

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

**GABRIELA DAMBRÓS**

**NA ESPERANÇA DE *SER MAIS*: A TERRITORIALIZAÇÃO  
DA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA, GRAVATAÍ/RS**

**PORTO ALEGRE  
2018**

GABRIELA DAMBRÓS

**NA ESPERANÇA DE *SER MAIS*: A TERRITORIALIZAÇÃO DA EMEF  
OSÓRIO RAMOS CORRÊA, GRAVATAÍ/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego.  
Linha de pesquisa: Ensino de Geografia.

PORTO ALEGRE  
2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Dambrós, Gabriela

Na esperança de ser mais: a territorialização da  
EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS / Gabriela  
Dambrós. -- 2018.

260 f.

Orientador: Nelson Rego.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Territorialização. 2. Escola. 3. Geração de  
ambiências. I. Rego, Nelson, orient. II. Título.

GABRIELA DAMBRÓS

**NA ESPERANÇA DE *SER MAIS*: A TERRITORIALIZAÇÃO DA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA, GRAVATAÍ/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de **Doutora em Geografia**.

**Aprovado em 17 de maio de 2018:**

---

**Nelson Rego, Dr. (UFRGS)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Cláudia Luísa Zeferino Pires, Dra. (UFRGS)**

---

**Ligia Beatriz Goulart, Dra. (UFRGS)**

---

**Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFMS)**

---

**Sandra Ana Bolfe, Dra. (UFMS)**

Porto Alegre  
2018

*Dedico essa tese a todos os trabalhadores da  
EMEF Osório Ramos Corrêa que, a partir do  
esforço coletivo e solidário, tem feito a diferença  
na vida de muitas pessoas.*

*[...] Cada promesa es una amenaza; cada pérdida, un encuentro. De los miedos nacen los corajes; y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.*

*Celebración de las contradicciones/2 (Eduardo Galeano, 2012)*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todos que tornaram possível este trabalho, pois não percorri os caminhos desta pesquisa sozinha, embora, às vezes, escrever tenha sido um ato solitário. As menções precisam ser organizadas de forma específica, por isso uns vem antes de outros, todavia agradeço a todos com o mesmo sentimento.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Geografia** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao **Prof. Dr. Nelson Rego** pela confiança, pelas conversas e orientações e por emanar tranquilidade mesmo nos momentos mais tensos. Quando tudo era recomeço, seu apoio foi fundamental.

A **Profa. Dra. Leonice Mourad** pelas inúmeras contribuições dadas a minha formação acadêmica, profissional e espiritual. Me faltam palavras para expressar a gratidão que sinto pela parceria e apoio em todos os momentos. Sua dedicação e generosidade são referência para mim.

Aos professores do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria, pelas contribuições fundamentais a minha formação nos cursos de graduação e mestrado em Geografia. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Roberto Cassol pelos 6 anos de “orientação cartográfica”.

A **Profa. Dra. Roselane Zordan Costella, Profa. Dra. Cláudia Pires e Profa. Dra. Leonice Mourad** pelas leituras e sugestões no exame de qualificação de doutorado.

A **Profa. Dra. Leonice Mourad, Profa. Dra. Sandra Ana Bolfe, Profa. Dra. Cláudia Pires e Profa. Dra. Ligia Goulart** que aceitaram compor a banca de avaliação dessa tese e, assim, contribuir com essa pesquisa.

Aos colegas e amigos da **EMEF Osório Ramos Corrêa**, que acreditam na educação como o vetor da revolução e na luta diária constroem uma escola diferente. Sobretudo, agradeço pelas entrevistas, materiais, ideias, conversas, compreensão, carinho, momentos de aprendizagem e descontração fundamentais nesse percurso da pesquisa. É um prazer compartilhar a luta com vocês!

A minha **família** que sempre sinalizou que a educação é o melhor caminho e

pelo apoio incondicional, compreendendo minha “presença ausente” nesses últimos 10 anos dedicados a Geografia.

Aos **amigos** e **amigas** que me acompanharam nesse percurso, especialmente Liliane Barros, Alberto Pinheiro, Patrícia Rodrigues, Franciele Rovani, Viviane Pires, Leonardo dos Santos e Victória Sabbado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa.

## RESUMO

A temática da territorialização de diferentes espaços, tanto simbólica como material, tem ocupado importantes reflexões na contemporaneidade. Correlata com o conceito de territorialização e com análises e sistematizações propostas por Paulo Freire é o conceito de geração de ambiências. A articulação entre espaço escolar e contextos passíveis de análise a partir de um instrumental epistemológico da Geografia, no caso em tela, constituição de territórios, ainda são pouco expressivos. Assim, a presente tese teve como objetivo geral compreender o “território escolar” constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela Escola Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS. Especificamente busquei: (a) Analisar o alcance e os limites da gestão democrática participativa na comunidade escolar; (b) Sistematizar as contribuições pedagógicas e políticas decorrentes das ações da escola, tomando como referência docentes/servidores de apoio, discentes e gestores escolares; (c) Analisar os principais limites, tensões e contradições presentes no “território escolar” materializado pela ação da Escola. No que tange à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram coletados no acervo do poder público municipal e na própria escola. Foram realizados questionários e entrevistas, privilegiando a categoria memória. Ao final da investigação posso afirmar que a escola em tela pode ser identificada como um ator coletivo sintagmático que territorializa o espaço do seu entorno, numa concepção de territorialidade ampliada, na qual a dimensão simbólica e subjetiva está dialeticamente vinculada a dimensão material e objetiva.

**Palavras chave:** Territorialização, EMEF Osório Ramos Corrêa, geração de ambiências.

## ABSTRACT

The theme of the territorialization of different spaces, both symbolic and material, has occupied important reflections in contemporary times. Corresponding with the concept of territorialization and with analyzes and systematizations proposed by Paulo Freire is the concept of generation of ambiances. The articulation between school space and contexts that can be analyzed from an epistemological instrument of geography, in the present case, the constitution of territories, are still not very expressive. Thus, the present thesis had as general objective to understand the "scholastic territory" constituted from the educational and political actions carried out by the School Osório Ramos Correa, Gravataí / RS. Specifically, I sought to: (a) Analyze the scope and limits of participatory democratic management in the school community; (b) To systematize the pedagogical and political contributions derived from the actions of the school, taking as reference teachers / support servers, students and school administrators; (c) Analyze the main limits, tensions and contradictions present in the "school territory" materialized by the action of the School. Regarding the problem approach, the research is qualitative, research-action type. The data were collected in the collection of municipal public power and in the school itself. Questionnaires and interviews were conducted, privileging the memory category. At the end of the investigation I can affirm that the school on screen can be identified as a collective syntagmatic actor that territorializes the space of its surroundings, in a conception of extended territoriality, in which the symbolic and subjective dimension is dialectically linked to the material and objective dimension.

**Keywords:** Territorialisation, EMEF Osório Ramos Corrêa, generation of ambiances.

## RESUMEN

La temática de la territorialización de diferentes espacios, tanto simbólica y material, há ocupado importantes reflexiones en la contemporaneidad. Correlata con el concepto de territorialización y con análisis y sistematizaciones propuestas por Paulo Freire es el concepto de generación de ambientes. La articulación entre espacio escolar y contextos pasibles de análisis a partir de un instrumental epistemológico de la Geografía, en el caso en tela, constitución de territorios, todavía son poco expresivos. Así, la presente tesis tuvo como objetivo general comprender el "territorio escolar" constituido a partir de las acciones pedagógicas y políticas protagonizadas por la Escuela Osório Ramos Corrêa, Gravataí / RS. Específicamente busqué: (a) Analizar el alcance y los límites de la gestión democrática participativa en la comunidad escolar; (b) Sistematizar las contribuciones pedagógicas y políticas derivadas de las acciones de la escuela, tomando como referencia docentes / servidores de apoyo, discentes y gestores escolares; (c) Analizar los principales límites, tensiones y contradicciones presentes en el "territorio escolar" materializado por la acción de la Escuela. En lo que se refiere al abordaje del problema, la investigación es cualitativa, del tipo investigación-acción. Los datos fueron recolectados en el acervo del poder público municipal y en la propia escuela. Se realizaron cuestionarios y entrevistas, privilegiando la categoría memoria. Al final de la investigación puedo afirmar que la escuela en pantalla puede ser identificada como un actor colectivo sintagmático que territorializa el espacio de su entorno, en una concepción de territorialidad ampliada, en la cual la dimensión simbólica y subjetiva está dialécticamente vinculada a la dimensión material y objetiva.

**Palabras clave:** Territorialización, EMEF Osório Ramos Corrêa, generación de ambientes.

## RÉSUMÉ

Le thème de la territorialisation des différents espaces, à la fois symboliques et matériels, a occupé des réflexions importantes à l'époque contemporaine. Liée à la notion de territoire et l'analyse et la systématisation proposée par Paulo Freire est le concept de génération de ambiances. Le lien entre l'espace scolaire et à l'analyse des contextes qui se prêtent d'un outil épistémologique de la géographie dans le cas en question, la création de territoires, ne sont toujours pas très important. Ainsi, cette thèse vise à comprendre les « motifs scolaires » fabriqués à partir des actions éducatives et politiques menées par l'école Osorio Ramos Corrêa, Gravataí / RS. Plus précisément, j'ai cherché à: (a) Analyser la portée et les limites de la gestion démocratique participative dans la communauté scolaire; (B) Systématiser les contributions pédagogiques et politiques découlant des actions de l'école, en référence aux enseignants / serveurs de soutien, les étudiants et les administrateurs scolaires; (c) Analyser les principales limites, tensions et contradictions présentes dans le «territoire scolaire» matérialisé par l'action de l'École. En ce qui concerne l'approche problème, la recherche est de type qualitatif, recherche-action. Les données ont été recueillies dans la collection du pouvoir public municipal et dans l'école elle-même. Des questionnaires et des entretiens ont été menés, privilégiant la catégorie mémoire. A la fin de l'enquête, je peux dire que l'écran à l'école peut être identifié comme un acteur collectif syntagmatique qui élargissent le territoire de l'espace de son environnement, un concept de territorialité étendue, dans laquelle la dimension symbolique et subjective est dialectiquement liée à la dimension matérielle et objective.

**Mots-clés:** Territorialisation, EMEF Osório Ramos Corrêa, génération d'ambiances.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do município de Gravataí/RS.....	22
Figura 2 - Primeira espiral cíclica.....	31
Figura 3 - Segunda espiral cíclica.....	32
Figura 4 - Terceira espiral cíclica.....	34
Figura 5 - Interpretações instauradoras.....	85
Figura 6 - Visão externa da Escola Osório Ramos Corrêa.....	88
Figura 7 – Sala ambiente de Geografia.....	90
Figura 8 - Folder de divulgação do projeto Africanidades.....	98
Figura 9 - Mostra de Projetos de 2016.....	100
Figura 10 - Mostra de Projetos de 2017.....	101
Figura 11 - Sarau Literário de 2015.....	102
Figura 12 - Sarau Literário de 2016.....	103
Figura 13 - Noite de autógrafos dos alunos dos anos iniciais.....	104
Figura 14 - Exemplar do livro Memórias do Osório.....	108
Figura 15 - Mosaico de imagens do Sarau Literário de 2017.....	109
Figura 16 - Festa Julina de 2016.....	125
Figura 17 - Festa de Natal de 2016.....	126
Figura 18 - Festa de Natal de 2017.....	126
Figura 19 - Mosaico de imagens da festa de 40 anos da escola.....	127
Figura 20 - Galeto da escola.....	128
Figura 21 - Chá das avós de 2017.....	129
Figura 22 - Homenagem pelo dia do professor.....	130
Figura 23 - Carta pelo dia do professor.....	131
Figura 24 - Carta pelo dia do professor.....	132
Figura 25 - Exposição sobre a reforma trabalhista.....	143
Figura 26 - Avaliação institucional do ano de 2017.....	144
Figura 27 - Seminário “Somos Sementes”.....	161
Figura 28 - Programação do Seminário “Somos Sementes”.....	162
Figura 29 - 2º Encontro de Formação Continuada.....	163
Figura 30 - 3º Encontro de Formação Continuada.....	163

Figura 31 - Abertura da formação continuada interna de 2017.....	165
Figura 32 - Pedagogia do Oprimido.....	167
Figura 33 - Formação Pedagogia da Esperança.....	169
Figura 34 - Árvore com “frutos do inédito viável”.....	170
Figura 35 - Árvore do inédito viável na sala dos servidores.....	171
Figura 36 - Formação Pedagogia da Autonomia.....	172
Figura 37 - Desafio no Kahoot.....	173
Figura 38 - Formação Pedagogia da Indignação.....	174
Figura 39 - Dinâmica final da Pedagogia da Indignação.....	174
Figura 40 - Encerramento da Pedagogia da Indignação.....	175
Figura 41 - Reunião de planejamento do ano letivo de 2018.....	176
Figura 42 - Formação promovida pelo AEE em 2017.....	181
Figura 43 - Aluno elaborando maquete.....	184
Figura 44 - Haitianos no Rio Grande do Sul.....	192
Figura 45 - Alunos haitianos na Câmara de Vereadores de Gravataí.....	195
Figura 46 - Visita do CMEG a escola.....	197
Figura 47 - Visita do CRAS em novembro de 2017.....	199
Figura 48 - Palestra sobre importância do Grêmio Estudantil e assembleia para definição do processo eleitoral.....	202
Figura 49 - Retomada do Grêmio Estudantil na escola.....	203
Figura 50 - Sábado integrador Brasil-Haiti.....	204
Figura 51 - Grupo Tribos da escola.....	205
Figura 52 - Página inicial do Osório News.....	208
Figura 53 - Grupo de teatro Osoritos no ano de 2016.....	210
Figura 54 - Premiação do 18º FESTIL.....	211
Figura 55 - Apresentação da peça “Não se afogue em preconceito” na festa de Natal.....	212
Figura 56 - Batizado da capoeira no ano de 2016.....	216
Figura 57 - Festival de dança do Programa Mais Educação no ano de 2016.....	217
Figura 58 - Redução no atendimento do Programa Novo Mais Educação.....	219

## LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APNEE - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CE - Conselho Escolar  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CF - Constituição Federal  
CID - Código Internacional de Doenças  
CMEG - Conselho Municipal de Educação de Gravataí  
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
FESTIL - Festival de Teatro Estudantil de Gravataí  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MP - Ministério Público  
NEE - Núcleo de Educação Especial  
ONG - Organizações não governamentais  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PME - Programa Mais Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEE - Portadores de Necessidades Educacionais Especiais  
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SESC - Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SPMG - Sindicato dos Professores Municipais de Gravataí

SSE - Serviço de Supervisão Escolar

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNE - União Nacional dos Estudantes

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1 METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Apontamentos sobre educação e a instituição escola.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Gestão escolar.....</b>	<b>43</b>
2.2.1 Gestão escolar: apontamentos históricos e normativas.....	43
2.2.2 Gestão escolar na atualidade.....	53
<b>2.3 Aspectos legais e pedagógicos do atendimento educacional especializado.....</b>	<b>57</b>
2.3.1 Apontamentos Histórico-Sociais acerca do Tratamento Conferido ao PNEE.....	58
2.3.2 Escolarização de alunos(as) portadores(as) de necessidades educacionais especiais.....	63
2.3.3 Dispositivos Internacionais de Educação Inclusiva.....	65
<b>2.4 O conceito de território na Geografia.....</b>	<b>70</b>
<b>2.5 O conceito de lugar na Geografia.....</b>	<b>76</b>
2.5.1 O lugar na Geografia escolar.....	81
<b>2.6 Geração de ambiências.....</b>	<b>83</b>
<b>3 A ESCOLA OSÓRIO: O LOCAL E O LUGAR.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1 Caracterização inicial da escola.....</b>	<b>87</b>
<b>3.2 Memórias do Osório.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3 Vínculos discente-escola.....</b>	<b>119</b>
<b>3.4 Vínculos comunidade-escola.....</b>	<b>124</b>
<b>4 A TERRITORIALIZAÇÃO DA ESCOLA OSÓRIO.....</b>	<b>134</b>
<b>4.1 Gestão democrática na EMEF Osório Ramos Corrêa.....</b>	<b>135</b>
<b>4.2 Formação Continuada.....</b>	<b>156</b>
4.2.1 Formação continuada na EMEF Osório Ramos Corrêa.....	159
4.2.1.1 Formação 2017: leituras de Paulo Freire.....	164
4.2.1.1.1 Pedagogia do oprimido.....	166
4.2.1.1.2 Pedagogia da esperança.....	168
4.2.1.1.3 Pedagogia da autonomia.....	172

4.2.1.1.4 Pedagogia da indignação.....	173
<b>4.3 Modalidades de ensino: diversidade, empoderamento e territorialização.</b>	<b>177</b>
4.3.1 AEE na EMEF Osório Ramos Corrêa.....	177
4.3.2 Relatos de uma aventura geográfica com os alunos especiais.....	183
4.3.3 A Educação de Jovens e Adultos.....	186
4.3.3.1 Imigrantes haitianos na EMEF Osório Ramos Corrêa.....	189
<b>4.4 O protagonismo juvenil na EMEF Osório Ramos Corrêa.....</b>	<b>200</b>
4.4.1 Grêmio Estudantil.....	201
4.4.2 Projeto Tribos.....	204
4.4.3 O Jornal Osório News.....	206
4.4.4 Grupo de Teatro Osoritos.....	208
4.4.5 Programa Mais Educação.....	212
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SERIAM INCOMPLETUDES?.....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>242</b>
Anexo A - Questionário aplicado pelo conselho escolar aos pais e alunos da EMEF Osório Ramos Corrêa.....	243
Anexo B - Questionário aplicado pelo conselho escolar aos professores da EMEF Osório Ramos Corrêa.....	246
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>249</b>
Apêndice A - Esquema base de entrevistas abertas com equipe diretiva.....	250
Apêndice B - Esquema base de entrevistas abertas com professores.....	252
Apêndice C - Esquema base de entrevistas abertas com alunos.....	254
Apêndice D - Esquema base de entrevistas abertas com pais de alunos.....	255
Apêndice E - Esquema base de entrevistas abertas com SPMG.....	256
Apêndice F - Questionário aplicados aos alunos.....	257
Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	259
Apêndice H - Livro Memórias do Osório.....	260

## INTRODUÇÃO

---

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos. (FREIRE, 2016, p.44).

Eu coleí grau em licenciatura em Geografia no segundo semestre do ano de 2011 na UFSM, mas tenho me constituído professora na prática de cada dia. Embora tenha realizado várias pesquisas em diferentes escolas e inúmeros momentos de docência na universidade, o contato efetivo com a prática docente na educação básica ocorreu apenas nos estágios curriculares. Após isso, no ano de 2014, já com o mestrado concluído, minha trajetória docente teve início quando ingressei na SEDUC/RS, sendo nomeada para uma escola de ensino fundamental no município de São Pedro do Sul/RS. Naquela escola, tive uma rápida experiência na EJA, visto que no final de 2014 obtive aprovação no curso de doutorado em Geografia da UFRGS e me exonerei do cargo em março de 2015 para iniciar o curso.

No ano de 2015, prestei concurso na prefeitura municipal de Gravataí/RS tendo sido aprovada. Em fevereiro de 2016 fui nomeada professora de Geografia nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal de Gravataí/RS. Quando da posse junto a SMED, no momento da definição do local de docência, soube que a escola Osório Ramos Corrêa era uma escola “diferente” com organização em tempos áulicos<sup>1</sup> e não períodos, como é comum encontrar nas escolas. Como não conhecia nenhuma escola da rede municipal e, portanto, não tinha preferência específica por uma ou outra, a escola diferente já me pareceu interessante. Nesse mesmo dia, iniciei uma busca na Internet a fim de localizar a escola e me surpreendi ao encontrar um *blog* e uma página no *Facebook* repleto de informações, na qual a última postagem

---

<sup>1</sup> Os tempos áulicos foram informados, quando da explicação da distribuição da carga horária de trabalho de 20 horas em 4 turmas de Geografia (cada uma com 2 tempos por semana) e 1 turma de estudo da realidade (antigo ensino religioso) com 1 tempo semanal.

destacava o Sarau Literário de 2015 com a presença do escritor Luís Fernando Veríssimo.

Nos primeiros contatos com a direção, docentes e funcionários, observei que a escola era de fato diferente. Uma motivação parecia contagiar a todos quando me contavam sobre as ações da escola, os projetos e as festas, reforçando cada vez mais a ideia de escola diferente.

Ao longo de três anos de trabalho, pude observar e participar de inúmeras ações na escola, nas quais o trabalho coletivo é fortemente refletido. Descreverei melhor algumas delas em capítulos específicos.

Como afirma Leonardo Boff (2017, p.19) “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Eu piso no chão da escola e o leio com o “olhar geográfico”. Isso me fez pensar a escola a partir das categorias analíticas da Geografia, sobretudo lugar e território. A partir disso, formulei a tese de que a escola Osório Ramos Corrêa se constitui em um território marcado por práticas espaciais insurgentes, resultado da efetividade de uma gestão participativa e de ações coletivas pedagógicas e políticas, que contrapõem os moldes de outras escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS.

A partir do exposto, passo a contextualizar a discussão apresentando os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa que resultou nessa tese.

Pensar a escola, no momento atual, requer de nós, educadores, uma reflexão sobre a sua importância e seu papel na sociedade em que vivemos. A escola atual, mesmo sob variadas determinações do sistema socioeconômico, é fundamental, pois pela educação escolar os indivíduos se constroem sujeitos, pessoas em sua singularidade, com suas potencialidades nas mais diferentes formas de interação e socialização.

A educação, no mundo contemporâneo, deve buscar integrar os temas desenvolvidos no ambiente escolar ao cotidiano dos educandos. Uma das principais funções do educador é motivar seus alunos para que relacionem os conteúdos aprendidos em sala de aula com os exemplos de seu dia-a-dia. Moran (2006, p. 12) defende que “[...] na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”.

Além disso, devemos valorizar amplamente a relação da escola com os saberes que se descortinam no cotidiano do bairro e da cidade, bem como as parcerias com outros órgãos e instituições dispostas na espacialidade que aqui

consideramos. Assim, a escola também se redefine, na medida em que agrega um sentido territorializado, ligado ao contexto social do seu entorno, aproximando-se das vivências cotidianas dos educandos, potencializando o empoderamento e enfrentamento das questões presentes na escola e no seu entorno.

A temática da territorialização de diferentes espaços, tanto simbólica como material, tem ocupado importantes reflexões na contemporaneidade. Para Haesbaert (2007, p.23) essas dimensões “nunca se manifestam em estado puro, pois todo território funcional tem uma carga simbólica e vice-versa, por menor que sejam”.

Outra questão importante, correlata com o conceito de territorialização e com análises e sistematizações propostas por Paulo Freire é o conceito de geração de ambiências, concebida como um processo no qual os sujeitos, a partir do seu contexto, estabelecem um conjunto de conexões que potencializam a interpretação do mundo.

Ao buscar relações entre o conceito de ambiências proposto por Nelson Rego, com conceitos freireanos, identifico um importante nexos entre o mesmo e o conceito de tema gerador, concebido nas palavras de Passos (2017) como um *lugar epistemológico-pedagógico-político* que consiste em uma síntese unitária entre o conhecimento e a realidade decorrendo daí práticas pedagógicas marcadamente comprometidas e assentadas no *em torno*.

Uma proposta de educação libertadora deve religar tudo com tudo

Num recriar constante que se diz estabelecendo sínteses provisórias [...]. O tema gerador por falar às experiências das pessoas, é gerativo, criador, porque dialoga com oposições num equilíbrio instável. Nele há valores significativos adquiridos pelas experiências de vida, os quais contaminam signos que se expressam e parturizam pessoas novas (PASSOS, 2017, p.388).

O conceito de geração de ambiências se aproxima do conceito de tema gerador ao atribuir protagonismo às práticas pessoais e coletivas que privilegiam a história vivida contribuindo para uma releitura do mundo.

A inserção do conceito de geração de ambiências na Geografia se deu a partir de estudos de Rego; Suertegaray; Heidrich (2001), Rego (2010), sendo uma categoria de suma importância em investigações que colocam a escola na centralidade dos estudos, com especial ênfase em propostas pedagógicas emancipatórias.

Nesse sentido, o propósito desta investigação foi identificar e compreender uma experiência de territorialização protagonizada pela EMEF Osório Ramos Corrêa, localizada no município de Gravataí/RS (Figura 1).

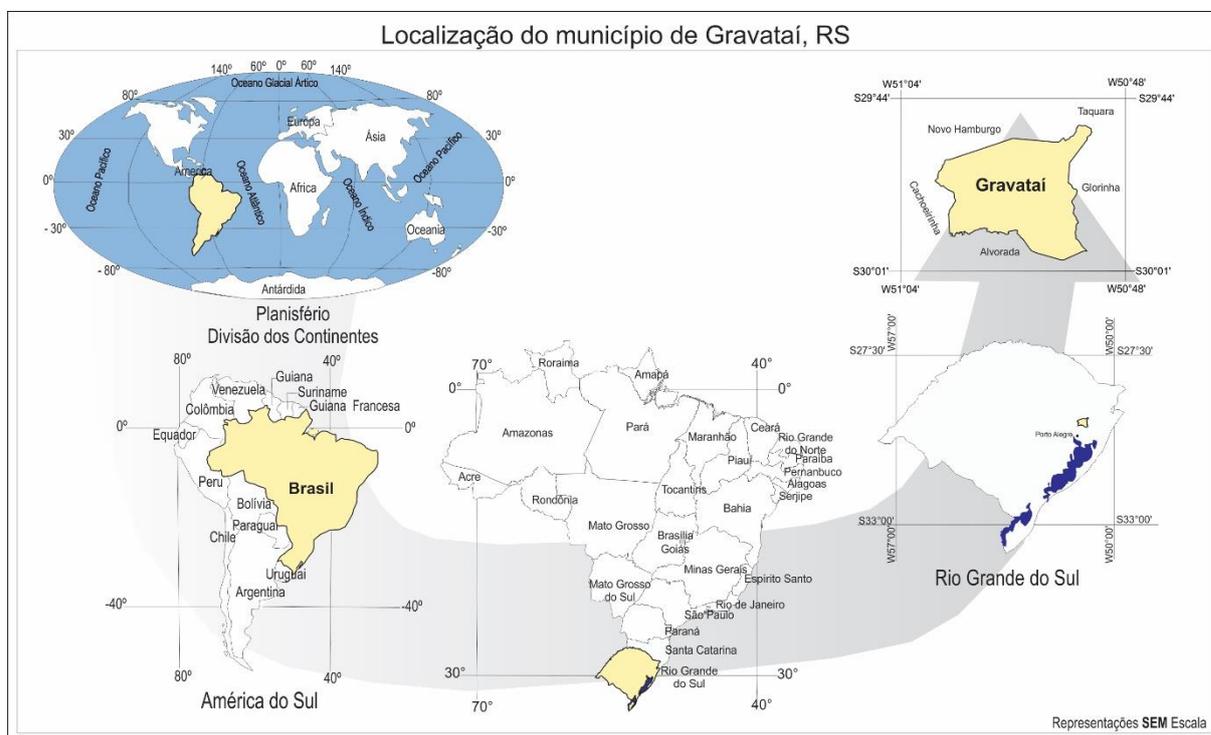


Figura 1: Localização do município de Gravataí/RS.  
Org.: Dambrós, G. 2017.

Com o intuito de caracterizar o *território escolar* constituído pela referida escola, bem como, sistematizar a articulação entre diferentes sujeitos presentes naquele contexto, identifiquei como problema de pesquisa o que segue:

Como ocorre/ocorreu a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, e qual seu impacto no cotidiano da comunidade escolar?

Saliento ainda que, correlato ao problema de pesquisa, identifiquei quatro grandes questões que nortearam o trabalho, quais sejam:

- A EMEF Osório Ramos Corrêa pode ser identificada como um ator coletivo sintagmático que ‘territorializa’ o espaço do seu entorno, como assevera Raffestin (1993)?

- Qual a relação entre a constituição da Escola Osório Ramos Corrêa enquanto lugar e território escolar?
- Quais têm sido as ações dos diferentes atores presentes na escola - comunidade, alunos, servidores (docentes e técnicos) e poder público – na constituição do *território escolar* materializado na Escola Osório Ramos Corrêa?
- Quais são os aspectos e elementos que evidenciam na prática que a escola tem sido aquilo que se propõe: um contraponto aos modelos de escola que constituem a rede municipal de educação de Gravataí/RS?

A partir das questões norteadoras, defini como objetivo geral: compreender o “território escolar” constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela Escola Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS. Especificamente: (a) Analisar o alcance e os limites da gestão democrática participativa na comunidade escolar; (b) Sistematizar as contribuições pedagógicas e políticas decorrentes das ações da escola, tomando como referência docentes/servidores de apoio, discentes e gestores escolares; (c) Analisar os principais limites, tensões e contradições presentes no “território escolar” materializado pela ação da Escola.

O tema proposto para investigação, qual seja o protagonismo da escola na constituição de um território, caracteriza-se como uma investigação importante, visto que evidencia uma dimensão da escola que possa ser referida constantemente em documentos escolares (PPP, regimento interno, etc) e em políticas públicas educacionais (LDB, PCN, Diretrizes e Orientações Curriculares), uma escola que efetivamente viabilize a autonomia dos sujeitos, se constitui nos dias de hoje, mais como uma retórica do que efetivamente como uma realidade.

A articulação entre espaço escolar e contextos passíveis de análise a partir de um instrumental epistemológico da Geografia, no caso em tela, constituição de territórios, ainda são pouco expressivos, sobretudo quando o investigador está inserido no contexto escolar caracterizando a situação de docente/pesquisador.

No que tange a justificativa pessoal determinante da escolha do tema para investigação, enfatizo que o interesse pela questão decorre de uma proximidade com a experiência consubstanciada em tema, a partir do meu ingresso na escola, no início

do ano de 2016, na condição de professora de Geografia no turno da manhã, ministrando aulas para as séries finais do ensino fundamental.

Ressalto que desde o início do curso de Graduação em Licenciatura em Geografia na UFSM, me inseri no laboratório de cartografia, no qual participava de pesquisas de iniciação científicas relacionadas tanto à cartografia escolar, quanto à utilização de geotecnologias para estudos geográficos. No trabalho de graduação e na dissertação de mestrado em Geografia, segui a linha da cartografia escolar mediada por tecnologias de informação e comunicação, especificamente jogos digitais.

Quando ingressei no curso de doutorado em Geografia da UFRGS, pretendia desenvolver a pesquisa na cartografia escolar, mas ampliando a discussão dos recursos didáticos para a formação de professores. Todavia, meu ingresso na EMEF Osório reorientou meu olhar e novas possibilidades emergiram.

Somado a isso, acrescento a experiência decorrente de um ‘ensaio etnográfico’ realizado com duas docentes, como atividade de uma disciplina do curso de especialização em Ensino de Sociologia, realizado na UFSM. Na oportunidade, mesmo realizando um exercício de natureza antropológica, caracterizado pela ‘descrição densa’, o tempo todo as categorias geográficas *lugar* e *território* se fizeram presentes. Ademais, como professora de Geografia de educação básica, a possibilidade de “visualizar” e atribuir sentidos concretos às categorias geográficas são de suma importância para qualificar minha práxis.

Um desdobramento importante do processo de territorialização em curso diz respeito ao exercício freireano de *ad-mirar* o mundo, que consiste em olhar em direção a algum lugar, dirigir o olhar para algo, direcioná-lo. Para Freire, não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido, no caso da escola em tela, o ato de ad-mirar está orientado pela busca de uma formação crítica de seus alunos. É importante ressaltar que ad-mirar não significa ficar contemplativo ou pasmado, nem tão pouco maravilhado, mas sim estabelecer um foco para investigação. Nesse contexto, a minha pesquisa consistiu em ad-mirar a experiência em processo na EMEF Osório Ramos Corrêa.

Além disso, posso afirmar que desempenho minhas funções na EMEF Osório me colocando como uma educadora crítica, que não apenas analisa a realidade, mas também ajuda a transformá-la. Ao tornar a escola objeto de estudo, assumi a função que Gramsci denomina de “intelectual orgânico” e Apple nomeia de “secretário dos

grupos e movimentos sociais”, pois busquei problematizar e evidenciar experiências educativas que pretendem, dentro de seus limites, constituir práticas contra-hegemônicas.

Por fim, cabe referir a importância social de estudos que apresentem e elucidem experiências organizativas potencializadas pela instituição escola, viabilizadas por sujeitos inseridos naquele contexto.

Procurando aliar os aspectos teóricos e metodológicos, a presente tese está estruturada em capítulos.

Na Introdução, busco caracterizar, problematizar e justificar a pesquisa. No capítulo 1, discuto os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento dessa tese, destacando a pesquisa qualitativa em geografia e a metodologia da pesquisa-ação.

No capítulo 2, exponho a fundamentação teórica, no qual apresento os conceitos norteadores do trabalho, discutindo as questões que envolvem a educação e a escola, gestão escolar, atendimento educacional especializado, os conceitos de território e lugar na Geografia e geração de ambiências.

O capítulo 3 apresenta a EMEF Osório Ramos Corrêa, a partir de seu PPP e Regimento escolar, assim como na descrição de atividades e projetos desenvolvidos na escola. Também, evidencio por meio de memórias, depoimentos e observação direta, as vinculações afetivas da comunidade com a escola, que permitiram articulações com a categoria lugar.

O processo de territorialização da escola é descrito e problematizado no capítulo 4, no qual procurei caracterizar como alguns elementos, aqui entendidos como práticas espaciais insurgentes, potencializados a partir da gestão democrática, tem evidenciado um processo de constituição de um território escolar.

Nas considerações finais, procuro sintetizar as principais discussões apresentadas, sinalizando ainda novas questões que emergiram no decorrer da pesquisa.

Na sequência são listadas as referências. Nos anexos e apêndices, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados quando da realização das entrevistas e questionários com os diferentes sujeitos.

# 1 METODOLOGIA

---

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993. p.23)

Este capítulo visa discutir os procedimentos metodológicos realizados para atingir os objetivos propostos.

No que tange à abordagem do problema a pesquisa é do tipo *qualitativa*, pressupondo a compreensão dos diferentes fenômenos presentes na realidade estudada, ainda que venha a utilizar variáveis de natureza quantitativa, coletadas nos dados disponibilizados no acervo do poder público municipal, bem como na própria escola.

A denominada pesquisa qualitativa foi inicialmente utilizada por antropólogos e sociólogos, caracterizando-se como uma metodologia que produz dados resultantes da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, pressupondo um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Nesse sentido, a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são de suma importância quando da utilização da abordagem qualitativa. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2000)

Para Denzin e Lincoln a pesquisa qualitativa

Envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno em termos de quais os significados que as pessoas atribuem a ele. (2006, p.18)

Flick (2002), ao descrever a pesquisa qualitativa, enfatiza quatro pressupostos que norteiam essa investigação: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Estudos de Bauer e Gaskell (2002) enfatizam que uma pesquisa qualitativa exige muitos métodos e dados, demandando um pluralismo metodológico que se origina como uma necessidade metodológica. Ratificando tal assertiva refiro Heidrich, para quem:

O universo de metodologias e abordagens teóricas é bastante amplo e muitas variações nele encontradas são alcançadas em disciplinas específicas que as adequam a seu escopo, embora tendam a difundir-se para outras áreas. Como é inerente a qualquer prática de metodologia, ela requer adaptação ao foco da pesquisa. (HEIDRICH, 2016, p.18)

A pesquisa qualitativa tem como principal objetivo explorar densamente as percepções e representações que as pessoas mobilizam e que podem influenciar comportamentos, nesse sentido aspectos “micros” são priorizados.

Os tipos básicos de pesquisa qualitativa são a pesquisa documental, os estudos de caso e a pesquisa etnográfica. Segundo Dias (2000, p. 8), entre as técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas destacam-se: entrevistas não direcionadas; entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Acerca da utilização da pesquisa qualitativa em pesquisas geográficas, destacamos as reflexões de Álvaro Heidrich (2016) que aponta os estudos de Brose (2001), Ramires; Pessoa (2009) e Marafon *et al.* (2013), como importantes sistematizações sobre essa temática.

Heidrich assinala que o interesse da geografia pela abordagem qualitativa data de meados dos anos de 1980, em decorrência da denominada *virada linguística*, cujo impacto foi mais sentido na Nova Geografia Cultural. Para o autor, esse momento consolida uma geografia que opera com as práticas sociais e culturais de sorte a demandar um tratamento da informação na pesquisa geográfica, que considera o dado não rigorosamente objetivo e que precisa ser trazido a partir de diálogos, de compreensões e vivências de pessoas e grupos, espaços vividos e das práticas, contrapondo uma tradição geográfica bastante materialista, pouco sensível a produção de sentidos (HEIDRICH, 2016)

Nesse contexto, acrescento ainda que

O imaginário, ou as geografias imaginadas, ou, ainda, uma geografia das representações, frutifica-se como orientação de estudo e pesquisa com a chamada *virada linguística na Geografia*, pela qual se estabelece criticamente

um posicionamento variante em relação à separação entre materialidade e imaterialidade (HEIDRICH, 2016, p.18)

Nessa perspectiva, que foi operacionalizada em minha investigação, atribui ao plano cultural uma dimensão bastante ampliada, o que Heidrich (2016) denomina de espaço geossimbólico, enfatizando o plano das afetividades, dos valores socioculturais, os imaginários e seus significados, ganhando relevo o imbricamento entre materialidade e imaterialidade, visto que

[...] com o auxílio teórico-metodológico que delinea a necessidade de se lidar com o imaginário, o levantamento dos fatos em campo visa a captura das falas e o envolvimento com os espaços culturais – geossimbólicos. Questionários e tabulações com amostras aleatórias não expressam essas relações. Elas não são quantificáveis, até porque não estão baseadas em parâmetros objetivos e quantificáveis. O sociocultural é captado mediante o envolvimento do pesquisador com o contexto da pesquisa. É preciso lidar com oralidade e posteriormente destrinchar os significados e sentidos. É para isso que se recorre aos levantamentos e pesquisas qualitativas, que permitem manejar informações textuais. (HEIDRICH, 2016, p.22)

O autor segue enfatizando que a utilização da abordagem qualitativa em investigações geográficas acarreta na necessidade do

O sociocultural ser captado mediante o envolvimento do pesquisador com o contexto da pesquisa. É preciso lidar com oralidade e posteriormente destrinchar os significados e sentidos. É para isso que se recorre aos levantamentos e pesquisas qualitativas, que permitem manejar informações textuais. (HEIDRICH, 2016, p.22)

As pesquisas qualitativas privilegiam o estudo de questões subjetivas, geralmente não quantificáveis, implicando em uma convivência mais próxima, bem como um conhecimento mais ampliado da situação vivida, de sorte a exigir do pesquisador maior disponibilidade de tempo, seja em função de adequar o procedimento ao caso em estudo, como pela exigência de diálogo aberto e não dirigido de sorte que o foco da mesma é a particularidade, o que resulta em uma escala de atuação, predominantemente local (HEIDRICH, 2016, p.23)

No que tange aos procedimentos metodológicos demandados pela pesquisa qualitativa, destaco novamente Álvaro Heidrich para quem

As questões de pesquisa não são elaboradas para os sujeitos entrevistados ou envolvidos no levantamento responderem diretamente. É recomendável que sejam perguntas-guia, para serem lembradas durante uma discussão

num grupo focal, numa entrevista ou participação ativa em situação de grupo. Isso também não quer dizer que se desprezem conteúdos de diálogo não referidos diretamente ao guia construído, pois a descrição de situações em particular, com mais raridade podem ser previamente consideradas. Por isso, durante uma conversação, há mais ênfase na explanação. É autenticamente uma conversa, momento no qual podem surgir mudanças de situação, aparecer outros interlocutores e eventualidades. As surpresas também podem trazer aspectos positivos antes não considerados no levantamento, e isso deve ser acolhido como valiosa oportunidade de reconstrução de referências e reorientação de procedimentos de levantamento, de consideração de novas questões e ampliação do grupo pesquisado. O pesquisador ou seu grupo assumem um papel mais ativo, diferenciando-se da tradicional postura de neutralidade e distância da situação de pesquisa. (HEIDRICH, 2016, p.23)

A consolidação das pesquisas geográficas com a pesquisa qualitativa possibilita ainda a efetiva participação do pesquisador nas práticas por eles estudadas. Ainda conforme Heidrich (2016) existe a possibilidade de interação: a observação participante que consiste em uma postura adotada pelo pesquisador em campo, enquanto na pesquisa participante há envolvimento do pesquisador ou mediador com os interesses da comunidade ou grupo envolvido na questão, o que é o caso em pauta.

Pedro Demo, ao descrever a pesquisa participante, enfatiza que no fundo a pesquisa participante pode ser vista como participação baseada na pesquisa. Trata-se de fundamentação científica da opção histórico-política (DEMO, 2008).

Muito similar a esse procedimento, caracteriza-se a chamada pesquisa-ação de Thiollent, quando se desenvolve em estreita associação com um grupo social para o encontro da solução de um problema coletivo, estando a pesquisa participativamente envolvida com esse objetivo. O detalhe acrescido é o comprometimento no alcance dos resultados pretendidos pelo grupo (BARBIER, 2002).

Em relação aos procedimentos técnicos esta tese trata-se de uma *pesquisa-ação*, pois esta pesquisa se caracteriza pela densa interação entre pesquisadora e pesquisado. A origem da pesquisa-ação é referenciada como tendo em Kurt Lewin seu precursor, no período pós Segunda Guerra Mundial.

Lewin considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1) planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2) tomada de decisão; e 3) encontro de fatos sobre os resultados da ação. O encontro de fatos deve ser incorporado como um fato novo na fase seguinte, quando da retomada do planejamento.

Conforme Barbier (2002, p.117) “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Assim, a metodologia não deve se estabelecer por meio de etapas lineares, podendo se reorganizar a partir de novas situações que emergirem no processo. Nesse contexto da pesquisa-ação, tive o desafio de assumir dois papéis, ser pesquisadora e, também, participante da realidade em análise.

Os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa foram estruturados em espirais cíclicas viabilizadas pela pesquisa-ação que orientou esta tese. Os movimentos cíclicos ocorreram em etapas, quais sejam: (a) estruturação das bases teóricas que fundamentaram a pesquisa, (b) categorização que consistiu no desenvolvimento metodológico da pesquisa e (c) reflexão e análise.

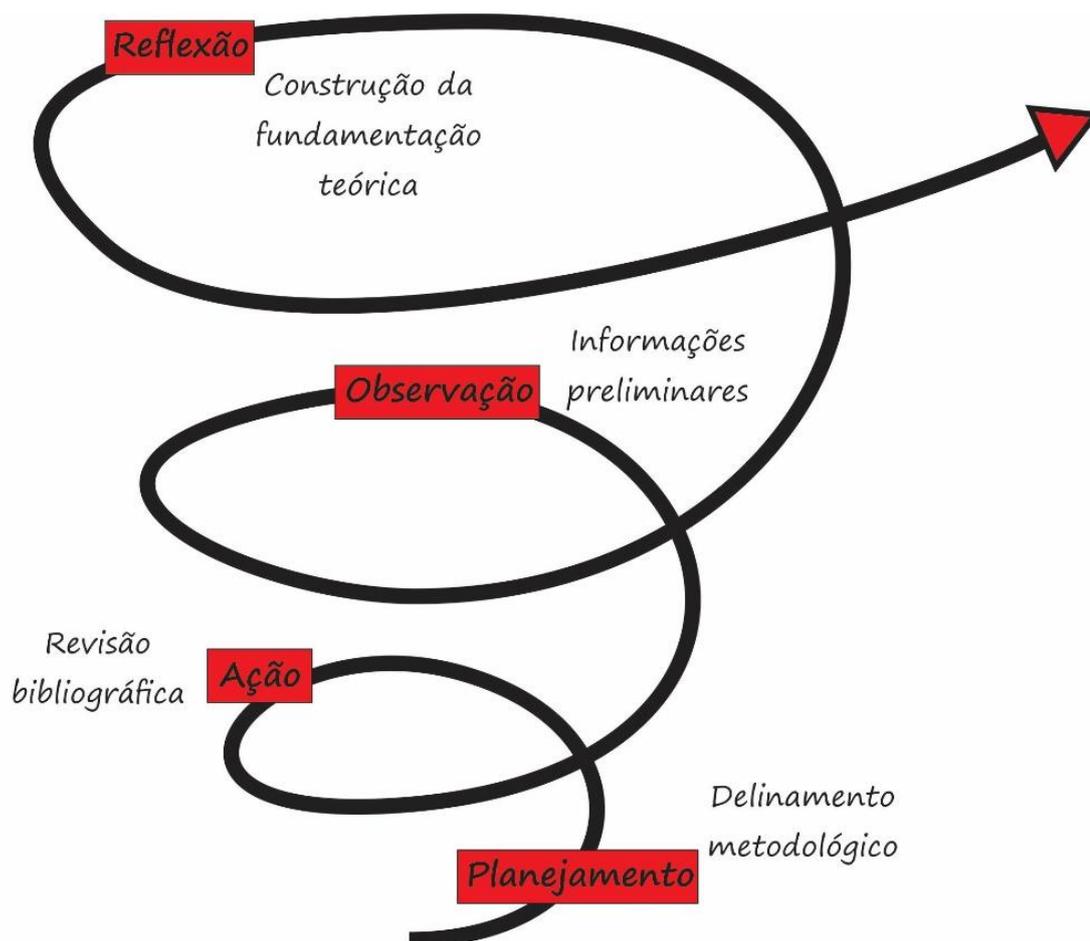
A organização das espirais cíclicas consiste em uma possibilidade explicativa dos movimentos da pesquisa-ação e são compostas por planejamento, ação, observação e reflexão. Esse movimento permitiu que, eu como docente e pesquisadora, pudesse definir estratégias, coletar dados e informações constantemente, forma não linear, pois ao passo que sistematizava alguns dados, já era possível observar a necessidade de reiniciar o processo.

Além disso, saliento que pela proximidade com o objeto de estudo, algumas informações foram de fácil acesso, porém para reflexões mais aprofundadas foi necessário certo distanciamento a fim de apreender e considerar questões mais ampliadas que interferem no processo de territorialização da escola supracitada.

A primeira espiral cíclica (Figura 2) se refere à estruturação das bases teóricas que consistiu na operacionalização dos conceitos centrais da pesquisa. A pesquisa bibliográfica e documental utilizou o material já produzido e publicado acerca do tema estudado, com ênfase em base de dados primários e secundários (fontes) do poder público municipal, da própria escola e acervos jornalísticos. Precedendo o delineamento metodológico, realizei a prospecção<sup>2</sup> que antecedeu toda concepção da pesquisa.

---

<sup>2</sup> A prospecção está exposta na justificativa dessa tese, na Introdução, quando descreve minha inserção na escola e motivações da pesquisa.



## PROSPECÇÃO

Figura 2: Primeira espiral cíclica.  
Org.: Dambrós, G., 2018.

Na segunda espiral cíclica (Figura 3) ocorreu a categorização, que consistiu no desenvolvimento metodológico da pesquisa. Nessa etapa foram elaborados os instrumentos de pesquisa (roteiros de entrevista e questionários) e a organização do trabalho de campo. Defini também o formato de registro das observações em um diário de campo.

A efetivação da pesquisa demandou o trabalho de campo que implicou na observação direta participante sistemática e assistemática da comunidade no entorno da escola e primordialmente da escola, cujos registros constam em diário de campo. As observações foram realizadas mais intensamente no âmbito da escola e em outros espaços formativos.

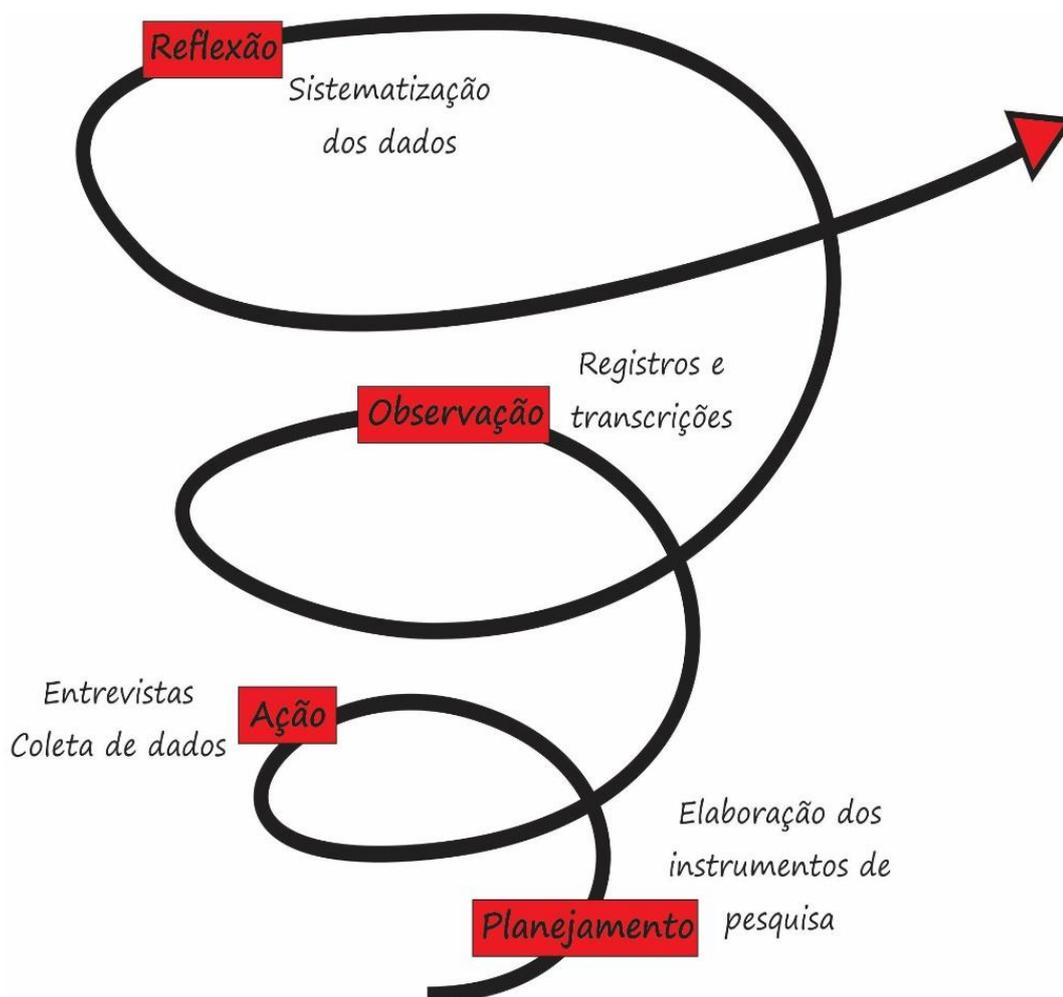


Figura 3: Segunda espiral cíclica.  
Org.: Dambrós, G., 2018.

Um conjunto importante de informações foram obtidas a partir dos relatos orais, constante nas entrevistas que foram realizadas com os diferentes sujeitos presentes no contexto escolar. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas (Apêndices A, B, C, D, E e F), para as quais elaborei um roteiro de questões de tal forma a deixar os entrevistados mais à vontade possível, principalmente porque trabalhei com a categoria memória. A compreensão dessas narrativas foi um elemento importante para caracterização da pesquisa qualitativa.

No que diz respeito aos sujeitos entrevistados, esbocei uma amostra intencional que buscou contemplar algumas questões julgadas importantes.

No interior da escola foram realizadas entrevistas com equipe diretiva e conselho escolar, docentes, servidores de apoio e alunos.

A escolha dos professores para entrevista garantiu que entre eles estivessem representados da seguinte forma: a) três períodos de funcionamento da escola, b) professores mais novos e mais antigos na escola, c) professores dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, bem como da modalidade EJA, d) professor representante da escola junto ao Sindicato dos Professores Municipais de Gravataí, e) coordenação do AEE.

A definição dos alunos para entrevistas atentou para: a) alunos matriculados nos três períodos de funcionamento da escola, b) alunos identificados pela escola como mais envolvidos com as atividades escolares (jornal, grêmio estudantil, tribos, grupo de teatro, mais educação e outros projetos) e também alunos identificados como menos envolvidos. Para os alunos, elaborei outro instrumento no formato de questionário (Apêndices F) a fim de obter informações mais detalhadas, pois em rodas de conversa, organizadas a partir da metodologia do grupo focal<sup>3</sup>, observei que poucos participavam ativamente das discussões e alguns sugeriram que na forma escrita seria mais fácil dos mesmos se expressarem.

Fora da escola, foram ouvidos: a) pais e/ou mães de alunos, b) um representante do Sindicato dos Professores Municipais de Gravataí.

Além disso, utilizei dados coletados a partir de um questionário elaborado e aplicado por uma docente, membro do conselho escolar, com minha colaboração (Anexos A e B). Os questionários foram distribuídos aos docentes, alunos e pais de alunos e os dados foram sistematizados pela referida docente que me disponibilizou antes da socialização com o grupo, que ocorreu no retorno das aulas.

Na terceira espiral cíclica (Figura 4), realizei a estruturação da tese a partir da identificação e problematização de contextos e situações que evidenciam o processo de territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa.

---

<sup>3</sup> Gondim (2002) citando Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

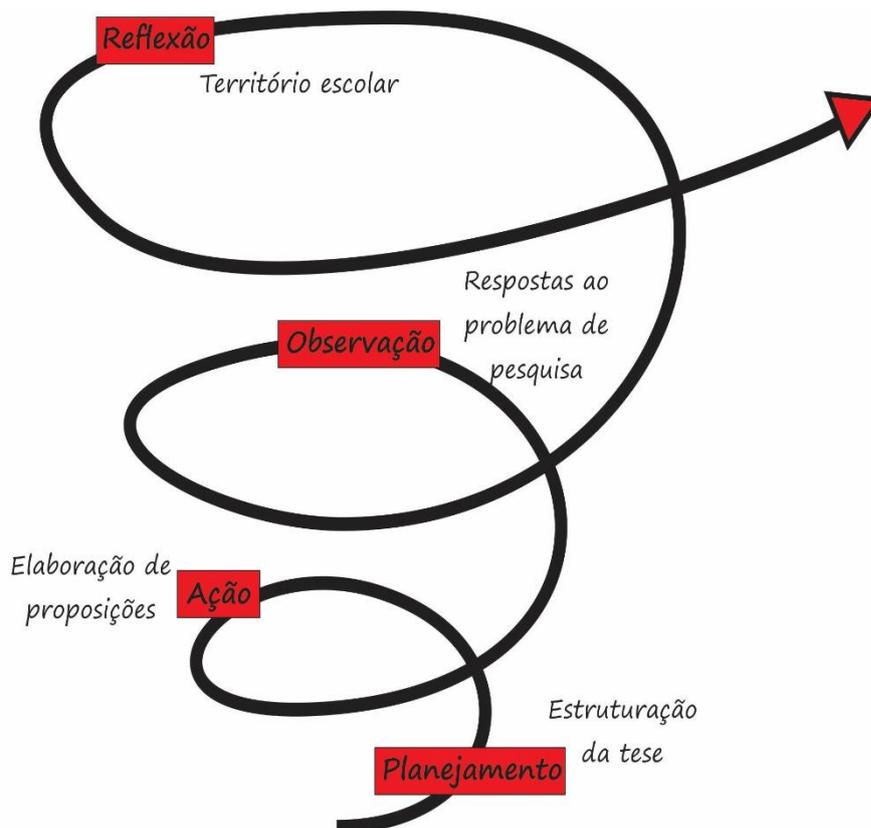


Figura 4: Terceira espiral cíclica.  
Org.: Dambrós, G., 2018.

A utilização de metodologias autobiográficas e de história de vida dos sujeitos se constituiu em uma narrativa primordial, cuja articulação resultou na aproximação da memória individual e da memória coletiva.

As entrevistas e documentos foram analisados utilizando-se principalmente dos recursos da análise do discurso, realizando-se ainda a triangulação das fontes.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

*A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes [...]. A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução. (PISTRAK, 2011, p. 23-24).*

Nesse capítulo apresento o resgate dos principais marcos conceituais utilizados no embasamento teórico da pesquisa. A complexidade da realidade em estudo demandou um aprofundamento nos conceitos e concepções referentes à: educação e escola, gestão escolar e gestão participativa, atendimento educacional especializado e os conceitos de território e lugar na Geografia.

### **2.1 Apontamentos sobre educação e a instituição escola**

A escola, tal como se conhece hoje, começou a se configurar em fins do século XVI e ao longo do século XVII. Candau (2007) afirma que na América Latina, os sistemas escolares constituíram-se praticamente no século passado.

Nesse sentido, é importante salientar que como afirma Nadal (2009, p.19) “a educação é uma prática milenar, e a escola secular”. A mesma autora refere que foi na modernidade que escola e educação se aproximam de forma indissociável sendo que sua configuração resulta da combinação de um conjunto de variáveis, com especial destaque a constituição do capitalismo, a reforma religiosa e a consolidação do movimento iluminista, todos protagonizados pela burguesia.

A burguesia, classe social em ascensão, concebeu uma nova doutrina social ou uma nova ideologia para o capitalismo que se denominou liberalismo, cujos princípios são: o individualismo, a propriedade, a liberdade, a igualdade e a democracia.

Outro importante movimento que se desenvolveu a partir do século XVII, foi a chamada “revolução científica”. A filosofia, e as ciências físicas, químicas e

matemáticas passaram por um grande desenvolvimento ocorrendo à supervalorização do pensamento racional e científico.

De acordo com Meksenas (2005), disseminou-se a ideia de que a própria vida moderna só poderia ser compreendida com base na ciência, melhor dizendo, nos métodos científicos. Isso fez com que a educação também passe por transformações, já que reflete valores que têm a ciência como base, deixando então de refletir valores de diferentes naturezas, presentes no contexto da sociedade moderna e contemporânea.

Nesse sentido, Nadal (2009, p.24) afirma que

A ideia de escola pública, gratuita e universalizada, era acenada como a de instituição fundamental na consolidação de uma nova sociedade que se opunha à anterior, na qual as pessoas estavam alijadas de seus direitos civis e políticos ansiando por liberdade, igualdade e fraternidade. A escolarização, então, atribui-se a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social, propiciando pleno desenvolvimento das capacidades pessoais, ajustamento e realização do povo, gerando bem-estar e realização. Outro papel a ela atribuída era preparar para a participação e inserção social, para cidadania como exercício de direitos e deveres por meio de uma instrução igualitária.

A leitura da passagem anterior evidencia a centralidade da experiência escolar a partir da modernidade, sendo a escola a principal instituição de socialização dos indivíduos, cabendo destacar que a noção de socialização presente naquele contexto histórico estava fortemente orientada pelos pressupostos do positivismo.<sup>4</sup>

Meksenas (2005) sustenta que no contexto social, na nova ordem capitalista, tem-se a necessidade de explicar a realidade, mas também a necessidade de criar espaços para preparar indivíduos que se adaptem à nova ordem estabelecida. A escola será então, de certa forma, a instituição que terá este papel de preparação de indivíduos que devem estar ajustados ao sistema social. A partir dessas considerações, é importante verificar a relação de interdependência presente entre o contexto social, o surgimento da ciência e o surgimento da escola enquanto instituição, visto que traz essas marcações do seu momento constituinte sendo um importante espaço de socialização com vistas ao controle social.

---

<sup>4</sup> Conforme Domingues (2004, p. 168) “a palavra ‘positivismo’ foi cunhada por Augusto Comte e sugere, mais do que o próprio Comte o afirma explicitamente, a necessidade de que todo juízo sobre um estado de coisas ou pronunciamento sobre o mundo seja confirmado pela experiência (daí o termo “positivo” e, por derivação, a palavra “positivismo”, que designa a corrente de pensamento que assim caracteriza a atividade do espírito que se quer e se propõe científica e não simplesmente teológica, metafísica ou ideológica)”.

O processo de socialização permite a manutenção e a sobrevivência da sociedade, na medida em que indivíduos e grupos pautam sua conduta pelas normas e regras previstas socialmente, encontram-se adaptados à sociedade e esta então pode manter-se coesa e em harmonia, como sustentam os positivistas e os funcionalistas.

Existem na sociedade elementos formais e elementos informais de controle social. Comparando o direito com a educação, podemos entender o direito enquanto elemento formal de controle social, uma vez que suas normas e regras se encontram no campo do obrigatório, não sendo, portanto, facultativas. A educação pode ser considerada enquanto elemento informal de controle social, visto que nela se encontram presentes elementos que se inserem no campo do facultativo, no campo da cultura.

A partir dos estudos de Durkheim, teve origem uma série de teorias pedagógicas, na medida em que a concepção sociológica de educação, de caráter funcionalista, influenciou muitas das abordagens sobre a educação no contexto da denominada pedagogia moderna. Essas tendências são denominadas de conservadoras, porque têm como fundamento a noção de que a sociedade é uma soma de indivíduos que deverão ser preparados para ser adequados à vida social por meio do processo educativo. São conservadoras também porque não consideram a transformação do mundo atual, ou seja, não contemplam a mudança da sociedade capitalista, nem tão pouca as suas contradições e desigualdades, sustentando a reprodução a partir da adequação dos indivíduos ao sistema, à vida social. São três, segundo Meksenas (2005), as tendências conservadoras que merecem destaque na contemporaneidade: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional considera que o indivíduo é um “assimilador” que deve ser adaptado ao contexto social que o envolve. É uma pedagogia que se pauta pela simples transmissão de conhecimentos acumulados historicamente. Assim sendo, a figura do professor adquire um papel central, na medida em que é mesmo o grande transmissor de informações que são disponibilizadas aos alunos. Ele é o “dono” de um saber acumulado que deve transmitir. Ele, professor, portanto, monopoliza o processo.

Na pedagogia tradicional, a forma mais apropriada de adequar o indivíduo para a vida em sociedade é fazer com que o mesmo internalize os conhecimentos acumulados na trajetória da civilização.

Já a pedagogia nova, também identificada como Escola Nova, decorre de um conjunto de articulações oriundas da ABE. De acordo com Gadotti (2003, p.230)

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi fruto do projeto liberal de educação que tinha, entre outros componentes, um grande *otimismo pedagógico*: reconstruir a sociedade através da educação. Reformas importantes, realizadas por intelectuais na década de 20, impulsionaram o debate educacional, superando gradativamente a educação jesuíta tradicional, conservadora que dominava o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios.

O principal pressuposto, desta tradição pedagógica, é fazer com que, em vez de acumular os conhecimentos produzidos pela humanidade, o aluno aprenda a maneira como esses conhecimentos se criam. O aspecto fundamental no contexto da pedagogia nova encontra-se no fato de que o indivíduo deve conhecer as formas e os métodos que lhe permitam chegar às informações produzidas e acumuladas pela civilização humana. Nessa forma de pedagogia, o objetivo fundamental diz respeito então ao ato de ensinar o aluno a produzir conhecimento e não a simplesmente transmiti-lo. Cabe destacar que a percepção crítica das relações sociais, a transformação e os conflitos não são elementos constituintes dessa tradição pedagógica, daí sua identificação com o projeto liberal e burguês que pautava as reflexões educacionais em meados da década de 1930, cujo ápice foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932<sup>5</sup>.

Outra tradição pedagógica que tem um caráter conservador é a denominada pedagogia tecnicista. Ela está diretamente relacionada com os determinantes de mercado da sociedade capitalista e tem como pressuposto o fato de que o indivíduo se encontra adaptado à sociedade, recebendo informações a partir dos determinantes de estímulo-resposta, havendo uma íntima relação entre a escola e o mundo do trabalho organizado a partir dos moldes capitalistas. Saviani (2008, p.111) refere à cerca da instituição dessa proposta pedagógica que

---

<sup>5</sup> Pimentel (2003, p.35) afirma que “o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova representa o ponto de convergência do que acontecia no Brasil, ou seja, a efervescência das décadas de 1920 e 1930, caracterizadas pelo conflito entre o Estado e a Igreja, na ênfase entre ensino público e privado, pelas lutas entre as tendências de educadores liberais e pensadores católicos, além dos movimentos político-culturais que remetem a Constituição de 34”.

A partir da reforma instituída pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo sistema de ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista, que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país.

No caso brasileiro, sistematizando os apontamentos de Meksenas (2005), considerando-se as práticas pedagógicas, não é possível encontrar uma das três tendências aplicadas em seu sentido puro, exclusivamente, mesmo quando o tecnicismo foi política de Estado. É possível visualizar sim, um universo híbrido que envolve as três tendências pedagógicas antes referidas, visto que historicamente o país não aplicou um dos modelos em sua totalidade.

Em razão das mudanças provocadas pelas grandes transformações ocorridas na segunda metade do século XIX, com o advento do pensamento socialista, as instituições modernas de matriz burguesa passam a ser alvo de contestações, o que também ocorreu com a instituição escolar.

Foi a partir da incorporação dos pressupostos marxistas que a pedagogia assumiu concepções mais críticas a respeito do processo educativo, do processo de ensino e aprendizagem e sua relação com a sociedade.

Com base nessa nova concepção, a escola enquanto instância superestrutural que é, necessariamente não só reproduza as relações presentes na infraestrutura, a escola pode também ser a força contrária que, sendo dinâmica, oportunize uma análise crítica da realidade social vivenciada por indivíduos e grupos e, assim, conduzir a caminhos que possibilitem transformações no contexto social característico da sociedade atual, o que pode ocorrer com base no processo de conscientização do aluno acerca de realidade social vivenciada.

A escola não pode se restringir a um papel meramente reprodutor da ordem vigente, ela também é fonte ou força motriz de concepções e visões do processo de ensino e aprendizagem mais progressistas que oportunizariam à transformação da sociedade e, conseqüentemente, da própria escola.

A literatura especializada, prioritariamente a da sociologia da educação, denomina esse conjunto de contestações a uma perspectiva educacional

conservadora, nas suas diferentes matrizes, como teorias crítico-reprodutivistas<sup>6</sup> ou histórico-crítica<sup>7</sup>. Estas teorias partem do princípio de que a escola é uma instituição que, por meio de suas práticas, conhecimentos e valores veiculados, têm contribuído para a reprodução das desigualdades da sociedade de classe em que vivemos.

As investigações dos sociólogos franceses, Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), bem como os estudos de Paulo Freire (1921-1997) que são contemporâneos à escola francesa, se constituem em uma das mais importantes contribuições para a temática.

Estes estudiosos afirmam que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais. As elites possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, de vestir-se, de valores, entre outros. Já as classes trabalhadoras (ou dominadas, como são identificadas pelos autores) possuem outras características culturais, diferentes e não inferiores, asseverando, no entanto, que os currículos privilegiam os saberes e conhecimentos da elite, de modo que isso têm lhes permitido inúmeras vantagens que reforçam a reprodução de seu capital econômico e sua manutenção enquanto classe.

Historicamente a escola tem ignorado as diferenças socioculturais, escolhendo e privilegiando as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, ela favorece alunos que já dominam este aparato cultural, de tal forma que para estes, a escola é realmente uma continuidade da família e do “mundo” do qual provêm.

Para os jovens filhos das classes trabalhadoras, a escola legitima e representa um conjunto de conhecimentos distantes, quiçá novos. Seus valores e saberes de classe e grupo étnico são desprezados e ignorados, de sorte que eles necessitam

---

<sup>6</sup> Conforme Roble (2008, p.33) “são consideradas críticas, pois se relacionam com a sociedade, mas também são reprodutivistas porque consideram a escola como um simples reflexo da sociedade e que mantem com essa instância uma relação de profunda dependência”.

<sup>7</sup> “Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vem marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto a organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põe em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (SAVIANI 2013, p.101).

quase que reiniciar sua inserção cultural, ou seja, aprender novos padrões ou modelos de cultura.

Nessa lógica, é evidente que para os estudantes filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aquelas que têm que “desaprender” uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo além de inserir-se nele e ainda ser bem-sucedido. Bourdieu denomina isso de “violência simbólica”<sup>8</sup>, ou seja, a desqualificação e a inferiorização das manifestações culturais de um grupo por outro mais poderoso econômica ou politicamente, faz com que esse fique mais susceptível à dominação.

Outro autor de suma importância quando referimos pedagogias progressistas, cuja obra notabilizou-se no mundo todo é Paulo Freire (1921–1997), representante da pedagogia da libertação<sup>9</sup>. Suas obras e experiências se espalharam pelo mundo, principalmente em razão de, após o golpe militar de 1964 no Brasil, que instaurou a ditadura brasileira, Paulo Freire foi exilado, vivendo e trabalhando primeiramente no Chile, Angola, São Tomé e Príncipe e na Nicarágua. Em todos esses lugares, Paulo Freire deixou sua marca de educador vinculado com as populações oprimidas.

Quando de seu retorno ao Brasil, após o fim da ditadura, na década de 1980, o mesmo retomou suas atividades na universidade e assumindo cargos políticos, sua produção teórica articulada com a prática, constituiu o que o mesmo denomina de práxis.<sup>10</sup>

A educação libertadora ou pedagogia da libertação, sistematizada por Paulo Freire, deve ao mesmo tempo conscientizar criticamente os sujeitos de sua posição social e instrumentalizá-lo para a luta pela transformação da sociedade, resultando daí o caráter político da mesma, visto que além do estudo, do conhecimento, da aquisição de habilidades, a escola tem a função fundamental de contribuir para a

---

<sup>8</sup> Segundo Bourdieu; Passeron (1975), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

<sup>9</sup> “A pedagogia da libertação, como a que Paulo Freire propõe, reconhece o privilégio da prática libertadora e da transformação social, levando em conta a opressão como um fato concreto e desumanizador. Ilumina a urgência da conscientização das massas empobrecidas, a partir da ideia de que a liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se.” (DA SILVA, 1998, p.63-64)

<sup>10</sup> A pedagogia libertadora prevê uma práxis que consiste na articulação de uma teoria que não se separa da prática.

constituição de sujeitos autônomos, críticos, em condições para lutar pela superação das desigualdades e pela transformação da sociedade.

A intensidade da proposta de Freire (1996, p. 101) pode ser observada pela leitura do trecho que segue

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da "justa ira" dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

A pedagogia libertadora, como é denominada essa nova concepção da educação, problematiza profundamente as formas conservadoras de educação, denominadas de educação bancária<sup>11</sup>, uma vez que entende que há nas mesmas a domesticação dos alunos, de modo a adaptá-los ao sistema, fazendo-os entenderem sua condição sócio-histórica como natural e não como resultante histórica de um processo de exploração e sujeição.

Para Freire as propostas conservadoras são assim porque se pautam pela transmissão do conhecimento, não considerando variáveis que tensionem a ordem social, política, econômica e cultural na qual os alunos estão inseridos.

Em síntese, a preocupação central da pedagogia da libertação é possibilitar a aprendizagem que viabilize a leitura do mundo, das desigualdades fomentando estratégias que permitam a alteração desse contexto. Por conta disso, a pedagogia libertadora é progressista visto que concebe como eixo central a relação educação-política.

Em razão do exposto é possível perceber a diferença entre a forma de conceber a educação no contexto da pedagogia libertadora e as outras formas conservadoras. Compreender de forma ampliada, complexa e crítica o seu entorno viabiliza nos sujeitos a elaboração de uma consciência crítica e questionadora sobre o mundo. Por fim cabe destacar que a educação libertadora não nasceu no âmbito da instituição

---

<sup>11</sup> Freire (2006) define a educação bancária como um ato de depositar/transferir, valores/conhecimentos em que os educandos são depositários e o educador depositante. Nessa concepção o educador adquire os conhecimentos e em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso não há construção de conhecimento, os educandos não são instigados a conhecer/buscar informações, apenas memorizam mecanicamente, recebendo de outro algo pronto. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

escola, mas fora dela, adentrando ao espaço escolar na sequência, com a constituição da denominada educação popular.<sup>12</sup>

Enfatizo ainda que essa tendência se constituiu na prática de alfabetização de adultos, evidenciando, sua origem exatamente entre os grupos excluídos dos bancos escolares, inseridos subordinada e precariamente no mundo do trabalho.

A partir do exposto, fica evidente que as problemáticas que envolvem a escola historicamente são, em grande medida, oriundas das transformações que a sociedade vivencia. Nesse contexto, estas transformações, se refletem nas diversas interações que ocorrem no interior da escola, sobretudo no espaço da sala de aula, e têm tornado cada vez mais complexa a natureza das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

## **2.2 Gestão escolar**

Neste item apresento a temática da gestão escolar sob duas perspectivas: a primeira privilegiando os aspectos históricos e as normativas que a regulamentam e a segunda destacando as concepções atuais sobre gestão escolar.

### **2.2.1 Gestão escolar: apontamentos históricos e normativas**

A denominação gestão escolar, da forma como é concebida na atualidade, é recente nos estudos educacionais hoje marcadamente orientados pelos pressupostos aplicados na gestão de organizações, com especial destaque a administração de empresas privadas. Diante desse quadro, cabe destacar que a gestão escolar - em seu sentido amplo – sempre esteve presente na rotina da escola, ainda que sem a

---

<sup>12</sup> Para Conceição Paludo (2015, p. 220) “ a concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital”.

centralidade percebida nos dias de hoje, visto que a mesma, nos seus primórdios, era identificada como uma atividade eminentemente administrativa e complementar às atividades pedagógicas, ocupando uma posição periférica na rotina escolar.

A perspectiva anteriormente descrita vem sendo alvo de inúmeras críticas que identificam a gestão como um complexo conjunto de procedimentos, tanto administrativos quanto pedagógicos, conforme apontarei na sequência.

As mudanças que incidem sobre o conceito e a abrangência de gestão escolar estão diretamente associadas às transformações ocorridas no espaço e em práticas escolares que se afastam de orientações autoritárias e tradicionais, adotando principalmente concepções de ensino-aprendizagem ativas, caracterizadas pela crescente importância atribuída aos alunos e a seus respectivos saberes, saberes esses anteriores a sua inserção na escola, indicando o rompimento de uma perspectiva verticalizante de educação.

Sobre as transformações que ocorrem na escola e na sociedade. Paro (2000, p. 23) afirma que

[...] os elementos relacionados à administração de uma escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade. Isto nos leva a entender que a sociedade tem o sentido do ordenamento e das funções que asseguram o funcionamento de uma escola.

A leitura dos apontamentos de Paro e de outros autores que tratam da temática possibilita identificar novas formas de atuação na gestão escolar, decorrentes de pressões resultantes das transformações que ocorrem na sociedade como um todo, que acabam por atribuir à escola novas funções além da transmissão e socialização de conhecimentos, obrigando a equipe diretiva e a comunidade escolar como um todo a rever suas estratégias.

Nesse sentido cabe apontar que

A escola é uma organização complexa que pode ser pensada, em parte, pelos mesmos requisitos de outras, inclusive privadas, mas ela se assemelha mais às organizações que não têm fins lucrativos e às governamentais. Neste sentido, critérios de eficiência, eficácia e efetividade podem ser utilizados em unidades escolares, sem prejuízo para seus fins. O que se deve fazer é adaptar tais critérios a objetivos públicos (Przeworski, 1998). Além disso, outros balizadores como Equidade, Ética Pública e Empoderamento devem ser levados em conta, tornando os denominados "três Es" da gestão mais complexos numa atividade pública do que nas empresas. (ABRUCIO, 2010, p. 252)

É possível identificar, cronologicamente, o momento em que as pressões pela democratização da gestão escolar ganham intensidade no final da década de 1970 e meados da década de 1980, tanto no Brasil quanto na América Latina, cabendo destacar que essa demanda por abertura política é concomitante com pressões pela redemocratização da sociedade como um todo, sociedade essa recém-saída de regimes militares marcadamente autoritários, em um amplo processo denominado de 'abertura política' (DEMO,1999).

No caso brasileiro foi a promulgação da Constituição Federal - em outubro de 1988 – que criou as condições formais para um processo de ampla transformação na gestão escolar, potencializada especialmente pela descentralização administrativa que passou a orientar a organização do estado brasileiro.

A título de ilustração transcrevo o artigo 206 da CF/88, que balizou as discussões que impactaram o sistema educacional brasileiro, com especial ênfase ao inciso VI que trata da gestão democrática:

**Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
  - V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
  - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII - garantia de padrão de qualidade.
  - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

No Estado do Rio Grande do Sul, igual dispositivo constante no artigo 197 da Constituição Estadual, estabeleceu os princípios da gestão democrática, tema que foi regulamentado com a promulgação da Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que tratou desta questão no sistema de ensino estadual, estabelecendo que:

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos.

O artigo 5º da mesma legislação estabeleceu ainda que a autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada: I - pela indicação do Diretor, mediante votação direta da comunidade escolar; II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar; III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar; IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar; V - pela destituição do Diretor, na forma regulada na lei.

Na década de 1990 são significativos os estudos e as proposições, quer de natureza acadêmica, quer em razão decorrente da pressão dos movimentos sociais e sindicatos de professores, no sentido de efetivamente aplicar a gestão democrática no espaço escolar, reconhecida como fundamental para o desenvolvimento e melhoria na qualidade de ensino, tema esse que mobilizou as pautas das grandes ações docentes ocorridas no período.

As discussões colocadas como princípio na CF foram alvo de intenso debate quando da promulgação da LDB, com a edição da Lei nº 9.394/96 que, em seu artigo terceiro, acabou por dar novos contornos às discussões educacionais no Brasil, em um claro movimento de democratização da escola como um todo, como se verifica com a leitura do artigo que segue transcrito.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (grifo nosso).

Sobre a efervescência política e social da década de 1990, que impactou as discussões sobre a democratização do ensino, citamos reflexão constante na obra organizada por Maria Cecília Luiz (2010, p.7), como segue:

No início da década de 1980, período em que o regime autoritário dava sinais de exaustão, intensificaram-se os movimentos sociais na busca de maior participação e democracia. A oposição política robusteceu-se desde o final de década anterior, obtendo a vitória para governador em dez importantes estados brasileiros em 1992; a onda oposicionista ampliou-se de tal ordem que nas eleições de 1996 elegeu governantes em todos os estados exceto em um. O campo educacional não ficou alheio a esse movimento. A gestão democrática era a bandeira, conseguindo-se a inscrição da mesma na Constituição Federal de 1988, embora essa seja considerada vitória parcial pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, coletivo constituído por várias entidades nacionais, uma vez que foi limitada à escola pública e sua regulamentação foi delegada aos diferentes sistemas.

Os debates sobre a democratização da educação brasileira estavam assentados em três pressupostos básicos e complementares, quais sejam: acesso e permanência exitosa na escola; escolha democrática dos dirigentes escolares; e, gestão democrática participativa do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares.

A universalização do acesso ao ensino fundamental já é uma realidade, desde o final da década de 1990, sendo alvo de intensos debates na atualidade a temática da aprendizagem efetiva, como demonstram os indicadores decorrentes especialmente de instrumentos de avaliação externos a escola, com especial destaque a Prova Brasil<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Avaliação realizada para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A escolha democrática dos dirigentes, principalmente dos sistemas estaduais de educação também já é uma realidade, não sendo mais a simples indicação o parâmetro determinante para ocupar a função de gestor. Por fim, a gestão democrática com a constituição e atuação dos conselhos escolares nas deliberações decorrentes da rotina escolar, essa última identificada como a principal estratégia de democratização da gestão, vem avançando ainda que seja reduzida a visibilidade desses espaços na sociedade como um todo.

O MEC, por meio da SEB, no ano de 2004 lançou o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, apresentando um conjunto de estratégias para a sua efetivação, sendo editada pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, uma obra denominada de 'Cadernos do Programa', disponibilizando um conjunto de instruções/orientações para a efetiva implementação desses espaços colegiados.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem como objetivos:

- Ampliar a participação das comunidades escolares e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;
- Promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares;
- Estimular a integração entre os conselhos escolares;
- Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação. (MEC, 2017).

No estado do Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, ao deliberar sobre o Conselho Escolar, no seu artigo 42 estabeleceu o que segue:

São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras:

- I - elaborar seu próprio regimento;
- II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- III - adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- IV - aprovar o Plano de aplicação financeira da escola;
- V - apreciar a prestação de contas do Diretor;
- VI - divulgar, trimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- VII - coordenar em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VIII - convocar assembleias-gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- IX - encaminhar quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;
- X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;
- XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;
- XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas

A leitura da citação antes descrita evidencia a relevância e a centralidade dos conselhos escolares no encaminhamento das questões educacionais no Rio Grande do Sul, o que nem sempre vem sendo efetivamente apropriado pela sociedade.

Informo na sequência, com base na legislação estadual antes citada, os critérios quantitativos e qualitativos a serem observados para a composição dos conselhos escolares:

Quadro 1. - Número de representantes do Conselho Escolar

Escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental Completo e Incompleto e Escolas de Ensino Fundamental e Médio						
Nº de alunos matriculados	Membros do magistério	Pais ou responsáveis	Alunos	Servidores	Direção	Total
Até 100	01	01	01	01	01	05
de 101 até 500	02	02	01	01	01	07
de 501 até 1000	04	03	02	01	01	11
de 1001 até 2000	05	04	03	02	01	15

de 2001 até 3000	07	05	04	02	01	19
Acima de 3000	08	06	04	02	01	21

Fonte: Anexo 1 da LEI ESTADUAL N° 10.576, de 14 de novembro de 1995.

No município de Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, a temática da gestão democrática foi regulamentada pela Lei nº 573 de 27 de dezembro de 1990, sendo a mesma modificada pela Lei nº 1182, de 23 de dezembro de 1997, que estabelece o processo de eleição de diretores, vice-diretores e suplentes das escolas municipais.

A constituição dos Conselhos Escolares é regulamentada pela Lei nº 1118, de 18 de julho de 1997. A legislação municipal antes citada estabelece em seu artigo 2º, que o Conselho Escolar se constitui no órgão máximo de decisões nas unidades educativas por suas atribuições “consultiva, deliberativa e fiscalizadora”. O artigo 6º, da lei supracitada estabelece que o Conselho Escolar deverá ser constituído pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, aqui compreendida como o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros de magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na escola.

A leitura da legislação municipal permite inferir a ocorrência de um esforço legislativo em adequar-se à legislação federal e estadual, estimulando a descentralização de relações de poder no interior das escolas, ainda fortemente influenciadas por uma hierarquização e divisão acentuada de atribuições, típica de uma cultura autoritária balizadas pelos pressupostos do taylorismo/fordismo.

Importante trabalho sobre o tema, coordenado pela docente da Universidade Federal de Santa Maria – Suely M. Pereira, identifica contradições entre as legislações municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da rede municipal estudada pelo grupo da pesquisadora antes citada, na medida em que os PPP's, contrariando a legislação municipal, atribuem à equipe diretiva da escola a preponderância sobre as decisões. O estudo aponta que:

[...] o mesmo documento [PPP] evidencia contradições em seu discurso ao afirmar a cultura do centralismo, negando o poder do Conselho Escolar, tal como propõe a lei, visto que as decisões ficam sob a responsabilidade das

equipes diretivas e, nestas, um destaque ao papel do diretor como figura central de poder em todas as questões ligadas à escola e não como um articulador de processos participativos na instituição educativa. (2011, p.78).

A contradição existente entre a legislação municipal e os projetos políticos pedagógicos das escolas analisadas pelo grupo da pesquisadora antes citada, são inúmeras cabendo destacar as que seguem:

A direção, **como autoridade**, deve criar mecanismos de participação da comunidade escolar em reuniões, assembleias de pais para promover uma efetiva participação de todos os segmentos da escola (grifos nossos) (Projeto Político Pedagógico da escola municipal, 2007-2009, p. 16). (Apud ARRUDA et. Al. 2011. p.79)

Ou ainda:

A organização administrativa municipal **obedece a uma hierarquia estabilizada da SMED (diretora geral da educação e coordenadoras de ensino)**. As diretoras das escolas trabalham em total sintonia com as orientações da SMED e que por sua vez mantém uma equipe (vice-diretora, coordenadoras, orientadoras e educadora especial sob sua orientação) [...] Desenvolver suas atividades sob a orientação da secretaria de município da Educação (SMED) [...] **O serviço de coordenação pedagógica** acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, **planejando coordenando e acompanhando as atividades curriculares**, conforme a linha filosófica da escola, em consonância com a da Secretaria de Município da Educação (grifos nossos) (Projeto Político Pedagógico, 2007-2009, p. 20 e 22). (Apud ARRUDA et. Al. 2011. p.79)

O estudo referido segue destacando que os Projetos Políticos Pedagógicos analisados não mencionam situações em que o processo democrático possa ocorrer, nem em quais momentos, num flagrante desacordo com a legislação municipal, estadual ou federal.

Diferentemente do que ocorre no município de Santa Maria, na escola objeto de estudo as disposições normativas, quais sejam PPP e Regimento Escolar, já tratam paritariamente equipe diretiva e Conselho Escolar. Cabendo a primeira, atribuições prioritariamente de natureza administrativa, responsável pela condução cotidiana das questões que incidem naquele espaço. O Conselho Escolar tem atribuições de natureza deliberativa com especial destaque a: destinação dos recursos, aprovação de planos de gestão e aplicação dos recursos, calendário escolar, organização da avaliação institucional, condução de assembleia geral.

O Conselho Escolar, com personalidade jurídica, é um órgão de deliberação coletiva, sem fins lucrativos vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

Todos os segmentos da Comunidade Escolar terão representatividade no Conselho Escolar, através de eleição secreta. Considera-se Comunidade Escolar o conjunto formado por alunos, professores, funcionários, pais, mães ou responsáveis legais pelos alunos matriculados frequentes. Este colegiado visa à participação dos segmentos da Comunidade Escolar na discussão das questões pedagógico-administrativo-financeiras. As atribuições do conselho escolar estão previstas na legislação municipal e estatuto próprio (PPP, 2016, p.32).

A legislação referida no PPP, qual seja Lei nº 1118, de 18 de julho de 1997 no seu artigo 2º estabelece que “os conselhos escolares terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora em questões administrativo-pedagógicas e financeiras, constituindo-se no órgão máximo de discussão ao nível de escola”.

Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no respectivo regimento da cada unidade escolar, incluem-se as de:

- I - elaborar seu próprio regimento;
  - II - adotar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da escola sobre a programação e aplicação dos recursos à manutenção e conservação da escola;
  - III - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática de comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar;
  - IV - apreciar a prestação de contas da Direção da escola;
  - V - divulgar periódica e sistematicamente informações referentes ao uso dos recursos financeiros, resultados obtidos e a qualidade dos serviços prestados;
  - VI - coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar, em conjunto com a Direção da escola;
  - VII - convocar assembleias gerais da comunidade escolar e/ou dos seus segmentos;
  - VIII - encaminhar à autoridade competente proposta para instauração de sindicância para os fins de destituição de diretor ou vice-diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;
  - IX - recorrer a instâncias superiores sobre decisões a que não se julgar apto a decidir, conforme o regimento escolar.
  - X - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria do seu desempenho;
  - XI - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;
  - XII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações no currículo escolar, no que for atribuição da unidade, respeitada a legislação vigente;
  - XIII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas da escola, respeitada a legislação vigente;
  - XIV - participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade, observada a legislação vigente.
- Parágrafo único - Cabe ao(s) Conselheiro(s) representar seu segmento, discutindo, formulando e avaliando internamente propostas para serem apresentadas nas reuniões do Conselho.

## 2.2.2 Gestão escolar na atualidade

Uma definição mais consensual sobre gestão escolar não é uma tarefa fácil na atualidade, especialmente em razão do significativo conjunto de variáveis que interferem nessa ação. Mesmo assim achamos conveniente utilizar os dois conceitos que seguem, retirados do texto de Fernando Luiz Abrucio, para o qual:

A gestão escolar: [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (2010, s/p)

O mesmo autor, em um esforço de disponibilizar elementos para definir gestão escolar, parafraseia Menezes;Santos (2002) afirmando que gestão escolar deve ser percebida como a expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

Os debates sobre a gestão escolar, aqui pensado em seu sentido amplo, junto com a temática da diversidade cultural e da inclusão, são temas de extrema importância nos estudos educacionais.

Cabe destacar aqui que a abrangência atual do conceito de gestão contempla três dimensões que funcionam interligadas:

1. Gestão Pedagógica;
2. Gestão de Recursos Humanos;
3. Gestão Administrativa.

A gestão pedagógica é a dimensão mais importante do espaço escolar, o que decorre da função desempenhada pela escola, que contempla a fixação de objetivos, metas e estratégias gerais e específicos para o ensino, estabelecendo linhas de atuação considerando o perfil da comunidade e dos alunos, com autonomia para complementar os conteúdos curriculares. Além disso, monitora a aplicação e

aproveitamento das propostas pedagógicas de todos os participantes do processo educativo, com especial destaque a discentes, docentes e demais trabalhadores em educação.

Os principais instrumentos para uma gestão pedagógica eficaz podem ser encontrados no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola, resultando daí a importância da discussão e debate envolvendo toda a comunidade escolar.

A gestão administrativa contempla o cuidado com a infraestrutura física (o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui) e da parte institucional (a legislação escolar, direitos e deveres e atividades de secretaria), presentes na rotina escolar, sendo uma atividade de extrema importância, e necessariamente realizada por funcionários especializados, especialmente diante da crescente burocratização dessa esfera, o que demanda um conjunto de conhecimentos específicos que cumprem a função, em última instância, de garantir a efetiva aplicação do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola.

A gestão de recursos humanos, até bem pouco tempo negligenciada pelos estudiosos de gestão escolar, tem adquirido centralidade, embora seja ainda a parte mais frágil de toda a gestão por envolver questões ligadas ao relacionamento humano, que podem comprometer o cumprimento da função social da escola, decorrendo daí a importância atribuída a essa dimensão nos estudos sobre gestão escolar na atualidade.

Cabe também ressaltar que essa temática, se bem estabelecida no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico que não permitam interpretações dúbias, viabiliza uma gestão de recursos humanos mais justa e equilibrada.

Valdivino Alves de Sousa (2008, s/p) ao tratar desse aspecto na gestão democrática participativa sinaliza para o que ele denomina de *estratégias participativas do desenvolvimento de pessoal*, destacando cinco elementos que passamos a transcrever;

- 1 - Consultar o pessoal sobre o que consideram necessário para promover o seu próprio crescimento e aprimorar o seu desempenho.
- 2 - Retribuir e/ou reconhecer o tempo dedicado à participação em atividades de desenvolvimento de pessoal;
- 3 - utilizar os quatro princípios de programas de capacitação eficazes. Esses princípios são:
  - a) Envolver os participantes na apresentação de concertos, idéias, estratégias e técnicas.

- b) Planejar a aplicação dos conceitos acima.
  - c) Dar aos participantes feedback sobre o uso de novos conceitos.
  - d) Permitir que os participantes apliquem seus novos conhecimentos.
- 4 - Certificar-se de que o diretor da escola está presente e participar de todos os programas realizados em serviços.
- 5 - Acompanhar a utilidade de cada atividade de desenvolvimento profissional, após a realização da mesma.

Como destacado anteriormente as três dimensões da gestão escolar estão intimamente imbricadas, não devendo ser separadas para que possamos garantir o êxito do processo educativo. Sendo ainda absolutamente indispensável à efetiva participação das famílias nas deliberações da escola, o que denota a centralidade dos conselhos escolares para acompanhar e auxiliar a condução da gestão escolar, participando democrática e ativamente de deliberações administrativas, pedagógicas e financeiras que incidem sobre a escola.

Sobre essa participação destaco que:

Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. (RISCAL, 2010, p. 28)

O CE, atendendo a deliberação legal, deve ser constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deverá estabelecer as regras para eleição de seus componentes.

A ideia central, que orienta as atuais discussões da gestão democrática participativa da escola, diz respeito à concepção predominante de que a escola é uma parte da sociedade, na qual podem ser geradas noções de participação, cidadania, representatividade, entre outras, de tal sorte a deliberar não só sobre o futuro da escola, mas sobre o futuro da sociedade como um todo.

Ainda diante de um esforço legislativo, materializado em políticas públicas e programas estatais que deliberam acerca da gestão democrática, a literatura especializada, bem como minha inserção em diferentes escolas, identifica um conjunto de limitadores a efetiva implementação dessa modalidade de gestão, alguns deles já apontados quando da descrição da implementação da gestão democrática o sistema de ensino do município de Santa Maria/RS.

Um limitador recorrente diz respeito à instauração dos conselhos que, em que pese devem inibir a possibilidade de permanência de uma cultura centralizadora, baseada no controle de um único líder, no caso em pauta do diretor da escola, muitas vezes ao se abolir a autoridade visível, formalmente nas mãos dos conselhos, a própria lógica cultural, muito arraigada por modelos tradicionais, pode potencializar 'autoridades invisíveis', profundamente autoritárias e centralizadas. Isso se deve ao fato de que na grande maioria das vezes não há efetivamente paridade entre aqueles que compõem os conselhos, já que alguns segmentos - por maior desenvoltura - assumem o controle e a liderança, criando-se a falácia da decisão coletiva.

A literatura consultada e minha experiência apontam ainda como um aspecto a ser trabalhado, quando de experiências de gestão democrática participativa, a expectativa de autonomia e poder de deliberar sobrepondo-se a legislação que regulamenta e disciplina o funcionamento da administração das escolas, no nível municipal, estadual ou federal.

A situação antes descrita pode gerar uma enorme frustração, que terá como consequência imediata a apatia, pela impressão de ausência de atribuições efetivas dos órgãos colegiados.

Sobre essa questão, Paro (2007, p. 2), chega a afirmar que:

De todos os mecanismos de ação coletiva estabelecidos para ampliar a participação da comunidade na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças foi o conselho escolar: Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. [...]

Ainda em um esforço para mudar efetivamente as feições da escola, cabe apontar aqui as elaborações de Sousa (2008, s/p) destacando que:

A gestão educacional passa pela democratização da escola sob dois aspectos: a) interno - que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos; b) externo - ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento.

Quando da constituição dos conselhos municipais como um esforço de descentralização político-administrativa, demandado em meados da década de 1980, e institucionalizado na Constituição Federal de 1988, é possível identificar um esforço na construção de gestões partilhadas e/ou gestão social. Mesmo diante do esforço administrativo a temática ainda carece de aprofundamento, o que resulta basicamente da fragilidade da cultura participativa. No caso em análise é possível identificarmos não só uma gestão democrática restrita a eleições, mas a uma ideia efetiva de gestão democrático-participativa na qual os órgãos colegiados, entre eles o conselho escolar, tem papel preponderante.

### **2.3 Aspectos legais e pedagógicos do atendimento educacional especializado**

A presente seção tem o propósito principal disponibilizar, em linhas gerais, reflexões e a fundamentação jurídica acerca da educação inclusiva que busca superar, o paradigma da educação especial excludente e segregadora, que propõe uma educação que integra, mas não inclui, em desconformidade com as orientações legais internacionais e nacionais.

Esta seção está organizada em três subseções: Apontamentos Histórico-Sociais Acerca do Tratamento Dispensado aos Portadores de Necessidades Especiais apresenta uma ideia geral acerca de como a sociedade em seus diferentes momentos históricos tem tratado o portador de necessidades especiais. Segue a subseção denominada Escolarização de Alunos (as) Portadores (as) de Necessidades Educacionais Especiais – APNEE, onde se priorizará o Portador de Necessidades Especiais enquanto participe de uma relação de ensino e aprendizagem em situação escolar.

Neste contexto, se identifica as diferentes concepções de ensino disponibilizadas para estes indivíduos. Enfatizaremos conceitos de Educação Especial, Educação para a Integração e por fim, o conceito mais apropriado para a escolarização dos portadores que é a Educação Inclusiva com seus pressupostos de que toda a sociedade e comunidade escolar se devam preparar, assim como o portador, para a partilha dos mesmos espaços escolares, sempre que as condições do portador permitam.

A terceira subseção denominada Dispositivos Internacionais de Educação pretende dar ao leitor uma ideia geral acerca da temática da educação especial, regulamentada pelos Tratados Internacionais dos quais o Brasil é signatário, e está ajustando sua legislação interna.

### 2.3.1 Apontamentos histórico-sociais acerca do tratamento conferido ao PNEE

Este tópico pretende dar ao leitor uma ideia introdutória e panorâmica acerca dos diferentes tratamentos destinados ao aluno(a) portador(a) de necessidades educacionais especiais - APNEE - no decorrer da história. Informamos ainda que a intenção seja trazer à tona algumas discussões e, construções sócio-históricas responsáveis pela segregação no tratamento do APNEE.

A segregação histórica impingida ao deficiente vem construindo um cenário de exclusão que a educação inclusiva pretende abolir.

Fonseca (1995, p.200) em sua obra aponta que no passado a sociedade desenvolveu inúmeros obstáculos à integração da pessoa com deficiência. Este tratamento depreciativo destinado a este grupo social, desde a Idade Média vem sendo marcado por medos, superstições e receios que faziam com que o deficiente fosse tratado como indesejado e inferior.

Sassaki (1997) informa ainda que, a educação, foi percebida em diferentes estágios: da segregação institucional, da integração e, atualmente, de um paradigma de inclusão.

A primeira fase identificada por Sassaki, ou seja: a segregação institucional foi marcada por motivos filantrópicos e religiosos, onde não houve uma preocupação mais significativa com a qualidade da atenção destinada a estes indivíduos.

A fase de integração iniciou-se em meados do século XIX, com a criação de instituições especializadas, tanto médicas quanto educacionais, para o tratamento de deficientes. Foi nessa fase que surgiram as escolas especiais como espaços, muitas vezes, dentro das escolas regulares, na forma de algumas classes e, ainda, com espaço exclusivo para os deficientes.

A constituição das classes especiais tinha como função garantir uma rigorosa seleção que “[...] identificasse apenas as crianças com potencial acadêmico, onde

aquelas crianças, consideradas deficientes, não interferissem no ensino e na atuação do(a) professor(a) perante a maioria dos(as) alunos(as) da classe regular.” (SASSAKI, 1997, p. 113)

Sasaki enfatiza a necessidade de mudança deste paradigma com o propósito de que as pessoas com deficiências participem, efetivamente, e em igualdade de condições com o restante da sociedade. Para que isso ocorra, precisa-se romper com o paradigma da integração, pressupondo que, o indivíduo com deficiência se adapte à sociedade (integração), onde, se faz necessária que a sociedade se adapte às pessoas com deficiência (inclusão).

Passamos, agora, a disponibilizar ao leitor informações de cunho histórico e social, acerca do tratamento conferido aos deficientes ao longo do tempo.

Durante a Antiguidade Clássica predominavam padrões estéticos rigorosos nas cidades gregas e nas cidades romanas. O excessivo culto à beleza apolínea fazia com que pessoas portadoras de deficiência física e mental fossem consideradas subumanas, sendo indesejáveis naquela sociedade, sendo inclusive, em alguns momentos, abandonadas ou mortas pelos seus próprios familiares logo após o nascimento.

Com o advento da Idade Média e a consolidação do cristianismo modifica-se, consideravelmente, o tratamento destinado aos deficientes. Inicia-se uma fase de acolhimento fazendo com que muitas crianças deficientes escapassem da morte. Nas palavras de Pessotti (1984, p.5) “[...] o deficiente ganha alma e, como tal não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade, tornam-se pessoas e filhos de Deus.”

A ética cristã que orienta o período, em que pese tratar o deficiente como filho de Deus, percebe a deficiência preconceituosamente, na medida em que a considera como castigo de Deus, em razão de pecados de seus ascendentes ou do(a) próprio(a) portador(a). O cristianismo passa a conceber a deficiência pelo paradigma castigo/caridade, isolando o portador de deficiência o “escondendo em asilos e orfanatos”. Informa, ainda, que neste período a Inquisição – Tribunal Eclesiástico da Igreja Católica - sacrificou inúmeros(as) portadores(as) de deficiência mental, por os

considerar pecadores ao não se portarem na forma indicada para um(a) bom(oa) cristão(ã).<sup>14</sup>

Este tratamento desumano e segregador encontrou guarida ainda por muitos séculos. Quando da Reforma Protestante, em meados do século XVI e XVII, período referido por Pessotti (1984, p. 12) como 'época dos açoites e das algemas' na trajetória histórica da deficiência, a situação se manteve. Na obra do autor supra indicado, encontra-se a seguinte passagem atribuída a Lutero:

Aos oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Aos doze anos possuía visão e todos os outros sentidos, de forma que só se podia tomar por uma pessoa normal; mas, ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia, defecava, babava-se, e quando lhe tocavam, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria esta criança ao Moldau que corre perto de Desseu e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir meu conselho. Então eu lhe disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano.

É importante informar que, o tratamento dado tanto por católicos quanto por protestantes ao deficiente, resulta de estudos que a época, meados do século XVI, onde começaram a tratar a deficiência mental sob o prisma médico. Merece destaque, a obra de Paracelso (1493-1541) - *Sobre as doenças que privam os homens da razão* -(1526), na qual se refere que o 'louco e o idiota', não são mais, perversas criaturas tomadas pelo demônio; mas doentes ou vítimas de forças sobre-humanas e, dignos de tratamento e complacência. (PESSOTI, 1984, P. 15)

No ano de 1534, a deficiência e a loucura passam, também, a ser matéria de direito. A lei define o idiota e o louco como o indivíduo incapaz de contar até vinte e um, bem como, dizer quem eram seus pais. O critério jurídico é a ausência ou perda da razão.

John Locke (1630-1704) afirmava que, assim como o recém-nascido, a mente do deficiente era uma folha em branco, sendo pertinente desenvolver, nestes indivíduos, a experiência sensorial como elemento preliminar para o domínio de processos mentais mais complexos.

---

<sup>14</sup>A maior causa de perseguição a deficientes mentais pelo Tribunal da inquisição decorria especificamente do denominado "descontrole sexual" deste grupo social, que a Igreja avaliava como atentatório segundo consta nos livros de história medieval.

Pessotti cita, ainda, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) que, como Médico-Chefe do Instituto Imperial do surdo-mudo, desenvolveu importantes trabalhos sobre a gagueira, oralidade e audição, sendo considerado o fundador da otorrinolaringologia. Itard, com sua crença na educabilidade do deficiente, desenvolveu um importante programa de educação especial para surdos mudos no ano de 1800, onde propôs a utilização de leitura labial, enfatizando, ainda, a estreita ligação entre fonação e audição, que para a época era uma inovação.

Um importante caso estudado por Itard ficou conhecido como o caso do 'selvagem de Aveyron', chamado Victor. Este menino foi capturado em 1797, conseguindo fugir e esconder-se na mata por, aproximadamente, 15 meses. No ano de 1800 o mesmo foi encontrado e internado no Asilo Saint-Affrique, onde são registrados dados, como: estatura, peso, sons emitidos, cóleras súbitas, gosto pelas chamas, e, a incapacidade de entender sua imagem refletida no espelho. Victor foi, então, examinado por Itard e por outro importante psiquiatra francês o Dr. Philippe Pinel (1745-1826). O diagnóstico de Pinel identifica Victor como portador de um 'retardo mental profundo', e, faz com que Itard acredite que as causas estariam condicionadas ao isolamento do menino. Assim, enfatiza a importância do fenômeno de socialização, que não seria inata havendo a necessidade de estimulação.

Embora Itard seja considerado um médico-pedagogo, acreditava que a deficiência fosse pertinente apenas ao campo da medicina, visto tratar-se de uma patologia, sendo um problema eminentemente orgânico e medicável.

A partir das reflexões de Itard, inicia-se uma preocupação de cunho pedagógico com o deficiente, que somente se consolida com os estudos de Edouard Seguin (1812-1880). Este, além de médico, foi um estudioso da didática e, fez em seus estudos referências à possibilidade de aplicação de seu método na 'educação de crianças idiotas no ensino regular' (BAUTISTA, 1997, p. 24).

Nas primeiras décadas do século XX os estudos mais sistematizados acerca da deficiência começam a ganhar terreno e, aproximam as discussões referentes à psicologia, à biologia, à genética e à educação. Estes estudos indicam uma paulatina possibilidade de incorporação do deficiente na sociedade.

Ainda com o momento extremamente preconceituoso no que diz respeito ao tratamento conferido aos deficientes, tanto físicos quanto mentais, pode-se referir o período do nazismo alemão como sendo uma experiência, profundamente negativa, no tratamento destes grupos sociais; visto que, na busca do ser humano perfeito,

ideário do nazismo, qualquer um que apresentasse diferenças em relação ao padrão indicado como ideal, era considerado inoportuno para a sociedade alemã. Em razão disto, presencia-se a segregação e o extermínio de um número significativo de deficientes.

A partir de meados da década de 60, inicia-se um movimento para modificar a concepção de deficiência. Esse movimento tem como preocupação a integração social dos deficientes, enfatizando-se o entendimento das questões educacionais para contribuir na efetiva inclusão, que hoje se busca.

O conceito de 'necessidades educacionais especiais' foi utilizado pela primeira vez no Relatório Warnock, publicado em 1978, que propôs a educação de alunos(as) com necessidades especiais em espaços menos restritivos. Com esta abordagem não se coloca de lado a complexidade da criança portadora de necessidades especiais, mas se enfatiza, no entanto, o papel da escola, que deverá se estruturar para acolher, abrigar, resguardar as necessidades de todos(as) seus(suas) alunos(as).

Nessa perspectiva, as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o(a) aluno(a) e a educação escolar, de tal sorte que os 'recursos educacionais especiais' exigidos em tal situação, se configurem como educação especial e, não reduzidos a uma classe ou atendimento especial.

A atual política nacional de educação especial, entende o(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais como: "Pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades". (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Em que pese a recente utilização da denominação 'necessidades educacionais especiais', este termo tem sido alvo de inúmeras críticas. Alguns o consideram vago e pouco elucidativo, enquanto outros entendem que a simples substituição do termo deficiente por portador(a) de necessidades especiais, não faz com que as dúvidas/preconceitos desapareçam.

Amaral afirma que, "[...] cada um de nós que vive a condição de diferença/deficiência precisa e quer ser reconhecida nela, mas não identificado com ela." (1996, p. 4).

Neste mesmo texto a autora enfatiza que o termo débil, idiota, e mongolóide passou a ser concebido como insulto e a denominação excepcional e deficiente

hegemônicas na década de 70 e 80, por trazerem uma carga estigmatizante. Esta autora sugere a utilização do conceito “pessoa com deficiência” por entender que,

Esta forma verbal acentua o aspecto dinâmico da situação; desloca o eixo de atributo do indivíduo para sua condição e, simultaneamente, recupera a pessoa como ‘sujeito da frase’, colocando a deficiência não como sinônimo da pessoa (como ocorre ao tornar substantivo aquilo que é qualitativo) e seu decorrente risco de etiquetagem; tem um caráter mais descritivo que valora e, finalmente, sublinha a unicidade do indivíduo. (AMARAL, 1996, p.4-5)

Atualmente os indivíduos são concebidos como resultantes de fatores biológicos e de fatores histórico-sociais. Ainda que a fase clínico/assistencialista não possa ser considerada como passado, o presente vê crescer a ideia de inclusão e de identificação dos deficientes como sujeitos de direito.

Pela leitura da bibliografia utilizada percebemos diferentes denominações: até o século XIX (idiota, imbecil, cretino e demente); em meados do século XX (deficiente); no final da década de oitenta (excepcionais e especiais); e, nos dias atuais, alunos(as) com necessidades educacionais especiais. É importante, ainda, referir que muitas pessoas, instituições e inclusive legislações utilizam ainda hoje o termo excepcional e deficiente.

No atual contexto acredita-se na importância do processo de incorporação das pessoas com deficiência, percebendo-as como absolutamente capazes de aprender e, com o direito de acessar os conhecimentos, historicamente acumulados pela sociedade ao longo de sua trajetória, onde o(a) professor(a) poderá garantir as interações sociais entre os diferentes.

### 2.3.2 Escolarização de alunos(as) portadores(as) de necessidades educacionais especiais

A utilização da denominação ‘educação especial’, tem sido utilizada para identificar um atendimento escolar distinto e separado de educação geral, ou seja, das denominadas classes “normais” ou regulares. As classes especiais, como espaços distintos de aprendizagem, são destinadas às pessoas com alguma deficiência física, sensorial ou cognitiva.

Atrelado a um discurso de “estas pessoas possuem especificidades necessitando desta forma de uma educação diferenciada”, foram excluídas do sistema do ensino ofertado pela escola regular. Cumpre informar que a distinção pode ocorrer considerando três contextos distintos:

- O(a) aluno(a) portador(a) de necessidades especiais;
- A formação especializada dos(as) professores(as) destinados a lidar com este(a) aluno(a) e,
- O lugar, o espaço onde ocorre esta educação, ou seja, uma instituição especializada para o tratamento dos(as) alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais.

Hoje, estudiosos da temática sentem a necessidade de rever esta concepção de educação especial, que separa e isola o(a) portador(a) de necessidades especiais. Assim, passaríamos de uma educação especial segregadora para uma educação especial inclusiva, com uma proposta de educação para todos, onde a comunidade escolar, pais, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) discutissem e pensassem a inclusão educacional da criança portadora de necessidades especiais. Sem dúvida um processo atividade bastante complexo e desafiador.

Nas palavras de Mônica Kassir (1995, p. 27) “O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que vêm disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública.”

Historicamente, o sentido de normal e diferente, no que tange as questões educativas, vêm sendo respaldado em classificações desde tempos remotos e com base, geralmente, nas características do processo ensino/aprendizagem, pressupondo, equivocadamente, que todas as pessoas ao aprenderem adotam um único padrão, que em razão de sua pretensa uniformidade acaba por esvaziar as possibilidades de pessoas que não se encaixam perfeitamente com este padrão.

Desta forma, qualquer aluno(a) que apresente dificuldades na aprendizagem, quando exposto aos métodos convencionais de ensino, poderá ser rotulado como deficiente e incapaz.

A educação especial na forma predominante, qual seja da forma segregadora, contribuiria para o ajustamento, para a reabilitação deste(a) aluno(a), negligenciando, descuidando, desatendendo a participação do(a) portador(a) de necessidades especiais no processo de aprendizagem, em que pese o esforço de algumas instituições que enfatizam este procedimento.

A implantação de uma educação comum e inclusiva faz com que todos os envolvidos revisem seus referenciais teóricos, ainda profundamente marcados por uma ideia de quantificação e de mensuração da aprendizagem buscando, antes de qualquer coisa, a regularidade.

É importante aqui referir Mazzota que afirma:

Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam os recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino regular, como forma de assegurar o ensino para este alunado. Tais auxílios e serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que às necessidades especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos no contexto escolar em que se encontram. As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar. Assim, os recursos educacionais especiais requeridos na situação de ensino-aprendizagem é que se configuram como 'educação especial' e não devem ser reduzidos a uma outra modalidade administrativa-pedagógica como escola especial. (MAZZOTA, 1993, p. 27)

A divisão entre ensino especial e ensino regular tem marcado o tratamento conferido pela sociedade e pelo poder público. Nas palavras de Ferreira "...é importante que não se exclua sob a bandeira da inclusão." (1998, p. 25)

Cumprir referir, ainda, que um dos maiores obstáculos à educação inclusiva encontra-se nos(as) professores(as) que, via de regra, não estão preparados e habilitados para educar alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais. Alguns autores atribuem esta resistência à hegemonia da concepção dicotômica especial-regular que, historicamente, enfatiza que pessoas diferentes devem ser tratadas em lugares diferentes por pessoas com formação diferenciada; pois somente assim as "deficiências" do(a) portador(a) de necessidades especiais serão sanadas/amenizadas.

### 2.3.3 Dispositivos Internacionais de Educação Inclusiva

A temática da Educação Especial, debatida mundialmente, está contemplada em inúmeros documentos internacionais como Tratados e Acordos e, para melhor encaminhar a questão,<sup>15</sup>os países que assinam e ratificam estes dispositivos, implementam ações criando foros de discussão permanente.

Esta reflexão priorizará três destes momentos: Um estudo solicitado pela UNESCO, em meados da década de 60, cujo resultado mais evidente foi a sistematização recebendo o nome de *Cascata de Deno; A Convenção Educação para Todos* realizada em 1990 e a *Declaração de Salamanca* de 1994.

O primeiro estudo resultou de um trabalho de especialistas convocados pela UNESCO, com o propósito de pensar um programa para este grupo social. Esta comissão de especialistas trabalhou durante boa parte da década de 60 do século XX, tendo resultado num Tratado assinado por países europeus e pelos Estados Unidos.

A inclusão destes(as) alunos(as) na rede escolar regular ganha forma com a proposta elaborada por um estudioso da temática Cascata de Deno, que propunha a retirada de crianças dos espaços restritivos, com a adaptação do(a) aluno (a) adequação à escola.

A Cascata de serviços de Deno, como ficou conhecida a proposta estabelecia que:

#### Nível I

O(a) aluno(a) permanece na classe regular. Professor do ensino regular recebe orientações do Professor de Educação Especial (consultor) e de quaisquer outros especialistas tidos como necessários. O professor do ensino regular dirige o Programa de Intervenção.

#### Nível II

Aluno(a) permanece na classe regular, recebendo apoio direto do Professor de Educação Especial ( itinerante ). Programa dirigido pelo Professor de Ensino Regular com a colaboração do Professor de Educação Especial.

---

<sup>15</sup> Entre as inúmeras orientações acerca do tratamento destinado ao portador de necessidades especiais, indicaremos alguns pela sua importância, bem como pela sua referência frequente na bibliografia especializada. 1- Declaração de Cuenca, 1981; 2- Declaração de Sundenberg, 1981; Resoluções da XXIII Conferência sanitária Panamericana, 1990; 4- Declaração Mundial da Educação para Todos, 1990; 5- Convenção da Guatemala 1991 denominada de Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência. 6- Informe Final do seminário da UNESCO realizado em Caracas, 1992; 7- Declaração de Santiago, 1993; 8- Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com Incapacidade, aprovadas pela assembleia Geral das Nações Unidas, 1993; 9- Declaração de Salamanca de princípios, políticas e prática em educação especial, 1994, entre outros.

**Nível III**

Aluno(a) frequenta classe regular e sala de apoio. Programa de intervenção, dirigido pelo Professor do Ensino Regular e pelo Professor de Educação Especial.

**Nível IV**

Aluno(a) frequenta sala de apoio. Programa de intervenção dirigido pelo Professor de Educação Especial.

**Nível V**

Aluno(a) frequenta Escola Especial. Programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o Professor de Educação Especial.

**Nível VI**

Aluno(a) recebe serviços de Educação Especial no seu domicílio. Programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o Professor de Educação Especial.

**Nível VII**

Aluno(a) recebe serviços de educação especial em Instituições especializadas: hospitais, lares, etc. Programa elaborado por especialistas.

A partir da identificação do educando com necessidades especiais, era indicado, então, para tratamento em um dos níveis, podendo progredir como regredir.

Na década de 80 surge outro conceito sobre Educação Especial, fundado na ideia de Inclusão, tomando como ponto de partida não o(a) aluno(a) mas, a escola. No período anterior, o(a) aluno(a) que deveria se adaptar à escola; agora, a escola que deveria se adaptar ao aluno(a). Este conceito vigora hoje nas orientações emanadas do poder público que se refere à matéria.

Na Europa, a Itália e a Espanha, destacaram-se quanto às políticas contra a exclusão do(a) portador(a) de necessidades especiais.

O Tratado Mundial de Educação para Todos, resultante de um encontro ocorrido em 1990 na Tailândia, mostrou as questões educativas com um caráter prioritário. Neste documento, 155 países se comprometem a garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Torres aponta algumas estratégias presentes na Convenção Educação Para Todos:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, reconhecendo que cada um tem necessidades diferentes e, por isso, exige conteúdos, métodos e modalidades próprias;

2. Priorizar meninas e mulheres abolindo obstáculos que as impedem de ter acesso à educação, exterminando qualquer tipo de discriminação sexista no espaço escolar;
3. Dar especial atenção aos grupos desamparados e às peças com algum tipo de deficiência, facilitando a sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas; (grifo nosso)
4. Concentrar a atenção mais na aprendizagem do que nos aspectos formais, garantindo que as pessoas realmente aprendam além de criar mecanismos que garantam o acesso e a permanência de todos na escola;
5. Priorizar o ambiente de aprendizagem enfatizando as condições como matérias mínimas (2001, p. 26-7).

Pela leitura dos principais apontamentos da Convenção Educação Para Todos, verifica-se uma acentuada orientação no sentido efetivo de contemplar a todos. A mesma autora enfatiza ainda que “[...] o diferente passa a ser a norma e não a exceção nos sistemas destinados a satisfazer tais necessidades” (TORRES, 2001, p. 81).

No ano de 1994, como resultado imediato da Conferência da Tailândia, foi organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO, um encontro que resultou na *Declaração de Salamanca*, com a finalidade de definir políticas, princípios e práticas para discutir a educação destinada aos portadores de necessidades especiais. É importante referir que, nesta declaração foram consideradas crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, em algum momento de sua escolarização.

Para se garantir a inclusão destes(as) alunos(as) na rede regular de ensino, faz-se referência ao Princípio da Escola Para Todos, no que tange ao reconhecimento das diferenças e promoção da aprendizagem.

Todos os países signatários da *Convenção de Salamanca* aceitaram o desafio, de modo a viabilizar a Educação Para Todos, colocando em prática ações inclusivas.

Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e renovando o empenho na Conferência Mundial sobre Educação para todos de 1990, de garantir esse direito independentemente de suas diferenças particulares. Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas “Normas uniformes sobre Igualdade e Oportunidade para as pessoas com Deficiência” nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo. Observando: [...] a maior participação dos governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários, de pais e, especialmente de organizações de pessoas com deficiências nos esforços para melhorar o acesso ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais ainda marginalizadas. (SALAMANCA, 1994, P. 9)

No corpo documental da Declaração encontramos a expressão ‘necessidades educativas especiais’ além do conceito de ‘escolas inclusivas’. No artigo quarto do mesmo documento se evidencia um apelo ao respeito da diferença, além da necessária mudança na perspectiva social em relação às pessoas com deficiência, vítimas reiteradas de discriminação generalizada. O artigo sexto<sup>16</sup> estimula a inclusão, a participação e a luta contra a exclusão, sugerindo a integração nas escolas como um esforço do poder público, dos(as) professores(as), dos pais, do pessoal da escola, dos voluntários e dos próprios educandos. No artigo sétimo<sup>17</sup> é apontado o princípio fundamental das escolas únicas, onde todas as crianças, sempre que possível, devam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem. A escola deverá se adaptar aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, com qualidade de ensino, organização escolar, rigorosa utilização dos recursos humanos, estrutura física e entrosamento com suas comunidades.

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), com a edição do Decreto nº 6949/2009, comprometendo-se a assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas impliquem na efetiva participação das pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino

---

<sup>16</sup> “Art. 6º.”. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e a participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. “A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.”

<sup>17</sup> “Art. 7º Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. ”

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar.

## 2.4 O conceito de território na Geografia

Nesse texto apresento, de forma sumária, algumas possibilidades interpretativas acerca do conceito de território, que juntamente com os conceitos de espaço, paisagem, região e lugar, constituem as principais categorias epistemológicas da ciência geográfica. Ressalto, conforme, denota-se na literatura especializada, do cuidado do investigador no uso desses conceitos, nem sempre, perceptíveis de forma inequívoca. Nesse sentido, destaco Souza (2009, p.70-71) quando o autor refere que

Fronteiras conceituais muitas vezes não são, em especial nas ciências da sociedade, precisas. Isso não é nenhum demérito para os pesquisadores; trata-se, em última análise, de render-se à própria realidade social, muitas vezes radicalmente fuzzy, usualmente infensa a distinções e raciocínios lineares, cartesianos. Demérito seria, pelo contrário, procurar separações rígidas onde, diversamente, o que há são articulações e interações complexas. O que, não obstante, não nos exime de procurar o máximo de rigor – sem perder riqueza –, fazendo as distinções necessárias e possíveis.

O conceito de território, é contemporâneo a constituição da Geografia enquanto ciência, decorrendo daí uma importante e marcante definição, que durante muito tempo foi hegemônico para o qual o conceito estava intimamente vinculado a dimensão política, articulado com a categoria poder enquanto sinônimo de exercício de soberania decorrente da ação do Estado-nação. Nesse contexto, evidencia-se a utilização do conceito principalmente por juristas, militares, cientistas políticos e geógrafos atrelado ao aparelho estatal, o que implicava em pensar o território a partir de macroescalas, o território era o país.

Célebre representante dessa concepção, Friedrich Ratzel, na obra *Politische Geographie*, nas palavras de Souza (2009, p.63) “coisificou” o território pois

Ao mesmo tempo, e não por acaso, o vocábulo que ele mais empregava era, entretanto, de longe, “solo” (em alemão, Boden), e não “território” (em alemão, reverberando o latim, Território). Ou seja, percebe-se a “coisificação” (e a forte “naturalização”) do território.

A relativização da abordagem em escala macro para o conceito de território é resultante de um conjunto de transformações importantes ocorridas pós década de 1960 que tencionaram o conceito de política. Os estudos de Foucault<sup>18</sup> consolidam a adoção de microescalas para pensar o fenômeno do poder, o que implicou em desdobramentos para a ciência geográfica no sentido de redimensionar as concepções de território.

Minha afirmação pode ser corroborada pelos apontamentos de Souza (2009, p.64)

De toda maneira, várias fontes colaboraram, direta ou indiretamente, durante decênios, para essa virada teórico conceitual, desde trabalhos de antropólogos até reflexões filosóficas (como as de Michel Foucault e as da dupla Deleuze & Guattari). Nas décadas de 80 e 90, finalmente, o ambiente estava suficientemente maduro para que algumas explicitações e as primeiras sínteses fossem tentadas.

Importantes reflexões sobre o conceito de território são encontradas em Raffestin cujas pesquisas têm, em Foucault, um importante aporte (AMBROZIO, 2013).

De acordo com Raffestin (1993, p.143), o território “[...] é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível”. Para Raffestin o território é uma produção a partir do espaço, pois o espaço é preexistente a qualquer ação. Assim, a apropriação do espaço, por meio de diferentes atores, forma os territórios, onde são impressas características de acordo com seus objetivos, que podem ser de natureza econômica, política e/ou cultural.

Saquet (2009, p.78) apresentando os estudos de Raffestin refere que:

Claude Raffestin faz um esforço metodológico para articular territorialidades *materiais* e *ideológicas* (linguagem, comunicação, sagrado, profano, diferenças raciais, etnias e signos), trabalhando mais detidamente aspectos que propusera em Raffestin (1976 e 1978): a territorialidade é compreendida como relacional e dinâmica, mudando no tempo e no espaço, conforme as características de cada sociedade.

---

<sup>18</sup> Na obra “Microfísica do Poder” Foucault defende que o poder não tem uma única fonte nem uma única manifestação. Tem, pelo contrário, uma extensa gama de formas.

O mesmo autor refere que o território é uma construção *coletiva* e multidimensional, com múltiplas territorialidades, destacando a distinção entre o território do espaço geográfico a partir de três elementos centrais

[...] as relações de poder, as redes e as identidades; processos espaço-temporais que marcam determinadas parcelas do espaço, nas formas área-rede, rede-rede ou área-rede-lugar. Ou, dito de outra maneira, através de manchas e retículos. A formação do território envolve sempre as formas areais (ou manchas) e reticulares (SAQUET, 2009, p. 81).

Ainda descrevendo a compreensão de Raffestin acerca do território, Saquet (2009) aponta que o mesmo destaca a perspectiva multidimensional de território resultante da combinação de elementos políticos, econômicos e culturais; a construção histórica e relacional de identidades, além do movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (*TDR*).

Para Raffestin (2003) apud Saquet (2009), é possível caracterizar o território em pelo menos quatro níveis e situações distintas e complementares: a) território do cotidiano; b) das trocas; c) de referência e, d) território sagrado.

O território do cotidiano é, ao mesmo tempo, aquele da tensão e da distensão, aquele de uma territorialidade imediata, banal e original, previsível e imprevisível [...], território dos fatos de crônica [...]. [...] O cotidiano é vivido simultânea, territorial e lingüisticamente. É o habitar por excelência, riqueza e pobreza, banalidade e originalidade, potência e impotência, ao mesmo tempo (RAFFESTIN, 2003, apud SAQUET, 2009, p.84).

Saquet (2009) afirma que o *território das trocas* concebido por Raffestin também é cotidiano, contudo decorre de uma articulação entre o regional, o nacional e o internacional, num movimento contínuo qualificado pela ruptura temporal, espacial e linguística. O *território de referência* resulta de um processo histórico e imaginário, é material e imaterial (memória individual e/ou *coletiva*); é o território conhecido por meio de interpretações e lembranças, que podem ser harmoniosas ou conflituosas. Por fim, o *território sagrado* está relacionado a atuação das igrejas (religiões).

Milton Santos, quanto aos seus estudos, enfatizou a dimensão econômico-política resultante das relações de produção estabelecidas no território, visto que para o autor o mesmo constitui-se em um espaço que contém objetos, seu uso e significados. Para Santos (2015, p.96-97)

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 as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.

Na obra de Milton Santos o conceito principal é o de espaço geográfico. Conforme Saquet (2009, p.76)

Em *Metamorfoses do espaço habitado*, o autor destaca a atuação dos agentes do capital e do Estado nas transformações históricas que ocorrem no espaço. Sua ênfase é econômica como trabalhara, por exemplo, Santos (1977), mas sinaliza, também, para o reconhecimento da política, da cultura e da natureza, no espaço e na *configuração territorial*. No entanto, espaço e território são dois níveis diferentes da organização sócioespacial.

Outros estudos que contribuíram para a compreensão da categoria território são resultantes das pesquisas de Rogério Haesbaert. Nestas, Haesbaert destaca a relação entre territorialização e desterritorialização, territorialidade e identidade. Haesbaert, inspirado em Gramsci e Bourdieu, ampliou a concepção de poder (também simbólico) e, conseqüentemente, de território (que inclui os microterritórios, numa abordagem foucaultiana).

Haesbaert (2004a, p.79) defende que “[...] o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”.

Haesbaert propôs três vertentes básicas que agrupam as diferentes concepções. A primeira é a jurídico política, na qual o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, essencialmente o estatal. A segunda é a cultural, que enfatiza as dimensões simbólica/subjectiva, na qual o território é visto como um produto da apropriação do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço. E a terceira é a econômica, com destaque para a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho (HAESBAERT, 2004b).

Segundo Haesbaert (2004a), é preciso ver o território sempre como um híbrido entre materialidade e imaterialidade, funcionalidade (objetivo) e expressividade

(textualidade, imagem), pois, as dimensões são inseparáveis e os processos de territorialização são concomitantes, na apropriação (simbólica) e na dominação (política).

Haesbaert (2004a) também alerta para a necessidade de se considerar tanto o aspecto “funcional” quanto o aspecto “simbólico” como parte integrante da realidade cotidiana que se manifesta nos territórios. Nesse sentido, o autor (2007, p.23) afirma que

[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. O território é “funcional” a começar pelo papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados “recursos naturais” - “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) - como é o caso do petróleo no atual modelo energético dominante.

Para Haesbaert, território está relacionado ao poder, mas não apenas ao tradicional poder político. Conforme o autor (2007, p.20-21) o poder “[...] diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”. Com base em Lefebvre Haesbaert (2007) distingue apropriação de dominação. O primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca.

Haesbaert (2004, p. 95-96), reitera

[...] o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais “concreta” e “funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural-simbólica.

Ainda para Haesbaert, o território tem um domínio politicamente estruturado (dimensão mais concreta) e uma apropriação simbólico-identitária, determinados por ações de certos grupos sociais sobre o espaço de vida. Dentro desta perspectiva, podemos pensar a escola Osório Ramos Corrêa como um espaço apropriado por meio de um poder simbólico, constituindo-se assim em um território que carrega as marcas do vivido.

Minha proposta de investigação, quando da utilização do conceito de território, além dos autores referidos, pretende utilizar a expressão *territórios dissidentes* e

*práticas espaciais insurgentes* constante nas obras de Souza (2009, 2015) que desafiam a heteronomia, mostrando que é possível construir territórios de “experimentação anti-heterônoma”. Sobre heteronomia o autor (2006, p.70) destaca:

Para dizê-lo de outra maneira, a heteronomia se instala quando as leis e normas com base nas quais uma sociedade é, direta ou indiretamente, governada e organizada, são deliberadas não pelo conjunto dos indivíduos pertencentes a essa sociedade, de maneira tão lúcida e bem informada quanto possível, mas sim impingidas na base da opressão interna, da opressão externa e/ou “divinizadas” ou “naturalizadas” (sendo que a “divinização” e a “naturalização” costumam servir à opressão interna ou externa, ou ambas de uma só vez).

Nesse sentido, a escola objeto de estudo pode ser identificada como uma experiência de prática espacial insurgente, tanto pelos sujeitos que participam do seu cotidiano, quanto pelas próprias autoridades educacionais do município, conforme já evidenciou a minha inserção na mesma.

Apesar de ter sido concebida para ser um dispositivo de reprodução ideológica da classe dominante, do mesmo modo a instituição escola pode se estruturar como um espaço de resistência a estas ideologias que se tentam impor. A partir destas relações de poder, a escola pode ser entendida como um *território em disputa* por diversos atores que buscam sobrepor seus interesses. Nesse contexto, é preciso pensar a escola como um território, com uma estrutura física ocupada e transformada, mas também composta pelos sentidos que se lhe são atribuídos pelos sujeitos.

A escola pode ser entendida como um vetor de territorialização do espaço, um ator sintagmático coletivo, uma vez que ela está imbricada nas relações estabelecidas no cotidiano do bairro e da cidade. E, além disso, cria e recria relações e territorialidades no âmbito do território onde se localiza. Nessa perspectiva, ressaltando as relações de disputa e os conflitos inerentes ao território, conforme Andrade (1995, p.20), sua formação também “dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas”.

No interior do território escolar se manifestam questões inerentes a realidade que os alunos vivenciam no seu cotidiano, por isso, é necessário sempre pensar a escola enquanto um território que sofre influência de uma realidade mais abrangente, emergindo o desafio de pensá-la para além de seus limites.

## 2.5 O conceito de lugar na Geografia

O conceito de lugar, no âmbito geográfico é um dos mais importantes, uma vez que, o mesmo se destaca nos diversificados entendimentos em perspectivas de diferentes naturezas, privilegiando com maior ou menor intensidade questões naturais, socioculturais e econômicas.

Algumas dicotomias podem ser tratadas por meio deste conceito, conforme destaca Ferreira (2000), como por exemplo, as relações entre a globalização e o individualismo, bem como as visões de tendência marxista com a fenomenológica. Assim, nota-se, que com o referido conceito é possível ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica em velocidades cada vez maiores (FERREIRA, 2000).

Apontamentos constantes em Holzer (1998) sinalizam que o conceito de lugar, durante muito tempo, não foi tratado com destaque na Geografia, o que só veio a ocorrer a partir da década de 1980. Para o autor na Geografia clássica, quando o estudo e a confecção de mapas eram um dos fundamentos da disciplina, o lugar em seu sentido locacional era utilizado para definir a Geografia.

Holzer (1998) afirma que durante muitos anos relacionou-se o conceito de lugar à origem da própria disciplina. Porém, a busca crescente da objetividade praticamente inviabilizou qualquer consideração que extrapolasse o seu significado locacional.

Para Costa; Rocha (2010, p.51)

O conceito de lugar, dentro da Geografia tradicional, foi definido de acordo com as características naturais e culturais próprias de uma determinada área. Estava ligado à noção de localização e à individualidade das parcelas do espaço.

Conforme Ferreira (2000, p.65), “inicialmente associado à ideia de região, o conceito de lugar foi utilizado por La Blache e Sauer sem que eles, entretanto, aprofundassem a discussão sobre seu significado”. Nesse sentido, evidencia-se que a Geografia Tradicional privilegiou o conceito de região e paisagem, sem aprofundar questões teóricas sobre o lugar.

Com o advento da Geografia Quantitativa, o conceito de região ganha relevo pelos vínculos entre esse paradigma geográfico e a temática do planejamento estatal

próprio do contexto pós segunda guerra mundial. De acordo com Corrêa (2003), a Nova Geografia definiu região como um conjunto de lugares onde as diferenças internas são menores que a existente entre eles e outros lugares. Originada sobre as bases teóricas do positivismo lógico a Nova Geografia utilizou de técnicas estatísticas para regionalizar as porções da superfície.

Nas duas correntes do pensamento geográfico citadas, o lugar era tratado como sinônimo de local, sendo utilizado para diferenciar áreas ou compor regiões diferentes.

A corrente conhecida como Geografia Humanista consolidada pós década de 1970 atribuiu centralidade a categoria lugar, o que decorre inegavelmente do conjunto de transformações ocorridas no período que evidenciavam a relevância da dimensão subjetiva na análise das relações sócioespaciais, cuja influência emana da fenomenologia<sup>19</sup> ou fenomenologia existencial. Para Oliveira (2014, p.15)

O lugar na Geografia, desde o início da Geografia humanista, foi sempre a essência propriamente dita da ciência geográfica. Refletir sobre o lugar é refletir sobre seu sentido na Geografia. As dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribuía este ou àquele (o eu, o seu ou nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações.

O entendimento do lugar na Geografia Humanista está relacionado com a atribuição de valores e sentimentos por parte do indivíduo que se sente pertencente aquele ambiente, valorizando o espaço vivido. Bezzi; Marafon (2007, p.88) compreendem o lugar como

[...] àquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual ele está integrado. Ele faz parte de seu mundo, dos seus sentimentos, dos seus significados e afeições. É o centro de significância ou um foco de ação emotiva do homem.

Naquele mesmo contexto, é importante destacar as contribuições Yi-Fu Tuan que pode ser considerado um dos fundadores da Geografia Humanista. Tuan (1983, p. 203) caracteriza o lugar como sendo “uma mistura singular de vistas, sons e cheiros,

---

<sup>19</sup> Valoriza a consciência de cada sujeito – descreve o mundo da maneira como é visto na ideia, na consciência, na concepção que cada indivíduo tem do mundo que o cerca. É o estudo da essência voltada em apreender e compreender como cada indivíduo percebe o mundo que o rodeia. (BEZZI; MARAFON 2007, p.88)

uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais”. Dentro dessa perspectiva, o subjetivismo, a intuição, os sentimentos, a experiência, o singular tornam-se importantes para as análises geográficas.

Na obra de Tuan (1974) se encontra o conceito de topofilia como sendo o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito vivido e concreto como experiência pessoal, visto que o espaço se transforma em lugar à medida que adquire definição e significado.

É, nesse sentido, que a memória, assim como a experiência, revela o lugar enquanto construção coletiva. Por isso, o bairro onde moramos, a casa, o lugar de trabalho, de lazer, de pausa nos remete a uma memória e a uma vivência. As lembranças do lugar estão sempre relacionadas aos valores e julgamentos sobre ele, se é “agradável, caótico, violento ou pacato”. Assim como suas paisagens, suas cores e cheiros, só têm sentido para quem os vivenciou. Trata-se de um ‘local circunscrito pela nossa experiência’, como centro de significados e intenções humanas (TUAN, 1980).

Nascimento (2004. p39) defende que

[...] o lugar como categoria analítica em Geografia, não é mais visto simplesmente em sua dimensão física, material, onde ocorrem inter-relações do homem com o a natureza permeadas pelas relações sociais. Consideram-se também as “representações simbólicas”, que, surgidas juntamente com as manifestações materiais e com elas interagindo, correspondem a dimensão subjetiva.

Para compreender o lugar, portanto, entender tanto a realidade subjetiva quanto a objetiva, é preciso colocar-se em algum ponto entre a visão descentralizada do cientista, que vê o lugar como um conjunto de relações variadas, e aquela centrada no sujeito que o vê em relação às preocupações do indivíduo.

Carlos (1996, p.81) enfatiza que “ao demarcar o lugar, com suas ações, com o seu ‘ir e vir’ no uso, para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade”.

No mesmo sentido, Silva (2003, p.41) aponta que “o conceito de lugar é fundamental no estudo da Geografia. É no lugar que se estabelece profunda carga afetiva, desenvolve-se a memória das pessoas, a história de vida, e é onde se efetiva o trabalho, portanto, é no lugar que se concretiza a própria vida”.

Outra importante corrente da Geografia notabilizada principalmente nos estudos de Milton Santos caracteriza-se pela influência do pensamento Marxista. Também consolidada após a década de 1970, a Geografia Crítica, trata o lugar a partir da dimensão histórico-econômica.

Para Santos (1998, p.6)

Cada lugar é ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso das tecnologias do capital e do trabalho. Assim se redefinem os lugares: como ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, manifestados segundo uma gama de classificações que está se ampliando e mudando.

Nessa perspectiva, o lugar é a reprodução de uma lógica mundial em um determinado tempo, as relações ultrapassam espaços lineares e contínuos. As relações são complexas e não perpassam por simples sequências de menor para maior, mais perto para mais longe.

Conforme Santos (1996, p.218)

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Em tempos em que o termo globalização está em evidência, o lugar assume papel fundamental, pois é onde o processo se concretiza. Assim, a escala de análise ou a escala social de análise é significativa para a definição do evento, a sua localização geográfica, e do trânsito necessário nos diversos níveis para que não se corra o risco de fragmentar o espaço, analisá-lo isoladamente (CALLAI, 2009).

No mesmo sentido, Santos (1992, p.13) diz que “o espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares”.

A singularização dos lugares faz o contraponto ao processo de mundialização, pois os processos hegemônicos que buscam igualar todos os lugares, acabam promovendo a especialização dos elementos do espaço tornando-os cada vez mais específicos.

Ainda de acordo com Santos (1998, p.20)

O espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação.

Milton Santos (2015) afirma a existência de uma esquizofrenia do lugar, porque de um lado este acolhe os vetores da globalização, e de outro, pode produzir uma contraordem.

Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e da indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. Globais os lugares ganham um quinhão (maior ou menor) de “racionalidade” do “mundo”. Mas esta se propaga de modo heterogêneo, isto é, deixando coexistirem outras racionalidades, isto é, contrarracionalidades, aqui, equivocadamente e do ponto de vista da racionalidade dominante, se chamam “irracionalidades” (SANTOS, 2015, p.114-115)

Com base nas questões anteriormente expostas é inegável a centralidade da categoria, lugar para o estudo proposto nessa investigação. A comunidade escolar, da escola Osório Ramos Corrêa, estabelece vínculos afetivos importantes, tanto em relação a escola, quanto entre si, sendo esses vínculos fortalecidos e ressignificados constantemente a partir da atuação da escola. Daí a importância das categorias memória individual e memória coletiva como elementos que materializam as relações estabelecidas entre os sujeitos e o espaço.

Observo a relação afetiva e o sentimento de pertença dos alunos com a escola. É evidente que generalizações não são possíveis nesse contexto, a ponto de afirmar que todos os alunos estabelecem vínculos e que todos reconhecem a escola enquanto um lugar de acolhimento. O nível de subjetividade envolvida nesta categoria exige um olhar atencioso para as diferentes formas de relacionamento dos alunos com a escola. Porém, em algumas situações, a vinculação afetiva é evidenciada. Cito como exemplo, que na abertura do ano letivo de 2017, conversei com pelo menos 5 ex-alunos (formados no ano de 2016) que, no primeiro dia de aula no ensino médio, saíram antes do término da manhã e foram até a escola Osório reencontrar amigos e professores, já relatando os primeiros estranhamentos em relação a escola nova.

### 2.5.1 O lugar na Geografia escolar

Ainda que meu objeto de estudo não seja propriamente a temática da metodologia de ensino de Geografia, alguns apontamentos sobre o ensino de Geografia, prioritariamente da categoria lugar no ensino podem ser importantes.

Pode-se afirmar que à Geografia Escolar cabe preparar os educandos para a leitura do mundo, de forma que entendam os fenômenos que se manifestam promovendo transformações socioespaciais e deste modo, passe a enxergar-se como um sujeito que também é capaz de (re)produzir novas espacialidades. Sobre esse aspecto Castrogiovanni (2011, p.63) destaca que “ [...] na Geografia o raciocínio do domínio espacial é um caminho para nos sentirmos agentes históricos”.

Conforme Callai (2005), ler o mundo é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente, que expressa as utopias e os limites impostos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

A formação de cidadãos críticos, capazes de compreender seu papel como atores sociais, influentes nas novas conformações do espaço, constitui-se em uma das funções da Geografia Escolar. Para isso, é necessário desenvolver com os educandos a leitura do mundo, de modo que eles percebam o espaço geográfico como um produto histórico, fruto das inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo.

Como o espaço é uma construção social e histórica da ação humana, torna-se fundamental que os alunos efetivem uma leitura crítica dessa realidade entendendo as (re)organizações espaciais e as dinâmicas próprias do atual estágio da globalização. Portanto, cabe a Geografia Escolar articular conhecimentos que possibilitem uma leitura de mundo nas suas múltiplas perspectivas de investigação. Callai (2005) aponta que o papel da Geografia na escola é preparar o aluno para ler o mundo e compreender que o espaço é resultado da vida em sociedade, da busca do homem por sobrevivência e satisfação de suas necessidades.

Os educandos devem ser instigados a pensar sobre como o lugar onde vivem se constituiu sócio historicamente, tornando-se capazes de buscar respostas para a existência das desigualdades sociais em seu espaço de vivência e, mais que isso, sendo capazes de interferirem nessa realidade.

Callai (2000, p. 65) aponta que

O lugar é, na literatura geográfica, um conceito sempre presente e que precisa ser trabalhado, em especial hoje que se fala tanto de globalização, para que se possa dar a dimensão real de seu significado. E no ensino, quando se trata tão insistentemente em estudar o lugar, como concretização das relações sociais no espaço [...]

O (re)conhecimento do lugar auxilia o aluno a realizar uma leitura do mundo que se dá a partir do entendimento da realidade dele articulando fatos do espaço vivido e do global. Para tanto o espaço não pode ser apresentado como algo pronto, acabado que se desenvolve de forma linear, mas sim como algo dinâmico e em constante transformação. Para isso, se faz necessário, problematizar, estimular os alunos a exercitar o senso crítico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.29) enfatizam a importância do lugar na Geografia escolar.

[...] a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo.

Ressalto que o estudo do lugar pode tornar a aprendizagem da Geografia significativa, pois esta aprendizagem não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, mas está também intimamente relacionada com suas referências pessoais, sociais e afetivas.

Inúmeros autores, dentre os quais destaco Cavalcanti (2012, 2013), Castelllar; Vilhena (2012) e Costella; Rego (2011) enfatizam a importância de se adotar como ponto de partida o lugar do aluno, priorizando uma abordagem multiescalar que destaque as relações dialéticas do local-global.

Assim, é possível inferir que para a atribuição de significados aos conhecimentos geográficos pelos alunos, é imprescindível valorizar a aplicação dos mesmos nas experiências cotidianas, articulando o espaço de vivência a outras escalas que permitam uma leitura mais ampliada da realidade.

## 2.6 Geração de ambiências

A geração de ambiências é uma categoria presente nos estudos geográficos, tendo ganhado visibilidade especialmente a partir dos estudos de Suertegaray; Heidrich (2001), Rego (2010), que por meio de uma transposição das categorias freireanas para os estudos geográficos, com especial destaque para a questão referente ao tema gerador como um dos elementos constituintes do conhecimento, buscaram analisar a escola e a educação geográfica priorizando a relação meio *em torno* com o meio *entre*, aqui compreendido como a relação entre a escola e a realidade próxima.

O primeiro dos conceitos que articula a ideia de geração de ambiências chama a atenção para a variedade de sentidos da palavra “meio”. Entre esses sentidos possíveis, dois especialmente são agora destacados: “meio” tanto significa aquilo que está em torno de nós, envolvendo-nos, quanto aquilo que está entre nós, intermediando-nos. A relação entre esses dois sentidos formula o primeiro dos conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências, e que praticamente o define: a relação meio em torno com o meio entre. Meio em torno significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. Meio entre significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios entre é também constituinte dos meios em torno, assim como cada um dos meios entre é condicionado pelo contexto do meio em torno, material e simbólico (REGO, 2010, p.47).

O termo ambiência tem origem do francês “*ambiance*” e pode ser também traduzido como meio ambiente. Para melhor compreensão da sua abrangência, posso afirmar que não é composto somente pelo meio material onde se vive, mas também pelo encontro entre os sujeitos.

A questão da percepção e dos diferentes significados que diferentes sujeitos podem atribuir ao meio, guarda uma relação muito estreita com o exercício de uma hermenêutica instauradora, bem como uma hermenêutica arqueológica (REGO, 2010).

[...] hermenêutica sempre supõe a interpretação de um significado que estaria por trás de um manifesto primeiro. Manifesto primeiro é esse texto tal como ele se apresenta para um primeiro olhar. A hermenêutica sempre supõe uma leitura transversal, através da qual ela encontra outras camadas, para além da primeira camada (REGO, 2010, p.48).

Devo destacar ainda que a percepção humana está relacionada a fatores subjetivos, tais como as experiências vividas, os valores culturais do grupo social do qual o indivíduo faz parte e da seleção de códigos de referência significativos para a interpretação da realidade, de sorte que a relação entre significado e significante não é uma relação unívoca, pois a produção do significado decorre também do lugar social dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

Conforme estudos Rego; Suertegaray; Heidrich (2001, p.177) “o sujeito social estabelecerá percursos cognitivos e de ação a partir das necessidades de vida postas pelo encadeamento dos acontecimentos, que contextualizam a sua existência naquele momento”.

Assim, posso dizer que a realidade de cada um é construída a partir de “filtros mentais”, o que a faz individual e única, sem, contudo, negar a importância da dimensão sócio cultural. Da mesma forma, a dimensão afetiva, também deve ser considerada.

Rego (2010, p. 49) segue afirmando que

[...] no encontro geografia/educação, o objeto a ser interpretado é o espaço geográfico, enquanto que a atitude instauradora, ao convergir com o primeiro conceito (a relação meio em torno com o meio entre), elegerá os fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido, como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si e com os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida, modificando-os. O processo educacional, desse modo, não apenas apreende os objetos, apreende simultaneamente a capacidade de ação dos sujeitos desse processo.

Nesse sentido, o autor citado refere que o suporte ou “veículo” que potencializa o processo educacional deve ser retirado do contexto em que a escola está inserida naquilo que o mesmo denomina “esforço de compreensão ativa das condições de sua existência” (REGO, 2010, p. 49), em uma clara alusão a questão dos temas geradores da pedagogia freireana.

A compreensão rigorosa e ativa dos significados possíveis para esse contexto, bem como na sua influência nos sujeitos e na instituição escola, viabiliza a denominada “perspectiva acontecimental” aqui compreendida como:

[...] reconhecimento das necessidades materiais e simbólicas postas por aquele lugar e pelos nexos dos acontecimentos em curso. Quem define esse

óbvio a ser reconhecido são os sujeitos envolvidos nos diálogos, apropriadores (em alguma medida) das possibilidades do meio em torno. Essa leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora (REGO, 2010, p. 49).

No texto de Rego (2010) o autor apresenta uma representação sobre as interpretações do *acontecido* e interpretações instauradoras do *por acontecer* que são impulsionadas pelos acontecimentos vividos no lugar.



Figura 5: Interpretações instauradoras.  
Fonte: Rego, 2010.

Ao relacionar a figura acima com a escola em tela nessa pesquisa, entendo a EMEF Osório como um coletivo que, a partir de interpretações da realidade de sua comunidade, planeja e realiza ações locais que podem gerar ações em escalas mais ampliadas, que são ações materiais, mas carregadas de simbolismo. Como exemplo, cito a acolhida aos imigrantes haitianos. O esforço da escola em acolher, orientar, instrumentalizá-los para o domínio da língua portuguesa, além dos contatos com o CRAS e a busca pela assistência social, partiram da leitura da realidade desses imigrantes que estão vivendo próximo à escola. As ações desenvolvidas têm impacto

no âmbito municipal e podem vir a desencadear até ações em familiares destes alunos no Haiti, em uma clara relação de local-global.

Quando a escola estabelece as interpretações das questões locais como ponto de partida para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, valorizando a perspectiva dos educandos, está iniciando o processo de geração de ambiências e tal fato ocorre frequentemente na escola em tela nessa tese.

### **3 A ESCOLA OSÓRIO: O LOCAL E O LUGAR**

---

*O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou pátria. Os geógrafos estudam os lugares [...]. Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. (TUAN, 1983, p.3)*

Nesse capítulo apresento uma caracterização inicial da escola, a partir de seu PPP e Regimento escolar, assim como na descrição de atividades e projetos desenvolvidos na escola. Também, evidencio por meio de memórias, depoimentos e observação direta, as vinculações afetivas da comunidade com a escola, que permitiram articulações com a categoria lugar.

#### **3.1 Caracterização inicial da escola**

As informações aqui sistematizadas resultam de pesquisas que realizei analisando os documentos da escola, bem como dos contatos com o servidor responsável pela secretaria, no sentido de obter informações e dados estatísticos. Nesse contato me foi disponibilizado a integralidade do PPP da escola e Regimento Escolar<sup>20</sup>. Sendo que as informações contidas nos mesmos seguem sistematizadas.

Acerca do PPP destaco Veiga (2008, p.14-15) quando a autora afirma que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

---

<sup>20</sup> Conforme Hora (2007, p.53-54) “ o regimento escolar deve expressar o estágio da consciência da comunidade onde está sendo aplicado. Deverá, portanto, ser a fiel expressão de uma escola livre e democrática a serviço dos interesses da maioria da população, como requer a sociedade atual. Como tal, deve surgir da discussão e da participação consciente de todos os segmentos da escola e assim ser legitimado, deixando de ser um documento nascido de imposições legais”.

O PPP é um documento de suma importância para as escolas, pois ele expressa as concepções teóricas, as intencionalidades e os objetivos da instituição. Dessa forma, o PPP constitui-se em um documento que, quando analisado atentamente, nos permite identificar importantes características da escola. As informações apresentadas na sequência provêm do PPP, do Regimento Escolar e da observação direta da escola, objeto de estudo. Ressalto que essa seção consiste apenas em uma apresentação sumária da escola, uma vez que no decorrer da pesquisa inúmeras outras informações serão apreendidas e sistematizadas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa (Figura 6), integra a Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS, mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Entrou em funcionamento em 25 de agosto de 1976. Localiza-se na Rua Camboim, nº110, Bairro São Jerônimo, Gravataí/RS, zona urbana.



Figura 6: Visão externa da Escola Osório Ramos Correa.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A escola atende alunos em três turnos de funcionamento, manhã e tarde ensino regular diurno e no período da noite oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A gestão escolar é composta por uma equipe diretiva (direção, vice-direção, SSE e SOE) e pelo Conselho Escolar. Atualmente a escola conta com 40 professores,

04 monitores de inclusão, 06 funcionários terceirizados, 06 funcionários e aproximadamente 516 alunos.

A escola organiza-se por meio de regime seriado anual, distribuído em três trimestres letivos. Desenvolve as atividades de ensino com carga horária de 800 horas e 200 dias letivos, conforme a legislação vigente. Nas turmas das séries finais (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries) o tempo escolar é distribuído em três tempos áulicos <sup>21</sup>(PPP DA ESCOLA).

Entre as atividades pedagógicas, são realizados projetos e programas diferenciados para a comunidade escolar, encaminhados pelo MEC, tais como: a Sala de Recursos Multifuncional, o Programa Mais Educação e o Laboratório de Informática do Proinfo. Além desses programas, é desenvolvido em parceria com ONGs, os projetos PROERD, Tribos<sup>22</sup> e Rio Limpo<sup>23</sup>.

A infraestrutura escolar se divide em 12 salas de aula, sendo 6 salas ambiente, salas dos setores administrativos e pedagógicos, e salas de uso coletivo para o atendimento aos alunos tais como: Laboratório de Aprendizagem, Biblioteca Escolar Mário Quintana, Sala de Recursos, Sala do Programa Mais Educação, Laboratório de Informática, Refeitório, quadra coberta e saguão de jogos (pacau e ping-pong).

Cada disciplina possui sua própria sala, assim, os alunos trocam de sala quando o sinal toca, ao invés dos professores. Nesse contexto, cada professor pode ambientar sua sala com materiais didáticos, murais e outros recursos que julgar importante para sua disciplina. É frequente existência de mais de um professor por disciplina, considerando os 3 turnos de funcionamento da escola, assim, os docentes se articulam para organizar a sala ambiente conforme necessidade e interesse de todos. Além disso, os alunos também elaboram painéis e outros materiais que podem ficar de modo permanente nas salas. Destaco, que o cuidado coletivo é primordial para a manutenção das salas.

A título de exemplo, apresento imagens da sala ambiente de Geografia (Figura 7).

---

<sup>21</sup> Cada tempo tem duração de 1h15min. Um turno de trabalho é constituído por 3 tempos.

<sup>22</sup> Tribos é uma ação de mobilização social feita por jovens que querem transformar a realidade. Eles se reúnem, escolhem uma Trilha (Meio Ambiente, Cultura ou Educação para a Paz) e fazem ações voluntárias na comunidade, contribuindo para uma sociedade com atitude voluntária.

<sup>23</sup> Projeto de proteção ao Rio Gravataí desenvolvido pela Associação de Preservação da Natureza do Vale do Gravataí com apoio e patrocínio do Governo Federal e Petrobras.

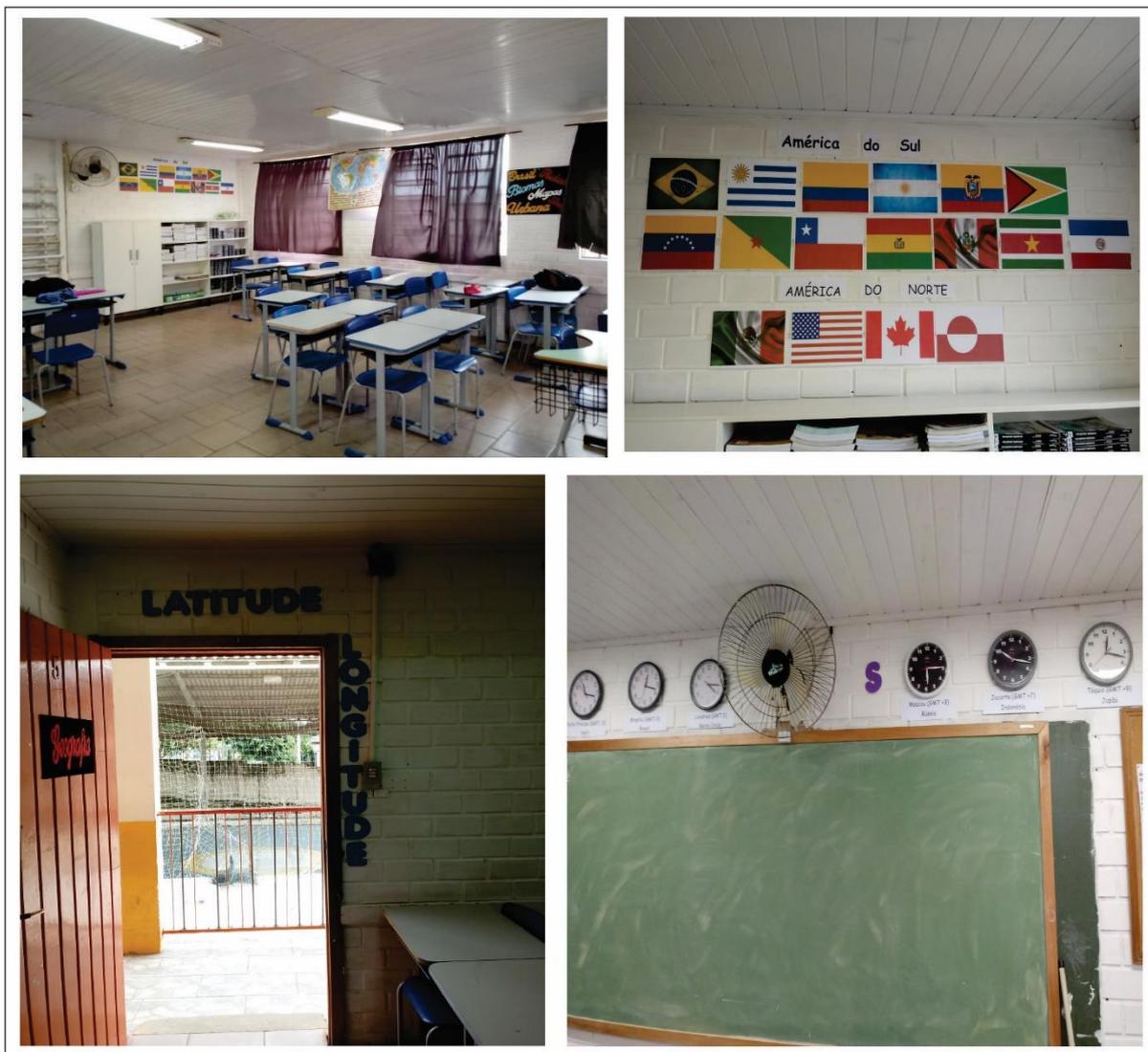


Figura 7: Sala ambiente de Geografia.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Conforme diagnóstico do PPP da escola, em relação às características socioeconômicas, muitas famílias da comunidade escolar, apresentam limitações financeiras, com residências localizadas em áreas periféricas. Devido a essas condições, a escola recebe muitos alunos e famílias beneficiários do programa Federal Bolsa Família.

No que se refere aos princípios norteadores da escola, destaco o respeito à diversidade, à qualidade social da educação<sup>24</sup>, à gestão democrática<sup>25</sup>, à educação inclusiva e à valorização do trabalho docente.

Para o cumprimento de suas funções, a escola busca organizar suas ações de modo a contemplar as dimensões culturais, políticas e sociais, além de fomentar a formação continuada dos profissionais da educação e prezar por princípios de convivência que tornem a escola um ambiente harmonioso e respeitoso.

No que se refere a dimensão cultural, os projetos desenvolvidos buscam oportunizar a ampliação de conhecimentos sobre diferentes culturas, procurando promover a prática do respeito a diversidade.

Na esfera política e social a escola baseia-se nas premissas da educação libertadora oferecendo ações para atuação coletiva na busca de uma sociedade mais justa e democrática, valorizando a vida em suas diferentes formas e manifestações.

No que tange a formação continuada a escola oferece, dentro de suas possibilidades e limitações, tempos e espaços de formação continuada, aprofundamento teórico, estudos e reflexão para aperfeiçoamento profissional.

Os princípios de convivência consistem nas normas elaboradas e revisadas periodicamente com os segmentos que estabelecem princípios para boa convivência na escola, seguindo preceitos legais.

Fundamentada pelos princípios da educação libertadora, da educação inclusiva e pela legislação da educação nacional, a escola tem buscado desenvolver conteúdos e temas da realidade por meio de projetos. Os projetos são desenvolvidos entre os trimestres letivos, envolvendo todas as séries da escola, elaborados coletivamente pelos professores a partir de temas oriundos de diagnósticos da realidade dos alunos, dos temas transversais e temáticas contemporâneas. Esse processo pedagógico e coletivo, desencadeado através do aprofundamento de um tema central, permite a experiência de problematizar a realidade analisada. Assim, se busca processos interdisciplinares e transdisciplinares no desafio de superar a fragmentação do conhecimento.

---

<sup>24</sup> Entendida como um processo coletivo que depende da participação de todos os sujeitos envolvidos.

<sup>25</sup> Conforme o PPP da escola (2015, p.14) “[...] promover a gestão escolar participativa, através da atuação efetiva do conselho escolar e do grêmio estudantil, na mobilização dos diferentes segmentos da comunidade escolar, incentivando o exercício pleno da cidadania em funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras nas questões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola”.

O corpo docente é qualificado e coeso, um grupo identificado pelos demais colegas da rede, pela SMED, bem como pelo SPMG, como crítico e preocupado com a qualidade da educação de modo expressivo. Cabe destacar ainda que um número significativo de docentes, que também residem próximo a escola, estão vinculados a mesma como docentes a vários anos, sendo bastante incomum a rotatividade de professores, o que contribui para a constituição de uma pertença efetiva à escola. Identifiquei ainda a presença de docentes que foram alunos da escola.

Nesse sentido, são perceptíveis o envolvimento e a participação da grande maioria dos docentes nas decisões da escola. O corpo docente, busca, dentro do possível, as articulações entre as áreas para o fortalecimento da inter e transdisciplinaridade, o que pode ser facilitado pela forma como o tempo é distribuído, não sendo em períodos como é recorrente nos sistemas de ensino, mas sendo “tempos áulicos” totalizando 75 min. Sobre essa organização do tempo escola a equipe diretiva sofre pressões frequentes no sentido de organizar o tempo aula com base em período. Destaco ainda que a diretora da escola respondeu inclusive a um processo administrativo por descumprir deliberação da SMED, ainda que a mesma tenha o respaldo do Conselho Escolar, bem como do PPP.

Questão importante para auxiliar na compreensão da dinâmica escolar, diz respeito ao currículo. Nesse sentido, utilizo alguns apontamentos de Tomaz Tadeu da Silva sobre esse tema.

Para o autor referido “o currículo é sempre resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (2015, p.15). Destaco ainda que é fundamental compreender o currículo como produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos que participam de sua elaboração, o que demanda conhecer os processos de escolha, quando isso é possível, pois o ordenamento educacional brasileiro concebe, majoritariamente, o currículo como um conjunto de conhecimentos, materializados em parâmetros, diretrizes e orientações curriculares que permitem um parte flexível, elemento que vem sendo contraposto a partir da institucionalização da BNCC.

A relevância da temática curricular, quando da perspectiva de territorialização de uma escola, caso em análise, diz respeito ao fato do currículo ser um território

político contestado<sup>26</sup> em processo de disputas, que podem ocorrer tanto no currículo explícito constante nos documentos apontados na esfera dos sistemas educacionais (federal, estadual e municipal) quanto, naquilo que interessa nessa análise, no denominado currículo oculto<sup>27</sup> identificado como um conjunto de regularidades presentes no cotidiano escolar, cuja principal característica é a transmissão e interiorização implícita de normas, valores e atitudes que contribuem para que as aprendizagens sociais sejam viabilizadas de forma a possibilitar uma importante socialização dos educandos. O currículo oculto, na concepção de Apple, contempla as relações entre professores e alunos, gestão e alunos, gestão e docentes e alunos e alunos.

Como referido anteriormente, o controle exercido pelo sistema municipal, ao qual a escola está vinculada, sobre as normativas oficiais é rigoroso, mas mesmo nesse contexto a escola é capaz de criar espaços que possam problematizar e tensionar inclusive o conjunto de conhecimentos institucionalmente obrigatórios. Ao agir dessa maneira, a escola rompe com uma perspectiva tradicional de currículo, ainda fortemente arraigada nas escolas brasileiras, propondo a implementação de temáticas e conhecimentos, via de regra invisibilizados na perspectiva tradicional de currículo.

A bibliografia consultada aponta, além desse paradigma tradicional para os estudos curriculares, a existência dos paradigmas denominados de críticos e pós críticos. Por paradigma crítico, Tomaz Tadeu da Silva refere um conjunto de estudos pós década de 1970 na qual destacam-se Bourdieu, Freire, Apple, entre outros que criticam a dimensão reprodutivista da escola, potencializadora de injustiças e desigualdades sociais na medida que não é capaz de problematizar as relações sociais, prioritariamente decorrentes de questões econômicas.

Ainda a partir dos apontamentos de Silva, destaco que os estudos curriculares no final do século XX, incorporaram uma gama de temas, tais como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo entre outros, em um esforço de articular o conhecimento com essas temáticas até então invisibilizadas e fortemente responsáveis pela manutenção de relações de poder não assentadas exclusivamente na questão econômica, ainda que com ela guardem grande vinculação.

---

<sup>26</sup> Silva (2015, p.148).

<sup>27</sup> Sobre esse tema indico a leitura Ideologia e Currículo de Michael Apple.

A EMEF Osório, situada em um contexto de vulnerabilidade em todos os seus sentidos, propicia cotidianamente, para além das disciplinas e muito orientada pela temática da pedagogia de projetos, reflexões e aprendizagens que buscam desnaturalizar e contextualizar o *status quo* vigente, preocupando-se de forma expressiva também no enfrentamento dessas temáticas.

Nesse sentido, as discussões viabilizadas pela escola a partir de projetos, ações, eventos, espaços de reflexão e formação, que são descritos nos próximos capítulos, tencionam o currículo tradicional e também o currículo oculto a medida em que promovem o desvelamento da realidade.

Posso referir ainda, uma questão de ordem epistemológica que indica o currículo da EMEF Osório como espaço de disputas, no que tange a distribuição dos tempos áulicos em um esforço equiparativo de aproximar diferentes disciplinas presentes no currículo oficial. Cada disciplina possui 2 tempos áulicos semanais em cada turma (Geografia, História, Ciências, Matemática, Educação Física e Língua Portuguesa) sendo que as disciplinas de Artes, Inglês e Estudo da Realidade<sup>28</sup> possuem 1 tempo semanal em cada turma. Reforço que os tempos áulicos são de 75 minutos.

Esta organização que inegavelmente aponta uma transformação do currículo está amparada em deliberações do Conselho Escolar, deliberações essas de difícil compreensão por parte do poder público e que causam estranhamento em docentes habituados com organizações curriculares que priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O esforço desse arranjo curricular da EMEF Osório, não provoca descontentamentos entre docentes e discentes, já sendo um processo compreendido e até naturalizado por parte de alunos, cuja trajetória escolar se deu exclusivamente na EMEF Osório e, por isso, desconhecem ou pouco conhecem organizações curriculares de outras escolas.

Além das questões citadas, é preciso destacar que essa organização curricular diferenciada se evidencia também nas avaliações e demonstração do aproveitamento escolar que são expressos em menções e são entregues com dossiês que apresentam os objetivos desenvolvidos em cada componente curricular no trimestre.

---

<sup>28</sup> Denominação dada pela escola para a disciplina que oficialmente deve ser denominada Ensino Religioso.

A cada objetivo do componente curricular pode ser atribuída uma menção: A (atingiu plenamente o objetivo desenvolvido), AP (atingiu parcialmente o objetivo desenvolvido) ou NA (não atingiu o objetivo desenvolvido). Além das menções, nos dossiês consta ainda um pequeno parecer expondo as potencialidades e fragilidades do aluno no trimestre em todas as disciplinas. Este texto é elaborado coletivamente nos conselhos diagnóstico e de classe.

Os servidores da escola se mobilizam para participar das ações propostas pelo SPMG quando da defesa dos direitos dos servidores públicos municipais e também para outras questões do interesse público.

A equipe diretiva se organiza priorizando a gestão participativa. Nas reuniões de planejamento, nas assembleias gerais realizadas sempre é reforçada a participação dos quatro segmentos na tomada de decisão. Um exemplo está na assembleia ocorrida no início do ano letivo para definição das estratégias pedagógicas para o ano e a avaliação institucional realizada ao final do ano. Em 2016, ao final do ano letivo, aconteceu a Avaliação Institucional na qual a comunidade escolar participou avaliando as ações realizadas ao longo do ano. Todos os segmentos (professores, funcionários, pais e alunos) listaram as ações consideradas positivas, negativas e sugestões para o ano seguinte. A avaliação foi socializada em uma assembleia coordenada pela equipe diretiva da escola. Nesse evento, também foram entregues os prêmios aos autores dos melhores trabalhos apresentados na mostra de pesquisa daquele ano.

As inúmeras ações da escola acontecem no decorrer do ano letivo, sendo a mesma considerada por alunos e professores como uma “escola agitada” em função do número de eventos desenvolvidos. No que tange a rotina e planejamento para realização das atividades, há a prática de constituir comissões organizadoras, nas quais os docentes que demonstrarem mais interesse a afinidade assumem a responsabilidade maior de viabilizar a atividade, enquanto os demais ficam com a função de apoiar na organização e, principalmente, na realização. Em razão do número de eventos realizados, nem todos docentes conseguem participar efetivamente de todas as atividades, o que é facilitado pela organização em comissões.

As atividades podem ser organizadas por temáticas, resultando em uma maior aproximação de determinadas áreas do conhecimento, congregando um número menor de professores e suas respectivas turmas. A título de ilustração, destaco

atividades de natureza esportiva (olimpíadas do Osório, Campeonatos, etc) com especial atuação aos educadores físicos. Existe ainda um conjunto de atividades que contemplam a totalidade das disciplinas, áreas e modalidades, que dizem respeito a ações da escola, com especial destaque ao projeto anual da escola, que no ano de 2016 versou sobre diversidade étnico racial e no ano de 2017 privilegiou a paz, Sarau Literário, a festa junina, festa da escola, semana da criança e a festa de natal.

Ressalto ainda que, o ano letivo de 2017, teve início com uma campanha da escola intitulada “Comunidade Osório unida por uma cultura da paz”. A partir desta campanha foram desenvolvidas atividades no sentido de sensibilizar a comunidade para atitudes não violentas e pela defesa da segurança pública. O tema emergiu, sobretudo, em função de diversos episódios violentos ocorridos nas proximidades da escola, como assaltos e homicídios. A própria escola, no período de férias, foi alvo de arrombamentos e depredação. Além disso, as estatísticas crescentes da violência, tem preocupado não só a população de Gravataí, mas do país como um todo.

A incorporação da discussão sobre a cultura da paz, constituiu-se em um tema gerador<sup>29</sup> para o planejamento de um conjunto importante de atividades a serem desenvolvidas no ano letivo. Nesse contexto, para compreender esse fenômeno entendo apropriado os apontamentos de Rego (2010), quando o mesmo refere a unicidade entre a hermenêutica arqueológica e a hermenêutica instauradora, no sentido de que

Hermetêuticas arqueológicas são aquelas que enfatizam o que é anterior, o que é passado, em relação a um determinado símbolo, a um texto ou a um conjunto de símbolos que vão ser interpretados [...]. As hermetêuticas instauradoras seriam aquelas que têm uma ênfase, ou direção, inversa: elas pegam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e veem isso não como um ponto final, ponto de chegada, mas como um ponto de partida (REGO, 2010, p.48).

O mesmo autor salienta que as duas hermetêuticas são complementares, não podendo ser pensadas de forma dicotômica, constituindo-se como um dos principais elementos da geração de ambiências.

A título de ilustração, destaco as principais atividades realizadas na escola ao longo do ano letivo:

---

<sup>29</sup> Destaco que os projetos anuais da escola são esforços de constituição de temas geradores, porém não é possível afirmar que nosso currículo e nossa práxis se organizam totalmente a partir de temas geradores.

- ✓ Sarau Literário
- ✓ Copa de Atletismo
- ✓ Campanha “Quem ama cuida”
- ✓ Ler e escrever é poder (autor presente)
- ✓ Festa junina
- ✓ Grupo de teatro Osoritos
- ✓ Projeto Africanidades
- ✓ Encontro dos pais/mães/ responsáveis da inclusão
- ✓ Prova Osório
- ✓ Mostra de Projetos de Pesquisa
- ✓ Osório News
- ✓ Festival de dança do Mais Educação
- ✓ Sacola de leitura (anos iniciais)
- ✓ Tribos
- ✓ Grêmio estudantil
- ✓ Formação continuada entre escolas da rede
- ✓ Formação continuada interna
- ✓ Avaliação institucional
- ✓ Chá das avós
- ✓ Baile da escola
- ✓ Festa do pijama

Dentre as atividades listadas, destaco para melhor descrição, três delas, quais sejam: eventos que valorizam a diversidade, a Mostra de Projetos e o Sarau Literário.

O projeto anual da escola, que no ano de 2016 versou sobre diversidade étnico racial, Sarau Literário, festa junina, festa da escola, semana da criança e a festa de natal. O esforço de trabalhar com projetos, com temáticas ampliadas, que superam os limites das disciplinas específicas, também é evidenciado no projeto “Africanidades: com ciência negra?” (Figura 8).



Figura 8: Folder de divulgação do projeto Africanidades.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Correa.

O projeto foi organizado por um coletivo de docentes da referida escola com o objetivo de promover, para além do dia 20 de novembro, a reflexão e inserir efetivamente no currículo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, garantindo a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. O projeto contempla várias atividades, entre elas palestras à comunidade escolar, oficinas, mostra de trabalhos, contação de histórias, música, dança, cinema, formação de professores, biblioteca itinerante, entre outras atividades que ocorreram durante o ano letivo de 2016.

As diferentes ações do projeto, iniciadas em novembro do ano de 2015, têm proporcionado múltiplos espaços de reflexão, combate ao racismo e valorização da comunidade negra. No mês de março de 2016 realizamos a primeira ação do projeto do ano, na qual buscamos provocar a reflexão dos alunos sobre a valorização da cultura negra, o continente africano e o racismo, ainda muito presente em nossa sociedade. Para isso, utilizamos diferentes recursos como vídeos, músicas, imagens, revistas e textos a fim de introduzir a temática. Realizamos a montagem de um painel,

juntamente com os alunos com o título “Brasil da diversidade e Brasil da exclusão”. Na sequência, os alunos elaboraram um texto expondo suas ideias a respeito do tema “africanidades”.

A segunda ação do projeto ocorreu em abril de 2016 com a participação de professores, funcionários, pais e alunos. Foram desenvolvidas várias atividades num sábado integrador, das quais destaco: apresentações culturais dos alunos com dança e capoeira, exposição da biblioteca itinerante “Griô” (que possui foco na literatura afro-brasileira e africana), contação de histórias com a autora Rosane Castro, oficina de turbantes, leitura de poesias, exposição de trabalhos confeccionados pelos alunos, apresentação de vídeos e debates com representantes da Associação Seis de Maio de Gravataí (clube local criado na década de 1950 para ser um espaço de convívio social do grupo étnico afro-brasileiro). Ressalto que as ações desenvolvidas demonstraram resultados positivos uma vez que proporcionaram espaços de reflexão e, sobretudo, evidenciaram a importância do conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

No que tange a Mostra de Projetos de Pesquisa da escola, ressalto que não consistiu apenas em um momento de socialização de trabalhos realizados pelos alunos para “cumprir tabela”, mas representou o esforço constante do corpo docente em efetivar sua práxis por meio da pesquisa. Embora, alguns projetos fossem desenvolvidos especialmente para a referida Mostra, vários outros foram resultados de pesquisas desenvolvidas em disciplinas específicas em articulação com outras áreas.

No que diz respeito à escolha dos temas dos projetos de pesquisa, destaco que os mesmos resultaram da escolha dos alunos. Foi realizado um levantamento, no qual os alunos citaram temas de seus interesses. Os temas que apareceram com maior frequência foram tomados como referência para o desenvolvimento dos projetos.

No ano de 2016, temas contemporâneos e com certo grau de complexidade foram selecionados por alunos dos anos finais. Destaco a experiência que tive como orientadora dos projetos de uma turma de oitavo ano, no qual foram eleitos os temas machismo, feminismo, gênero e diversidade. A seguir imagens da Mostra de Projetos de 2016 (Figura 9).



Figura 9: Mostra de Projetos de 2016.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.

No ano de 2017, orientei os projetos de pesquisa de uma turma de sétimo ano, sendo os temas definidos por eles: maioria penal, racismo, corrupção e homofobia. Isso ressalta a sensibilidade dos alunos para temas de seu cotidiano e que provocam debates acalorados em diversos ambientes. A iniciativa de propor os temas citados é resultado das ações da escola, que buscam sempre problematizar temas sociais e propiciar um ambiente de reflexão. Na sequência apresento imagens da Mostra de Projetos de 2017 (Figura 10).



Figura 10: Mostra de Projetos de 2017.  
 Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Enfatizo que a referida Mostra tem potencializado o protagonismo discente quando os mesmos definem temas, elaboram instrumentos, organizam uma apresentação e socializam os resultados para toda a comunidade, principalmente por qualificar a dimensão atitudinal de falar em público, ouvir as exposições dos colegas, questionar e refletir coletivamente.

Outra importante ação pedagógica consiste no Sarau Literário.

O Sarau Literário é um importante evento que ocorre no mês de novembro, já próximo ao final do ano letivo, sendo um momento de culminância de todas as atividades literárias e artísticas realizadas ao longo do ano. Ressalto que, por meio de

projetos permanentes como o “Ler e escrever é poder”, a escola valoriza a leitura e escrita aproximando alunos e autores.

O Sarau do ano de 2015 foi o mais lembrado, visto que apareceu em memórias de vários colegas, e é frequentemente recordado na escola, sobretudo pela presença do escritor Luis Fernando Verissimo (Figura 11).



Figura 11: Sarau Literário de 2015.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramo Corrêa, 2015.

Publicação do blog da escola, quando da ocorrência desse evento destaca que

Na noite de sexta-feira, 13 de novembro de 2015, ocorreu o 7º Sarau Literário da Escola Osório, este evento impulsionado por um projeto próprio, de comum acordo com a realidade da comunidade escolar, com os princípios da gestão democrática. Mais uma vez mostrando a força da nossa escola, com diversas apresentações e representações teatrais, vídeos sobre os temas de pesquisa e a histórica presença de Luis Fernando Verissimo, apreciando as apresentações que encheram os presentes de emoção, não só pelas atuações e histórias, mas pelo esforço e a maneira como os alunos encararam e abraçaram a ideia, o gosto pela leitura, pelas artes está enraizado na nossa escola (EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA, 2015).

No dia 04 de novembro de 2016, ocorreu na escola mais uma edição do Sarau Literário, com a presença da escritora Rosane Castro, também diversas apresentações teatrais, além de vídeos sobre os 40 anos da escola (Figura 12).



Figura 12: Sarau Literário de 2016.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa.

No ano de 2017, o Sarau Literário ocorreu no dia 24 de novembro e novamente se constituiu em um espaço cultural importante com diversas apresentações que valorizaram o protagonismo dos alunos, com especial destaque para a “noite de autógrafos” dos livros publicados por alunos dos anos iniciais (Figura 13).



Figura 13: Noite de autógrafos dos alunos dos anos iniciais.  
 Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Ademais, a sempre importante presença de autores, contadores de história e o “lançamento” do livro memórias do Osório marcaram esse evento no ano de 2017.

### 3.2 Memórias do Osório

A proposta principal desta seção é, a partir da apresentação e problematização do conceito de memória, disponibilizar elementos que permitam identificar a relação entre memória individual, memória coletiva, *lugares de memória* e a constituição da escola a partir da categoria geográfica lugar, potencializando a constituição de vínculos capazes de conceber a escola como um território marcado por práticas insurgentes, aqui tratado na perspectiva de Marcelo Lopes de Souza (2015a; 2015b).

Para viabilizar tal assertiva apresento inicialmente alguns apontamentos introdutórios acerca do conceito de memória, para na sequência descrever e problematizar a importância da memória dos trabalhadores em educação da escola. Com base em uma atividade realizada para a elaboração dessa tese, apresento e analiso ‘fragmentos de memórias’ dos trabalhadores em educação da Escola Osório, organizado em formato de livro cartonero<sup>30</sup> (Apêndice H).

Essa seção permite identificar alguns elementos constituintes do lugar, que por sua vez, a meu juízo potencializa a territorialização da escola.

Verena Alberti destaca que “a constituição da memória é objeto de contínua negociação, a memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade” (2005, p.167). Concebendo que existem processos para a elaboração da mesma, e que esses processos estão relacionados com a produção de territórios geográficos, culturais, étnicos, sociais, simbólicos e relações de poder.

Ecleia Bosi defende que a identidade apresenta relações de poder sendo o alicerce para a construção de “ideias”, sentimentos e pertencimentos. Falar em identidade e memória também nos remete pensar em jogos de interesses, seria nesse momento interessante perguntar se existem “jogos de memórias” na constituição de uma memória coletiva da escola?

Como destaca Jean-François Sirinelli quando chama a atenção para os jogos e rejosos de memória: “Tanto é verdade que os atores, sujeitos pensantes e agentes, são sempre tributários das memórias coletivas, vivas ou adormecidas, que constituem o *software* de uma época ou de um grupo humano” (2014, p.21).

Para Maurice Halbbwachs (2004), o indivíduo se forma sempre dentro dos “quadros sociais da memória, onde ocorrem as “batalhas de memórias”, uma disputa entre o que deveria ser esquecido e o que deveria ser lembrado”.

Fernando Catroga (2001), em seu livro Memória, História e Historiografia - analisa a importância da memória para a produção das identidades pessoais e sociais. O mesmo utiliza-se de Joel Candau para afirmar que a memória funciona em três

---

<sup>30</sup> O movimento cartonero tem como objetivo fazer livros artesanais e de baixo custo, a fim de driblar o sistema mercadológico editorial, que encarece o valor do livro e dificulta as relações entre o autor, o livro e o leitor. Embora, o livro confeccionado com as memórias não tenha exatamente a característica da utilização do papelão e papel reciclado, o mesmo foi produzido totalmente de modo artesanal. Além disso, pretendo ampliar estes registros agregando fotos e constituindo fotolivros que serão colaborativamente confeccionados com os alunos aplicando os princípios da produção cartonera.

níveis: a proto-memória (habitus, socialização); a memória propriamente dita (recordação, reconhecimento) e a metamemória (processos de representação).

A memória propriamente dita e a metamemória constituem a anamnese que se referem a maneira como cada indivíduo acessa seu passado e constrói sua identidade e se diferencia dos outros, de modo que a metamemória acentua as características da memória coletiva e histórica.

Para Catroga (2001), memória histórica e memória social são construídas e não podem ser analisadas como espontâneas e naturais, não existindo uma memória do eu. Para o autor, a memória individual é formada pela coexistência tensional com outras memórias; ou seja, a memória individual é condicionada pela memória social e vice-versa; ambas se interagem e se formam em simultâneo.

O conceito de intersubjetividade nos permite pensar que compartilhamos várias memórias, vários regimes de memória:

E ela decorre, também, do fato de a recordação envolver sujeitos diferentes do evocador e de o desejo de ascender ao verossímil se comprovar com o recurso às recordações dos outros. Por sua vez, como a consciência do eu se matura em correlação com camadas memoriais não só diretamente vividas, mas também adquiridas, tem de se ter presente que estas, para além das de origem pessoal, só se formam a partir de narrações contadas por outros, ou lidas e vistas em outros: o que prova que a memória é um processo relacional e intersubjetivo, mas no seio de um horizonte comum que permite o reconhecimento e a partilha (CARTROGA, 2015, p.13).

Assim, diante da complexidade das experiências no mundo em que vivemos a memória atua também na produção de identidades, assim a construção de identidades passa por escolhas de memórias e quando ocorre, o jogo de exclusão, o que é silenciado e esquecido, são escolhas hierarquizadas, especializadas, objetivadas.

Em seu texto “Memória, Esquecimento e Silêncio”, Michel Pollack destaca que a referência de uma memória individual está inserida na memória coletiva a que pertencemos, e a maior expressão da memória coletiva seria a memória nacional. E se apossando da leitura de Halbwachs chama a atenção para a seletividade de memórias, mas enfatiza também o processo de “negociação” que busca a conciliação entre memória coletiva e memória individual.

De modo que *“a memória procura definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais”* (POLLAK, 1989, p.3).

Para Pollak (1989), existem dois tipos de memória: a) aquela relacionada aos acontecimentos vividos pessoalmente, e b) aquela relacionada a acontecimentos vividos pela coletividade. Halbwachs (2004) considera que a memória deveria ser analisada como um fenômeno social, construída coletivamente e passível de constantes transformações. A memória é, portanto, constituída por pessoas, compreendendo-a como um fenômeno construído social e coletivamente.

Assim a memória atua como uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, ou seja, ocorrem tentativas que podem ser conscientes ou não para definir e reforçar sentimentos de pertencimentos que causa a delimitação de fronteiras sociais entre coletividades.

A memória pessoal é uma faceta de uma memória mais ampla que envolve a própria sociedade. Ou seja, toda sociedade tem uma memória e toda memória é individual e social ao mesmo tempo.

Neste sentido, afirma Ecléa Bosi:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1994, p. 55).

Ainda sobre o sentido de rememorar, destaco que

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. (THOMSON, 1997, p.57)

Feita essa breve discussão acerca da constituição das memórias, apresento alguns apontamentos sobre o que os historiadores denominam de lugares de memória, destacando aqui minha intenção de tratar a escola como um desses lugares, inferência que é feita com base no trabalho que será apresentado na sequência.

A expressão *lugares de memória* foi elaborada pelo historiador francês Pierre Nora<sup>31</sup>, para esse autor, os *lugares de memória* são, primeiramente, **lugares** em uma tríplice acepção: são **lugares materiais** onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são **lugares funcionais** porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são **lugares simbólicos** onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade - se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória.

Nesse contexto, destaco que ao tratar a escola como um local de memória, enfatizo a mesma como materializadora de processos sociais marcados por disputas, conflitos, interesses e afetos capazes de identificar a especificidade da mesma no contexto em que ela está inserida.

Em um esforço de evidenciar a escola como um lugar de memória, prioritariamente para os trabalhadores em educação que atuam na mesma, propus e viabilizei, com o auxílio de uma colega que atua na biblioteca e trabalha na escola nos três turnos de funcionamento, a construção do que denominamos de um livro cartonero intitulado “Memórias do Osório” (Figura 14).



Figura 14: Exemplar do livro Memórias do Osório.  
Fonte: Acervo da autora, 2018.

<sup>31</sup> Na introdução aos sete volumes da coleção *Les Lieux de Mémoire*, intitulada *Entre Mémoire et Histoire: la problématique des lieux*, Nora nos fornece algumas pistas indicativas do que são, na perspectiva da coleção, os *lugares de memória*.

Para organização do livro, coletamos e organizamos fragmentos de memória de 63 trabalhadores da escola (professores, funcionários e agentes de apoio do AEE) sendo solicitado que os mesmos respondessem a questão que segue: “descreva a sua memória mais significativa na escola”. Informo ainda que entre os 63 depoentes encontramos alguns com mais de 30 anos de escola e outros com apenas 30 dias.

Destaco o esforço realizado no sentido de fazer com que todos os trabalhadores respondessem à questão proposta, o que foi feito de diferentes formas: pessoalmente, por e-mail, redes sociais, sendo que a grande maioria respondeu em manuscrito no próprio verso da pergunta disponibilizada.

Tão logo começaram a devolver com as respostas e diante da riqueza e diversidade de relatos, decidimos socializar tais memórias, confeccionando o livro de forma que todos os depoentes tivessem acesso à memória de seus colegas, organizando artesanalmente as 63 memórias, além de uma apresentação da obra, sendo que em uma atividade da escola – Sarau Literário – realizada no dia 24 de novembro de 2017 (Figura 15), ocorreu à distribuição de um exemplar para cada um dos depoentes. Cabe destacar que a recepção do material foi bastante positiva, acessando e partilhando de um conjunto de memórias de diferentes naturezas e com diferentes conteúdos.



Figura 15: Mosaico de imagens do Sarau Literário de 2017.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Após a leitura atenta dos depoimentos e quando da análise desses fragmentos, acabei por organizar os mesmos atentando para o esforço de, a partir das memórias individuais, verificar a constituição de uma memória coletiva da escola Osório.

Nesse sentido destaco que identifiquei três elementos predominantes passíveis de aglutinar as memórias, sendo eles: a) memórias de professores que foram alunos da escola e professores que deram início as atividades docentes realizando estágio na escola; b) memórias que enfatizam a temática referente a mudança no perfil da gestão da escola; c) memórias que destacam eventos da escola, com especial destaque a festas e ao Sarau Literário.

Ressalto ainda que essa categorização que apresento, diz respeito ao procedimento analítico que realizei com esse material autobiográfico, salientando que pela complexidade das questões envolvidas, quando da organização do livro, optei pela organização e disposição desses fragmentos de memória utilizando o seguinte critério: os exemplares foram organizados com a memória daquele que receberia o mesmo, tendo seu relato como o primeiro, sendo os demais organizados aleatoriamente. Isso implicou na organização e identificação dos exemplares um a um, o que demandou um tempo significativo.

Nesse sentido, afirmar que os três elementos citados enfatizam processos de construção de uma memória coletiva da escola, percebida como um importante espaço formativo discente e docente e como espaço de socialização/integração com a comunidade, além de destacar a constituição de uma especificidade, reconhecida por mim e por diferentes atores sociais, como passível de identificar práticas espaciais insurgentes, que permitem a constituição da escola como um território, o que pode ser materializado de forma inequívoca a partir da experiência de gestão democrática e participativa.

As temáticas da pertença, dos vínculos afetivos, das subjetividades constituintes dos sujeitos que prestaram depoimento, inegavelmente demonstram a constituição da categoria lugar, pois conforme Carlos (1996, p.81) “ao demarcar o lugar, com suas ações, com o seu ‘ir e vir’ no uso, para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade”.

Na sequência passo a transcrever algumas memórias, que ilustram os blocos antes informados.

- a) Memórias de professores que foram alunos da escola e professores que deram início as atividades docentes realizando estágio na Escola

Chamou atenção o fato de alguns professores que fazem parte do quadro atual de docentes da escola terem sido discentes ou estagiários na mesma, de modo que vivenciaram importantes transformações da própria escola, bem como da sua própria trajetória.

Uma das depoentes com cinco anos como professora na escola referiu que:

*“Foi minha primeira experiência (estágio) na escola em 2001 com uma 3ª série”* (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

No mesmo sentido, outra servidora com 15 anos de escola afirmou que a sua memória mais significativa foi a experiência de estágio *“Há trinta e um anos atrás quando fiz estágio com uma turma de 3ª série”* (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Outra docente com 28 anos de escola referiu seu estágio realizado no ano de 1989, como o momento mais significativo vivenciado na escola. O estágio também foi destacado pelo servidor administrativo com seis anos de trabalho na escola, que no ano de 2017 realizou estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em história, afirmando: *“A minha primeira experiência em sala de aula como professor no meu estágio com a turma 91(2017), já conhecendo os alunos, os professores e tendo plena autonomia, me senti confiante e feliz em desempenhar o meu papel”* (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

O depoente da última memória, que atualmente é secretário da escola, ainda afirmou que a realização do estágio na escola foi positiva por conseguir conciliar com seu trabalho e também pela proximidade que o mesmo tem com os docentes e alunos. Tal fato possibilitou que o estágio curricular transcorresse com menor ansiedade.

As memórias citadas expressam a relevância da EMEF Osório como marco inicial da trajetória docente, considerando que o estágio se constitui em um importante momento formativo que, não raras vezes, reorienta as ações dos estagiários provocando até a desistência da carreira docente.

Ademais, os depoentes também salientaram a satisfação que sentem ao poder atuar hoje na escola onde iniciaram sua trajetória docente, o que contribui para o fortalecimento da vinculação dos mesmos com a escola. Igualmente, propicia uma leitura ampliada das transformações ocorridas no espaço escolar tornando-os capazes de articular passado e presente, projetando ações futuras.

No que tange a memória resultante da condição discente, selecionei dois relatos. O primeiro deles é de uma docente que foi aluna da escola, assim como recentemente seu filho, de sorte que a mesma articula memórias na condição discente, docente e de mãe de aluno. Na seleção de memória a mesma destacou sua vivência escolar inicial como discente, bem como os espaços de sociabilidade desfrutados na escola, pois a mesma afirma lembrar *“Dos recreios que passei enquanto aluna, pois o pátio era grande e da professora da 1ª série”* (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Ressalto que a depoente citada atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inegavelmente tem relação com sua memória da professora da 1ª série. A mesma destaca que sua memória como discente e mãe de aluno auxilia na reflexão de seu trabalho ao conseguir visualizar o processo educacional a partir de perspectivas diferentes. Sobre isso, posso afirmar ainda que, a preocupação constante com a qualificação de sua práxis, tem propiciado um trabalho conjunto nosso com uma turma de quinto ano a respeito das representações cartográficas. O objetivo é preparar os alunos para a complexa transição para o sexto ano, no qual a geografia inicia a partir da temática das representações.

Outra colega docente, trabalhando há 25 anos como professora na escola, lembrou sua condição de aluna entre os anos de 1976-1979, salientando a *“lembrança do Projeto Rondon. Fiquei doente e tive que sair antes. Era nas férias de julho”* (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

A colega citada residiu no bairro por muitos anos e relata a criação da escola na década de 1970:

A escola era anexo da EMEF Jerônimo Timóteo da Fonseca, o terreno foi uma doação do senhor Osório Ramos Corrêa. O terreno na verdade era toda a quadra, até a igreja. As pessoas foram se apossando e restou só o que temos hoje. Quando a escola foi construída o distrito industrial era mato. Tinha pouquíssimas indústrias. A comunidade era muito carente e por isso a escola era chamada de coleginho. As condições financeiras e sociais de quem frequentava o Jerônimo eram bem melhores do que do Osório. Hoje está mais parecido. No início a escola era composta por duas salas de aula e entre elas ficava a secretaria e a cozinha. Acho que em 1977 ou 1978 foi construído o primeiro pavilhão que vai até a sala de ciências hoje. Antes disso, tínhamos duas patentes e a água era de um poço que ficava mais ou menos onde hoje é sala dos servidores. O bairro cresceu e mudou muito com a vinda das indústrias do distrito. Com o crescimento também veio a violência (TRABALHO DE CAMPO, 2017).

Durante o relato foi possível observar a relação afetuosa da colega com a escola, pois a mesma acompanhou a criação da escola, foi aluna e atua como docente há 25 anos, não só observando, mas contribuindo diretamente para inúmeras mudanças ocorridas no espaço escolar.

Assim como na última memória descrita é frequente nas falas dos colegas mais antigos na escola, que a mesma durante muito tempo foi chamada de “coleginho” pelos residentes no bairro que entendiam que os alunos mais carentes se dirigiam a EMEF Osório, enquanto quem “precisava de uma escola boa” frequentava a EMEF Jerônimo. Conforme relatos dos colegas, o trabalho desenvolvido nos últimos anos tem alterado esse cenário. A atuação da EMEF Osório com a comunidade e os projetos realizados tem dado visibilidade a escola e alterado a noção de “coleginho”.

Em relação ao segundo bloco, qual seja, b) memórias que enfatizam a temática referente a mudança no perfil da gestão da escola, selecionei relatos de duas componentes da equipe diretiva, que registraram a importância das modificações ocorridas na escola, no que se refere à temática da gestão democrática e participativa, pela implementação de políticas públicas em consonância com esses pressupostos, cujos impactos na escola foram expressivos.

A atual diretora que trabalha na escola há 34 anos informou que sua memória mais expressiva na escola foi o momento

Quando o grupo conseguiu se articular e colocar na direção pessoas capacitadas e envolvidas com o projeto pedagógico, com ações que realmente envolvam os alunos e pessoas que são envolvidas com educação e pensam em ter uma escola que faz a diferença (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

O tempo de trabalho da atual diretora permite que a mesma reflita sobre processos educacionais e formatos de gestão implementados ao longo de 30 anos na mesma escola. De modo geral, a gestão escolar era centralizada na figura do diretor e as decisões não eram coletivas. A diretora refere a importância da democratização da gestão, pois alterou significativamente a rotina escolar, a relação entre docentes, funcionários e alunos e tem propiciado um ambiente de trabalho propositivo e inclusivo. A mesma ainda relata que essa transição na gestão fortaleceu os vínculos dos docentes com a escola, uma vez que se sentiram valorizados e pertencentes a um grupo com objetivos comuns para a educação.

No mesmo sentido, a supervisora do turno da manhã, que está há 12 anos na escola, nessa função, salientou que:

O ano que marca a transição/mudança da gestão escolar. Em 2008, um grupo de docentes decidiu organizar uma chapa para concorrer a direção da escola, pois queriam mudanças no projeto da escola. Formou-se então duas chapas (situação e oposição) e depois de uma bela campanha junto à comunidade escolar foram eleitas (Profa. Sílvia, Elaine, Magda e Lu). A partir do ano de 2009, o Osório começou uma nova caminhada na construção do PPP, na ampliação da participação. Na verdade, a gestão democrática foi fortalecida e a escola “maluquinha” foi se transformando na escola que é hoje, com mais de 23 ações pedagógicas (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Destaco que a supervisora citada se dedica a estudar políticas educacionais, tendo realizado mestrado e doutorado em educação nesta linha de pesquisa. Por isso, a questão da gestão democrática é um elemento de profunda relevância para a mesma e umas das formas de vinculação dela com a escola.

A leitura dos fragmentos nos permite identificar, a partir do lugar da enunciação, os processos de constituição da memória individual, como resultantes da memória social ou coletiva, capazes de constituir pertencas e identidades, de sorte a fazer da escola um ‘lugar de memória’.

No terceiro bloco: c) memória que destacam eventos da escola, com especial destaque a festas e ao Sarau Literário, evidencio a recorrência de memórias relacionadas a momentos de sociabilidade extraclasse, tais como festa julina, festa de natal, baile da escola, sarau literário, entre outras.

Também cabe informar que nesse contexto o sarau literário de 2015 foi o mais referido, sendo um momento de grande visibilidade da escola, que ocorreu a presença do escritor Luis Fernando Verissimo. Assim, selecionei quatro fragmentos de memórias que reportam esse acontecimento:

Em quase trinta anos foram inúmeros os momentos marcantes, a maioria vividos na relação direta com os alunos. Porém, entre os momentos vividos coletivamente com o todo da escola, destaca-se para mim a visita do escritor Luis Fernando Verissimo (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Minha lembrança foi quando trabalhava na biblioteca e tivemos como autor presente o escritor Luis Fernando Verissimo. (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Quando recebemos o escritor Luis Fernando Verissimo no Sarau Literário da Escola. (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

A visita do escritor Luis Fernando Verissimo foi marcante e emocionante, os alunos ficaram empolgados e orgulhosos. (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

Saliento que a temática da literatura é uma constante na escola, que tem em seu calendário regular, um conjunto expressivo de atividades dessa natureza, sendo frequente a presença de autores e contadores de história, constituindo-se como uma ação importante para o projeto permanente denominado “Ler e Escrever é Poder”.

Ainda em referência aos eventos, julgo importante transcrever duas memórias que visibilizam a dimensão da inclusão socioeconômica proposta pela escola. Os dois relatos que seguem transcritos são de trabalhadoras da cozinha, sendo que ambas destacam a importância da disponibilidade gratuita de alimentos na festa julina, ainda que isso tenha implicado na restrição do acesso da comunidade em geral.

Eu adorei quando deixaram de fazer para a comunidade a festa julina e fizeram só para os alunos. Foi melhor assim. **Todos têm o direito de comer sem pagar**, antes pagavam (servidora com 27 anos de escola – grifo meu. MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

A primeira festa julina que foi oferecida pela escola aos alunos, sendo que antes era aberta a comunidade e muitas crianças não tinha acesso pela situação econômica. **A felicidade no semblante das crianças era linda de ver.** (servidora com 4 anos de escola – grifo meu. MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017).

A memória das funcionárias da cozinha expressa a sensibilidade das mesmas para a questão da alimentação. A vinculação delas com a escola se manifesta na dedicação e amor com que cozinham para alunos, funcionários e professores. O trabalho delas é fundamental, sobretudo para os alunos que, muitas vezes, dependem da escola para uma alimentação adequada.

Quando da preparação das festas, as funcionárias se mostram sempre disponíveis para trabalhar de modo exaustivo para garantir uma alimentação de qualidade. O empenho e afeto que colocam no seu trabalho, além de seus relatos dizendo que estão em casa mesmo estando na escola, reforçam que a escola é um lugar para elas e a cozinha é o seu lugar de memória. Alimentar é provavelmente uma das maiores demonstrações de cuidado e o elo destas funcionárias com a escola.

Do mesmo modo, posso afirmar que me sinto ‘cuidada’ pelas funcionárias citadas anteriormente. Quando chego na escola, logo cedo, sempre passo na cozinha para cumprimentá-las e sou recebida com a mesma alegria todos os dias. “*Gabi tu quer um lanche?*” é a pergunta que frequentemente me fazem. Essa questão se

justifica pela preocupação que tem comigo que saio cedo de casa por residir em Porto Alegre. Às vezes aceito o lanche, muitas vezes não, mas esse é um exemplo da relação afetuosa que temos e do cuidado que as funcionárias têm, não só comigo, mas com todos os trabalhadores e alunos da escola.

Além disso, a disponibilidade das funcionárias em cozinhar fica evidente, não só para refeições e festas, mas momentos de reunião e encontros de formação que ocorrem normalmente no turno da noite.

Quando do encontro de formação do meu grupo, Pedagogia da Esperança<sup>32</sup>, questionei se poderiam cozinhar um doce, sagu, e as mesmas prontamente responderam “*traz os ingredientes e a gente faz*”. O sagu é um elemento que me identifica na escola, pois quando cheguei na mesma em fevereiro de 2016, contei que estava chegando do município de São Pedro do Sul/RS, sendo produtora de sagu, um grão que só pode ser cultivado na porção central do estado em função das condições edafoclimáticas. Assim, a minha produção de sagu é alvo de brincadeiras recorrentes no cotidiano da escola e utilizá-lo como lanche no encontro de formação promoveu um momento de descontração.

A importância desses momentos no dia a dia da escola, bem como o potencial aglutinador dessas atividades, também pode ser percebida pela leitura do depoimento do “guarda” da escola, que diz lembrar de um momento bastante prosaico, qual seja: “*Foi o natal de 2016. Os professores da escola Osório cantando “É preciso saber viver”. Achei marcante, lindo, tenho uma recordação muito legal.*”

O esforço viabilizado pela escola no sentido de efetivamente viabilizar a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, também foi recorrente nas memórias, tanto da equipe diretiva, quanto dos membros do AEE.

A supervisora do turno da tarde e vice-diretora no turno da noite, há 11 anos na escola, afirmou que, quando da sua vinda para escola, para trabalhar diretamente com o AEE:

Entre tantas memórias, as que tenho maior apreço, foi no período em que atuei na sala de recursos multifuncional. No início, nem sala tinha. Meus recursos ficavam em uma caixa itinerante. Quando a sala ficou pronta eu passei a atender alunos de outras escolas também. Cada aluno, um desafio diferente: autistas, deficientes físicos, auditivos. Um deles marcou: João, autista, fingia ser um leão para me assustar. Gostava apenas de animais selvagens e de livros grandes. Aprendeu a ler e a escrever naquele ano.

---

<sup>32</sup> Melhor descrito na seção sobre formação continuada na escola.

Escrevemos um livro de animais ferozes. Acredito que os desafios e as tentativas de superação trouxeram muitos aprendizados. Com certeza aprendi mais com eles do que pude ensinar. (DIARIO DE CAMPO, 2017)

Ressalto que a supervisora citada chegou na escola no momento de estruturação do AEE, quando do estabelecimento da sala de recursos. No ano de 2010 a mesma ingressou no curso de mestrado em educação na UFRGS e realizou pesquisa na área. Atualmente está realizando o curso de doutorado em educação na mesma instituição na linha de pesquisa de educação especial e processos inclusivos. Sua memória se vincula diretamente a um momento importante vivido na escola que também foi motivador de estudos e pesquisas que marcam sua trajetória acadêmica.

A monitora do AEE, que permaneceu dois anos na escola, destaca a importância da participação dos familiares no processo de escolarização dessas crianças e jovens. A mesma destacou que:

Ano passado (2016) no chá feito para as famílias de alunos de inclusão, onde obtivemos depoimentos emocionantes e nos inteiramos melhor dos hábitos e rotinas dos alunos. Momento que recebi diversos agradecimentos da mãe de um aluno, o qual eu acompanhava. Foi gratificante ver os alunos e suas famílias participando. (DIARIO DE CAMPO, 2017)

A escola realiza esforços no sentido de aproximar familiares dos alunos incluídos convidando-os constantemente a participar dos eventos da escola. Em 2016 foi realizado um evento específico para alunos incluídos e familiares, que se constituiu em um momento importante para contato do núcleo do AEE e especialmente os agentes de apoio e monitores que acompanhavam os alunos diariamente, com os familiares.

A coordenadora do AEE, atuando há 19 anos na escola afirma que:

Troquei de profissão de secretaria de escola para professora alfabetizadora e na Educação Especial. Acompanhar, orientar, ensinar a ler e escrever uma criança é muito gratificante e especial. Tendo um autista que saiu lendo as primeiras palavras foi um marco para mim no ano de 2011. (DIARIO DE CAMPO, 2017)

Ainda no sentido de apontar o quão subjetivo e particular, mas nem por isso singular, é processo de registro de memória, destaco o depoimento de uma servidora da cozinha (com 27 anos de escola), cuja recordação está diretamente relacionada às

suas atividades profissionais, principalmente ao considerar o momento atual, caracterizado pelo refluxo do mundo do trabalho.

A mesma asseverou que

[...] minha lembrança foi quando recebi fono para começar a trabalhar, minha mãe disse: agora posso morrer descansada, pois minha filha está empregada. Depois disso muitas perdas e sonhos realizados. Amigos verdadeiros como se fossemos uma família. (MEMÓRIAS DO OSÓRIO, 2017)

Essa passagem sensibilizou-me profundamente pela centralidade e capacidade do trabalho como elemento capaz de dar dignidade às pessoas, transformando-as significativamente, viabilizando a nossa humanização, como bem destaca Marx, quando descreve sobre o trabalho que emancipa, sendo, portanto, uma categoria onto-teleológica do humano.

No que se refere a recepção do Memórias do Osório pelos trabalhadores da escola, é importante ressaltar que a mesma foi positiva e emocionante. Seguem alguns comentários acerca do momento descrito, enfatizando a percepção da recepção do material. Informo que os comentários foram feitos no grupo do *whatsapp* da escola, utilizado para comunicação interna.

Muito feliz com os relatos. Me vi em muitos. Como é bom ver que fazemos história e que nossas memórias compartilham a essência humana dessa escola (DIARIO DE CAMPO, 2017).

Parabéns a todas e todos. Tenho muito orgulho de compartilhar a luta com vocês colegas (DIARIO DE CAMPO, 2017)

Lindo esse resgate e essa valorização retomando momentos tão especiais da escola mais maluquinha e vibrante que conheço. O mais gostoso é perceber que todos se sentem incluídos e felizes por dividir esse espaço (DIARIO DE CAMPO, 2017)

Que surpresa linda que vocês fizeram. Todos procurando seu nome para pegar o presente que foi feito com tanto carinho e trabalho. Parabéns foi uma idéia sensacional e agora ficamos com o registro das nossas memórias (DIARIO DE CAMPO, 2017)

Os fragmentos de depoimentos constantes no Memórias do Osório, aliados as observações diretas realizadas para a presente investigação, bem como um conjunto de conversas informais com os trabalhadores da escola, indicam que as relações

estabelecidas no interior da escola permitem à materialização da categoria geográfica lugar.

Os laços que unem os trabalhadores com a escola são subjetivos e envolvem dimensões variadas como o atendimento de alunos incluídos, a alimentação, as festas, o fato de terem sido alunos da escola ou iniciado ali sua trajetória docente, a gestão democrática e a coletivização dos processos. Ainda que por motivações distintas, as vinculações afetivas supracitadas permitem afirmar que a EMEF Osório se constitui em um lugar para esses sujeitos.

### 3.3 Vínculos discente-escola

Assim como havia feito com os docentes, busquei identificar as percepções e representações dos discentes sobre a escola, com destaque a questão referente a motivação de pertença. Para tanto organizei um grupo focal, denominado para os discentes de roda de conversa, instigando-os a socializarem suas impressões, com base em um roteiro guia. Na oportunidade nem todos se manifestaram, sendo que alguns solicitaram permissão para se manifestarem por meio do texto escrito, o que autorizado.

Devo informar que tal atividade foi feita com alunos das séries finais, sendo importante referir que esses alunos, na sua grande maioria, estão na escola desde o início de sua vivência escolar, sendo frequente que os mesmos tenham familiares que são ou foram alunos da escola.

Atendendo a sugestão do orientador, questionei os alunos de forma objetiva e direta “Você gosta de estudar na escola? Por quê?”.

Na sequência passo a transcrever algumas percepções que julguei mais adequadas para evidenciar a pertença discente.

*“Os professores são muito dedicados e elaboram projetos incríveis”* (ALUNO 1, 14 ANOS TURMA 82).

*“Gosto de estudar aqui porque trás, não só aprendizado como cultura e arte”* (ALUNO 2, 12 ANOS TURMA 63).

*“Gosto de estudar nessa escola porque tem bons professores, o lanche do recreio é bom e a escola é muito bem cuidada” (ALUNO 3, 13 ANOS TURMA 82).*

*“O interesse dos professores com os alunos” (ALUNO 4, 15 ANOS TURMA 92).*

*“Porque os professores e funcionários tem muito amor pelos alunos” (ALUNO 5, 13 ANOS TURMA 73).*

*“Os professores são muito humorados e a escola tem vários projetos interessantes. O amor, o carinho e afeto que os alunos e professores tem” (ALUNO 6, 13 ANOS TURMA 73).*

*“Os escritores que vem, o jeito e o carinho que os professores tem com os alunos e os eventos e tudo mais” (ALUNO 7, 17 ANOS TURMA 92).*

A totalidade dos relatos indicam com maior ou menor objetividade que a escola tem um significado importante na vida dos alunos. Ressalto que em algumas falas, principalmente nas escritas, tive a impressão de que os depoentes reproduziam afirmações que são feitas com frequência por professores, equipe diretiva, com especial destaque para a supervisora do turno da manhã que tem uma relação extremamente afetuosa com todos os alunos, fazendo com que os mesmos sejam muito próximos da mesma.

Destaco que a supervisora citada realiza atividades que extrapolam sua função ao estabelecer um diálogo constante com os alunos, os quais a procuram para as mais inusitadas conversas. Essa relação de confiança marcada por uma expressiva informalidade provoca nos alunos um reconhecimento e uma admiração do trabalho que a mesma faz. Em outro nível, mas da mesma forma, essa informalidade que estou denominando de horizontalidade das relações no interior da escola se reproduzem com outros trabalhadores da escola.

Se algumas das falas antes referidas reforçam falas recorrentes na escola, destaco o relato de uma aluna que reside em um bairro distante da escola, mas optou por permanecer na mesma e que tem uma trajetória escolar inconstante (frequência,

indisciplina, aproveitamento inconsistente). Diariamente ela enfrentava dificuldades de chegar à escola, tendo sido orientada inclusive a transferir-se para uma escola mais próxima de sua residência, basicamente por questões econômicas que, não raras vezes, a impediam de frequentar a escola.

Quando questionada sobre seus vínculos com a escola, cheguei a imaginar que a mesma iria referir-se negativamente a instituição e para minha surpresa, de forma espontânea e com vocabulário bem característico dela, a mesma afirma

*“Gosto porque elas não deixam a gente largado, porque as outras escolas deixam os alunos a bangu e no Osório não”* (ALUNO 8, 16 ANOS TURMA 92).

A leitura da fala da aluna também me faz pensar que os vínculos e laços que se estabelecem entre os sujeitos e os lugares são efetivamente subjetivos e decorrentes de motivações nem sempre tão perceptíveis.

Quando questionados se sentem valorizados na escola, a totalidade dos alunos respondeu positivamente. Na sequência, destaco algumas das respostas que julguei relevante.

*“Sim me sinto porque aqui na escola eu não sou só um número, aqui sabem meu nome, sobrenome, minha vida toda”* (ALUNO 9, 14 ANOS, TURMA 92).

*“Sim porque a escola se preocupa, se você estiver com algum problema ou dificuldade a escola vai ajudar. O Osório é maravilhoso, o amor que os professores, diretores, funcionários amam a gente e amam o que fazem, isso é o que vale, elas fazem tudo por nós”* (ALUNO 10, 14 ANOS, TURMA 73).

*“Sim porque eles me fazem feliz e me fazem sempre aprender mais”* (ALUNO 11, 13 ANOS, TURMA 63).

*“Sim porque todo aluno tem o seu valor aqui”* (ALUNO 12, 14 ANOS, TURMA 81).

*“Me sinto valorizado. Todos os professores e equipe diretiva te ajudam”* (ALUNO 13, 13 ANOS, TURMA 81).

*“Sim, mesmo sendo tímida”* (ALUNO 14, 14 ANOS, TURMA 82).

*“Sim, pois a escola se preocupa com meu bem-estar”* (ALUNO 15, 14 ANOS, TURMA 92).

*“Sim, porque dão atenção e sempre que eu preciso elas tão ali”* (ALUNO 16, 12 ANOS, TURMA 73).

Em uma tentativa de estabelecer quadros comparativos entre o tratamento dado pela escola, bem como a pertença dos alunos em relação a mesma, os mesmos foram questionados: para você, o que diferencia a escola Osório de outras escolas?

Algumas das respostas seguem transcritas.

*“Por causa do amor, a gente sente que tá numa família”* (ALUNO 17, 12 ANOS, TURMA 73).

*“Um dos principais pontos é o de que os projetos são muito importantes. Pela formação humana, já outras escolas não são assim”* (ALUNO 17, 14 ANOS, TURMA 92).

*“Tem mais educação, tem festa de natal, festa do pijama e os professores são legais”* (ALUNO 18, 13 ANOS, TURMA 63).

*“Os horários são diferentes e essa escola é mais comprometida, atenciosa com os alunos e tem bastante projetos”* (ALUNO 19, 15 ANOS, TURMA 91).

*“É uma escola que ajuda, que acolhe e que entende”* (ALUNO 20, 14 ANOS, TURMA 82).

*“Os professores se preocupam mais com a gente, os tempos de aula são diferentes e deve ter outras coisas, mas como só estudei aqui, acho que é isso”* (ALUNO 21, 14 ANOS, TURMA 92).

*“O que diferencia é que na escola não tem racismo e nem preconceito e também não defende nenhuma religião” (ALUNO 22, 12 ANOS, TURMA 63).*

*“ O Osório tem muitos projetos e coisas diferentes, em outras escolas eu não vi isso” (ALUNO 23, 14 ANOS, TURMA 81).*

*“Nossa escola tem diversos projetos, os professores dialogam com os alunos. Eu não gostaria de trocar de escola” (ALUNO 24, 13 ANOS, TURMA 82).*

*“Aqui trazem escritores, aulas criativas e o jeito e o carinho que os professores tem com os alunos e muito mais” (ALUNO 25, 18 ANOS, TURMA 92).*

Acerca desses quadros comparativos reitero que parte significativa dos alunos só conhecem o funcionamento e organização de outras escolas de forma indireta, pois toda sua trajetória escolar e de grande parte de seus familiares e amigos ocorreu na EMEF Osório. Porém, de forma geral, as respostas sinalizam que os alunos são capazes de identificar especificidades positivas da escola, que a diferenciam de outras escolas.

Além disso, destaco a presença de ex-alunos na escola, com uma significativa frequência, para rever professores e funcionários, nos momentos festivos ou para participação em projetos na escola. No Programa Mais Educação, a escola dava para atividades/oficinas que pudessem ser desenvolvidas por ex-alunos, como a capoeira e os reforços pedagógicos de língua portuguesa previstos no Novo Mais Educação.

Nesse sentido, destaco o monitor, graduando em letras na PUC, que no ano de 2017 cumpriu um papel importante, não só pelas “aulas” de português ministradas no contra turno, como também em decorrência do mesmo servir de exemplo da possibilidade de um ex-aluno acessar o ensino superior, fato um tanto distante do cotidiano de nossos alunos. A escola destaca com frequência a situação de professores que são ex-alunos da escola atuando no município e/ou outras redes e na própria escola.

O esforço de incentivar e mobilizar os alunos, para que deem sequência nos estudos, é uma prática constante. No ano de 2017, alguns concluintes do ensino fundamental realizaram processo seletivo para ingresso no IFSUL – campus Gravataí,

sendo 2 alunos aprovados. Nos contatos realizados com os mesmos, em que pese o orgulho de terem sido aprovados em uma instituição federal pública e gratuita, os mesmos relataram muita ansiedade, pois sabiam do nível de exigência do ensino médio nesta instituição, bem como da rotina absolutamente diversa da EMEF Osório.

Embora, sejam 2 alunos, de um universo de aproximadamente 50 alunos concluintes do ensino fundamental regular no ano de 2017, para a escola esta aprovação foi muito expressiva, sobretudo o próprio IFSUL está numa campanha intensa para captar alunos para a unidade de Gravataí, tendo realizado visitas nas escolas do município. Quando da visita na EMEF Osório, após apresentação dos colegas do IFSUL, reforcei, juntamente com a supervisora, a importância de eles participarem do processo seletivo e ocuparem esses espaços públicos, destacando aos mesmos que a nossa formação também ocorreu/ocorre em instituições federais e que nós duas somos egressas de escolas públicas.

Muitos alunos ficaram receosos em participar do processo seletivo, pois a realização de uma prova objetiva composta por 40 questões não faz parte do cotidiano na escola, que prima por outras formas de avaliação menos pontuais. Ainda assim, em torno de 10 alunos realizaram a seleção e 2 foram aprovados.

Boa parte dos alunos que concluem o ensino fundamental cursa o ensino médio em uma escola estadual localizada nas proximidades da EMEF Osório, o que faz com que os mesmos nos visitem frequentemente, reforçando essa pertença, mesmo alunos que tiveram uma trajetória escolar inconstante, mas quando se afastam da escola conseguem, talvez pelo distanciamento, identificar um conjunto de elementos que evidenciam que a escola se preocupa e busca as melhores orientações para a sua formação.

### **3.4 Vínculos comunidade-escola**

Mesmo diante de uma reduzida participação dos pais, no que tange as atividades que impliquem em questões mais deliberativas da rotina escolar, o que ocorre em eventos de outra natureza, fica evidente um maior vínculo afetivo entre os pais e a escola.

A minha experiência docente mostra que os vínculos que se estabelecem na EMEF Osório não são comuns em outras escolas.

A presença de pais e/ou responsáveis é uma constante na escola. No ano de 2017 em várias atividades festivas da escola, os pais contribuíram com a arrecadação de alimentos e de brinquedos, principalmente para a festa julina e de Natal, com contribuições, na maior parte das vezes, pequenas, demonstrando que mesmo diante de um contexto de carência, que marca a comunidade do entorno, as doações sinalizam o reconhecimento de que a escola realiza um bom trabalho.

Nos últimos anos, a festa julina (Figura 16) tem sido exclusiva para os alunos e totalmente grátis, com diversos jogos, brincadeiras, divulgação do resultado da gincana que estava ocorrendo, brindes, apresentações artísticas e lanches. Sabendo que muitas famílias da comunidade possuem renda baixa, a escola se esforça para conseguir doações e realizar uma festa completa, na qual os alunos podem participar sem precisar gastar, evidenciando o processo de geração de ambiências.



Figura 16: Festa Julina de 2016.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.

A festa de Natal representa um dos momentos de maior participação da comunidade. Realizada no mês de dezembro, próximo ao final do ano letivo, a festa mobiliza docentes e funcionários dos três turnos da escola e recebe muitos familiares de alunos. Na sequência apresento imagens da 6ª e 7ª festas de Natal, realizadas nos anos de 2016 e 2017 (Figuras 17 e 18).



Figura 17: Festa de Natal de 2016.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.



Figura 18: Festa de Natal de 2017.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.

Na festa de Natal são realizadas apresentações do grupo de teatro Osoritos e do grupo de dança do Programa Mais Educação. Os alunos recebem presentes dos padrinhos<sup>33</sup>. Ocorrem ainda sorteios de cesta básica para a comunidade.

No ano de 2016 a escola comemorou 40 anos. No sábado dia 27 de agosto de 2016, ocorreu a Festa de 40 Anos da Escola Osório, com presença da comunidade escolar, autoridades, sorteio de brindes, DJ, apresentação de banda musical (Figura 19).



Figura 19: Mosaico de imagens da festa de 40 anos da escola.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa.

<sup>33</sup> Pessoas que voluntariamente oferecem presentes a uma ou mais turmas da escola. Normalmente cada turma tem um padrinho/madrinha.

A comunidade participou em número expressivo e manifestou à escola de que gostaria que uma festa semelhante ocorresse anualmente. Assim, no ano de 2017 ocorreu uma nova edição do referido baile.

No mês de junho de 2017, a escola realizou o “Galeto do Osório” (Figura 20), um momento festivo para a comunidade escolar caracterizado por um almoço seguido de músicas e danças. Ao contrário das demais festas que são gratuitas, o galeto teve como objetivo arrecadar recursos para melhorias na infraestrutura da escola.



Figura 20: Galeto da escola.

Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa.

Outro evento a ser destacado é o Chá das Avós (Figura 21), momento de aproximação da comunidade com a escola e de valorização dessa importante figura familiar, que em 2017 foi realizado no mês de novembro.



Figura 21: Chá das avós de 2017.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

O referido evento enfatiza o respeito à população idosa, o que é cada vez mais necessário, considerando o fenômeno do envelhecimento da população brasileira. Além disso, muitos alunos da escola tem a avó ou avô como principal referência familiar.

Além do Chá das Avós, a escola realiza também a Festa da Família, normalmente no mês de maio para realizar homenagem especial para as mães. Nesse evento, ocorre também diversas apresentações organizadas pelas turmas, pelo Mais Educação, Tribos, sorteios de cestas básicas e muita diversão e emoção.

Nos eventos já descritos, a participação da comunidade é demonstrada e os vínculos afetivos são evidenciados quando se reúnem famílias, ex-alunos e ex-professores da escola. São esses episódios que auxiliam o fortalecimento do sentimento de pertença, o que contribui para a escola constituir-se como um lugar para a comunidade.

No entanto, ocorrem momentos mais pontuais, nos quais o carinho da comunidade pela escola é ressaltado. Nesse sentido, destaco que no ano de 2017, em comemoração do dia do professor no mês de outubro, recebemos uma homenagem de um pai junto de seu filho, aluno da escola. Ganhamos um grande bolo, bebidas e uma bela carta escrita por ambos (Figuras 22, 23 e 24).



Figura 22: Homenagem pelo dia do professor.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Destaco ainda o esforço de viabilizar essa homenagem em um dia de chuva intensa, no qual poucos alunos conseguiram chegar na escola. Inegavelmente essas ocasiões ímpares são muito relevantes, pois refletem a importância de todos os trabalhadores em educação que têm sido desvalorizados pelos atuais governos.

19/10/2017

Agradecimento aos Mestres e toda Equipe Multi profissional Escolar.

Aos mestres e toda equipe multi-profissional, agradecemos pela luta diária. "O que seria de nós sem os professores, que aliados aos pais e responsáveis formam nossos filhos personalidades do bem?"

Palavra alguma pode descrever a gratidão que sentimos pela devota dedicação empenhada para passar aos nossos filhos e a nós próprios, o devido ensinamento. São tantos os planejamentos, noites mal dormidas e quanta paciência para explicar várias vezes o mesmo conteúdo.

Salário algum pode recompensar o bem que executam em nossas jornadas, ao trazer conhecimento à nossa existência.

Na escrita sempre terá a presença simbólica da professora querida que pegou em nossas mãos para que pudéssemos ter a coordenação para escrever. Tais evidências mostram quão preciosa é esta profissão em nossas vidas!

Eu Vitor G. de Melo aluno da Turma 3J da Profª Cristina, Turno Manhã e ex-aluno da minha Eterna Profª Tânia, junto com o meu avô/pai André Melo planejamos e conseguimos concretizar este pequeno presente a nossos Mestres e a toda Equipe Multiprofissional de nossa Escola

Figura 23: Carta pelo dia do professor.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

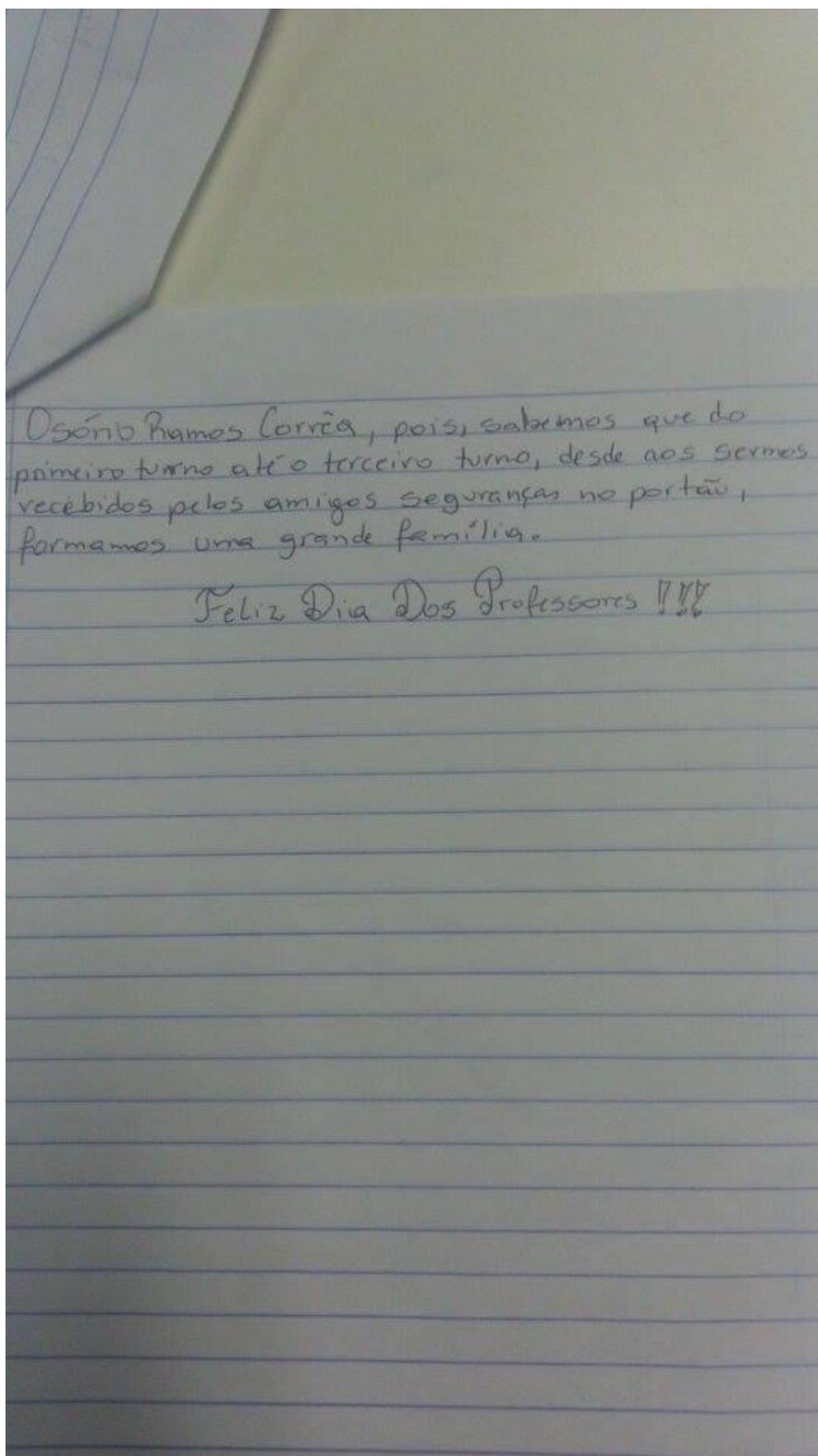


Figura 24: Carta pelo dia do professor.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

A leitura do texto da carta, ainda que tratando de uma família específica, segundo relatos dos colegas já a mais tempo na escola, não é incomum, demonstra o reconhecimento da escola pela comunidade, como uma instituição que vem contribuindo para a formação de crianças, jovens e adultos.

No sentido de verificar a constituição de elementos que viabilizem a compreensão da categoria epistêmica lugar, foi de suma importância a utilização do recurso da história oral, prioritariamente de relatos autobiográficos são metodologias que possibilitam, não somente o conhecimento das histórias de vidas, mas um processo de subjetivação, entendido como produção do sujeito, bem como do espaço onde o mesmo está inserido (OLIVEIRA,1998).

A título de conclusão, é possível afirmar que as relações estabelecidas entre um conjunto importante de atores presentes no interior da escola, coadunam com a categoria geográfica de lugar, uma vez que as memórias expressam as vinculações afetivas de cada um com a escola, que deixa de ser apenas um espaço e passa a ser um lugar, visto que, de acordo com Tuan (1983) o espaço se transforma em lugar à medida que o dotamos de valor.

A constituição da EMEF Osório como lugar, conforme descrito no capítulo que se encerra, o sentimento de pertencimento, o orgulho em fazer parte desse grupo de trabalhadores em educação, possibilita e potencializa a territorialização da EMEF Osório, processo esse descrito no capítulo seguinte.

## **4 A TERRITORIALIZAÇÃO DA ESCOLA OSÓRIO**

*A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, as vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos. (FREIRE, 2016, p.62).*

Nesse capítulo descrevo e problematizo um conjunto de atividades e processos desenvolvidos na EMEF Osório Ramos Corrêa que configuram práticas espaciais insurgentes constituintes do fenômeno de territorialização da escola que implicam necessariamente no empoderamento dos diferentes sujeitos, bem como no exercício de problematização do seu entorno, o que desencadeia um conjunto de conflitos e disputas que transcendem o espaço escolar.

Para melhor compreensão dos processos que serão descritos é necessária uma reflexão sobre o conceito de empoderamento alvo de inúmeras discussões.

Conforme Wallerstein; Bernstein (apud BAQUERO, 2006), o empoderamento se constitui em um fenômeno capaz de ser apreendido por meio de três níveis: individual, organizacional e comunitário. O individual se refere às variáveis intrafísicas e comportamentais. O organizacional se refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinada organização. O comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco.

Ainda de acordo com Baquero (2006) o conceito de empoderamento vem sendo amplamente utilizado de forma polissêmica, havendo uma predominância da utilização do termo para se referir a dimensão individual do processo o que decorre partir de uma leitura liberal que prioriza o indivíduo. No nível individual, empoderamento se refere à habilidade das pessoas de adquirirem conhecimento e controle, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas.

O conceito de empoderamento abordado nessa tese privilegia a combinação da dimensão individual, organizacional e comunitária. Baquero (2012) destaca que o empoderamento organizacional implica em uma abordagem do processo de trabalho que objetiva a delegação do poder de decisão, autonomia e a participação dos sujeitos de modo que as decisões sejam mais coletivas e horizontais.

O empoderamento comunitário envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado (BAQUERO, 2012).

A partir dessa compreensão, descrevo na sequência as articulações entre os processos identificados na EMEF Osório e sua territorialização.

Nesse sentido, identifiquei 4 dimensões onde o processo de territorialização é mais visível, a saber: gestão democrática participativa, formação continuada docente, modalidades de ensino (AEE e EJA) e protagonismo juvenil. Ressalto que parto da premissa de que a constituição de uma gestão democrática participativa potencializou as demais construções coletivas.

#### **4.1 Gestão democrática na EMEF Osório Ramos Corrêa**

O objetivo dessa seção consiste em apresentar e problematizar as ações da equipe gestora que configuram uma gestão democrática participativa na EMEF Osório Ramos Corrêa, em articulação com o conselho escolar, a partir dos preceitos da gestão democrática estabelecida nas legislações pertinentes, bem como na compreensão das teorias sobre gestão escolar e gestão democrática participativa, que consubstanciaram possíveis práticas válidas no contexto da escola em análise.

Busco evidenciar que o exercício da gestão democrática participativa na escola pesquisada, materializado pela ação do Conselho Escolar, por meio da participação dos atores educativos no exercício da autonomia é refletida na formulação, disseminação, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e pelo controle social em relação ao planejamento e à avaliação da execução dos recursos descentralizados. Busco ainda identificar na prática gestora da escola em análise,

como se dá, no contexto escolar, o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

É importante destacar que a escola, como um espaço eminentemente social, caracterizado por diversidades, demanda da equipe diretiva, cuja função na gestão democrática é executiva em relação as deliberações do conselho, habilidades variadas para congregar anseios, demandas e necessidades diante do compromisso com o coletivo.

O debate da gestão democrática é consideravelmente recente nas políticas educacionais em todos os seus níveis. Na escola em tela, conforme depoimentos de docentes, funcionários e equipe diretiva, essa prática pode ser perfeitamente localizada temporalmente datando do ano de 2009, período em que as mudanças na direção da gestão democrática foram inequívocas. Devo esclarecer que neste momento histórico, a gestão pública municipal<sup>34</sup> foi propositiva no sentido da implementação desses dispositivos, concomitantemente a gestão federal.

Conforme depoimento da docente, diretora na gestão que teve início em 2009, período da renovação da escola,

O que tava acontecendo é que politicamente era um momento muito feliz aqui, o Lula presidente, Gravataí era uma cidade que tu tinha orgulho de dizer que tu morava, cultura efervescente, no domingo tinha show no Parcão de graça para o povo. E era assim a cidade iluminada, a cidade tava com outra cara assim e dentro desse contexto que as coisas começaram, a prefeitura era do PT e a gente tinha um acesso muito fácil, nossa relação com a SMED era totalmente outra. A diferença era tão grande que quando a prefeita Rita sofreu o golpe a escola parou e nós fomos, professores todos para a praça em apoio a prefeita. Antes disso eu reuni os alunos, conselho escolar, comunidade e a gente foi em visita ao gabinete da prefeita prestar apoio a ela, isso saiu na mídia, no jornal. Era outro momento bem diferente.

Além do cenário político potencializador da gestão democrática, os relatos indicam uma insatisfação de uma parcela do corpo docente e uma necessidade de mudanças na condução dos processos. Assim, o grupo dissidente organizou-se e apresentou uma candidatura para a direção da escola tendo sido exitosos, o que provocou o afastamento e desligamento de docentes que não pactuavam dos mesmos pressupostos da chapa vencedora. O relato da depoente referida no parágrafo anterior ressalta que

---

<sup>34</sup> Gestão do Partido dos Trabalhadores.

As gestões anteriores, até as que não foram tão horríveis assim, elas eram aquela gestão do passado, o modelo mais tradicional, a diretora era uma autoridade, ela mandava e os outros faziam. Quando eu assumi, nunca tive essa postura e aí a gente pegava junto e trabalhava e as decisões eram tomadas coletivamente e os professores se sentiram valorizados e o mais importante pra mim é que o centro da ação pedagógica sempre foi o aluno e as direções até então o foco da ação delas era o professor. Então quando tu pensava numa coisa pra fazer na escola a primeira coisa que vinha era a o professor, preocupação se iam gostar ou não, se vai ficar ruim para os professores e não é assim que a gente tem que ver a escola, a educação (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Nesse sentido, a escola acabou permanecendo com um quadro docente que coadunava com os debates da gestão democrática que começou então a ser implementada.

A Gestão Democrática estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/1996) em seu artigo 12,VI, propõe uma nova perspectiva de Planejamento Participativo, visando a autonomia das escolas em definir as suas regras democráticas bem como a participação da Comunidade Escolar.

A partir do esforço para efetivação de uma gestão democrática participativa um conjunto de outras transformações foi demandando, com especial destaque a articulação para a constituição de um conselho escolar efetivamente deliberativo, assim como as reformulações nos documentos da escola (PPP e Regimento Escolar). Com a elaboração dos referidos documentos, mudanças expressivas na dimensão pedagógica e administrativa se efetivaram, como a criação das salas ambientes e a organização em tempos áulicos, entre outras questões de tal sorte consideraram o Projeto Político Pedagógico como o elemento legitimador da coletividade escolar constando nele propostas concretas de construção do espaço escolar.

A busca pela efetivação de uma gestão democrática na EMEF Osório exigiu uma reorientação do trabalho da equipe diretiva, sobretudo do diretor antes visto como autoridade máxima da escola e centralizador das deliberações, quando os processos de tomada de decisão passaram a ser partilhados e o conselho escolar passou a ser respeitado como órgão deliberativo da escola, demandando que todos os segmentos assumissem o compromisso com a condução dos projetos da escola. A atual diretora ao referir tais modificações e seu entendimento sobre suas funções afirma que

Eu tenho o habito de não fazer nada sem o aval do conselho e da equipe diretiva [...]. Na realidade eu mesmo não mando em nada, eu só organizo as coisas e faço as coisas acontecerem e tento atender a todas as demandas,

mas sempre com a minha equipe e o conselho junto (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A depoente segue afirmando que *“A maioria das escolas enxerga o conselho escolar um órgão para assinar cheque e liberar recurso. Aqui o conselho é respeitado como entidade máxima de deliberação da escola”*. A mesma informou que o conselho escolar se reúne mensalmente e ainda de maneira extraordinária quando da necessidade de tomada de decisão.

A diretora atual, quando questionada acerca da sua gestão, reitera sua leitura da construção de uma gestão democrática e participativa afirmando que:

[...] acredito que realizamos uma gestão democrática, porque se tivesse feito diferente o grupo nos cobraria e até então o grupo não fez esse tipo de cobrança [...] O grupo é muito forte, muito coeso e tem um conhecimento muito grande no lado pedagógico, na parte da supervisão, orientação então não tem como tu fazer o ambiente se tornar autoritário e o grupo todo tem como objetivo o aluno é tudo em prol do aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A mesma segue ponderando sobre o perfil do grupo que se faz presente na escola

O grupo é um grupo maduro, que tem conhecimento então para dirigir o grupo ao mesmo tempo ele é fácil e ele é difícil, porque se tu não fizer a construção junto com grupo tu não consegue administrar porque não vão aceitar. Ai como o grupo atua, traz ideia e vê as coisas acontecerem isso também dá um respaldo para a equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O relato da gestora encerrou-se destacando a importância do trabalho em equipe, salientando a experiência vivenciada na escola visto que,

[...] a gestão que tem que ter projeto, que tem que ter uma organização e que eu preciso de apoio de todas as pessoas que fazem parte do grupo e da comunidade. Não tem como organizar uma escola, manter um projeto vivo sem a parceria das pessoas. Não tem como administrar uma escola de forma autoritária, porque as pessoas ficam descontentes, as pessoas trabalham estressadas, não é esse o objetivo (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

No que tange aos limites e desafios da constituição de um processo de gestão democrática e participativa, destaco também na fala da depoente antes referida, sendo ainda percebida pela quase totalidade dos docentes ouvidos no sentido da dificuldade de tal processo diante de uma reduzida participação da comunidade, ainda

que minha vivência docente identifique uma significativa participação na EMEF Osório, quando comparada a outras escolas que conheci como aluna, estagiária e docente.

A mesma afirma que, “*A comunidade vem mais nas festas, gostam mais das festas, porque não tem muita opção aqui, mas nos momentos de participação eles vem pouco. É um dos nossos desafios ainda, é trazer mais a comunidade para dentro da escola*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Destaco entre os depoimentos coletados a fala da supervisora no sentido da intensificação do processo de gestão democrática. A mesma enfatiza o papel dos segmentos, afirmando que “A gestão democrática compreende a participação das pessoas, então, dentro da escola, quem faz essa escola são os segmentos: pais, alunos, professores e funcionários” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Nesse sentido a mesma, salientando também um limite no processo de intensificação da gestão democrática participativa, descreve seu sonho de viabilizar, o que a mesma denomina de ‘gestão democrática participativa **radical**’ (grifo meu) afirmando,

Eu entendo que uma gestão democrática radical deveria ser aquela que a gente não consegue fazer, onde cada segmento periodicamente se reuniria em assembleia e faria seus encaminhamentos para que a equipe gestora, o conselho escolar junto com a equipe diretiva reúna todas as demandas desses segmentos discuta e faça os encaminhamentos necessários. A gente não consegue fazer essa dinâmica. Hoje a gestão democrática que a gente exerce aqui é uma gestão democrática representativa, onde o representante do segmento muitas vezes toma a decisão com o conselho e a equipe sem consultar o seu representado. Só o representante toma a decisão. Essa gestão participativa, de conseguir mesmo todos as pessoas que seria a mais interessante, ela é muito difícil de fazer na prática, principalmente na rotina de uma escola, onde tu não pode tirar as pessoas do seus lugares toda hora porque os alunos estão ali todo tempo, mas tem como qualificar isso, se a gente faz um cronograma e isso, a gente vem tentando formar a algum tempo aqui na escola, se faz um cronograma de assembleias periódicas que acontecesse ao menos 1 por semestre por segmento, tu já garante um pouco mais de participação. De qualquer forma ainda é uma gestão democrática participativa porque nenhuma decisão é tomada sem consultar os representantes, no mínimo eles são consultados. A cada entrega de avaliações e conselho de classe a gente aproveita pra fazer consultas e sondagens com todos segmentos (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A leitura do relato anteriormente transcrito me remete as reflexões freireanas sobre a utopia, quando o mesmo refere a utopia como denúncia e a utopia como anúncio. Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, fala da denúncia de uma realidade desumanizante e do anúncio de uma realidade em que os sujeitos possam *ser mais*.

A gestão democrática radical referida pela depoente implica na denúncia e no anúncio da utopia.

Apresento agora uma síntese de algumas questões sobre a compreensão dos docentes a respeito da gestão democrática participativa na escola resultante do instrumento aplicado pelo conselho escolar no final do ano de 2017.

Os dados sistematizados aqui receberam um tratamento quantitativo, diferentemente dos instrumentos elaborados para esta pesquisa. Mesmo assim julguei importante trazê-los para contribuir na análise da gestão democrática na escola.

No questionário do conselho escolar, 27 docentes apontaram que a gestão é democrática e 3 apontaram que a gestão é parcialmente democrática.

A partir das entrevistas realizadas e conversas informais esse contexto se confirmou, pois, os depoentes afirmaram participar de uma experiência de gestão democrática, ainda que assinalassem também algumas dificuldades desse processo, melhor identificadas no questionário que trouxe como sugestões para fortalecimento essa prática de consultar professores e funcionários em todas as decisões e a de criar mecanismos que façam com que a comunidade participe mais do processo.

Quando questionados sobre a influência da gestão participativa no seu trabalho, os docentes disseram que:

Sim, qualifica.  
 Integração entre professores, funcionários e direção.  
 Quando posso ser propositivo, sujeito ativo e dialogar com todos.  
 Certamente, a abertura é importante.  
 Chegamos a um denominador comum;  
 Sim na medida que me sinto respeitada;  
 Valoriza o trabalho;  
 Aprendemos a ouvir a opinião da maioria;  
 Observando o meu trabalho;  
 Autonomia para desenvolver o trabalho (QUESTIONÁRIO DO CONSELHO ESCOLAR, 2017).

Parte das respostas anteriormente citadas, também apareceram no depoimento da atual diretora, quando a mesma afirma que:

No momento em que o grupo vê que tem uma direção, que por traz dessa direção tem uma equipe e que as coisas acontecem de uma forma organizada e depois no final da atividade as pessoas percebem que foi um evento sensacional [...] cada vez que isso acontece a equipe e o grupo de professores se tornam mais fortes, mais unidos e mais parceiros (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Além do empoderamento resultante desses encaminhamentos, cabe destacar, a partir da fala da diretora a época da renovação da modalidade de gestão na escola, que todo esse processo só foi possível em razão dos vínculos afetivos, que podemos denominar de 'geosimbólicos', utilizando Heidrich (2016).

O processo de gestão democrática acho que teve mais impacto nos professores do que nos alunos, pois toda essa sensação de pertencimento que se tem hoje como grupo aqui, que a gente tem esse orgulho todo de fazer parte desse grupo, de ser da escola Osório, isso tudo tem a ver exatamente com a gestão democrática, não tem como construir isso se não for através da gestão democrática, é preciso participar para pertencer (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Quando questionados se os mesmos se sentiam à vontade para fazer críticas, sugestões, elogios para melhorar a condução do processo coletivo, 21 docentes afirmaram que sim, 3 afirmaram que não e 6 assinalaram parcialmente. Além disso, algumas informações/sugestões foram acrescentadas, sendo estas:

Implementar outros projetos: coleta seletiva, horta, telhado ligando salas.  
Falo mesmo.  
Sim não faltou diálogo.  
Tenho total liberdade.  
Muito à vontade.  
Ainda temos pouco envolvimento dos professores.  
Nem tudo é aceito.  
Não são bem aceitas, pois sempre temos algo a melhorar (QUESTIONÁRIO DO CONSELHO ESCOLAR, 2017).

Na minha experiência e a partir de relatos dos colegas, é possível afirmar que o corpo docente considera gestão da escola como sendo democrática participativa e sentem que os processos são sempre coletivos, porém sinalizam que essa gestão ainda precisa ser fortalecida relatando que, em algumas situações o que é sugerido não é efetivado principalmente em relação a quantidade e período da realização dos eventos/atividades. Há também uma demanda dos docentes pela melhor distribuição dos eventos no decorrer do ano letivo, pauta ainda não debatida adequadamente.

Nesse cenário, é importante destacar a avaliação realizada pelos docentes, em relação aos projetos desenvolvidos na escola, questão presente no instrumento aplicado pelo conselho escolar. Os dados sinalizam que 19 docentes avaliaram os

projetos desenvolvidos como ótimos, 11 como bom e 3 afirmaram que pode melhorar. As sugestões colocadas são as seguintes:

Mais tempo para reunião de planejamento.  
Rever acúmulo de atividades.  
Conselho de classe participativo por turma.  
Organizar a quantidade períodos do ano que ocorrem (QUESTIONÁRIO DO CONSELHO ESCOLAR, 2017).

A gestão democrática participativa também se evidencia a partir de algumas ações que fazem parte do cotidiano da escola e que constantemente precisam ser avaliadas, reorientadas e implementadas. Destaco a significativa importância dos espaços participativos como as assembleias, as reuniões, avaliação institucional e demais atividades que envolvam docentes, discentes e a comunidade (conselhos de classe, reuniões de pais, entrega de avaliações, festas, etc).

A preocupação em socializar as deliberações do conselho escolar, bem como questões atinentes a rotina da escola são tão expressivas que algumas vezes sobrecarregam os encontros, visto que a escola aproveita todas as oportunidades para informar e buscar opiniões de todos os segmentos. A título de exemplificação, a entrega de avaliações dos alunos é sempre precedida de uma exposição da equipe diretiva sobre questões da escola (pedagógicas e administrativas) e quaisquer outras questões que possam impactar em alguma dimensão a vida da comunidade.

No segundo trimestre do ano de 2016, no momento de entrega de avaliações dos alunos, no turno da noite, na quadra da escola, a reunião foi organizada tomando como referência três atividades: inicialmente ocorreu a reapresentação dos melhores trabalhos apresentados na Mostra de Projetos da escola. Tão logo encerrou-se as apresentações, os presentes foram convidados a assistir um vídeo sobre a PEC 55/2016<sup>35</sup>, assistência essa que foi precedida de um conjunto de esclarecimentos feitos pela supervisora profa. Andreia Mafassioli. Ao final da exposição, os presentes foram conclamados a se mobilizarem pela não aprovação da medida.

Outro exemplo, ocorreu no sábado Integrador Brasil-Haiti descrito nas próximas seções, quando as atividades foram precedidas por uma exposição da presidenta do SPMG (Figura 25) a respeito da reforma trabalhista recém aprovada e seus impactos na vida dos trabalhadores.

---

<sup>35</sup> PEC do teto dos gastos públicos.

O esforço da escola em contribuir com a formação e a conscientização da comunidade também pode ser identificado nos projetos apresentados junto ao poder público no sentido de disponibilizar curso de língua portuguesa para estrangeiros, prioritariamente haitianos, assim como a criação de uma pauta em parceria com o CRAS disponibilizando orientações sobre o direito desses estrangeiros.



Figura 25: Exposição sobre a reforma trabalhista.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Nas reuniões de planejamento, nas assembleias gerais realizadas sempre é reforçada a participação dos quatro segmentos na tomada de decisão. Um exemplo está na assembleia realizada no início do ano letivo para definição das estratégias pedagógicas para o ano e a avaliação institucional realizada ao final do ano. Em 2016, ao final do ano letivo, ocorreu a Avaliação Institucional na qual a comunidade escolar participou avaliando as ações realizadas ao longo do ano. Todos os segmentos

(professores, funcionários, pais e alunos) listaram as ações consideradas positivas, negativas e sugestões para o ano seguinte. A avaliação foi socializada em uma assembleia coordenada pela equipe diretiva da escola.

A Avaliação Institucional referente ao ano de 2017 ocorreu em março de 2018 (Figura 26), em função da sobrecarga do calendário escolar no final do ano e pela necessidade de maior tempo para sistematização dos dados coletados pelo conselho escolar por meio de questionário já descrito no capítulo da metodologia.



Figura 26: Avaliação Institucional do ano de 2017.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2018.

Outro espaço importante na constituição do empoderamento dos sujeitos envolvidos no processo de territorialização da escola diz respeito ao denominado conselho de classe, cujo regramento está previsto no capítulo 9 do PPP. A importância desse espaço reside, sobretudo, no esforço permanente em conceber esse momento como um grande diagnóstico para todo o processo de aprendizagem.

Acerca desse espaço encontramos no PPP a descrição que segue:

O Conselho de Classe é uma oportunidade de reunir os alunos, professores, pais e equipe diretiva com o objetivo de refletir sobre a aprendizagem dos alunos e o processo de ensino. O Conselho de Classe acontece em quatro momentos: Diagnóstico, Pré-conselho, Conselho de Professores em conjunto com a equipe diretiva, SSE e SOE, bem como o Conselho de Classe Participativo. Seu objetivo é favorecer uma avaliação mais completa do estudante e do próprio trabalho docente proporcionando um espaço de reflexão sobre o trabalho que está sendo realizado e possibilitando a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, favorecendo mudanças para estratégias mais adequadas à aprendizagem de cada turma e/ou aluno (PPP, 2016, p.53).

Na condição de docente destaco principalmente o denominado conselho diagnóstico, momento de importância significativa para a condução/recondução do processo de ensino e aprendizagem, ainda que demande um esforço significativo de todos os envolvidos.

O Diagnóstico acontece aproximadamente na metade de cada trimestre com a participação de todos os professores, coordenação e apoios pedagógicos com o objetivo de propor metas, apontar alternativas e soluções para os problemas apresentados, avaliando o processo ensino-aprendizagem do educando. Depois de realizado o conselho diagnóstico, são convocados os responsáveis dos alunos que estão com dificuldades na sua aprendizagem para conversarem com os professores e coordenação pedagógica que procurarão encontrar alternativas para que o educando possa vencer todos os objetivos até o término do trimestre (PPP, 2016, p.53).

Ainda que minha experiência docente não seja muito extensa, posso afirmar que esse processo de diagnóstico é muito importante, de forma que os professores são enfaticamente cobrados acerca desse momento.

Durante o terceiro momento, qual seja o conselho de classe os alunos têm assento garantido por meio de seus representantes (líder e vice-líder de turma), levando aos mesmo as demandas discentes resultantes de diagnóstico feito pelos alunos em conjunto com o SOE, o qual cabe auxiliá-los nessa atividade.

Na sequência ocorre o que é denominado formalmente de Conselho Participativo, que cotidianamente é chamado de entrega de avaliações<sup>36</sup>, sendo esse o momento de contato com os pais ou responsáveis pelos discentes.

---

<sup>36</sup> Destaco que nesse momento além do contato dos docentes com os pais ou responsáveis com o propósito de dar ciência do aproveitamento dos alunos, bem como de suas dificuldades e potencialidades, ocorre a entrega aos pais, em pastas de cada aluno, todos os trabalhos, avaliações e provas realizadas no trimestre, de sorte que os pais podem acompanhar o desempenho dos alunos.

Do PPP retirei a seguinte passagem:

Conselho de classe participativo: ocorre ao final de cada trimestre, a partir da 1ª série. Acontecem com a participação da direção, SSE, SOE, professores, alunos e pais para que se possa avaliar a escola, as práticas pedagógicas, as metodologias, oportunizando assim, a contribuição e o conhecimento de todos de como acontece o processo de ensino aprendizagem do aluno e o andamento da escola como um todo, contribuindo para a qualificação de todo o processo pedagógico e administrativo. Após o conselho de classe participativo também é oportunizado aos pais e alunos um atendimento individual por todos os professores para esclarecimentos, encaminhamentos e entrega dos pareceres descritivos dos alunos de 1ª a 3ª série e as avaliações em forma de dossiê, juntamente com a expressão dos resultados obtidos através das menções adotadas pela escola, aos alunos da 4ª a 9ª série (PPP, 2016, p.54).

O conselho de classe realizado nas escolas, quando não adota o princípio participativo, caracteriza-se como um momento onde professores reúnem-se para deliberar sobre o processo educativo, sendo concebidos como os detentores do saber, não sendo incomum o docente não perceber o momento como oportuno para a avaliação de sua própria prática, excluindo-se qualquer responsabilidade do professor ou da escola, sendo os problemas de alçada exclusiva dos alunos e seus familiares. Nesse contexto, faço essa consideração pois somos constantemente lembrados na EMEF Osório da complexidade do processo de ensino e aprendizagem e da importância da reflexão sobre a nossa práxis.

Nesse sentido, os conselhos de classe podem ser concebidos como importantes estratégias para encontrar alternativas pactuadas coletivamente para enfrentar problemas pedagógicos e administrativos da escola e em alguma medida até mesmo comunitários, que potencializem uma mudança efetiva.

Como bem aponta Vasconcellos,

Conhecer e avaliar profundamente a prática da escola, a história de vida do aluno, a ética, a política do professor, o comprometimento dos pais, a articulação da equipe diretiva, a metodologia e o currículo, para poder nela investir, torna-se uma exigência para o avanço do projeto de redemocratização de nossa sociedade (2000, p.32).

Em relação ao planejamento das atividades escolares, destaco o planejamento administrativo e pedagógico gerenciado pela equipe diretiva em consonância com o

---

Nesse sentido somos orientados a esclarecer e explicar a composição do parecer final, o que demanda um tempo significativo, visto que cada regente de turma necessita de tempo e espaço para conversas mais particularizadas com os pais ou responsáveis.

conselho escolar e o planejamento pedagógico docente que se refere a elaboração dos objetivos trimestrais das disciplinas, aos projetos de pesquisa e a articulação entre as áreas do conhecimento.

Para organização de seu planejamento a equipe diretiva se reúne semanalmente, na qual são organizadas as agendas de execução de atividades definidas com o corpo docente. Além disso, questões administrativas, deliberações da SMED e outras demandas dessa natureza constituem a pauta.

O planejamento docente envolve reuniões das áreas do conhecimento e formação/reuniões com o AEE. As reuniões de área, que são acompanhadas pela supervisão, têm como objetivo propiciar um momento de encontro entre docentes dos diferentes turnos da escola para planejamento de ações articuladas nas suas disciplinas. Tal fato se deve, principalmente, porque as séries finais do ensino fundamental estão divididas nos turnos da manhã e tarde<sup>37</sup>, sendo algumas com docentes diferentes e outras com o mesmo. Destaco ainda que o turno da tarde possui uma maior mobilidade docente, pois o número de professores nomeados é menor.

O planejamento das disciplinas, que envolve definição dos objetivos, conteúdos e estratégias didáticas é coletivo, organizado da seguinte forma: no início de cada trimestre, a partir das reuniões de área, o planejamento elaborado é inserido em planilhas criadas na ferramenta *Google Drive*, sendo de livre acesso aos docentes de todas as áreas. Na sequência, o SSE realiza uma revisão e transfere o planejamento para o *Educar Web*, que é a plataforma educacional utilizada pela SMED, onde ao final do trimestre, os docentes inserem os aproveitamentos e pareceres discentes.

Ainda reforçando a dimensão coletiva dos processos de ensino-aprendizagem, destaco a existência de um caderno único para cada turma das séries finais do ensino fundamental. Ao contrário do que ocorre na maioria das escolas, nas quais cada docente tem seu próprio caderno de chamada, o caderno único consiste no instrumento compartilhado de registros de frequência, do planejamento e aproveitamento dos alunos, demandando de todos os envolvidos uma maior atenção nos registros diários. Os cadernos únicos funcionam basicamente da seguinte forma: ficam disponíveis na secretaria da escola e quando do início do turno o docente do primeiro tempo leva para a sua sala ambiente e realiza seus registros. Ao final do

---

<sup>37</sup> No ano de 2016 no turno da manhã as turmas eram de oitavas e nonos anos. No ano de 2017 as turmas da manhã eram de sétimos e nonos anos. No ano de 2018 as turmas da manhã são novamente de oitavas e nonos anos.

primeiro tempo, os alunos, na troca de sala ambiente, levam o caderno único até o professor do tempo seguinte. Igualmente ocorre no terceiro tempo de trabalho, onde o professor devolve o caderno único na secretaria.

O gerenciamento dos registros do caderno único demanda um esforço coletivo que envolve docentes e discentes e já está incorporado na rotina da escola sendo natural para aqueles que já conhecem o sistema. Quando do primeiro contato com o caderno único, estranhei a dinâmica e por vezes, repetindo práticas de outra escola, acabei levando o caderno para casa, o que não pode acontecer porque o mesmo é material de uso coletivo, não devendo sair da escola. Com o passar do tempo, já acostumada ao sistema, percebi que sua característica coletiva facilita o trabalho docente, na medida em que não demanda tempo extraclasse, quando o docente realiza o registro diário corretamente.

Ainda avalio como positivo tal forma de registro, porque permite que todos os docentes acompanhem frequências e aproveitamentos dos alunos em outras disciplinas, podendo estabelecer quadros comparativos que auxiliam no processo pedagógico. No que tange ao trabalho de supervisão do SSE, o caderno único permite também uma visão ampliada da rotina escolar.

O processo de compartilhamento de responsabilidades entre docentes, discentes e equipe diretiva é também extensivo aos segmentos pais/responsáveis e funcionários viabilizando uma horizontalidade das relações estabelecidas no interior da escola. A título de exemplo, destaco a existência da sala dos servidores compartilhada por todos os trabalhadores da escola, diferentemente da clássica sala dos professores de outras escolas. Sobre esse aspecto, a atual diretora destaca que *“Aqui a gente tem a sala de servidores, muitas escolas têm essa divisão e tratam os funcionários de maneira diferente. Todos são parte do grupo e são importantes e tentamos nunca deixar ninguém isolado.”*

Num primeiro momento pensei que a denominação sala de servidores fosse apenas uma questão semântica trocando o tradicional “professores” por “servidores”. No decorrer de minha experiência na escola, percebi diferenças importantes, pois de fato todos os servidores fazem uso da sala compartilhando momentos, inclusive de refeições, havendo efetivamente o livre acesso e permanência de todos os servidores neste espaço que conta inclusive com armários disponibilizados para todos os trabalhadores, mesmo os terceirizados que atuam prioritariamente na limpeza e manutenção da escola.

Ainda na discussão da horizontalidade das relações, destaco o livre acesso dos alunos a sala da direção, SOE e SSE para uso do ambiente e equipamentos, o que minha experiência docente mostra ser incomum, uma vez que nas escolas que frequentei como discente e docente, estes espaços costumam ser restritos a equipe diretiva. As portas permanecem na maior parte do tempo abertas estimulando o acesso a estes espaços. Destaco que o livre acesso não se restringe ao espaço, mas também ao contato com a equipe diretiva e demais servidores, pois frequentemente os alunos procuram a direção, supervisão e/ou orientação para tratar de demandas ou mesmo assuntos pessoais numa situação de total informalidade que contribui para a consolidação dos laços afetivos com a escola ratificando minha assertiva da concepção da escola enquanto lugar.

Os alunos são incentivados pelos docentes e equipe diretiva a desenvolverem uma postura ativa e propositiva, para não serem somente receptores e reprodutores de informações. Como resultado deste trabalho na escola, em 2016, um grupo de alunos apresentou a supervisão pedagógica a ideia de criar um jornal digital. Com apoio da supervisão, de docentes e colaboradores foi criado o Osório News, um jornal publicado em formato digital, no qual as notícias são elaboradas pelos alunos.

A partir de um grupo focal, roda de conversa e aplicação de questionários aos alunos, questionando sobre os espaços de participação na escola, os mesmos majoritariamente relacionaram sua participação na tomada de decisão aos momentos de votação/eleição para direção, conselho escolar, grêmios estudantis, líderes de turma e professor conselheiro. A título de ilustração transcrevo algumas falas de alunos que percebem a preocupação da escola com a horizontalidade e legitimidade das decisões do seu cotidiano:

*“São discutidas, levam em conta a opinião de todos. Participei sobre ter o grêmios estudantis na escola, nas sugestões para melhorar a escola” (Aluna A 12 ANOS TURMA 73).*

*“Sim, eles passam nas salas para saberem o que queremos” (Aluna B 12 anos turma 63).*

*“São discutidas e a decisão é tomada por todos do conselho escolar. Participei do conselho escolar” (Aluna D 15 anos turma 92).*

*“Votação do grêmio, votação dos líderes de turma entre outras”* (Aluno E 15 anos turma 92).

*“São discutidas como a festa da escola, na opinião do que tem que mudar ou melhorar na escola”* (Aluna F 12 anos turma 73).

*“São discutidas, pois sempre são pensadas para o bem de todos. Participei na votação do grêmio e o conselho escolar”* (Aluno G 14 anos turma 92).

*“Aqui discutimos o que irá acontecer”* (Aluno H 11 anos turma 63).

*“São discutidas. Participei de vários como: reforma da escola, o que comprar, projetos”* (Aluno I 14 anos turma 82).

Transcrevo também a fala de uma aluna que compreende que mesmo diante das discussões a demanda dos alunos não são atendidas, havendo predomínio das deliberações de pais e professores:

*“São discutidas, mas é sempre as normas que os pais e os professores querem e não os alunos”* (ALUNA C 14 ANOS TURMA 82).

Os sujeitos envolvidos nesse processo acreditam que o impacto dessas transformações, comparativamente a outras escolas da rede fez com que a escola seja identificada como uma escola diferente, aqui concebida predominantemente pela perspectiva de enfrentamento à SMED e as gestões municipais, sempre que ocorra risco de não reconhecimento de alguma deliberação resultante desse processo, que tem no conselho escolar o seu principal agente propositivo.

A título de ilustração, refiro que a organização da escola em tempos áulicos de 75 min, contrariando o padrão de organização em 5 períodos por turno nas séries finais, provocou e ainda provoca descontentamento da mantenedora. Destaco ainda que a diretora da escola respondeu inclusive a um processo administrativo por descumprir deliberação da SMED, quando a mesma solicitou via ofício a adequação da escola ao padrão da rede, qual seja aulas em períodos. Na oportunidade, a diretora

com amparo nas deliberações do conselho escolar, do conselho municipal de educação e apoio da comunidade escolar e assessoria jurídica do SPMG, precisou formular defesa esclarecendo a arbitrariedade da solicitação da SMED, assim como a ilegalidade do não reconhecimento da autonomia didático pedagógico administrativa prevista na legislação específica.

Sobre essa questão a diretora relata que:

Eram 9 escolas na rede, dessas 3 só não se submeteram a imposição da SMED e mantiveram o tempo de aula, que o nosso é por tempos de 75 minutos, fizemos as salas ambiente e cumprimos com o nosso PPP e o nosso Regimento e isso me rendeu uma notificação, abriram um processo onde eu tive que me explicar porque eu não estava fazendo o que a SMED solicitou. Eu expliquei que não estava desautorizando a SMED e sim cumprindo o PPP e o Regimento da escola e que o Conselho Municipal de Educação também tinha nos dando aval de que estávamos certas e que estava tudo dentro da lei. O sindicato ajudou bastante com a assessoria jurídica para minha defesa e até hoje a gente não tem resposta do que vai acontecer, se vão dar sequência.

No relato a diretora segue referindo que das três escolas da rede que utilizavam os tempos áulicos, somente a EMEF Osório segue observando as disposições aprovadas no conselho escolar, uma vez que as outras escolas acabaram fazendo 'ajustes' para atender as determinações da escola. Nesse sentido, transcrevo parte do depoimento que afirma que:

Dessas 3 escolas que não mudaram a organização em tempos, algumas fizeram os 10 minutos que a SMED tinha pedido, fazer das oito ao meio dia e dez e nós não fizemos. A que não mudou nada mesmo foi a nossa escola. A justificativa da SMED para esses 10 minutos que pediram era de que ia faltar para o professor quando fosse se aposentar, que tinha que cumprir porque tava no nosso plano de carreira, só que o plano de carreira não tem nada a ver com o PPP e a organização da escola. As horas dos alunos são 800h e os 200 dias letivos e isso é cumprido normalmente. Esses 10 minutos que eles dizem que a gente tem que cumprir seria na carga horária do professor.

A gravidade da situação e o enfrentamento assumido pela escola no sentido de garantir o cumprimento das deliberações do conselho, ocasionou inclusive um conjunto de comentários entre os professores da rede no sentido de que o descumprimento da determinação da SMED provocaria a impossibilidade de os docentes demandarem sua aposentadoria, visto que na contagem do tempo de trabalho os 10 minutos diários que faltavam seriam computados. Avalio esses comentários que circulavam pela cidade, e que inclusive foram feitos para a própria

diretora, como uma estratégia para pressionar a escola, visto que a ameaça do comprometimento de um benefício tão importante quanto a aposentadoria por tempo de serviço gerou preocupações em todos os docentes, sendo necessário que o Sindicato e que o Conselho Municipal prestassem vários esclarecimentos as consultas que se seguiram.

Ao analisar partes do processo administrativo as quais tive acesso, identifiquei na defesa da diretora argumentos no sentido de que haviam sido observados todos os preceitos estabelecidos na legislação e que a organização dos tempos áulicos foi uma deliberação do conselho escolar, tendo sido incorporada ao PPP e ao Regimento Escolar que foram submetidos e aprovados pela SMED sem nenhuma ressalva. Nesse sentido, a medida caracterizara-se como uma medida de retaliação a autonomia da escola. Chamou atenção de toda comunidade escolar a responsabilização individual da diretora pelo “descumprimento” das solicitações contidas no ofício encaminhado pela mantenedora. A gravidade da proposição de processo administrativo por conduta inadequada de servidor público é de conhecimento de todos, provocando significativos constrangimentos da diretora com os demais gestores da rede, bem como a possibilidade de sanções funcionais averbadas na sua ficha de trabalho com implicações de natureza de financeira e laboral expressivas.

Somado a isso, a extensa e ilibada ficha de trabalho da referida servidora com 34 anos de experiência na rede, foi maculada com o antes referido processo administrativo. A comissão responsável pelo processo, mesmo tendo recebido toda documentação comprobatória da legalidade da organização do tempo áulico na escola, não deu prosseguimento ao processo administrativo sem, contudo, prestar qualquer esclarecimento a denunciada e a escola. Quando questionei sobre o andamento do processo, a diretora não soube informar. A questão continuou aberta até o final do ano de 2017 quando da eleição de diretores, na qual a mesma concorreu. Antes da homologação da candidatura, comentários informais, difundidos por colegas da rede, indicavam uma irregularidade na candidatura. Na oportunidade, para refutar tais comentários, a diretora buscou informações sobre o andamento do processo, descobrindo casualmente que o mesmo havia sido arquivado, sem nenhuma outra informação a respeito do assunto.

Nesse sentido é inegável o cenário de disputas, e o posicionamento da escola, mesmo diante de desdobramentos bastante significativos de viabilizar efetivamente a

gestão participativa em seu sentido ampliado, constituindo-se, pois, inegavelmente em um território no sentido clássico.

Ainda no sentido de reforçar essa assertiva que tomei por tese, relato outro enfrentamento severo ocorrido na escola, no que tange a garantir a autonomia pedagógica da mesma, diante de um conjunto de deliberações da mantenedora.

Quando do impeachment da prefeita do PT (2011), após governos provisórios, assumiu o governo municipal o PMDB, dando início a um conjunto de mudanças no sentido de aumentar a interferência e controle dos espaços escolares, comprometendo os princípios da gestão democrática e participativa, o que teve início a partir de variadas propostas de projetos educacionais, todos eles nitidamente identificados com as discussões acerca da qualidade do ensino, bastante em pauta desde então. De acordo com a diretora da época (gestão 2012-2014)

Depois de 2011 começou no município um processo com essa política que a gente conhece do PMDB, de trazer projetos, programas externos, na lógica da privatização da educação. Essa lógica veio com tudo. A escola tinha elaborado um PPP, a escola tinha implementado uma série de ações e projetos novos e de uma hora para outra começou essa interferência direta de programas, da Positivo. A primeira tentativa de implantação de um programa foi do Alfa e Beto, eles reuniram os diretores de escola e supervisores apresentaram o programa e queriam já que nos assinássemos a adesão naquele momento, de imediato. Eles apresentaram para os diretores e a estratégia da SMED era dividir as escolas em grupos, eles chamaram alguns grupos de escolas menores no início da manhã, no início da tarde chamaram um grupo de escolas maior e por último as escolas que eram tidas como resistentes diante do governo. Foi nesse dia que fomos numa reunião e a secretaria dizia “as outras escolas já assinaram” e começamos a perguntar quando que custa, onde já foi implantado esse programa, quais os resultados que já tem e foi dali que no final das contas não fecharam com aquele programa (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Na sequência dessas preposições, destaco que a rede municipal de ensino de Gravataí recebia livros didáticos e obras literárias do Programa do Livro que são: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de sorte que era o Governo Federal que provia a escola de forma gratuita desses materiais. No primeiro governo do atual prefeito (2013-2016), a prefeitura municipal apresentou à comunidade escolar a proposta de estabelecer parceria com a Editora Positivo, que passaria a ser responsável por esses materiais, bem como pela formação continuada dos docentes da rede municipal.

Sobre aquele momento a diretora da época refere que

Depois nos chamaram no Hotel Intercity, eu sinceramente nunca tinha entrado lá nem visto um coquetel tão chique na minha vida, um salão todo decorado. Nós chegamos lá e já ganhamos muitos brindes, agendas, canetas, muitos brindes e foi uma apresentação apoteótica, era algo assim de primeiro mundo, queriam reforçar que estavam trazendo educação de qualidade e que atendiam a tudo. Pra tudo eles tinham respostas, pra educação inclusiva eles tinham, tudo eles tinham. Eles têm respostas prontas. Acabou a apresentação. Eu achei que a princípio seria mais uma apresentação de uma proposta que a rede estava estudando para talvez adquirir e aí convidaram para ir para o salão para o coquetel. Bem ao lado do coquetel estavam os livros e apostilas da editora. Só que ninguém olhava para o material, as pessoas só olhavam para o coquetel. Eu fui ver os livros e pedi para levar alguns para a escola, pra gente poder ler e avaliar aí faltaram que não podia levar os livros. Voltei para a escola e a gente pensou que não era nem o fato de analisar o livro, a qualidade do livro se era adequado ou não, nós discutimos a lógica que estava por traz dessa distribuição de cartilhas, dessa interferência externa, da privatização da educação, essa lógica que pensamos que devia ser contestada (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A preocupação constante da escola com a legitimidade e representatividade de suas deliberações acabou por provocar na comunidade escolar, naquela comunidade, uma desconfiança da adesão a parceria com a Editora Positivo, inicialmente pela ausência de discussões e na sequência em razão do alcance e das implicações de tal medida, o que é evidenciado pelo depoimento da diretora antes citada, que segue

Naquele dia no hotel não falaram nada e aí depois pediram para as diretoras passar lá na SMED e levar um carimbo para formalizar a adesão e de novo teve uma outra reunião com os diretores e poucas escolas resolveram não assinar e como eles dividiam as escolas em turnos e pequenos grupos para não promover encontros grandes para não permitir a mobilização. Nós descobrimos depois que outras escolas não tinham aderido ao programa. Não teve espaço de questionamentos. Isso agravou mais um pouco nossa relação com a SMED porque aceitaram que as escolas que já tinham uma proposta pedagógica continuassem com sua proposta, tivemos que assinar um termo que não estávamos aceitando a Positivo e dando continuidade ao nosso projeto próprio. Aí pediram para que a gente então elaborasse o tal projeto próprio, mas nós já tínhamos reformulado o PPP, pra ti vê como a secretaria nem entendia que já existiam nossos documentos. Aí iniciamos o processo de revisão do PPP mais uma vez. Mais um ataque a proposta da escola porque negavam nosso projeto de escola construindo coletivamente. Nós fizemos uma atualização no PPP, criamos as salas ambiente e incluímos algumas alterações, a escola já havia modificado a grade curricular e os tempos áulicos, mas já estava no PPP. Isso serviu para fortalecer a escola mais uma vez, fortaleceu e trouxe avanços. Já era um desejo da escola de qualificar as salas ambientes e passamos a valorizar ainda mais os projetos e a leitura. Foi nesse período que alguns projetos se fortaleceram e ganharam uma dimensão muito maior como o Ler e Escrever é Poder, o Sarau Literário. As dificuldades que tentaram trazer para a escola acabaram nos fortalecendo ainda mais.

Nesse sentido, a escola posicionou-se novamente resguardando o interesse público bem como autonomia pedagógica e administrativa da mesma, continuando a

receber os livros do PNLD normalmente constituindo-se novamente naquilo que Marcelo Lopes de Souza denomina de uma *territorialidade insurgente*.

As escolhas da escola demandaram um fortalecimento e um compromisso crescente do quadro docente de propor estratégias e recursos que evidenciassem e possibilidade da construção de uma escola efetivamente diferenciada no sistema municipal de ensino de Gravataí/RS.

A parceria com a Positivo institucionalizou a formação continuada da rede sob responsabilidade da editora, atividade essa obrigatória para todos os docentes da rede pública municipal. Contrapondo essa exigência, a escola institui atividades de formação continuada sob sua responsabilidade e encargo fortalecendo demandas formativas dos docentes da escola.

Sobre esse aspecto, posso assinalar uma gama de alianças viabilizadas pela escola. Com o propósito de fortalecer suas posições a escola estabeleceu parcerias com outras escolas da rede que, percebendo positivamente a experiência formativa da EMEF Osório, também se sentiram motivados a organizar eventos de formação continuada que respondam especificamente as demandas dos docentes, criando-se uma pequena rede que vem se fortalecendo e que pode provocar a médio prazo transformações importantes na noção de formação continuada na rede pública municipal. Mesmo diante desse potencial entendo tal ação como uma aliança tática que oportuniza as outras escolas partilharem de uma experiência que vem dando certo, ao mesmo tempo que fortalece os postulados da escola.

Ainda sobre a formação, naquilo que posso denominar de aliança estratégica, utilizando os apontamentos de Gramsci, quando da discussão da guerra de movimentos, enfatizo a parceria com o SPMG na oferta de formação continuada, melhor descrita na próxima seção.

Os relatos, tanto obtidos através de proposições qualitativas quanto quantitativas, são capazes de identificar a centralidade da gestão, no caso em pauta, a partir do momento em que a comunidade escolar, majoritariamente docente, identifica essa possibilidade como a mais adequada para os desafios postos naquele momento histórico.

A lenta implementação desse processo indica inequivocamente, um ganho substantivo para todos os sujeitos participantes desse processo, que nos últimos anos, vem sendo recorrentemente ameaçado, em diferentes níveis, principalmente em razão da receptividade e vitalidade de paradigmas de gestão pautados na

impessoalidade e na lógica da qualidade, contrariando frontalmente a proposta de uma gestão marcada pela valorização e legitimidade do coletivo, aqui concebido como resultante dos segmentos representados no espaço escolar, que na EMEF Osório, foi capaz, dentre outras questões de potencializar um processo de territorialização imbricado na pertença efetiva do coletivo.

O processo de territorialização pode ser compreendido tanto na sua dimensão política clássica, de disputas, de enfrentamentos, de alianças táticas e estratégicas gramscianamente concebidas, que são mediações importantes e resultam de aprendizagens e práticas efetivamente geosimbólicas, resultantes da combinação entre a categoria lugar e a categoria território.

## **4.2 Formação Continuada**

A temática da formação continuada é um elemento importante para a compreensão da EMEF Osório, visto que a mesma é significativamente distinta do restante da rede, tanto na sua temática/abordagem, quanto na sua periodicidade, conforme denota-se das entrevistas realizadas com a equipe diretiva. Nesse sentido, antes de apresentar essas especificidades, relacionando-as com a territorialização da escola, é importante disponibilizar elementos que auxiliem a compreensão do que efetivamente é a formação continuada, destacando sua fundamentação pedagógica e jurídica.

Assim, se faz necessário compreender o contexto da denominada formação continuada responsável por processos de atualização/formação de profissionais em exercício.

A formação continuada estabelecida em nosso ordenamento jurídico, prioritariamente de natureza educacional, implica na necessidade premente da qualificação profissional, para além da formação adquirida nos cursos de graduação.

Nas últimas décadas, em face às crescentes transformações do mundo do trabalho, inúmeros estudos<sup>38</sup> se preocupam com o impacto dessas mudanças e sua relação com a formação de profissionais para atender a complexidade da nova ordem

---

<sup>38</sup> Imbernón (2016); Bicudo (2003); Linhares (2004), Jardimino; Matos; Silva (2014), Silva Junior et al (2015); Veiga; Silva (2014), Nogueira (2012), Freitas; Mariz; Cunha Filho (2010).

social. Essas pesquisas têm demonstrado o crescimento expressivo da valorização do domínio técnico nos mais diversos campos profissionais. No que se refere à formação de professores, essa valorização tem causado alterações profundas nas análises sobre a constituição de uma identidade profissional.

O art. 67 da Lei nº 9.394/96 enfatiza a necessária valorização dos profissionais da educação, referindo que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

No PNE a formação continuada é referida na Meta 16<sup>39</sup>, na estratégia 16.1:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A formação continuada constitui-se num elemento importante previsto nas políticas públicas educacionais em todos os níveis. Sua relevância decorre de que a mesma

[...] apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p.14).

---

<sup>39</sup> A meta 16 objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para Francisco Imbernón (2011, p.50), uma formação permanente deve ser orientada por cinco grandes eixos, a saber:

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. [...] A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação a um projeto de trabalho. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. O desenvolvimento profissional da instituição educativa ocorre mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

No que tange a formação continuada de professores da educação básica, cabe destacar que, mesmo diante de um conjunto de políticas orientando a essa formação, a mesma, às vezes, ocorre de forma desconectada da realidade das escolas, sobretudo porque são ofertadas para um grande número de professores em espaços onde não há diálogo ou interação.

As especificidades locais não são consideradas, tampouco discutidas e os temas abordados costumam não ter sequência, uma vez que cada momento de formação aborda uma temática distinta.

Parte expressiva dos autores lidos para a compreensão desse contexto, enfatizam que a formação continuada não ocorre nas escolas de forma adequada, estando longe de responder ou enfrentar às demandas locais ou às lacunas presentes na prática docente.

Outro elemento a destacar diz respeito ao fato que a gestão que viabiliza essa formação, nem sempre tem autonomia para decidir acerca da temática a ser tratada, visto que o tema muitas vezes é dado pelo formador ou pelo sistema educacional, não adentrando nas especificidades das áreas, não sendo incomum o total desconhecimento do formador da realidade daquela escola. Nesse sentido, temáticas específicas dificilmente são trabalhadas.

Ocorre ainda a fragmentação da formação continuada, visto que nem sempre existe, continuidade dela, nem no que tange a temáticas, quanto a possibilidades metodológicas, havendo uma descontinuidade nessa formação. Esse fato que pode ser justificado pela necessidade de o poder público contratar esses formadores tomando como referência os menores orçamentos, evidenciando que a política de

formação continuada de professores é tratada, quando muito, como política de governo e não de estado, como a lei preconiza.

Nesse sentido, a formação continuada depende significativamente do poder público e muitas escolas, ainda que tenham autonomia, acabam não realizando esforços para viabilizar formações em consonância com a sua realidade. O que não é o caso da EMEF Osório.

#### 4.4.1 Formação continuada na EMEF Osório Ramos Corrêa

Mesmo diante do contexto citado, a demanda por formação continuada, pensada de forma articulada, mas que dê conta das especificidades dos diferentes campos de conhecimento, com a devida articulação metodológica, é uma realidade na EMEF Osório, uma vez que há uma preocupação com a mesma, para além do que é ofertado pela Secretaria de Educação do município, visto que a rede municipal tem parceria com a Editora Positivo que é responsável pelo material didático e pelas formações.

Acerca do material didático destaco que a escola deliberou pela não utilização do material didático da Editora, o que também provoca dificuldades no relacionamento da escola com a SMED. No que tange a formação, há a obrigatoriedade de participar da formação ofertada pela SMED ao encargo da Editora Positivo.

Sobre a importância da formação continuada, a diretora relatou que

A formação continuada, pra nós ela tem um valor muito grande, porque é uma maneira que a gente tem de parar, estudar e refletir sobre as próprias atuações que a gente tá tendo dentro da escola. Então as vezes a gente procura trazer alguém de fora, as vezes a gente aproveita os nossos próprios professores. E os professores também tem o conhecimento de pessoas que vem nos fazer essas formações sem cobrar nada e que são bem produtivas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em um esforço de propiciar uma formação com temáticas direcionadas aos anseios e necessidades dos profissionais da escola Osório, a mesma tem realizado um conjunto significativo de discussões, debates e formações problematizando temáticas educacionais articuladas com temáticas sociais, políticas e culturais. Essa

iniciativa, tem sua expressão máxima nos encontros de formação realizados em parceria com outras escolas da rede.

No que tange a definição das temáticas a serem discutidas na formação continuada, a diretora reitera que o processo se dá de forma coletiva, pois *“A equipe pensa, mas os professores também dão sugestão. A gente determina com o grupo o que estamos precisando no momento, qual ponto que a gente tá se sentindo debilitada e aí a gente pede apoio nesse sentido.”*

A partir de minha experiência, posso afirmar que as sugestões docentes são consideradas, visto que no ano de 2017, a temática central de nossa formação continuada foi sugestão minha. Apresentei a equipe diretiva a ideia de realizarmos leituras de Paulo Freire no decorrer do ano letivo, com especial ênfase nas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação*. A equipe diretiva acolheu a ideia, socializou com o corpo docente e decidimos pela realização da mesma que descreverei melhor na sequência.

Nos anos de, 2015, 2016 e 2017 foram promovidos os 1º, 2º e 3º Encontros de Formação Continuada entre as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí (Figuras 3 e 4). Ressalto que o número de escolas participantes cresceu ao longo do tempo, sendo que em 2017 foram 7 escolas parceiras.

Durante os momentos de formação, o protagonismo da EMEF Osório é reforçado, tanto pela iniciativa de pensar e executar um espaço de formação mais democrático, quanto pela capacidade de articular, ainda que poucas escolas da rede.

Um importante espaço de socialização dessas experiências, bem como busca de mais escolas parceiras, ocorreu quando das mobilizações resultante do movimento de greve docente da rede no ano de 2017, quando dentre as atividades organizadas pelo SPMG ocorreu o relato das formações antes referidas para todos os presentes por membros da equipe diretiva da EMEF Osório.

Também como reflexo da iniciativa da escola, o SPMG, no ano de 2017, preocupado com formações de natureza mais pedagógica e atendendo a demandas e deliberações da categoria, quando do movimento de greve, realizou o seminário intitulado *“Somos Sementes”* (Figuras 27 e 28), com palestras no decorrer de uma semana que culminou na sexta-feira com o Encontro de Formação entre escolas organizado pela EMEF Osório.

**Somos Sementes**  
Desafios e Rumos da Educação no Brasil

seminário compartilhado - 23, 24, 26 e 27 de outubro de 2017  
*Veja quem vem debater conosco:*

**23 de outubro – 19h – Mesa 1**  
**Gestão democrática e direitos humanos nas escolas públicas,**  
Professor titular na Faculdade de Educação da USP, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE). É autor, entre outros, dos seguintes livros: Administração escolar: introdução crítica, Gestão democrática da escola pública, Por dentro da escola pública, Qualidade do ensino: a contribuição dos pais, Educação como exercício do poder, Crítica da estrutura da escola e Diretor escolar: educador ou gerente?  
**Local:** Câmara de Vereadores de Gravataí/RS (Av. José Loureiro da Silva, 2597)

**participe!**

**Realização:**  
#QuemLutaEduca!  
SPMG/Sindicato

**Parceria:**  
Síndico em/Conselho do Sul  
EMEF: Bárbara Maia, Jaqueline Florido, José Mariano  
Garcia Mira, Moisés Lobato, Nereza Senhores  
Aparecida, Odílio Ramos Cordeiro, Santa Ana e Santa Madalena.

**Somos Sementes**  
Desafios e Rumos da Educação no Brasil

seminário compartilhado - 23, 24, 26 e 27 de outubro de 2017  
*Veja quem vem debater conosco:*

**23 de outubro – 19h – Mesa 1**  
**Gestão democrática e direitos humanos nas escolas públicas**  
Doutora em Educação e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Relações Público Privado na Educação (GPRPPE) da Faced/UFRGS. Trabalhou como professora assistente na FISC, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e nas redes estadual e municipal de Porto Alegre. Tem experiência em gestão educacional, atuando principalmente nos temas: gestão democrática, conselhos escolares, políticas educacionais e relações público privadas da educação.  
**Local:** Câmara de Vereadores de Gravataí/RS (Av. José Loureiro da Silva, 2597)

**participe!**

**Realização:**  
#QuemLutaEduca!  
SPMG/Sindicato

**Parceria:**  
Síndico em/Conselho do Sul  
EMEF: Bárbara Maia, Jaqueline Florido, José Mariano  
Garcia Mira, Moisés Lobato, Nereza Senhores  
Aparecida, Odílio Ramos Cordeiro, Santa Ana e Santa Madalena.

**Somos Sementes**  
Desafios e Rumos da Educação no Brasil

seminário compartilhado - 23, 24, 26 e 27 de outubro de 2017  
*Veja quem vem debater conosco:*

**26 de outubro – 19h – Mesa 3**  
**Desafios e rumos da educação no Brasil**  
Doutora em Educação e professora titular na UFRGS. Foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica/MEC. A pesquisadora é autora de diversos livros sobre Educação Integral, incluindo o Caminhos da Educação Integral no Brasil, uma das publicações de referência no tema.  
**Local:** CTG Aldeia dos Anjos  
Rua Adolfo Inácio de Barcelos, 1553  
Gravataí/RS

**participe!**

**Realização:**  
#QuemLutaEduca!  
SPMG/Sindicato

**Parceria:**  
Síndico em/Conselho do Sul  
EMEF: Bárbara Maia, Jaqueline Florido, José Mariano  
Garcia Mira, Moisés Lobato, Nereza Senhores  
Aparecida, Odílio Ramos Cordeiro, Santa Ana e Santa Madalena.

**Somos Sementes**  
Desafios e Rumos da Educação no Brasil

seminário compartilhado - 23, 24, 26 e 27 de outubro de 2017  
*Veja quem vem debater conosco:*

**26 de outubro – 19h – Mesa 3**  
**Desafios e rumos da educação no Brasil**  
Acompanhou de perto o pedagogo brasileiro Paulo Freire ao longo de onze anos, entre 1986 e 1997, e percorreu com ele todo o Brasil lutando pela democratização e universalização do ensino. Doutor em Educação, é diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (Uninove/SP), onde coordena o Grupo de Pesquisas Freirianas em Educação (GRUPEFREI).  
**Local:** CTG Aldeia dos Anjos  
Rua Adolfo Inácio de Barcelos, 1553  
Gravataí/RS

**participe!**

**Realização:**  
#QuemLutaEduca!  
SPMG/Sindicato

**Parceria:**  
Síndico em/Conselho do Sul  
EMEF: Bárbara Maia, Jaqueline Florido, José Mariano  
Garcia Mira, Moisés Lobato, Nereza Senhores  
Aparecida, Odílio Ramos Cordeiro, Santa Ana e Santa Madalena.

Figura 27: Seminário “Somos Sementes”  
Fonte: Acervo do SPMG, 2017.

O evento reuniu grandes autores da educação na contemporaneidade, constituindo-se em um espaço de importantes reflexões sobre a conjuntura da educação brasileira. A programação detalhada é apresentada na figura 28.

**Somos Sementes**  
Desafios e Rumos da Educação no Brasil

seminário compartilhado  
23, 24, 26 e 27 de outubro de 2017

confira a programação

Realização:  
**#QuemLutaEduca!**  
SPMG/Sindicato

Parceria:  
Sindiserv/Caxias do Sul  
EMEFs: Bárbara Maia, Jardim Florido, José Mariano  
Garcia Mota, Monteiro Lobato, Nossa Senhora  
Aparecida, Osório Ramos Corrêa, Santa Ana e Santa Madalena.

**23 de outubro – 19h – Mesa 1**  
**Gestão democrática e direitos humanos nas escolas públicas**  
Palestrante: **Vitor Henrique Paro** (Professor titular na Faculdade de Educação da USP, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar - Gepae)  
Debatadora: **Liane Maria Bernardi** (Doutora em Educação e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Relações Público Privado na Educação - GPRPPE/Faced/UFRGS)  
Local: Câmara de Vereadores de Gravataí/RS (Av. José Loureiro da Silva, 2597)

**24 de outubro – 19h – Mesa 2**  
**Desafios e rumos da educação na América Latina**  
Palestrante: **Marta Vaneli** (Titular do Fórum Nacional de Educação e secretária geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE).  
Palestrante: **Nilva Lúcia Rech Stédile** (Pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde do ICICT/FIOCRUZ, com experiência em organização e gestão das políticas públicas e formação de professores)  
Local: Sindiserv/Caxias do Sul (Rua Carlos Giesen, 1217 – Caxias do Sul/RS)

**26 de outubro – 19h – Mesa 3**  
**Desafios e rumos da educação no Brasil**  
Palestrante: **Eustáquio Romão** (Diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho/SP, onde coordena o Grupo de Pesquisas Freirianias em Educação. Acompanhou Paulo Freire pelo Brasil na luta pela democratização e universalização do ensino)  
Debatadora: **Jaqueline Moll** (Doutora em Educação e professora titular na UFRGS. Foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica/MEC)  
Local: CTG Aldeia dos Anjos (Rua Adolfo Inácio de Barcelos, 1553 – Gravataí/RS)

**27 de outubro – 13h30 – Mesa 4**  
**3º Encontro de Formação Continuada das Escolas Municipais**  
Exibição do filme *Nunca me sonharam*  
Palestrante: **Miriam Pires Corrêa de Lacerda** (Doutora em Educação e pesquisadora e professora adjunta do curso de psicologia/FEEVALE. Líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes Brasileiras Observatório Juventudes PUCRS)  
Palestrante: **Alexandre Virgínio** (Doutor em Sociologia e professor da UFRGS, atuando na formação de professores e nos temas classes populares, participação, democracia, emancipação e sociedade)  
Palestrante: **Romir Rodrigues de Oliveira** (Mestre e doutorando em Educação, professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul)  
Local: Câmara de Vereadores de Gravataí/RS (Av. José Loureiro da Silva, 2597)

**INSCRIÇÕES – VAGAS LIMITADAS**  
A participação é gratuita aos associados do SPMG/Sindicato. Os trabalhadores em educação não sócios podem associar-se de imediato e aproveitar a gratuidade. O valor da inscrição é de R\$ 20,00 por professores, funcionários de escola e demais interessados.  
1 - Pagamento com depósito bancário no Banrisul: Agência 0670 – Conta 0611590001  
2 - Envie e-mail para [spmg@spmg.com.br](mailto:spmg@spmg.com.br) com imagem do comprovante de depósito e dados de inscrição: Nome – CPF – Instituição que atua – Fone/Whatsapp – E-mail

[www.flickr.com/photos/spmg](http://www.flickr.com/photos/spmg) [www.facebook.com/SPMGsindi](http://www.facebook.com/SPMGsindi) [SPMG Sindicato](https://www.youtube.com/SPMGsindi) [www.spmg.com.br](http://www.spmg.com.br)

Figura 28: Programação do seminário “Somos Sementes”  
Fonte: Acervo do SPMG, 2017.

No ano de 2016 definiu-se como tema do encontro de formação os desafios para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Figura 29). Já no ano de 2017 a temática privilegiada pelo evento diz respeito a cultura juvenil. O documentário “Nunca me sonharam” foi o potencializador de importantes debates (Figura 30).



## 2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ

**TEMA:** Desafios para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024  
**PALESTRANTE:** Profª Dra Libia Maria Serpa Aquino (ULBRA – Guaíba)



**DATA:** 21/10/16 - **HORÁRIO:** 13h às 17h - **LOCAL:** Plenário da Câmara de Vereadores de Gravataí/RS  
**ORGANIZAÇÃO:** Escolas Municipais Barbara Maix, José Mariano Garcia Mota, Monteiro Lobato, Nossa Senhora Aparecida, Osório Ramos Corrêa e Santa Ana  
**PÚBLICO ALVO:** professores e funcionários de escolas municipais de Gravataí/RS e instituições ligadas a educação municipal.

Evento inscrito na SAM 2016:

INSCRIÇÕES: [osoriorcorrea@gmail.com](mailto:osoriorcorrea@gmail.com)  
INFORMAÇÕES: 31271956



Figura 29: 2º Encontro de Formação Continuada, 2016.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Correa.

## 3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE ESCOLAS REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ



**VIDEO CAMP**

Exibição do Filme  
**Nunca Me Sonharam**

**27/10/2017 13:30**

AUDITÓRIO DA CÂMARA DE VEREADORES  
MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ  
AVENIDA JOSÉ LOUREIRO DA SILVA, 2597,  
CENTRO, GRAVATAÍ,  
GRAVATAÍ, RIO GRANDE DO SUL

Organize você também uma exibição!  
Mais info em [www.videocamp.com](http://www.videocamp.com)

**Organização:** EMEF Bárbara Maix; EMEF Jardim Florido; EMEF José Mariano Garcia Mota; EMEF Monteiro Lobato; EMEF Nossa Senhora Aparecida; EMEF Osório Ramos Corrêa; EMEF Santa Ana e EMEF Santa Madalena.

**PROFESSORES DEBATEDORES**

**Prof.ª Dra. Mirian Pires Corrêa de Lacerda (FEEVALE)**  
**Prof. Dr. Alexandre Virgínio (UFRGS)**  
**Prof. Dr. Romir Rodrigues (IFRS)**

**APOIO:** SPMG, CMEG e Comissão de Educação da Câmara de Vereadores

Figura 30: 3º Encontro de Formação Continuada, 2017.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa.

Os encontros de formação entre escolas dos anos de 2016 e 2017, os quais acompanhei, se constituíram em espaços de aprendizagens, de trocas e fortalecimento. Nas aberturas destes eventos, ocorreram apresentações culturais de alunos das escolas participantes, como forma de valorização e socialização do trabalho desenvolvido, principalmente, através da música e da dança.

Participantes e palestrantes destacaram a importância de o evento ser uma formação pensada pelas escolas. Além disso, é importante destacar que estes eventos ocorreram na Câmara de Vereadores do município de Gravataí, e embora, esta seja a “casa do povo”, o esforço em ocupar o mesmo foi significativo.

Além dos encontros de formação entre escolas, ao longo do ano, ocorrem mais ações de formação visando qualificar ainda mais o quadro docente, sendo algumas ministradas por convidados externos e outras sendo realizadas por docentes da instituição.

#### 4.2.1 Formação 2017: leituras de Paulo Freire

O ano de 2017 marcou os 20 anos do falecimento de Paulo Freire. Embora, no Brasil, o ano tenha sido caracterizado por ataques públicos a sua obra, em eventos de menor expressão e ações mais pontuais suas contribuições foram (re)lembradas.

Diante da conjuntura atual da educação brasileira, considerando o marco dos 20 anos sem Paulo Freire, a necessidade de leituras que fortaleçam nosso projeto de escola e sobretudo, a consciência de nosso inacabamento, sugeri que no ano de 2017, a formação continuada interna da escola fosse realizada a partir de leituras freireanas. Minha sugestão foi acolhida pela equipe diretiva e colegas. Funcionários administrativos (secretários) participaram pelo especial interesse na temática e por também serem alunos de cursos de graduação em licenciatura em história e educação física.

A proposta consistiu na leitura das obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação* e organização em 4 grupos para socialização com os colegas.

Enquanto os grupos se organizavam para dar início as leituras das obras escolhidas de Paulo Freire, e em razão da formação bastante diversa dos participantes da atividade, acabei por sugerir uma discussão inicial acerca de história da educação e sociologia da educação, de sorte a disponibilizar aos presentes algumas questões mais gerais para melhor compreender o contexto da produção da obra de Paulo Freire.

Nesse sentido convidei a professora Leonice Mourad, da UFSM, para fazer-nos uma explanação, bastante panorâmica, sobre a trajetória da instituição escola e suas relações com o contexto social em que vivemos, marcado por um expressivo ceticismo em relação a função social da escola, que acaba por reproduzir práticas escolares que não contribuem para a autonomia dos sujeitos.

Assim, foi-nos disponibilizado, nos dias 02/03/2017 e 24/04/2017 (Figura 31), a formação denominada “Função social da escola”, que apresentou algumas discussões sobre propostas educacionais decorrentes da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), destacando um conjunto de estudos datados do final da década de 1960 e início de 1970, sistematizando críticas da educação reprodutivista.

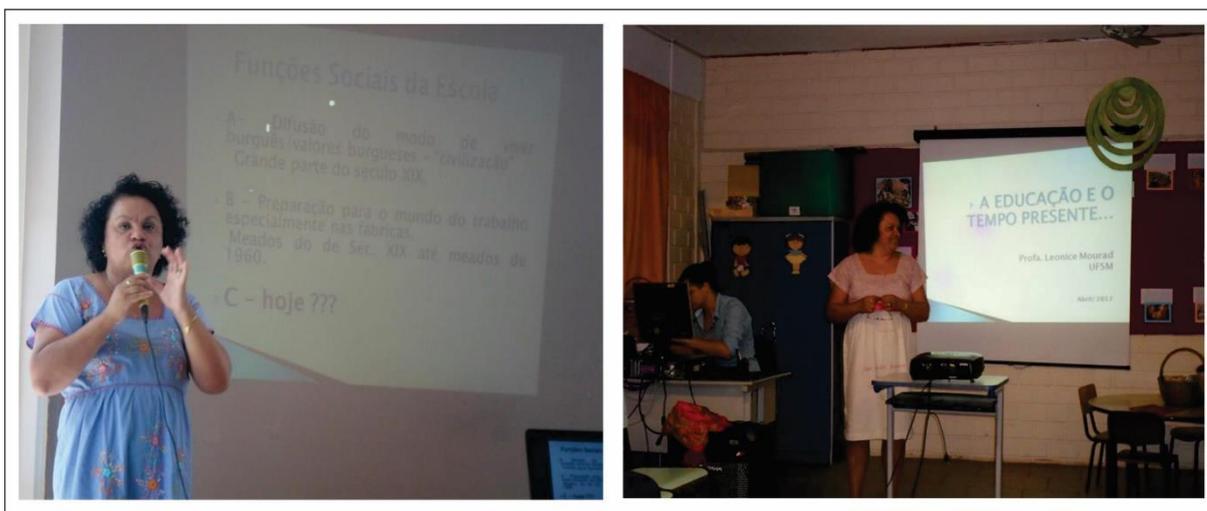


Figura 31: Abertura da formação continuada interna de 2017.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Foi-nos apresentado alguns apontamentos sobre a obra de Michael Young, Michael Apple e Pierre Bourdieu, com destaque para as denominadas teorias críticas e pós críticas do currículo.

O propósito dessa formação foi articular a produção de Paulo Freire, a ser vista na sequência, com um conjunto de estudos, de outros autores, mas apontando críticas similares à instituição escola, o que é resultando da ação de importantes movimentos sociais e culturais em diferentes países, imprimindo a análise da escola uma conotação sociológica bastante intensa, contrapondo-se a tendência hegemônica até então que tratava dos fenômenos educacionais enfatizando a dimensão psicológica.

Tal formação foi importante para viabilizar a articulação e também o caráter universal das análises de Paulo Freire, que se seguiriam, sem, contudo, deixar de compreender os processos que ocorrem em uma escala menor.

Na sequência iniciamos os encontros de formação das leituras das obras de Paulo Freire. Os encontros ocorreram em junho, julho, setembro e novembro de 2017.

As formações se desenvolveram no turno da noite, quando no terceiro turno de trabalho, o cansaço é comum, todavia, chamou atenção o empenho, a motivação e a participação de todos os colegas.

Para socialização das obras, cada grupo, organizou apresentações “não convencionais”, bastante criativas que descrevo melhor na sequência. É importante destacar que todos os professores participaram, o que demonstra o interesse pela temática e o comprometimento do grupo com a sua formação.

#### 4.2.1.1 Pedagogia do oprimido

O primeiro encontro das leituras de Paulo Freire teve início com sua obra mais importante, a Pedagogia do Oprimido.

O grupo responsável pela socialização colocou vendas nos olhos e uma fita adesiva na boca de todos antes de adentrarmos a biblioteca, espaço definido para o encontro. Além disso, o ambiente estava escuro, com apenas algumas velas que serviam de iluminação<sup>40</sup>. A ideia central era de que tivéssemos uma sensação de opressão, sem poder enxergar e privados da fala.

---

<sup>40</sup> Em função disso, não temos registros fotográficos desse momento.

Nesse momento, com uma música ao fundo, o grupo fez uma fala de sensibilização. Na sequência as luzes foram acesas, as vendas retiradas e o grupo pode expor quais sensações cada um sentiu durante aquela dinâmica.

O grupo realizou uma apresentação sobre a vida e obra de Paulo Freire como introdução ao livro em estudo. Foram utilizados alguns vídeos, nos quais o próprio autor relata algumas experiências de vida.

Realizaram também uma exposição teórica sobre a Pedagogia do Oprimido destacando os principais conceitos abordados e a relevância dessa obra para a educação como um todo.

Como dinâmica coletiva, o grupo solicitou que cada um retirasse um papel, previamente anexado embaixo das cadeiras. Esses papéis continham conceitos e expressões constantes na obra em estudo, como por exemplo educação bancária, educação libertadora, práxis entre outras. Ao retirar o conceito/expressão o colega deveria explicar o seu entendimento sobre o mesmo, de modo que todos podiam complementar e/ou auxiliá-lo na tarefa. A seguir reunimos os conceitos, montando pequenos cartazes (Figura 32).



Figura 32: Pedagogia do Oprimido.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

A dinâmica descrita possibilitou o contato e aprofundamento em alguns conceitos que não seriam possíveis de serem explicados em um único encontro e, ao mesmo tempo, deixou inquietações para as próximas formações.

A criatividade dessa socialização foi inspiradora para os demais grupos e nos instigou a pensar em formas de apresentação e dinâmicas que envolvessem e motivassem a todos.

#### 4.2.1.2 Pedagogia da esperança

A socialização das leituras sobre a Obra Pedagogia da Esperança ocorreu no mês de julho de 2017. Como componente desse grupo posso afirmar que a leitura, discussão e planejamento da dinâmica de apresentação demandou um tempo significativo, sobretudo pelo esforço de conseguir reunir os colegas (o grupo era composto por mais de 10 professores) e pelo esforço criativo de conceber e organizar uma forma de socialização que permitisse uma participação ativa dos colegas ouvintes para que não fosse um momento apenas expositivo e não dialógico.

Para início da dinâmica elaboramos, como forma de sensibilização, dois vídeos, sendo o primeiro com imagens de fatos atuais que remetem ao momento desfavorável às utopias no Brasil. O segundo vídeo buscava sinalizar que, apesar do momento turbulento que estamos vivenciando, é preciso manter a esperança, no sentido freireano, de não apenas esperar, mas agir na transformação da realidade. Ambos os vídeos estão disponíveis no meu canal no *YouTube*<sup>41</sup>.

Na sequência realizamos uma exposição da obra, destacando os conceitos principais e retomando as discussões iniciadas na Pedagogia do Oprimido. Esse momento, ainda que teórico, possibilitou a interação com os colegas, pois no decorrer de nossa fala, os mesmos contribuíam trazendo considerações acerca da obra tratada no encontro anterior (Figura 33).

---

<sup>41</sup> Vídeo ‘Cenário desfavorável’ disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YgL2eHFxMhc>.  
Vídeo ‘Esperança histórica’ disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jnl6ghUaRM0&t=44s>.



Figura 33: Formação Pedagogia da Esperança.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Procuramos utilizar como fio condutor o conceito de *inédito viável*, após a exposição teórica, iniciamos uma dinâmica que envolveu todos os presentes. Nessa dinâmica estabelecemos uma analogia do inédito viável como uma planta que necessita ser regada constantemente, além da necessidade de adubo para seu crescimento saudável. Para isso, selecionamos as expressões mais recorrentes nas obras de Paulo Freire, sendo elas agrupadas em “adubos” (práxis, consciência, leitura do mundo, amor, esperança, educação dialógica, boniteza, libertação, utopia, luta, crítica, transformação e ousadia) e “ervas daninhas” (opressão, alienação, medo, educação bancária, violência, injustiça).

Assim, cada colega tinha como tarefa selecionar uma expressão “adubo”, colocá-la no vaso da planta e retirar uma “erva daninha”. Por exemplo, ao colocar a expressão amor, a erva daninha medo poderia ser retirada.

Todos os adubos foram sendo inseridos, porém com o tempo as ervas daninhas acabavam voltando ao vaso da planta, pois nosso objetivo era de reforçar que a busca pela transformação da realidade deve ser uma ação constante seguida de reflexão e que devemos nos manter vigilantes porque as ervas daninhas estão sempre presentes com maior ou menor intensidade e tem a capacidade de comprometer o crescimento da planta, podendo inclusive, em alguns casos, matá-la.

Finalizada a etapa descrita, apagamos as luzes e promovemos um “desenvolvimento” da planta que, com seus adubos, cresceu em meio as ervas daninhas, ou seja, na luta e na adversidade (Figura 34).

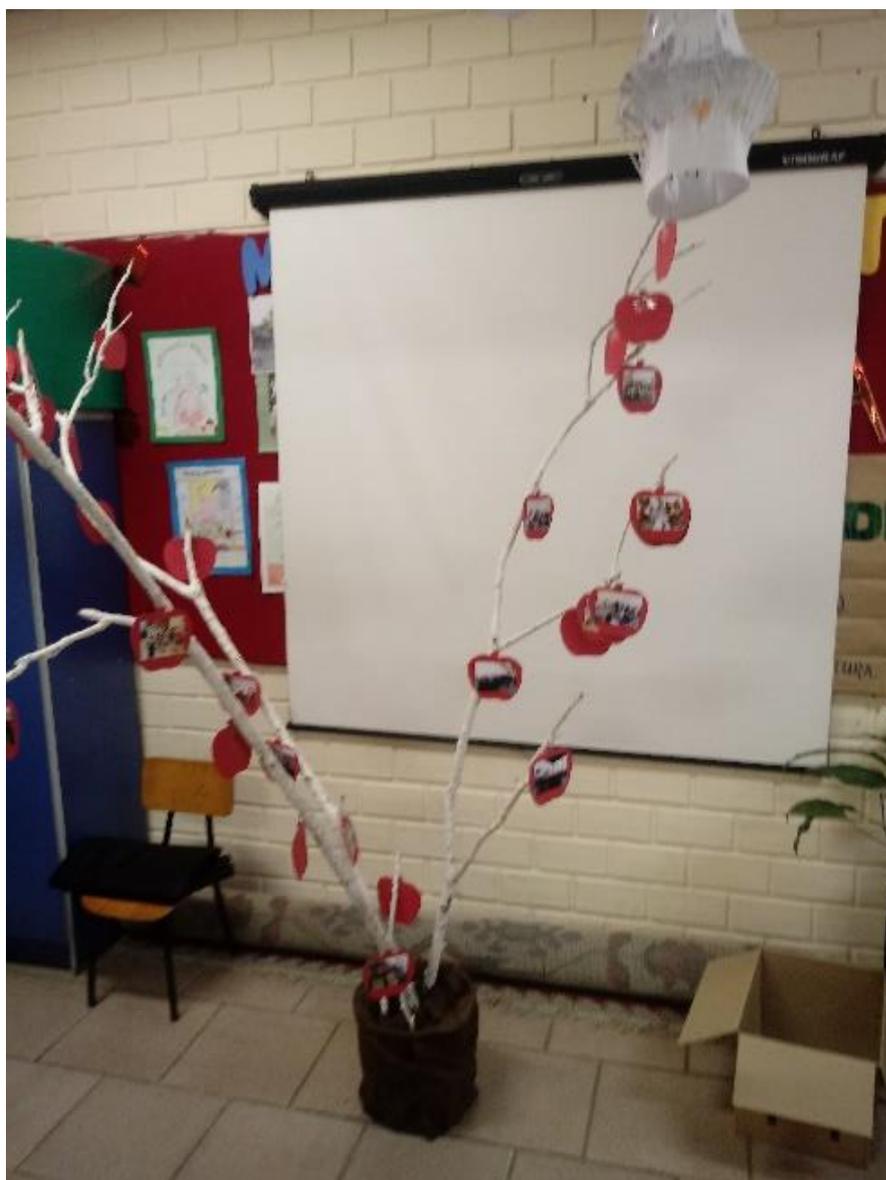


Figura 34: Árvore com “frutos do inédito viável”.  
Fonte: Acervo da autora, 2017.

A árvore do inédito viável, como assim denominamos, estava repleta de frutos sendo que cada um deles trazia uma foto de um momento, evento ou atividade realizada na escola. Consideramos que todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar, com base nos pressupostos da educação libertadora, podem ser entendidas como elementos viabilizadores de pequenos inéditos, como potencializadores da superação de *situações limites* que contribuem para que os alunos possam *ser mais*. Esse foi um momento de profunda sensibilidade para todos, pois ver os frutos do intenso trabalho realizado na escola despertou nos presentes a consciência do quão significativo são os esforços individuais e coletivos para construção de um outro mundo.

Ressalto que, a árvore do inédito viável foi recomposta em tamanho menor e fica exposta de modo permanente na sala dos servidores (Figura 35), para que possamos constantemente refletir sobre as ações realizadas e projetar novos inéditos, sempre vigilantes da relação entre o adubo e a erva daninha, principalmente no atual momento histórico, onde brotam ervas daninhas de todas as espécies e ainda bastante resistentes.



Figura 35: Árvore do inédito viável na sala dos servidores.  
Fonte: Acervo da autora, 2017.

#### 4.2.1.3 Pedagogia da autonomia

A socialização da obra Pedagogia da Autonomia ocorreu basicamente em 2 momentos: exposição teórica e contextualização do livro e momento do desafio.

A exposição teórica privilegiou os pontos principais da obra a partir da fala dos componentes do grupo e de vídeos do próprio autor. Assim como o grupo anterior, este grupo revisitou alguns conceitos e concepções de toda obra freireana a fim de contextualizar o livro em estudo (Figura 36).

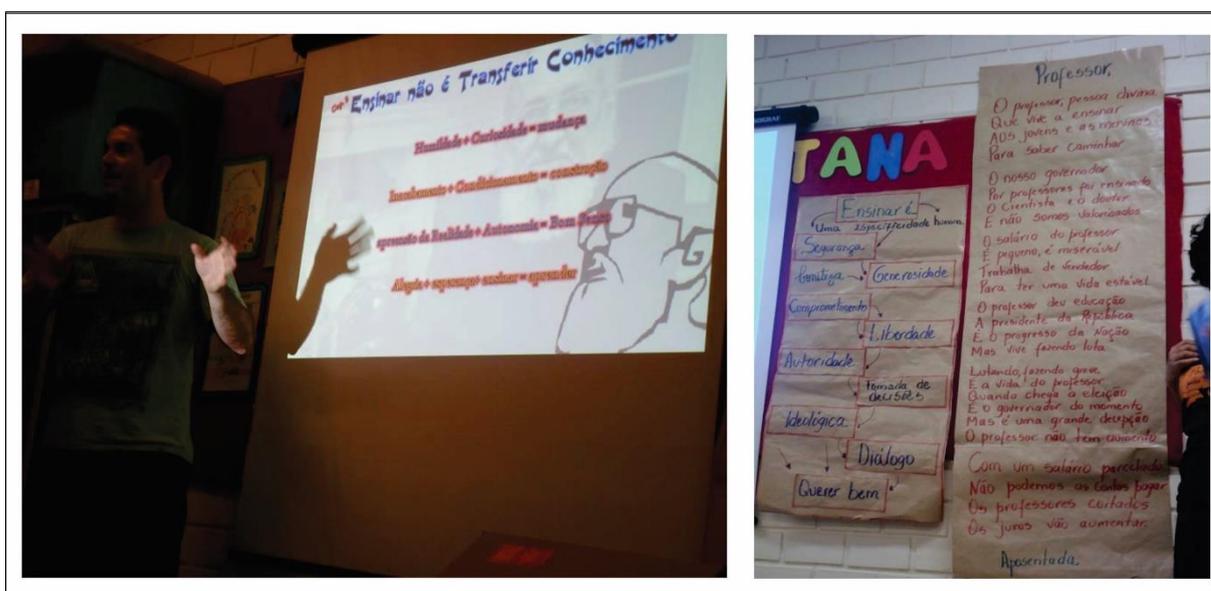


Figura 36: Formação Pedagogia da Autonomia.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Na sequência, a dinâmica de grupo, envolveu um desafio com questões relacionadas ao livro Pedagogia da Autonomia e a obra de Paulo Freire. Para isso nos organizamos em pequenos grupos, definindo um representante para responder as questões.

Esta atividade foi desenvolvida por meio do aplicativo *Kahoot*, no qual respondíamos através dos *smartphones* as questões, sendo importante não só responder corretamente, mas de forma rápida, pois o aplicativo somava mais pontos para quem respondesse mais rápido e corretamente. O grupo que somou a maior pontuação foi o vencedor (Figura 37).



Figura 37: Desafio no Kahoot.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Destaco que a dinâmica final descrita foi um momento de bastante descontração e aprendizagem, sendo também um elemento articulador de conhecimentos teóricos e tecnologias digitais.

#### 4.2.1.4 Pedagogia da indignação

A socialização da obra *Pedagogia da Indignação* também privilegiou uma síntese da obra, contextualizando-a e estabelecendo relações com as obras anteriores.

Para sensibilização inicial, o grupo disponibilizou palavras que remetem a ações e situações que provocam indignação. Fomos convidados a selecionar uma palavra e fixar nas costas de um dos componentes do grupo (Figura 38).

Na sequência os componentes realizaram alguns questionamentos como “e se eu fosse a intolerância? Ou a violência?” a fim de sensibilizar o grupo que assistia no sentido de que situações indignantes ocorrem frequentemente no cotidiano e que não devemos ser passivos diante delas.



Figura 38: Formação Pedagogia da Indignação.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Ocorreu também uma exposição teórica sobre a obra, destacando sua importância de ser uma obra póstuma e também o texto mais indignado do autor, sobretudo na terceira carta que trata do assassinato de Galdino Jesus dos Santos (índio pataxó).

Ressalto que a exposição do grupo representou bem a indignação expressa no livro despertando a mesma em nós que assistíamos.

Como dinâmica final, escrevemos em um cartaz todas as palavras, expressões, ações e/ou pessoas que nos provocam indignação, sendo evidenciado o nome de alguns políticos do país (Figura 39).

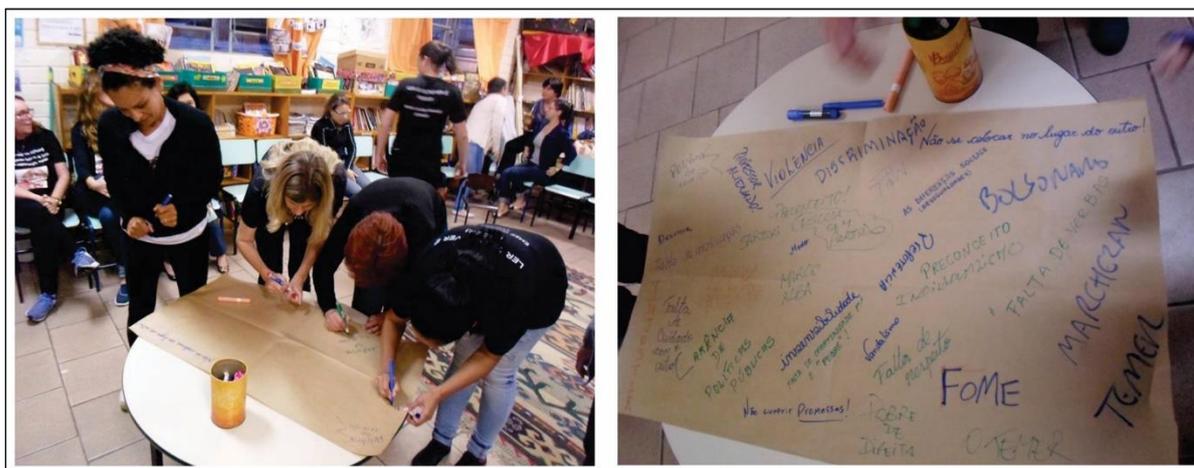


Figura 39: Dinâmica final da Pedagogia da Indignação.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Na quadra da escola ateamos fogo no “cartaz indignado” e renovamos nosso compromisso com a educação libertadora. Ainda nesse momento, realizamos uma avaliação coletiva de todos os encontros de formação do ano, sobretudo das leituras freireanas (Figura 40).



Figura 40: Encerramento da Pedagogia da Indignação.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Na avaliação coletiva da formação continuada de 2017, foram enfatizadas tanto as temáticas estudadas quanto a metodologia utilizada, metodologia essa que demandou dos participantes bastante comprometimento. O grupo docente foi unânime em destacar a importância da formação assinalando que o comprometimento e criatividade de todos foi além do esperado.

A avaliação da atividade formativa antes descrita foi muito positiva. A cada encontro se seguiam uma série de comentários destacando a importância da apropriação/aprofundamento das temáticas propostas nas obras de Paulo Freire.

Destaco ainda, que a presença da obra de Paulo Freire, possibilitada pela formação, superou as expectativas. Em vários momentos no cotidiano da escola e até mesmo nas trocas de mensagem via *whatsapp* do grupo apareciam referências expressas a conceitos e categorias freireanos, demonstrando a validade da formação.

O êxito da experiência, já nos primeiros encontros, estimulou alguns docentes a replicarem a mesma experiência em outras escolas nas quais atuam, cabendo destacar o interesse de uma colega que atua numa escola estadual no curso de magistério. A mesma propôs reproduzir a atividade com seus alunos do curso normal, que com base nos seus argumentos, também desconhecem ou estão muito distantes de uma apropriação rigorosa da obra de Paulo Freire.

Ao mesmo tempo, posso referir que se criou uma situação nova para a maior parte dos docentes da escola, que via de regra não estão acostumados a estudar, nem tampouco se responsabilizar pela formação de seus colegas. Nesse sentido, a experiência pode ser identificada como um *inédito viável*.

Nas primeiras reuniões de planejamento do ano letivo de 2018 (Figura 41), o coletivo deliberou pela manutenção da metodologia para as formações do ano em curso, porém decidimos variar as temáticas em função de novos desafios que se apresentam no cotidiano. O grupo sinalizou a necessidade de pelo menos 2 encontros de formação com o tema educação inclusiva, sendo que nos demais momentos formativos serão discutidos pedagogia de projetos, tecnologias de informação e comunicação e diversidade.



Figura 41: Reunião de planejamento do ano letivo de 2018.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2018.

Os presentes ainda salientaram a necessidade de formar grupos menores, para facilitar a articulação e organização da socialização das leituras, o que demandará mais encontros.

### **4.3 Modalidades de ensino: diversidade, empoderamento e territorialização**

A legislação brasileira, com especial destaque a LDB quando da regulamentação dos sistemas de ensino, organizou-o em níveis e modalidades que implicam ofertas diferenciadas. Tal previsão é encontrada no artigo 21 e seguintes da LDB.

Na EMEF Osório Ramos Corrêa, além do ensino regular, são ofertadas duas modalidades previstas na LDB, quais sejam: a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. Nessas duas modalidades, a escola imprime um conjunto de características que diferem sua oferta das demais escolas da rede, potencializando um conjunto de vínculos, pertencças e empoderamentos que coadunam a minha tese de investigação que concebe a escola como um território marcado por práticas espaciais insurgentes. Reiterando compreensão de Souza (2015) no sentido da ocorrência de processos que transformam espaços de controle, como a escola se constituiu historicamente, em territórios dissidentes.

Passo agora a apresentar as duas modalidades presentes no PPP da escola, com suas especificidades que permitem a identificação das denominadas práticas especiais insurgentes.

#### **4.3.1 AEE na EMEF Osório Ramos Corrêa**

O Conselho Nacional de Educação ao criar as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica<sup>42</sup>, definindo que:

---

<sup>42</sup> Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Decreto nº 6.571 de 2008 estabeleceu no âmbito do FUNDEB, a dupla contagem da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).<sup>43</sup>

No mesmo texto legal encontramos a definição das salas de recursos multifuncionais como sendo “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (MEC, 2017).

Na escola Osório o AEE está previsto no PPP, sendo que no ano de 2017 atendeu 39 alunos, sendo desses 26 com laudo médico indicando o CID e 13 alunos aguardando avaliação médica sendo atendidos a partir de parecer pedagógico<sup>44</sup>.

A equipe do AEE constitui-se no ano de 2017, por 8 profissionais, sendo 4 monitores<sup>45</sup> e 2 agentes de apoio<sup>46</sup> e 2 docentes que necessariamente tem formação em pedagogia com ênfase em educação especial ou licenciatura em educação especial ou qualquer licenciatura com pós-graduação na área de educação especial.

O AEE atende nos turnos de manhã e tarde, o que segundo uma das docentes do núcleo do AEE é uma situação diferenciada no município, sendo poucas as escolas

---

<sup>43</sup> Art. 1º: § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

<sup>44</sup> Parecer pedagógico é um documento escolar que deve comportar aspectos relacionados as habilidades e competências observadas e desenvolvidas pelo aluno, as dificuldades apresentadas e as respostas do mesmo frente as diferentes intervenções realizadas pelo professor, em consonância com o plano de estudos.

<sup>45</sup> Ingressam via processo seletivo, geralmente com formação em andamento em curso de licenciatura.

<sup>46</sup> Os agentes de apoio são servidores concursados ou contrato emergencial. Art. 32. O agente de apoio será o profissional de nível médio responsável por auxiliar os alunos da Educação Especial que não realizam com independência suas necessidades básicas de higiene, locomoção e alimentação. Parágrafo único: A Escola, através de avaliação pela equipe pedagógica, professor e professor do Atendimento Educacional Especializado, deverá solicitar ao NEE/SMED o agente de apoio. (Resolução CMEG nº 02/2015)

com 60 horas de AEE. A mesma salienta ainda que na rede estadual é bastante frequente o atendimento realizado em dias e turnos específicos nas escolas, sendo poucas as escolas que dispõem de salas de recurso, “as que existem não tem a mesma estrutura que as nossas, principalmente na organização de atendimento e documentação”.

A docente destaca que

Gravataí está à frente na inclusão, pois pouquíssimos municípios fazem concurso, coloca pessoal qualificado e cobram da forma como fazem aqui [...] temos aproximadamente 800 alunos atendidos na rede, 47 salas de recurso e todas com professores concursados para esta função” (DIÁRIO DE CAMPO). A estruturação do AEE no município guarda uma relação muito estreita com a atuação do MP e do juizado da infância e da adolescência, que conforme relato da depoente “O ministério público cobra muito do município. O comentário é que aqui é assim porque teve denuncia no ministério público em 2015 aí tiveram que legalizar conforme a lei (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Quando questionada sobre o número de alunos atendidos e o número de monitores e agentes de apoio, a mesma informou que a SMED só disponibiliza essa carga horária porque o número de alunos portadores de necessidades educacionais é expressivo, sendo que a escola acolhe estes alunos e demanda condições de atendimento frequentemente junto a mantenedora.

A equipe diretiva, assim como o núcleo do AEE referem com frequência que o número de alunos recebidos é expressivo comparativamente a outras escolas da rede<sup>47</sup>, o que se deve, pelo relato da docente, pelo fato da escola ter sido uma das primeiras do município a aderir ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>48</sup>, no ano de 2010, que objetivava apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> A rede pública municipal de Gravataí conta com 74 escolas, sendo 2 escolas de ensino especial, 11 EMEIs, 60 EMEFs e 1 escola de ensino médio.

<sup>48</sup> O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

<sup>49</sup> Instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. No texto do documento base que instituiu o programa encontrei que: “A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino

A docente refere ainda que, com base na legislação federal, são atendidos pelo AEE: Alunos com deficiência<sup>50</sup>; alunos com transtornos globais do desenvolvimento<sup>51</sup>; e alunos com altas habilidades ou superdotação<sup>52</sup>.

No que tange a dupla matrícula, cabe ressaltar que somente os alunos com laudo e CID, recebem esse benefício, que tem implicações diretas nos recursos disponibilizados para a escola, sendo os demais, no caso da escola 13 alunos, atendidos com amparo em deliberação do Conselho Municipal de Educação que refere:

Art. 8º A escola, através da equipe pedagógica e professor do AEE, avaliará o aluno público-alvo da Educação Especial e indicará o AEE. §1º A SMED garantirá avaliação especializada para os alunos que necessitam atendimentos específicos para sua deficiência. §2º O Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, portanto, a necessidade de comprovação da deficiência através de laudo médico não é imprescindível, contudo, é importante para a garantia de direitos dos alunos o diagnóstico médico, assim como salvaguardar o trabalho do profissional do AEE (RESOLUÇÃO CMEG Nº 02/2015).

Ainda é preciso destacar que quando do planejamento das atividades docentes, todos os professores que ministram aulas em turmas com alunos incluídos devem organizar nas planilhas de planejamento da escola objetivos/metodologias distintos para esse grupo, demandando na elaboração de pelo menos dois conjuntos de objetivos/metodologias. Os objetivos/metodologias para os alunos incluídos são orientados e elaborados em conjunto com o núcleo do AEE.

O núcleo do AEE também é responsável pela formação continuada dos docentes da escola, em formações regulares realizadas ao menos uma vez por

---

regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização”.

<sup>50</sup> Alunos que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008).

<sup>51</sup> Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008).

<sup>52</sup> Os que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008)

semestre, podendo ocorrer outros momentos formativos, além do atendimento/orientação individual dos docentes que demandam o núcleo. Destaco, que no primeiro trimestre do ano de 2017, a escola realizou 2 encontros de formação sobre inclusão nos dias 18 e 24 de abril de 2017 (Figura 42), em dois turnos (manhã e tarde), com a presença dos professores e monitores.



Figura 42: Formação promovida pelo AEE em 2017.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Entre os temas da pauta estavam as características e cognições dos alunos e um momento para desenvolver os objetivos e estratégias de aprendizagem dos alunos. A formação foi intitulada “Inclusão na Escola: Avanços e Dificuldades III, Nossos Alunos e suas adaptações curriculares”.

Além desse atendimento específico, é possível caso haja necessidade, que o núcleo realize o atendimento prévio para posterior encaminhamento aos espaços competentes<sup>53</sup>.

Mesmo diante da importante atuação dos núcleos de AEE no município de Gravataí, bem como da escola Osório, a depoente informou o descumprimento de pagamentos de adicionais para docentes que atuam na educação especial. Em conformidade com o que está estabelecido no plano de carreira do município<sup>54</sup> no Art. 24, que dispõe sobre as vantagens especiais dos professores da rede expresso no inciso III: “gratificação pelo exercício de docência em escola ou classe de educação especial. ”

A depoente informou que *“temos direito a ganhar 50% do salário base como gratificação por trabalhar com a educação especial, mas o município não paga, então fizemos uma ação com o advogado do sindicato. ”*

Quando questionada sobre a formação continuada disponibilizada pela mantenedora, a mesma relatou que *“temos encontros mensais na primeira segunda-feira de cada mês. Vários assuntos são abordados: PDI, currículo adaptado, fizemos uma visita na MERCUR em Santa Cruz para conhecer a produção de materiais escolares acessíveis”*. Tal fato, demonstra uma preocupação da SMED com a educação inclusiva, seja em razão de cobranças do MP, das escolas e também dos pais de alunos, que no caso da escola Osório, são orientados frequentemente sobre os direitos de seus filhos de acessar uma educação de qualidade.

---

<sup>53</sup> Art. 5º Os alunos da Educação Especial para serem cadastrados no sistema de informações escolares e censo escolar, devem ser identificados através de avaliação especializada. §1º Cabe às escolas desenvolverem procedimentos pedagógicos para identificação dos alunos sujeitos a avaliação especializada e encaminhá-los para realização da mesma. §2º Cabe à SMED, em articulação com o Centro de Atendimento Educacional Resolução CMEG nº 02/2015 Página 3 de 21 Especializado (CAEE), Secretaria de Saúde e Assistência Social, prover meios de avaliação especializada dos alunos da rede pública. (Resolução CMEG nº 02/2015).

<sup>54</sup> Lei nº 677, de 19 de dezembro de 1991. Institui o plano de carreira do magistério público municipal e dá outras providências.

Destaco ainda que o contato entre o AEE da escola e os familiares dos alunos é frequente, ocorrendo tanto em situações formais (reuniões e entrega de parecer), quanto em momentos de socialização e lazer entre comunidade e escola.

#### **4.3.2 Relatos de uma aventura geográfica com alunos especiais**

Na minha prática docente realizo um esforço permanente de compreender e viabilizar a inclusão. Igualmente percebo o mesmo empenho nos demais colegas, visto que não tivemos formação específica para o trabalho a que somos demandados ao exercer a docência. No ano de 2017, das 4 turmas que trabalhei, 3 delas tinham alunos incluídos. No ano de 2016 das 4 turmas que atuei, apenas 1 delas tinha alunos incluídos.

A sala de aula é um ambiente naturalmente diverso, demandando do docente uma sensibilidade e capacidade de organização que favoreça a aprendizagem e o crescimento de todos. A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais aumenta ainda mais o desafio docente, mas também nos traz aprendizagens singulares. Nesse sentido, destaco a importância do apoio de monitores, sem os quais, seria impossível desenvolver nosso trabalho atendendo todos os alunos com qualidade.

Pela experiência vivida até o momento, posso afirmar que o processo de inclusão, apesar de desafiador, tem sido bastante positivo, constituindo um importante espaço de socialização e aprendizagens para os alunos incluídos e sendo fundamental para a sensibilização e respeito às diversidades. Destaco que os alunos incluídos são sempre tratados com muito carinho pelos colegas, que muitas vezes, quando da ausência de monitores, tornam-se nossos “fiéis escudeiros” na rotina da sala de aula. Isso, sem dúvida, é resultado de um esforço constante da escola que combate todo tipo de preconceito por meio de diversas ações.

O contato com alunos incluídos é uma constante na rotina da EMEF Osório, mas descreverei uma experiência muito peculiar vivida no ano de 2017.

No ano de 2017, um aluno de uma turma de sétima série, autista, chamou atenção pela capacidade ímpar de localização. O mesmo refere gostar muito de mapas e diante de um mapa ou globo terrestre, localiza com impressionante rapidez

qualquer ponto. As ilhas são os elementos que mais despertam curiosidade neste aluno e ele sempre lembra da ilha Córsega e de Madagascar. Ao entrar na sala de geografia, o referido aluno de imediato diz “*Gabriela, quero ver os mapas*”, antes mesmo de seus tradicionais abraços e demonstrações de afeto.

O referido aluno necessita de uma rotina, sendo um processo extremamente lento a inserção de novas atividades, assim a abordagem de novos temas é bastante restrita. Em função de sua alta habilidade de localização e a relação de carinho que o mesmo estabelece com os mapas, os conteúdos do ano foram todos desenvolvidos a partir de representações como mapas, maquetes e croquis (Figura 43), variando as informações (população, relevo, clima) a fim de buscar o máximo de aproximação com as temáticas abordadas com a turma, para que o mesmo não se sentisse excluído das atividades desenvolvidas pelos colegas.



Figura 43: Aluno elaborando maquete.  
Fonte; Acervo da autora, 2017.

Cada aula é uma viagem pelos mapas e localizações normalmente desconhecidas pelos demais alunos, com especial destaque as ilhas e seus mistérios. O Egito também é um país bastante lembrado e sempre que alguém “ameaça o andamento da aula” é advertido de que pode ser enviado ao Egito para ser mumificado.

Como é característico do aluno a questão da rotina, embora consiga por vezes avançar com ele para outras leituras, quase sempre retornamos aos mesmos pontos: Madagascar, aos pinguins da Antártida e aos Estados Unidos. Destaco que o aluno tem contato com diversos jogos digitais, onde o universo principal são cidades norte americanas, disso decorre sua curiosidade com determinados locais.

Ressalto também que o aluno tem dificuldade de visão, o que prejudica a leitura e escrita, por isso, não só na disciplina de geografia, mas em outras, os recursos visuais e táteis são os que tem apresentado melhor resultado.

Além dos mapas, as bandeiras dos países são elementos que despertam muito interesse desse aluno, especialmente a bandeira da Jamaica, a qual ainda não descobri as razões pelo especial apreço, mas continuarei na busca nesse ano de 2018. “*Verde e preto, bandeira da Jamaica, bandeira da Jamaica, bandeira da Jamaica, bandeira da Jamaica [...]*” é uma “música” composta pelo referido aluno que acabou virando um *hit*<sup>55</sup> da turma.

Os desafios, aprendizagens e viagens por “mundos especiais” terão sequência, não só com o aluno supracitado, mas também com vários outros, visto que no ano corrente estou atuando 40 horas na escola, nos turnos da manhã e tarde e, conseqüentemente, terei novas experiências com novos alunos incluídos.

Por fim, destaco a importância dos processos inclusivos seja pela possibilidade de socialização, aprendizagem, pelos momentos únicos que proporcionam aos alunos, docentes e funcionários, pelo caráter de resistência que assume ao respeitar e valorizar a diversidade e pela capacidade aglutinadora que tem propiciado estreitar e fortalecer laços afetivos da escola com famílias que encontram muitas dificuldades e barreiras no cotidiano. Assim, a educação inclusiva tem se constituído em um grande desafio e também em uma marca da EMEF Osório que configura, com outros elementos, as práticas espaciais insurgentes que caracterizam seu processo de territorialização.

---

<sup>55</sup> Termo da língua inglesa utilizado para uma canção que se tornou muito popular.

#### 4.3.2 A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos consiste na possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização para jovens e adultos que por alguma razão não puderam concluir seus estudos na idade própria ou que não o concluíram, devendo considerar as características e necessidades dos educandos.

Informações disponibilizadas na DCN's indicam que se trata de uma das modalidades mais conhecidas na educação brasileira. No referido documento encontramos que sua origem advém da necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo, tendo ficado conhecida como uma educação de segunda classe para as pessoas adultas e em geral de classes populares. A necessidade de mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria e a diminuição dos números vergonhosos de analfabetismo foram os iniciadores do processo para que o Estado oferecesse tal modalidade. Anteriormente conhecida como supletivo, a atual EJA traz consigo a concepção de inclusão social e oferta para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria. A EJA está disciplinada na LDB, em especial nos artigos 37 e 38, e possui DCN própria para sua oferta.

No PPP da escola encontramos as seguintes deliberações acerca dessa modalidade.

A modalidade EJA será ofertada em regime semestral, sendo que na organização curricular da EJA, a escola adota sete etapas: etapas I, II, III, IV, V, VI e VII. As Etapas I e II correspondem às séries iniciais e as etapas III, IV, V, VI e VII correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. A etapa I (Alfabetização) corresponde ao primeiro ciclo da alfabetização com duração mínima de 600 horas (dois semestres). A etapa II (Pós-alfabetização) com duração mínima de 300 horas (um semestre). As etapas III a VII serão ofertadas em cinco semestres letivos, totalizando 1600 horas.

Nas etapas I e II o ensino é globalizado, assegurando a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia.

A partir da etapa III o ensino é organizado por áreas de conhecimento: Linguagem - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês)-, Educação Física e Arte, Ciências Humanas (História e Geografia), Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Os temas transversais são desenvolvidos de forma articulada em todas as áreas do conhecimento. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, diversidade, meio ambiente, estatutos e leis que tratam da criança, adolescente, idoso, pessoa com deficiência, trabalho, ciência e tecnologia, entre outros, são desenvolvidos na parte diversificada e na base nacional comum do currículo.

O ensino desenvolve-se por meio de projetos, cujos temas são definidos de acordo com as necessidades e interesses detectados pelos alunos e professores, o que demanda um planejamento diferenciado, bem como uma carga horária diferenciada para os docentes que atuam na mesma.

No que diz respeito a matrícula cabe esclarecer que a mesma poderá ser realizada na escola a qualquer época do semestre, desde que haja vaga na etapa específica.

Para efeito de matrícula o aluno deve apresentar no mínimo um documento de identificação (certidão de nascimento, casamento, RG ou CPF) e histórico escolar, quando houver.

Para o ingresso do aluno nesta modalidade, a escola poderá considerar:

- O aproveitamento de estudos mediante histórico escolar ou outro documento comprobatório da escolarização anterior;
- A classificação do aluno, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola, para integrá-lo na etapa adequada ao seu nível de conhecimento;
- A reclassificação dos alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, visando integrar o aluno na etapa, conforme seu desenvolvimento na aprendizagem. É realizada pela Equipe Pedagógica com registro na documentação escolar do aluno.

A modalidade prevê ainda o denominado Afastamento Combinado, que consiste na saída do aluno, por tempo determinado, para situações que envolvam trabalho, prestação de serviços temporários ou problemas de saúde pessoal ou familiar. O afastamento ocorrerá mediante:

- Justificativa em um Termo de Compromisso firmado entre a escola e o aluno, se maior de idade, e com o responsável legal do aluno menor de idade.
- O prazo máximo de afastamento deverá ser acordado entre a equipe diretiva e o aluno, bem como o desenvolvimento das atividades curriculares do período.
- Registrar em ata todos os encaminhamentos realizados.
- Caso o aluno não retorne no tempo estipulado a escola tomará as medidas legais cabíveis para o retorno, evitando a evasão escolar.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA é contínua, participativa, formativa e investigativa, considerando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. O registro da avaliação é organizado através de parecer descritivo.

A avaliação é semestral, entretanto, o aluno poderá avançar para a etapa seguinte a qualquer época do semestre, após ser avaliado por todos os professores e definido em conselho de classe com a presença dos professores e equipe diretiva, sendo que os estudos de recuperação serão ofertados, paralelos ao período letivo, para os alunos que não atingiram os conteúdos e objetivos trabalhados.

Feitas essas descrições mais formais da modalidade, apresento um conjunto de peculiaridades da oferta da mesma na EMEF Osório Ramos Corrêa. Inicialmente destaco que a instituição vem resistindo a enviar alunos do ensino regular para a EJA, sustentando a necessidade do esforço inclusivo, no que diz respeito a diversidade etária. Diferentemente de outras escolas nas quais os alunos quando completam 15 anos e estão atrasados na relação idade/série são enviados automaticamente para a EJA, de sorte a não prejudicar esses indicadores. <sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> No mês de janeiro de 2018, a direção da escola informou os docentes, que em razão de uma determinação da SMED atendendo à solicitação do Ministério Público, está abrindo uma turma de aceleração, visto que os indicadores idade/série para o poder público são preocupantes. O tema ainda não está bem definido, visto que a escola entende, que a inclusão etária juvenil é um elemento importante, preocupando-se em não potencializar o denominado fenômeno da *juvenilização* ou mesmo um *adolescência* da EJA já muito estudado e apontado nos diagnósticos de políticas educacionais da referida modalidade. Tal fenômeno, intensificada nos dias atuais, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. Para maior aprofundamento na temática sugiro a leitura de PIERRO; JOIA; RIBEIRO (2001).

A EMEF Osório sugere a mudança de modalidade quando o aluno requer, em razão de trabalho, ou quando a família solicita, havendo ainda casos de onde é aconselhável, pelas dificuldades do discente com as turmas em que estão matriculados, serem mudados de modalidade. O bairro onde a escola está localizada é reconhecido como de vulnerabilidade expressiva, bem como por ser uma área de conflito, notadamente em razão de disputas entre quadrilhas. Nesse sentido, a escola entende que os jovens estarão menos vulneráveis frequentando a escola durante o dia.

Nesse contexto, a EJA é composta basicamente por trabalhadores, cabendo destacar que nos últimos três anos, constatou-se uma procura expressiva de estudantes haitianos, buscando a escola como espaço de aprendizagem da língua portuguesa, o que acabou por viabilizar uma oferta diferenciada em toda a rede municipal.

#### 4.3.2.1 Imigrantes haitianos na EMEF Osório Ramos Corrêa

Uma importante especificidade da escola diz respeito a matrícula de alunos haitianos no EJA fundamental noturno, bem como de filhos de haitianos nas séries iniciais do fundamental. Nesse sentido, e pela riqueza da experiência viabilizada pela diversidade étnica e cultural desses alunos nas turmas da escola, nessa subseção faço uma breve exposição desse contexto. Cabe esclarecer que antes da descrição dos dados farei uma breve apresentação do contexto que faz com que esses grupos migrassem para o Brasil.

Arrighi (1997) quando dos estudos acerca das origens do processo de globalização e seus impactos nos dias atuais, afirma que as transformações radicais verificadas após o final da Segunda Guerra Mundial, no que tange a desigualdade e concentração de riquezas presentes no cenário internacional, ganharam impulso nos anos de 1960 a 1980. Este foi um período de muitas contradições onde a opulência e pobreza convivem proximamente, especialmente nos países periféricos, quando pensamos no sistema mundo.

O sistema-mundo comporta uma divisão funcional e geográfica do trabalho, em função da organização social do trabalho, “que legitima a capacidade de certos grupos

dentro do sistema explorarem o trabalho dos outros, isto é, receberam uma maior parte do excedente” (WALLERSTEIN, 2001, p. 139). Nesta divisão estabelecida pelo Sistema-mundo, ocorre a má distribuição do capital acumulado e do capital humano proporcionando a auto manutenção do sistema-mundo moderno, de sorte a contribuir para a manutenção de um centro (com predominância de capital acumulado e de alta capacitação da força de trabalho) e de regiões periféricas (como baixo investimento, e baixa qualificação da força de trabalho).

Nesse contexto destacamos algumas possibilidades interpretativas para esse processo, com especial destaque as reflexões de Boaventura Sousa Santos e Milton Santos.

Para Boaventura Souza Santos (2004), a globalização provoca conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização. Para ele, o discurso da globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios vencedores. Na verdade, ela é tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer de cena.

A globalização desenvolve uma política uniforme, que atinge países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Os países subdesenvolvidos buscam incorporar as políticas que os países desenvolvidos estimulam, acarretando a submissão dos mais frágeis às políticas e as tecnologias pertencentes aos mais ricos.

Milton Santos na obra “Por uma outra globalização” afirma a existência de pelo menos 3 mundos: a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade (uma outra globalização). A globalização como fabula é o mundo tal como nos fazem ver, acessível a todos, conectado, “encurtado”, que cultua o consumo, elemento capaz de homogeneizar a população que constitui a fabulosa aldeia global.

O mundo como ele é, a globalização como perversidade, é a real face do processo de globalização, que gera desemprego, pobreza, o aprofundamento das desigualdades, a exclusão.

Apesar do cenário perverso, o autor projeta o mundo como ele pode ser, uma outra globalização, um processo que demandará a construção de um outro mundo, a partir de uma globalização mais humana.

Arrighi (1997), refere-se que o globo se encontra dividido em: Países Centrais, semi-periférico e periférico. Os países Centrais desenvolvem importantes tecnologias, os semi-periféricos tem a capacidade de contribuir com inovações e mão-de-obra para

nelas trabalharem e os periféricos possuem apenas mão-de-obra. Esta definição entre os países é utilizada na perspectiva da produção e do consumo.

Wallerstein (2001) indica que a divisão internacional do trabalho, dentro do sistema-mundo que é a economia capitalista, vai acompanhada de uma *divisão étnica do trabalho*, reservando posições específicas para certos grupos na divisão do trabalho e no acesso aos postos de trabalho e às oportunidades econômicas, fazendo com que um dos pilares da formação do capitalismo histórico tenha sido o *racismo institucional*. Não ocorre apenas uma *divisão étnica do trabalho*, mas também formas de *divisão sexual*, separando os trabalhadores e suas posições no sistema.

Nesse contexto de profunda desigualdades os processos migratórios acentuam-se significativamente.

A migração não é considerada um fenômeno novo na história da humanidade, visto que as pessoas migraram por vários motivos, mas o que mais se destaca no processo migratório contemporâneo é a busca de melhores condições de vida em outro território, com especial destaque aquela que tem nas áreas de semi-periferia e periferia seu ponto de expulsão.

Em todas as épocas, as migrações levantaram desafios para os países, para as sociedades locais ou regionais e para a comunidade internacional. Mas, em cada contexto histórico, esses desafios se configuraram de forma quantitativa e qualitativamente diferenciada (MILESI; MARINUCCI, 2011).

O fenômeno migratório contemporâneo, por sua intensidade e diversificação, torna-se cada vez mais complexo, principalmente no que se refere às causas que o originam. O processo de migração internacional ocorre por diferentes fatores: em consequência de desastres ambientais, guerras, perseguições políticas, étnicas ou culturais, causas relacionadas a estudos em busca de trabalho e melhores condições de vida, entre outros. Porém, o principal motivo para o fluxo migratório internacionais é o econômico (MILESI; MARINUCCI, 2011).

Nesse cenário localizamos a migração haitiana para o Brasil como um fenômeno importante, haja vista intensificação desse fluxo populacional.

Os haitianos migram na busca de melhores condições econômicas, haja vista que o país tem o mais baixo índice de desenvolvimento humano da América Central, sendo 0,483.

Cotinguiba (2015) afirma que os fatores de expulsão populacional no Haiti estão historicamente relacionados às precárias condições de vida no país, o que faz

da emigração internacional uma forma tradicional de busca de melhoria social e econômica.

Além da situação histórica do Haiti recentemente esse cenário foi agravado por um terremoto, em janeiro de 2010, que destruiu as principais cidades do país, atingindo aproximadamente 3,5 milhões de pessoas.

Cotinguiba (2015) assinala que o terremoto agravou ainda mais as possibilidades de trabalho no país, o sistema formal de educação, a vida política, a segurança alimentar, as condições de higiene e saúde, além de fragilizar ainda mais a economia.

O governo brasileiro na ocasião declarou apoio humanitário e disposição para prestar acolhimento aos cidadãos haitianos que desejassem migrar para o Brasil. A partir de então, iniciou-se um fluxo migratório do Haiti para o Brasil.

A chegada do primeiro grupo de 30 haitianos no Rio Grande do Sul ocorreu em 2013, no município de Lajeado, sendo os mesmos contratados pela empresa Dália. Desde então o fluxo de migrantes legais e ilegais vem crescendo substancialmente, sendo os municípios de maior atração aqueles que possibilitam um maior acesso ao mercado de trabalho, sendo frequente a denominada migração laboral (Figura 44).

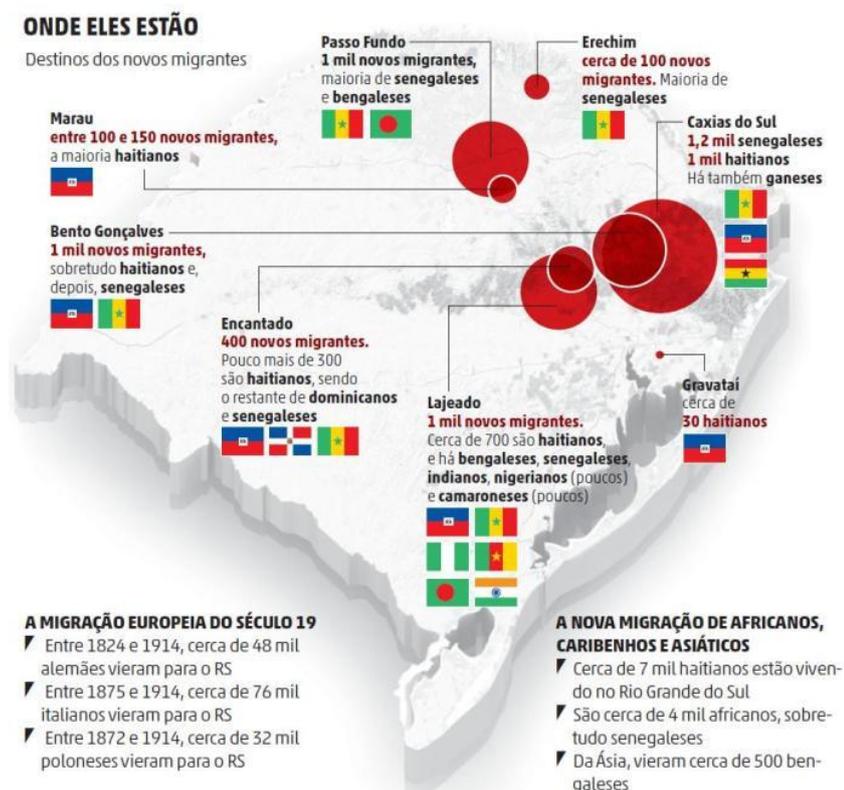


Figura 44: Haitianos no Rio Grande do Sul.  
Fonte: Jornal Zero Hora, 2014.

Assim como em outros municípios as condições de vida dos imigrantes haitianos são bastante precárias, sendo frequente as declarações de super exploração no trabalho, bem como de preconceito racial e de violência, além de dificuldades na comunicação pela ausência do domínio da língua portuguesa. São frequentes os relatos na escola de situações dessa natureza, pois a escola recebe um número significativo de alunos haitianos<sup>57</sup> e procura realizar articulações no sentido de auxiliá-los nas inúmeras dificuldades encontradas por eles, extrapolando a dimensão de educação formal, visto que um número expressivo deles declara escolaridade superior a ofertada pela escola.

Os relatos da diretora informam que, em um primeiro momento, a escola, localizada próxima ao distrito industrial de Gravataí foi procurada pelos haitianos em razão de

[...] eles alugaram umas peças na comunidade perto da escola e sabiam que a escola oferecia a EJA a noite e eles começaram a vir para a escola. Como a ela a escola tem sempre a forma de acolher e tentar ajudar e de tentar participar da vida da comunidade sempre auxiliando, eles foram se sentindo amparados porque não tinham ninguém, estavam longe da família, muitos enfrentando dificuldades, fome aí vários professores ajudaram a arrumar trabalho para eles. Então eles foram vindo e um foi chamando o outro e agora temos um número bastante grande (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Ainda sobre a chegada dos haitianos na escola, a supervisora do turno da manhã e noite informou que

Desde 2014 a gente começou a receber alunos haitianos no diurno logo depois compareceram pais desses alunos, daí vieram 2, quando a gente viu na noite seguinte eram 6, na outra noite eram 20, pais, amigos, primos, parentes. Eles começaram a vir. A gente nem conseguiu entender isso. Eles viram que era um espaço que podia acolher eles, que recebeu bem, deu janta, deu professor e eles começaram a vir pra cá, se sentiram muito bem e a gente tem hoje mais de 40 haitianos na escola. Tem 7 crianças de dia e uns 38 alunos a noite (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em contato com o secretário da escola, o mesmo informou que o ingresso dos haitianos geralmente ocorre com a utilização do mecanismo de classificação previsto no parágrafo 1º do artigo 23 da LDB<sup>58</sup>. Nesse contexto, cabe a equipe diretiva nomear

---

<sup>57</sup> Aproximadamente 40 alunos.

<sup>58</sup> Interpretação da LDB, através de normativas de conselhos estaduais de educação de vários estados do país, estabelece que "O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação

uma comissão composta por professor, supervisor e secretário, registrando em ata os resultados alcançados e o parecer para comprovar a classificação do aluno na respectiva série, para posterior efetivação da matrícula.

De acordo com relatos da diretora, em relação a documentação destes alunos, a mesma informa que *“eles trazem os documentos que tem, alguns tem, outro não tem. Tem uns que já são formados em curso superior lá no Haiti, outros estavam cursando e não terminaram. Mas, agora aqui mesmo com formação, a maioria trabalha na construção.”*

Recente reportagem<sup>59</sup> aponta que o número de alunos imigrantes cresceu 112% no Brasil entre os anos de 2008 e 2016 e destaca que a legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal, pelo ECA, pela LDB, pela Lei da Migração. Além disso, a Lei dos Refugiados (lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997)<sup>60</sup> garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino.

Em outubro de 2016, o espaço destinado à Tribuna Popular da Sessão Ordinária da Câmara de Vereadores de Gravataí recebeu alunos haitianos da escola (Figura 45). A turma, composta por 28 alunos, está em Gravataí buscando trabalho e melhores condições de vida para auxiliar a família em suas cidades natais.

---

escolar e condições imediatas para classificação deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos. (CEE/RJ, 2013).

<sup>59</sup> “Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras-cjdwccktx004y01mr1dryil37.html>.

<sup>60</sup> Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.



Figura 45: Alunos haitianos na Câmara de Vereadores de Gravataí.  
Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa, 2016.

A vice-diretora, Aline de Castro Delevati, destacou que os alunos estão na escola aprendendo a língua portuguesa para facilitar o convívio com a comunidade local e encontrar trabalhos. "Alguns desses alunos possuem inclusive ensino superior em suas áreas. Vieram para o país com os registros permanentes legalizados para estudar e trabalhar, com o sonho de ajudar suas famílias e terem melhores condições de vida", disse. Os haitianos se comunicam com o dialeto crioulo, falam inglês, espanhol e francês, sendo que alguns já têm domínio da língua portuguesa (OSÓRIO RAMOS CORRÊA, 2016).

A supervisora pedagógica Andréia da Silva Mafassioli que mobiliza docentes e apoiadores no auxílio dos alunos haitianos, acompanhou o grupo e ressaltou que 10 haitianos estão trabalhando, mas os outros 18 esperam por oportunidades de empresas. Andréia resalta que o grupo mora de aluguel em casas no bairro Cohab e estão com dificuldades até mesmo para alimentação, motivo pelo qual foi solicitado auxílio junto à Câmara de Gravataí (OSÓRIO RAMOS CORRÊA, 2016).

O haitiano Celan Prezil, que está no Brasil há um ano e meio, ainda sem trabalho, representou o grupo expondo a situação que estão vivendo na cidade, pedindo auxílio para encontrar trabalho e dar prosseguimento às suas vidas e

ajudarem suas famílias que sofrem pelo último terremoto sofrido no início de outubro (OSÓRIO RAMOS CORREA, 2016).

No que se refere aos desafios no trabalho com os alunos haitianos, a supervisora do turno da noite relata que

[...] começamos a trabalhar com eles e já começaram vários desafios assim. Primeiro eles querem aprender a língua portuguesa, só que dentro da sala de aula tem alunos brasileiros também ainda com dificuldades no processo de alfabetização. Aí trabalhar com esses dois públicos foi difícil. Agora a gente chegou numa construção de que era muito importante ter um professor de língua portuguesa para estrangeiros, além do que eles têm em sala de aula. Foi o que conseguimos conquistar a partir da mobilização desta escola. A gente chamou o conselho municipal de educação, dois alunos haitianos foram na tribuna na câmara de vereadores em nome da escola foram lá falar para os vereadores. A gente foi no conselho municipal, na secretaria de educação. O conselho municipal veio aqui, os haitianos falaram com eles, falaram em creole, em francês, era uma coisa de louco. As pessoas choravam porque a história de vida deles é incrível. Fizemos um projeto, uma consulta ao conselho municipal sobre a regularização de alunos estrangeiros na rede municipal e o projeto para a secretaria de educação solicitando um professor de língua portuguesa para estrangeiros. E aí depois dessas todas essas agendas eles autorizaram. Perguntamos para o conselho municipal sobre alunos haitianos em outras escolas, falaram que é só na nossa. O Jeronimo tinha alguns, mas vieram todos para cá (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em razão de uma crescente demanda de haitianos por aulas de língua portuguesa, a escola, sensibilizada com a questão, elaborou e apresentou junto a secretaria municipal de educação um projeto para disponibilizar aulas de português para estrangeiros. Nesse contexto, identifiquei o processo de geração de ambiências, visto que um dado da realidade do *em torno* da escola acabou por reorientar uma prática pedagógica, sendo capaz de mobilizar a comunidade escolar, bem como os gestores públicos municipais.

O projeto de português para estrangeiros, em razão da pressão da escola e após visita do Conselho Municipal de Educação (Figura 46), foi aprovado, sendo disponibilizada uma docente do quadro de professores da escola<sup>61</sup>, professora Roberta, que se dedica a atividade três noites por semana. O projeto foi desenvolvido de setembro a dezembro de 2017. Ainda não há informações da mantenedora sobre a continuidade do mesmo no ano de 2018.

---

<sup>61</sup> 20 horas em regime de convocação.



Figura 46: Visita do CMEG a escola.  
 Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

O projeto de português para estrangeiros foi estruturado para atender as demandas dos alunos haitianos, sendo que a principal necessidade é o domínio da língua portuguesa para a busca de trabalho. Sobre a organização das aulas, a docente relatou que

[...] a duração das aulas era o período normal de aula das 19h até as 22h. Por exemplo das 19h até as 21h ficava um grupo comigo e depois trocávamos com a outra professora, a gente revezava. A metodologia da aula era conversação. Então a gente conversava bastante, que é o que interessava mais pra eles, claro que a parte escrita também era explorada, mas sem privilegiar a parte gramatical como a gente trabalha com os alunos nos turnos da manhã e tarde. A gente conversava bastante como foi o dia, o trabalho, palavras que eles ouviam as pessoas falar e não sabiam o significado, algumas gírias que a gente usa também. Trabalhava bastante com música para exercitar a escuta, prestar atenção, anotar informações (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A importância do domínio da língua portuguesa, para aqueles que estão trabalhando era destacada pelos alunos, de acordo com a docente

[...] muitos me falaram da necessidade de aprender português por conta do trabalho, porque eles sofrem muito no trabalho, eles são discriminados, eles são explorados. Eles contaram muitas vezes dos padrões que humilhavam eles e exigiam que eles não descansassem nunca no trabalho, legítima

escravidão mesmo. Muitos falaram professora eu preciso aprender português porque eu quero entender o que o patrão tem pra me falar pra eu exigir também do patrão, pode argumentar com ele (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O relato anteriormente exposto evidencia um silenciamento provocado, entre outras variáveis, pelo desconhecimento da língua portuguesa, o que ocasiona processos de exploração do trabalho desses imigrantes. Como assevera Paulo Freire este desconhecimento faz do grupo o ser menos, sendo de suma importância o projeto desenvolvido pela escola que propiciará que os haitianos, com o domínio da língua portuguesa possam dizer a sua palavra.

Em relação aos desafios do português para estrangeiros a docente informou que

[...] o ideal seria um professor que dominasse o creole ou soubesse bem o francês. Então como não dominamos essas línguas era um pouco complicado. Eu via que alguns alunos ficavam meio perdidos, porque não sabiam nada de português aí algum colega que já sabia melhor o português ajudava explicando pra eles. Porque o inglês, eles não têm o domínio, eles sabem o básico, então, muitas vezes eu tentava explicar em inglês, alguns entendiam alguma coisa, mas outros não compreendiam. Isso foi um dos desafios desse projeto (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Mesmo diante dos desafios a docente ressalta o esforço coletivo da escola para integração destes alunos e destaca as contribuições do projeto para os mesmos

[...] essas aulas de português ajudaram sim muito aos alunos porque era o que eles procuravam mesmo na escola. Percebi, apesar do pouco tempo, em muitos alunos um avanço bem melhor na conversação. Espero que o projeto tenha sequência nesse ano de 2018. Deveria ter projetos assim em outros lugares, porque a maioria desses alunos haitianos já tem ensino médio e alguns ensino superior. Tem um aluno que é professor de matemática, então era importante ter um projeto assim, não só em uma escola de ensino fundamental como a nossa, mas nas universidades, em outros espaços (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

No sentido de viabilizar a integração com vistas ao enriquecimento recíproco, o Grêmio estudantil, juntamente com a equipe diretiva, promoveu um evento denominado sábado integrador Brasil-Haiti, que contou com a participação de haitianos, alunos, pais de alunos e outros não alunos da escola bem como docentes que não trabalham no turno da noite, onde o número de haitianos é expressivo.

A atividade consistiu em relatos e socializações da trajetória de vida e das expectativas dos presentes, estabelecendo quadros comparativos entre a realidade

do Haiti e a brasileira, descrevendo as dificuldades e o trajeto realizado para que os mesmos chegassem ao Brasil.

Chamou a atenção à referência positiva que os mesmos fizeram em relação a escola, identificada como um espaço de acolhida e orientação para os mesmos, destacando o quão respeitados os mesmos são nesse espaço, não sendo alvo de discriminação e preconceito, apontando um esforço permanente em viabilizar a integração dos mesmos. Destacaram também a possibilidade de socialização através das atividades não curriculares da escola, principalmente as festas.

Na ocasião, a partir da interlocução da escola, se fizeram presentes assistentes sociais representantes do CRAS disponibilizando esclarecimentos e orientações de como acessar serviços públicos no Brasil, estabelecendo-se naquela ocasião, uma parceria entre Escola e CRAS, estabelecendo-se agendas de trabalho (Figura 47).



Figura 47: Visita do CRAS em novembro de 2017.  
Fonte: Acervo da escola, 2017.

As questões anteriormente narradas evidenciam um forte sentimento de pertença desses grupos tanto na comunidade quanto na escola, o que acaba por fortalecer reciprocamente tanto a escola quanto os próprios haitianos. A expressiva quantidade de haitianos, bem como o esforço da escola em garantir aos mesmos o domínio da língua portuguesa, acabaram por identificar a escola como um instrumento importante para o acesso a direitos sociais, o que também viabiliza e já é reconhecido como um protagonismo da escola. Nesse contexto, é possível afirmar que a escola tem potencializado os processos de reterritorialização, na concepção de Rogério Haesbaert,

Diante da massa de despossuídos do planeta, em índices de desigualdade social e de exclusão cada vez mais violentos, o “apegar-se a terra”, a reterritorialização é um processo que vem ganhando força. Ele se torna imprescindível não somente como fonte de recursos para a sobrevivência física cotidiana, mas também para a recriação de seus mitos, de suas divindades ou mesmo para manter viva a memória de seus mortos. (HAESBAERT, 1999, p. 185).

Diante do exposto, fica evidente que a configuração da EJA na EMEF Osório tem provocado transformações recíprocas em todos os envolvidos seja nos educandos haitianos, educandos brasileiros, professores e equipe diretiva, havendo ainda em curso um processo de mobilização da comunidade escolar capaz de demandar do poder público (SMED, CRAS, etc) respostas as necessidades específicas da escola nesse contexto de interculturalidade.

#### **4.4 O protagonismo juvenil na EMEF Osório Ramos Corrêa**

Nessa seção descrevo, sumariamente, alguns espaços de participação/atuação dos educandos da escola Osório, ressaltando que esses não são os únicos espaços, sendo isso sim os mais visíveis. Nesse sentido, apresentarei o Grêmio Estudantil, o Projeto Tribos, o Jornal Osório News, grupo de teatro Osoritos e as ações do Programa Mais Educação.

#### 4.4.1 Grêmios Estudantis

A participação dos diferentes atores na sociedade nas questões políticas, sociais e econômicas do país sempre contou com diversos setores da sociedade, entre eles os grêmios estudantis.

Os grêmios estudantis constituem um espaço coletivo de discussões, no qual os estudantes têm a oportunidade de expor suas opiniões a respeito da comunidade escolar (suas necessidades, desejos, funções, tanto nas questões administrativas como nas questões pedagógicas), podendo participar ativamente na construção do processo educacional (AGUIAR; GRÁCIO, 2002).

Historicizando essa organização, informamos que no ano de 1948, foi criada a entidade nacional secundarista a UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Os estudantes do ensino fundamental e médio passam a ter sua representação própria. Os secundaristas, (termo que abrangia os estudantes de 1º e 2º grau, conforme denominação dada pela LDB 4024/61) engajados neste trabalho envolveram-se em programas de alfabetização de adultos, movimentos populares, praças de cultura, artes plástica, cinema, música, festivais de cultura, etc. (site da UBES), até que com o Golpe de 1964 a UNE, a UBES, os Grêmios Estudantis foram fechados e as escolas passam a contar com o CCE – Centro Cívico Escolar, que apenas burocraticamente representava os estudantes dentro e fora da unidade escolar.

Somente a partir da década de 1980, diante do contexto de redemocratização do Brasil, temos a reabertura dos Grêmios Estudantis amparados pela promulgação da Lei Federal n.º 7398/85, denominada Lei do Grêmios Livres.

No seu artigo primeiro ficou estabelecido que:

Artigo 1º: Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

O estado do Rio Grande do Sul promulgou no ano de 1988 a Lei Estadual nº 8.661/88 de 28 de junho que estabeleceu o princípio da livre organização dos grêmios estudantis nos regimentos escolares.

É importante salientar que a participação dos educandos também está prevista na LDB por meio da constituição de espaços de autonomia e protagonismo discente.

Os grêmios estudantis põem ser espaços importantes para o protagonismo juvenil, de sorte que a vivência desses espaços no interior da escola, potencializa a participação com a conseqüente democratização da mesma, além de contribuir para a resolução de problemas cotidianos no interior da escola, cuja ação discente se faça necessária.

O grêmio estudantil da Escola Osório foi reativado no ano de 2017 (Figura 48), visto que, pelos relatos da equipe diretiva, já há alguns anos o mesmo se encontrava desativado, sendo que, recentemente verificou-se uma mobilização de estudantes do sétimo, oitavo e nono ano, no intento de retomar as atividades do Grêmio. Nesse sentido foi disponibilizado um espaço provisório, na biblioteca para as reuniões dos educandos, que ainda estão em processo de compreensão e consolidação desse espaço participativo (Figura 49).



Figura 48: Palestra sobre importância do Grêmio Estudantil e assembleia para definição do processo eleitoral.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.



Figura 49: Retomada do Grêmio Estudantil na escola.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Sobre a história do Grêmio na escola, a professora Luciana, responsável pela biblioteca, afirma que:

[...] historicamente não encontramos registros formais do grêmio na escola, provavelmente o mesmo não tenha existido formalmente, por isso agora vamos registrar essa história. Criamos um arquivo para organizar esse acervo. Em gestões anteriores, principalmente a que marcou a transição da escola, ocorreu uma iniciativa de grêmio. Aí teve grêmio estudantil. Nós atuávamos... eles iam em atividades sociais, políticas na cidade. Nós inclusive motivávamos outras escolas em palestras para criação dos grêmios estudantis dessas outras escolas. E aí, por um tempo, ficou adormecida a questão do grêmio... as meninas se formaram e aí ficou um tempo parado o grêmio... nesse ano resolvemos retomar o grêmio. (Diário de campo, setembro de 2017).

Destaco a atividade de natureza cultural, desenvolvida pelo Grêmio estudantil, denominado de Sábado da Integração Brasil-Haiti (Figura 50), ocorrida no dia 28 do mês de outubro de 2017, objetivando possibilitar uma maior integração entre os alunos haitianos matriculados na EJA no turno da noite, com os demais alunos da escola, bem como com professores que não desempenham suas atividades no turno da noite.



Figura 50: Sábado integrador Brasil-Haiti.  
 Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

#### 4.4.2 Projeto Tribos

O Projeto Tribos é uma iniciativa da ONG Parceiros Voluntários, como parte do seu Programa Valores na Educação, cuja função é estimular o protagonismo infanto-juvenil em alunos de escolas de ensino infantil, fundamental e médio, bem como de Organizações da Sociedade Civil que trabalhem com o desenvolvimento do público infanto-juvenil, com atuação no estado do Rio Grande do Sul através do voluntariado organizado em ações sociais desenvolvidas pelas crianças, adolescentes e jovens em suas comunidades<sup>62</sup>.

A organização das atividades implica a constituição de uma tribo, compostas por, no mínimo, um(a) educador(a) e um grupo de alunos, dentre os quais será escolhido(a) um(a) líder que irá representar sua tribo.

<sup>62</sup> O trabalho voluntário no Rio Grande do Sul tem nos últimos anos conquistado visibilidade às suas ações através da Organização Não Governamental denominada Parceiros Voluntários, que objetiva promover, ampliar e qualificar o atendimento das demandas sociais, visando à melhoria da qualidade de vida no Estado. A página está disponível em: <http://www.parceirosvoluntarios.org.br/tribos/>.

As tribos deverão escolher áreas de atuação, divididas em 3 possibilidades: trilha da educação para a paz; trilha do meio ambiente e trilha da cultura, sendo que após a escolha da Trilha devem ser planejadas, anualmente, ao menos quatro atividades.

Tal projeto fomenta o protagonismo juvenil, cabendo ao educador(a) responsável pelo grupo potencializar ir como apoiador, animador, facilitador e co-criador das intervenções, garantindo a centralidade da ação dos educandos.

Na escola o projeto conta com aproximadamente 25 alunos, sendo coordenado pela professora Luciana (Figura 51).

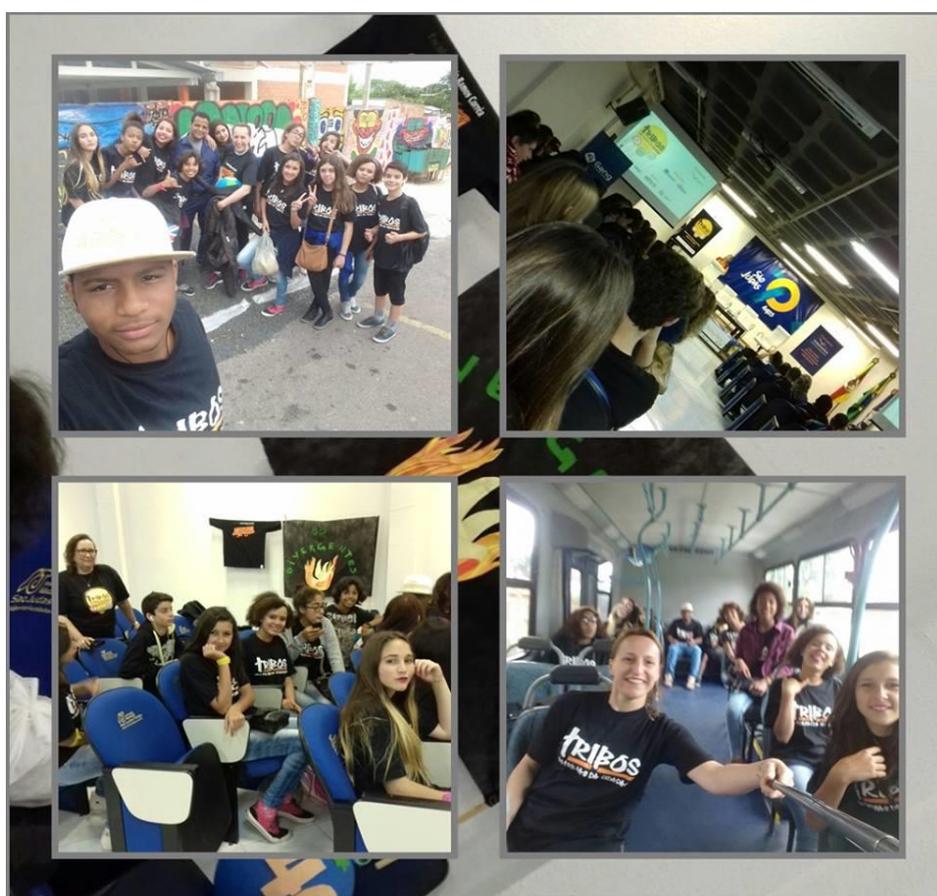


Figura 51: Grupo Tribos da escola.

Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

No ano de 2017 o grupo desenvolveu as atividades vinculadas à Trilha da Paz, o que foi o projeto da escola, destacando-se atividades de zelo, orientação e proteção de alunos menores ou portadores de necessidades especiais no horário do intervalo.

Nós já organizamos atividades de ajardinamento da escola, bem como contenção em áreas da escola que estavam em processo de erosão, sendo que agora nosso foco é monitorar o recreio (Diário de campo, setembro de 2017).

Na entrevista com a referida docente a mesma destacou a importância do projeto não somente no que diz respeito a efetivação de ações que impactem a comunidade, como também na questão referente a estimular nos participantes o olhar atento e sensível para as questões de seu entorno, problematizando a realidade e buscando intervenções que possam qualificar esse espaço.

Somos a única escola municipal em Gravataí que tem a tribos...quando cheguei aqui propus a ideia da Tribos com a qual já havia trabalhado em Cachoeirinha. Fiz contato com a pessoa responsável em Cachoeirinha e ela me indicou o contato em Gravataí (Diário de campo, setembro de 2017).

A referida depoente assinala ainda a temática da valorização das potencialidades e lideranças, com o reconhecimento dos participantes na condição de agentes mobilizadores e articuladores em busca de soluções para os problemas existentes em sua escola, comunidade e cidade, enfatizando ainda a aprendizagem resultante do exercício permanente de organização e deliberação coletiva acerca dos encaminhamentos a serem dados.

A experiência relatada, mesmo diante de um conjunto de limitações de ordem material que por vezes dificultam a atuação dos educandos, conforme relato da professora responsável, vê contribuindo para a configuração de uma nova cultura que fortalece o sentimento de pertença, sendo que seus reflexos na rotina escolar são visíveis, podendo também servir de exemplo para o restante da comunidade.

#### 4.2.3 Jornal Osório News

A figura do Jornal Escolar é uma tradição iniciada nas primeiras décadas do século XX, sendo uma parte importante das ações propostas pelo movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Coube ao pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), inserir o jornal escolar dentro de uma proposta fundamentada na ideia de aproximar a escola da vida e aos interesses dos alunos, caracterizando-se como a

principal referência nesta área, sendo sua obra *O Jornal Escolar*, a maior referência conceitual sobre o tema, na qual o autor sustenta a importância dessa produção asseverando que:

As vantagens pedagógicas do jornal escolar confundem-se com as do Texto Livre de que constituem a mais eficaz das motivações. Já afirmámos: sem o jornal escolar, a prática hoje quase geral do texto livre fica decapitada e privada de elementos vitais que justificam e impõem a sua permanência. A criança sente a necessidade de escrever, exatamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente a necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma e de uma expressão que constituem a sua exaltação. (FREINET, 1974, p.46)

O autor segue referindo que o jornal escolar é um inquérito permanente que nos coloca à escuta do mundo e é uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a vida. Freinet informa que são inúmeras as possibilidades de conceber o "jornal escolar", expressão que designa iniciativas com características diversas. Na escola encontramos o Jornal estudantil que como seu nome indica, são produzidas pelos estudantes organizados, como expressão de um segmento escolar. O jornal estudantil, a rigor, prescinde da participação dos professores como animadores – não como colaboradores, se os estudantes solicitarem – pois o poder de escolher os conteúdos (a edição) fica com os mesmos. No que tange a experiência educativa, o jornal estudantil faz parte da pedagogia do protagonismo juvenil.

Na EMEF Osório, o jornal surgiu da iniciativa, em 2016, de um grupo de alunos que apresentou a supervisão pedagógica a idéia de criar um jornal digital. Com apoio da supervisão, de docentes e outros colaboradores foi criado o Osório News<sup>63</sup>, um jornal publicado em formato digital, no qual as notícias são elaboradas pelos alunos (Figura 52).

---

<sup>63</sup> Link de acesso: <https://osorionewsblog.wordpress.com/>. Além do blog, o jornal possui uma página no *Facebook*.



Figura 52: Página inicial do Osório News.  
Fonte: Blog do jornal, 2017.

Os temas publicados envolvem os eventos da escola, dicas de estudo e assuntos de interesses dos alunos que são obtidos por meio de pesquisas da equipe editora do jornal. Essa experiência foi inscrita no Prêmio RBS de Educação<sup>64</sup>.

O projeto procura envolver os alunos em uma atividade extracurricular, que potencialize habilidades na área do jornalismo e do domínio das TICs.

Os alunos realizam todas as atividades jornalísticas de forma autônoma, desde a escolha de informação, redação de artigos, concepção de entrevistas e edição do jornal em versão digital, enfatizando temáticas desenvolvidas pelos e para os alunos, bem como informações da comunidade.

#### 4.4.4 Grupo de teatro Osoritos

Dentre os espaços de participação/atuação discentes, é importante referir o grupo de Teatro Osoritos, uma iniciativa da escola que tem propiciado o contato dos alunos com esta forma de arte.

<sup>64</sup> Link de acesso ao vídeo de apresentação: <https://www.youtube.com/watch?v=yXmXU4MjJP4>.

A docente responsável pelo grupo, afirmou que o mesmo teve início na escola, a partir de apresentações teatrais realizadas em uma atividade extracurricular, conforme relato

O teatro começou a 4 anos [...] Dentro da olimpíada da língua portuguesa cada turma ia organizar uma peça de teatro inspirada nessa olimpíada, daí a professora de história organizou com uma turma uma peça que foi o destaque das apresentações, todos assistiram e acharam muito lindo e aí veio a história do FESTIL, a cidade estava retomando o FESTIL que é o festival de teatro estudantil de Gravataí. Naquele ano eles retomaram e mandaram uma correspondência para as escolas convidando quem tivesse alguma peça e quisesse apresentar no SESC (Diário de campo, setembro de 2017).

A partir desse momento, a docente depoente e um grupo de alunos se mobilizaram para a participação no FESTIL e o grupo de teatro foi mantido nos anos seguintes. Também é importante ressaltar o esforço da escola, da docente responsável e dos alunos integrantes do grupo, em manter o teatro “vivo” na escola sem recursos, tempo disponível e acesso a formações específicas que possibilitariam qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido. A esse respeito a docente relata que

O grupo não tem recursos, não tenho hora para trabalhar com eles, tem apoio no sentido de conseguir assistir uma peça no SESC, aí a SMED manda um transporte. Mas a questão de figurino [...] a gente pega nossas próprias roupas, pede emprestado, agora to pedindo camiseta branca pra quem tiver, é sempre com recursos próprios. O grupo de teatro existe por um esforço nosso de manter. Os próprios ensaios, as vezes o professor não libera, a gente precisa fazer entre as 17h e 18h pra não atrapalhar as aulas e pra gente poder continuar com o grupo (Diário de campo, setembro de 2017).

Quando questionada sobre o perfil dos alunos que participam do grupo de teatro, a mesma informou que “*o grupo varia muito, quem se interessa vai atrás, só que são os adolescentes que se interessam, esse ano temos uma menina da quarta série, mas geralmente são adolescentes.*” Cabe salientar que alguns ex-alunos continuam participando do grupo de teatro, o que reforça a importância do mesmo no que se refere as vinculações dos alunos com a escola (Figura 53).



Figura 53: Grupo de teatro Osoritos no ano de 2016.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

No ano de 2017, o grupo de teatro Osoritos participou do FESTIL no mês de novembro, com a peça intitulada “Não se afogue em preconceito” que abordou a questão do preconceito com portadores de necessidades físicas especiais, a partir da personagem principal que sonhava em ser bailarina, mas era discriminada por ser portadora de necessidade física especial em uma perna. Por esta apresentação, o grupo de teatro foi premiado com o destaque do júri oficial pela abordagem da temática da inclusão (Figura 54).



Figura 54: Premiação do 18º FESTIL.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

Além da participação no FESTIL, a peça citada foi apresentada para a comunidade escolar na Festa de Natal no mês de dezembro de 2017 (Figura 55).



Figura 55: Apresentação da peça “Não se afogue em preconceito” na festa de Natal.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

A participação no grupo de teatro, no Grêmio Estudantil, na Tribos, grupo de dança do Projeto Mais Educação, assim como em outras atividades propiciadas pela escola possibilitam a formação ampliada dos alunos por meio de música, dança, literatura, teatro favorecendo o empoderamento desses jovens e consolidando a importância do protagonismo juvenil na constituição do território escolar.

#### 4.4.5 Programa Mais Educação

Antes de apresentar o Programa Mais Educação – PME e o Programa Novo Mais Educação - PNME, na escola Osório, faremos uma breve descrição do mesmo.

O Programa Mais Educação, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o propósito de

Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2017)

As escolas, com base em seu projeto educativo deviam escolher seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas, sendo obrigatória a oferta do acompanhamento pedagógico

O Programa Mais Educação é um programa governamental criado como política pública de ação contra a exclusão social, a pobreza e a marginalização cultural, prevendo ações pedagógicas e sociais no contra turno das escolas. Visando reconhecer o contexto social, o Programa leva em consideração o direito básico da aprendizagem, cidadania, lazer, objetivando condições necessárias para uma vida com dignidade, sendo uma estratégia governamental (BASTOS, BOLZAN, MILLANI 2016).

O PME defende essas ações sócio- educativas para ampliar o tempo educativo e a jornada escolar tendo em vista a Educação Integral. Enfatizamos que Educação Integral não é sinônimo de Turno Integral, como nos aponta Silveira, Georgi e Santos, problematizando esse conceito:

Busca-se aqui afirmar a hipótese que a adoção de turno integral nas escolas não significa avançar para uma educação integral no sentido de uma formação ampla que prepare cidadãos ativos, como se discute adiante. Mas fundamentalmente, procura-se afirmar que uma educação integral (independente do conceito adotado) necessita de inovações pedagógicas que são urgentes em qualquer escola da atualidade e precedem a implantação da permanência na escola em turno integral (SILVEIRA GEORGI, SANTOS, 2016, p.21).

Cavaliere (2009) atenta que são imensas as justificativas de ampliação do tempo-escola, podendo ser de matriz conservadora com posições autoritárias ou assistencialistas, como em concepções democráticas visando a autonomia e a emancipação do indivíduo. As escolas beneficiadas apresentam baixo ou baixíssimo Índice de Nível Socioeconômico, segundo o INEP<sup>65</sup> e escolas que obtiveram baixo

---

<sup>65</sup>O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas

desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB<sup>66</sup> (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- BRASIL, 2016).

No ano de 2016, através da Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 5/2016, o programa foi reformulado, recebendo a denominação de Programa Novo Mais Educação. Nesse contexto houve a reconfiguração do mesmo, restringindo a intervenção com o propósito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental Já no artigo 34 da mesma Lei, determina a progressiva ampliação do período de permanência escolar.

Os parâmetros que norteiam o PNME são o FNDE e o PDDE<sup>67</sup>, esse segundo repassa anualmente por meio do FNDE recursos para as escolas públicas do Ensino Fundamental e às do ensino especial mantidas por organizações não governamentais (DOURADO, 2007). Porém, como o autor afirma (p. 932) as limitações estão nos resultados das instituições e na problemática da articulação no campo privado, como os gestores de recursos das escolas públicas tendo acesso a gestão financeira e os outros segmentos da comunidade escolar ficando fora do processo.

Como consequência disso a comunidade escolar fica a margem na gestão desses recursos, não se efetivando a gestão democrática. Dourado afirma que:

---

educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acessado em 10/10/2017.

<sup>66</sup>IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180> acessado em 10/10/2017.

<sup>67</sup>O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais.<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde> acessado em 20/10/2017.

Todos esses indicadores demonstram que as bases político-pedagógicas do PDDE, a despeito de possibilitar às unidades escolares a gestão de pequenos recursos, por meio de entidade privada, não contribuíram efetivamente para a democratização dos processos de deliberação coletiva e, ainda, restringiram a autonomia à gestão financeira da escola (Dourado, 2007 p 934).

Cabe esclarecer que no Caderno de Orientações do PNME, consta que os facilitadores e mediadores devam fazer curso de aperfeiçoamento com a organização na qual indicam, sendo que o modelo privado está como parâmetro de qualidade.

Vera Maria Peroni na obra, *Gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado*, afirma que:

Apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, não só pela ofensiva neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária. Isso facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo. A luta pela democratização da sociedade também era parte do processo (PERONI, 2012, p. 25).

Ter uma concepção democrática é de suma importância dentro da gestão escolar, seja para os professores, seja para os alunos ou para a comunidade escolar. Como afirma o educador e intelectual José Carlos Libâneo:

A concepção *democrática-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes (LIBÂNEO, 2001, p 2).

A Escola Osório aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2010, sendo uma escola localizada em uma área de expressiva vulnerabilidade sócio econômica no município de Gravataí/RS. Ademais as informações disponibilizadas pela coordenadora do programa na escola, informam que no princípio os docentes não tinham interesse no Programa, acreditando que o mesmo não seria efetivado resultando em maiores problemas para a escola, em razão da sua operacionalidade.

Mesmo diante desse contexto a escola acabou por aderir ao Programa. Nos primeiros anos houve um conjunto bastante ampliado de atividades desenvolvidas no Programa, ocorrendo atividades relacionadas a grafite, vôlei, Hip Hop e natação em razão do volume de recursos disponibilizados para essas ações, que permitiu a compra de vagas em uma Escola de Natação do Município, cabendo salientar que os recursos para essa atividade foram disponibilizados no primeiro ano do projeto. Salienta-se que junto à essas atividades era ofertada oficina de letramento.

A coordenadora ao descrever a trajetória do programa na escola Osório, afirma que no início *“tinha muito mais recursos e podíamos inclusive fazer pequenas reformas nos espaços. Começamos sem espaço próprio. Usávamos o salão da Igreja, a associação de bairro, praças, biblioteca e quadra.”* (DIÁRIO DE CAMPO, NOVENBRO DE 2017).

Na sequência as atividades desenvolvidas foram alteradas. A coordenadora informou que *“tínhamos convenio com a Água Viva, escola de natação que durou um ano somente. O grafite também não vingou pois é difícil achar monitores...aí trocamos por capoeira que era, na época, uma preferência dos alunos”*. (DIÁRIO DE CAMPO, NOVENBRO DE 2017).



Figura 56: Batizado da capoeira no ano de 2016.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.

Quando questionada acerca dos recursos a mesma informou que desde o ano de 2014 os repasses começaram a reduzir e sofrer atrasos, tal situação se agrava no ano de 2017, quando os recursos disponibilizados foram somente para os monitores.

Mesmo diante do agravamento da situação sócio-econômica da comunidade no entorno da escola, houve uma significativa redução dos beneficiários do Programa. A coordenadora informou que no ano de 2016 havia 125 alunos inscritos e no ano de 2017 esse número foi de 80 alunos.

Mesmo diante desse contexto atual a coordenadora salienta a importância do programa no que diz respeito ao enfrentamento de situações de vulnerabilidade, afirmando que:

*“De fato, o Mais Educação, deu vida para a escola, transformou tudo com dança, música e capoeira. Tirou muitos alunos da criminalidade, dando protagonismo aos excluídos”.* (DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2017). Devo destacar ainda a questão da oferta de alimentação (lanche e almoço) aos alunos participantes, no caso da escola, uma questão de suma importância



Figura 57: Festival de dança do Programa Mais Educação no ano de 2016.  
Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2016.

Quando questionada sobre a continuidade do Programa em sua nova versão, disponibilizando apenas o acompanhamento pedagógico em português e matemática, a mesma disse que no ano em curso a escola conseguiu fazer os ajustes necessários.

A mesma encerra sua fala informando sobre uma orientação repassada às escolas que participam do Programa, acerca de uma reformulação para oferta no ano de 2018, que estabelece que apenas escolas com baixo índice de alfabetização serão beneficiadas *“de aproximadamente 28 mil escolas ficarão apenas 8 mil em todo o território. Em Gravataí serão apenas 6 escolas pelo que sabemos no momento.”* (DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2017).

Conforme notícias veiculadas recentemente, em diferentes meios de comunicação do Estado, os novos dados apontam uma redução expressiva do número de escolas e alunos beneficiados pelo Programa, cujos critérios atuais utilizam os seguintes índices do IDEB: apenas escolas com IDEB menor que 4,4 nos anos iniciais e menor que 3,0 nos anos finais receberão recursos do Programa<sup>68</sup>. Além disso, pelo menos 50% dos alunos participantes precisam estar inscritos no Programa Bolsa Família.

Os índices do IDEB estabelecidos como parâmetro para a continuidade/inserção das escolas do PNME são perigosamente baixos e muito aquém das metas e da média nacional. Nesse contexto, a criação desses novos parâmetros, ainda que justificada no sentido de priorizar o atendimento às escolas com indicadores muito baixos, oculta a intenção de realizar cortes drásticos que evidenciam o descaso deste (des)governo com a educação pública. Esta interpretação é reforçada quando lembro que o PME, na sua origem, objetivava propiciar e ampliar a oferta de educação integral disponibilizando atividades no contraturno escolar.

Os municípios mais impactados pelas reformulações do Programa Novo Mais Educação estão localizados na região metropolitana de Porto Alegre/RS (Figura 58).

---

<sup>68</sup> Sobre estes dados ver reportagem “Escolas gaúchas com melhor desempenho são excluídas do programa Mais Educação” disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/edicoes/v/escolas-gauchas-com-melhor-desempenho-sao-excluidas-do-programa-mais-educacao/6517385/>.

**A redução no atendimento no Mais Educação**

Município	Alunos 2016/2017	Alunos 2017/2018	Escolas 2016/2017	Escolas 2017/2018
Gravataí	5.014	708	52	10
Novo Hamburgo	4.964	80	51	1
Porto Alegre	2.449	3.368	24	24
Viamão	7.830	1.744	69	16
Canoas	5.532	871	49	9

\* O levantamento levou em conta as cinco maiores cidades da Região Metropolitana em número de habitantes.

Figura 58: Redução no atendimento do Programa Novo Mais Educação.  
Fonte: Diário Gaúcho, 2017.

No Rio Grande do Sul o número de vagas no Programa Mais Educação no ano de 2017 eram de 184. 486 e no de 2018 serão de 54.740. No Município de Gravataí o número de alunos será reduzido de 5.014 para 708, sendo que o total de escolas passará de 52 para 10. A EMEF Osório Ramos Corrêa, por apresentar índices de IDEB superior aos novos parâmetros, não será mais beneficiária do PNME, juntamente com outras 41 escolas no município.

As questões apontadas indicam uma importante reorientação do programa, que, em conformidade com um conjunto de relatos, para além da escola investigada, pode comprometer um ganho importante do Programa em sua versão inicial, qual seja a democratização de acesso a bens culturais e materiais inacessíveis, de outra forma, ao público beneficiado.

Na sua versão inicial o programa, na Escola Osório, incorporou, em consonância com a cultura da escola, um caráter socioeducativo, no contraturno escolar, proporcionando assim um espaço de prevenção, proteção e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

É inegável que a melhora dos indicadores escolares (diminuição de evasão, reprovação e baixo desempenho escolar) são elementos importantes, mas o grande temor é que tais ações resultem apenas em um esforço do poder público de se ajustar

aos marcos quantitativos das avaliações internacionais, sem que, de fato, isso resulte em uma efetiva inserção dos beneficiários do programa em ações que impliquem na efetiva autonomia dos mesmos.

Diante do exposto, afirmo que todas as ações descritas nesse capítulo evidenciam a centralidade da gestão democrática no processo de “renovação” da EMEF Osório Ramos Corrêa. O reconhecimento do conselho escolar como entidade máxima de deliberação da escola, a defesa da autonomia administrativa-pedagógica, o planejamento e execução de diversas atividades e a valorização do protagonismo juvenil, caracterizam práticas espaciais insurgentes que tem propiciado um processo de territorialização da referida escola.

A territorialização efetivada e descrita neste capítulo somente pôde ser viabilizada porque as relações típicas da constituição de um lugar de pertencimento antecederam a constituição de um território. Os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento à escola estimularam os trabalhadores em educação, discentes e comunidade a planejar e executar um processo de renovação na mesma, marcado pela democratização do espaço escolar e defesa de sua autonomia pedagógico-administrativa. Nesse sentido, os conceitos de território e lugar são indissociáveis no contexto de minha pesquisa: para defender seu lugar construído, a comunidade escolar disputa territorialidades político-pedagógicas ante outros projetos; ao disputar tais territorialidades, reafirma-se como lugar de afetividade, conscientização, crítica e criatividade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SERIAM INCOMPLETUDES?

---

Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima pra baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo pra cima. [...]. Ao contrário do que tanto se disse, a história não acabou; ela apenas começa. (SANTOS, 2015, p. 170).

A pesquisa em tela teve como propósito central compreender o território escolar constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela EMEF Osório Ramos Correa, Gravataí/RS, que a partir de um conjunto de transformações políticas, pedagógicas e administrativas implementou de forma efetiva a gestão democrática participativa prevista na legislação e que potencializou um processo de territorialização.

A motivação da pesquisa decorreu primordialmente dos desafios e aprendizagens cotidianas experienciados por mim nessa escola, orientada pela minha formação em Geografia e pela singularidade daquilo que percebi na escola desde os primeiros contatos. Essa análise superficial da escola e das experiências ali desenvolvidas me remeteram aos conceitos de território e lugar. Nesse sentido, utilizando categoria de análise de Paulo Freire, posso dizer que eu me encontrava em um estágio de *consciência transitiva ingênua*, sendo capaz de perceber um conjunto de contradições, sem, contudo, ser capaz de complexificar esse contexto.

O conceito de território aparecia como uma chave explicativa sempre que pensava a escola e seus desafios para além da mesma, com especial destaque para os tensionamentos junto a mantenedora na defesa da autonomia escolar.

A segunda chave explicativa que meu olhar geográfico acionava diz respeito a temática da geração de ambiências, conceito esse intimamente articulado com a categoria lugar, marcadamente orientada pela dimensão simbólica, subjetiva e afetiva, uma vez que todos os sujeitos presentes no espaço escolar já há algum tempo, demonstravam vínculos bastante estreitos e singulares com a escola. As falas cotidianas revelaram memórias carregadas de afeto, de sorte que em processos de educação que se pretende emancipatórios, não há que se falar em generalidades abstratas.

Ademais, o fortalecimento e a socialização da memória coletiva, principalmente para os novos trabalhadores em educação e discentes da escola, poderá contribuir

para a consolidação dos projetos e lutas desenvolvidos na EMEF Osório Ramos Corrêa, principalmente no que diz respeito aos limites apontados decorrentes da renovação do quadro de servidores por aposentadoria.

Em razão desse contexto, quando das primeiras ponderações sobre a escola ser objeto de pesquisa na minha tese, os referenciais dos conceitos de território e lugar emergiam na minha leitura da realidade, pois os elementos que caracterizam estes conceitos se evidenciavam no cotidiano da escola, em alguns momentos explicitando um ou outro elemento dessas categorias epistêmicas constituintes do campo de estudo dos geógrafos.

A partir desse exercício de compreender as contradições do contexto no qual estava inserida, obviamente geografizando contextos e relações, dei início, freireanamente falando, a passagem da *consciência transitiva* na qual eu não era capaz de transpor explicações simplificadoras, para a denominada *consciência crítica* buscando a profundidade na interpretação dos problemas e assumindo um engajamento sócio-político, buscando princípios e relações casuais para interpretar a realidade.

Nessa trajetória, meu primeiro movimento foi de buscar um aprofundamento teórico nas categorias, conceitos e concepções que permitiriam identificar e caracterizar o processo de territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa. Esse movimento permeou todo o desenvolvimento da pesquisa baseada na ação-reflexão-ação e subsidiou a promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*, através da rigorosidade metódica assinalada por Freire como elemento central para a reflexão crítica da realidade, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para a transformação.

O primeiro objetivo específico, qual seja, analisar o alcance e os limites da gestão participativa na comunidade escolar permitiu evidenciar a preocupação expressiva da escola no atendimento das deliberações emanadas do conselho escolar, além de priorizar a horizontalidade das relações ao coletivizar as decisões, valorizando todos os segmentos da escola.

A temática da gestão democrática e participativa demandou, antes da descrição e análise da experiência da EMEF Osório, uma rigorosa apropriação conceitual e legislativa, de modo a compreender o contexto em que esse modelo de gestão ganha relevo, bem como identificar, o que em outros contextos, já era apontado como desafio.

Nessa incursão, que sistematizei no capítulo da fundamentação teórica, na medida que buscava compreender a complexidade sócio-jurídica da gestão democrática, descobri, o que não tinha bem claro até o momento, a centralidade do Conselho Escolar, no sentido de viabilizar um paradigma de descentralização pedagógica-administrativa, bem como da importância e também do grande desafio de articular os diferentes segmentos ali representados, prioritariamente o segmento dos pais e responsáveis, em um contexto de frágil cultura participativa, que marca a sociedade brasileira como um todo.

Depois de compreender razoavelmente a estruturação da gestão, dando conta de uma lacuna formativa, visto que as discussões sobre políticas educacionais são pouco presentes e pouco consideradas quando da sua oferta na graduação, pude exercitar, a denominada curiosidade epistemológica, aqui concebida como uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação do mundo.

Em relação aos desafios da gestão democrática participativa na escola, constatei a partir dos instrumentos utilizados, assim como da observação direta participante por mim realizada, que a reduzida participação dos pais/responsáveis indica a necessidade de realizar esforços para fortalecer este segmento, apontado pela equipe diretiva e docentes como um dos limites da gestão democrática participativa na escola.

O fenômeno antes descrito não é uma especificidade apenas da EMEF Osório, visto que a literatura que trata da temática refere que o problema mais expressivo da descentralização pedagógico-administrativa pós CF/88 decorre da frágil cultura de participação da sociedade brasileira, que variáveis de natureza econômica, cultural e educacional tem dificuldade de se apropriar dos espaços participativos, que em parte significativa dos contextos descritos na literatura consultada, acabam existindo pro forma<sup>69</sup>.

O segundo objetivo específico dessa investigação desejava sistematizar as contribuições pedagógicas e políticas decorrentes das ações da escola, tomando como referência docentes/servidores de apoio, discentes e gestores escolares.

Nesse sentido, posso afirmar que a efetividade da gestão democrática, ainda que com limitações, promoveu uma série de transformações na escola, sobretudo ao reconhecer a legitimidade do conselho escolar como entidade máxima de deliberação

---

<sup>69</sup> A grande quantidade de conselho no âmbito municipal (educação, saúde, meio ambiente, desenvolvimento etc., acaba provocando uma exaustão da participação social.

da escola. Ademais, possibilitou ainda a formulação de um conjunto de documentos, com especial destaque ao PPP e Regimento Escolar, comprometidos com a valorização de todos os trabalhadores em educação (servidores públicos e terceirizados), assumidamente vinculada com o entorno da escola, trazendo propostas de ensino potencialmente transformadoras, sendo adequado informar que essas deliberações são, dentro dos limites já apontados, materializadas em práticas que contribuem para viabilizar uma práxis transformadora.

Os pressupostos antes descritos colocam como o foco do processo de ensino-aprendizagem a articulação entre docentes, discentes e gestão.

Parte expressiva do currículo da escola operacionaliza-se a partir da denominada *pedagogia de projetos*, que permite a *curiosidade ingênua* dos alunos, tornar-se *curiosidade transitiva*, desafiando-os a buscarem compreender e responder metodicamente, às questões colocadas como desafio, residindo aí um importante recurso metodológico, que contribui para promover uma formação ampliada, para além da questão dos conteúdos.

Nesse contexto, destaco ainda a criticidade dos docentes, conscientes de seu inacabamento, mas também conscientes de sua condição de sujeitos histórico-sociais capazes de intervir no mundo e, por isso, inquietos, faz com que a escola promova uma formação continuada centrada nos anseios e necessidades desse grupo docente. Esse processo tem se ampliado na parceria com outras escolas da rede, promovendo pelo menos um evento de formação continuada entre escolas da rede pública municipal totalmente concebido e realizado pelas escolas envolvidas, ocupando um importante espaço público, a Câmara de Vereadores do município.

O terceiro objetivo específico consistiu em analisar os principais limites, desafios e tensões presentes no território escolar materializado pela ação da Escola. Como limite já referido, destaco a questão da participação da comunidade no processo de gestão democrática da escola, que também constitui um grande desafio para a atual e futuras equipes diretivas, bem como para o quadro docente.

A investigação aponta ainda que a escola, em um esforço de responder a um conjunto de demandas diversas e crescentes que impacta a rotina escolar, não raras vezes acaba por sobrecarregar as atividades docentes, provocando em alguns momentos, principalmente ao final de cada ano letivo, um certo desgaste motivador de descontentamentos.

Os anseios dos próprios docentes em concluir o planejamento anual, bem como as cobranças da própria estrutura institucional, demandam uma gama de atividades (provas, pareceres, conselhos de classe, entrega de avaliações, etc.) que associadas as demandas discentes por lazer e sociabilidades variadas, provocam a exaustão docente. Entre os docentes é quase um consenso de que são muitas as atividades realizadas de forma concentrada em determinados períodos do ano.

Em contrapartida, quando demandados a indicar atividades a serem suprimidas do calendário da escola, o corpo docente não chega um consenso de como e o que retirar do planejamento. Somando a isso, o grupo docente é bastante propositivo e receptivo, de modo que a cada ano o número de atividades/eventos tem aumentado. Assim, o encaminhamento para a questão permanece em aberto, sendo apontado pela equipe diretiva também como um desafio a ser superado.

Ainda destacando os desafios, verifiquei que a territorialização se efetivaria de forma mais intensa caso os vínculos de pertencimento entre docentes, discentes e a comunidade assumissem uma dimensão mais política para além do espaço escolar, visto que os vínculos existentes se materializam principalmente em atividades de natureza festiva. A comunidade participa de modo expressivo em eventos culturais (baile da escola, galetto, festa da família, etc), todavia essa participação não guarda a mesma proporção nas atividades que envolvam tomada de decisão, enfrentamentos e disputas.

Em relação a metodologia da pedagogia de projetos, ressalto que a mesma tem potencializado o protagonismo discente quando os mesmos definem temas, elaboram instrumentos, organizam uma apresentação e socializam os resultados para toda a comunidade, principalmente por qualificar a dimensão atitudinal de falar em público, ouvir as exposições dos colegas, questionar e refletir coletivamente. Isso acontece de modo mais pontual em função da Mostra de Projetos prevista no calendário da escola, sendo que o ideal seria que nas áreas e disciplinas todos os docentes pudessem pensar microprojetos ao longo de todo o ano letivo. Esforço pontuais, no interior das áreas e nas disciplinas, ocorrem, mas ainda carecem de uma articulação mais ampliada que demanda ainda uma formação específica para orientar e esclarecer do potencial do trabalho com projetos.

A partir dos elementos evidenciados nessa tese, posso afirmar inequivocamente que a escola em tela pode ser identificada como um ator coletivo sintagmático que territorializa o espaço do seu entorno, como assevera Raffestin,

numa concepção de territorialidade ampliada, na qual a dimensão simbólica e subjetiva está dialeticamente vinculada a dimensão material e objetiva, rompendo-se com a dicotomia entre o sensível e o objetivo.

Na EMEF Osório o processo de geração de ambiências é contínuo, potencializando todas as práticas pedagógicas, ainda que em algumas com menor intensidade, sendo isso parte desse processo, principalmente no contexto em que vivemos.

Ao final da investigação que resultou nessa tese, inconclusa como toda atividade humana na perspectiva freireana, destaco o meu esforço de secretariar as experiências educativas da EMEF Osório, práticas essas concebidas e viabilizadas por trabalhadores intelectuais orgânicos que estão contra-hegemonicamente pensando uma nova escola.

O movimento espiral cíclico da pesquisa ação possibilitou a identificação a partir da constante reflexão, de desafios que abriam novas questões, as quais posso afirmar serem meras inferências diante da complexidade e incerteza do devir.

Diante desse cenário me ponho a questionar como será possível fortalecer, intensificar e dar sequência a esse processo de territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, principalmente quando considero que boa parte do grupo de trabalhadores da escola, está na mesma há mais de duas décadas, sendo que a renovação do quadro docente, inevitável mesmo que de modo mais lento, pode desarticular e pôr em risco o atual projeto de escola, se não organizadas estratégias para permanência do mesmo.

A resposta que posso dar nesse momento é freireana! A esperança e a utopia, enquanto necessidades ontológicas, precisam de prática para se tornarem concretudes históricas de um outro mundo possível, construído a partir de sujeitos capazes de *ad-mirar* a perversidade do mundo atual, desvelando a fábula e tecendo relações mais justas e igualitárias.

Na esperança freireana e na crença em Milton Santos, de que a edificação de um novo mundo será construída de baixo pra cima, reafirmo que a história não acabou, ela apenas começa. *Uní-vos!*

## REFERÊNCIAS

---

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão Escolar e Qualidade**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2>>. Acesso em: 01 de fev. 2017.

AGUIAR, Regina Célia Ferreira; GRÁCIO Juçara da Costa. Grêmio Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João. Baptista. **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMARAL, Lígia. A deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. In: **Cadernos de Psicologia**. Ribeirão Preto, SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 1, 1996, p.3-12

AMBROZIO, Júlio. O conceito de território como campo de poder microfísico. **Revista de Geografia**, v.3, n. 2 p.1-10, 2013.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

APLLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilian Loman. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ARRIGHI, Geovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ARRUDA, Ana Paula Teixeira de; SANTANA, Marcielen Vieira; KELLER, Priscilla Sanguineti; PEREIRA, Sueli Menezes. Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização, **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.73-85.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BASTOS, Marília Salles; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILANNI, Silvana Martins de Freitas. Programa Mais Educação: olhares sobre a educação integral. In: BORIN, Marta Rosa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto (Orgs.). **Educação na escola de tempo integral**: Programa Mais Educação. Tubarão: Ed. Copiart, 2016, p. 67-86.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEZZI, Meri Lourdes; MARAFON, Gláucio José. **Historiografia da ciência geográfica**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. São Paulo: EDUSC, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm)>. Acesso em 10 dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm)>. Acesso em 20 fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.083/10**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em 10 dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Novo Mais Educação - Webconferência.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50351-novo-mais-educacao-webconferencia-31102016/file>>. Acesso em 10 dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em 10 dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa interministerial n.17 de 24 de abril de 2007.** Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 15 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa interministerial n. 1.114 de 10 de outubro de 2016.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 15 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações pedagógicas-versão I.** 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 de out. 2017.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CALLAI, H. C. O estudo do município e a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: AGB, 2000. p. 10 – 50.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> >. Acesso em: 23 mar. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 5.ed. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 47-60.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores. In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Bahia: Quarteto, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: **IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro**, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CEE/RJ. **Deliberação CEE Nº 340, de 05 de novembro de 2013**. Disponível em:<<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d340.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan; REGO, Nelson. Em que momento um aluno aprende Geografia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio volume 2**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 104-118.

COTINGUIBA, Geraldo Castro; PIMENTEL, Marília Lima. Deslocamento populacional contemporâneo: língua e história – uma contribuição para os estudos sobre a imigração haitiana para o Brasil. In: GATTAZ, André; FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas (Orgs.). **Imigração e imigrantes: uma coletânea interdisciplinar**. Salvador: Pontocom, 2015

DA SILVA, Márcio Bolda. **A filosofia da libertação a partir do contexto histórico-social da América Latina**. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1998.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: noções de política social e participativa**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Y Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Y Yvonna S. (Orgs.). **O**

**planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Informação e Sociedade**, João Pessoa, vol.10, n.o 2, p. 7-22, 2000.

DIÁRIO GAÚCHO. **Novo Mais Educação:** escolas ficaram no prejuízo. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2018/02/novo-mais-educacao-escolas-ficaram-no-prejuizo-10151932.html>>. Acesso em 20 de fev. de 2018.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas:** positivismo e hermenêutica – Durkheim e Weber. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007p. 921-946. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 16 de out. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

ESCOLA OSÓRIO RAMOS CORREA. **Recapitulando final de outubro.** Disponível em: <<http://emefosorio.blogspot.com.br/2016/10/recapitulando-final-de-outubro.html>>. Acesso em: 23 de fev. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Luís Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n" 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000.

FERREIRA, Berta Weil. Adolescência e Inadaptação social. In: MOSQUERA, Joan José Mourinõ (Org.) **Educação Especial:** em direção a educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.p.83-92.

FERREIRA, Julio Romero. A Nova LDB e as necessidades educativas. In. **Cadernos CEDES**. Campinas: Unicamp, nº 46, 1998.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce. Uma introdução as idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: MOSQUERA, Joan José Mourinõ (org.) **Educação Especial**: em direção a educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.p.41-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da. **Educação superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Universa, 2010.

GRAVATAÍ, RS. **Lei nº 573 de 27 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre os conselhos escolares nas escolas públicas municipais e dá outras providências.

GRAVATAÍ, RS. **Lei nº 1118, de 18 de julho de 1997**. Dispõe sobre os conselhos escolares nas escolas públicas municipais e dá outras providências.

GRAVATAÍ, RS. **Lei nº 1182, de 23 de dezembro de 1997**. Modifica a eleição direta para diretores, vice-diretores e suplentes nas escolas públicas municipais.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 de fev. de 2018.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 169-190.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

\_\_\_\_\_. Des-caminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Ed. da UNIOESTE, p. 87-120, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. *GEOgraphia*. Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007.

HALBBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HEIDRICH, Alvaro Luiz. Método e metodologia na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. In: HEIDRICH, Alvaro Luiz; PIRES, Claudia Luisa Zeferino (orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 15-33.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, n.7,p. 67-78, jul./dez 2005.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

IBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IANNI, Octavio. Globalização a nova ordem mundial. In: REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge Luiz; ZENHA, Celeste (Orgs.). **O século XX**: o tempo das dúvidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.205-223.

JARDILINO, José Rubens Lima; MATOS, Daniel Abud Seabra; SILVA, Marcelo Donizete (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação**: profissão e condição docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselhos Escolares: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão. In: Mosquera, Joan José Mourinõ (Org.) **Educação Especial: em direção a educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.27-40.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, José Ricardo. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, pp. 95-108, 2015. Disponível em: <<https://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.

MAZZOTA, Marcos J . S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo. Pioneira, 1982.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. p.19-34.

NASCIMENTO, Alvacy Lopes do. Em torno do conhecimento geográfico. In: ARAUJO, Lindemberg Medeiros de (Org.). **Geografia: espaço, tempo e planejamento**. Alagoas: EDUFAL, 2004. p. 25-42.

NOGUEIRA, Adriano. **Ambiência: diálogos freirianos e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>>. Acesso em 18 de nov. 2017.

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 3-16.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. Imagens, docência e histórias de vida. In: **II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Atas – v. 2. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. p. 650.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar- Introdução Crítica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.388-390.

PERONI, Vera. A Gestão Democrática da Educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo. Editora da USP, 1984.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.21 no.55 Campinas, nov. 2001.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo, arte e Ciência, 2002.

PIMENTEL, Marília Araujo Lima. Memória e interpretação de relatos. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Orgs). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 27-44.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <[http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6780/4946>>. Acesso em: 20 de mar. de 2018.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; HEIDRICH, Álvaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p.169-194, 2001. Disponível em: <[www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/355/337](http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/355/337)>. Acesso em: 20 de mar. de 2018.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselhos Escolares: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo : Xamã, 2010. p.23-46.

RIO GRANDE DO SUL - **Constituição Estadual** - promulgada em 03 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 10.576**, de 14 de novembro de 1995, que regulamentou a gestão democrática no sistema de ensino estadual.

ROBLE, Odilon. **Escola e sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.  
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ROSA, Viviane Silva da. **O Programa Mais Educação como Política Pública de Educação Integral**. 2012. Disponível em: Acesso em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>>. 16 outubro de 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos Humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro ao Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Geografia, Brasília: MEC/SEF, 1998.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: 2015.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2015.

SILVEIRA, Paulo Roberto C. da; GEORGI, Tânia Beatriz; SANTOS, Vilson Flores dos. Educação integral e inovações pedagógicas: uma articulação obrigatória. In: BORIN, Marta Rosa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto (Orgs.). **Educação na escola de tempo integral: Programa Mais Educação**. Tubarão: Ed. Copiart, 2016, p. 19-40.

SIRINELLI, Jean-François. **Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês**. São Paulo: Autêntica, 2014.

SOUSA, Valdivino A. de. **A Gestão Escolar e a LDB**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2366/a-gestao-educacional-e-a-ldb>>. Acesso em: 02 de fev. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes. **A prisão e a ágora**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de; TEIXEIRA, Eduardo Tomazine (2009): Fincando bandeiras, ressignificando o espaço. Territórios e "lugares" do movimento dos sem-teto. In: **Cidades**, 6 (9), S. 29-66.

STAINBACK, Susan, William, STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Projeto História**, nº 15. São Paulo: EDUC, 1997.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artemed, 2001

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

\_\_\_\_\_. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

UNESCO. **Declaração de Salamanca-1994**. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. de 2017.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.  
WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu Todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

## **ANEXOS**

---

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO PELO CONSELHO ESCOLAR AOS  
PAIS E ALUNOS DA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA**

1. Sabendo que o uniforme é gratuito e obrigatório. O que você acha que poderemos fazer com o aluno que insiste em não usá-lo?

---

---

---

---

2. Quais os projetos/atividades/reuniões você participou no ano de 2017?

---

---

---

---

3. Como você avalia estes projetos?

(    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. As entregas das avaliações ocorrem trimestralmente. Qual horário você avalia ser o melhor para receber as avaliações?

(    ) No turno que seu filho estuda    (    ) Noite    (    ) Sábado pela manhã

5. A dinâmica de como é feita a entrega se divide em dois momentos: primeiro uma conversa com todos os pais e segundo a entrega individualmente pelo professor. Como você avalia?

(    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Quanto a relação comunidade-escola como você avalia cada um dos setores/atividades abaixo.

**Direção:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Supervisão:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Orientação:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Secretaria:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Biblioteca:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Mais Educação:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Tribos/Grêmio Estudantil:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Monitores de inclusão:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**AEE:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Sala ambiente:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**PDA (Anos Finais):** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Grupo Teatral Osoritos:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Guarda escolar:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Recreio:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Alimentação e limpeza:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Professor:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Conselho Escolar:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

7. A maneira como os professores trabalham os conteúdos facilitam a aprendizagem?

(    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

8. A prova Osório é um instrumento de avaliação tanto do conhecimento dos alunos, quanto do trabalho do professor. Como você avalia?

(    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

9. A turma dos anos iniciais uma vez por semana tem aulas diferenciadas (Biblioteca/Artes/Educação Física), com professores específicos. Como você avalia estas atividades?

Ótimo     Bom     Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

10. Você sente que sua presença nas atividades e eventos é valorizada pela escola?

sim     não     parcialmente

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO PELO CONSELHO ESCOLAR AOS  
PROFESSORES DA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA**

1. Sabendo que o uniforme é gratuito e obrigatório. O que você acha que poderemos fazer com o aluno que insiste em não usá-lo?

---



---



---

2. Quais os projetos (citar os projetos) e reuniões você participou no ano de 2017?  
( ) Pedagógica/planejamento ( ) pais ( ) Conselho de classe ( ) Conselho escolar ( ) Outros

---



---

3. Como você avalia estes projetos?  
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar  
Sugestão: \_\_\_\_\_

---

4. As entregas das avaliações ocorrem trimestralmente. Qual horário você avalia ser o melhor para entregar as avaliações?  
( ) No seu turno de trabalho ( ) Noite ( ) sábado pela manhã

5. A dinâmica de como é feita a entrega se divide em dois momentos: primeiro uma conversa com todos os pais e segundo a entrega individualmente pelo professor. Como você avalia?  
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar  
Sugestão: \_\_\_\_\_

6. Quanto a relação professor-escola como você avalia cada um dos setores/atividades abaixo.

**Direção:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Supervisão:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Orientação:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Secretaria:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Biblioteca:** ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Mais Educação:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Tribos/Grêmio Estudantil:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Monitores de inclusão:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**AEE:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Sala ambiente:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**PDA (Anos Finais):** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Grupo Teatral Osoritos:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Guarda escolar:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Recreio:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Alimentação e limpeza:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Professor:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

**Conselho Escolar:** (    ) Ótimo    (    ) Bom    (    ) Pode melhorar

Sugestão: \_\_\_\_\_

7. A maneira como vocês trabalham os conteúdos facilitam a aprendizagem?

(    ) sim    (    ) não    (    ) parcialmente

Sugestão: \_\_\_\_\_

8. A prova Osório é um instrumento de avaliação tanto do conhecimento dos alunos, quanto do trabalho do professor. Como você avalia?

(    ) ótimo    (    ) bom    (    ) pode melhorar

9. Faça uma auto avaliação da sua participação nas atividades desenvolvidas neste ano.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

10. Você observa que a gestão participativa é praticada na escola?

( ) Sim ( ) não ( ) Parcialmente

Sugestão: \_\_\_\_\_

11. A gestão participativa influencia no seu trabalho? Como?

---

---

---

12. Você se sente à vontade para fazer críticas, sugestões, elogios para melhorar a condução do processo coletivo?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

## **APÊNDICES**

---

## **APÊNDICE A - ESQUEMA BASE DE ENTREVISTAS ABERTAS COM EQUIPE DIRETIVA**

1. Qual a função que desempenha na escola (direção, vice-direção, supervisão ou orientação)?
2. Formação, tempo de experiência no magistério e nesta escola?
3. Questionar acerca das vivências e vínculos afetivos do entrevistado com a escola e a percepção do entrevistado em relação a comunidade com a escola.
4. Como planeja seu trabalho anual?
5. Sobre as reuniões na escola:
  - a) Tipos de reunião: (pedagógica, com pais, conselho escolar, conselho de classe, APM) e frequência com que ocorrem?
  - b) Que temas são normalmente tratados?
  - c) Quais dinâmicas são utilizadas? No geral como são os resultados e encaminhamentos?
6. Sobre a função que desempenha:
  - a) Em que medida sente que interfere diretamente na vida da escola (estrutura, organização e relacionamentos)?
7. Sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores:
  - a) Existência de projetos institucionais e descrição dos mesmos.
  - b) Relação da equipe gestora com a formação continuada dos docentes
8. Sobre a gestão participativa:
  - a) O que você entende por gestão participativa?
  - b) Como avalia os impactos da gestão participativa na escola?
  - c) Relação da equipe diretiva com o conselho escolar, conselho municipal de educação, secretaria municipal de educação, SPMG e outras escolas.

- d) Quais são os canais de participação da comunidade na escola? Como avalia a participação?
- e) Qual é a articulação da escola com outras organizações e instituições no cenário municipal? Quais fatores impedem ou favorecem esta articulação? (disputas, tensões e parcerias?)
- f) Quais problemáticas da comunidade são identificadas na escola?
- g) Quais são os objetivos da escola frente a realidade da comunidade?
- h) Como se organiza a escola para realizar ações com a comunidade?
- i) Como a escola é vista externamente?

## **APÊNDICE B - ESQUEMA BASE DE ENTREVISTAS ABERTAS COM PROFESSORES**

1. Formação, tempo de experiência no magistério e nesta escola?
2. Questionar acerca das vivências e vínculos afetivos do entrevistado com a escola e a percepção do entrevistado em relação a comunidade com a escola.
3. Como vê o trabalho da equipe diretiva e do AEE?
4. Como avalia seu relacionamento com os colegas?
5. Sobre as reuniões na escola:
  - a) Que tipo de reunião participa (pedagógica, com pais, conselho escolar, conselho de classe, APM)?
  - b) Questionar percepção em relação as dinâmicas das reuniões.
  - c) Como avalia os resultados e encaminhamentos das reuniões?
6. Sobre a prática pedagógica:
  - a) Como planeja seu trabalho anual?
  - b) Articulação entre as disciplinas.
  - c) Ligação entre os conteúdos e as temáticas relevantes para a comunidade.
  - d) Percepção do envolvimento dos alunos com a escola nas atividades curriculares e extra curriculares? Questionar acerca da contribuição dos projetos desenvolvidos na escola.
  - e) Como a escola é vista externamente?
7. Sobre a gestão participativa:
  - a) Você observa se a gestão participativa é praticada na escola?
  - b) Como a gestão participativa influencia (ou não) no seu trabalho?
  - c) Você trabalha em outra(s) escola(s)? Se sim, como avalia a gestão da escola Osório em comparação a(s) outra(s) escola(s)?

**8. Questões específicas para o AEE:**

- a) Como você avalia o apoio da equipe diretiva ao AEE?
- b) Procedimentos ao receber o aluno com NEE em sala de recursos.
- c) Rotina de atendimento ao aluno em sala de recursos.
- d) Estratégias de atendimento ao aluno com NEE.
- e) Articulação/orientação com o professor regente.
- f) Realização do Plano de atendimento individualizado ao aluno (PAEE).
- g) Considerações sobre o atendimento realizado em sala de recursos como forma de favorecer o acesso do aluno ao currículo.
- h) Articulação com professor de AEE para acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.
- i) Número de alunos com NEE atualmente.
- j) Número de monitores em relação ao número de alunos.

**APÊNDICE C - ESQUEMA BASE DE ENTREVISTAS ABERTAS COM ALUNOS**

1. Quanto tempo estuda na escola.
2. Onde reside?
3. Algum familiar estuda ou estudou na escola?
4. Você gosta de estudar na escola? Por que?
5. O que distingue a escola Osório das demais?
6. Participa de atividades extracurriculares na escola (Mais Educação, teatro, jornal, tribos)?
7. Como é seu relacionamento com professores, funcionários e equipe diretiva?
8. Em relação as normas da escola você sabe como elas são definidas?
9. Atividades de interesse (que gostaria de repetir ou realizar com mais frequência).
10. Percepção sobre sua trajetória no ambiente escolar relacionadas às áreas pedagógica e social.
11. Você já participou de alguma tomada de decisão na escola?
12. Você se sente valorizado na escola?

## **APÊNDICE D - ESQUEMA BASE DE ENTREVISTAS ABERTAS COM PAIS DE ALUNOS**

1. Em qual escola estudou?
2. Escolaridade.
3. Participação nas ações na escola.
4. Como avalia o trabalho dos funcionários, docentes e equipe diretiva da escola?
5. Frequenta as reuniões da escola?
6. Percepção sobre o desenvolvimento do filho (pedagógica, social).
7. Como é o desempenho escolar e a organização do material?
8. Qual é o interesse do filho de estar na escola? Oferece resistência? Qual é a justificativa?
9. Você já participou de alguma tomada de decisão na escola?
10. Você sente que sua presença em reuniões e eventos é valorizada pela escola?

**APÊNDICE E - ESQUEMA BASE DE ENTREVISTAS ABERTAS COM SPMG**

1. Articulação com a escola.
2. Participação do representante sindical na escola.
3. Relação da escola com o poder público.

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - DOUTORADO

Título provisório da tese: A territorialização pela ação educativa: EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS.

Pesquisadora: Profa. Gabriela Dambrós

**Nome:**

**Idade:**

**Turma:**

1-Há quanto tempo você estuda na escola? \_\_\_\_\_

2-Você reside próximo a escola? \_\_\_\_\_

3-Algum familiar seu estuda ou estudou na escola?

( ) Sim.

( ) Não.

Se sim, indicar qual \_\_\_\_\_

4-Você gosta de estudar na escola?

( ) Sim.

( ) Não.

Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Você estudou ou conhece o funcionamento de outras escolas? ( ) Sim. ( ) Não.

6-Para você, o que diferencia a escola Osório de outras escolas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- Assinale as atividades extracurriculares que você participa na escola.

( ) Mais educação.

( ) Grupo de teatro Osoritós.

( ) Jornal Osório News.

( ) Tribos.

( ) Grêmio estudantil.

( ) Não participo de nenhuma.

( ) Outras \_\_\_\_\_

8-Como você avalia seu relacionamento com professores, funcionários e equipe diretiva?

( ) Muito bom.

( ) Bom.

( ) Ruim.

( ) Regular.

9-Em relação as normas da escola você sabe como elas são definidas?

( ) Sim.

( ) Não.

10-Para você, as normas da escola são discutidas ou apenas impostas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11-Você já participou de alguma tomada de decisão na escola? Se sim, indique quais.

---

---

---

---

12-Quais atividades você gostaria de repetir ou realizar com mais frequência?

---

---

---

---

13-Como você avalia sua trajetória na escola? Você sente que aprendeu e mudou seu comportamento em função das ações da escola?

---

---

---

---

14- Você se sente valorizado na escola? Por que?

---

---

---

---

15- Qual sua opinião sobre as salas ambientes e o tempo de aula (1h15min)?

---

---

---

---

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Doutorado em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando a pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Nelson Rego, cujo objetivo é compreender o “território escolar” constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela Escola Osório Ramos Correa, Gravataí/RS.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 60 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores Prof. Dr. Nelson Rego, e-mail: nelson.rego@ufrgs.br e Profa. Ma. Gabriela Dambrós, e-mail: gabbydambros@yahoo.com.br.

Atenciosamente,

---

Gabriela Dambrós  
Matrícula: 259243

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

**APÊNDICE H - LIVRO MEMÓRIAS DO OSÓRIO**