movimento dos Sem-Teto e dos Artistas Populares que ocupam os prédios vazios do centro de São Paulo e vivem processos de reintegração de posse, de forma a terem seus direitos civis e humanos violados, em detrimento da lógica do lucro selvagem.

É nesse contexto social, político e cultural que as Escolas Municipais de Educação Infantil centrais têm suas histórias submersas:

- A EMEI Gabriel Prestes foi fechada e cedida a uma instituição privada em 1999, sofreu uma disputa espacial e reabriu suas portas um ano depois;
- A EMEI Armando de Arruda Pereira já sofreu ameaças de fechamento, mobilizando suas famílias na defesa da escola;
- A EMEI Patrícia Galvão não tem prédio próprio até hoje, tendo sua sede constituída por espaço cedido por uma escola da Rede Estadual;

Desde 2013, acompanhamos a disputa de poder pela reserva ambiental do Parque Augusta entre os movimentos sociais coletivos da cidade com a especulação imobiliária. Em 2014, várias famílias desabrigadas são feridas pela polícia do Estado de São Paulo na reintegração de posse e na briga com Movimento dos Sem-Teto de São Paulo – MSTS, famílias estas que estão inseridas em nossas Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil.

Todo esse contexto discutido há 14 anos pela EMEI Gabriel Prestes nos fez tomar uma decisão política em relação à nossa proposta político-pedagógica: entrar em uma articulação de vários parceiros, preocupados em transformar o centro de São Paulo em um território educador e construir juntos uma proposta de trabalho para a região.

> [...]será preciso criar novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção precedente (da escola separada da cidade, da vida) e inventar outros objetos geográficos (outros tempos-espaços), dotados de finalidade em consonância com o novo modo (de educar integralmente) e destinados, sobretudo, a ajudar a liberação do homem e não a sua dominação. (SANTOS, 2010, p. 48).

Esse movimento em onda, que vem se constituindo com mais força desde fevereiro de 2013, com as primeiras preocupações do corpo docente e da gestão girando em torno do tema cidade educadora e os percursos artísticos das crianças na cidade, foi aos poucos estendendo esse diálogo entre vários atores sociais e coletivos, ganhando repertório e acúmulo de discussão, estabelecendo como meta colaborar não apenas com as famílias das crianças atendidas, mas de participar em rede de educação que almejamos mais dialógica e emancipadora.

Sendo assim, compreendemos que o conceito de proposta político-pedagógica caberia mais para nossa perspectiva do território, do trabalho de coletivos, que defende a pedagogia da participação, da expansão dos diálogos, de espaços agregadores, de processos colaborativos, de olhares expansivos, de uma pedagogia processual.

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, ONGs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. (GADOTTI, 2009, p.3)

Temos construído a ideia de que a educação de crianças pequenas não se dá apenas no interior da escola, mas também no pertencimento ao seu bairro, ocupando e se apropriando das ruas pelo conhecimento histórico de onde nasceu, nos diálogos de seus problemas e trazendo seus saberes infantis pelas brincadeiras de rua.

Em 2014, a EMEI Gabriel Prestes recebe o Movimento Entusiasmo e estabelece uma parceria que abre suas portas à cidade para a I Virada Educação. O Movimento Entusiasmo – ME é uma iniciativa que nasceu para provocar mudanças profundas no aprendizado das pessoas a partir da potencialização de conexões no território local. São definidas uma série de ações para estimular essas mudanças no centro da Cidade de São Paulo, onde foi realizada a primeira Virada Educação, além de diversas experiências poéticas para aprofundar a relação com o território. Em movimento com a Virada Educação 2015, e também produzindo o livro “Mistérios da Educação” e o curta-metragem “Inventolhar”, o ME acredita numa nova relação das pessoas com a educação e com elas mesmas.

A Virada Educação é um projeto sobre provocar novas apropriações de um território em direção à construção coletiva de uma comunidade mais conectada, que percebe o aprender e o ensinar espalhados por todos os lugares. A primeira experiência da Virada aconteceu no centro de São Paulo em 2014. Contamos estas histórias em um livreto para inspirar outras experiências.

Foi nesses diálogos que relatamos nosso desejo de construir o território Ceuzinho, quando compreendemos a educação que transborda a escola e vai à praça, à feira, ao supermercado, ao museu, à escola vizinha com as crianças ocupando o território e propondo seus saberes.

A partir de setembro de 2014, a EMEI recebe como coordenadora a educadora Naíme Silva, que afirma que precisamos devolver a cidade às crianças e que imediatamente estabelece uma parceria com Ana Beatriz Goulart de Faria, arquiteta da Cenários Pedagógicos e uma das colaboradoras da construção arquitetônica dos Centros Unificados Educacionais – CEUs, na Cidade de São Paulo.

No final de 2014, com os parceiros do Entusiasmo, a equipe começa a estreitar os vínculos com as famílias das crianças atendidas em encontros mensais, aos sábados, denominados "Cafés com Poesia", selando sua parceria com os agentes culturais da Secretaria Municipal de Cultura e integrando ao currículo da escola o cordel e o repente da cultura popular brasileira.

Nos "Cafés com poesia", temos um relato de uma criança que disse para sua mãe que ela gosta muito da escola da fantasia, e da mãe que tinha pensado em colocar a filha em uma escola particular, mas ela entendeu que a filha dela precisa brincar, porque ouviu da professora que a atendeu, que a criança teria a vida toda para estudar e tão pouco para ser criança! Outras famílias, como Maria Jorge, mãe da Vitória, vêm para o "Café com poesia" na expectativa: "que aqui fosse feita uma discussão da Gabriel poder abrir turmas do Ciclo de Alfabetização, para que minha filha possa ter uma continuidade na proposta pedagógica".

Outras mães que possuem bebês de colo ou como parturientes desejam que a EMEI Gabriel Prestes abra vagas para bebês, acolhendo a ideia de virarmos um Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI, que atende de zero a 5 anos e 11 meses.

A maioria das famílias é unânime ao dizer que o espaço externo que a escola apresenta foi a principal decisão para que seus filhos e filhas viessem estudar na Gabriel Prestes, pois essas crianças moram em locais apertados e limitados para brincadeiras. Outra narrativa é que aqui as crianças são felizes e querem ir à escola, gostam do espaço e das professoras e de vestirem fantasias para brincarem no parque. As famílias relatam gostarem muito dos momentos de festa na escola, que podem entrar na escola, que são convidadas à participação o tempo todo e que isso dá um conforto e confiança na escola.

Algumas famílias afirmam que gostam de saber que a escola leva as crianças para o entorno, à feira, ao mercado, ao sacolão, à livraria para fazerem suas pesquisas inventadas com a professora. Quando passam pelas mesmas ruas com seus filhos e filhas, eles dizem que as crianças falam nomes das ruas, sobre atravessar na faixa de segurança e onde é o supermercado.

As famílias manifestam o desejo de que as crianças possam ter educação integral, não apenas com período integral, mas também absorvendo as idades de zero a doze anos, na perspectiva de campos de experiências, trabalhos em projetos e roteiros de pesquisa com estudantes da primeira, segunda e terceira infâncias, respeitando que todas são crianças e que suas culturas e saberes precisam ser preservados.

Em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Infantil, partimos para uma proposta político-pedagógica que, no interior da Unidade, reconhece as culturas e saberes infantis. Estamos defendendo um currículo voltado para a construção da autonomia, solidariedade, responsabilidade, diálogo, escuta, autoria, encantamento de crianças e adultos com educandos e educadores, com famílias e com professores. A EMEI Gabriel Prestes faz constantemente reflexões de quebra de paradigmas de um currículo centrado em datas comemorativas, inovando com uma proposta inicial, os festivais das estações, onde buscou nos saberes infantis, na autoria de professores, em trabalhos e projetos com crianças, nas saídas do espaço escolar, na pesquisa das histórias das culturas, das famílias e crianças, bem como nas memórias locais e do entorno, uma nova proposta de trabalho no território.

Dos diálogos da cidade para dentro da escola e do interior da escola para a cidade, a EMEI Gabriel Prestes, em parceria com o Movimento Entusiasmo, começa a usar a poesia e a cultura popular como referência de avanços em suas práticas pedagógicas e ações curriculares. Com visitas à Pinacoteca do Estado, à Biblioteca Monteiro Lobato, à Casa Amarela, ao Gabinete do Desenho, ao SESC Consolação, ao Cemitério da Consolação, a livrarias, feiras livres, supermercados e sacolões, crianças e famílias passam a ocupar o território, dando visibilidade às infâncias, trazendo

novos olhares e conversas para as rodas, despertando novas ideias que alimentam um currículo pelo protagonismo das crianças e autoria dialogada com professores e suas famílias.

A formação dos professores e educadores da escola também passa a se dar a partir da ocupação tanto do território, quanto de grupos de estudo e cursos ligados à Universidade de São Paulo e movimentos da antroposofia da pedagogia Waldorf. Grupos de estudo dos Contextos Integrados da Educação infantil, coordenados pelas Profas Tizuko Morchida e Monica Pinazza, têm levado a coordenação e as professoras da EMEI Gabriel Prestes a uma profunda reflexão de suas práticas e posturas de escuta e observação das brincadeiras e saberes infantis. Outro grupo de estudos que envolve parte da equipe é da Profa Marcia Gobbi, que traz a reflexão de nosso olhar para as artes, desenhos e imagens das crianças como práticas sociais e das culturas infantis. As formações têm trazido bons debates, como a exibição dos documentários "Sementes do Nosso Quintal" e "Territórios do Brincar". A educação para igualdade racial e para a escuta e participação dos bebês e crianças pequenas na escola e no território tem sido outra reflexão fundamental para a construção de uma nova postura em nossa forma de educar. As professoras também têm buscado formações na Escola Rudolf Steiner, da Pedagogia Waldorf, além da preciosa formação no interior da Unidade sobre Parques Sonoros, no Programa São Paulo Carinhosa, política voltada às infâncias da Cidade de São Paulo.

Defendendo a metodologia de relatos de práticas e rodas de conversa dialogados com Professores da Academia, educadores experientes da Rede Municipal e mesmo de Movimentos Sociais e da Infância, as professoras e educadoras da EMEI Gabriel Prestes têm, dessa forma, construído e revisitado a proposta político-pedagógica "Percursos das infâncias, diálogos no território e o olhar das crianças sobre a cidade educadora".

Inspirados em igual discussão do Projeto "Criança fala - Comunidade do Glicério escuta", o Movimento Entusiasmo traz a ideia dos Cortejos para o chamamento da II Virada Educação 2015. Esses Cortejos, aliados à proposta de construção da cultura

popular do Brasil e de outros povos do mundo, leva as crianças a ocupar o território, distribuindo poemas e desenhos, conhecendo suas lutas, suas histórias e compreendendo seu pertencimento. História desde a São Paulo de Piratininga contribui com a reflexão das crianças, famílias e professoras, sobre os povos indígenas, a exploração e disputas no território central da cidade, atrelando inclusive a luta pelos parques.

A pesquisa das memórias locais levou às crianças e educadoras o conhecimento sobre a primeira escola de Educação Infantil na Praça da República, bem como a primeira escola normalista dirigida por Gabriel Prestes, nosso patrono, e dos 80 anos da Educação Infantil que comoramos em 2015. Levou ainda à descoberta de que Mário de Andrade, precursor dos parques infantis em São Paulo, foi um dos fomentadores do Movimento Antropofágico da cultura paulistana e brasileira. O documento "Territórios Educativos para a Educação Integral" do MEC ajuda-nos a sustentar práticas na ocupação das ruas e do território por crianças e educadoras: "Essa reconquista (dos espaços públicos pela criança, a partir da escola) requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/praça/parque (como propunha Anísio Teixeira)" (BRASIL, 2010, p. 50).

A pesquisa propiciou às crianças experimentar vários percursos por meio de cortejos poéticos no centro da cidade. No I Cortejo Poético das Infâncias, as crianças, famílias, educadores e movimentos sociais foram levados à Luta do Parque Augusta e de nossa fauna e flora da Mata Atlântica do centro de São Paulo. Também destacamos a importância do diálogo sobre um currículo que respeite as infâncias nas escolas de ensino fundamental e médio da região, especificamente Escola Estadual – EE Marina Cintra e a Escola Estadual – Caetano de Campos. Vivenciamos uma ciranda com famílias, professores e artistas da casa amarela na Praça Roosevelt para a entrega de um documento pedindo um desenho de Território Ceuzinho e Educação Integral na região, contendo a assinatura das famílias, realizada em uma das Assembleias da avaliação institucional: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

No II Cortejo Poético das Infâncias, já em construção das histórias do território, as crianças do Infantil I e as professoras desenharam nas ruas o tema da II Festa

da Cultura Popular Brasileira e de outros povos do Mundo. Em sua segunda edição apresenta: Memórias da São Paulo de Piratininga e da São Paulo da Garoa, levando as crianças a um diálogo com a Praça da República e a EMEI Armando de Arruda Pereira. Juntos, a EMEI Gabriel Prestes, EE Caetano de Campos, Movimento Entusiasmo, Movimentos Sociais do território e Guarda Civil Metropolitana mostram ao entorno nossa discussão de cultura popular e o chamado para a Virada Educação 2015, que se encerra com uma roda de música e o grupo Trupicalhada na Biblioteca Monteiro Lobato. Nesse contexto, lembramos que:

> Milton Santos, Paulo Freire, Mayumi Souza Lima trazem, na essência de suas propostas, o recado de que escolas e cidades mais humanas (generosas, justas, inclusivas, de qualidade etc.) só poderão ser feitas a muitas mãos, coletivamente, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e todos os setores da sociedade, ou seja, no âmbito da escola, na parte que lhe/nos cabe, o princípio da gestão democrática é indispensável para este processo de requalificação da escola, da cidade, da educação (BRASIL, 2010).

Algumas famílias que acompanharam o II Cortejo Poético das Infâncias Paulistanas disseram em uma entrevista ao portal do aprendiz:

> Meu filho está amando. Ele é todo musical e alegre e eu percebo que atividades como essa fazem uma diferença enorme no comportamento dele. A EMEI Gabriel Prestes estimula que as crianças brinquem mais, ao invés de serem alfabetizados tão precocemente. É uma escola que preza o desenvolvimento natural da criança. Aqui ele tem o tempo para brincar e essa é a fase ideal para isso, pois não vai voltar nunca mais.
>
> Sair ao espaço público os torna responsáveis. Faz conhecer as pessoas, as ruas, a cultura. A rotina escolar não permite que você conviva com as diferenças sociais. Para mim é uma alegria, vejo que eles ficam felizes com o aprendizado. Eu mesmo tenho coisas que só estou aprendendo aqui e agora. Sempre que posso apoio e participo para melhorar a escola. Pedi folga do trabalho para não perder esse momento inesquecível. (Tânia Oliveira, mãe de Rafael, 5).

Uma Professora fala da ansiedade das crianças em participar do Cortejo:

A semana inteira as crianças ficaram na expectativa do Cortejo. Uma mãe me contou que seu filho, acostumado a acordar ao meio-dia, estava levantando às sete da manhã.

Foi muito emocionante ver os olhos deles descobrindo a cidade. É tanto aprendizado que a gente nem consegue mensurar. Eles nos dão retorno. Assim que voltamos, pedi para definirem o passeio em poucas palavras. 'Parque de diversões' disse um, 'supimpa', 'muitas descobertas' disseram outros. Foram muitos significados para eles – tanto que por vezes nem conseguem verbalizar, mas percebemos no sorriso, no olhar. Isso é trabalho realizado.

Quando paramos na Biblioteca Monteiro Lobato, uma mãe botou a mão no meu ombro e disse: 'hoje eu descobri um pouquinho como é ser professor'. Os olhos dela marejaram. Fiquei tocada com o olhar dela, que continuou: 'também descobri hoje que quero ser professora'. Então são descobertas para todo mundo, não apenas para crianças.

O Portal do Aprendiz também ouviu os passantes no momento do II Cortejo e colheu as seguintes narrativas:

> Interessante as crianças conhecerem a cidade como é, e não apenas o trajeto de casa para a escola e vice-versa. Me parece uma atividade diferente, para elas aprenderem a se comportar na rua, a agir em grupo. Os profes-

> sores que elaboraram tiveram uma boa ideia. (R., que esperava ônibus na rua da Consolação).
>
> Adorei ver as crianças passeando, todos caracterizados, muito bonitinhos. O pessoal animando na frente estava melhor ainda. Tem que mostrar um pouco da cidade para elas que, às vezes, só conhecem lugares com os pais, e é outra visão quando se está com professores e amigos. Foi a primeira vez que vi algo assim. (K., que vende caldo de cana de segunda a sexta-feira na Praça da República).
>
> Desde pequena, a criança tem que conhecer o local onde vive. É importantíssima a saída de dentro da sala de aula. Estou feliz vendo essa garotada passear na praça. Sou totalmente a favor da cultura e de uma nova educação. (D. N., engenheiro eletrônico que participava de manifestação de Professores Estaduais na Praça da República).

Na II Virada Educação 2015, a EMEI Gabriel Prestes se coloca como protagonista com o Movimento Entusiasmo na autoria dos desenhos das atividades e experiências dos polos da Virada, propondo momentos de brincadeira, brinquedos, literatura, arte, histórias, narrativas, sensações, reflexões, mudanças de postura com a natureza, cuidados a saúde, cultura popular, dança clássica e popular, canções, rodas de conversa, sarau poético, cirandas, debate político, teatro e poesia, muita poesia.

Por outro lado, a presença dos estudantes reinaugura as ruas, pois as pegadas das trilhas educativas deixam marcas de sentidos e de sociabilidade. E a cidade agradece. Cidade e escola, uma na outra ressignificadas, requalificadas. E ambas ficam mais belas... É assim que a cidade irá, efetivamente, assumir seu papel de educadora, e não por convênio ou por decreto. Essa é a cara da escola do século 21, com sua arquitetura fluida, mutante, conectiva. Arquiteturas que alinhavam os pontos desconexos de nosso território, que ponham os corpos em movimento, dando aos estudantes e a todos da escola o direito de explorar os espaços da escola e do bairro (BRASIL, 2010).

Estamos em curso dessa história, em plena efervescência dessa construção coletiva. Nossos sonhos são de termos reconhecido que estamos construindo educação integral para as famílias e suas crianças e atender plenamente e com qualidade suas expectativas de ampliação etária e de tempo educativo das crianças na escola, continuando a explorar com elas e com suas educadoras as possibilidades educativas no entorno, aprendendo a conviver com a cidade e provocando nela o reconhecimento de que as crianças são suas moradoras, que merecem respeito e, ao devolvermos a cidade às crianças, termos a esperança de continuarmos na promoção desse direito humano.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia, da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para a Educação Integral**: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: MEC, 2010. (Cadernos Pedagógicos)

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Ed: PAULO FREIRE: São Paulo, 2009.

Sites

Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/coletanea_2014_Orientacoes_Normativas_Outras%20Secretarias_Comunicados_SME.pdf

Construindo um Regimento da Infância

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/OrientacaoNormativa_01_04.pdf

Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid=

Educação Infantil e práticas de igualdade racial

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11284&Itemid=

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Volume I - http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf

Volume II - http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf

Direitos da criança - Deixa eu falar

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12815&Itemid=

Brinquedos e Brincadeiras

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12451&Itemid=

EMEI Gabriel Prestes

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/EMEI-Gabriel-Prestes

Facebook Emei Gabriel Prestes

https://www.facebook.com/pages/Emei-Gabriel-Prestes/1592459884328189

Virada Educação: http://viradaeducacao.me

Livreto contando a historia da Virada Educação

http://viradaeducacao.me/arquivos/livreto_virada_educacao_movimento_entusiasmo.pdf

Portal Aprendiz

http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/21/protagonizado-por-criancas-cortejo-poetico-espalha-sorrisos-pelo-centro-de-sao-paulo/

COLEÇÃO GESTÃO EDUCACIONAL:

GESTÃO E CURRÍCULO - volume 1

GESTÃO E TERRITÓRIO - volume 2

GESTÃO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS - volume 3

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO