



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO TECNOLÓGICO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO - PósARQ

Jaqueline Andrade

**CIDADE EDUCADORA E FORMAÇÃO CIDADÃ:
UM OLHAR A PARTIR DAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO**

Florianópolis

2022

Jaqueline Andrade

**CIDADE EDUCADORA E FORMAÇÃO CIDADÃ:
UM OLHAR A PARTIR DAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora
em Arquitetura e Urbanismo

Orientadora: Profa. Alina Gonçalves Santiago, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Andrade, Jaqueline
Cidade Educadora e Formação Cidadã : um olhar a partir
das dimensões da educação / Jaqueline Andrade ;
orientadora, Alina Gonçalves Santiago, coorientadora, Máira
Longhinotti Felipe, 2022.
255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em
Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Arquitetura e Urbanismo. 2. Cidade Educadora. 3.
Formação cidadã. 4. Dimensões da educação. 5. Educação
Urbanística. I. Santiago, Alina Gonçalves . II. Felipe,
Máira Longhinotti . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e
Urbanismo. IV. Título.

Jaqueline Andrade

**CIDADE EDUCADORA E FORMAÇÃO CIDADÃO:
UM OLHAR A PARTIR DAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de agosto de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maíra Longhinotti Felipe, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Paolo Colosso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Vera Lucia Nehls Dias, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Arquitetura e Urbanismo.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Alina Gonçalves Santiago, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Dedico esse trabalho aos meus Sobrinhos Pedro e Cecília, esperando uma cidade acolhedora para suas práticas de cidadania.

AGRADECIMENTO

Entendendo-me como parte dessa pesquisa não poderia deixar de destacar na tessitura de meu conhecimento, todos os fios que compuseram e que compõe essa trama do doutoramento, minhas mais sinceras manifestações de gratidão.

À minha família e amigos, em especial a meus pais, Anézio Agenor de Andrade e Maurilia Niraci de Andrade que literalmente me teceram durante toda minha vida, incentivando-me a sempre lutar pelos meus sonhos e celebram comigo todas as conquistas. Tais palavras não expressão tamanha gratidão por tanto.

À Daiane Duarte, minha grande parceira de doutorado, confidente e incentivadora nas horas difícil desse percurso, sem palavras para expressar o quanto foi importante cada café, cada reunião on-line cada troca de mensagens nesse processo.

À UFSC, esse espaço educador que mesmo diante das adversidades políticas ainda se configura como uma instituição pública de ensino.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo aporte financeiro dos anos finais do doutorado.

Ao Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Estado de Santa Catarina, que levantou a discussão da educação urbanística diante do Projeto CAUEduca, sendo o grande provocador para a mudança do tema dessa tese de doutorado.

À incrível trama tecida pelos participantes dessa pesquisa, contribui com os questionários e as entrevistas, que me mostram o possível e me deixam encantar com seus projetos e suas trajetórias, nada mais expressivo do que essa escuta para conectar com o outro e comigo mesma.

Aos mediadores do processo de produção do conhecimento, professoras e professores que ao longo dessa trajetória provocaram a aprendizagem. Alguns fios precisam ser puxados para expressar minha gratidão.

Os fios do urbanismo do mentor Prof. Nelson Popini Vaz, que acreditou na temática da educação urbana em meu trabalho de conclusão de curso da graduação e plantou a semente do envolvimento comunitário no processo de formação cidadã. Fios que hoje percebo na disciplina “Cidade e Cultura Urbana” ministrada pela Prof.a Vera Lucia Nehls Dias que

naquele momento trouxe à luz a análise da evolução da forma da cidade e de que forma essa pode interferir nas relações sociais.

Os fios dos estudos da psicologia ambiental foram recentemente tecidos a partir das aulas excepcionais da Profa. Maíra Longhinotti Felipe, a qual contribuiu tanto para questões conceituais quanto metodológicas.

O fio do direito à cidade que alargou o tecido do conhecimento, trouxe o olhar do possível, lançou as possibilidades do tema, da pesquisa, provocando a experimentação do “Vamos indo e vamos vendo” clássico de uma ideia lefebvriana “de uma sociedade que se forma enquanto se procura” apresentada pelo Prof. Paolo Colosso.

É claro que em meio a esses fios de peso, há um fio dourado da Profa. Alina Gonçalves Santiago, que desde o primeiro momento trouxe leveza a esse processo, acolheu, instigou e motivou a continuar tecendo, trouxe cor a essa trama e desafiou a ampliar essa renda, que fez meu coração bater mais forte ao assumir o desafio de mudar de tema e de me encontrar.

Gratidão por você! A Maircon Pedrozo Barrozo que bagunçou meu cronograma da tese, mas que me acompanhou nesse percurso, sendo marido, amigo, confidente, fotógrafo e um grande incentivador dos meus projetos, além de toda a paciência e cuidado nos momentos de crise.

Por fim, gratidão a esse Grande Tecelão da vida, Deus, que sincronicamente fez com que todo o processo acontecesse exatamente como deveria acontecer, mostrando que tudo é perfeito.

O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança-fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os anseios de um grupo. (GOHN, 2009, p. 34)

RESUMO

O processo socioeducativo de crianças e adolescentes tem-se firmado na atuação da escola e da família. No entanto, entende-se que processos pedagógicos vão muito além da educação formal. Não é por acaso que eles se valem de outras dimensões, da educação não-formal e da informal, sendo pontos importantes para o presente estudo. Dessa forma, a formação cidadã transborda os limites dos muros da escola, pois ela acontece na cidade e pela cidade. As relações das dimensões da educação configuram a trama complexa da educação e a cidade torna-se um pano de fundo das práticas pedagógicas. Acredita-se que o processo formativo de cidadania apresenta maior potencial de apropriação quando se trabalha a educação formal, não formal e informal de maneira integrada. Assim, quanto maior a interação entre as dimensões da educação, melhor a formação cidadã do sujeito. Diante disso, a cidade torna-se um agente educador capaz de incorporar todas as dimensões educacionais. Acredita-se, ainda, que quanto mais estímulos a vida urbana proporcionar, maior a percepção de cidadania dos educandos. A pesquisa objetiva analisar a conjuntura da cidade educadora no processo de formação do cidadão, a fim de descobrir como as dimensões formal, não formal e informal da educação contribuem no processo formativo do cidadão para que, assim, seja possível entender como a cidade se constitui como um agente educador. Por meio de uma abordagem do tipo multimétodos, busca-se compreender as relações das dimensões da educação bem como as potencialidades e as limitações no território, a partir do mapeamento das experiências de dois bairros do Município de Florianópolis: Monte Serrat e Campeche. Não se trata aqui de encontrar solução a um problema, mas sim identificar percursos possíveis de aprendizagem, assumindo a complexidade do processo educativo do sujeito, considerando-o contínuo ao longo de toda a sua vida. A escola está inserida na cidade, as entidades estão inseridas na cidade, as pessoas estão inseridas na cidade e é diante dessa inserção que se entende que a cidade é um agente educador. A cidade comunica por sua forma, seu contexto e em seus espaços de vivência.

Palavras-chave: Cidade Educadora; formação cidadã; dimensões da educação; educação Urbanística; complexidade.

ABSTRACT

The socio-educational process of children and adolescents has been based on the performance of the school and the family. However, it is understood that the pedagogical processes go far beyond formal education. It is not by chance that they make use of other dimensions, non-formal and informal education, which are important points for the present study. In this way, citizen education overflows the limits of the school walls, as it takes place in the city and through the city. The relationships between the educational dimensions configure the complex fabric of education, and the city becomes a backdrop for pedagogical practices. It is believed that the formative process of citizenship presents greater potential for appropriation when formal, non-formal and informal education are performed in an integrated manner. The greater the interaction between the dimensions of education, the better the citizen formation of the subject. In view of this, the city becomes an educational agent capable of incorporating all educational dimensions. It is also believed that the more stimuli to urban life, the greater the students' perception of citizenship. The research aims to analyze the conjuncture of the educating city in the process of formation of the citizen, in order to discover how the formal, non-formal and informal dimensions of education contribute to the formative process of the citizen, and thus to understand how it constitutes itself as an educating agent. Through a multi-method approach, it seeks to understand the relationships between the dimensions of education as well as its potential and limitations in the territory are related, from the mapping of the experiences of localities in the Municipality of Florianópolis: Monte Serrat and Campeche. This is not about finding a solution to a problem, but about identifying possible learning paths, assuming the complexity of the subject's educational process, considering it continuous throughout his or her life. The school is inserted in the city, the entities are inserted in the city, the people are inserted in the city, and in the face of this insertion it is understood that the city is an educational agent. The city communicates through its form, its context and in its living spaces.

Keywords: Educating city, citizen formation, dimensions of education, urban education; complexity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual	21
Figura 2: Mapa conceitual e suas relações.....	22
Figura 3: Delimitações da pesquisa	28
Figura 4: Mapa de Localização dos locais de estudo.....	29
Figura 5: Pesquisa de campo	31
Figura 6: Esquema das categorias de análise	32
Figura 7: Visita exploratória com atividade extensionista ARQ-UFSC.....	38
Figura 8: Saída de estudo Marista Escola Social.....	38
Figura 9: Serenata Literária	39
Figura 10: Comunidade do Maciço do Morro da Cruz	88
Figura 11: Mapa Plano de Quadras do Monte Serrat	90
Figura 12: Hierarquia viário do Monte Serrat	91
Figura 13: Mapa Cheios e Vazios do Monte Serrat	93
Figura 14: Mapa de Uso do Solo do Monte Serrat	94
Figura 15: Localização dos equipamentos urbanos	96
Figura 16: Mapa de Vegetação do Monte Serrat	99
Figura 17: Plano Diretor Municipal de Florianópolis.....	100
Figura 18: Deslocamento dos Equipamentos urbanos.....	104
Figura 19: Localidades da Comunidade do Monte Serrat	105
Figura 20: Eixos da Organização Curricular	110
Figura 21: Tessitura da Música	114
Figura 22: Tessitura do Projeto Street Café	115
Figura 23: Andança literária	116
Figura 24: Esquema da estrutura dos projetos	123
Figura 25: Esquema das relações inseridas no projeto	126
Figura 26: Currículo da cidade - domínio explícito.....	128
Figura 27: Currículo da cidade - domínio implícito	129
Figura 28: Currículo da cidade - domínio reclamado	131
Figura 29: Casa eclética de 1926	136
Figura 30: Localidades Campeche	140

Figura 31: Mapa de Vegetação do Campeche	143
Figura 32: Mapa de Quadras do Campeche	145
Figura 33: Hierarquia viário do Campeche	146
Figura 34: Localização dos equipamentos urbanos e culturais relevantes a pesquisa	148
Figura 35: Mapa Cheios e Vazios do Campeche	150
Figura 36: Mapa uso do solo do Campeche	151
Figura 37: Plano Diretor Municipal de Florianópolis	153
Figura 38: Trecho da História em Quadrinhos sobre as lutas pelo Plano Diretor Comunitário	158
Figura 39: Saída de Estudo ao Morro do Lampião	164
Figura 40: Relação dos Eixos de Organização Curricular	165
Figura 41: Mobilização Dia Mundial sem Carro	167
Figura 42: Apropriação dos espaços da cidade pela Escola da Fazenda	169
Figura 43: Relação dos eixos de organização curricular	176
Figura 44: Projeto Escola Sonora	177
Figura 45: Projeto de Francês	178
Figura 46: Apropriação do Pacuca	179
Figura 47: A sala de aula é a paisagem	179
Figura 48: Projeto Surf	180
Figura 49: Charges problemas urbanos	181
Figura 50: Mapas Bairro Educador	184
Figura 51: Localização das oficinas no bairro Campeche	185
Figura 52: Tombamento do conjunto Histórico e Paisagístico Antigo Campo de Aviação do Campeche	193
Figura 53: Marco de Acesso a Horta Comunitário do PACUCA	194
Figura 54: Implantação esquemática Horta Pacuca	195
Figura 55: Atividade dos voluntários	197
Figura 56: Atividades com as escolas	197
Figura 57: Espetáculo-brincadeira KAUANA – guardião dos segredos: cantos e contos afro-indígenas	199
Figura 58: Espetáculo Viramundo - História da nossa gente	200

Figura 59: Oficina “O brinquedo e o brincar: construindo a brincadeira”	201
Figura 60: Linha do tempo das atividades na Bilica	202
Figura 61: Oficina de Dança Brasileira	204
Figura 62: Serenata literária	205
Figura 63: Apresentação Oficina de Teatro peça “Radiofonia: Festa no Céu”	206
Figura 64: Apropriação dos espaços da cidade pela Bilica	208
Figura 65: Currículo da cidade - domínio explícito	211
Figura 66: Currículo da cidade - domínio implícito	213
Figura 67: Currículo da cidade - domínio reclamado	215
Figura 68: Esquema de integração das dimensões da educação	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes do questionário - etapa Dimensão Formal da Educação	33
Quadro 2: Participantes da entrevista - etapa Dimensão Formal da Educação	34
Quadro 3: Participantes da entrevista - etapa Dimensão Não Formal da Educação	36
Quadro 4: Características das dimensões da educação	54
Quadro 5: Relação dos Eixos de Organização Curricular	113
Quadro 6: Composição das comissões do Conselho Comunitário	117
Quadro 7: Quadro síntese das potencialidades e limitações das experiências do Monte Serrat	138
Quadro 8: Parceiro das atividades desenvolvidas na Bilica	203
Quadro 9: Quadro síntese das potencialidades e limitações das experiências do Monte Serrat	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMOCAM	Associação de Moradores do Campeche
ARCC	Associação Rádio Comunitária do Campeche
BILICA	Biblioteca Livre do Campeche
CAL	Movimento Campeche a Limpo
CASAN	Companhia de Água e Saneamento de Santa Catarina
CCEA	Centro Cultural Escrava Anastácia
CEART	Centro de Artes, Design e Moda
EAD	Ensino à Distância
EBM	Escola Básica Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESPLAN	Escritório Catarinense de Planejamento Integrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
IVG	Instituto Pe. Wilson Groh
IMA	Instituto de Meio Ambiente de Santa Catarina
MCQV	Movimento Campeche Qualidade de Vida
OSC	Organização da Sociedade Civil
PACUCA	Parque Cultural Campeche
PAEE	Professores Auxiliares de Educação Especial
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNACAMP	União das Associações Comunitárias Eclesiásticas e Desportivas do Campeche
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E PROBLEMATIZAÇÃO	22
HIPÓTESE	24
OBJETIVOS	24
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	25
OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	25
Delimitação da pesquisa	27
Contextualização do Campo de Pesquisa	30
Participantes da pesquisa	30
Etapas da pesquisa	31
<i>Dimensão Formal</i>	32
<i>Dimensão Não Formal</i>	35
<i>Dimensão Informal</i>	36
Particularidades da Pesquisa	39
ESTRUTURA DA TESE	40
1 OS FIOS DA EDUCAÇÃO	41
1.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICANTE	42
1.1.1 As dimensões da educação	48
1.1.1.1 <i>Educação Formal</i>	49
1.1.1.2 <i>Educação Não-formal</i>	50
1.1.1.3 <i>Educação Informal</i>	53
1.2 A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA.....	55
1.3 A CIDADE COMO PEDAGOGIA	57
2 O TECIDO DA CIDADE EDUCADORA	60

2.1	O TEAR DA COMPLEXIDADE.....	65
2.1.1	A Relação Ser humano e Ambiente.....	66
2.1.2	O Pertencimento.....	68
2.2	A TRAMA DA CIDADE.....	71
2.2.1	A teia social	79
2.2.2	O tecido da cidadania.....	83
3	UM OUTRO OLHAR PARA O MONTE SERRAT	88
3.1	A INFORMALIDADE DO SOLO URBANO	89
3.2	A TERRITORIALIDADE ÀS MARGENS DA CIDADE FORMAL	101
3.3	DIMENSÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO	106
3.4	DIMENSÃO NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO.....	116
3.4.1	Projeto Travessia	116
3.4.2	Projeto Escola e Sociedade.....	125
3.5	DIMENSÃO INFORMAL DA EDUCAÇÃO	126
3.6	A CIDADE COMO PALCO EDUCATIVO	133
4	UM OUTRO OLHAR PARA O CAMPECHE	139
4.1	A POTENCIALIDADE DO SOLO URBANO	140
4.2	A PRÁTICA INSURGENTE EM PROL DO AMBIENTE NATURAL.....	154
4.3	DIMENSÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO	160
4.3.1	Escola da Fazenda	160
4.3.2	Escola Brigadeiro	171
4.4	DIMENSÃO NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO.....	182
4.4.1	Bairro Educador	182
4.4.2	Parque Cultural Campeche	191
4.4.3	Biblioteca Livre do Campeche.....	198

4.5	DIMENSÃO INFORMAL DA EDUCAÇÃO	209
4.6	A CIDADE COMO PALCO EDUCATIVO	217
5	O ESPERANÇAR DA CIDADE EDUCADORA	221
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
	REFERÊNCIAS.....	243
	APÊNDICE A – Questionário	250

INTRODUÇÃO

A relação da cidade educadora com a formação cidadã é o tema central deste estudo. Para que seja introduzida essa discussão, faz-se necessário compreender o contexto dessa relação quanto à sociedade, quanto à cidade em que essa sociedade atua e o próprio sistema educacional que de forma sistêmica pode contribuir na formação do cidadão, aquele que vive a/na cidade.

Ao longo da história, os cidadãos foram surpreendidos por processos de transformações sociais que fizeram da Terra e, mais recentemente, das cidades um grande laboratório do ser humano, sendo um laboratório “a sociedade urbana se forma enquanto se procura” (LEFEBVRE, 2013, p. 7). Nessa constância, o sujeito se faz a partir de suas experiências no interior urbano, o que leva a pensar que a interação da e na cidade é algo pedagógico. E diante das interações sociais que ocorrem na realidade urbana, a cidade é tanto o local quanto o meio para que isso ocorra. Essas interações resultam num processo de cidadania, inerente aos habitantes das cidades.

Segundo o materialismo histórico dialético (sic), o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas idéias (sic) e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento (REGO, 1998, p. 97).

Os encontros, os confrontos com os diferentes, os conhecimentos e os reconhecimentos dos modos de viver resultam na vida urbana na cidade, permitindo o habitar, uma participação da vida em sociedade. Esse habitar ao longo da história das cidades teve expressiva significação, refletindo numa consciência social. Uma cidade aberta intensifica interações, sendo mais educadora, pois a aprendizagem se dá nas experiências do cotidiano urbano, assim quanto mais se usa o espaço urbano, mais se aprende. A experiência da cidade aberta significa a experiência em que todos são reconhecidos como

iguais, independe de quanto se ganha, da cor, do sexo, da idade ou do endereço, tornando-se a práxis da experiência de cidadania.

O exercício da cidadania remete no direito a ter direito, com base nos direitos universais, na garantia à igualdade de direito a todos. Oliveira (2018) enfatiza que esta igualdade não é algo dado, e sim construído histórica e socialmente. Ela liga-se à proposta de democracia política, social e econômica. Nesse âmbito, “o conceito geográfico do Território é de suma importância para o entendimento das relações da cidade com a cidadania, na perspectiva dos aportes das relações de poder” (OLIVEIRA, 2018, p. 371).

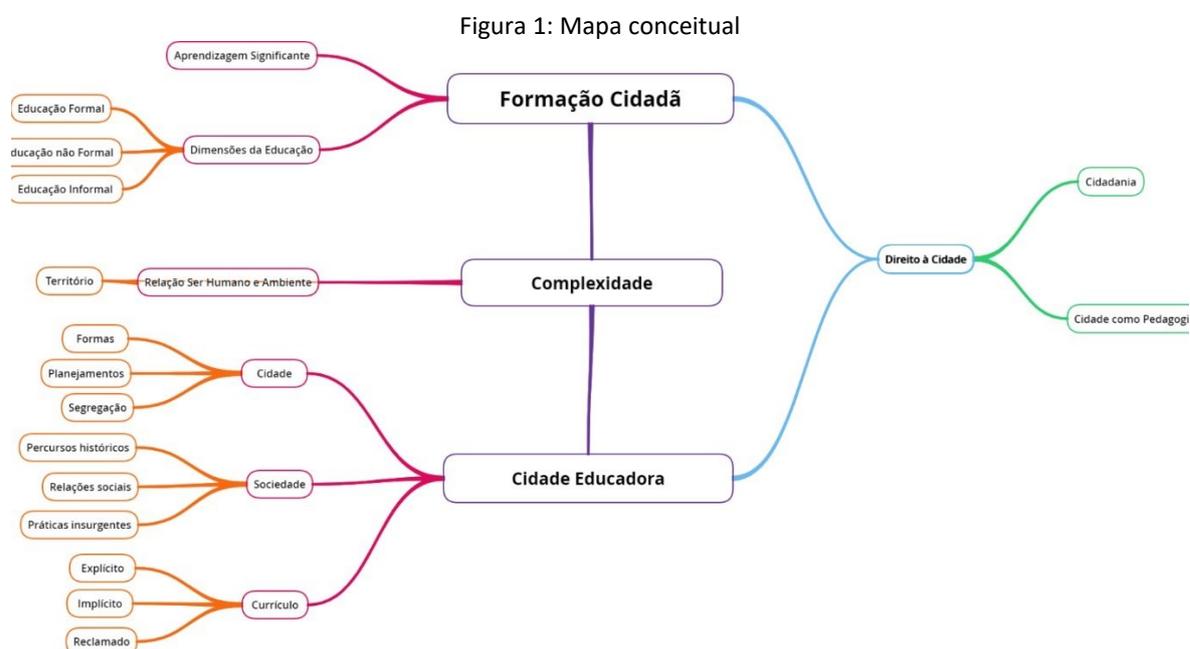
Esse território, mais do que formas, é objeto e ação. Santos (1998) denomina como espaço humano, espaço habitado, em um território de todos. Ressalta-se desse todo as crianças e os jovens, que muito tem sido negligenciado no processo de construção e mesmo como usuários dos espaços da cidade. Contudo, no decorrer das últimas décadas urbanistas, geógrafos e planejadores urbanos tem-se dedicado à ocupação do espaço por crianças e jovens. Aitken (2014, p. 677) coloca que além de ser debatida a qualidade do espaço “é importante que ao menos consideremos as relações entre o caráter das crianças e o caráter dos espaços da cidade”. Para esse trabalho acrescenta-se ainda o caráter educacional, entendendo o processo educativo em sua forma mais ampla.

Aitken (2014, p. 676) argumenta que “os espaços da cidade são transformativos, na medida em que abrem o político para crianças e jovens” e nessa perspectiva reforça “que não existe apenas a estética radical em jogo, mas também o ativismo dos jovens e seu direito à cidade” (AITKEN, 2014, p. 686).

Percebe-se que os processos pedagógicos vão muito além da educação formal. Não por acaso, eles se valem de outros subsídios como a educação não-formal e a informal, sendo pontos importantes para a pesquisa. Dessa forma, a formação cidadã transborda os limites dos muros da escola, pois ela acontece na cidade e pela cidade. Assim, é necessário incorporar ao processo de formação à educação não-formal, aquela que pode ser desenvolvida pela ação do estado ou de organizações coletivas. O estado pode/deve educar possibilitando ações no território “que aproximam campos e temas em função das demandas humanas que a escuta sensível permite apreender” (MOLL, 2019, p. 37). Já as organizações coletivas trazem a tomada de consciência quanto à responsabilidade coletiva em suas relações uns com os outros, assim elas se encarregam de animar a vida da cidade

(MOLL, 2019). No que tange à educação informal, Moll (2019, p. 37) expõe que a “cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e nos itinerários pedagógicos e esses percursos devem ser oferecidos aos cidadãos”. Nela, na cidade, os coletivos, as comunicações sociais, os sujeitos são autores de sua construção como espaço de educação, um processo contínuo de aprendizado, em que se aprende e se ensina. Carrasco (2003, p. 113) traz essa relação do espaço da cidade ao afirmar que a "cidade e seu tecido social são vividos somente por meio das atividades realizadas por quem vive nela e se retroalimentam das relações que foram estabelecidas por meio dessas atividades”.

Diante dessas considerações iniciais, é inevitável a inter e a transdisciplinaridade desta pesquisa, isso porque se considera a cidade complexa e plural valendo de contribuições teóricas de autores que trabalham com o tema do direito à cidade, à cidade educadora, à pedagogia da cidade, à educação. A Figura 1 é uma representação do sistema neural da pesquisa, em que se apresenta como eixos centrais a formação cidadã, a complexidade e a cidade educadora.

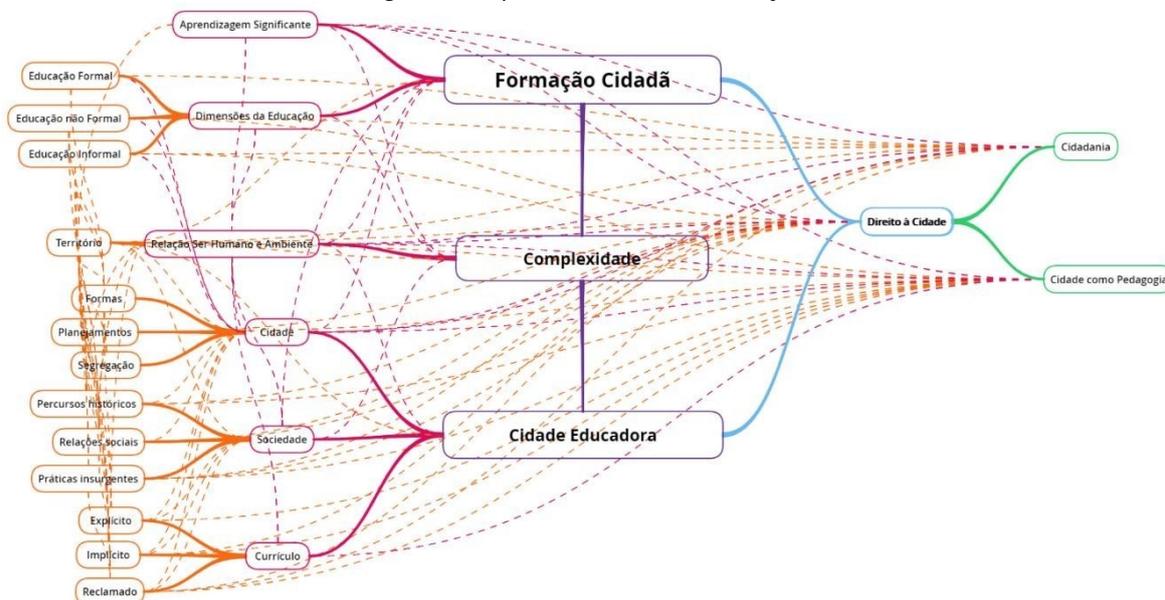


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa fragmentação conceitual é apenas um exercício de organizar a teoria que embasa esta pesquisa, pois é nítido que essa base conceitual se apresenta conforme Figura 2, o que por vezes nos parece repetitivos em nossa exposição. No entanto, assume que os

conceitos aqui apresentados estão fortemente relacionados, trazendo à luz a complexidade da temática em estudo.

Figura 2: Mapa conceitual e suas relações



Fonte: Elaborado pela autora.

JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E PROBLEMATIZAÇÃO

A justificativa desta pesquisa se fundamenta nos seguintes fatores: o ser cidadão, a complexidade educacional e a cidade que educa.

No que tange à escola, ela é tida como a centralizadora nesse processo formativo, contudo Vigotskii (1992), Freire (1997, 2008), Gohn (2006, 2020, 2009), Trilla (1993), Moll (2019), Gomez-Granell e Villa (2003), Morigi (2016), Alves e Brandenburg (2018) apontam que a prática educativa está para além dos limites escolares (educação formal). Ela está no teatro, no centro cultural, no projeto social e entre tantas atividades realizadas por organizações não governamentais (educação não-formal). Além disso, ela também está na vivência familiar, na brincadeira na rua, na conversa no parque ou mesmo na caminhada na praia (educação informal). São essas dimensões da educação que formam o ser cidadão. Entretanto, essas dimensões não são lineares, há uma complexidade no processo educativo do sujeito que precisa ser levado em conta ao longo de toda a sua vida.

Entendendo esse processo formativo como contínuo, ele perpassa pela formalidade, pelo não formal e pela informalidade da educação e pelos espaços das cidades em que ocorrem esse processo de aprendizagem. A escola está inserida na cidade, as entidades estão inseridas na cidade, as pessoas estão inseridas na cidade e é diante dessa inserção que se entende que a cidade é um agente educador. A cidade comunica por sua forma, seu contexto e em seus espaços de convivência.

Muitos são os projetos desenvolvidos em escolas e organizações, fomentando a cidadania, o direito à cidade e à própria educação urbanísticas, a exemplo a Campanha Urbanicidade do governo do Estado de Minas Gerais em 2009, o projeto “Ruas de Brincar” e o próprio Plano Diretor, elaborado com um capítulo exclusivo sobre a Política da Criança na Cidade ambos do município de Jundiá -SP. Além disso, tem-se o projeto “Envolve-se” realizado na zona norte de São Paulo, o qual promove dentro do ambiente escolar a discussão sobre a cidade, em especial, sobre mobilidade urbana. Muitos são os projetos, mas poucas são as pesquisas na área de Arquitetura e Urbanismo que tratam a respeito da cidade educadora e das dimensões da educação na perspectiva da formação cidadã. É na pedagogia que muito se avança nessas discussões como as Escolas Parques de Anísio Teixeira, a Educação Cidadã de Paulo Freire, a Escola Cidadã de Moacir Gadotti. Ainda que se ressalte na área da geografia o trabalho sobre o Território de Milton Santos, na ciência econômica a Educação e o Desenvolvimento local de Ladislau Dowbor e, na arquitetura, o trabalho de Mayumi Souza Lima sobre Espaço Educativo, A Cidade e A Criança.

Pensar na cidade que educa ou na cidade educadora está para além do movimento “Cidade Educadora” criado na década de 1990 em Barcelona, Espanha, uma vez que aqui não se pretende limitar a uma política educacional na gestão municipal (o que não tira a importância de se ter uma), mas sim compreender a complexidade das dimensões educacionais e as interações no espaço da cidade permitindo identificar potencialidade e limitações a partir de práticas educacionais¹.

¹ Ao longo de experiências pessoais de planejamento urbano e regional, muito incomodava o fato de os participantes não compreenderem qual era o seu papel nas discussões da cidade. A escuta, a arguição, a negociação e o senso de coletividade eram habilidades por ora ausentes tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil. Refletir o que é ser cidadão se tornou uma pauta presente. Entretanto, para além de ser é compreender como se forma esse sentimento de cidadania. O interesse na formação do cidadão e da percepção da escola inserida na cidade, me levou a realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso em

Diante disso, como a cidade é inserida no processo de formação cidadã, assumindo a educação como um processo contínuo e integrado em suas dimensões formal, não formal e informal?

HIPÓTESE

Não se trata aqui de encontrar solução a um problema, mas identificar percursos possíveis de aprendizagem. A hipótese é de que o processo formativo de cidadania apresenta maior potencial de apropriação quando se trabalha a educação formal, não formal e informal de maneira integrada. Quanto maior a interação entre as dimensões da educação, melhor a formação cidadã do sujeito. Nesse processo, a cidade torna-se um agente educador capaz de incorporar todas as dimensões educacionais. Acredita-se, assim, que quanto mais estímulos à vida urbana, maior a percepção de cidadania dos alunos. Desse modo, espera-se ainda que os atores envolvidos no processo de estímulo à vida urbana tenham tido trajetórias pessoais do cotidiano urbano que impulsionaram sua atuação no processo de formação.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a conjuntura da cidade educadora no processo de formação do cidadão, a fim de descobrir como as dimensões formal, não formal e informal da educação contribuem no processo formativo do cidadão, e assim entender como a cidade se constitui como um agente educador.

Arquitetura e Urbanismo junto à escola Paulo Fontes em Santo Antônio de Lisboa, onde trabalhamos como se dá o processo de planejamento da cidade e qual é nosso papel como cidadãos. Após dez anos de formada, tive o privilégio de poder contribuir como o projeto CAU Educa, do Conselho de Arquitetura e Urbanismo. Evidentemente que esse não foi um processo contínuo, houve uma recusa nesse período, que me levou a trabalhar e a estudar o gerenciamento costeiro, tema esse que desenvolvi no mestrado, e no início desse doutorado. Contudo, o chamado a pensar a educação urbanística me trouxe novamente a essa reflexão do mundo comum, questionando com o intuito de compreender o quê, onde e como, é possível contribuir na produção do conhecimento que trabalhe essa interdisciplinaridade da cidade e da educação, que extrapole a área da arquitetura e urbanismo e da própria pedagogia.

Objetivos Específicos

Para se alcançar tal objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. compreender o tecido da cidade educadora, a partir das teorias sistêmicas e do campo da educação e do urbanismo;
2. mapear experiências das dimensões educacionais no território, identificando suas potencialidades e limitações;
3. contrastar as experiências mapeadas e identificar os elementos de inserção da cidade no processo de formação cidadã.

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1996, p. 155)

Com base nos objetivos específicos desta pesquisa, apresenta-se nesse capítulo a abordagem metodológica do estudo bem como os procedimentos que serão adotados para coleta e para análise dos dados. A fim de percorrer o caminho do conhecimento não se limita a etapas estanques, mas em planos de pesquisa que se complementam, trabalhando, “com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica” (MINAYO, 2001, p. 27).

Considerando os aspectos relacionais ao sujeito e à cidade, assumindo a complexidade do processo educativo, integra-se os campos do conhecimento do urbanismo e da pedagogia com um olhar do campo de pensamento sistêmico.

A pesquisa apropria-se da abordagem do tipo multimétodos, considerando-a como estudo de pessoal-ambiente, aplicando métodos centrados nas pessoas e nos métodos centrados no ambiente segundo categorias estabelecidas por Günther, Elaili, Pinheiro (2008). Quanto aos métodos centrados em pessoas, serão combinadas a observação, a entrevista e o questionário. Já os métodos centrados no ambiente combinam os procedimentos, os vestígios ambientais e as visitas exploratórias. Acrescenta-se a esses procedimentos a análise documental. Ressalta-se que os distintos procedimentos visam coletar informações que sejam relevantes à pesquisa, sendo ao fim da coleta cruzados os

dados para que haja uma complementariedade das informações e uma compreensão ampliada do objeto de estudo, incorporando assim dados qualitativos e quantitativos.

Ao integrar a pesquisa qualitativa e quantitativa aumenta-se a confiabilidade a fim de permitir melhor compreensão do problema. Para isso, os procedimentos foram adequados para o objeto de estudo, explorando todos os possíveis caminhos (GOLDENBERG, 1999). Não sendo reduzida a operacionalização de variáveis, a pesquisa qualitativa trabalha o universo dos significados, motivos, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos (MINAYO, 2001). Já a pesquisa quantitativa, não se pretende trabalhar com a representação numérica, mas a partir dela compreender os processos relacionais das dimensões educativas.

Para isso, o aporte teórico se coloca com um dos momentos iniciais do estudo, pois a partir dele é possível um aprofundamento dos conceitos e das teorias, orientando o olhar do pesquisador nas demais etapas. Assim, além de trazer à luz o conhecimento acumulado, busca-se inserir a discussão teórica na análise dos dados, orientando na definição de categorias e na interpretação dos resultados.

Posterior ao aporte teórico, entra-se na Pesquisa de campo, que está diretamente relacionada aos estudos de caso. O estudo de caso é uma forma de entender a totalidade a partir de um recorte, sua duração é extremamente variável e suas técnicas fogem a uma regra, pois cada observação é única (GOLDENBERG, 1999). Os dois estudos de caso (Monte Serrat e Campeche) já revelam suas características particulares e trarão observações distintas.

A partir da análise de conteúdo serão analisados os dados da coleta de dados das três etapas da pesquisa de campo. Entende-se esse método como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ou seja, do que é dito, escrito e mesmo percebido a partir da descrição, permitindo a inferência de conhecimento a fim de compreender o sentido dessas comunicações (BARDIN, 2001). Esse método apresenta-se em três fases: organização (pré-análise), codificação (exploração do material), categorização (tratamento dos resultados, inferência e interpretação).

Apesar do método de análise por categorias ser uma espécie de gavetas, que permite classificar e dar ordem a uma desordem aparente (BARDIN, 2001), não se pretende-

realizar uma análise sistematizada, mas uma análise sistêmica compreendendo a complexidade da temática.

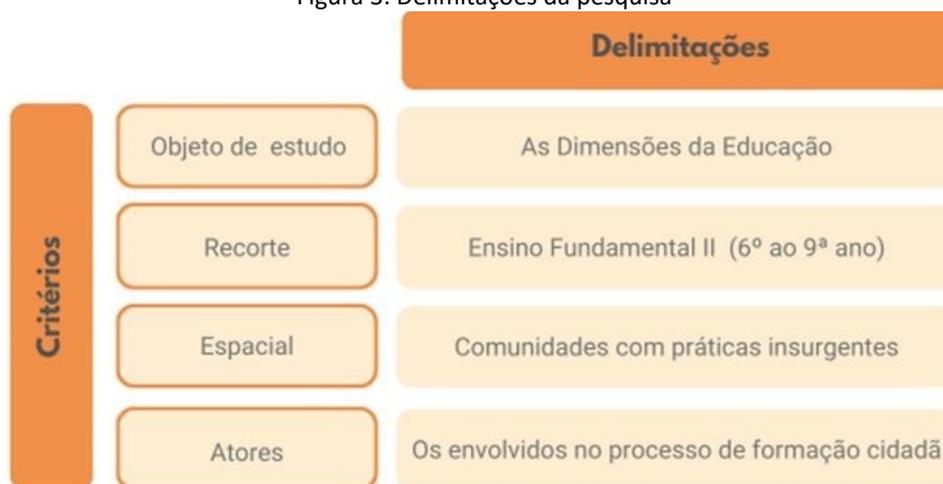
Para dar ênfase a tal afirmação, entende-se a educação não só como educação formal, uma vez que ela se coloca num campo aberto de análise das experiências, o que vai exigir que haja critérios válidos para todos os estudos de caso, permitindo flexibilizar as iniciativas, pois nem todas as comunidades têm os potenciais que se espera. Um critério seria então os usos da cidade e a cidade como bem de uso, como bem coletivo, norteados a análise. A perenidade ou a persistência no tempo de um ativismo que se esvaziou, traz o entendimento do processo em movimento, que mesmo não tendo perenidade como instituição, marca a trajetória a ponto de aquilo se tornar a pauta para a comunidade, trazendo isso como uma análise mais ampla das experiências insurgentes.

Delimitação da pesquisa

A educação por si só já se configura como um universo de pesquisa complexa, levando em consideração a estrutura educacional, os agentes educadores, o contexto dos educandos e a própria relação familiar. Contudo uma primeira delimitação volta-se para o olhar da educação na/para/pela cidade e para aqueles que irão viver nas cidades, os cidadãos. Assumindo a complexidade da educação, essa pesquisa não se limita apenas à escola, sendo ampliada a ideia de educação para suas três dimensões: formal, não formal e informal.

Acredita-se que as crianças e os jovens se apresentam como atores capazes de construir um futuro alternativo. Diante disso, o recorte da pesquisa é o processo educativo que ocorre no período do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que corresponde às crianças e aos adolescentes de 11 a 14 anos (Figura 3).

Figura 3: Delimitações da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

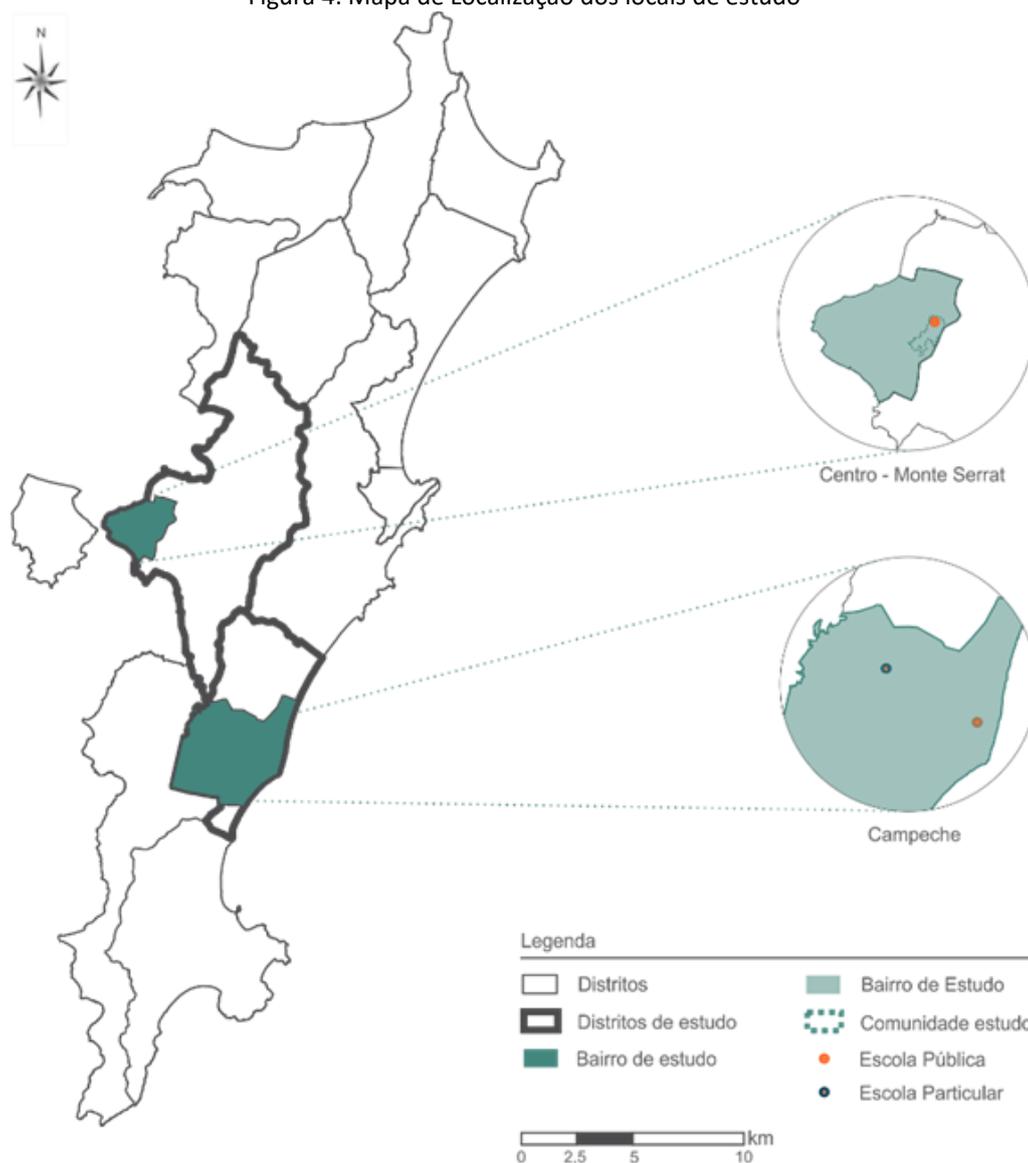
Para definir as áreas de estudo, foram levantadas as práticas insurgentes distintas na cidade de Florianópolis, levando em consideração as políticas públicas, os aspectos históricos e os movimentos de lutas comunitárias. Duas comunidades foram selecionadas: Monte Serrat e Campeche (Figura 4).

O planejamento insurgente avança essa tradição ao abrir a teorização do planejamento a outras formas de ação, para incluir não apenas formas selecionadas de ação dos cidadãos e de suas organizações sancionadas pelos grupos dominantes, as quais designo de espaços de ação convidados; mas também as insurreições e insurgências que o Estado e as corporações sistematicamente buscam colocar no ostracismo e criminalizar – que designo de espaços de ação inventados (MIRAFTAB, 2016, p. 368).

Com base na visão apresentada por Miraftab (2016), considerou-se para o levantamento não só o reconhecimento das práticas cidadãs como formas de planejamento, mas de insurgências de espaços de ação inventados. As duas comunidades selecionadas revelam ao longo do tempo, espaços de ações inventados que corroboram para o mapeamento das experiências socioeducativas no processo de formação cidadã.

Para analisar o processo educativo na dimensão formal da educação, foram selecionadas as escolas (públicas e particular) de cada localidade. No Centro, na comunidade do Monte Serrat, a pesquisa ocorreu junto à Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (privada). Já no bairro do Campeche, a pesquisa se deu com Escola Básica Municipal - EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (pública) e a Escola da Fazenda (privada).

Figura 4: Mapa de Localização dos locais de estudo



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Além das escolas foram levantados junto à comunidade, os projetos e as organizações envolvidas no processo de educação não formal de crianças e jovens. Na comunidade do Monte Serrat, as ações das organizações analisadas são o Centro Cultural Escrava Anastácia e o Instituto Pe. Wilson Groh. Na comunidade do Campeche serão analisadas ações da Associação Amigos do Parque Cultural Campeche (PACUCA), a Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM), a Biblioteca Livre do Campeche (BILICA) e o Bairro Educador.

Contextualização do Campo de Pesquisa

Localizada no bairro Centro, a comunidade do Monte Serrat é uma dentre as 19 comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Marcada por uma herança segregacionista sempre esteve à frente de lutas comunitárias na busca por direitos e por qualidade de viver de seus habitantes. Com espírito solidário, a comunidade se estruturou a partir de lideranças religiosas e femininas institucionalizando equipamentos urbanos e sociais e articulando-se com parceiros que proporcionaram e proporcionam projetos socioeducativos a crianças e adolescentes. Sua história expressa a ausência do Estado nas demandas populacionais, fazendo emergir da comunidade um espaço de ação inventado na garantia do direito à cidade.

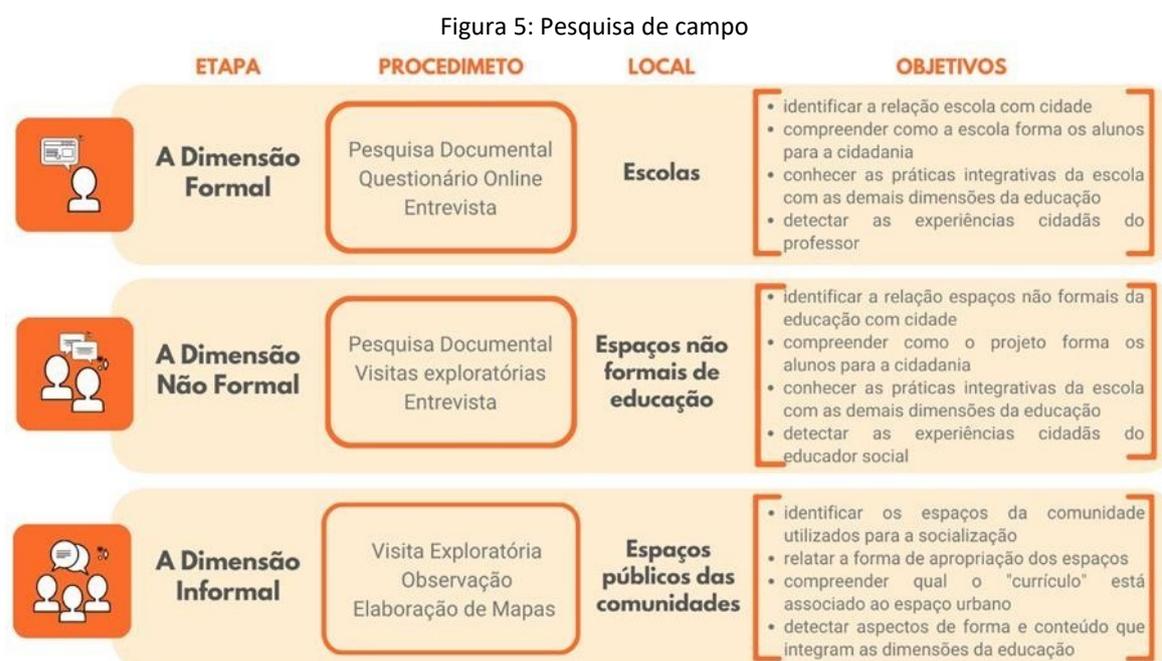
A comunidade do Campeche, localizada no sul da Ilha, carrega em sua trajetória militante uma forte participação no processo de elaboração do Plano Diretor Municipal. Suas lutas por uma cidade que ouça as demandas populacionais resultaram no Plano Diretor Comunitário em 2000, mas que infelizmente não foi incorporado pela municipalidade. Além de sua atuação no planejamento urbano municipal, o bairro tem lutado há mais de três décadas para a criação do Parque Cultural do Campeche e, nesse percurso a comunidade se apropria do espaço do Campo de Aviação para práticas culturais, de lazer e socioeducativas. Além das ONGs que atuam nesse processo educativo, o poder público por meio do Programa Bairro Educador desenvolveu na comunidade atividades no contraturno escolar para crianças e adolescentes. A Biblioteca Livre do Campeche também é outra prática que emerge da demanda por espaços culturais no bairro.

Participantes da pesquisa

Segundo Bardin (2001), nem todo o material de análise está susceptível a uma amostragem, sendo considerado o próprio universo incorporado à análise. Os participantes da pesquisa são os sujeitos inseridos no processo de formação cidadã no período escolar do ensino fundamental II, incluindo os professores e os educadores sociais.

Etapas da pesquisa

Os estudos de caso das comunidades do Monte Serrat e do Campeche serão analisados em três etapas, consideram-se as três dimensões educacionais: formal, não formal e informal (Figura 5). Cada uma das etapas tem distintos procedimentos e objetivos.

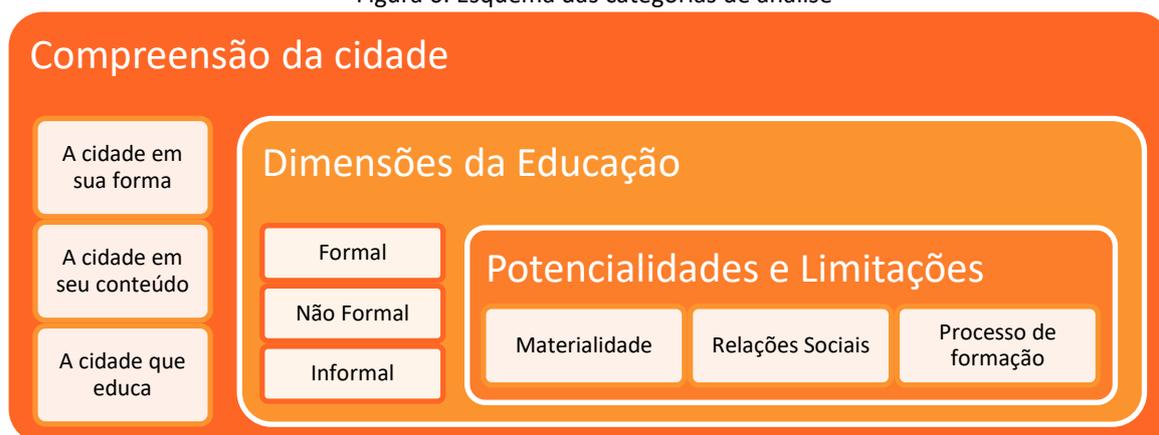


Fonte: Elaborado pela autora

Para a análise de dados nas etapas da pesquisa, a unidade de registro adotada é a cidade como agente no processo formativo cidadão, representando um recorte em nível semântico: o tema. Para compreender essa unidade de registro, as dimensões da educação são entendidas como unidade de contexto.

A categorização trata-se de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2001, p. 117). Consideram-se três eixos de categorias de análise dos dados, a compreensão da cidade, as dimensões da educação e as potencialidades e as limitações (Figura 6).

Figura 6: Esquema das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compreender as três dimensões da educação, é possível identificar as potencialidades e as limitações das práticas no processo educativo e na formação cidadã, sendo classificadas quanto à materialidade, às relações sociais e ao processo de formação.

Na categorização dos dados da pesquisa, volta-se o olhar para o sujeito, para as relações entre sujeitos e para as relações com o território; não havendo uma linearidade e uma sistemática, pois esses olhares são sistêmicos e carregados de relações entre si.

Dimensão Formal

A etapa da Dimensão Formal diz respeito aos estudos junto às escolas Marista Escola Social Lúcia Mayvorne da comunidade de Monte Serrat, EBM Brigadeiro Eduardo Gomes e Escola da Fazenda no Campeche. A partir de pesquisa documental dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) bem como dos materiais complementares de ensino apresentados pela instituição, foi analisado em seus currículos a relação da escola com a cidade, bem como a prática e a formação cidadã incluída no processo educativo dos alunos e sua inserção no território da escola.

Para a abordagem quantitativa, que tem como método de coleta de dados o questionário, a população estudada são os professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano – idade entre 11 e 14 anos). Com o questionário (Apêndice A), obteve-se uma visão geral sobre a abordagem da cidade e da cidadania na prática educacional formal, ou seja, se esta é uma temática presente nas dinâmicas de ensino da escola, e como elas são abordadas com os educandos. Sob o viés do professor como mediador do processo de

aprendizagem e sujeito carregado de vivências, buscou-se também com os questionários compreender a relação do professor com a cidade e da sua atuação como cidadão, a fim de verificar se essas vivências contribuem no ato formativo do educando.

O questionário, aplicado de forma on-line pela plataforma Google Forms, apresenta questões abertas e questões com respostas predeterminadas. Sua estruturação se dá em cinco seções: 1. Informações gerais da atuação do professor; 2. A escola e a cidade; 3. Você e seu bairro; 4. Você Cidadão; 5. A pandemia. Assumindo a temporalidade deste estudo, sendo realizado em meio à pandemia SARS-CoV-2 (o novo coronavírus), incorpora-se essa discussão ao questionário.

Sua aplicação se deu junto aos professores do ensino fundamental II de cada instituição de ensino, tendo um número distinto de professores para cada uma delas, totalizando 48 professores. Entretanto, o número de participantes alocados na pesquisa foi inferior ao número proposto chegando a 50% na Escola da Fazenda, 43% da participação na Marista Escola Social Lucia Mayvorne e apenas 15% na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (Quadro 1).

Quadro 1: Participantes do questionário - etapa Dimensão Formal da Educação

Locais	Participantes propostos	Participantes alocados
Marista Escola Social Lucia Mayvorne	21	9
Escola da Fazenda	8	4
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	20	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Já para a abordagem qualitativa, que tem como método de coleta de dado a entrevista, foi junto aos professores a partir de convite aberto aos professores do Ensino Fundamental II de cada instituição.

A entrevista semiestruturada foi o tipo de entrevistas aplicada com os professores, sendo um método de coleta de dados em que “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (GHIGLIONE; MATALON, 1993, p. 70).

As entrevistas foram um importante procedimento de verificação de certas informações relativas à prática socioeducativa. No entanto, para além de uma verificação, a entrevista se configurou com uma conversação para o aprofundamento do tema. Assim, estabeleceram-se quatro direcionamentos relativos à atuação do educador (Qual o papel da sua atuação com os alunos em seu processo de formação cidadã?), a formação do educador (Você considera que sua trajetória como indivíduo tem contribuição para a sua atuação hoje?), ao processo de integração da dimensão formal, não formal da educação (Como você vê a integração da escola com a comunidade? E de que forma essa integração tem contribuído ou pode contribuir com a formação dos alunos??) e a compreensão da cidade como espaço educativo (Como a cidade, em suas formas e relações estão inseridas em suas práticas formativas?).

A amostra não-probabilística adotada para a realização das entrevistas visa selecionar os atores envolvidos do processo de formação com base nos questionários e, em análise documental, caracterizada como uma amostra típica. Essa amostra foi proposta para alcançar 15% dos participantes dos questionários de cada instituição, ou seja, três (3) professores, totalizando nove (9) professores entrevistados, adotando como critério de seleção os professores que apresentam maior envolvimento com as discussões da cidade. Foi mantido o número de três (3) também para a Escola da Fazenda. No entanto, o número de participantes alocados para as entrevistas foi inferior ao número proposto em algumas das instituições, tendo 100% na Marista Escola Social Lucia Mayvorne, 67% da participação na Escola da Fazenda e, apenas, 33% na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (Quadro 2).

Quadro 2: Participantes da entrevista - etapa Dimensão Formal da Educação

Locais	Participantes propostos	Participantes alocados
Marista Escola Social Lucia Mayvorne	3	3
Escola da Fazenda	3	2
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	3	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio de questionário on-line e entrevista com os professores de cada instituição de ensino, foi possível compreender as práticas e as abordagens utilizadas pelos professores no processo de aprendizagem e detectar a própria prática do professor como cidadão. Nessa etapa, identificaram-se práticas integrativas entre a educação formal e as

demais dimensões da educação, sendo possível mapear atores/educadores sociais que interagem junto à escola.

Dimensão Não Formal

Na etapa da Dimensão Não Formal foram identificadas ações governamentais e não governamentais que contribuem no processo de formação cidadã de crianças e jovens. O levantamento se deu partir de análise de documentos oficiais e pesquisa bibliográfica avaliando os projetos das organizações e documentos correlatos a fim de compreender seus objetivos, os atores envolvidos, as metodologias aplicadas, sua inserção na comunidade e a rede de parceiros na qual estão inseridas. Agrega-se a lista de documentos: publicações em jornal, produção audiovisual, relatórios da entidade e produções acadêmicas.

Para compreender a atuação da educação não formal na promoção da cidadania, além da revisão bibliográfica e do levantamento documental, foi importante a elaboração de entrevistas semiestruturada e a observação não-participantes. Assim como para a dimensão formal, as entrevistas foram um procedimento tanto de verificação de informações relativas à prática socioeducativa quanto de aprofundamento do tema. Desse modo, manteve-se a mesma estrutura com quatros direcionamentos, relativos à atuação do educador (Qual o papel da sua atuação junto aos alunos em seu processo de formação cidadã?), a formação do educador (Você considera que sua trajetória como indivíduo tem contribuição para a sua atuação hoje?), ao processo de integração das dimensões da educação (Como você vê a integração da escola com a comunidade? E de que forma essa integração tem contribuído ou pode contribuir com a formação dos alunos?) e a compreensão da cidade como espaço educativo (Como a cidade, em suas formas e relações estão inseridas em suas práticas formativas?).

Essa etapa propõe a aplicação de entrevista junto aos educadores sociais, com o objetivo de conhecer as práticas integrativas do projeto com as demais dimensões da educação, detectar as experiências cidadãs do educador social, sendo configurada como uma conversação para aprofundamento do tema. A proposta visa a sua aplicação em todas as seis instituições envolvidas. A partir de amostra não-probabilística, visto que os selecionados são os atores envolvidos no processo de formação com base em análise

documental, caracterizada como uma amostra típica. Esta amostra revela três (3) educadores sociais em cada instituição. Contudo, o número de participantes alocados na pesquisa foi inferior ao número proposto tendo instituições que não conseguiram participar, uma maior participação do Bairro Educador e da Biblioteca Livre do Campeche (67%), e IVG, PACUCA e AMOCAM com 33% de participação (Quadro 3).

Quadro 3: Participantes da entrevista - etapa Dimensão Não Formal da Educação

Locais	Participantes propostos	Participantes alocados
Instituto Pe. Vilson Groh (IVG)	3	1
Centro Cultural Escrava Anastásia	3	0
Prefeitura de Florianópolis (Projeto Bairro Educador)	3	2
Associação de Amigos do Parque Cultural do Campeche (PACUCA)	3	1
Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM)	3	1
Associação dos Amigos da Biblioteca Livre do Campeche	3	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta inicial foi inserir os educadores sociais na etapa da pesquisa, contudo, em virtude de alguns dos projetos analisados terem sido realizados em anos anteriores, alguns dos contatos foram com os gestores das organizações que possibilitaram o resgate do processo educativo.

Dimensão Informal

Na etapa da Educação Informal que visa examinar como o espaço urbano se apresenta como ambiente educativo, realizou-se a leitura do “texto” e do “contexto” da cidade, por meio de análise documental que abordasse a dinâmica urbana da comunidade ao longo do tempo, houve uma visita exploratória, em que se permitiu identificar os locais e os momentos que sejam mais relevantes para observação do processo pedagógico do espaço urbano, a fim de colher informações de comportamento, de interações e de características do ambiente.

Ao assumir a pesquisa como um estudo pessoa-ambiente, reconheceu-se que a observação dessa relação se fez fundamental para compreender o comportamento do

sujeito na cidade. Para isso, as visitas exploratórias se basearam na observação sistemática com diário de campo, analisando os vestígios ambientais nos estudos de caso.

“Vestígios ambientais de comportamento são objeto de pesquisas que buscam compreender a ocupação e o uso de um local (cômodo, lote ou setor urbano) e inferir algumas das relações pessoa-ambiente ali existentes”(PINHEIRO; ELAILI; FERNANDES, 2008, p. 79). As “pistas” deixadas na cidade podem contribuir para a compreensão do contexto que estão inseridos os projetos socioeducativos. Esses sinais da ocupação e da apropriação permitem identificar o currículo da cidade e analisar como essa se torna um agente educador no processo formativo cidadão.

As visitas exploratórias foram realizadas após a flexibilização das recomendações para o combate à pandemia do coronavírus, sendo realizadas no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022.

No Monte Serrat, elas aconteceram em caminhadas com duração de 2 à 4 horas. No segundo semestre de 2021, foram realizadas individualmente, percorrendo as principais vias da comunidade. Para adentrar na realidade do Monte Serrat, foram realizadas visitas exploratórias com lideranças comunitárias com dois grupos distintos, o primeiro junto às atividades extensionista do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Ateliê Modelo de Arquitetura e Urbanismo (AMA) e do Programa de Educação Tutorial de Arquitetura e Urbanismo (PET/ARQ) com coordenação do Professor Samuel Steiner. Essa visita realizada junto ao Professor Samuel e os discentes tiveram o acompanhamento da moradora Sandra que, gentilmente, realizou um percurso pelas vias labirínticas da comunidade contando sobre a história, as dinâmicas e as questões presentes no território (Figura 7).

O outro grupo acompanhado foi com as crianças do quinto ano da Marista Escola Social Lucia Mayvorne², atividade coordenada pelos educadores João Marcelo Vela e Keles Gonçalves de Lima que por meio de uma atividade de caça ao tesouro foi percorrendo a comunidade, fazendo contato com lideranças comunitário, discutindo cidadania nas práticas social da comunidade (Figura 8).

² A proximidade com a Marista Escola Social Lucia Mayvorne se deu diante da possibilidade no início de 2022 desenvolver projeto de extensão da UNISUL (instituição onde nesse momento estou como docente) diante da temática do Direito à cidade e Direito à moradia.

Figura 7: Visita exploratória com atividade extensionista ARQ-UFSC



Fonte: ComunitÁreas, 2022.

Figura 8: Saída de estudo Marista Escola Social



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

No Campeche, as visitas exploratórias aconteceram em trecho à pé e de carro diante da grande extensão territorial do bairro. O percurso pelo bairro ocorreu individualmente com durações de 4 a 8 horas realizado em dias distintos. A fim de maior aproximação com as organizações envolvidas, acompanharam-se algumas atividades promovidas pelas organizações no caso das Serenatas Literárias (Figura 9) realizadas pela

Biblioteca Livro do Campeche e junto ao Projeto de resgate da mandioca crioula, com o objetivo de acompanhar e participar do processo de preparação da terra, incorporando a observação participante à pesquisa.

Figura 9: Serenata Literária



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Particularidades da Pesquisa

Para o desenvolvimento da coleta de dados junto às entidades educativas e a fim de garantir a integridade dos participantes e dos pesquisadores quanto aos padrões éticos de pesquisa, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (CAAE: 39746020.1.0000.0121 – Número do Parecer: 4.859.184).

A pandemia SARS-CoV-2 (o novo coronavírus), iniciada em dezembro de 2019, teve impacto a partir de março de 2020 em todo território nacional, diante do isolamento social necessário para o combate ao COVID-19. Tais medidas começaram a ter impacto nesta pesquisa uma vez que os espaços de aprendizado se modificaram. Tal dinâmica também afetou os procedimentos para a coleta de dados havendo adaptações tanto na coleta quanto em sua análise.

As coletas de dados foram realizadas durante a Pandemia, o que dificultou o contato direto com os professores e os educadores. A alta rotatividade de professores na instituição pública dificultou na continuidade das etapas da pesquisa de 2021 e 2022 junto à instituição. Além disso, as demandas pedagógicas diante da saída das atividades online

para as atividades presenciais e as dificuldades com as agendas dos professores e educadores inviabilizaram algumas coletas de dados. Como resultado, a coleta de dados iniciada em 03 de agosto de 2021 e finalizada em 29 de abril de 2022, havia um número total de participantes propostos de 76, chegando a um número de participantes alocados na pesquisa.

ESTRUTURA DA TESE

A pesquisa se estrutura em três etapas principais que dão origem aos capítulos dessa tese.

Introdução: trata do tema central a ser abordado, a justificativa, a relevância e a problematização do estudo. Também foram apresentados os objetivos, a delimitação da pesquisa, os caminhos da pesquisa diante dos procedimentos metodológicos e da estrutura da tese.

Capítulo 1 Aporte Teórico: O tecido da cidade educadora. Disserta-se sobre os conceitos teóricos a partir dos três eixos estruturadores do trabalho: a complexidade, a educação, a cidade. Não os compreendendo fechados em si mesmo os temas são sistematizados apenas para compreensão conceitual, sendo entendido que eles apresentam livre trânsito entre si.

Capítulo 2 Mapeando as experiências: potencialidades e limitações. Este capítulo destina-se às análises, à síntese e aos resultados da pesquisa, sendo apresentados por localidade de estudo, exibiu-se a análise a partir das dimensões da educação, com base no aporte teórico, levantaram-se as limitações, mas especialmente as potencialidades das práticas educativas.

Capítulo 3 O Esperançar da Cidade Educadora. Apresentou-se conjuntamente o caso do Monte Serrat e do Campeche, em que se contrastaram as experiências educacionais na busca de elementos de inserção da cidade no processo de formação cidadã. Desse modo, discorre-se a partir do olhar do sujeito, da cidade e das relações advindas desses.

Considerações Preliminares. Elas correspondem aos aspectos conclusivos de todo trabalho realizado ao longo da pesquisa, expondo-se as reflexões acerca dos resultados encontrados para evidenciar os objetivos da pesquisa.

1 OS FIOS DA EDUCAÇÃO

É preciso reconhecer as crianças como cidadão e aceitar sua participação (LÚCIO, 2019).

Na educação como base para uma sociedade justa e igualitária, insere-se a ideia da formação e da educação como processo permanente, sendo a educação, o modo de preparar o indivíduo para a vida, não basta se ter o acúmulo de conhecimento apenas nas fases iniciais do ser humano, reforça-se então a necessidade de uma educação contínua capaz de preparar o indivíduo para os diversos momentos de sua vida e da época em que vive, desenvolvendo a capacidade crítica de transformar informação em conhecimento seja de maneira autônoma ou em grupo, isso porque “a educação é uma realidade complexa, dispersa, heterogêneas, versátil...”(TRILLA, 1993, p. 6).

Vintró (2003, p. 42) elenca dois aspectos que fazem da educação a chave da sociedade futura, primeiramente de “assegurar capacidades básicas a todas as pessoas para enfrentar os desafios da sociedade do futuro e, segundo, possibilitar a construção de valores e atitudes que permitam a igualdade e a coesão social.” Contudo, a autora reforça que a responsabilidade das funções não deve recair exclusivamente sobre a escola, as instituições e a própria cidade, ela deve assumir suas responsabilidades diante da educação.

A sociedade democrática coloca-se em uma comunidade dividida, em que não há consenso, visto que a “democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade”(CHAUÍ, 2000, p. 558). Ao tirar desses sujeitos de direito, os direitos aos quais são garantidos, estes por estar em uma sociedade democrática e o direito de lutar e exigir-los (CHAUÍ, 2000). E ao voltar-se para a formação cidadã, volta-se não apenas nesse entendimento de coletividade, mas também desse direito a ter direito. Isso perpassa em reconhecer esse conflito como legítimo, e a ter a consciência do outro nesse processo.

A prática da vida social acontece no cotidiano. Segundo Santos(1996, p. 9–10), três dimensões são possíveis de se trabalhar, sendo elas: a corporeidade, a individualidade e a socialidade. E a relação dessas três dimensões também irá definir a cidadania. A corporeidade ou a corporalidade refere-se a realidade do corpo do homem, diante da forma de se apresentar e de se ver ligadas também a “virtualidades de educação, de riqueza, de

minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade”(SANTOS, 1996, p. 10).

Na dimensão da individualidade, voltam-se as consciências do ser humano "consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós”(SANTOS, 1996, p. 10) o que Maturana e Varela (1995) chamam de visão de mundo que cada indivíduo tem. Nessa dimensão, Santos (1996, p. 10) também aponta a transindividualidade entendida como as relações, na qual faz parte da produção da sociabilidade, o que chama do “fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço”. Compreendendo o acoplamento social, dentro dos fenômenos sociais, consegue-se facilmente distinguir que na dimensão da individualidade, aceita-se o outro como ser diferente assumindo na sociedade uma "imersão raciocinada e voluntária do indivíduo na comunhão social, isto é, no conjunto de todos, os outros também sendo nós”(SANTOS, 2020, p. 101–102).

O tempo também incorporado como uma das dimensões do cotidiano, diante da compreensão do passado como herança, do futuro como projeto e do presente definido a partir da definição do passado e do futuro. Diante dessa temporalidade, Santos(1996, p. 10) trata o ser humano, a unidade do sistema social, como dois, o que se é e o que se quer ser, estando “entre a dificuldade de afirmação diante das situações e a crença de que podemos ser outra coisa e de que podemos construir outra coisa.”

Na compreensão do sistema social humano a coerência e a harmonia nas relações de seus componentes está intimamente associada à coerência e à harmonia do crescimento do indivíduo dentro dele, o que reforça o contínuo aprendizado social (MATURANA; VARELA, 1995).

1.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICANTE

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudanças (DELORS, 2003, p. 89).

Pretende-se aqui falar de aprendizagem e não de ensino. Hoje o que se tem como ensino, é a partir de um parâmetro econômico e produtivo, basta olhar para a atual

conjuntura da pandemia do COVID 19, que evidenciaram os interesses do mercado da educação, lançando a qualquer custo o ensino a distância - EAD, que por vezes assumido assume por um título de híbrido, para aumentar a massa de alunos e reduzir e explorar o corpo docente. Esse modelo tão pouco se preocupa com os valores da cidadania democrática em suas aulas gravadas e atemporais, nem tampouco preconizam as relações sociais e com o ambiente. Assim, compartilha-se a afirmação de Gadotti (2005, p. 1) de que o “direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender”, isso ultrapassa uma matrícula na escola ou na universidade.

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 2008, p. 23–24).

No processo de aprendizagem o indivíduo se coloca em atitude de aprender, rompendo com a atual hierarquia de ensino, da dialética de alguém que ensina e alguém que aprende, mas, trazendo a ideia da formação contínua onde a partir das experiências individuais, todos ensinam e todos aprendem, fomentando assim a formação de sujeitos críticos e reflexivos para o mundo atual.

Trazer para o centro do processo de aprendizagem em torno de quem aprende, e não de quem ensina, permite o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma contínua, tendo “à sua disposição ferramentas, serviços e instituições que lhe permitam o acesso ao conhecimento”(MAJÓ, 2003, p. 65).

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal

aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (FREIRE, 2008, p. 69).

Assim como Freire (2008), Gadotti (2005, p. 3) reforça que o processo de aprendizagem relaciona-se com o envolvimento profundo do indivíduo com aquilo que ele está aprendendo “quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas.” Qualificar os indivíduos para serem cidadãos e cidadãs e saibam viver e pertencer a cidade é o papel da educação, e a “cidade deve constituir o âmbito de contato de debate e de acesso ao conhecimento para toda a cidadania”(GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 21).

A educação, portanto, não mais se limita a responsabilidade da escola e da família, como já explicitado no ECA (BRASIL, 1990). A sociedade também educa por meio de suas práticas. Ela também tem essa corresponsabilidade junto ao processo educativo.

É evidente que tal cooperativismo não se aprende de imediato é “apreendida” pelo exemplo e pela organização da cidade e suas comunidades, o que leva ao enfrentamento da herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que, ainda, grande parte de seus habitantes carrega em si”(MORIGI, 2016, p. 77). Aqui, vale trazer inclusive as experiências relatadas por Colosso (2019, p. 29) que em seus estudos urbanos voltados aos movimentos sociais revelam que os sujeitos que de alguma forma estão envolvidos na luta “pela transformação urbana e criam seus espaços coletivos, transformam-se a si mesmos”, o que o autor apresenta como a ideia de “formação em ação”, incorporando-se a dimensão não formal da educação.

No contexto da Cidade Educadora, a educação torna-se política educativa ampla, sendo incorporada pela municipalidade em caráter transversal e inovador em seus projetos políticos (AICE, 2004). Contudo, essa agenda da política educativa precisa “contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado”(GOHN, 2006, p. 37), colocando o ser humano como centro das atenções.

Vigotskii ao estudar a relação do funcionamento intelectual com a cultural na qual o individual está inserido “concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”(LURIA, 1992, p. 25). A linguagem dentro do estudo da psicologia cultural vigotskiana é um dos instrumentos básicos na organização e no

desenvolvimento do processo do pensamento e toma como base as teorias que se baseiam na coexistência do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assim:

o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem - no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento(VIGOTSKII, 1992, p. 105–106).

Ao tratar a aprendizagem significativa, depara-se com o processo de formação do indivíduo ao qual Vigotskii os relaciona esquematicamente por dois círculos concêntricos, o círculo interno representando o processo de aprendizagem e o maior trata-se do processo de desenvolvimento, sendo algo para além da aprendizagem, considerando que “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento”(VIGOTSKII, 1992, p. 109). Assim, Vigotskii (1992) identifica dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento efetivo, trata-se daqueles realizados de forma autônoma; desenvolvimento potencial, realizado a partir da colaboração com o outro, denominado pelo autor como Zona de Desenvolvimento Potencial, “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”(VIGOTSKII, 1992, p. 113).

O enfoque de Vigotskii é de não separar o indivíduo de sua situação cultural em que ele se desenvolve, visto que seu pleno desenvolvimento depende do processo de aprendizagem com outros indivíduos, assim "a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social"(REGO, 1998, p. 26). Pensando ainda em sua inserção na cidade, reforça-se a complexa trama social diante da sua heterogeneidade, pois é a partir da diversidade que se amplia a possibilidade de trocas de visão de mundo, que se expandem as capacidades do indivíduo.

Assim, o desenvolvimento do indivíduo está intimamente relacionado ao contexto sociocultural. São nesses contextos na interação com o outro e na “sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana” (REGO, 1998, p. 55). Isso coloca a interação social num papel de grande importância no desenvolvimento do ser humano,

sendo ainda complementado por Rego (1998, p. 60) “que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado”. “Portanto, na perspectiva de Vigotskii, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”(REGO, 1998, p. 110).

Convém ressaltar que a criança não inicia seu processo de aprendizagem escolar do zero, esse conhecimento vem muito antes de entrar em uma unidade escolar. Isso porque a criança tem uma história (VIGOTSKII, 1992). Daí a importância dada por Freire(2008, p. 28) como sendo “fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.”

No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sócio-cultural (sic) determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias (sic), objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 1998, p. 76).

Um ponto importante que o autor traz sobre esta teoria está relacionado ao conceito de disciplina formal. Esse conceito “que encontra a sua expressão mais clara no sistema de Herbart, liga-se à ideia de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral”(VIGOTSKII, 1992, p. 106). Essa ideia conservadora da práxis educativa demonstrou ter um fracasso “por diversas pesquisas que revelaram ter a aprendizagem em determinado campo uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral”(VIGOTSKII, 1992, p. 107).

Embora o processo de aprendizado da criança se inicia antes de sua escolarização, é na escola que são introduzidos novos elementos para o desenvolvimento (REGO, 1998).

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 1992, p. 116).

Assim, a escola proporciona um conhecimento sistemático, dando acesso ao conhecimento científico e a partir da interação com esses conhecimentos os indivíduos se transformam e “possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio”(REGO, 1998, p. 104) modificando sua relação cognitiva com o mundo. Desse modo, a partir do sujeito histórico, a escola exercerá sua função ao “ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vigotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos”(REGO, 1998, p. 108).

Incorpora-se, então, a esse processo a mediação, sendo o educador o responsável pela intervenção na “zona de desenvolvimento potencial”, visto que ele apresenta mais experiência e informação que as crianças e jovens, tornando acessível por meio da linguagem esse conhecimento científico.

Todo ato humano ocorre na linguagem. Todo ato na linguagem produz o mundo que se cria com outros no ato de convivência que dá origem ao humano: por isso, todo ato humano tem sentido ético. Esse vínculo do humano com o humano é, em última análise, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263).

Para isso, o sujeito histórico deve ser entendido pelo professor/educador, conhecendo assim seu nível efetivo, tal ponto de partida permite planejar e intervir de forma mais apurada no processo de aprendizado de seus educandos. A linguagem, a escuta e o afeto tornam-se estratégias fundamentais nessa mediação.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 1992, p. 114).

Nesse processo, a brincadeira representa uma função significativa no desenvolvimento da criança, visto que por meio dela a criança se projeta nas atividades dos adultos, assumindo papéis na atuação de um mundo imaginário, ela “internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo”(REGO, 1998, p. 113). Portanto, a brincadeira não deve ser considerada como uma atividade secundária, mas ser valorizada visto sua importante função pedagógica.

Salienta-se que, apesar de muito, se tratar do desenvolvimento infantil na abordagem da aprendizagem significativa, não se trata de um processo que ocorre somente na infância. Vigotskii, por exemplo, recorre ao estudo do desenvolvimento da criança para "explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana"(REGO, 1998, p. 25).

1.1.1 As dimensões da educação

Delors (2003) apresenta que a educação ao longo da vida se apresenta de alguma forma para cada indivíduo em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O aprender a conhecer volta-se para adquirir os instrumentos da compreensão, sendo bastante evidenciado na educação formal, em menor escala o aprender a fazer também é um pilar representativo na educação formal e trata-se em poder agir sobre o meio no qual está inserido. Os dois outros pilares relativos ao aprender a viver juntos relacionado à participação e à cooperação com os outros em todas as atividades humanas e o aprender a ser voltado à essência que integra todos os pilares; não são vistas como prolongamento das duas primeiras.

Qualquer que seja o alcance das competências educacionais, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

A popularização dos termos formal, não formal e informal, deu-se a partir de 1967 com a Conferência Internacional sobre Crise Mundial na Educação, realizada em Williamsburg, Virginia (EUA), onde em seu documento base preparado pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO enfatizava a necessidade de desenvolver outros meios educacionais que não aqueles convencionais à escola, sendo eles o informal e o não formal (TRILLA, 1993). Com isso, todas as dimensões apresentam um papel educador independente de sua intencionalidade.

1.1.1.1.1 Educação Formal

Dentre as três dimensões da educação, a escola apresenta-se como um papel bastante específico no processo formativo. A partir de uma pedagogia bem definida por diferentes faixas etárias e de certa forma de seu território/ a sua cidade, coloca-se a partir de um caráter sequencial e sistemático na vida dos cidadãos (GOHN, 2006; MOLL, 2019). Outras determinações estão relacionadas a uma agenda marcada pelo calendário acadêmico, o próprio horário das aulas; planos de estudos, currículos e “a descontextualização da aprendizagem (os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos ambientes naturais de sua produção e aplicação)” (TRILLA, 1993, p. 9). Considerando o ano de publicação do autor, esta última determinação é sabida que não é toda escola que apresenta tal determinação.

Para Trilla(1999), as ações educacionais são realizadas a um determinado meio, seja ele físico, social, cultural, econômico. Ele considera, também, que o meio influencia na relação, mas também pode ser usado no processo educativo. Além disso, o educador também contribui com o ambiente educacional. Diante disso, Trilla (1999) aponta critérios importantes acerca das dimensões de aprendizado na experiência da cidade, elencando três dimensões pelas quais a aprendizagem acontece na cidade:

- ‘no’ município: por instituições dos tipos formais e não formais, por equipamentos, recursos, meios e acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais e encontros e vivências.
- ‘do’ município: naquilo que ensinam diretamente a seus habitantes, ou seja: elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contravalores, tradições, costumes, expectativas etc.
- ‘o’ município: se refere às formas como se apresentam: superficialidade e parcialidade.

Tais dimensões trarão a perspectiva de agente educativo que os espaços da cidade revelam. O educador, no processo de educação formal, é o professor e seus locais de atuação são, principalmente, as escolas e as universidades. Seu contexto de atuação apresenta um ambiente previamente definido por diretrizes educacionais, centrada, por exemplo, no currículo, tendo clara sua estrutura hierárquica e burocrática (GADOTTI, 2005), tendo por finalidade o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis. Espera-se, como resultado da educação formal, uma

aprendizagem efetiva, uma certificação e uma titulação que capacitam os indivíduos (GOHN, 2006).

A exemplo da Escola Cidadã de Gadotti (2005, p. 7) que tem como papel “contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade”. Para além das formalidades das escolas, é trazido para a dimensão formal a formação cidadã.

1.1.1.1.2 Educação Não-formal

A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (as) (GOHN, 2020, p. 12).

A Educação não formal pode ser entendida como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”(GOHN, 2020, p. 12), formação essa que “envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc”(GOHN, 2009, p. 32–33). Os espaços da cidade, diante da sua informalidade se apresentam como espaços não-formais da educação.

De acordo com Gohn (2009), uma das precursoras no Brasil relativa ao tema, a educação não formal se apresenta em uma área educativa voltada à inclusão social muito relacionada ao associativismo e que, muitas vezes, não é compreendida como educação por não ser um processo escolarizável. Em geral, as atividades da educação não-formal acontecem extramuros da escola, em organizações não governamentais, movimentos sociais, programas de formação e de cultura. Quando apresentam programas formulados, eles têm duração variadas e a “categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas”(GOHN, 2009, p. 32). Assim, trata-se de uma educação mais difusa, menos hierárquica e burocrática, respeitando as diferenças e a capacidade de cada indivíduo o que faz com que a relação com o tempo seja mais flexível e não necessariamente apresenta um sistema sequencial (GADOTTI, 2005).

As dimensões da educação não-formal são variadas destacando a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem, voltando às questões da coletividade, a aprendizagem de conteúdos capaz de proporcionar aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo ao seu redor (GOHN, 2009). Por voltar-se a esse processo de aprendizagem, a educação não formal pode ser associada à educação popular ou à educação comunitária (GADOTTI, 2005).

Gohn (2009) aponta a formação para a cidadania como a grande área de demandas da educação não formal. A autora expõe os desdobramentos dessa área em

- a) Educação para justiça social.
- b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.).
- c) Educação para liberdade.
- d) Educação para igualdade.
- e) Educação para democracia.
- f) Educação contra discriminação.
- g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (GOHN, 2009, p. 32)

Percebe-se o quanto esses desdobramentos estão diretamente relacionados à formação cidadã, aos portadores de direitos e de deveres com o outro, demonstrando a finalidade da educação não formal de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”(GOHN, 2006, p. 29), a fim de trabalhar a partir da subjetividade “fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo”(GOHN, 2006, p. 30). A autora diz que a

educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Entretanto, quando ela é acionada em processos sociais desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários dos projetos sociais analisados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares (GOHN, 2009, p. 42).

Quem educa na educação não formal é o que Gohn (2006, p. 29) chama de “o outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. O educador social a partir de

uma promoção de diálogo como fio condutor formativo contribui na construção de um espaço de cidadania no território, em uma proposta socioeducativa, em que seu aprendizado “numa perspectiva Comunitária realiza-se numa mão-dupla - ele aprende e ensina”(GOHN, 2009, p. 33).

Os espaços educativos não formais apresentam um processo interativo intencional “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos” (GOHN, 2006, p. 29). Para Gadotti, a cidade é um desses espaços marcada por sua descontinuidade, eventualidade e informalidade (GADOTTI, 2005). Embora, muitos sejam os espaços da educação não formal, museus, organizações não governamentais, associações e a própria escola. Inseridos em um contexto construído coletivamente, apresenta uma intencionalidade na ação, tanto para participar, quanto para aprender e trocar conhecimento. Sua finalidade é de formar o indivíduo como cidadão do mundo, no mundo, permitindo tomar conhecimento do mundo e das relações sociais nele contidas (GOHN, 2006). Por vir de um contexto de construção coletiva, seus objetivos são construídos ao longo do processo, envolvendo os interesses e as necessidades de quem participa.

A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p. 30).

Seus principais atributos são de atuar sobre os aspectos da subjetividade, buscar desenvolver o senso de pertencimento, identidade coletiva, empoderamento e tem como fundamento a solidariedade e o interesse comum, colaborando para a construção da cidadania de um grupo (GOHN, 2006). Espera-se da educação não formal:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitam para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificalmente, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são

dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
•os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.(GOHN, 2006, p. 30–31).

A metodologia é dinâmica e parte da cultura dos envolvidos e da problematização do cotidiano, de onde surgem os conteúdos, visto que eles não são estabelecidos em princípio, revelando a construção coletiva no processo e mesmo uma motivação para a participação das pessoas, o método então “passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas”(GOHN, 2006, p. 32). Contudo, “como há intencionalidades nos processos e nos espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente”(GOHN, 2006, p. 32).

1.1.1.1.3 Educação Informal

Apesar do termo informal ser usado como sinônimo do não formal, faz-se necessária a distinção como dimensão educativa. Os educadores, na educação informal, são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os colegas de escola, a igreja, os meios de comunicação de massa etc. Além disso, tem-se como espaços dessa dimensão a casa, a rua, o bairro, a igreja, o clube entre outros, perfazendo um contexto em que os ambientes são espontâneos e “as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados”(GOHN, 2006, p. 29), obtendo por finalidade desenvolver “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento”(GOHN, 2006, p. 29). Ademais, há, então, o processo de socialização como objetivo chave da educação informal.

Como atributo e diante da espontaneidade dessa dimensão, não é vista como um processo organizado e sistematizado, mas um processo permanente em que as experiências do passado orientam as do presente, atuando no campo das emoções. “Na educação informal os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso esse que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente”(GOHN, 2006, p. 30). Seu método básico é “a vivência e a

reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas” (GOHN, 2006, p. 31).

Percebe-se, nas três modalidades, características diferenciadas. Entretanto, podem ser complementares (Quadro 4).

Quadro 4: Características das dimensões da educação

	Formal	Não Formal	Informal
Educador	Professor	O grande educador é o “outro” Educador social	Pais, família, amigos, vizinhos, colegas de escola, igreja, meios de comunicação de massa
Local	Escola	Espaços que apresentam um processo interativo intencional.	Casa, rua, bairro, igreja, clube ...
Contexto	Ambiente com normas e padrões de comportamento	Construído coletivamente e apresenta uma intencionalidade na ação, tanto para participar, quanto para aprender e trocar conhecimento.	Ambientes espontâneos e “as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.”
Finalidade / objetivo	Ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados.	Formar o indivíduo como cidadão do mundo, no mundo, permitindo tomar conhecimento do mundo e das relações sociais nele contidas	Socialização do indivíduo
Principais atributos	Seu caráter metódico requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Em geral divide-se por idade	Atua sobre os aspectos da subjetividade, busca desenvolver o senso de pertencimento, identidade coletiva, empoderamento; e tem como fundamento a solidariedade e o interesse comum, colaborando para a construção da cidadania de um grupo.	Não se trata de um processo organizado e sistematizado, e sim de um processo permanente em que as experiências do passado que orientam a do presente, atuando no campo das emoções
Resultados esperados	Aprendizagem efetiva, certificação e titulação	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; • construção e reconstrução de concepções de/sobre o mundo; • contribuição para um sentimento de identidade; • forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; • resgata o sentimento de valorização de si próprio; • aprendem a ler e a interpretar o mundo que os cerca. 	Não são esperados, eles simplesmente acontecem
Metodologia	Planejada previamente segundo conteúdos prescritos nas leis	É dinâmica e parte da cultura dos envolvidos e da problematização do cotidiano, de onde surgem os conteúdos	Vivência

Fonte: Elaborado pela autora com base em (GOHN, 2006)

1.2 A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

Todos somos responsáveis, ninguém é acusado ou acusador, todos temos (pouco ou muito) poder para mudar, todos estamos sendo chamados para passar da passividade para a busca de novas vias de equilíbrio (SUBIRATS, 2003, p. 77).

Morigi (2016) ao citar o ditado africano de que "é preciso toda uma aldeia para educar uma criança" expõe a necessidade de toda a comunidade em se colocar como corresponsável da educação. Esse novo cenário que se apresenta, na verdade não é tão novo assim. O próprio autor coloca que na sociedade primitiva a educação tinha muitos responsáveis que acompanhavam o desenvolvimento da criança. Contudo, com a revolução industrial, a sociedade moderna apresenta uma mudança de vida. Nessa sociedade a relação da educação e do trabalho torna-se inseparável, cobrando um novo olhar para as políticas educacionais tanto do Estado, para a execução dessas políticas, quanto sobre os espaços educativos da cidade (MORIGI, 2016). Sem a corresponsabilidade cidadã e o envolvimento da comunidade no sistema educacional, torna-se impossível conceber e colocar em prática um projeto educativo de cidade (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003).

Quando se fala na formação cidadã ou mesmo na formação para a vida, há um recorrente engano em acreditar que inchar os currículos escolares, visando ao acúmulo de conteúdo, é um caminho para o enfrentamento da inserção social. A educação é um processo que perpassa toda a vida, com esse entendimento, qualquer lugar é um lugar de aprendizagem e a sociedade educa continuamente, pois reconhece que "todos os indivíduos são potenciais educadores, cada um em sua especialidade em sabedoria de vida"(MORIGI, 2016, p. 30).

Morigi (2016, p. 148) enfatiza a escola no processo de cidade educadora ao colocar que "não se trata, pois, de a escola se abrir à comunidade, nem de essa se abrir à escola, mas de a comunidade organizar um "sistema" educativo, em que a escola se integra, em função de um projeto educativo integral e integrador".

Diante disso, a escola não se encontra isolada no processo educativo, nem tampouco deve assumir o papel que vai além de suas competências, sua relevância no contexto local contribui "para identificar os problemas locais e propor melhorias nas regiões que envolvem a escola e suas proximidades. Nesse sentido, pode-se realmente perceber o caráter de complementaridade que envolve a educação formal, a não formal e a informal"

(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 177), fomentando a transformação social pela integração das dimensões educacionais.

Repensar o planejamento educacional é valorizar as experiências vividas fora da escola, nos espaços ditos não formais e informais da educação e mesmo nos espaços formais de educação as diferentes experiências e aprendizagens podem ser vivenciadas (ALVES; BRANDENBURG, 2018). Trabalhar as dimensões de forma complementar e interdependente não faz com que a escola perca seu espaço no processo educativo, mas sim amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem. Com isso, tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local apresentam interdependência e influência recíproca, pois “indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra”(SUBIRATS, 2003, p. 76). Repensando a relação entre a educação e a cidade, ou mesmo entre a escola e o território nota-se que “a partir da escola se pode fazer cultura, civismo e território e, a partir da comunidade local, faz-se educação e se pode discutir ensino, conteúdos e valores educativos”(SUBIRATS, 2003, p. 77).

A tripartição do universo educativo, formal, não formal e informal deve abarcar de forma global o universo da educação, pois há uma relação lógica e distinta entre as três dimensões (TRILLA, 1993). É comum haver maior relação e mesmo reconhecimento da educação formal e não formal no processo educativo. O que difere é a intencionalidade e o método, no entanto, tal premissa pode ser questionável. Trilla (1993) questiona se do fato de que não há intencionalidade dos pais em educar os filhos, ou mesmo se não há um caráter metódico e sistemáticos dos meios de comunicação.

A educação informal se dá de forma indiferenciada e subordinada ao outro processo social “quando está inseparavelmente envolvido em outras realidades culturais, quando não surge como algo diferente e predominante no curso geral de ação em que tal processo ocorre, quando é imanente a outra tarefa, quando carece de um contorno claro, quando ocorre de forma difusa”(TRILLA, 1993, p. 9). Diante desse entendimento, o autor acredita na forte relação da educação informal com as demais dimensões, isso porque a socialização se dá em todos os âmbitos da vida, ou seja, “há informalidade no espaço formal da escola e existe, também, a possibilidade de realizar educação não formal nos espaços

formais de educação”(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 35), mas não se limita a eles, pois essa informalidade se estende a todos os espaços da cidade também.

1.3 A CIDADE COMO PEDAGOGIA

Tem-se então o meio, a cidade, sendo tanto agente quanto conteúdo educativo permitindo que “as dimensões do processo educativo funcionem, de forma coordenada, com o mesmo objetivo, uma educação integral e permanente do indivíduo, numa visão sistêmica e num ambiente democrático, socialmente integrador e solidário” (MORIGI, 2016, p. 38).

Interessante pensar que a cidade tal como ela é já é um espaço educativo que de forma permanente e espontânea proporciona uma aprendizagem informal. Ao apropriar-se dos espaços da cidade para a educação “realiza-se um processo contínuo de construção e de transformação social” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 24). Vê-se aí a dialética da cidade educadora pois “à medida que a sociedade se transforma, compreendendo sua importância e sua inserção no espaço da cidade, a cidade se transforma com ela”(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 24) o que Freire (1993, p. 13) expõe que “enquanto educadora a cidade é também educanda”.

Para Lúcio (2019, p. 92), “toda a prática educativa pressupõe um currículo” e em se tratando de Cidade Educadora o currículo toma um sentido mais fluido, sem deixar de ser visível, isso porque aborda-se conteúdo, contexto e agente educativo da cidade. A autora coloca a facilidade em se pensar a cidade pelo seu contexto e conteúdo, no entanto a cidade como agente educativo é o desafio colocado pelo conceito de Cidade Educadora, pois é necessário “pensar sobre as interpelações que a cidade nos faz, sobre as permissões e as impossibilidades que nos apresenta, sobre os diferentes discursos e agendas que nela coexistem” (LÚCIO, 2019, p. 93).

A cidade educadora não tem faixa etária, mas em se tratando de crianças Lúcio (2019, p. 105) coloca que elas são “um indicador ambiental sensível, e quando estas estão presentes, isso significa que a cidade encontrou a sua função «natural», enquanto espaço de partilha, cooperação e solidariedade”.

É possível mapear as possibilidades educativas da cidade e mesmo os seus itinerários pedagógicos, inclusive o cidadão, aquele que vive a e na cidade “podem ser

artífices de sua construção como espaço educativo, abrindo-se a processos de desenvolvimento e disposição permanente para aprender e ensinar” (MOLL, 2019, p. 37).

Por muito tempo, a cidade foi incorporada como educadora como recursos educativos, ou seja, passeios, visitas a teatros e museus ou a equipamentos públicos. A essa abordagem, Gómez-Granell e Villa (2003, p. 32) revelam a necessidade de se “passar definitivamente de uma concepção fundamentada na "pedagogia da cidade" a outra baseada na "cidade como pedagogia", em que cada agente - empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores - assume sua responsabilidade educativa no contexto de um projeto conjunto”.

Para que isso ocorra, a participação é uma dimensão chave dentro do projeto educativo de cidade, garantindo um controle social real sobre a educação, devendo "estar claramente delineadas para que todos os agentes educativos possam propor, desenvolver, gerir e avaliar atuações e programas educativos que tragam soluções para os problemas concretos da cidadania" (VINTRÓ, 2003, p. 52). A participação cidadã traz à tona a diversidade não só dos alunos, mas da própria sociedade, permitindo o encontro com o diferente, apostando em conviver de forma a não provocar a segregação “na coesão social e na solidariedade sem distâncias, achamos que tudo que leve a uma melhor identificação das escolas com seu território e com sua diversidade social, e tudo aquilo que conduza a melhorar seu sentido de identidade e de projeto comunitário conjunto, irá nesse caminho" (SUBIRATS, 2003, p. 83).

Percebe-se que muito além de um projeto da prefeitura é “o projeto de toda a cidade, um pacto para transformar a educação na chave do conhecimento e da convivência" (VINTRÓ, 2003, p. 55).

A leitura de mundo está inserida nessa pedagogia da cidade, pois para aprender a cidade é necessário saber olhar para ela, para poder aprender com ela e conviver nela e com ela e reconhecer suas diferenças, pois a cidade é o rico espaço das diferenças (GADOTTI, 2005), sendo que “uma pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projeto político pedagógico de uma educação na cidade”(GADOTTI, 2005, p. 8).

Diante de sua riqueza e diversidade, a cidade torna-se mais do que a reunião de agentes “Ela própria é um agente educativo" (VINTRÓ, 2003, p. 43). É preciso entender o processo relacional da educação e, nesse processo de comunicação, troca e partilha. Haja

vista que a escola não é a única instituição educativa, a cidade tem um caráter educador muito anterior ao sistema educacional. As cidades são, portanto; um rico espaço para que indivíduos e grupos se desenvolvam integralmente, “por nelas encontrarem mais, melhores e mais diversificadas oportunidades de acesso ao conhecimento, aquisição e desenvolvimento de competências, debate, interações significativas e, conseqüentemente, estímulo à construção identitária”(LÚCIO, 2019, p. 91).

É na cidade que os atores se encontram e interagem e, no espaço público, tais encontros ocorrem. A partir dessas relações sociais e humanas que a educação também acontece, não apenas no ambiente escolar. Hoje o que se vê nas cidades é um desequilíbrio no uso do espaço público pela sociedade, tal desequilíbrio é definido por Morigi (2016, p. 46) como “um símbolo da falta de democracia”.

A partir do momento que o educando se assume como sujeito da história e aqui se entende educando todos que estão nesse processo contínuo de aprendizagem, ele lê o mundo a partir de seu texto e contexto, sendo capaz de analisar criticamente os mecanismos sociais, históricos, econômicos e políticos (MORIGI, 2016).

O processo participativo “reconhecendo os cidadãos como interlocutores concretos” (MORIGI, 2016, p. 66) enfatizam que “as cidades não são apenas os pontos no mapa. São pessoas” (MORIGI, 2016, p. 53). A cidade (civitas) é uma comunidade política e seus membros, cidadãos (civis) são sujeitos e se apropriam do espaço da cidade (GADOTTI, 2005).

2 O TECIDO DA CIDADE EDUCADORA

Discutir as questões da cidade é debater situações complexas. A complexidade bem representada por Edgar Morin (2016) traz a ideia de que é preciso estabelecer relações das partes e do todo. Entender essa complexidade como algo que é tecido junto e a própria epistemologia da palavra já traz esse entendimento que permite olhar para esse “tecido” diante do entrelaçamento de fios de trama com fios de teia. Mais do que uma metáfora da tecelagem, hoje a própria literatura já o faz ao estudar o tecido urbano, uma vez que sem o entrelaçamento da trama e da teia não há tecido. O tecido urbano aqui considerado é mais do que uma morfologia urbana, trata-se da trama que se construiu a partir das demandas de uma sociedade para incluir a própria sociedade nesta trama. A tecitude da cidade permite olhar para além da obra acabada, permite que se olhe para obra sendo construída e a sociedade é tecida nesse percurso, com o intuito de viver em uma constante transformação e se reconhecer à medida que se forma.

A cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, sendo prevista constitucionalmente no seu processo formativo. O Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) traz a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Um ponto importante desse processo é que tais objetivos serão promovidos e incentivados com a colaboração da sociedade.

Muito se sabe do direito à convivência familiar estabelecido no Art.19 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Haja vista que se trata do direito de ser criado e educado no seio de sua família. O que poucos sabem é que o direito à convivência comunitária também é previsto no mesmo Art. 19, em que o convívio da criança e do adolescente não se deve limitar ao núcleo familiar, “mas espreado nos locais de convivência (preferencialmente públicos) frequentados pelos demais membros da comunidade, como forma de fomentar o sentimento de pertencimento frente a uma determinada realidade espacial” (PATRÃO, 2010, p. 44). Com isso, tanto o convívio familiar quanto o convívio comunitário devem garantir o desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes.

A criação de condições favoráveis à coexistência de crianças e adolescentes no espaço urbano é fundamental para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Convém ressaltar que conhecer e participar da dinâmica do urbano faz parte dos processos de formação cidadã e integrar a criança e o adolescente como coparticipantes sociais faz deles sujeitos ao direito à cidade tanto quanto ao adulto.

Nesse processo constante de formação social, nota-se a importância da sociedade na formação cidadã. Diante disso, é impossível associar a educação formal (da escola) com a educação não formal (das organizações), tendo em vista que mesmo a informal (com as vivências no espaço urbano) leva ao conceito de Cidade Educadora.

No Brasil, ainda antes da conceituação da Cidade Educadora já havia diversos autores em permanente diálogo com a temática. Anísio Teixeira (Escolas-Parque), Mário de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), Milton Santos (Território), Moacir Gadotti (Escola Cidadã), Ladislau Dowbor (Educação e Desenvolvimento Local), Fernando de Azevedo (Escola Nova) e Mayumi Souza Lima (Espaços Educativos, A Cidade e a Criança) são alguns dos quais se “preocuparam com a reconfiguração dos espaços escolares, buscou-se atender aos novos paradigmas pedagógicos associados à educação integral por meio de territórios educativos” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 137).

Autores que trabalham a temática da Cidade Educadora trazem à luz os impactos da globalização nas cidades não apenas em seu aspecto econômico mas também há implicações profundas em nível físico, biológico, sociológico, tecnológico e cultural (CERVERA; GÓMEZ-GRANELL, 2003).

A verdadeira novidade é que isso tenha uma dimensão planetária e que disponhamos das tecnologias que permitem que isso aconteça. A globalização é consequência de nosso crescimento em todos os sentidos, material e tecnológico e, gostemos ou não, é o que agora somos: uma sociedade global planetária. A globalização tem um sentido sistêmico e, no que se refere ao meio ambiente, é necessário que seja considerada dessa maneira para poder identificar a origem dos problemas ambientais e buscar sua solução. (CERVERA; GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 85–86).

Esse meio globalizado, em especial com a rapidez advinda da internet, tornou-se o que Morigi (2016, p. 84) diz ser “uma força motriz que levou à revisão e à reconstrução de atitudes e conceitos pelo mundo todo, incluindo aí a educação”. Em uma sociedade pós-industrial, em que o poder do capital modela a cidade de acordo com seus interesses,

advindo de um planejamento estratégico, torna-se necessária “uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias”(GOHN, 2006, p. 37). Colosso (2019) traz em sua tese a partir do olhar para os movimentos sociais e para essa educação emancipatória, a cidade como palco de manifestações, elencada por ora por Maria da Glória Gohn, e que ao desenvolver sua relação com o direito à cidade a coloca também como pauta e objeto de desejo coletivo. Dessa forma, articulam-se estudos sociológicos e urbanos para o entendimento das potencialidades da cidade como agente no processo educativo, “por uma sociabilidade aberta, mais horizontal e inventiva” (COLOSSO, 2019, p. 51), visto que os “sujeitos não apenas usam do espaço urbano como palco e local de suas práticas, mas como parte do processo da luta, isto é, reapropriam-se do espaço como tática no avanço do movimento. Com isso, disputam o sentido do urbano”(COLOSSO, 2019, p. 43).

Tem-se a cidade educadora como uma resposta possível para a crise que se está vivendo hoje nas cidades. A falta de política leva a uma falta de projeto para enfrentar o caos da crise urbana. De acordo com Morigi (2016, p. 90), há a esperança à reversão desse modelo de cidade inviável ao cooperativismo “com a soma de educação formal, educação não formal e políticas públicas condizentes. Aqui é que entra o desafio: a complexidade dos problemas sociais é tão grande que não dá para pensar que somente a educação escolar formal poderá resolver sozinha esses problemas”. É necessário que a cidade seja um agente educador (DRESCH, 2016).

Para que uma cidade se torne educadora, ela precisa se comprometer, por meios de suas políticas públicas a intenção educativas “dos” e “nos” seus programas e projetos, fomentando o desenvolvimento integral de cidadãs e cidadãos (MORIGI, 2016). Para isso, é necessário uma administração relacional, um “modelo organizativo que se baseie na descentralização político-administrativa e de competência dos municípios, dividindo e responsabilizando todos os segmentos representativos do poder público pela política de educação a ser desenvolvida pelo município”(MORIGI, 2016, p. 39).

A Cidade Educadora, como movimento, pode ser entendida como sendo:

um quadro teórico em que confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros. Ou seja, onde tem lugar de relevância os contextos e situações interativas de construção de saberes coletivos que situamos no campo da educação não formal e da pedagogia social (MORIGI, 2016, p. 43).

O movimento das Cidades Educadoras surgiu em Barcelona, Espanha, no início da década de 1990, com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, vindo da percepção de alguns profissionais de que a escola não tinha condições de sozinha, formar os alunos para o mundo contemporâneo, pois ela “não é uma ilha. Cada vez mais é preciso que se acabe com os muros da escola, atribuindo novo sentido à existência humana e à realidade do mundo, através da cooperação para novas relações sociais”(MORIGI, 2016, p. 85). Com o intuito de promover a educação para uma cidadania emancipatória e a partir da experiência de cidades educadoras, seus projetos e atividades em prol da educação, compartilhada por seus representantes governamentais, foi lançada em Barcelona a Carta das Cidades Educadoras, documento que apresenta “princípios básicos que iriam formar o perfil educativo a cidade e seus objetivos”(MORIGI, 2016, p. 77). A carta é um compromisso formal, que se apresenta como caráter vinculativo aos municípios que aderissem ao movimento, assumindo o potencial educador das cidades, tornando-se um elo que une a rede de cidades educadoras (MORIGI, 2016).

A Declaração de Barcelona foi o documento que deu origem à carta, reunindo “as primeiras ideias para consolidar um referencial comum entre as cidades envolvidas com o projeto urbano de educação”(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 72). Desse modo, a compreensão da sociedade como um todo no processo educativo permeou as discussões nos congressos, ampliando a visão de ações voltadas a crianças e a jovens, em sua primeira versão e, posteriormente, sendo incluído todas as gerações como todos os âmbitos da administração municipal.

Assim, “a perspectiva da cidade educadora é, sobretudo, uma aposta política que conduz o governo local na direção de incorporar a educação como um eixo estratégico e transversal de seu projeto político”(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 26). A cidade educa ao assumir funções que visam à formação para a cidadania, ultrapassando suas tradicionais

funções econômicas, sociais, políticas e de prestadora de serviços, tornando-se intencionalmente educadora (GADOTTI, 2005).

Paralelamente à realidade brasileira, nota-se que os princípios estabelecidos pela carta estão em consonância com as normativas brasileiras. A começar com a Constituição Federal e com o Estatuto da Cidade³ que já apresentam temas como desenvolvimento sustentável, igualdade e justiça social e a própria gestão democrática e participativa, reforçadas pela integração entre ações da comunidade e ações do Poder Público. A convergência entre os documentos, no entanto, contrapõe-se ao cumprimento legal, sendo esse um desafio nas cidades brasileiras. Não basta atrelar princípios com os artigos, é preciso uma efetivação do poder local que garanta tanto o reconhecimento quanto a apropriação pelos cidadãos (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

Cita-se como marco referencial de projetos educativos no território urbano brasileiro o Bairro-escola da Vila Madalena, em São Paulo (1997); o Bairro -Escola de Nova Iguaçu (2005); o Bairro-Escola Rio Vermelho, em Salvador; e a escola Integrada de Belo Horizonte (2007). Porto Alegre também carrega a referência de cidade aberta a construção coletiva desde 1989 diante da implantação do orçamento participativo, sendo a primeira cidade brasileira a se associar a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) em 2001. Um dos exemplos que é possível apresentar de ações de Cidades Educadoras é o Programa Escola Aberta em Porto Alegre.

Nesse sentido, visando ao caráter sistêmico da Cidade Educadora, o incentivo à formação para a cooperação se torna presente em suas características, isso porque se torna um elemento estratégico para a construção de novas relações sociais (MORIGI, 2016). Diante disso, foi criada a Associação Internacional de Cidades Educadoras (Aice), uma estrutura jurídica permanente de colaboração entre os governos municipais que estão comprometidos com os princípios definidos pela carta das cidades. Hoje (2022), a rede está presente em quatro continentes (África, América, Asia-Pacífico e Europa) e conta com 475 cidades de 36 países do mundo (representados pelos seus governos locais) cuja maior concentração de cidades encontra-se na Europa. O Brasil está inserido na Delegação de

³ Lei Federal n. 10.257/2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

Cidades Educadoras para a América Latina, tendo Rede Brasileira de Cidades Educadoras – Rebrace sediada no município de Sorocaba e conta com 24 cidades membro, com uma concentração maior no sul e sudeste do país.

O trabalho em rede da Cidade Educadora permite a discussão política e social em busca da cidadania e da democracia. O despertar cidadão para os assuntos de interesse da coletividade, nas demandas sociais e nos rumos do município estão intimamente relacionados com o desenvolvimento de novas práticas de participação. É necessário ampliar esse entendimento da democracia para o que Morigi (2016, p. 63) chama de “transformação da cultura política, possibilitando um real envolvimento das diversas camadas da população, muito além da simples presença obrigatória nos pleitos eleitorais”.

Para além de seu trabalho em rede, ela própria, a cidade educadora, é uma cidade em rede, em trama, o que Dresch (2016) apresenta como tessituras relacionais com os mesmos propósitos, visto que ela "se organiza, com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano, para oferecer, diariamente e ao longo da vida, oportunidades de aprendizagem e formação para todos os cidadãos, numa tentativa de aproximação dos cidadãos ao seu território"(MORIGI, 2016, p. 68).

Portanto, a Cidade educadora “se apresenta como uma possibilidade, um caminho para ultrapassar as situações-limite e apontar para o inédito-viável” (MORIGI, 2016).

2.1 O TEAR DA COMPLEXIDADE

Pensar e agir como se tudo estivesse interligado, logo podemos imaginar, uma teia, a qual só permanece “viva” se todas as partes estiverem bem tramadas, do contrário, fica desfalcada, sem uma sustentação (DRESCH, 2016, p. 55).

No contexto da cidade educadora e da formação cidadã, é preciso assumir que todos as dimensões educativas (parte do todo) compõe um sistema educacional e suas relações são fundamentais para o processo como um todo.

A teoria da complexidade, que vem da própria filosofia e a compreensão do todo – global, e na busca de uma compreensão complexa do mundo, surge um novo paradigma de pensar e agir, sistematizada pelo filósofo Edgar Morin no final dos anos 1960.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p. 38).

Pensar a incompletude do conhecimento, volta-se a permanente busca de entender o mundo, pois “o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura”(MORIN, 2000, p. 84). Dessa forma, Morin (2000, p. 85) revela que ao buscar por conhecimento tenta-se traduzir uma realidade que não é facilmente legível, pois ela revela uma ideia de visão de mundo. Diante disso “importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real”.

Rego (1998, p. 93), ao analisar a obra de Vigostkii apresenta que este “inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural”, trazendo que o organismo (biológico) e o meio (social) não estão dissociados, visto que eles exercem influência recíproca. Essa complexa relação faz com que o ser humano seja visto como alguém que transforma e é transformado.

2.1.1 A Relação Ser humano e Ambiente

O homem faz parte da natureza e a recria em suas idéias (sic), a partir de sua interação com ela (REGO, 1998, p. 98).

Ao abordar a relação ser humano e a natureza, há entendimentos acerca de dois paradigmas de redução, do homem ao natural e o de separação, do homem e o natural; o que Morin (2000, p. 25–26) vai chamar de paradigma da simplificação.

Tomemos um exemplo: há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia (sic) de natureza.

Essa ideia reducionista e simplista impede de ter uma compreensão mais abrangente dessa relação, pois “somente o paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica”(MORIN, 2000, p. 26).

Além disso, a relação ser humano e ambiente difere a cada indivíduo, pois "a forma como cada um percebe a paisagem pode ser considerada um fragmento da realidade, como se cada experiência, cada percepção formasse uma parte da totalidade, uma maneira de ser compreender a relação entre sociedade e espaço"(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 40).

Contudo, essa relação dialética do ser humano com o meio natural e social dão subsídios para a formação das características de cada indivíduo. Logo, apesar de fazer parte dessa natureza, o ser humano a partir da força de seu trabalho a transforma segundo suas necessidades, sendo por meio dessas interações, em que as transformações se colocam de forma recíproca visto que a partir dessa relação que o ser humano “constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para sua existência”(REGO, 1998, p. 96).

Assim, um ser em permanente construção o coloca como ser histórico e “ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história”(REGO, 1998, p. 98). Traz-se, então, a ideia de que as características do funcionamento psicológico do ser humano “são construídas ao longo da vida do indivíduo por meio de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios”(REGO, 1998, p. 48–49).

A percepção da paisagem extrapola a sua materialidade, tendo em vista as diferentes relações com os processos cognitivos, visto que "[...] a imaterialidade pode ter maior destaque e os cheiros e os sons passam a estimular a imaginação, o pensamento, a memória etc., conferindo á percepção uma forma alternativa de compreender a paisagem, a cultura e o lugar"(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 42).

Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro

na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes (MORIN, 2000, p. 48).

Morin (2000, p. 47), ao trazer como um dos saberes necessários a educação do futuro o ensinar a condição humana, expõe que esse conhecimento “é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”. Dessa forma, contextualizar é um meio de se fazer parte e entender que a condição humana volta-se ao questionamento da posição do ser humano no mundo (MORIN, 2000).

Não se trata de um modo unilateral de relação, nem tampouco deva-se olhar de forma reducionista a relação ser natureza e sociedade, tal relação “incluindo seus produtos culturais, como a tecnologia - formam uma totalidade indissolúvel, cujo dever pode ser estudado segundo os princípios da teoria de sistemas e das ciências da complexidade, assim como da psicologia e das ciências da informação”(CERVERA; GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 105–106).

Essa necessidade de se compreender de forma sistêmica, ultrapassa a territorialidade, em que os problemas não são mais locais, eles se tornaram globais. Diante disso, entendendo que formamos um todo com o ambiente natural, tem-se que as mudanças globais interferem localmente, e não basta mais que a cidade haja sozinha é necessária uma atuação coletiva um agir local, mas pensando de forma global, o que a rede de cidades educadoras proporciona aos municípios (MORIGI, 2016; SUBIRATS, 2003).

2.1.2 O Pertencimento

A comunidade existe se as pessoas que a compõem pensam que existe. (SUBIRATS, 2003, p. 72).

Autores que trabalham a Cidade Educadora (ALVES; BRANDENBURG, 2018; GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003; MORIGI, 2016) relacionam o conceito de cidade educadora com a ideia da apropriação, do pertencimento e da identidade do indivíduo. Todas essas percepções do comportamento humano, muito estudado na Psicologia Ambiental, carregam em sua subjetividade aspectos com implicação social, cultural, política, econômica e ambiental. São elementos importantes na corresponsabilidade na produção da

cidade. A percepção é humana e está ligada a cultura, pois depende do universo de símbolos que é usado para perceber.

É evidenciado que países e enfoques que souberam manter o sentimento de comunidade estão melhores preparados para o enfrentamento dos dilemas atuais (SUBIRATS, 2003; VINTRÓ, 2003). O sentido de comunidade que aqui se refere é que gera laços de confiança, entendendo a responsabilidade de cada um para o bem coletivo, e não apenas a responsabilidades da administração pública. Esses laços de confiança baseados na reciprocidade, "acabam construindo um sentimento de pertencimento e uma vontade de participação a busca de soluções para os problemas próprios e coletivos"(SUBIRATS, 2003, p. 70).

Criar comunidade e gerar convivência é fundamental para manter uma forte capacidade de resposta às necessidades de todo tipo de pessoas (SUBIRATS, 2003, p. 71), trazendo o direito da prática da cidadania (VINTRÓ, 2003). Trazer o termo comunidade, para o contexto da cidade educadora, volta-se para a sua raiz semântica de "*communis*" que significa, dentre outras coisas "distribuído entre todos", "bem comum", carregando em seu termo a proximidade e a emotividade, muito além do que o termo sociedade que, em geral, carrega certa impessoalidade e individualismo (SUBIRATS, 2003).

Nesse sentido, o se sentir "parte de" depende da conexão e da integração das pessoas, mas também depende da relação dela com o ambiente e todo esse conjunto de relações expressa-se na ideia de Topofilia apresentada por Tuan(1980, p. 248), trazendo que o sentido de lugar apesar de estar fortemente "influenciado pela disponibilidade e pela satisfação dos laços interpessoais, não depende inteiramente da rede social".

A palavra "topofilia" é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero, prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 1980, p. 105).

É preciso, no entanto, elucidar que ao aumentar o sentido de comunidade e de coesão de certos grupos, “os comportamentos considerados “desviados” são percebidos com mais facilidade e a maior força social ou comunitária acaba comportando um controle social maior”(SUBIRATS, 2003, p. 73). Diante desse ponto de vista, em sociedade em que se apresenta mais distanciamento entre as pessoas encontra-se também mais aceitação da diversidade veja porém, que isso não implica interação entre elas (SUBIRATS, 2003).

No entanto, há outro entendimento de comunidade ligado a uma situação de carência, de falta de algum tipo de recurso, sendo vista como uma espécie de seguro vital (SUBIRATS, 2003). Esse entendimento se relaciona à comunidade diante de sua fragilidade vinculadas a uma necessidade. Mas até mesmo esse “tipo” de comunidade se apresenta como expressão de socialidade de uma construção social.

As cidades contemporâneas carregam uma herança histórica em sua morfologia urbana e quanto maior são suas transformações maiores são suas heterogeneidades. Herança essa que carrega a identidade de uma localidade. Para tanto, Lúcio (2019, p. 90) apresenta que as cidades atuais, por seu tamanho e adensamento populacional, tem apresentado um contexto de isolamento e exclusão. Isso se dá pelo partilhamento de vivências pelos indivíduos, deixando de ser significativas. Nesse viés, a autora revela que “as identidades tendem a fragmentar-se pela ausência de um “porto seguro” identitário”.

A identidade sempre se baseia em oposições simbólicas e é dependente do contexto relacional e, portanto, da interação (contato, cooperação e conflito). A identidade cultural (ser cigano, por exemplo) e a identidade social (ser jovem, por exemplo) misturam-se e incluem-se de forma constante, porque os indivíduos têm múltiplas identidades que se formam e se caracterizam pela soma de pertencimentos dentro do sistema social (CARRASCO, 2003, p. 124–125).

Carrasco(2009, p. 125) elucidada que “a identificação sociocultural é um processo necessário no amadurecimento das crianças para se tornarem adultos corresponsáveis e autônomos”, e salienta que, nesse processo, é obrigatório o contato entre minorias e majorias que é a cidade, o que representa a diversidade, o conflito, os vínculos cooperativos, enfim, as práticas reais urbanas inseridas em um projeto de uma identidade cidadã.

2.2 A TRAMA DA CIDADE

A cidade é, em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida pelas diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política e para exercer seus direitos de cidadãos (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 18).

Entendendo a educação informal como o próprio espaço da cidade, espaço este destinado ao convívio comunitário e aprendizado coletivo, serão abordados pontos que fazem parte da trama da cidade como: a cidade em sua forma, seu texto; a cidade em seu conteúdo, seu contexto; a cidade que educa, seu currículo.

Inicialmente, faz-se necessário elucidar de que a cidade se trata. Em uma visão geral, caracteriza-se a cidade a partir de sua diversidade, de cores, sons, cheiros, linhas, planos, volume e movimento. Numa compreensão produtivista do capital em que cidade, civilizada e organizada é vista como oposição ao campo, a “barbárie”, Marx e Engels (2001, p. 55) apresentam a cidade como “espaço da concentração, da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades”, o que implica, como os próprios autores colocam, administração, políticas, impostos, ou seja, uma organização comunitária.

Na tentativa de conceituar a cidade, Lefebvre (2001, p. 52) a descreve como “uma mediação entre as mediações”, visto que ela estaria entre as relações dos indivíduos em grupos, bem como nas relações de grupos entre eles, com a ordem da sociedade, gerida por instituições, normas, culturas. Assim, a cidade se produz das relações sociais, sendo uma produção e uma reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. Tem-se então, uma obra produzida de indivíduos e grupos que a realizam em uma condição histórica. É esse entendimento de cidade que será pautado nessa pesquisa.

Os conceitos europeus, aqui apresentados, são definições conceituais que se aplicam à realidade brasileira de cidade. No entanto, é necessário um parêntese quanto ao processo de urbanização no Brasil, que tem raízes da sociedade colonial. A segunda metade do século XX trouxe um intenso processo de urbanização e uma necessidade de assentamento urbano, bem como o acesso ao trabalho, ao saneamento, ao transporte... A concentração populacional não é precedida de uma organização comunitária resultando em uma cidade ilegal o que Maricato(2013, p. 37) trata como “um imenso

empreendimento, bastante descapitalizado e construído com técnicas arcaicas, fora do mercado formal”. A precariedade da cidade ilegal é segundo Maricato (2013, p. 41) um subproduto da “complexidade verificada no mercado de trabalho e da forma como se processou a industrialização”, processo relatado por Marx e Engels (2001) que traz a cidade como um lugar de mercado. Isso revela uma relação desigual de grupos e num processo de segregação socioespacial, em que a cidade legal, a planejada, é o espaço da minoria.

Nosso modelo de cidade coloca os centros comerciais como principal local de socialização, resultando em consequências sociais, econômicas, territoriais e organizacionais para os espaço da cidade (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

A individualidade refletida nas moradias fortificadas, em que o convívio se limita às relações familiares e às de trabalho; ao esvaziamento dos espaços públicos; à segregação socioespacial que fomenta o relacionamento com os pares, são algumas das características das cidades vivenciadas atualmente. Aqui cabe um grande parêntese quanto à atualidade. Essa pesquisa está sendo desenvolvida em um momento particular da história, vivendo uma pandemia global, que intensificou tais características apresentadas, devido ao isolamento social necessário para o combate ao novo coronavírus. No entanto, o paradoxo dessa situação é evidenciado pelo impacto que o individualismo causa à sociedade. Isso demonstra a responsabilidade social para o bem coletivo. Essa evidência se relaciona diretamente com a responsabilidade social da educação, apropriando-se do caráter social e político da cidade, o sentido da cidade educadora vem ao encontro da ideia de Lefebvre (2001) da práxis da cidade, lugar de encontro, de luta e de formação.

Fica evidente que a cidade também é um lugar de crises e conflitos, e a história pode demonstrar isso, no entanto, a crise dos espaços públicos ganha profundidade e a “crise da cidade está extremamente ligada à perda de sua função comunitária, educativa ou civilizadora”(GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 18).

A crise da cidade é, de alguma forma, uma crise educativa, porque é uma crise do modelo de cidade como espaço público. As cidades do futuro deverão decidir o modelo de vida urbana que desejam para seus cidadãos, o que passa necessariamente pela educação. Educar os cidadãos é uma antiga aspiração baseada na convicção de que favorecer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades é tanto uma exigência da vida em sociedade como uma garantia para as liberdades cidadãs (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 19).

Ao tratar o planejamento das cidades, a partir do olhar do modelo modernista, pensando nos espaços para habitar, circular, lazer e trabalhar, vê-se que há um certo urbanismo que se restringe a fatos parciais, limitado a uma existência “virtual”, não incorporando em sua concepção uma teoria completa da cidade e do urbano, como a cidade ilegal (LEFEBVRE, 2001). Trata-se de uma racionalidade que passa longe da escala da cidade, que “recusa a cidade como momento, como elemento, como condição” (LEFEBVRE, 2001, p. 82). A partir de um modelo de cidade, ordenado por zonas e áreas urbanas “se reduz a uma justaposição de espaços, de funções, de elementos práticos” (LEFEBVRE, 2001, p. 82), e diante da predominância de áreas homogêneas constrói-se uma cidade a partir da soma de elementos, sistemática e não sistêmica.

A racionalidade trabalhada pelos urbanistas e planejadores urbanos buscam simplificar a estrutura da cidade: vias hierarquizadas e manchas fragmentadas. Contudo, a estrutura real da cidade “consiste na combinação de usos, e nós nos aproximamos de seus segredos estruturais quando lidamos com as condições que geram a diversidade” (JACOBS, 2011, p. 419), e para “que haja uma ordem funcional na cidade, é necessário haver intensidade e diversidade”(JACOBS, 2011, p. 423). O que não se limita aqui a diversidade de uso, devendo ser incorporada a diversidade de classes, de raças, de culturas dentre tantas outras que dão vida ao urbano, mas se atem a princípio nesse “texto” da cidade.

Jacobs (2011) assim como Lefebvre (2001) criticam o movimento modernista funcionalista e defendem a vida autêntica e intensamente urbana. A vivacidade apresentada por Jacobs (2011) traz a rua como um desses elementos, apresentando três características que a rua necessita: 1. a separação nítida do espaço público e privado; 2. a existência de olhos para a rua; 3. o trânsito ininterrupto de usuário. Todos esses elementos configuram a morfologia urbana, podendo esses interferir nas relações sociais.

A crítica ao movimento funcionalista tem uma ligação direta com a terceira característica defendida pela autora, que se estende não apenas para as ruas, mas para praças, parques e espaços públicos em geral. A variedade de usos na cidade e nos edifícios é que proporciona um trânsito ininterrupto de usuários, e não somente o trânsito, mas uma variedade de usuários e horários distintos revelando uma sucessão complexa de usos e usuários. As custas de um planejamento urbano ordenado separa os usos de lazer dos de trabalho é expressado por Jacobs (2011) como um assassinato aos centros das cidades. O

direito à natureza e o próprio discurso modernistas entraram “para a prática social há alguns anos em favor dos lazeres” (LEFEBVRE, 2001, p. 117), mas não se trata aqui de um contraponto da cidade, mas de entendê-la como pertencente ao urbano, à paisagem também é à obra.

Considerando as escalas de planejamento, o bairro, dentro da cidade, tem um potencial de pertencimento muito forte aos moradores, e é nele que as crianças e os adolescentes terão maior convívio social, mas é importante “não conflitar com a mobilidade e a fluidez de uso urbano consolidadas, sem enfraquecer economicamente a cidade de que fazem parte” (JACOBS, 2011, p. 128), trata-se de compreender que os bairros integram a cidade, por isso não ter a autonomia econômica ou mesmo social é necessária nesse contexto. O que não dispensa a diversidade urbana nas ruas e nos bairros.

Tanto para os adultos quanto para as crianças, as normas de segurança urbana e vida pública são as mesmas e os ambientes integrados e cheios de vida proporcionam isso. Separam-se funções e usos e “achar que isso é um progresso em termos de educação infantil urbana é pura ilusão” (JACOBS, 2011, p. 84). A cidade deve então, “fornecer espaços públicos apropriados à criança e ao adolescente, a fim de lhes propiciar estímulos, conhecimentos e aprendizados” (PATRÃO, 2010, p. 5). O direito das crianças à cidade volta-se ao direito de ir à rua, em um ambiente seguro e acolhedor. Hoje a cidade é “vívda” dentro das próprias casas, há teatro, livraria, cinema, banco e com o advento de *delivery* até bares e restaurantes estão na casa, não precisando mais ir às ruas, o prazer de sair de casa de ontem, é o prazer de voltar para casa hoje (GADOTTI, 2005). Isso muito vem do modelo de cidade construída para o trabalhador adulto e voltado para o automóvel, um ambiental mercantil de produção econômica. É preciso devolver a cidade às crianças, aos jovens e aos adultos.

Adentrando ao texto da cidade, sua forma propriamente dita, convém apreender a relação intrínseca entre forma e conteúdo. “Através da razão dialética, os conteúdos superam a forma e a forma dá acesso aos conteúdos” (LEFEBVRE, 2001, p. 91). Com isso, compreender a cidade apenas pela sua forma, seu texto, é simplista para a análise urbana e para o entendimento da educação informal, faz-se necessária a inclusão da existência social. O tecido junto é inerente a questões da cidade.

Diante da condição que a leitura da cidade não tem em seu texto toda a totalidade da produção e da reprodução social, há um contexto que precisa ser lido para que se tenha a compreensão do todo. Nesse sentido, a cidade se lê porque foi escrita no tempo, e não dá para analisá-la sem compreender seu contexto.

O contexto, aquilo que está sob o texto a ser decifrado (...) aquilo que está acima desse texto urbano (...) isso não pode ser esquecido na decifração. (...) Faz perguntas ao conhecimento: “quem e o que? Como? Por quê? Para quem?” essas perguntas anunciam e exigem a restituição do contexto. Portanto, a cidade não pode ser concebida como um sistema significante, determinado e fechado quanto sistema. (...) Todavia, a Cidade teve a singular capacidade de se apoderar de todas as significações a fim de dizê-las, a fim de escrevê-las (LEFEBVRE, 2013, p. 61).

O acesso aos conteúdos se dá pelo encontro e pelas reuniões que a cidade proporciona. Por ora, a globalidade pode ampliar os limites do local. Trata-se cada vez mais de uma comunicação acelerada e mesmo instantânea, a era da informação transcende o espaço da cidade. No entanto, tais condições também aumentam a dispersão e a segregação social é simplesmente percebida e aceita como um fato. “Essas dispersões só podem ser concebidas e apreciadas por meio da referência à forma da simultaneidade”(LEFEBVRE, 2001, p. 95).

Ao apreender a cidade em sua forma e conteúdo, percebem-se estratégias de classes que se sustentam de certas ideologias, visando inconsciente ou conscientemente à segregação. Esta segregação, segundo Lefebvre (2001), pode se apresentar simultaneamente ou sucessivamente por três aspectos, tais como: de forma espontânea, que grupos sociais se agrupam de acordo com suas rendas ou mesmo ideologias; de forma voluntária, em que se estabelece um espaço separado; ou ainda de forma programada, aquele aspecto que advém de um pretexto de planejamento, de um plano. Este, ocorre pela interferência maior do Estado, sendo ele o próprio autor da segregação, pensando no planejamento urbano e na herança funcionalista do movimento moderno, a própria definição de zonas remete a uma separação, uma racionalidade limitante no plano. É evidente que não só o Estado converge em suas ações para a segregação, mas a própria sociedade pratica a segregação. Esse contexto, muitas vezes, não lido pela sociedade reflete diretamente no processo formativo de adolescentes, que ora são segregados e que ora se autossegregam. Essa segregação é visível em um dos direitos básicos, o direito à moradia.

Assim, as contradições sociais especializam-se em uma urbanização desigual (COLOSSO, 2019).

A questão da moradia tem grande peso no processo de planejamento, contudo, há uma limitação de entender que o habitar é mais que a moradia e é visto atualmente estratégias políticas imediatistas que veem a moradia como única questão. Os problemas da cidade excedem ao da moradia. O urbano tende com isso a perder suas características de obra e de apropriação (LEFEBVRE, 2001). Essa condição do habitar e mesmo as questões de segregação interferem no direito à convivência comunitária dos adolescentes.

O habitar surge na consciência social como direito à moradia, uma extensão dos “direitos humanos”. É evidente que, nesse processo, a habitação não se tornou um serviço público, ela foi marcada por uma característica funcional da forma, como já abordado anteriormente (LEFEBVRE, 2001, p. 26). A obra então se apresenta regulamentada, com mensagens e códigos, como matéria e lugar e nesta obra “as pessoas se representam a si mesmas através daquilo que lhe falta ou que acreditam faltar. Nessa relação, o imaginário tem mais poder”(LEFEBVRE, 2001, p. 27).

No entanto, mesmo com sua base abalada, a sociedade urbana persiste em suas relações sociais cada vez mais complexas. Apesar de haver centros de decisões, que reúnem informações e a tomada de decisões institucionais como uma centralidade de poder, há uma realidade urbana, em que os habitantes de forma insurgente reconstituem centros de decisão, restituem o lugar do encontro, que apresentam convergências “das comunicações e das informações, o urbano se torna aquilo que ele sempre foi: lugar do desejo, desequilíbrio permanente, sede da dissolução das normalidades e coações, momento do lúdico e do imprevisível”(LEFEBVRE, 2001, p. 85). É o valor de uso sendo reafirmado na cidade e no urbano. Com isso, entende-se que o urbano

é uma forma mental e social, a forma da simultaneidade, da reunião, da convergência, do encontro (ou antes, dos encontros). É uma qualidade que nasce de quantidades (espaços, objetos, produtos). É uma diferença ou sobretudo um conjunto de diferenças. [...] É um campo de relações que compreendem notadamente a relação do tempo (ou dos tempos: ritmo cíclico e durações lineares) com o espaço (ou espaços isotopias-heterotopias (LEFEBVRE, 2001, p. 86-87).

Os encontros, os confrontos com os diferentes, os conhecimentos e os reconhecimentos dos modos de viver resulta na vida urbana na cidade. A vida urbana deve permitir o habitar, uma participação da vida em sociedade. Diante disso, o urbano precisa ser compreendido em sua problemática, da intensificação da vida urbana e de uma realização efetiva da sociedade urbana (LEFEBVRE, 2001). Sendo a sociedade urbana entendida por Lefebvre(2001, p. 87) como um “conjunto de atos que se desenrolam no tempo, privilegiando um espaço (sítio, lugar) e por ele privilegiados, altamente significantes e significados, tem uma lógica diferente da lógica da mercadoria.” Esse é o contexto da cidade, aquilo que não se vê explícito na forma, mas resulta dela, e que dialeticamente transforma a forma.

Colosso (2019) ao apresentar a luz do entendimento da ocupação dos espaços públicos por movimentos sociais em especial, do movimento Ocupem Wall Street, por Manuel Castells, traz que para além de um espaço de convivência é um espaço público é um espaço de debate. É o que Harvey (2014) vai chamar do poder coletivo dos corpos no espaço público, evidentemente, que seu contexto de análise está aqui mencionado ao contexto também analisado por Manuel Castells, o Ocupem Wall Street, mas que para essa pesquisa, assume-se esse poder coletivo dos corpos diante de da ideia do autor quando ao direto à cidade, na ideia de um direito mais coletivo do que individual, “uma vez que reivindicar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização” (HARVEY, 2014, p. 28).

Diante de seu texto e contexto, é inerente à cidade sua condição de educar. A complexidade visual, as pequenas diferenças na paisagem acentuadas evidentemente pelos diferentes usos trazem a quebra da monotonia urbana, ampliam o potencial simbólico sobre o espaço e proporcionam a multiplicidade de motivos de as pessoas fazerem uso do espaço público (JACOBS, 2011). E são nessas complexidades e nesses usos que o aprendizado se dá. A cidade tem um currículo, a cidade é educadora.

Ao tratar a educação como relação, Lúcio (2019, p. 91) expõe que “o processo educativo é, eminentemente, um processo relacional, de comunicação, partilha e troca”. A implicação de um currículo em toda a prática educativa traz para a cidade educadora um conceito curricular mais fluido, no que diz respeito ao conteúdo, ao contexto e ao agente educativo. A autora apresenta três tipologias de currículo: explícito, implícito e reclamado.

No domínio explícito ou formal, o interlocutor está claramente identificado (possibilidade de uso e apropriação dos espaços da cidade); no domínio implícito ou informal o interlocutor supõe um uso ou apropriação do espaço sem ele está expressamente formalizado, fica subentendido (como largos usados por crianças para andar de bicicleta ou para um show), mas que apresentam ser ordenado; já o domínio “reclamado” ou “transgressor” trata de reclamar por um uso diferente do proposto (como bicicletários usados como bancos) caracterizado como o não formal, mas no domínio reclamado pode também ser caracterizado como contra formal ou vandalismo, há até uma certa intencionalidade, como o grafite e stencil que expressam arte mas também lutas urbanas; por fim, o reclamado ainda pode ser caracterizado diante do esquecimento, como espaços que já foram vivos na cidade, mas que se encontram “negligenciados testemunham as temporalidades da cidade: os vazios, as pausas, os ciclos”(LÚCIO, 2019, p. 98).

Esse currículo planejado e replanejado constantemente pela sociedade, expressa uma ordem social, mas também o anseio social. Necessidades que advém do entendimento da dialética da forma e conteúdo da cidade. Compreender essa realidade urbana abre caminho às potencialidades educadoras da cidade.

A cidade ideal comportaria a obsolescência do espaço: transformação acelerada das moradias, dos locais, dos espaços preparados. Seria a cidade efêmera, perpétua obra dos habitantes, eles mesmos móveis e mobilizados para/por essa obra. O tempo aí retoma seu lugar, o primeiro lugar. Não há dúvida alguma de que a técnica torna possível a cidade efêmera, apogeu do lúdico, obra de luxo supremo (LEFEBVRE, 2001, p. 133).

Em se tratando de crianças e adolescentes, além de se garantir a segurança, é importante se garantir o interesse pelo urbano. “Quando nossas cidades souberem incentivar deliberadamente os quatro geradores fundamentais de diversidade, surgirão cada vez mais ruas interessantes e atraentes”(JACOBS, 2011, p. 405). A partir do lúdico, é possível tirar os princípios do encontro e de seu conteúdo (LEFEBVRE, 2001). “O espaço lúdico coexistiu e coexiste ainda com espaços de trocas e de circulação, com os espaços políticos, com os espaços culturais”(LEFEBVRE, 2001, p. 132).

2.2.1 A teia social

As relações sociais trazem como fio condutor o processo de formação da sociedade urbana. Em consequência disso, as transformações são constantemente evidenciadas na sociedade contemporânea. Dessa maneira, sem a teia social, ocupando os espaços e articulando os atores, não emerge o sentimento de cidadania. Nesse percurso formativo além do entendimento das transformações sociais, faz necessário compreender as práticas insurgentes e o senso de pertencimento ao lugar.

A desassociação da cidade com a sociedade não permite o entendimento da problemática urbana, como já evidenciado, sendo necessário compreender o processo de transformação da sociedade. O ponto de partida para esta problemática é a industrialização e todos os seus desdobramentos aos setores da sociedade (LEFEBVRE, 2001). Ela caracteriza a sociedade moderna. No entanto, sabe-se que a cidade preexiste à urbanização. Não cabe aqui trazer a história das cidades, mas sim elucidar características sociais que foram sendo transformadas ao longo do tempo.

As cidades, ditas antigas, eram centros da vida social e política, local de acumulação tanto de riqueza quanto de conhecimento, técnicas e obras. Na verdade, a própria cidade é uma obra, como já mencionado. Sendo obra, a cidade apresenta em seu valor de uso nas ruas, nas praças e nos edifícios, o que Lefebvre (2001) chama de a Festa, um consumo para o prazer.

Festa aqui é uma liberação em relação a um cotidiano sofrível, feito de trabalho como sacrifício, maçante, em torno do qual se desenvolve uma série de relações impessoais, submete-se a uma série de autoridades que nem sempre se mostram dignas de tal posição. A festa é uma negação dessas relações e uma celebração. E como essa negação não é evasiva, mas uma confrontação, a festa não é um esvaziamento das emoções da luta, mas um alimento para o ânimo jovem que subverte organizadamente, destitui e desobedece, mas também demanda uma reestruturação da vida cotidiana. (COLOSSO, 2019, p. 111)

Ao adentrar no entendimento do ser cidadão, é importante mencionar suas limitações ao longo da história, nas cidades antigas mulheres e crianças não eram cidadãos ativos, pelo contrário, eles eram subordinados ao poder de uma minoria de livres cidadãos (LEFEBVRE, 2001), numa época em que a divisão biológica do trabalho (sexo e idade) marcava uma sociedade. Já na Idade Média, a sociedade, o Estado e a cidade se distinguem

da antiguidade. Isso porque, a partir da aldeia essas cidades trazem uma organização corporativa, um caráter de comunidade. Todavia, essa vida comunitária não impedia as lutas de classes. Tais lutas reforçam o sentimento de pertencimento na cidade (LEFEBVRE, 2001).

Neste percurso histórico, houve um momento da idealização de modelos de cidades ideais, a exemplo de Le Corbusier. Esses modelos anseiam por criar e definir as relações humanas, estabelecendo tanto o contexto, que formulam os problemas da sociedade em relação ao espaço, como o palco e as soluções espaciais (LEFEBVRE, 2001).

Percebe-se que as transformações do cotidiano urbano modificaram a realidade urbana, contudo suas motivações eram mantidas, tendo a cidade como o espaço das interações complexas (LEFEBVRE, 2001). Nesse sentido, reafirma-se a cidade como educadora, sendo local e meios das relações sociais. Conhecer a realidade urbana não nos remete apenas a um conhecimento acabado ou relativo a um passado, conhecer a realidade urbana recai sobre as possibilidades que ali se apresentam (LEFEBVRE, 2001).

Eis o ser humano desmembrado, dissociado. Eis os sentidos, o olfato, o paladar, a visão, o tato, a audição, uns atrofiados, outros hipertrofiados. Eis, funcionando separadamente, a percepção, a inteligência, a razão. Eis a palavra e o discurso, o escrito. Eis a cotidianidade a festa, esta última moribunda. Com toda certeza, e com a máxima urgência, é impossível continuar nessa situação (LEFEBVRE, 2001, p. 101).

Ao abordar anteriormente sobre a segregação outrora espacial, mas que cabe agora trazer como uma segregação socioespacial, é evidenciada na sociedade que apresenta uma vulnerabilidade social, que vive “na frustração dos possíveis que permanecem como sendo apenas possíveis”(LEFEBVRE, 2001, p. 102). Há uma exclusão da cidade, um anseio em integrar-se e participar a um urbano que não lhe é acessível. O não-participantes e não integrados “sobrevivem entre os fragmentos da sociedade possível e das ruínas do passado”(LEFEBVRE, 2001, p. 102). Colosso (2019, p. 41) ao olhar para os movimentos societários expõe a clareza desses em reconhecer o espaço urbano como um “produto de um conflito entre a cidade como ambiente de negócios e uma cidade pela qual se luta para viver com dignidade”, levando o direito à cidade a ideia-força desses movimentos.

O processo de participação que tem ocorrido é um simulacro com o desenvolvido de informação e de atividade social. Lefebvre (2001) acredita que a participação real e ativa é a autogestão. A insurgência no processo de planejamento das cidades parte de uma iniciativa comunitária de uma demanda não atendida pelo Estado. Diante disso, a própria sociedade se organiza na busca por soluções que as parecem oportunas para o tempo e o local, retomando assim os espaços políticos. Essa resistência propositiva advinda da experiência da insurgência remete a algumas práticas de ações sociais que são os espaços da cidade. Diante da liberação insurgente Colosso (2019, p. 113), dessa prática de ações sociais em presença do outro produz-se coletivamente “na aposta de que apenas juntos se torna possível forjar as saídas necessárias. Por isso há uma criação de vida urbana.”

Nessa experiência do viver juntos a cidade, há uma liberação insurgente e festiva com grande potencial no contágio da população; as energias convergentes que transbordam são as responsáveis por ressignificar o espaço. Anteriormente vivido como estranho e inumano, torna-se um lugar coletivamente reapropriado. A noção de "reapropriação" do espaço urbano não é gratuita aqui; já nos leva a uma chave lefebvriana, para esclarecer essa forma de sociabilidade e subjetivação não-hegemônica que rompe o regime de gozo no acúmulo de capital, mas se centra no princípio do uso e das trocas não-mercantis. (COLOSSO, 2019, p. 113)

Miraftab (2016, p. 367) apresenta o planejamento insurgente como um planejamento alternativo, e “pode ser a estrutura que pavimenta a estrada rumo a um urbanismo humano”. Trata-se não só da busca pelo reconhecimento das práticas cidadãs como formas de planejamento, mas de insurgências de espaços de ação inventados.

No processo democrático de representação, os cidadãos delegam a outrem para atuarem em seu nome, em contraposição à democracia participativa, os cidadãos “tomam parte diretamente e formulam decisões que afetam suas vidas” (MIRAFTAB, 2016, p. 368). Dessa forma, os ativistas insurgentes “entendem não ser suficiente dar direitos individuais e um tratamento igualitário como advoga a filosofia política liberal da justiça. Ao contrário, pedem o urgente reconhecimento de formas de opressão autodeterminadas e baseadas em grupos”(MIRAFTAB, 2016, p. 368).

Essa mudança de perspectiva da democracia representativa para a democracia participativa é evidenciada na política urbana brasileira ao incluir no Estatuto da Cidade a obrigatoriedade para participação popular no planejamento urbano municipal (BRASIL, 2001). É claro que tal dispositivo legal não tem garantido a efetiva participação da

sociedade. Nesse contexto dos espaços, apresentam-se o espaço convidado e o espaço inventado.

O espaço convidado é aquele em que o cidadão pode fazer a experiência insurgente sancionada pelos grupos dominantes. Já o espaço inventado não se limita apenas a tais práticas. Com isso o “planejamento insurgente desafia o confinamento e a conformação das ações dos cidadãos às normas do Estado democrático liberal e do aparato de mercado e, também, reconhece como os cidadãos podem usar essas normas para induzir uma ruptura e criar algo novo”(MIRAFTAB, 2016, p. 369).

Entendo as práticas de planejamento insurgentes, com potencial transformador para um urbanismo humano, em termos de três princípios:

- Transgressão no tempo, lugar e ação: elas transgridem falsas dicotomias entre espaços convidados e inventados do ativismo; elas transgridem fronteiras nacionais ao construir solidariedades transnacionais e movem-se além dos laços do tempo através de uma consciência historicizada.
- Contra e anti-hegemonia: as práticas de planejamento insurgente são anti- e contra-hegemônicas. Elas desestabilizam relações de dominação e são especificamente anticapitalistas.
- Imaginação: práticas de planejamento insurgente são imaginativas. Elas recuperam o idealismo por uma sociedade justa (MIRAFTAB, 2016, p. 370).

É preciso ter o entendimento da realidade e da problemática urbana para criar esses espaços de insurgência. As percepções e as atitudes frente às questões urbanas relacionam-se ao conceito de Topofilia, entendida com “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal”(TUAN, 1980, p. 5). Esse elo afetivo ou senso de lugar provoca o sentimento de pertencimento, a condição favorável para as práticas insurgentes, visto que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”(MORIN, 2000, p. 25).

A percepção humana em relação ao meio em que vive difere entre os indivíduos e entre grupos sociais. Crianças de sete a quatorze anos aproximadamente têm impressões sensoriais mais apuradas, isso se torna importante a medida que “ela é capaz de conceituar o espaço em suas diferentes dimensões”(TUAN, 1980, p. 65). Com uma habilidade intelectual de adulto, ela “pode ver a paisagem como um segmento da realidade “lá fora”, artisticamente arranjado, mas também a conhece como uma força, uma presença envolvente e penetrante”(TUAN, 1980, p. 65). Essa relevância sensorial se faz importante

no processo de formação cidadã em que o bairro, como porção do território apresentado anteriormente, contribui na perspectiva de pertencer a um determinado lugar, isso porque “uma pessoa pode se identificar mais facilmente com uma área, se ela parece ser uma unidade natural”(TUAN, 1980, p. 116–117), sendo a própria história que contribui com a criação do vínculo com o território. Desse modo, a sociedade tem papel fundamental no acolhimento aos recém-chegados. É por meio dele que a história é dita, que as experiências são vivenciadas e que o vínculo ao lugar proporciona o exercício da cidadania.

Na busca da sociedade do conhecimento, crítica e participativa a educação formal, a não formal e a informal visam à igualdade e à justiça social (ALVES; BRANDENBURG, 2018), reforçando “o pressuposto de cidade educadora é oportunizar uma vida digna para todos”(MORIGI, 2016, p. 62). A dignidade humana incorporada na cidade educadora traz à tona os direitos fundamentais. Consequentemente, o direito à cidade educadora tem sido discutido como uma extensão do direito à educação(ALVES; BRANDENBURG, 2018; MORIGI, 2016).

A exclusão social, presente nessa conjuntura da crise urbana é comum a muitas cidades, reflexo da falta de política pública de educação, habitação e mesmo de assistência social, colocando a população, em quantidade significativa, há margem da vida urbana.

2.2.2 O tecido da cidadania

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas (GOHN, 2006, p. 37).

A cidadania como condição humana busca no direito à cidade uma ampliação dos direitos universais. Cavalcanti (2012, p. 45) expõe que a forma de inclusão social cidadã “é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade”. Ligada à democracia participativa, bem como ao senso de pertencimento à sociedade, pressupõe-se no conceito de cidadania “a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos”(CAVALCANTI, 2012, p. 47).

O artigo 6º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) traz como direito social a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a

segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. E o direito à cidade como se insere?

O direito à cidade é um termo adotado por Henri Lefebvre (2001, p. 134) e “se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade), acarretando no direito à cidade”.

Ao listar as necessidades sociais, Lefebvre (2001) as apresenta de formas opostas e complementares, como a necessidade de segurança e a de abertura, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de independência e de comunicação, de necessidade de acumular energia e a necessidade de gastá-las. Há, porém, uma necessidade que faz com que a sociedade se conheça à medida que se transforma:

Trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividade lúdica. Através dessas necessidades específicas vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais tais como o esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento são manifestações particulares e momento, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

A necessidade da cidade e da vida urbana traz a vida social em voga. Não é uma ou outra pessoa que cria as relações sociais, é a prática da vida social que possui tal poder. Há pessoas que, individualmente ou em grupo, são capazes de abrir caminho e propor forma de relações sociais. Elas ajudam, ao que Lefebvre (2001) chama de o parto do possível, permitindo por meio das experiências o contínuo aprimoramento. São verdadeiros líderes comunitários que se apresentam nas práticas sociais insurgentes. A essas pessoas cabe o reconhecimento de sua trajetória a fim de identificar elementos importantes em seu processo de formação do cidadão.

Lefebvre, ao tratar sobre a renovação urbana, ressalta a necessidade de um suporte social e de forças políticas para que seja efetiva. Reforça ainda que a presença e a ação da classe operária é “a única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela”(LEFEBVRE, 2001, p. 113).

Isto não quer dizer que a classe operária fará sozinha a sociedade urbana, mas que sem ela nada é possível. A integração sem ela não tem sentido, e a desintegração continuará, sob a máscara e a nostalgia da integração. Existe aí não apenas uma opção, mas também um horizonte que se abre ou que se fecha. Quando a classe operária se cala, quando ela não age e quando não pode realizar aquilo que a teoria define como sendo sua “missão histórica”, é então que faltam o “sujeito” e o “objeto” (LEFEBVRE, 2001, p. 113).

É essa força social, integrada, investida a si mesma no urbano, que ao longo de um processo de experiência política, que é encarregada “da realização do programa referente à sociedade urbana”(LEFEBVRE, 2001, p. 115). Tendo assim, as lutas sociais como “lutas espaciais – no e pelo espaço urbano” (COLOSSO, 2019, p. 41). De certo, que forças políticas são na realidade forças sociais, no Brasil especificamente o próprio direito ao voto reforça isso.

As idéias (sic) de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É esse o cerne da democracia (CHAUÍ, 2000, p. 558).

Essa cidadania foi construída em etapas por um longo processo de lutas (CHAUÍ, 2000) e diante disso, percebe-se que no processo da formação da cidadania no ambiente da cidade, “o espaço atua como agente educador enquanto este seja capaz de promover a cidadania através de seu uso”(SANTOS, 2017, p. 39) e seus discursos hegemônicos são revelados nesses espaços formativos. É evidente que o processo segregatório hoje vivido vem de uma estratégia econômica que visa ao crescimento econômico, o que reforça tal hegemonia. Contudo, é necessário “orientar o crescimento na direção do desenvolvimento, portanto na direção da sociedade urbana”(LEFEBVRE, 2001, p. 124).

Por conseguinte, isto quer dizer substituir a planificação econômica por uma planificação social, cuja teoria ainda não está elaborada. As necessidades sociais levam à produção de novos “bens” que não são este ou aquele objeto, mas objetos sociais no espaço e no tempo. O homem da sociedade urbana já é um homem rico em necessidades (LEFEBVRE, 2001, p. 124).

Esse desenvolvimento de olhar para as necessidades sociais trata-se de uma mudança de prática social. Essa mudança volta-se ao valor de uso da cidade, uma realidade urbana que se volta aos usuários e não aos espectadores e aos promotores capitalistas. Isso

se dá pela e na sociedade, tendo em vista que cidade precisa ser o espaço ocupado pelo trabalho, pela obra e pelas festas (LEFEBVRE, 2001).

Pensando em direito à cidade, um exemplo é dado pela condição de combinação de edifícios com idades e estados de conservação distintos. Essa condição traz a luz o tempo como gestor do valor de troca e da possibilidade de se ter num mesmo espaço empresas de rendimentos diversos, mas também moradias para diferentes classes, trata-se “dos efeitos do tempo sobre a economia”(JACOBS, 2011, p. 209). Além desse caráter econômico, os edifícios e os valores no espaço e tempo trazem uma história, um potencial currículo educacional explícito e implícito da cidade. Na concepção de Jacobs, “as cidades têm capacidade de oferecer algo a todos, mas só porque e quando são criadas por todos”(JACOBS, 2011, p. 263).

Na tríade de responsabilidade quanto à educação, o Estado tem papel importante na garantia da educação às crianças e aos adolescentes, o que nos faz lembrar da educação formal, a escola. No entanto, no âmbito da educação informal, ele também se faz necessário na promoção de políticas públicas voltadas aos espaços urbanos que proporcionam um ambiente de convivência. É evidente que os espaços multifuncionais que fomentam os sentidos, a criatividade e o aprendizado das crianças é um cenário ideal para a vivência do urbano. Tais vivências apresentam-se de forma distintas nas diversas áreas da cidade, visto que ela, segregada, reflete espacialmente as discrepâncias de investimentos públicos diante do espaço urbano. Arelada a essa desigualdade, encontram-se a segregação espontânea advindas dos condomínios fechados e dos clubes, “que acarretam mudanças na percepção e exploração do território”(PATRÃO, 2010, p. 6). Assim, a vida urbana que outrora propiciava o convívio de classes deixa a desejar.

Apesar de Patrão (2010, p. 47) afirmar que “a tutela da convivência comunitária está inegavelmente baseada na obrigatoriedade do Município em efetivar soluções voltadas para a revitalização e para a readequação dos espaços, buscando resguardar a qualidade de vida da criança e do adolescente”, e que a própria política urbana objetiva alcançar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e, por conseguinte, tutelar o Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Comunitária, não se acredita que tal função seja apenas do Estado.

O espaço urbano é por excelência um ambiente convivial, contudo houve momento na história brasileira que era visto como “local de perigo social, de tal forma que os jovens que aí indevidamente transitassem, deveriam ser corrigidos e integrados ao universo do trabalho, por meio das medidas de internação impostas no Código Mello Mattos (1927) e pelo Código de Menores (1979)”(PATRÃO, 2010, p. 48). A partir da segunda metade do século passado, há uma mudança de paradigma que refletiu na Constituição Federal de 1988 e no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante disso, o exercício da cidadania se dá pelo convívio e as crianças e os adolescente “merecem especial atenção da família, sociedade e Estado, destaca-se a relevância da convivência comunitária no espaço público urbano, inserida na conceituação de “direito à cidade”, justamente por ser considerado como sendo o espaço preferencial de convívio”(PATRÃO, 2010, p. 49).

Assim, a democracia participativa “promove uma forma de cidadania que é multacentrada e que tem múltiplas atividades, incluindo os cidadãos e suas ações sociais diretas”(MIRAFTAB, 2016, p. 368). É na multiplicidade de usos, atividades, classes e raças que o urbano se apresenta na cidade, e a vivacidade proporciona as relações sociais. “Vida atrai vida”(JACOBS, 2011, p. 388).

3 UM OUTRO OLHAR PARA O MONTE SERRAT

A comunidade do Monte Serrat está localizada no Maciço do Morro da Cruz no Centro da Cidade de Florianópolis. O Maciço abriga 19 comunidades, sendo as mais antigas Morro do Mocotó, Morro da Mariquinha, Morro do Céu e Morro da Caixa ou Monte Serrat (Figura 10).

Figura 10: Comunidade do Maciço do Morro da Cruz



Fonte: Elaborado a partir de Florianópolis (2019a, 2021)

Com uma população de aproximadamente 5.000 habitantes⁴, o Monte Serrat, assim como outras áreas de vulnerabilidade social da cidade, enfrenta problemas sociais associados ao descaso do estado na garantia dos direitos sociais a seus moradores que, ao longo de sua história, tem lutado por tais garantias. O acesso a estruturas de oportunidade sociais econômicas e mesmo culturais por vezes são negados a essa população que ficam à margem da sociedade, podendo levar ao crime organizado, tráfico de drogas, violência decorrente de situações sociais e econômicas enfrentadas por seus habitantes. No entanto, não como que se limitar a essas condicionantes para caracterizar a comunidade e é sobre esse outro olhar de que se trata esse mapeamento.

3.1 A INFORMALIDADE DO SOLO URBANO

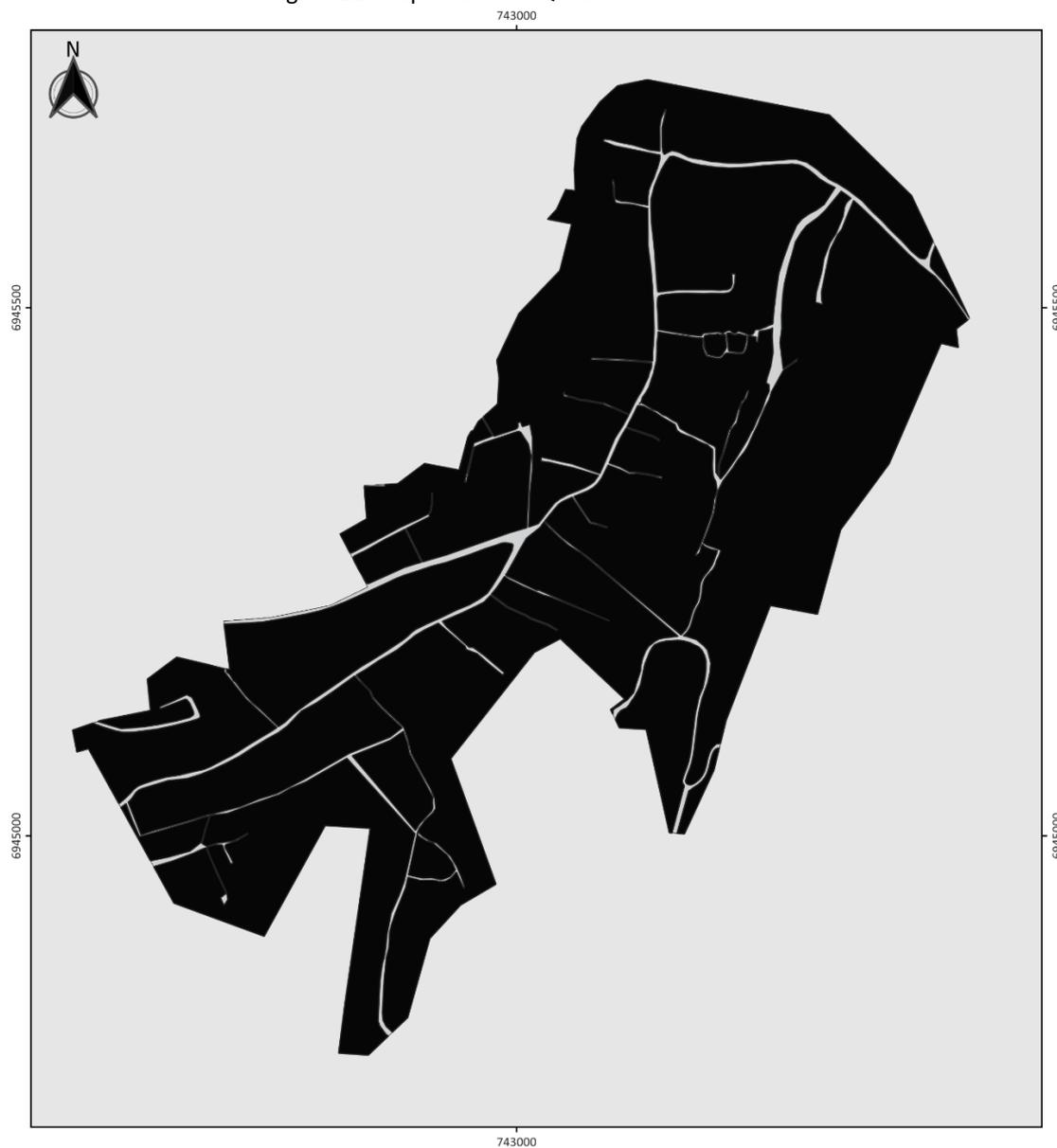
O Monte Serrat é uma das comunidades do conjunto das áreas informais da cidade de Florianópolis. Sua forma urbana, espontânea e irregular expõe a práxis urbana de uma população desassistida pelo Estado. Por ora, atem-se a sua composição espacial, seu texto, provido de particularidades morfológicas.

Não fugindo de uma análise rodoviarista, a comunidade se estrutura ao longo de duas vias principais a rua General Vieira da Rosa (que percorre toda a comunidade) e a Rua General Nestor Passos, ambas desembocam na Avenida Mauro Ramos, umas das principais vias do centro da cidade. Essa conformação, revela uma morfologia urbana em estrutura de espinha de peixe, muito presente em Florianópolis. Mas não se trata apenas de uma herança de formação urbana, e sim por uma condicionante ambiental marcada pela alta declividade do sítio. Com isso, vê-se no Plano de quadras (Figura 11) grandes áreas urbanas e uma baixa conectividade viária. Uma configuração que difere do bairro em que a comunidade está inserida, o Centro, que apresenta uma morfologia urbana bastante regular com alta conectividade. Contudo, vê-se com uma maior irregularidade viária conexões, que permitem percorrer o bairro sem ser ao longo das vias principais, são os

⁴ Em virtude dos limites da comunidade não se sobrepõem aos limites das áreas da saúde estabelecidas pela municipalidade, os dados apresentados são aproximados e levam em consideração o Censo Demográfico IBGE 2010 e a Estimativa 2015 da Secretaria Municipal de Saúde (FLORIANÓPOLIS, 2015).

labirintos da comunidade, percorrido a pé e criados de forma espontânea, marcam uma ocupação espacial bastante fluida.

Figura 11: Mapa Plano de Quadras do Monte Serrat



Legenda

■ Quadras

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

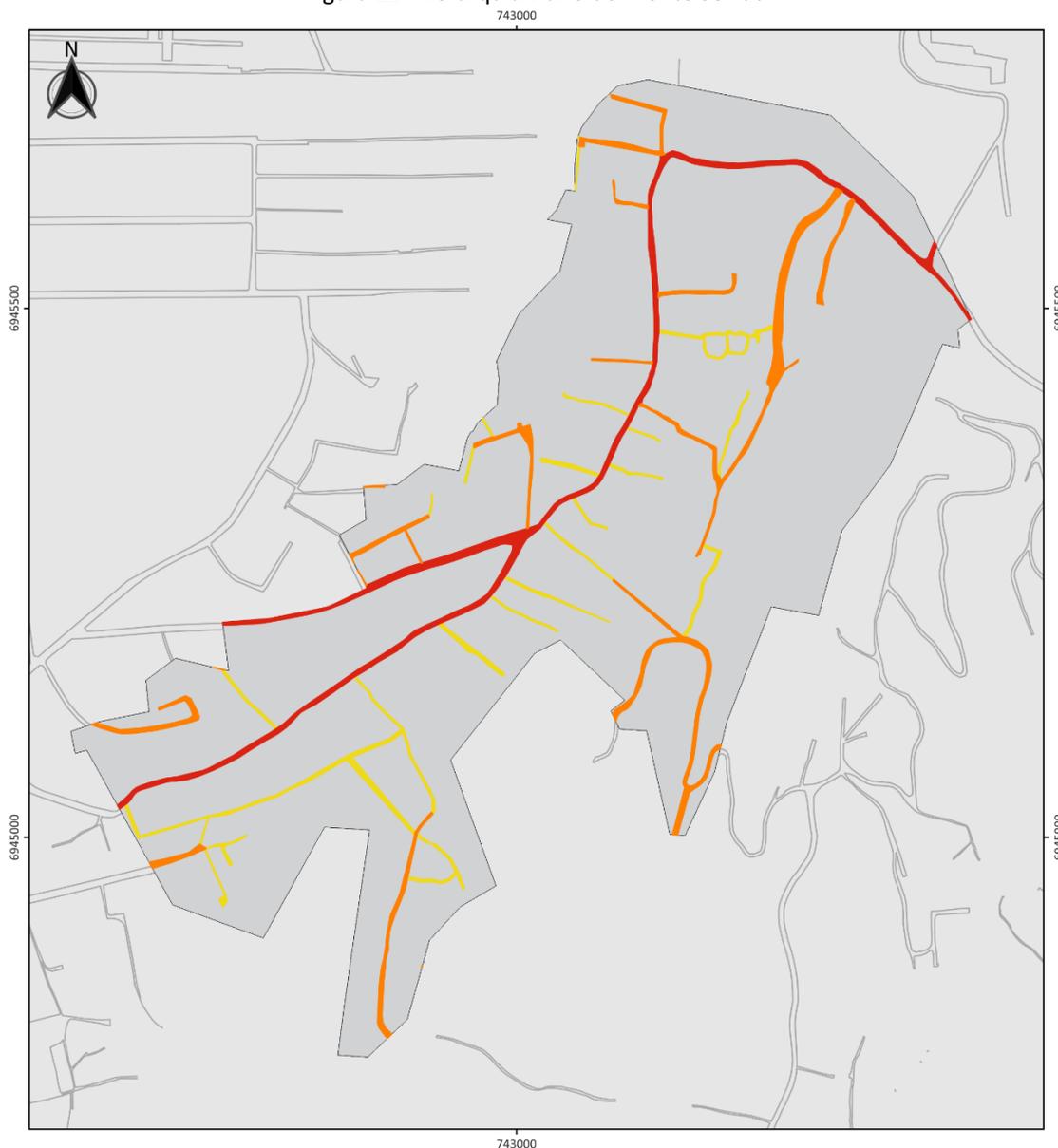
Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022

Fonte: Elaborada pela autora

50 0 50 100 150 200 m

As vias secundárias (vias de caráter local de conexão) situadas justamente nessa conexão interna da comunidade, trazem uma característica particular de conectar certas localidades dentro da comunidade, não apresentando uma configuração de quadra legível (Figura 12).

Figura 12: Hierarquia viário do Monte Serrat

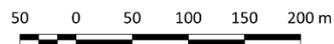


Legenda

- Vias Principais
- Vias Locais
- Vias Pedestres
- Limite Monte Serrat
- Vias Entorno

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



Fonte: Elaborada pela autora

Como já mencionado, essas conexões não se dão apenas pelas vias secundárias, mas também por vias de pedestres e escadarias. Esses acessos exclusivos de pedestres são outras particularidades quanto à circulação, solução bastante adotada em virtude da topografia local. Vale destacar que tal solução é muito presente também nas calçadas das vias da comunidade, o que para uns é um grande facilitador ao longo do deslocamento, para outros é um obstáculo no acesso à cidade. Já o deslocamento por meio de transporte coletivo é realizado apenas nas vias principais, sendo uma das lutas da comunidade, a implantação de linhas de ônibus. A cidade de Florianópolis teve suas primeiras linhas de ônibus na década de 1920, contudo apenas em 1993, durante a Administração Popular, foi iniciado o serviço na comunidade (ANJOS, 2016).

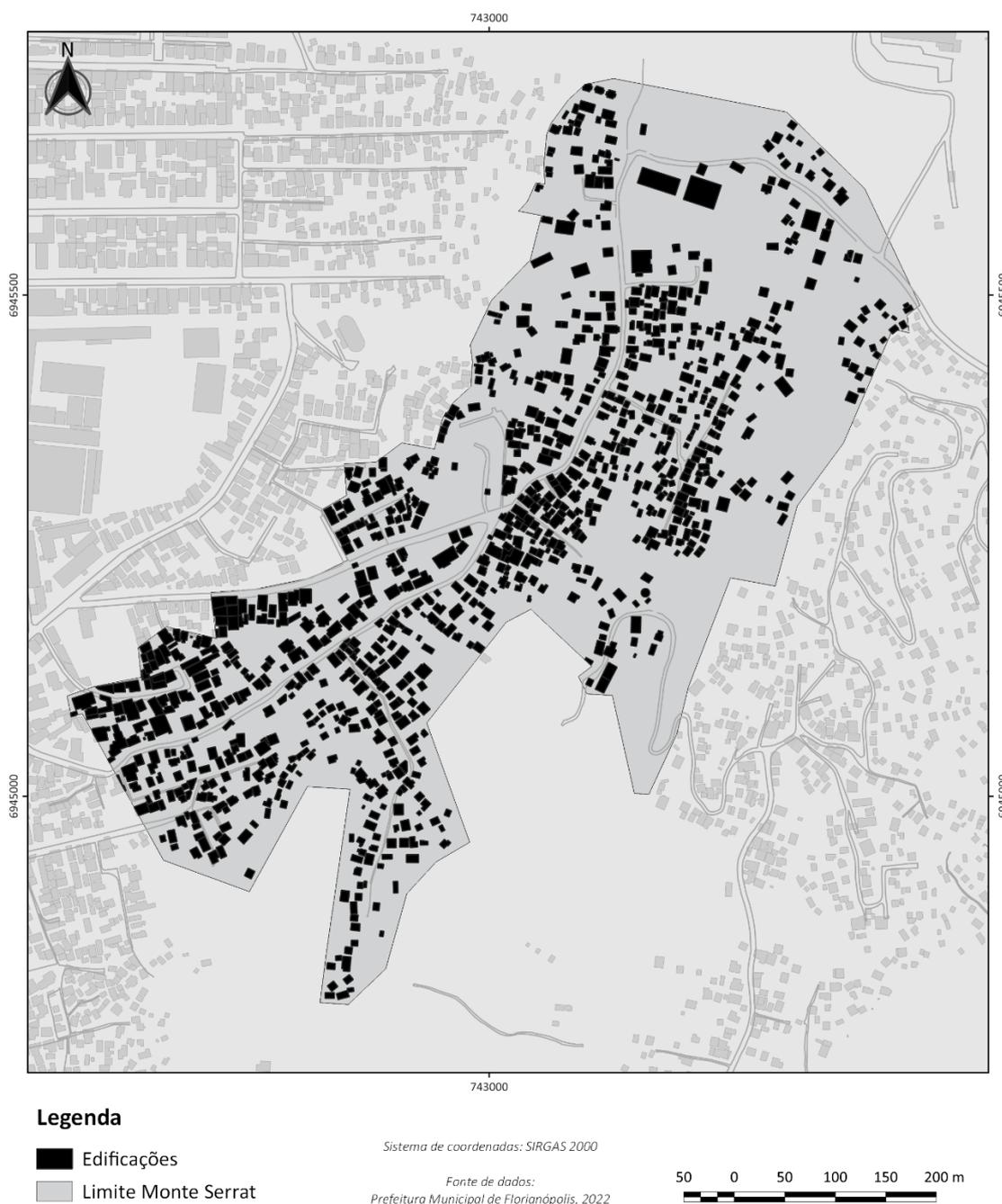
Ao pé do morro também é possível observar uma alta densidade construtiva (Figura 13), porém, é nas cotas mais altas da comunidade que está a maior concentração de pessoas, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde. Concentradas ao longo das vias principais as edificações com grande proximidade vão-se “diluindo” à medida que se adentram nas servidões, em que seus espaçamentos são maiores. Além da alta declividade que proporciona esta condição construtiva há alguns remanescentes florestais que limitam o espraiamento na comunidade.

Em se tratando de fluidez e permeabilidade, duas são as percepções acerca da permeabilidade física e visual. A permeabilidade física refere-se ao acesso que se tem às áreas da comunidade. A maior permeabilidade se dá pelas vias de acesso, contudo uma particularidade do morro e muito por conta de seu processo construtivo habitacional, são os espaços entre as edificações, que lhes dão acesso para além da via, mas que não se configuram como “vias” reconhecidas. Esses acessos se caracterizam em geral, por escadarias estreitas entre muros ou edificações formando uma rede labiríntica em seu interior. Além dos acessos há algumas áreas, que pela ausência de muros ou cercas garantem uma permeabilidade por entre as edificações.

Considerando que se trata de um sítio em alta altimetria, há muitos pontos visuais que permitem contemplar a cidade, tendo uma ampla vista panorâmica. A Praça Monte Serrat e um trecho da Servidão Tio Bento e apresentam locais propício de contemplação. Contudo, diante das construções em declive, muitas edificações encontram-se abaixo do nível da rua, permitindo a visão da cidade de alguns pontos das vias principais. Mas, para além das possibilidades de vista panorâmica, a permeabilidade visual também é percebida

pelo contato da rua com a residência. Em geral, essa condição é mais percebida ao pé do morro, em que as casas apresentam muros baixos ou grades nas delimitações dos lotes. Nas partes mais altas, essa característica já não é tão comum. Não só pela construção de muros altos, mas também pela condição do terreno, que condiciona a construção de muros de arrimo ao longo da vida, estabelecendo uma separação do público e do privado.

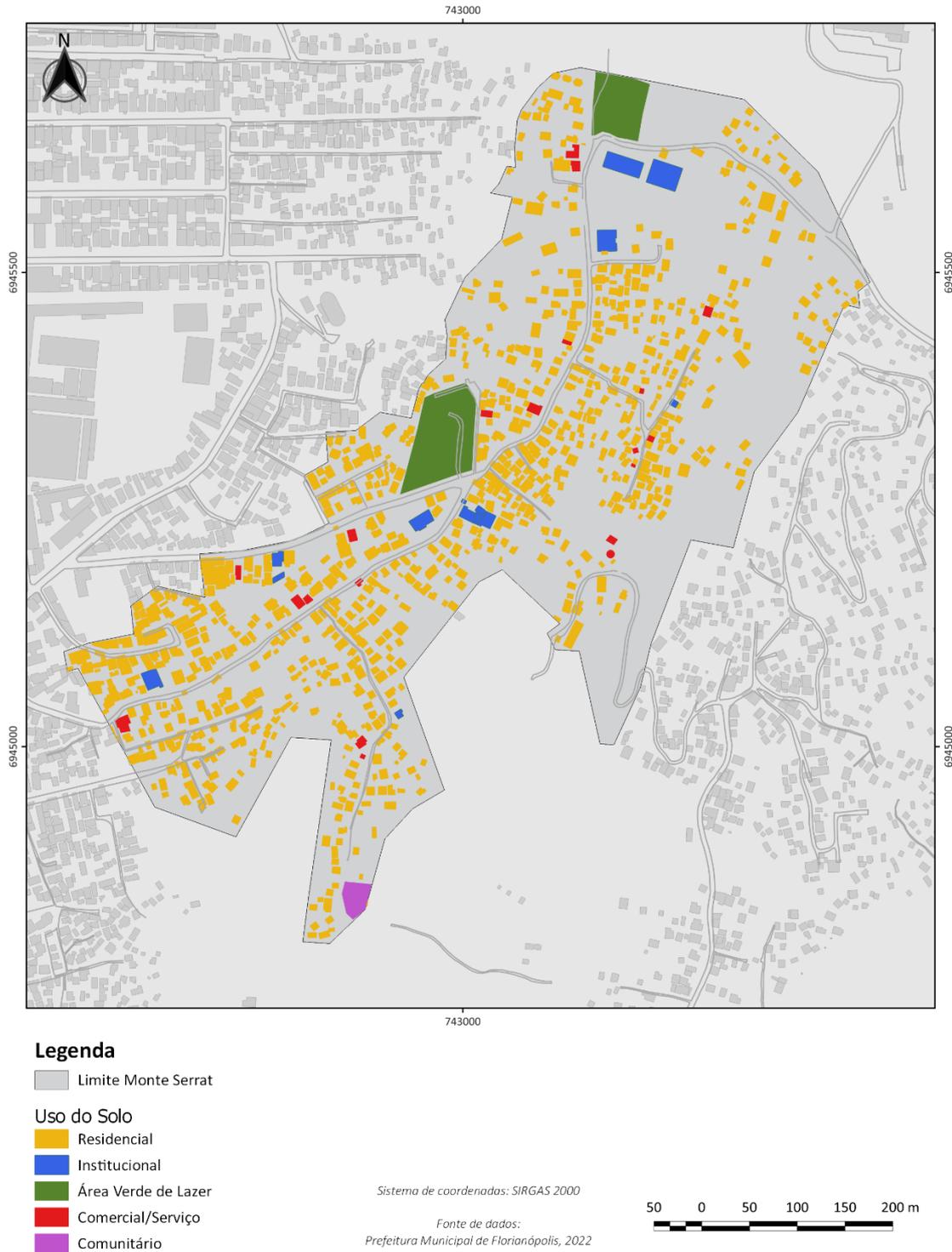
Figura 13: Mapa Cheios e Vazios do Monte Serrat



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao uso das edificações (Figura 14), a predominância é residencial apresentando poucos comércios e serviços, sendo esses localizados nas vias principais do Monte Serrat.

Figura 14: Mapa de Uso do Solo do Monte Serrat



Fonte: Elaborado pela autora

A recorrência do comércio está relacionada a mercados e bares; no entanto, em virtude da própria dinâmica da comunidade percebe-se uma linha paralela à via principal no interior da comunidade que leva às localidades (Pastinho e Nova Descoberta) comércio e serviços vicinais suprindo a demanda do dia a dia dos moradores. Assim como o comércio, as edificações institucionais e as áreas verdes de lazer também se situam ao longo das vias principais.

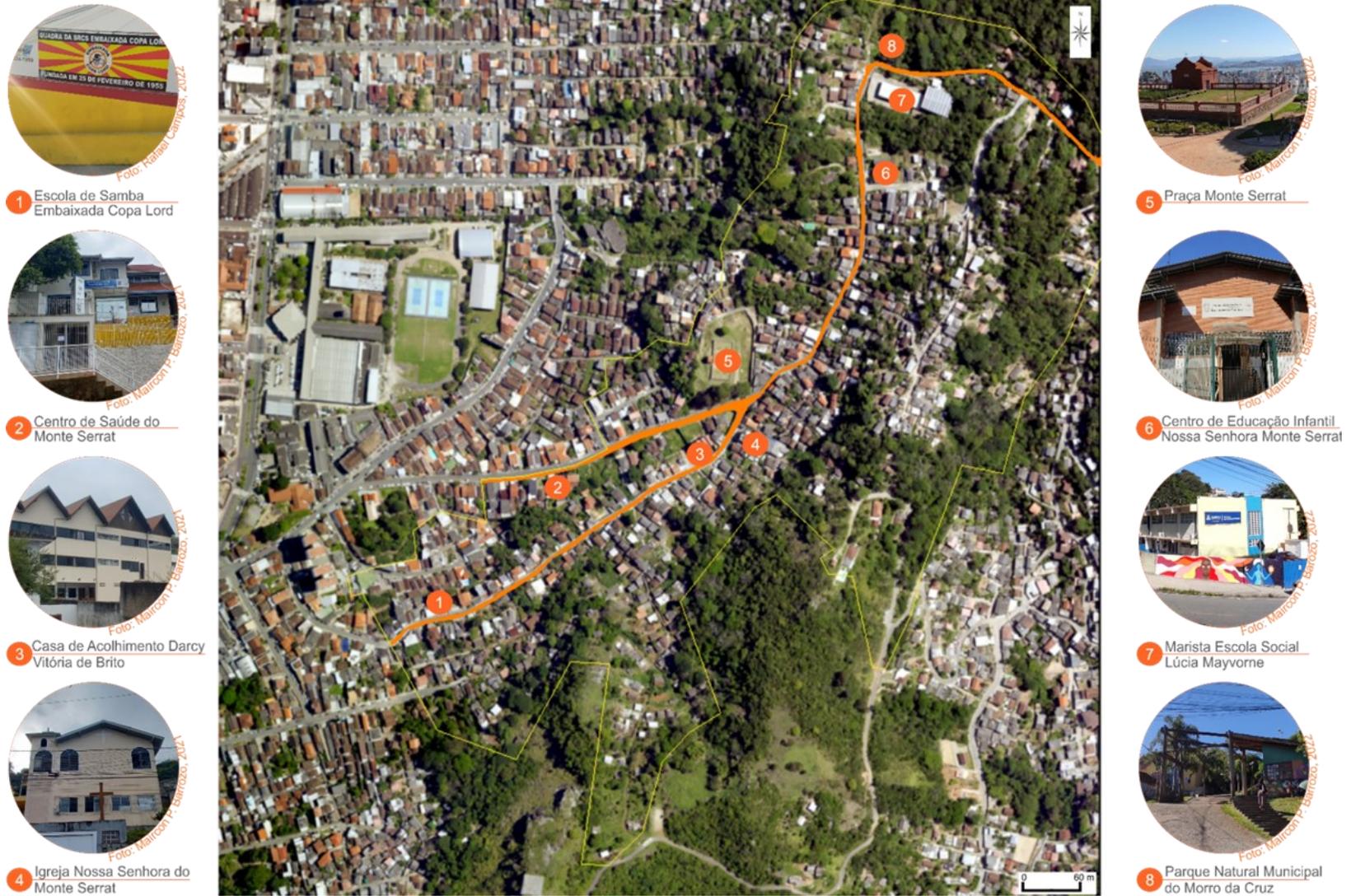
Com todos os equipamentos urbanos localizados ao longo das vias principais, vê-se, num todo, uma centralidade linear com ocupação residencial diluída (Figura 15). Contudo, mesmo “diluídos” no território há uma rede de interação entre os equipamentos, em que cada entidade apresenta uma função clara na comunidade, mas também exerce “um papel de organização comunitária e representação da comunidade perante as diversas instâncias da cidade” (RUCHAUD, 2019, p. 87).

Fundada em 1955, a Escola de Samba Embaixada Copa Lord é a mais antiga escola de samba da cidade (SILVA, 2006) e se tornou um símbolo que representa o Morro da Caixa perante a cidade, em especial nos desfiles da escola de samba (RUCHAUD, 2019). O Centro de Saúde do Monte Serrat, hoje alocado em uma antiga residência reformada para esse fim, tem uma área de abrangência que extrapola os limites da comunidade, atendendo comunidades lindeiras como Santa Clara e José Boiteux, além de um trecho da Avenida Mauro Ramos.

A Casa de Acolhimento Darcy Vitória de Brito é uma organização não governamental que presta serviços de acolhimento institucional. Trata-se de medidas protetivas, de caráter excepcional e provisório, que está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. O espaço abriga 20 crianças e adolescentes de ambos os sexos. A casa sediava atividade e projetos relativos à cultura, lazer, esporte e ocupacionais.

A Igreja de Nossa Senhora do Montserrat teve sua primeira construção entre os anos de 1926 e 1929 e em 1980 a partir de um mutirão passou por reforma tendo a configuração que tem hoje (RUCHAUD, 2019). Ao lado da Igreja, existe a Central de Empregabilidade, um braço do Instituto Pe. Vilson Groh - IVG no Monte Serrat que auxilia e encaminha a população ao mercado de trabalho.

Figura 15: Localização dos equipamentos urbanos



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

A Caixa d'Água que dá à comunidade o outro nome pelo qual é conhecida (Morro da Caixa) revela grande contraste em relação ao seu entorno, isso porque seu extenso platô apresenta um grande gramado com a arquitetura eclética da Caixa d'Água, construída nos anos de 1909-1910. Apesar de sua construção ser datada no início do século, apenas em 1983 a comunidade teve acesso à água encanada (RUCHAUD, 2019). Ela tornou-se o principal espaço de lazer e tem um referencial simbólico para a comunidade, sendo hoje a Praça Monte Serrat. A Igreja, a Casa de Acolhimento e a Praça Monte Serrat configuram o “centrinho” da comunidade, região da comunidade que apresenta maior número de habitantes.

Já no limite norte da comunidade, situam-se as instituições de ensino. A demanda por local seguro para as crianças e que permitissem aos pais e/ou aos responsáveis de trabalharem foi verificado pelo serviço pastoral na década de 1970. O Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Monte Serrat foi então fundado há mais de 40 anos (1979) pela Sociedade Divina Providência a qual ainda hoje é mantenedora do centro, atendendo aproximadamente 100 crianças (FLORIANÓPOLIS, 2019b). A escola construída pelo Governo do Estado de Santa Catarina é relatada como uma das grandes conquistas da comunidade (RUCHAUD, 2019), atendendo não apenas a comunidade do Monte Serrat, mas também as comunidades vizinhas do Maciço e do Morro da Cruz.

O Parque do Maciço, em frente à escola, foi inaugurado em 2013 pelo poder público federal junto às entidades comunitárias do Morro da Cruz. O parque apresenta equipamentos de lazer, trilhas ecológicas e conecta o Monte Serrat com a Avenida do Antão – Bairro Centro. O Fórum das comunidades do Maciço do Morro da Cruz⁵ teve papel fundamental na articulação da demanda e na realização do Parque.

Os equipamentos instalados na comunidade possuem uma abrangência para além dos seus limites territoriais, em especial os equipamentos educacionais e de saúde. Assim, Monte Serrat apresenta uma profunda incorporação à malha urbana do centro da cidade e do Maciço do Morro da Cruz, não só por sua morfologia, mas também por suas entidades como o Conselho Comunitário, a Igreja de Nossa Senhora do Monte Serrat, a SRCS Embaixada Copa Lord, o Centro de Saúde e a Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

⁵ Associação que surgiu da articulação das comunidades do Morro da Cruz.

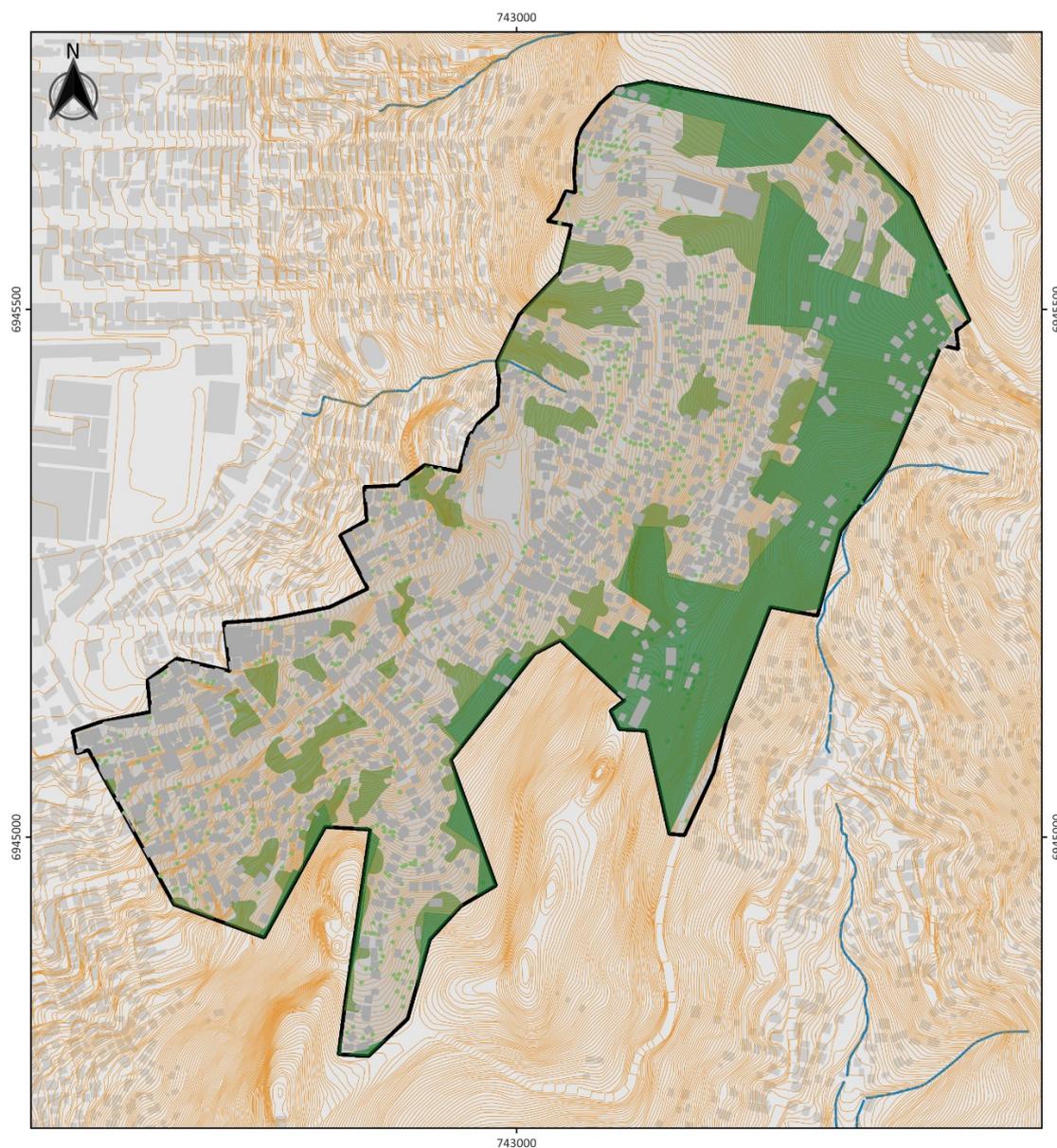
Um elemento comum às comunidades do Maciço do Morro da Cruz é a área verde relativa à Floresta Atlântica que compõe o Parque Natural Municipal do Morro da Cruz (Figura 16). Diante de sua extensão, do pé ao alto do morro, as áreas verdes, como zonas homogêneas, estão presentes na comunidade, localizando-se nos pontos mais altos. Entretanto, é possível visualizar áreas verdes e vegetação isolada ao longo de toda a comunidade.

Nota-se, ainda, que a área, no interior da Unidade de Conservação do Maciço, encontra habitações o que traz a discussão do acesso à moradia para essa comunidade socialmente vulnerável.

Diante de todas essas considerações físicas e ambientais da comunidade do Monte Serrat, há de se considerar de que forma a municipalidade planeja o uso e a ocupação territorial e prevê projetos futuros. No Plano Diretor Municipal de Florianópolis (Figura 17), há três zonas distintas que incidem sobre os limites da comunidade. A primeira está relacionada às próprias condicionantes físicas relativas às Áreas de Preservação Permanente (APP) nos limites norte e leste da comunidade. Na base do morro, encontram-se as áreas residenciais predominantes, exatamente onde se depara com uma maior “organização” viária e construtiva.

Contudo, a predominância consiste na Zona Especial de Interesse Social 2 – ZEIS-2. Definida pelo Plano Diretor como “as parcelas urbanas, delimitadas no mapa de zoneamento anexo, destinadas para moradia da população de interesse social e sujeitas às regras específicas de parcelamento, uso e ocupação do solo”(FLORIANÓPOLIS, 2014, Art. 213). A classificação de ZEIS 2 se dá pelos “assentamentos consolidáveis ocupados espontaneamente por população de baixa renda em áreas públicas ou privadas onde há restrição legal ou técnica à ocupação, podendo ser destinadas a ações de regularização fundiária”(FLORIANÓPOLIS, 2014, Art. 214), estando sujeito ao remanejamento ou reassentamento. Na ZEIS 2, é permitido edificações com até quatro pavimentos e testada com o mínimo de quatro metros. No entanto, o que se vê no local é a predominância de edificações de um a dois pavimentos e apenas uma edificação institucional com três pavimentos, embora a testada mínima de quatro metros seja bastante recorrente.

Figura 16: Mapa de Vegetação do Monte Serrat

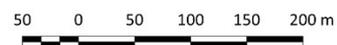


Legenda

- | | |
|---|---|
|  Curvas de nível |  Árvores |
|  Curso d'água |  Áreas Verdes |
|  Limite Monte Serrat |  Parque Natural Municipal do Morro da Cruz |
|  Edificações | |

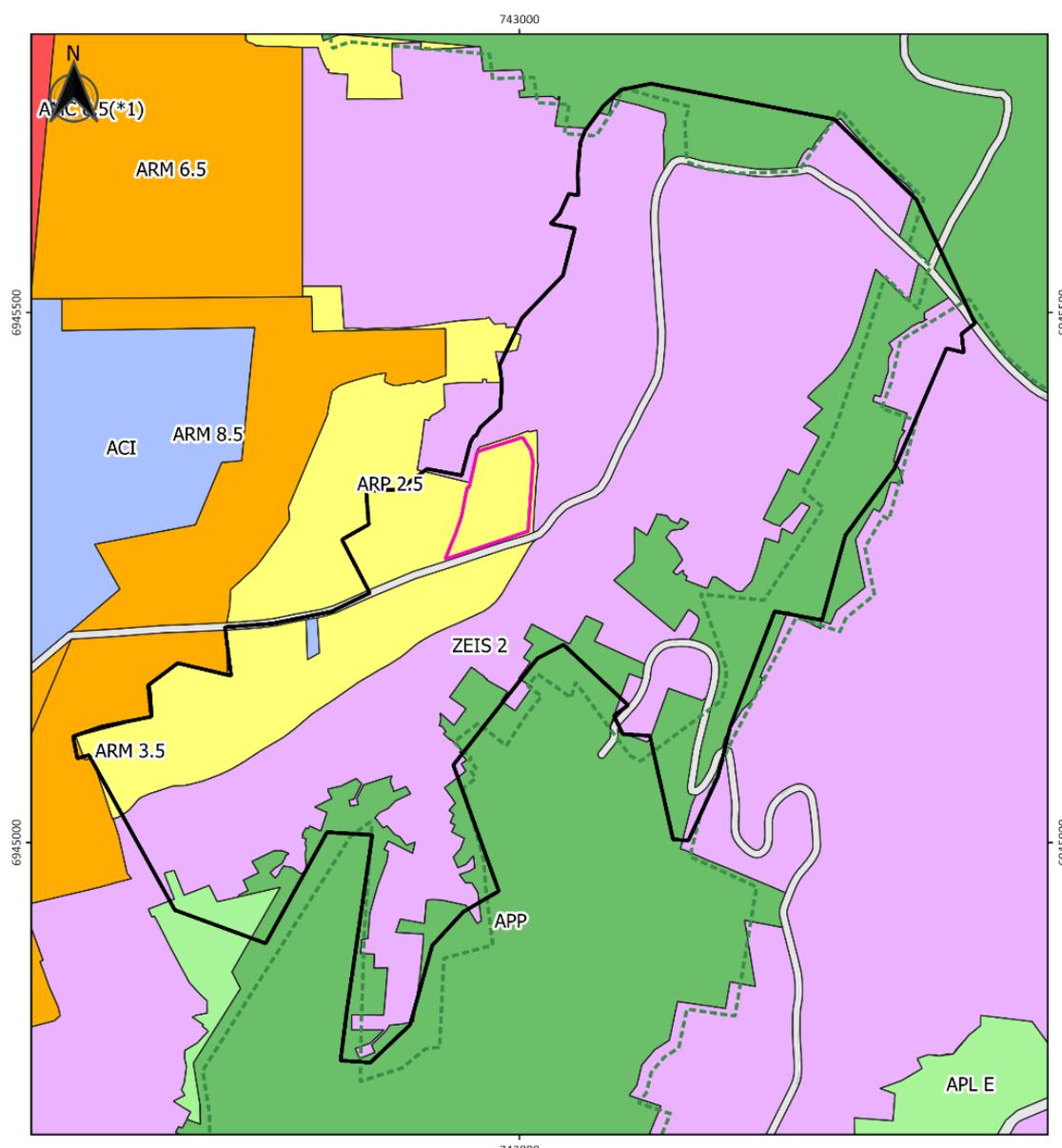
Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 17: Plano Diretor Municipal de Florianópolis



Legenda

☐ Limite Monte Serrat

Áreas Especiais de Intervenção Urbanística

☐ APC - Área de Preservação Cultural

☐ UC - Unidade de Conservação

Zoneamento

☐ APP - Área de Preservação Permanente

☐ APL E - Área de Preservação Uso Limitado (Encosta)

☐ ACI - Área Comunitária / Institucional

☐ ARP - Área Residencial Predominante

☐ ARM - Área Residencial Mista

☐ AMC - Área Mista Central

☐ ZEIS - Zona Especiais de Interesse Social

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022

50 0 50 100 150 200 m

Fonte: Adaptado a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

A delimitação da área como ZEIS é uma conquista do Fórum das Comunidades do Maciço do Morro da Cruz que desde 1999 tem reivindicado junto ao poder público a

garantia de direitos sociais, resultando na criação da Lei Complementar Municipal n. 207/2005 que classificou muitas das comunidades do Maciço como ZEIS (TOMÁS, 2012). Apesar de sua previsão legal, o município não provê política habitacional capaz de promover, não apenas a condição de moradia ao habitar, mas também urbanidade aos seus habitantes.

Por fim, reforça-se a importância da Caixa d'água para a cidade em que sua área é definida como Área de Preservação Cultural (APC), ressaltando o interesse e a valorização da área não apenas para a comunidade, mas para a cidade como um todo.

3.2 A TERRITORIALIDADE ÀS MARGENS DA CIDADE FORMAL

O Morro Mont Serrat é um desses espaços onde as iniciativas parecem adquirir significados singulares. Para entendê-las, é necessário dar-se conta de que a vida de cada um faz parte desse processo, e que o todo lá existente é muito mais do que a soma de cada parte (COPETTE, 2003, p. 86).

A comunidade do Monte Serrat, considerada a mais antiga do Morro da Cruz, teve sua ocupação datada dos anos 1850 e com uma história rica de lutas, marcada por muitas conquistas e solidariedade. Isso porque as primeiras ocupações foram realizadas por escravos recém libertos e posteriormente pela população expulsa da área central da cidade, num processo higienista ocorrido no início do século XX nas áreas lindeiras do Rio da Bulha (hoje Avenida Hercílio Luz) (TOMÁS, 2012). Tomás(2012, p. 132) contudo, aponta que há divergências quanto à origem da ocupação, ressaltando autores que revelam que por ser “cidade portuária, possuía um ir e vir muito grande de pessoas, marinheiros e viajantes, e que muitos deles foram buscar refúgio no Morro”. Fato é que o Morro se tornou a opção mais viável de moradia para aquelas que buscavam alternativas de moradia próximas ao centro da cidade.

A ausência do Estado fez essa comunidade, desde sua origem, buscar por melhorias, como o mutirão para a pavimentação da Rua General Vieira da Rosa e o envolvimento na construção da sede da Copa Lord e da Igreja “e indica a pertinência da ideia de que a cidade informal, aquela parcela da cidade em que a normatividade da lei não se aplica, faz parte do sistema, não se constituindo em exceção ou falta de alcance das instituições, mas sim sendo direta ou indiretamente estimulada”(RUCHAUD, 2019, p. 133).

Na busca contínua da relação com o Estado, conquistas como água encanada e as ligações de esgoto, o posto de saúde e o transporte coletivo, mais recentemente, os espaços de lazer que se fizeram presentes na trajetória da comunidade.

Assim, o direito à cidade volta-se à prática de fazer a cidade e na busca de urbanidade constroem seus territórios tanto material como simbolicamente. Esse fazer a cidade não se limita apenas ao passado da comunidade, mas é uma constante diante dos desafios cotidianos. A incidência do poder privado, a comunidade, diante da ausência do poder público, leva à ideia da Maricato (2000) do lugar fora das ideias, em que o “nós por nós” é o instrumental de sobrevivência na busca de desse direito à cidade, de uma comunidade que é o produto de uma parcela da sociedade que reproduziu ao longo dos anos essa segregação socio espacial, o que a autora vai caracterizar como parte intrínseca do processo de urbanização no Brasil, sendo estrutural e institucionalizada pelo mercado imobiliário. Essa cidade sem planos, ignorada diante de suas características se reafirma como um lugar fora das ideias. Mostra-se aqui aquele poder coletivo dos corpos no espaço da cidade apresentado por Harvey (2014) como um instrumento efetivo de oposição diante da falta de acesso aos direitos sociais.

Ruchard(2019, p. 58) relata sobre o processo de reconstituição e ressignificação de memórias coletivas, principalmente nos anos 1980 e 1990, destacando “a ancestralidade negra, o trabalho das lavadeiras, a construção coletiva dos espaços, o samba como forma de expressão por meio da Copa Lord, a solidariedade mútua, entre outros”. A identidade negra faz parte da cultura do Monte Serrat, em contraponto com a herança açoriana amplamente difundida na história da cidade.

Esse lugar de solidariedade e de intensa sociabilidade traz a ideia de “comunidade”, que apropriado e organizado a seu jeito revela o senso de comunidade pelos próprios moradores (RUCHAUD, 2019; TOMÁS, 2012) "Eu gosto mesmo é dizer que eu moro na comunidade do Mont Serrat", "O nosso Morro é uma comunidade"(COPETTE, 2003, p. 33–34). O sentido de comunidade é revelado, a época, até pelos eletrodomésticos que se adquiriam quando as condições financeiras iam melhorando. A exemplo da família de Dona Uda que relatou como sua casa se tornara referência no bairro pela aquisição primeiro do rádio e depois da televisão. "Meu pai foi o primeiro a comprar um rádio. E sabe o que ele fez para que todos ouvissem? Ele fez um alto falante e colocou o rádio na rua. Era a novela

do Albertinho Limonta O Direito de Nascer. Todos se sentavam na frente da venda pra escutar"(COPETTE, 2003, p. 76). Até a geladeira compartilhada entre vizinhas expressava esse vínculo de solidariedade.

A ajuda mútua traz outro significado ao espaço "Aqui no morro tem uma coisa a gente tem alegria de viver, de ajudar, de cooperar, de repartir o pão com o outro porque só quem passou fome sabe o que é passar fome. Quem não passou não sabe, não sente, nunca sentiu"(COPETTE, 2003, p. 45). Essa expressão tem forte vínculo ao Movimento da Igrejas Católica, as Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), originado em 1960 no nordeste do Brasil (COPETTE, 2003). As CEBs são sustentadas pela base teórica da Teologia da Libertação que acredita na "possibilidade de um mundo sem desigualdades sociais, onde pessoas possam ser irmanadas de tal forma como faziam cristãos primitivos"(COPETTE, 2003, p. 36).

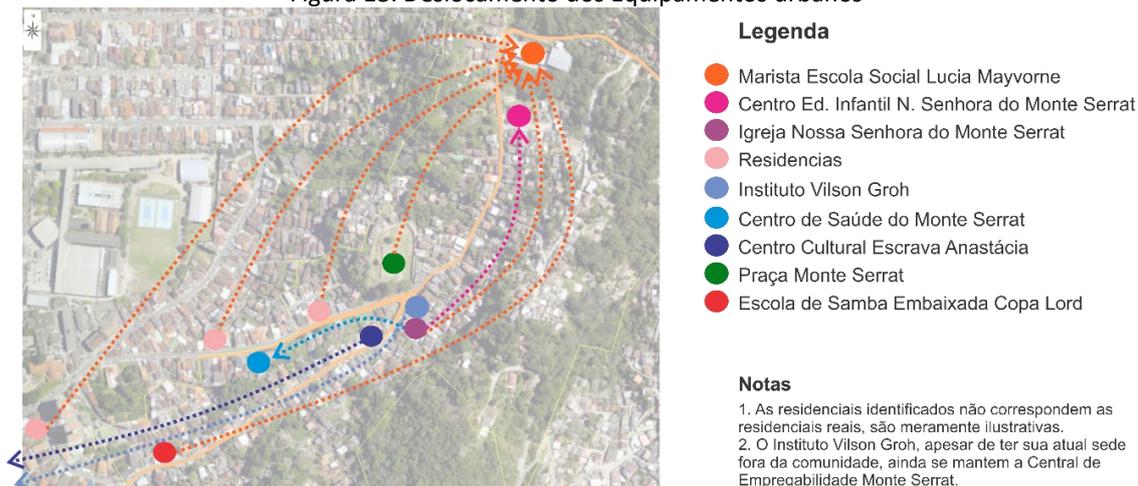
Construída com esforço coletivo, a igreja é uma referência central na comunidade, tendo em vista o papel dos sacerdotes que por ali passaram desde sua construção, destacando o Padre Agostinho Stahelin em 1954 e a partir 1983 o trabalho perdura até o momento com o Padre Wilson Groh (TOMÁS, 2012). A igreja se apresenta com uma importância social e política da comunidade, sendo local de eventos e reuniões, sediando "encontros com o Estado e com outras comunidades politicamente articuladas ao longo da história por meio do Fórum do Maciço"(RUCHAUD, 2019, p. 40).

O papel social e político da Igreja apresenta-se diante do seu caráter de luta pela dignidade humana que reflete na apropriação de seus espaços físicos. Ela se compõe na rede de interação entre os equipamentos da comunidade (Figura 18). Suas dependências físicas já abrigaram atividades do Posto de Saúde, da Creche, de reuniões do Fórum do Maciço e hoje sedia as reuniões do Conselho Comunitário e das atividades pastorais. Além da Igreja, a sede da Copa Lord já sediou reuniões do Conselho Comunitário e, também, foi usada junto à Caixa d'água para comportar salas de aula antes da construção da Escola.

A luta por uma escola na comunidade foi uma crescente. Na década de 1920, o estado alugava casas para serem usadas como escola. Apenas em 1962, deu-se início a construção da escola, contudo a demanda aumentou diante da possibilidade de se estudar na própria comunidade, sendo a própria escola usada pela Copa Lord para confecção de alegorias e adereços de carnaval (RUCHAUD, 2019).

Ressalta-se no encontro que além dos deslocamentos internos dos equipamentos urbanos e sociais, há também um deslocamento para fora dos limites da comunidade, como é o caso do Centro Cultural Escrava Anastásia e do Instituto Pe. Vilson Groh. A institucionalização desses equipamentos e a demanda que se amplia para a cidade fizeram que esses equipamentos se descolassem para o bairro Estreito (área continente da cidade).

Figura 18: Deslocamento dos Equipamentos urbanos



Fonte: Adaptado a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Essa dinâmica dos equipamentos, associa-se às emergências comunitárias não atendidas pelo Estado diante de políticas públicas e fez da comunidade um espaço de luta e resistência. É evidente que não se trata de um espaço homogêneo, há múltiplas faces no Morro, advindos desde a questão da origem de seus habitantes, suas ideologias, suas instruções e suas crenças.

A presença de religiosos no Morro, principalmente após os anos de 1970, trouxe à tona a possibilidade de trabalhos sociais. Terreiros e centro de umbanda se fazem presentes na comunidade, mas é no espaço da igreja católica que os encontros das diversidades ocorrem, isso “certamente está fortalecido pela presença do padre na localidade. Associa-se a esse fato um outro que é relevante: o padre, além de organizar diversas atividades coletivas, tem trânsito em todos esses espaços”(COPETTE, 2003, p. 62).

E aqui está o embate da compreensão do popular que influencia e que deixa ser influenciado, porque a cultura popular é ambígua e a compreensão do político também. Aqui tem dois elementos: o que o popular tem que nós não temos, o seu olhar, a sua visão, a sua compreensão de mundo e a nossa compreensão de mundo na relação com o popular. Padre Vilson Groh (COPETTE, 2003, p. 39)

Adentrando ao espaço habitado, nos limites territoriais do Monte Serrat há localidades pertencentes à comunidade, ocupando um papel no imaginário de seus habitantes (Figura 19). Assim, podem ser identificadas quatro localidades: Pastinho, Encanhamento, Nova Descoberta e Quebra Ponte. A localidade Laudelina tem sido assumida pela municipalidade como uma comunidade específica do Maciço, por isso não foi inserida como localidade do Monte Serrat.

Figura 19: Localidades da Comunidade do Monte Serrat



● Pastinho ● Encanhamento ● Nova Descoberta ● Quebra-pote

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021) e Ruchaud (2019)

O Pastinho é uma ocupação paralela ao início da ocupação do Morro da Caixa e tem sido referida como um quilombo. Tem seu acesso mais antigo pelo trecho mais alto da Rua General Vieira da Rosa e trata-se de uma “localidade hoje revestida de narrativas de tradição e ancestralidade negra, frequentemente referida como uma comunidade quilombola”, “sendo notável que sua organização possui a particularidade de uma

conformação com as casas voltadas para um espaço central, um baixio que faz as vezes de um largo urbano e que concentra encontros e atividades de moradoras/es locais” (RUCHAUD, 2019, p. 49). Essas localidades apresentam um processo de organização comunitária nas próprias servidões, tendo em vista a percepção de que o crescimento da comunidade não tem abrangido todo o seu território diante das demandas da população (RUCHAUD, 2019). O mesmo acontece com a localidade da Nova Descoberta.

A pesquisa etnográfica de Ruchard (2019) relata a observação dos moradores ao desconhecido na rua, uma relação público-privada diferente de outras localidades, sendo impactada pela Avenida Transcaieira, obra do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, que oportunizou aos motoristas optarem por cruzar o Morro da Cruz a fim de evitar congestionamentos, fazendo a conexão dos bairros Trindade e Centro. No entanto, a obra mudou a dinâmica da comunidade, pois o que antes apresentava-se com uma circulação bastante restrita agora não só o volume da circulação aumentou como a velocidade também, trazendo preocupação à comunidade, em especial, com as crianças que ali circulam na entrada e na saída da escola, visto que em grande parte da via não apresenta calçadas (RUCHAUD, 2019).

3.3 DIMENSÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO

Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente "tomar distância" de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1997, p. 51).

Sociedade civil sem fins lucrativos sediada na cidade de Curitiba – Paraná, a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) é integrante da Rede Marista de Solidariedade (CEMLM, 2012). A ABEC é a mantenedora da Marista Escola Social Lúcia

Mayvorne⁶ em parceria com o Governo do Estado de Santa Catarina desde dezembro de 2011. Instalada em um prédio público no Monte Serrat, a ABEC é a única escola que atende não somente a comunidade, mas também as comunidades vizinhas. A unidade acolhe aproximadamente 750 alunos, todos são atendidos de forma gratuita por meio de concessão de bolsas de estudo integrais, sendo relevante para a pesquisa destacar que desses, 200 são do Ensino Fundamental II.

A análise da educação formal se dá por três olhares: o sujeito, as relações entre sujeitos e as relações com o território, não havendo linearidade e sistemática, pois esses olhares são sistêmicos e carregados de relações entre eles.

Inserido em um contexto de questões sociais sensíveis, a Escola Marista tem como prioridade ações pedagógicas que valorizem a pessoa humana, "por meio da construção coletiva do conhecimento e do fomento da cultura da solidariedade" (CEMLM, 2012, p. 2). Com isso, é priorizado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que "o sujeito enquanto protagonista, na busca pelo fortalecimento da cidadania e valores solidários, com o objetivo de promover novos cenários para as infâncias e juventudes" (CEMLM, 2012, p. 4).

Assumir a criança e o adolescente como sujeito e protagonista em sua formação, é trazê-las como sujeito de direito, cidadãos diante de uma sociedade que, muitas vezes, o segregam. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação base para a política pedagógica da escola, já coloca a criança como sujeito de direito.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, Art. 3).

Esse olhar provoca a todos os envolvidos a prática da inclusão social. Gerar reflexões para a transformação social e para a conquista da cidadania faz parte da Filosofia Marista, sendo explicitado em seus objetivos, destacando:

⁶ Recentemente a Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne recebeu o nome Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, contudo nos documentos apresentados para a presente pesquisa o nome antigo é mantido. Ora trataremos também como Escola Marista.

II- Propiciar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos educandos;(...) IV - Possibilitar a inserção e inclusão de todos; (...) VI – Fomentar o protagonismo juvenil, estimulando a participação dos educandos em espaços de representação e articulação das políticas públicas nas esferas local, regional e nacional(CEMLM, 2012, p. 38).

A escola assume a cultura como um processo de construção humana ao longo da história, diante das complexas relações cotidianamente, situada no espaço/tempo. Assim, assumir o sujeito, suas relações e seu espaço como algo indissociável no processo de aprendizado.

As escolas maristas são espaço-tempos privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Neste sentido, espaço tempo é um continuum que se refere ao espaço e ao tempo de modo interrelacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos, situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais(CEMLM, 2012, p. 13).

Compreendendo esse sujeito, o educando, a escola adota três princípios educativos que contribui na dinâmica do relacionamento no processo formativo, sendo eles: Pedagogia da Presença, da Escuta e da Acolhida. A Pedagogia da Presença refere-se aos “gestos, palavras, olhares de afeto e ternura, fazem com que cada criança ou jovem sintam-se amados” (CEMLM, 2012, p. 11), por meio dela fomenta a confiança e a partilha na escuta e no diálogo. A Pedagogia da Escuta além de fortalecer vínculos tanto na escola como com a família, gera um ambiente mais agradável e seguro aos educandos, também o faz sentir-se "mais confiante, com a autoestima elevada para lidar com seus conflitos e desafios"(CEMLM, 2012, p. 11). Por fim, a Pedagogia da Acolhida preza por “um espaço que acolhe com base no amor e no afeto, as relações entre as pessoas tornam-se mais harmoniosas e a convivência mais saudável” (CEMLM, 2012, p. 11), para isso é preciso conhecer e compreender a realidade dos educandos, bem como da comunidade.

As estratégias de formação dos educandos visam a essa dinâmica relacional dos três eixos de análise e alguns pontos são levantados como essenciais ao trabalho com os educandos. A descoberta de si mesmo como pessoa, a orientação para a construção de uma sociedade justa e solidária, por meio do exercício da cidadania, leva à discussão de direitos e deveres da vida em sociedade e da preservação do meio ambiente. Esse trabalho segue a

pedagogia “da pergunta, da pesquisa, do questionamento, da reflexão, da sistematização de conhecimentos, de saberes e de seus discursos”(CEMLM, 2012, p. 14).

Privilegia-se a pedagogia da criação, da invenção e da produção da arte, das ciências, das estéticas, das filosofias, do aprendizado político e ético, preconizando uma pedagogia da negociação e acordos, da interação com a diferença, de construção de projeto de vida: o cuidado de si e dos outros, contemplando vocação, missão e solidariedade(CEMLM, 2012, 14).

O processo de ensino e aprendizagem apresentados pela escola assume a não linearidade e articula com a realidade do cotidiano da escola e da comunidade, sendo elas:

- a) Aprendizagem consciente: autorregulação;
- b) Aprendizagem continuada: atualização;
- c) Aprendizagem interdisciplinar: globalizadora;
- d) Aprendizagem contextualizada: aspectos socioculturais;
- e) Aprendizagem significativa: estabelecimento de relações;
- f) Aprendizagem como síntese pessoal: construção pessoal e singular de saberes (CEMLM, 2012, p. 15).

A complexidade no currículo escolar é apresentada no PPP como um sistema aberto que articula de forma dinâmica posicionamentos políticos, contextos, redes de conhecimento e as próprias aprendizagens e sujeitos da escola, sendo reforçado pelos professores participantes da pesquisa, os quais percebem que a escola contribui com 50% ou completamente 50% para a formação cidadã dos alunos. Os alunos, a partir dessa dinâmica da escola em discutir seu contexto, reagem de distintas formas ressaltando “o envolvimento é maior, pois reconhecem os problemas abordados e visualizam melhorias” (RESPONDENTE 2); “os educandos são críticos e participativos nessas discussões.” (RESPONDENTE 9).

Se há algum apelo à ludicidade, costumam gostar e se envolver bastante. Os educandos acabam sendo muito restritos ao seu território/comunidade, mas poucos são ativos politicamente. Aqui buscamos levar-lhes a ideia de direito à cidade e das possibilidades de usufruírem dos espaços públicos da cidade, com a discussão de como a segregação socioespacial influencia na circulação das pessoas de diferentes camadas sociais no espaço urbano (RESPONDENTE 1)

Encarado como possibilidade de denunciar injustiças e exclusões e como possibilidade de emancipação e de construção de consciência crítica, pois por meio do currículo é possível discutir e refletir sobre as diferenças de gênero, gerações e raça/etnia, fazendo uso dos princípios de alteridade e subjetividade, procurando enfatizar as culturas (multiculturalismo) e ampliando e diversificando os referenciais teóricos, os significados e os temas, sempre privilegiando a provisoriedade e contextualidade dos conhecimentos e das ciências (CEMLM, 2012, p. 14).

Para organizar esse currículo aberto das matrizes curriculares em consonância com as legislações vigentes, são apresentados três eixos de organização (Figura 20).

- a) Organização por áreas de conhecimento: tentativa de superar a fragmentação e promover o diálogo entre as disciplinas, construindo, assim, áreas de conhecimento mais abrangentes;
- b) Organização por temas culturais: reconhece as culturas como saberes escolares, possibilitando leituras e problematizações acerca das realidades;
- c) Organização por projetos: proposta de coautoria do planejamento e do processo educativo de conhecer entre educador e educando, demonstrando assim, alterações nas relações de poder implícitas no desenvolvimento da construção do conhecimento. (CEMLM, 2012, p. 15).

É evidente que, nessa organização curricular, a obediência às normativas legais da educação se faz presente e é o que a área do conhecimento organiza diante dos currículos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, estabelece-se como currículo do ensino Fundamental II a parte comum relativa às disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, Artes e Educação Física e parte diversificada relativa às disciplinas de Inglês e Educomunicação que considera as características dos educandos e da comunidade. A organização por temas culturais apresenta uma maior reflexão da territorialidade na compreensão do contexto na qual está inserida. Diante disso, fica claro o pano de fundo da historicidade do educando e suas especificidades enfatizado ao longo de todo o PPP.

Figura 20: Eixos da Organização Curricular



Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP da escola (CEMLM, 2012).

A dinâmica dessa organização, em especial por projetos, visa construir uma dialética entre educador e educando, assumindo como metodologia o contrato didático

dando significado para o aprendizado para ambos os envolvidos. "Constituir um planejamento significa, na concepção Marista, elaborar um mapa conceitual que permita aos sujeitos envolvidos no processo educativo se enxergarem de maneira ativa e autônoma, com a possibilidade de troca, partilha de saberes"(CEMLM, 2012, p. 16).

Uma das coisas que a gente mais gosta é criar. Então, essa parceria de criar projetos de ir além do currículo tradicional, é uma marca nossa. Dá gosto no dia a dia, esse exercitar a criatividade. Essa chuva de ideias coletiva que se transforma num um projetinho que vai se tornando um projeto maior, mais ou menos assim que a gente atua (ENTREVISTADO 7).

A mediação tanto na construção curricular quanto nas práticas escolares é um pressuposto no processo educativo da escola, valorizando o sujeito e fomentando suas relações solidárias. Para isso, algumas estratégias de formação continuada para os educadores são incorporadas ao PPP:

- a) promover a reflexão da prática docente, articulando temáticas que possam ressignificar o pensar dos educadores, na perspectiva da criticidade e da autonomia;
- b) contribuir para o respeito à diversidade de relações, em face do conhecimento, compreendendo a realidade de forma contextualizada;
- c) colaborar na construção de uma visão de mundo articulada com a rede;
- d) subsidiar o educador para a construção de conhecimentos, sistematizando-os e socializando-os de forma a ressignificar a sua realidade e contribuir para a transformação da sua práxis;
- e) propiciar reflexão e vivência de diferentes aspectos das áreas do conhecimento (CEMLM, 2012, 30).

O educador tem papel-chave no processo de ensino e aprendizado e compreender a sua própria historicidade contribui para a experiência pedagógica. Como isso, ao propiciar a reflexão e a vivência nos diferentes aspectos das áreas do conhecimento é fundamental, mas além disso, trazer a vivência do educador para a sala de aula influencia no processo formativo dos educandos.

Nas entrevistas realizadas com os educadores, nota-se que suas trajetórias refletem sobre maneira em suas práticas pedagógicas.

[...] até porque eu fiz na geografia, o mestrado, em geografia nos processos educativos. Acabei migrando porque eu sempre tinha mais interesse em trabalhar com a geografia urbana de planejamento regional e urbano. Eu fiz um estudo voltado para a educação não formal, relacionado a uma ocupação de luta por moradia. Como que o processo organizativo era um processo educativo, acho que tem um link legal. Inclusive essa ocupação era aqui, no Maciço do Morro da Cruz.

[...] Isso é uma bagagem que me influencia a ter mais facilidade para lidar com certas situações, para ter mais criatividade para construir e ter ideias de projetos, de possibilidades. Enfim, acho que eu me sinto muito preparado com essa minha trajetória para estar lidando com as situações.

[...] Estar atuando aqui nesse território antes de vir trabalhar aqui, já me deu uma grande noção do que esperar. O que esperar das especificidades que tem esse território dessas comunidades e tudo mais. Claro, que é muito diferente para quem já vive. A gente tem educador, que são das comunidades e que tem um acúmulo muito maior do que o meu, mas essa coletividade que a gente tem das equipes, eu acho que é uma das nossas maiores riquezas (ENTREVISTADO 7).

é muito difícil ter um espaço como esse pra gente trabalhar no dia a dia. Eu acho que tenho evoluído bastante. Tive dois filhos em cinco anos e isso mudou muito a minha visão de mundo e até a minha empatia com situações que antes não considerava importantes. E o fato de ter trabalhado em diversas frentes, dentro da minha profissão, sem ser como educadora, também contribui para que eu tenha uma visão mais ampla de como fazer educação (ENTREVISTADO 10).

Cursei técnico em Edificações, Bacharelado e Licenciatura em Geografia e Pós em Educação e Realidade Brasileira e acredito que todos esses conhecimentos acumulados são úteis para suprir a necessidade dos educandos. Sem contar, que pertenço ao território, vivencio a escola e não somente educadora nesse espaço.

[...] Já morei, estudei no Lúcia que minha turma foi a primeira a ocupar a escola em sua inauguração. Antes estudava na escola desmembrada na Caixa d'água e atrás do Copa Lord na casa da Mariazinha Baiana. Hoje moro na Major Costa, ao lado do hospital da polícia militar, mas participo das atividades da comunidade (igreja, escola de samba)

[...] Foi uma experiência inclusiva, perdi o pai cedo, minha mãe era doméstica e tivemos muitas dificuldades. A escola para mim representou a grande oportunidade de reverter o histórico de exclusão e pobreza que minha família apresentou até então. A merenda, muitas vezes era a única refeição do dia (sopa de soja). Íamos no parque municipal (Valerinho) colher goiabas para fazer doce. A estrada era de barro (não pavimentada) e poucos professores dispunham de veículos (Fusca). Subíamos a pé e lavávamos os pés e o chinelo de dedos (com prego embaixo das tiras) no banheiro antes das aulas. É uma história de muita superação, oportunidade e solidariedade.

[...] Um outro olhar. A merenda escolar é a entrada, e a esperança é o prato principal, e saber que se alimentam de esperança diariamente e não apenas saber que ela existe, é o que torna o futuro a ser vivenciado todos os dias, e não apenas quando ele chegar. Hoje, meus alunos são netos dos ex-colegas de escola e isso é muito importante para mim, porque além do afeto, é uma experiência intergeracional (ENTREVISTADO 9).

Na busca por "desenvolver um processo educativo que vise à formação e o desenvolvimento humano global e não apenas o acúmulo informacional" (CEMLM, 2012, p. 89), a escola oferece a Jornada Ampliada, o que se volta à organização por projetos apresentados anteriormente (Quadro 5). Trata-se de uma variedade de oficinas, como modalidade educativa, realizadas no contraturno, com o objetivo de formar o sujeito na sua inteireza. Iniciada em 2013 com oficina de Música e Letramento, ganha em 2019-2020 nove

oficinas totalizando onze projetos e alcançando 439 educandos. Salienta-se que, nesse percurso, outros tantos projetos foram desenvolvidos e extintos de acordo com as demandas dos educandos. As atividades acontecem em espaços socioeducativos, tendo dois espaços físicos específicos: a escola propriamente dita na comunidade do Alto da Caeira; além de espaços da cidade que serão apresentados posteriormente.

Quadro 5: Relação dos Eixos de Organização Curricular

Organização		
Temas Culturais	Projeto	Área do Conhecimento (componente)
Reconhece as culturas como saberes escolares, possibilitando leituras e problematizações acerca das realidades.	CAFÉ COM LEITURA / STREET CAFÉ	Filosofia
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Ciências
	JOGOS DIGITÁIS	Matemática
	JOGOS COOPERATIVOS	Educação Física
	MATEMÁTICA 6º ANO	Matemática
	ROBÓTICA	Matemática
	DANÇA	Artes
	TECLADO E ESCALETA	Música
	PERCUSSÃO E BATERIA	
	BANDA E PRÁTICA DE CONJUNTO	
	CORDAS (Baixo, Guitarra, violão e cavaquinho)	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos institucionais (CEMLM, 2012, 2020).

Neste percurso contínuo de desenvolvimento curricular, em 2019, foram avaliados os projetos, analisando as percepções e suas demandas. Diante disso, selecionaram-se as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o currículo formal o qual se confronta aos atendimentos de contraturno escolar. Essa avaliação resultou nos primeiros desenhos curriculares conforme proposta de Tessituras. Dois são os exemplos a serem apresentados relacionado à Música e ao Projeto Street Café.

A música refere-se as áreas do conhecimento da Linguagens, da Matemática e das Humanas, trabalhando assim com os componentes da Língua Portuguesa, Artes, Matemática, História e Geografia, tendo quatro projetos relacionados a ela (Figura 21). O objetivo de acordo com a escola “é favorecer o diálogo entre esses componentes com o

foco na música. A Música é; portanto, o eixo articulador dessa linguagem, sendo abordada como pluridimensional” (CEMLM, 2020, p. 16). Destaca-se nos componentes História e Geografia a maior interação territorial diante da historicidade musical e da localização dos movimentos culturais da música.

Figura 21: Tessitura da Música

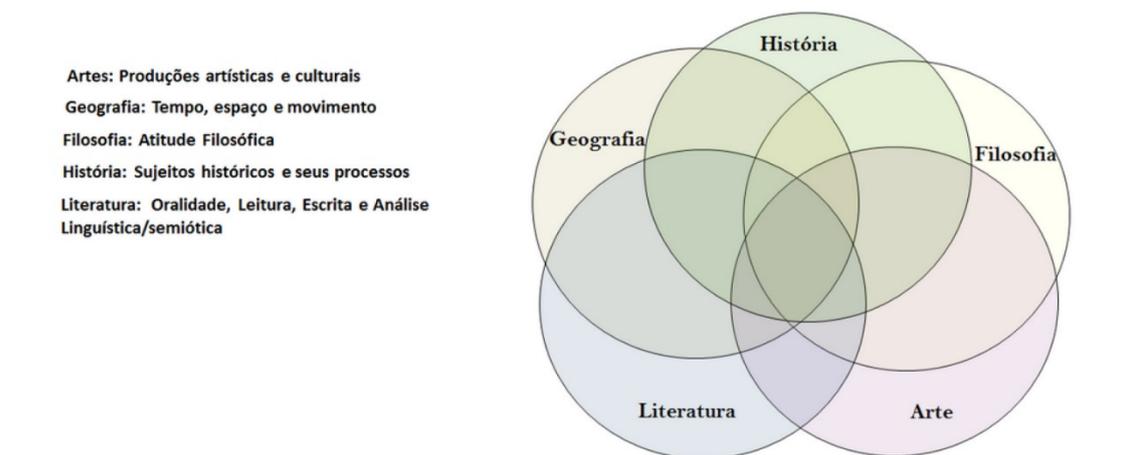


Fonte: CEMLM(2020).

Um projeto que apresenta grande capilaridade nas áreas de conhecimento é o “Street Café: Andanças literárias pelo Direito à Cidade!”, permeando pela Arte, pela Literatura, pela Geografia, pela História e pela Filosofia, o projeto percorre a cidade tangenciado a ideia de leitura do mundo e viver a cidade (Figura 22). Apurou-se o olhar sobre os becos, as vielas e as avenidas da cidade e com base na Literatura Florianopolitana, Catarinense e Brasileira o projeto busca em suas andanças que “os educandos também ampliarão seus conhecimentos acerca dos aspectos geográficos e históricos dos municípios que compõem a Grande Florianópolis”(CEMLM, 2019, p. 3). Um “olhar atento às manifestações histórico-geográficas e artístico-culturais, bem como suas paisagens e arquitetura, conhecendo a cidade e toda a sua historicidade e, deste modo, ampliando seu repertório sociocultural e proficiência acadêmica”(CEMLM, 2019, p. 2) revela as

possibilidade de despertar o senso de pertencimento expressos nos objetivos do projeto, além do fomento ao exercício da cidadania.

Figura 22: Tessitura do Projeto Street Café
“STREET CAFE”: ANDANÇAS LITERÁRIAS PELO DIREITO À CIDADE!
 Áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.



Fonte: CEMLM(2020).

O projeto voltado aos alunos do 8º e 9º anos e, também, ao Ensino Médio traz no cotidiano da andança a garantia do direito à cidade, percebendo nos espaços elementos para sua formação como sujeito (Figura 23).

Essa linguagem, ela puxa a filosofia, geografia, história, para trabalhar com crianças de quarto e quintos anos principalmente, e construindo um projeto com uma ideia de que eles se tornem pesquisadores a partir do viés das ciências humanas, a partir do olhar do território, então eles vão neste ano. O projeto está voltado para eles. Conhecer melhor o território para pensar em alternativas de soluções dos problemas urbanos. Enfim, que esse território apresenta uma especificidade lá que a gente tem uma maior capacidade de criar as nossas propostas. Mas isso, ao mesmo tempo, está presente nos componentes curriculares e digo regulares por faltar, um termo melhor, a gente está acostumado com os oficiais, digamos assim, porque a gente atua com projetos. Então esses projetos a gente está sempre pensando, em uma ponte com questões atuais ou com questões do espaço onde ele está inserido. Então, não só o território aqui das comunidades no maciço do Morro da Cruz, mas a cidade, o contexto no centro de Florianópolis. Enfim, no caso dos anos finais, a gente também tem a jornada ampliada. Então, são oficinas, digamos assim. A gente ensina várias modalidades, tem oficina de música, de dança e uma das oficinas, que eu estou, mais envolvido o street café. A gente, tinha café com leitura, aquele mais voltado para gêneros literários. E aí houve a ideia de ampliar para street café e linkar com um viés um pouco mais geográfico de ir a campo vivenciar a cidade. Fazer esse link com direito à cidade mesmo, eles entenderem que a cidade é deles também (ENTREVISTADO 7).

Figura 23: Andança literária



Fonte: CEMLM (2019).

Ressalta-se que, apesar de todo esse currículo aberto, a escola não foge das métricas formais de avaliação incorporando como pressupostos a elevar qualitativamente os índices apresentados pelo IDEB. Mas, faz disso um de tantos outros elementos de avaliação. São as bases do processo educativo do Marista Escola Social que apontado para o inédito viável, em que “é a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mas além das quais se acha o ‘inédito viável’” (FREIRE, 1997, p. 54). O inédito viável que bem se vê nas práticas das escolas vislumbra esse entender como sujeito, o aprofundamento do conhecimento para além das formalidades acadêmicas e vislumbrar o que quiser ser.

3.4 DIMENSÃO NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO

3.4.1 Projeto Travessia

Para compreender a dinâmica da dimensão não formal da educação na Comunidade do Monte Serrat, é preciso entender a estrutura organizacional que a comunidade apresenta. Seu Conselho Comunitário é visto como referência no Maciço do Morro da Cruz e centraliza muitas discussões das comunidades que o compõe. Ao longo do tempo, em 1992, foi reestruturado e apresenta uma estrutura de gestão mais diluída focada em temas específicos, permitindo um tratamento individual e profundo a cada problema e demanda comunitária (TOMÁS, 2012). Sua divisão em comissões conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Composição das comissões do Conselho Comunitário

Comissão	Composição
Comissão de Educação	representantes do Centro de Bem-Estar do Menor (Cebem), Escola Lúcia do Livramento Mayvorne, Creche Casulo LBA, Creche Mont Serrat, Grupo Pinheiros e Escola de Datilografia.
Comissão de Saúde	equipe responsável pelo Posto de Saúde do morro
Comissão de produção e abastecimento	grupos Rosas Vermelhas, Tricô Noturno, Feira Comunitária, Padaria, Sabão e Doces, Mães da creche do Mont Serrat.
Comissão de ruas	representantes escolhidos das áreas da comunidade como rua General Vieira da Rosa, Nova Descoberta, Pastinho, Célio Veiga e Nestor Passos.
Comissão de cultura e lazer	em 1992, ainda não estava devidamente estruturada.
Comissão das igrejas	Igreja Católica, Assembleia de Deus e Cultos Afros.

Fonte: Elaborada pela autora

Uma das prioridades da comunidade é a educação, visando à formação cidadã e à capacitação profissional. Com isso, inicia-se, no final da década de 1980, sendo estruturado ao longo da década de 1990 um dos primeiros projetos, o Grupo Pinheiros, que “buscava oferecer alternativas às crianças e aos jovens tentando anular o poder de sedução do narcotráfico, já fortalecido neste período” (TOMÁS, 2012, p. 225). O resultado do projeto foi jovens que conseguiram estudar e inseriram-se ao mercado de trabalho, prestando também serviços e apoio à comunidade.

Projetos Educacionais (300 Crianças/ano em Período Integral, envolvidas em Projetos Comunitários):

- a) CCEA - Centro Cultural Escrava Anastácia
- b) Capacitação Permanente dos Professores da Rede Estadual, para o trabalho com crianças e jovens da área do maciço;
- c) Projetos nas Escolas: Sexualidade, Sabor e Saber, Violência, Avaliação, Meio Ambiente;
- d) Oficinas do Saber – Instituto Paz no Coração.

Projetos Ambientais:

- e) Mutirões de limpeza de lixo, assessoria a projetos nas escolas.

Considerando a educação como um processo contínuo de aprendizado, será aqui apresentado um percurso histórico de alguns projetos de organizações junto à comunidade do Monte Serrat. Os projetos a serem analisados são intimamente relacionados com a faixa etária dos 11 aos 14 anos. Os marcos temporais são fundamentais na análise tendo em vista

o entendimento do lugar social na qual se está estudando, a fim de "juntar alguns fios e então tentar tecer a trama dessas múltiplas histórias" (COPETTE, 2003, p. 28).

A organização popular no morro oportunizou muitas conquistas, como é o caso do Centro Cultural Escrava Anastácia. A partir da Comissão de Educação foi desenvolvido o projeto do centro em 1988. Dessa comissão, nasceu o Setor de Educação do Centro de Evangelização e Educação Popular (CEDEP). Assim, como muito dos equipamentos do Morro, a construção do Centro, ao lado da Igreja, deu-se em regime de mutirão, tendo os recursos, vindo do orçamento participativo, realizado no Governo da Frente Popular (1992-1996). Esta sociedade civil, sem fins filantrópicos, tem como objetivos o "fortalecimento das relações interpessoais, buscando estimular intensificar e aperfeiçoar a reflexão e a participação na vida comunitária" (COPETTE, 2003, p. 80), abrigando projetos e atividades educativas. Hoje o Centro Cultural⁷ não se localiza mais no Monte Serrat, mas mantém sua atuação na comunidade na administração da Casa de Acolhimento Darcy Vitória de Brito.

Vivemos num tempo em que determinadas práticas sociais parecem adquirir visibilidade quando se instituem juridicamente. Todavia, muitas delas são concebidas previamente a partir de ideias de pessoas que as materializam na forma de objetivos e assim criam possibilidades de dar vida a tais iniciativas. (COPETTE, 2003, p. 85).

Fundada no final da década de 1990 e desde 2010 está vinculado ao Instituto Padre Vilson Groh⁸, traz em seu marco fundador uma chacina que envolveu oito jovens, sendo que cinco deles vieram a óbito. Esse episódio fez um grupo de mães e avós buscar "alternativas para que seus filhos e filhas, netos e netas não ficassem entregues aos apelos da criminalidade, especialmente ao tráfico e à prostituição, iniciaram um trabalho de "cuidado e atenção" aos adolescentes e jovens em horários alternativos à escola" (CCEA, 2022), nasce o Projeto Travessia.

⁷ O Centro Cultural Escrava Anastácia originalmente denominado Centro Cultural Escrava Anastácia da Nossa Senhora do Monte Serrat, teve seu nome escolhido unindo as devoções populares africanas e católicas presentes na comunidade, onde 90% dos moradores são afrodescendentes. Suas atividades desde sua existência voltam-se ao público jovem, "orientando-os para a percepção de suas potencialidades e de novos caminhos para o futuro" (CCEA, 2022) com ações voltadas a educação, esporte e lazer.

⁸ O Instituto Pe. Vilson Groh – IVG caracteriza-se por uma rede de instituições que desenvolvem ações voltadas para a população considerada em vulnerabilidade e risco social. O CCEA em 2010 participou da articulação e fundação IVG.

O projeto tornou-se uma ONG que desenvolveu um trabalho de Educação Complementar no Morro. Como prática, ele surge de um grupo de mulheres (líderes comunitárias em sua maioria por mulheres negras e, também, religiosas) em 1994, da necessidade de programas socioeducativos para crianças e adolescente no contraturno da escola, de 7 a 14 anos. No início não havia uma proposta metodológica tampouco profissionais habilitados para desenvolverem as atividades. Mas via-se a possibilidade da inserção social de meninas e meninos do Morro, e já que os órgãos públicos não oportunizavam isso, buscou-se apoio junto à iniciativa privada. Tem-se, então, o termo de parceria firmado entre o Centro Cultural Escrava Anastácia, da capela Nossa Senhora do Mont Serrat e a União Catarinense de Educação, da qual nasceu o Centro Social Marista Mont Serrat ou Projeto Travessia como é mais conhecido. A instituição jurídica se fez necessária para operacionalizar o funcionamento do projeto adquirindo assim um Cadastro Geral de Contribuinte (CGC) (COPETTE, 2003).

A rua hoje tem sido colocada, não só no Monte Serrat, mas na sociedade em geral, como um espaço perigoso, em que a violência pode ser manifestada, e essa violência, manifestada nesse espaço público, reflete tanto nas crianças quanto nos moradores que fazem uso da rua como espaço de lazer e convívio. Contudo, no espaço da casa, também há violência, seja sob a mulher e/ou as crianças, o trabalho infantil diante das responsabilidades domésticas vem de uma compreensão histórica da criança como um adulto em miniatura, sendo exposta ao trabalho. Uma herança da sociedade industrial que nega o lúdico e vê o tempo de brincar como algo improdutivo e mesmo irresponsável (COPETTE, 2003). Assim, colocam as crianças cada vez menos tempo para o brincar, "não são poucos os adultos que concordam que a educação das crianças deve ser orientada para a prática da liberdade e da democracia, mas ao mesmo tempo a organização social dos serviços para as crianças é feita por meio da disciplina (rígida) e do controle" (COPETTE, 2003, p. 159). Resultado disso é um acúmulo de tarefas sejam elas domésticas (no caso de crianças em ambientes mais vulneráveis) ou extracurriculares.

No entanto, o ficar na rua, o brincar e o compartilhar foram expressões recorrentes nas falas das crianças que participaram no Projeto Travessia. "É brincar junto. Inventar coisas. Um ensina para o outro, que ensina para o outro e loguinho todo o mundo já sabe (L. 9 anos)" (COPETTE, 2003, p. 93).

O espaço físico do Centro Cultural era muito aproveitado para suas brincadeiras, mas a rua tinha seus encantos. As travessas e vielas escondidas aos olhos de quem passa pelo Morro tornava-se o lugar possível de viver do universo infantil, criando técnicas para uso do espaço como lazer, sendo constantemente recriado por elas “Nós brincamos também na escada aqui do Centro Cultural e cada um vai inventando um jeito de escorregar sem cair e um aprende com o outro. Assim a gente vai inventando(L. 9 anos)” (COPETTE, 2003, p. 95). É evidente a capacidade de criação das crianças, afinal nós nascemos criativos, permite ela fazer uso de espaço alternativo para suas brincadeiras. Mas essa capacidade criativa exige tempo para a sua prática.

A ausência de espaços para a brincadeira fazia do Centro Cultural o melhor lugar para brincar, tendo em vista que a Praça Monte Serrat e o Parque do Morro da Cruz só foram construídos em 2015 e 2018 respectivamente. Essa observação possibilita apontar uma série de fatores relevantes que podem refletir a ausência de espaços públicos próprios para as crianças, o que é uma realidade no morro. Assim, o Centro Cultural era como uma segunda casa para as crianças e mesmo para seus pais, tendo em vista a garantia do cuidado e do ser olhado que os deixavam fora da violência das ruas.

O projeto traz como essência a compreensão da criança e do adolescente como sujeito de direito, algo que o próprio ECA traz acerca de dever familiar, comunitários e "da sociedade em geral e do poder público a fim de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, a cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1990, Art. 4).

Assumindo a criança como sujeito, assume-se a especificidade de cada indivíduo e a pluralidade de seu conjunto. Diante disso, o conflito é inevitável e a negociação e os acordos se fazem necessários para o convívio. Essa prática presente no cotidiano do projeto, permitiu aplicar uma prática educativa diferente da tradicional. A partir do exercício da fala e da escuta, construir uma mudança de postura de seus participantes é uma outra forma de se relacionar, que reflete não apenas nos limites do Projeto Travessia, mas que chega à escola e à casa de cada criança. Foram essas mudanças de atitudes que permitem os envolvidos reconhecerem-se como pessoa, reconhecer o outro e a buscar ser outro para se

se tornar uma pessoa diferente. Trata-se de promover espaços de oportunidade para ser quem quer seja, como uma possibilidade concreta.

A prática da fala e da escuta permite uma relação educativa num processo de aprendizagem. Além da contribuição para a construção da identidade do sujeito, essa prática é a prática da relação com o outro, o que permite viver em sociedade, assim "eles se reconhecem como pessoas, que têm aprendido a viver em grupo, a respeitar opiniões diferentes, a compartilhar e a projetar perspectivas para o futuro deles"(COPETTE, 2003, 104).

O Travessia me ajuda a fazer novas amizades e a construindo meu futuro. O que o Travessia tem de muito interessante é as crianças se reunirem para repartir, conversar, fazer atividades. Travessia é popular. Para mim é parecido com o céu. Eu sempre vou querer ficar aqui. Eu quero construir o meu futuro e ter oportunidade. Ser diferente (E. 12 anos) (COPETTE, 2003, p. 105).

Desenvolver a autoestima, a valorização de si e ser sujeito de direito são ações que estão inseridas na metodologia do projeto, educando para a vida. "*No início eu achava legal e agora eu acho mais ainda. Este projeto tem um significado especial na minha vida porque ele me ajuda a viver com outras pessoas (T. 13 anos)*" (COPETTE, 2003, p. 105). Em um ambiente em que a sociedade de modo geral não coloca suas esperanças fazer brotar nas crianças e adolescentes perspectivas futuras e convivências presentes aflora-se valores de respeito e convivências solidária que aponta para o possível.

Essa pedagogia diferenciada, que não se volta ao conteúdo e sim ao método é presente na fala das crianças do projeto "*Tenho a oportunidade de aprender a pensar (S. 13 anos!*" "*Me ensina um outro jeito de ser (V. 10 anos)*"; "*Eu gosto muito do projeto Travessia. Aqui eu aprendo (V. 13 anos)*"; "*Aqui a gente aprende a estudar (R. 12 anos)*" (COPETTE, 2003, p. 106-107). Tais relatos carregam em si uma crítica à educação formal, que baseada na transferência de conteúdo, pouco desenvolve métodos de aprendizagem, o aprender a aprender. A coordenadora do projeto Tânia Rocha reforça essa abordagem "pensamos em ensinar primeiro uma metodologia muito mais do que conteúdos formais que a escola veicula. Uma metodologia como conteúdo" (COPETTE, 2003, p. 163).

Essa forma de educar diferente repercutiu diretamente no rendimento escolar. Cabe aqui um destaque de que o projeto não se trata de um reforço escolar e sim de uma

educação complementar, mas como seres complexos que somos, interferir em uma área da vida gera consequências em muitas outras áreas.

É através da maneira e do jeito de lidar com o processo de ensino e aprendizagem que as pessoas podem aprender diferentes formas de lidar com todas as coisas, desde o cuidado de si, o reconhecimento e a valorização de suas capacidades, até o cuidado com ambiente, com o outro, com as relações que são estabelecidas nos espaços por onde eles transitam (COPETTE, 2003, p. 109).

É evidente que o projeto por si só não consegue dar conta de todas as demandas, para isso a criação de uma rede de parceiros se torna fundamental para a prática educativa.

A saída hoje frente à problemática da violência urbana, da cultura do narcotráfico, que é um estado paralelo que hoje se instalou, porque o estado de direito não se faz presente com as suas políticas públicas e o que tem dentro de morro é a partir do processo organizativo do próprio morro, da própria comunidade que sustenta um processo de prática, de reflexão e de luta, de manter este espaço sem ser totalmente manipulado pelo marco territorialmente, física determinado por eles. Então o que mantem esses espaços são os Projetos – Padre Wilson Groh (COPETTE, 2003, p. 116).

A rede solidária que se cria em prol da educação permite que tanto outros projetos surjam como o Projeto *Il Brasile è un Aquilone* (Projeto Brasil é uma Pipa), formada por um grupo de educadores que atuavam em Escolas Públicas Italianas de Ensino Fundamental, alguns são ligados ao Movimento de Cooperação Educativa. Ainda se destacam parceiros como a Universidade Federal de Santa Catarina, Escola Autonomia e Escola de Inglês *Wizard* (as duas últimas disponibilizavam bolsas de estudo), ONG Paz do Coração além de profissionais autônomos e pesquisadores.

Contudo, o que Copette (2003) aponta é que não basta apenas disponibilizar bolsas nem tão pouco compartilhar materiais e métodos é necessária uma inserção social, de forma digna, a fim de promover o encontro e a socialização, indo além dos contextos. A autora salienta do possível diante da tática da aproximação entre culturas, num vislumbre a novas formas de convivência. Para esse tipo de projeto sair no modelo institucionalizado da escola é preciso romper seus muros de atuação.

Os lugares resultam da ação das pessoas, portanto, para saber de um lugar, é preciso saber das pessoas que lá se encontram: o que pensam, como vivem e o que pretendem. E da ação das pessoas nos lugares que os espaços são construídos. Então, pode-se dizer que espaços são construções feitas pelas pessoas partir de processos interativos (COPETTE, 2003, p. 141).

Como estruturação, o Travessia se baseia em princípios metodológicos, que norteiam os eixos e as oficinas temáticas, permitindo a criação de projetos de trabalho de acordo com a demanda dos participantes (Figura 24). Interessante perceber que os princípios metodológicos trazem à luz a criança e o adolescente como sujeito histórico-social, assumindo seu conhecimento prévio, atuando na socialização. Além da sensibilidade metodológica presente no projeto, os eixos temáticos expressam o sentir e o expressar-se trazendo o entendimento de que "a educação não deve apenas ser útil, ela precisa, acima de tudo, ter sentido (...) nenhuma ação é inteiramente individual" (COPETTE, 2003, p. 149). As oficinas acontecem em ciclos temporais que valorizam a ludicidade no ato de aprender, na perspectiva da arte-educação, apresentando diferentes linguagens no processo de aprendizagem. Essas vivências extrapolavam o limite do projeto, num compartilhamento das experiências vividas em outras instâncias como a própria casa.

Figura 24: Esquema da estrutura dos projetos



Fonte: Elaborada pela autora

Os relatos apresentados por Copette (2003, p. 151) revelam essa sociabilidade "A palavra que cabe bem no Travessia é criação. Ele é uma coisa nova, diferente e muito boa. O comentário da T. é diário. E eu sei que não é só ela que faz isso. Tem trabalho que ela me explica e eu aprendo com ela (A., mãe de uma criança do Projeto)", e a mesma mãe expõe a metáfora de que a filha trouxe de uma história contada no projeto que expressa o querer ser outro da criança "valorizar-se como galinha, mas ela pode querer, desejar e ir atrás de muitas outras coisas. Assim eu sou feliz como eu sou, só que eu quero lutar por outras coisas. É muito rico o que ela traz de lá pra casa".

Outro ponto chave na sistêmica da educação da criança e do adolescente é o compartilhamento da responsabilidade coletiva com a educação do sujeito, em que os pais confiam nas intervenções feitas dos educadores sociais e corroboram com as atitudes tomadas por eles.

Destarte, é possível inferir então que compete a cada uma responsabilidade e o compromisso social, não só no sentido de fazer valer seus direitos, mas também de comprometer-se coletivamente com o outro, já que a conquista da cidadania parece ser uma das finalidades maiores do Projeto (COPETTE, 2003, p. 157).

Adentra-se então num ponto central para essa tese, o compromisso do Projeto na formação cidadã, nas relações solidárias. Assumindo as crianças como sujeitos no processo, os projetos de trabalho eram elaborados a partir de suas necessidades e interesses. Essa prática para as crianças era significativa diante da "importância da participação, do respeito e da valorização de si e do outro (COPETTE, 2003, p. 175). Essa participação também está refletida nas dinâmicas diárias junto à coordenação, em que as crianças faziam críticas, solicitações e sugestões, um processo de escuta que aproximava gestor e crianças.

O papel dos educadores como mediador era essencial no andamento dos trabalhos, e sua formação continuada era fundamental para o projeto, sendo realizada "rodas permanentes de formação" e, mediante o trabalho realizado, acreditam estar considerando a si mesmos, os outros e o lugar onde atuam" (COPETTE, 2003, p. 169).

Contudo, apesar da riqueza de possibilidade que o Projeto Travessia apresentava, limitações também se fizeram presentes e Copette (2003) listou algumas delas. Uma delas é a limitação física, pois além de restringir práticas esportivas, restringia o número de crianças atendidas pelo projeto. A própria institucionalização do Projeto em termo de parceria trazia um limite temporal de suas atividades havendo insegurança diante da continuidade dos trabalhos. A continuidade também etária é outro limite, tendo em vista que após os 14 anos não havia atividades para os adolescentes. Por fim, considerando a possibilidade de parcerias, tem-se a falta de articulação dos educadores da Escola com os do Projeto. Mesmo com todas as limitações o Projeto Travessia foi ganhador da 5ª edição do prêmio ItaCi — Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

3.4.2 Projeto Escola e Sociedade

O Projeto “Escola e Sociedade: em busca de novas referências culturais” é um projeto de extensão do Curso de Ciências Sociais da UFSC realizado nos anos de 2002-2004. Ele teve como objetivo “indicar novas referências culturais para as crianças e jovens da escola capacitando-os social e culturalmente” (ROSA; SOUSA, 2004, p. 2). O trabalho iniciou na reestruturação e na revitalização do espaço físico da biblioteca da escola, aquisição de equipamentos e formalização da contratação de um bibliotecário com recursos do Governo do Estado de Santa Catarina.

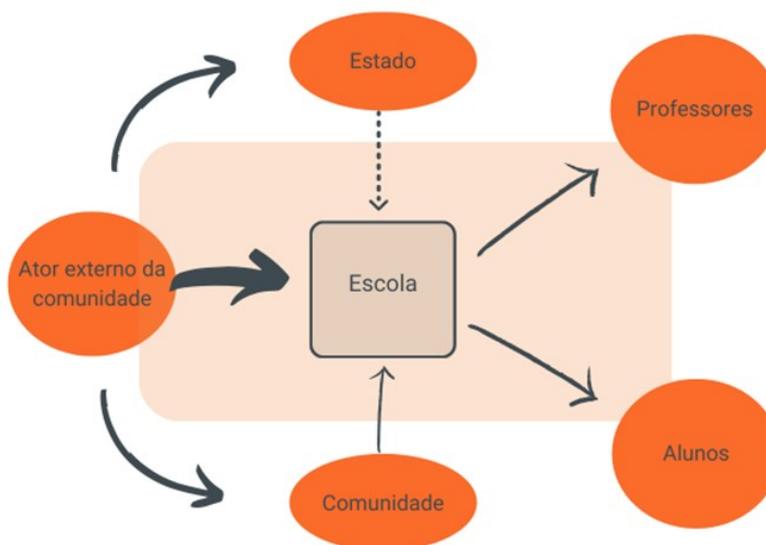
A questão da leitura passou a ser tratada como instrumento de aquisição de conhecimentos para além dos textos, nas formas mais variadas de sociabilidade; procurou destacar a biblioteca escolar como mediadora do conhecimento, resgatando o seu caráter de informadora central da escola, espaço de convivência e de reflexão (ROSA; SOUSA, 2004, p. 2).

O projeto teve continuidade com um Estudo de Usuário, coletando dados junto aos professores e alunos de 3ª a 8ª séries. Além disso, a realização de “Oficinas de Sociologia” voltada a jovens da 7ª e 8ª série, sendo uma atividade formativa de caráter sociocultural, a fim de provocar “a autocompreensão deles como seres históricos, membros de uma sociedade composta por grupos com diferentes condições e interesses, e, neste conjunto, eles são partes de um segmento distinto do mundo adulto, como criança e como jovem”(ROSA; SOUSA, 2004, p. 4). A análise crítica da sua condição norteava a proposta da oficina o inserindo na teia social, fazendo refletir sobre seus direitos e deveres como cidadão. Contudo, essa experiência foi relatada por Rosa e Sousa (2004) como abstrata demais para o alcance das crianças. As autoras relatam que os alunos não tem o hábito do debate crítico das situações e que eles estão “‘acostumados’ apenas a ouvir os professores que por sua vez, estão ‘acostumados’ apenas a falar sem ouvir; esperam, passivamente, as informações sem fazer esforço, sem questionar, sem refletir”(ROSA; SOUSA, 2004, p. 7).

O projeto foi inserido na rede de ações movimentalistas da cidade em conjunto com o Fórum da Cidade e o Fórum do Maciço do Morro da Cruz, fazendo parte então de uma rede de organizações não governamentais, associações bem como professores e estudantes universitários e demais cidadãos que estão envolvidos nas questões socioambientais, políticas e educacionais.

O papel da escola como responsável pela educação perpassa a compreensão dos próprios alunos nesse projeto, visto que na coleta de dados realizada, os próprios reconhecem “a importância da escola nas suas vidas e que a consideram “responsável” pela sua capacitação para atender às normas sociais e garantir sua mobilidade social” (ROSA; SOUSA, 2004, p. 6).

Figura 25: Esquema das relações inseridas no projeto



Fonte: Elaborado pela autora

O projeto promovido por um agente externo à comunidade envolve não somente a comunidade escolar (professores e alunos), como também de forma indireta, por meio de recursos o Governo do Estado e de forma direta voluntários da comunidade (Figura 25). Nota-se que tal iniciativa de educação não formal, está fortemente relacionada com a educação formal, que outrora estava sob gestão do Governo do Estado. A proposta do projeto, apresentada pronta aos educandos, diante de uma dinâmica similar a sala de aula não resultou em grande envolvimento dos participantes. Mas gerou conteúdo ao projeto de extensão.

3.5 DIMENSÃO INFORMAL DA EDUCAÇÃO

Com base no currículo da cidade educadora apresentada por Lúcio (2019) é analisado na dimensão informal da educação o domínio do explícito (formal), do implícito (informal), do reclamado (não formal ou contra forma) dos espaços da comunidade.

Ao descrever o currículo da cidade educadora no domínio do explícito ou formal (Figura 26), em que a mensagem ao interlocutor está claramente identificada (possibilidade de uso e apropriação dos espaços da cidade), vê-se no Monte Serrat duas categorias distintas: o explícito em seu uso e apropriação e o explícito na comunicação. Quanto ao uso há espaços na comunidade que deixa clara as possibilidades de uso e de apropriação, elencando os equipamentos urbanos do Parque Natural Municipal Morro da Cruz (1) e Praça Monte Serrat (2) ambos com indicações claras em seu interior quanto a seus usos, inclusive com instrução de utilização de alguns equipamentos; mas também há a área de permanência (apenas banco) na localidade do Pastinho (3). Ainda quanto ao uso há o único abrigo de ônibus (4) junto à escola e às lixeiras comunitárias ao longo da Rua General Vieira da Rosa (5, 6, 7, 8). Nota-se uma carência desse currículo na comunidade.

O currículo explícito também considera as comunicações formais no território com informações explícitas ao interlocutor, aqui sendo evidenciadas a área escolar (9) na região do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Monte Serrat, o alerta quanto a crianças brincando na rua (11) na centralidade da comunidade junto à Praça Monte Serrat, e diante do fluxo viário em decorrência da construção da Rua Transcaeira vê-se alertas aos transeuntes quanto à velocidade de circulação na área por se tratar de uma comunidade (12).

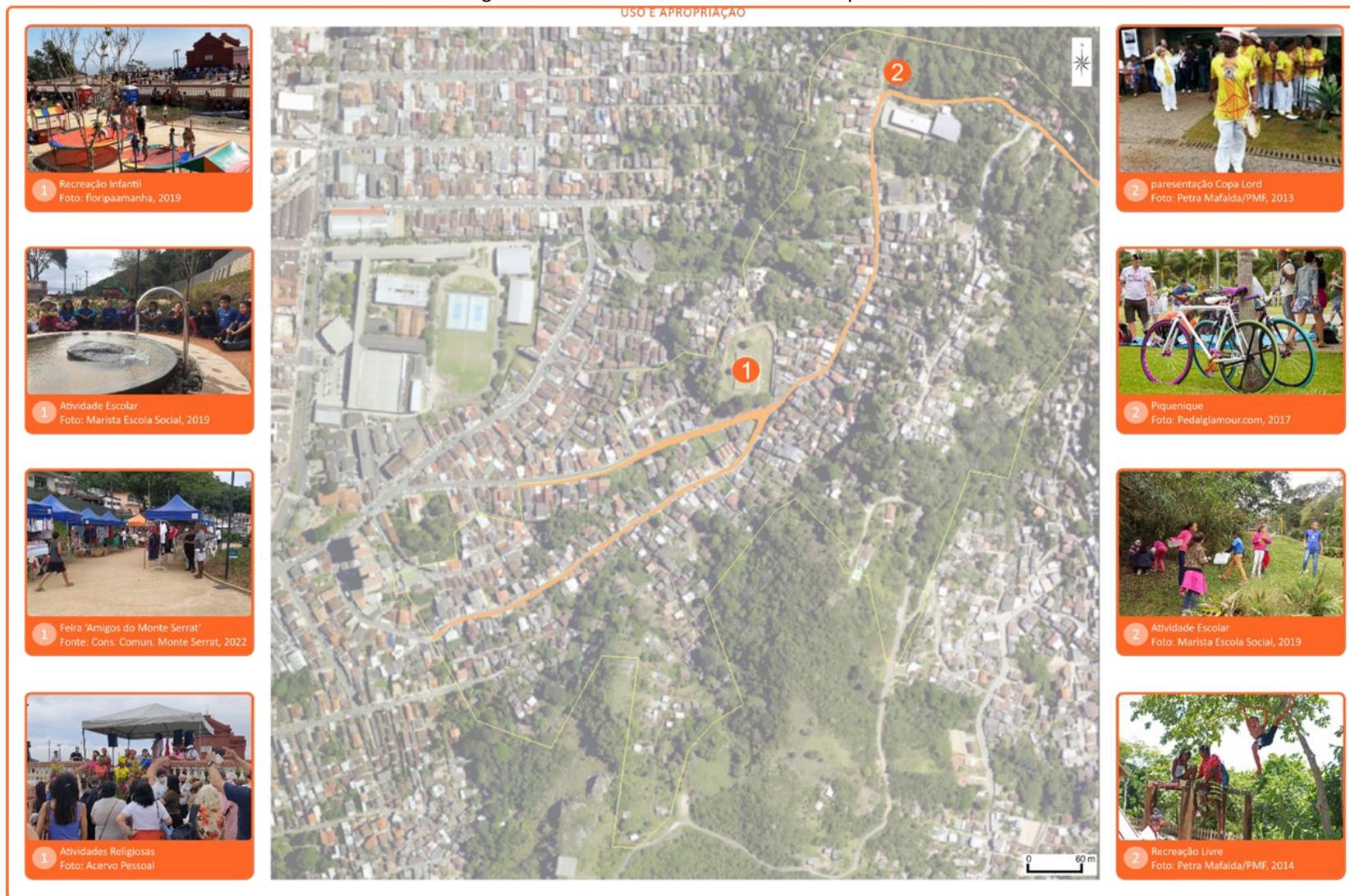
Outro destaque dá-se a particularidade do momento na qual o mundo vive, onde diante da situação da pandemia foram implantados na comunidade reservatórios públicos, no combate ao novo coronavírus.

Analisando o domínio implícito ou informal da comunidade (Figura 27), tem-se dois espaços públicos com áreas livres em que seus usos não apresentam uma formalização explícita nem mesmo proibições aos usuários. Assim, destaca-se a Praça Monte Serrat e o Parque Natural Municipal do Morro da Cruz, em que num mesmo espaço físico ocorrem apresentações artísticas, atividades escolares, feiras, cinema, espaços de recreação diferenciados.

Figura 26: Currículo da cidade - domínio explícito



Figura 27: Currículo da cidade - domínio implícito



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Diante da história de luta e de resistência, percebe-se que na comunidade de Monte Serrat há um expressivo currículo reclamado (Figura 28) a começar pela manifestação artística dos grafites que carregam em seus desenhos as lutas urbanas enfrentadas por seus habitantes.

Assim, vê-se uma série de manifestações da identidade racial e da luta negra com personagens que representam resistência junto à comunidade. Destaca-se novamente a referência do feminino no Morro expresso no Grafite 1 em que se expõe a resistência das mães. É mais expressivo ainda se perceber que este está situado exatamente na região da escola, espaço educativo por direito e que tem grande envolvimento do feminino e das mães ao longo do seu percurso histórico e cotidiano. Outro grupo de manifestações volta-se à identificação, a tornar visível e explícito um local ou um equipamento, sendo assim identificado pelo grafite a escola(2), a Localidade do Pastinho(3) e da Nova Descoberta(8), esta já marcada pelo desgaste do tempo. Há também o grupo de manifestação que tem uma intencionalidade da transmissão da mensagem ao interlocutor expressa em homenagem a referências comunitárias como é o caso do Seu Teco no grafite 4, localizado na área mais central e significativa da comunidade. Por fim, há o grupo de manifestações de expressão artísticas livres destacando o grafite 6, que antes de ter essa característica livre expressava uma mensagem clara quanto à limpeza da rua; já o grafite 5 situado ao lado da biblioteca de rua na entrada da Praça Monte Serrat, leva o usuário ao imaginário da leitura se apropriando do talude natural do espaço para sua intervenção artística.

Outras duas manifestações relativas ao domínio reclamado tratam-se da comunicação de serviços e da apropriação do espaço. Quanto à comunicação de serviços vê-se em muitas residências indicações dos mais variados serviços sendo aqui destacado apenas dois (09, 10). De comunicações simples a mais elaboradas traduzem a informalidade do trabalho ou sua autonomia, representando o quadro socioeconômico característico da comunidade. Já a apropriação do espaço é aqui representada pelo uso de dois espaços valiosos, a rua (13) e a laje (12). A rua em suas diversas apropriações carrega em si o encontro com o outro, basta percorrer alguns dos caminhos labirínticos para entender que esse espaço apresenta uma dinâmica de usos e de comunicação singular. As lajes em suas diversas possibilidades de uso ampliam o espaço de lazer de quem ali vive como aqui representado pelas crianças soltando pipa.

Figura 28: Currículo da cidade - domínio reclamado



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Para além de perceber explicitamente no território o seu currículo, há também, na compreensão da dimensão informal da educação, o ato da socialização que se expressa nos ambientes da cidade. As práticas cotidianas relatadas nos estudos de Copette (2003, p. 26) carregam vida e significado "Elas edificam sua existência a partir do entrelaçamento dos fios da vida, trançados pelas dores e pelas alegrias, surpresas e conquistas, memórias e episódios que constituem um cotidiano às vezes tomado de episódios inusitados" dando forma a coletividade. Essas práticas percorrem a história da própria comunidade, em uma constante mudança.

Uma das frases mais ouvidas por Copette (2003) em seu estudo é que "O Morro é feminino". A presença feminina na história e na vida da comunidade é marcante e merece ser destacada. Isso se dá pela referência que as mulheres têm nas organizações e nos movimentos no morro. Desde o envolvimento dos projetos junto aos seus filhos, nas atividades religiosas e culturais. É fato que muitos ainda consideram a responsabilidade da educação dos filhos ser da mãe (COPETTE, 2003). A geografia do Morro revela um córrego significativo para a história do bairro e mesmo da cidade. Na década de 1950, muitas mulheres buscavam suas subsistências no ofício de lavar junto ao encanamento, as mulheres faziam do espaço da fonte o espaço da sociabilidade feminina. A presença dos filhos no trabalho ou apenas na companhia das mães era algo recorrente, mantendo seus filhos em vigia e cuidado. Esse território de mulheres negras e crianças jorrava solidariedade à medida que compartilhavam o pouco que tinham para matar a fome uns dos outros. Mais do que a funcionalidade dos lavadouros era o lugar de encontro e de trocas e mesmo geradoras de trabalho onde uma fazia indicação a outra. Uma das atividades das lavadeiras era a própria limpeza da fonte, limpar e organizar seu ambiente de trabalho. Nesse processo de gestão coletiva, o "conhecimento adquirido com a experiência de vida em geral era ministrado pelas mulheres às meninas e às moças transmitindo-lhes noções de responsabilidade e compromisso aprendidas na vivência cotidiana"(COPETTE, 2003, p. 72).

Ao longo da história, a rua era e ainda é o espaço da brincadeira e da vivência. Não é à toa que, no currículo explícito, se vê a identificação de uma área em que há crianças brincando na rua, exigindo o cuidado do transeunte. As ruas, as vielas e as escadarias são espaços que desafiam a criatividade infantil em suas brincadeiras e proporcionam a vivência comunitária às crianças, fazendo do brincar um ato de sociabilidade.

Nas ocasiões em que estive na servidão em questão, senti-me realmente atrapalhando as brincadeiras de crianças em seus quintais, onde jogavam bola e soltavam pipa apesar da minha presença, com algumas lajes sendo extensões da rua e borrando as fronteiras entre público e privado, dentro e fora, casa e rua (RUCHAUD, 2019, p. 195)

Contudo ela também tem sido reclamada em sua morfologia ao não proporcionar espaços de circulação adequados à população, sendo muito comum ver as pessoas andando na pista de rolagem em virtude da ausência de calçadas. Vê-se com isso o papel simbólico que a rua tem na comunidade, onde o espaço da rua apresenta “um papel de contribuir para a construção não só da coletividade, mas dos indivíduos” (RUCHAUD, 2019, p. 196). É evidente que a rua vivenciada por seus antigos moradores já não é mais a mesma, contudo, as vielas ainda se apresentam como uma extensão da casa.

3.6 A CIDADE COMO PALCO EDUCATIVO

Para conhecer o Morro não basta olhá-lo, é preciso escutá-lo e deixar-se penetrar pela experiência urbana: (...) O Morro fala. E preciso saber escutá-lo. Há uma ordem oculta, invisível, há códigos ainda indecifráveis. (...) O Morro é um lugar de sensibilidade ou gerador de sensibilidade. (...) Trata-se antes de buscar traduzir os seus múltiplos códigos, suas regras, reconhecer seus atores (...) Trata-se de buscar ler a dinâmica cultura (FANTINI, 2000, p. 30 apud COPETTE, 2003, p. 55)

A compreensão das três dimensões da educação no Monte Serrat elucida as potencialidades da cidade no processo educativo e na formação cidadã, sendo classificadas quanto à materialidade, às relações sociais e ao processo de formação.

A materialidade refere-se aos equipamentos urbanos/sociais que proporcionam ambientes de aprendizagem formal, não formal e informal. A praça e o parque cumprem esse papel e remontam a uma demanda da comunidade tão revelada por Copette (2003). Pode-se também ressaltar a dinâmica que se estabelece no Morro no processo de criação e estruturação de instituições, evidenciada pelo compartilhamento de espaços físicos e pela prática de mutirão. O espaço da rua como espaço de brincar e socializar se coloca como um potencial que tem um valor simbólico aos moradores, mas também um papel lúdico na apropriação das crianças.

Na compreensão da cidade como relação social, destaca o grande potencial da comunidade em se articular. Desde a prática de mutirão na construção de equipamentos sociais a parcerias na elaboração e na implementação de projetos socioeducativos, tem-se

o envolvimento da população de órgãos públicos e organizações da sociedade civil organizada e mesmo a criação de entidades que respondam à demanda social.

Destacam-se, também como potencial, as práticas de inovação social fruto da articulação presente no Monte Serrat. Tanto nos princípios da educação formal quanto nos projetos educacionais da dimensão não formal tem-se presente esse caráter de inovação social e de construção emancipatória.

As lideranças empoderadas proporcionam tais articulações e criam uma referência na comunidade na busca de soluções para suas demandas. Ressalta-se a atuação de líderes religiosos e das mulheres que trazem a práxis do coletivo e do bem comum na solução de problemas cotidianos. Interessante perceber que numa comunidade em que o feminino tem uma historicidade territorial, a escola revela-se, a maneira de Maria, numa pedagogia essencialmente feminina e sensível ao contexto e ao sujeito. Tomás (2012, p. 223) coloca a feminização do Morro não apenas pelas matriarcas mas “há uma crescente e significativa presença de mulheres jovens, que se tornam mães de forma precoce e que constituem boa parte da população dos morros do maciço”, e “que os lares dos morros têm uma densidade feminina que não pode ser desconsiderada”(TOMÁS, 2012, p. 223). Muitos trabalhos expõem a ação da mulher como presença atuante nas lutas comunitárias (COPETTE, 2003; NUNES et al., 2017; RUCHAUD, 2019; TOMÁS, 2012), reforçando essa potencialidade no processo formativo.

Na formação das crianças e dos adolescentes a pedagogia freiriana do inédito-viável revela a sensibilidade ao compreender os sujeitos, fazer reconhecer-se como sujeitos, fomentá-lo a compreender o outro e o seu contexto e com isso esperará-lo a buscar ser o que ele quiser ser. Esse percurso didático, presente tanto na educação formal quanto na educação não formal, revela uma prática cidadã de entendimento de direito e deveres visando à inclusão social das crianças e dos adolescentes. Nesse percurso, vê-se a preocupação das organizações a subsidiar a formação continuada de seus educadores visando tanto a troca de experiências e de conhecimento, mas também a atualização e o aprofundamento no contexto em que estão inseridos. Ressalta-se ainda a relação do professor com a cidade, pois essa relação interfere em suas práticas e no resultado do processo formativo junto ao educando, contudo isso é não uma regra, um padrão, pois há outras condicionantes que impactam no alto envolvimento dos alunos com a cidade e uma

delas é o método pedagógico empregado na educação formal e não formal. Com certeza, a vivência do e no território sem dúvida apresenta grande êxito no aprendizado.

Eu percebo o quanto a escola se tornou um instrumento de formação do território. E aí, talvez a grande chave de leitura é que o território entrou na escola. A escola entrou no território. acho que quando se faz o casamento da realidade, ou seja, quando a história desse menino entra na escola, a escola geralmente tem um sistema já construído. Agora, quando ela se abre para conhecer a história dos adolescentes, da criança ou do jovem, e ela trabalha. A partir dessa história e a partir do território e da realidade do território, ela constrói um plano pedagógico nesse sentido, levando em consideração o processo territorial, ela vai trabalhando, uma sintonia muito forte, do discurso e da prática, e rompe com o processo da esquizofrenia. Acho que uma escola diríamos assim a evasão escolar cidadão para mim muitas vezes, porque a escola não significa nada para o adolescente, para a criança ou para o jovem. Para mim a escola ela tem que ser um espaço de curiosidade o espaço de, diríamos assim, de fascinação, espaço que atrai espaço que leva o adolescente, a criança a sentir-se com senso de pertencimento, de querer buscar, de se sentir bem dentro desse espaço e, ao mesmo tempo estar sendo construído dentro desse espaço e aqui responde muito bem (ENTREVISTADO 13).

Apesar de essas potencialidades expressarem a própria dinâmica da comunidade, há limitações em todas as dimensões analisadas. Tanto Copette (2003) quanto Ruchaud (2019) trazem à memória coletiva, os significados e a imaterialidade nos relatos dos moradores da comunidade, mas há materialidades tanto quanto esquecidas nessa memória coletiva. Há elementos arquitetônicos e urbanos que revelam uma história e que não são pautados no currículo da cidade. Um deles, uma casa eclética datada de 1926 (Figura 29), próximo à Igreja Nossa Senhora do Monte Serrat (RUCHAUD, 2019). Mesmo não se apresentando como “esquecida” visto seu estado de conservação, ela não é inserida como um espaço educativo, nem mesmo pela municipalidade que não a incorpora como patrimônio material. É evidente que compreendendo o contexto social da comunidade tal arquitetura pode não ser representativa, porém ela é uma referência do início da ocupação no morro. O mesmo ocorre com o próprio traçado da rua, que faz referência à construção da Caixa d’água (RUCHAUD, 2019), construção esta que já apresenta um maior significado à comunidade, até por ser reconhecido como Morro d’Caixa.

Figura 29: Casa eclética de 1926



Foto: Maircon Pedrozo Barrozo, 2021

Mesmo com um número considerado de equipamentos urbanos/sociais, outra limitação da materialidade são os espaços físicos para as demandas dos projetos socioeducativos. Vê-se que os projetos, em virtude da falta de uma estrutura física que comporte mais educandos, restringem o número de participantes o que reflete uma participação limitada da população.

Quanto às relações sociais, as limitações identificadas referem-se à continuidade tanto na participação quanto dos projetos, ao apoio estatal e à compreensão do contexto. Em alguns dos projetos apresentados foram relatados a rotatividade das crianças e dos adolescentes e isso acontece pela própria condição que elas têm diante dos desafios sociais e econômicos de suas famílias. Mesmo com o trabalho de assistência social, essa participação contínua pode ser prejudicada. No entanto, há também a não continuidade de projetos, que as vezes por questões até formais, como termos de parcerias que instituem prazos de atuação junto à comunidade, interrompem suas atividades deixando de atender as demandas comunitárias.

Essa descontinuidade dos projetos pode até relacionar-se com outra limitação que é o apoio estatal. Já é de conhecimento que o Estado ao longo de toda a história da comunidade não se fez muito presente para dar respostas às demandas sociais e mesmo com a organização referência do Monte Serrat (que de certa forma contribui para a articulação com o Estado), esse não se coloca responsável pela garantia dos direitos à cidade da comunidade.

Como já abordado, não basta compreender a comunidade apenas pelo seu texto, sua forma, é preciso adentrar no contexto social para compreender as relações que ela tem com seus espaços habitado. No entanto, a compreensão desse contexto por ora pode estar limitado ao olhar dos educadores, tendo uma percepção do lugar diferente dos moradores, e isso pode ser percebido diante do entendimento de eles tirarem a criança da rua.

A rua encontra-se particularmente sujeita aos mais diversos discursos, que também devem agenciar sua ocupação. Em conversa no Parque, Jackson fez uma breve regressão histórica remetendo aos anos 1990, em que houve uma massiva entrada de ONGs nos morros. Pela visão crítica de meu interlocutor, a atuação das ONGs vinha de modo a impor modos de vida, assumindo que as práticas culturais dos morros fossem um tipo de precariedade a ser corrigida, mais ou menos como os projetos de urbanização lidam com os espaços construídos. Nessa conversa, Jackson deu conta de que as ONGs operavam então um forte discurso desqualificador do espaço da rua, ainda presente em muitos projetos sociais. As crianças, de acordo com esses discursos, não devem permanecer na rua após o término do horário escolar, mas sim no interior de escolas e outros espaços construídos onde possam desenvolver atividades coordenadas por profissionais ou voluntárias/os. Essa desqualificação do uso das ruas pelas crianças é tratada com desdém por meu interlocutor, que afirma ter se criado brincando na rua, memória também acionada por Milton, Nina e por outras/os moradores/es com quem conversei. Nessa crítica, subsiste, além da busca por se contrapor à desqualificação do espaço da rua, também uma contrariedade à ideia de que as crianças do morro, se não forem tuteladas dentro desses projetos, não serão capazes de desenvolver atividades saudáveis por conta própria. A própria agência das crianças do morro acompanha diretamente o debate sobre o uso da rua, e em uma escala mais ampla, a capacidade de agência do morro como um todo (RUCHAUD, 2019, p. 194).

Diante disso, a rua torna-se potencialidade e limitação em seu processo socioeducativo, evidenciando a dialética de um espaço urbano apropriado pela diversidade social em que os conflitos emergem dos desafios sociais presentes na comunidade.

É notória a responsabilidade individual e coletiva que a comunidade apresenta frente à questão educativa de crianças e de adolescentes, isso pode ser evidenciado na quantidade de projetos que teve ao logo dos anos no Monte Serrat. Entretanto, percebe-se uma baixa integração das dimensões formal, não formal e informal da educação. Muitas são as práticas que tentam trabalhar essa integração, como é o caso das Jornadas Ampliadas do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, mas ainda são incipientes para abranger todas as dimensões que atuam no território.

O Quadro 7 apresenta de forma sistematizada as potencialidades e as limitações identificados nas experiências analisadas na Comunidade do Monte Serrat.

Quadro 7: Quadro síntese das potencialidades e limitações das experiências do Monte Serrat

	Potencialidade	Limitações
Materialidade	Presença de equipamentos urbanos O espaço da rua	Desvalorização de elementos arquitetônicos e urbanos que revelam a histórica da comunidade. Espaços físicos para os projetos
Relações sociais	Articulação Prática de inovação social Lideranças empoderadas - Mulheres - Líderes religiosos	Continuidades - da participação - do projeto Apoio estatal Compreensão do contexto
Formação	Pedagogia do inédito-viável: - o sujeito - o outro - o contexto - o possível Formação continuada	Continuidade dos projetos Integração das dimensões educativas

Fonte: Elaborada pela autora

A cidade, como palco educativo na comunidade do Monte Serrat, extrapola a compreensão de uma cidade em sua concretude material, ela se expande para as relações das memórias coletivas, das vivências, afinal "um projeto de vida não pode construir-se sem que qualquer um seja portador de um passado, pois sem memória não existe trama humana" (SOUZA, 2002, p. 322).

4 UM OUTRO OLHAR PARA O CAMPECHE

Localizado a 20km do centro da Cidade, o distrito do Campeche está na região sudeste da Ilha de Santa Catarina e apresenta uma área de 34,86km². Seu limite como bairro é bastante distinto nas diversas esferas. A municipalidade incorpora em sua cartografia o bairro como o distrito do Campeche, em que nele se encontra não somente o Bairro do Campeche, mas o bairro do Rio Tavares e o bairro do Morro das Pedras. No entanto, o entendimento de seus limites está longe de uma compreensão consensual até mesmo para seus moradores.

Essa organização espacial por vezes diverge do entendimento de localidade. Mesmo entendendo que administrativamente carrega em si critérios básicos para delimitação de seus limites, essas métricas fáceis de administrar no papel, tornam-se conflituosas em nível social. Isso porque os limites sociais geram relações proximais que criam as localidades, que se sobrepõe aos limites administrativos.

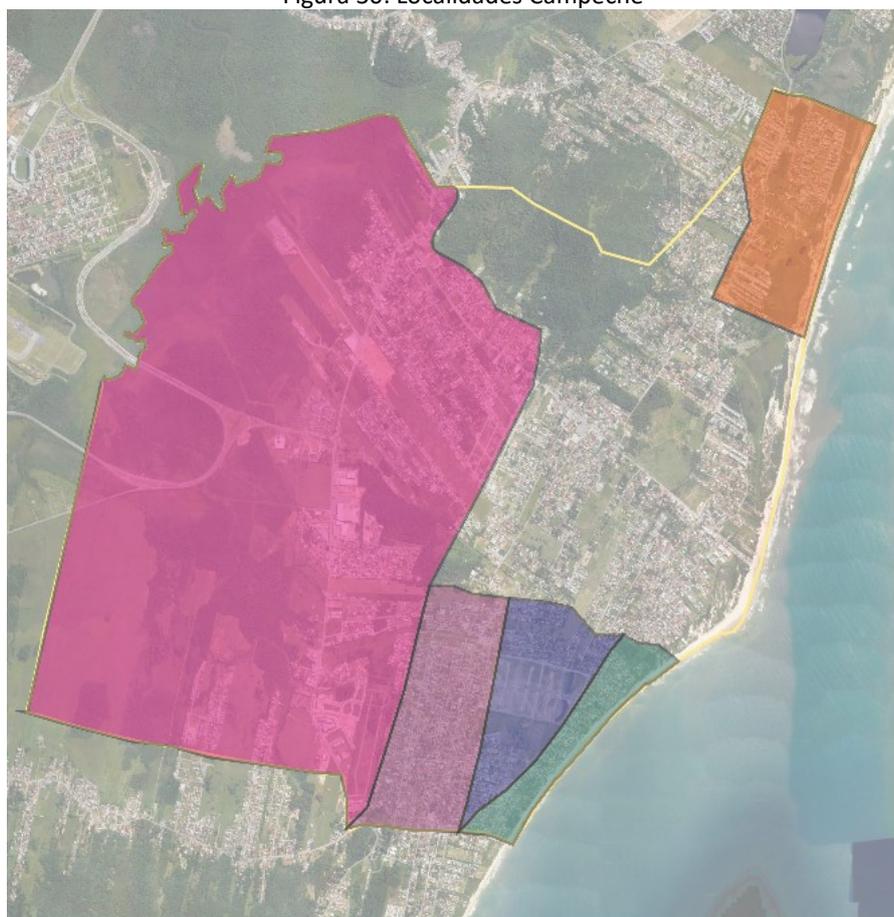
Dias (1995) ao se debruçar na construção do espaço do Campeche a partir do campo de reflexão da dimensão do simbólico levanta uma série de pontos cruciais ao entendimento dos limites do bairro e de suas localidades. Tais limites, expressos nos imaginários de seus habitantes, carregam um significado importante para esta pesquisa, sendo considerado desta forma não apenas os limites administrativos colocados pela municipalidade, mas também essa organização social a partir da práxis urbana.

A importância da delimitação advém dos diversos significados que esses limites possam ter para quem os estabelece. Circunscrever ou delimitar um espaço pode ser entendido como uma forma de demarcar um território e uma territorialidade. Daqui até lá é Campeche, implica em dizer que a comunidade do Campeche se move dentro de determinado lugar e que este limite caracteriza e diferencia seus moradores de outros que moram para além dos seus limites. Assim, as fronteiras funcionam como símbolos indicando um conjunto de pertencimento desta comunidade, dito de outra forma, uma identidade (DIAS, 1995, p. 30)

Alguns elementos naturais são marcos para a delimitação do bairro, como oceano, a Lagoa Pequena e o topo do Morro do Lampião. Moreira (2010) classificou as localidades do Distrito do Campeche a partir das características urbanas, fundiárias e de organização comunitária, sendo para a área de estudo desta pesquisa: Areais, Castanheiras, Eucalipto, e Fazenda do Rio Tavares, sendo também incorporado o Novo Campeche (Figura 30).

Importante ressaltar que esses limites também se modificam ao longo do tempo como bem representado por Dias (1995) e se a cidade está em constante transformação e considerando a cidade como um espaço relacional tem-se o “entendimento de que um determinado espaço geográfico pressupõe o conjunto das relações simbólicas que fazem parte de um certo imaginário social, presente nas diferentes maneiras de perceber e praticar o espaço”(DIAS, 1995, p. 96).

Figura 30: Localidades Campeche



● Fazenda do Rio Tavares ● Castanheiras ● Eucalipto ● Areias ● Novo Campeche

Fonte: Elaborada pela autora com base em Dias (1995) e Moreira (2010)

4.1 A POTENCIALIDADE DO SOLO URBANO

Diante de um processo intenso de urbanização o Campeche tornou-se uma das principais opções de expansão urbana da cidade. Comparando com os dados municipais, com base nos últimos censos, Florianópolis teve um crescimento populacional de 2,51% ao ano, já o distrito do Campeche passou de 7.514 em 1991 para 30.028 habitantes em 2010,

isso corresponde a um incremento populacional de 6,92% ao ano, 175% a mais que o crescimento do município (IBGE, 1991; 2000; 2010). Associa-se esse aumento populacional a vinda de pessoas dos diversos lugares do país, como Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, além do interior de Santa Catarina e de outros países como Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile (AMORA, 1996) caracterizando o bairro com uma alta diversidade populacional.

Em 1996, Amora (1996, p. 84) já revelava em sua pesquisa que a população do Campeche não mais se define como uma comunidade, estando hoje mais próxima de um bairro em formação”, o que de fato se tornou. Talvez seja nas localidades que essas “comunidades” possam ainda ser encontradas. Essa transformação é refletida na identidade de seus indivíduos, o que a autora chama de nativos e não nativos e que, posteriormente, foi se construído esse noção de identidade por localização, contudo, apesar dessas territorialidades construídas o que se percebe é que quando o assunto é o ambiente natural “os olhares parecem se encontrar, se reunir e se completar”(DIAS, 1995, p. 66).

Analisando o ambiente natural do bairro (Figura 31), são identificadas várias feições importantes que carregam um forte simbolismo nas lutas da comunidade. A começar pelos cordões de dunas, que estão localizados próximo a linha da praia seguida por uma extensa área de restinga. Essa planície porosa forma um grande lençol freático, o Aquífero Campeche. Com maior superfície de absorção de água da Ilha é o segundo maior reservatório de água subterrânea da cidade, sendo utilizado pela Companhia de Água e Saneamento de Santa Catarina (CASAN) desde 1983 para abastecer a população do Campeche e região (BARBOSA, 2007).

As águas superficiais de bairro, compostas por rios, riachos, córregos e lagoas encontram-se de frente para o mar aberto. Historicamente esses cursos d’água já serviram de lazer (banhos) e economia (lavação de roupa) a comunidade.(BARBOSA, 2007). Diante de seu percurso por áreas urbanizadas possui ligações clandestinas de esgoto, que não possui nenhum sistema de tratamento e monitoramento ambiental. A foz do Riozinho, localizada na praia do Campeche é frequentemente considerada imprópria para banho nas análises de balneabilidade do Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA).

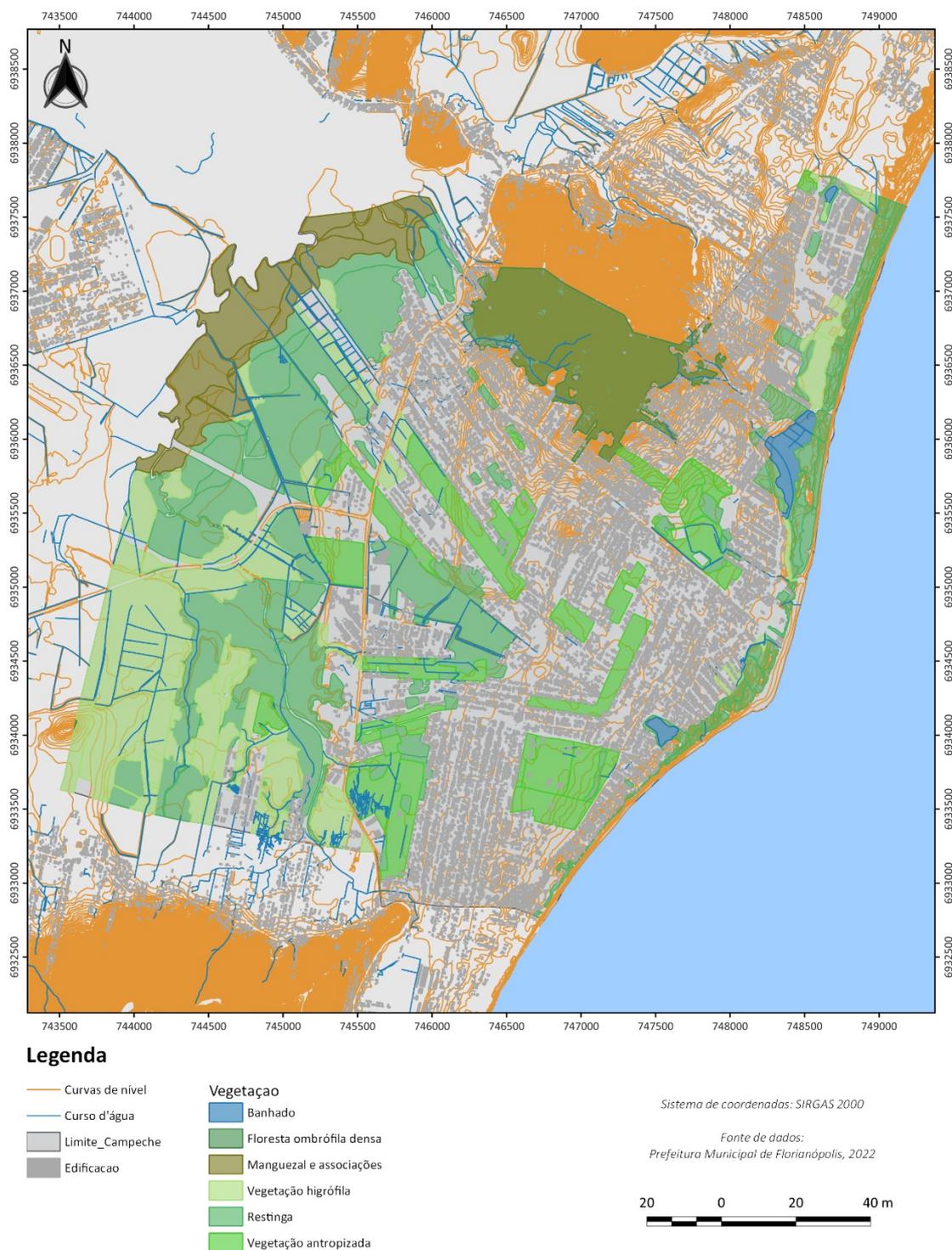
As lagoas da Planícies do Campeche são áreas ambientalmente frágeis sendo as lagoas de maior expressividade a Lagoa Pequena e a Lagoa da Chica, ambas tombadas pelo Decreto Municipal n. 135/88 como Patrimônio Natural e Paisagístico de Florianópolis e localizadas na faixa litorânea do distrito. Mesmo distante uma da outra de 3km fazem parte de um único ecossistema inundável da região de restinga. (BARBOSA, 2007) As dunas do Campeche também são desde 1985 consideradas áreas tombadas pelo Patrimônio Histórico Municipal.

No que se refere a vegetação, Barbosa (2007, p. 110) apresenta a cobertura vegetal da Planície do Campeche a partir de duas formações vegetais: vegetação de restinga e Floresta Pluvial de Encosta Atlântica. A vegetação de restinga “corresponde ao conjunto solo-vegetação das planícies, cordões arenosos, dunas, brejos, banhados e lagoas, essa vegetação tem tamanho e forma variados”, podendo ser rasteiras, aquáticas ou mesmo árvores, conformando um mosaico vegetal. Tendo um papel de estabilização sedimentar e de manutenção da drenagem natural, a restinga também é um ambiente de preservação da fauna residente e migratória. É uma das áreas de maior intervenção humana, que mesmo protegidas legalmente não escapam ao desmatamento, aterramento e impermeabilização.

Como parte da Floresta Tropical Úmida ou Floresta Ombrófila Densa apresenta vegetação em vários estágios sendo a de maior representativa a de Estágio inicial ou capoeirinha (Herbáceo) compondo junto à pastagem (KABILIO, 2016). A floresta Mata Atlântica (em estágio avançado de regeneração) tem sua segunda maior representação no distrito, presente no Morro do Lampião.

Antigamente, esses ecossistemas eram mantidos e respeitados pela população local, que não via esses ambientes como local ideal para construção, pois diante de suas observações da natureza os viam como locais vulneráveis às ações naturais. A malha urbana do Campeche é resultado desse processo de urbanização pela venda de terras da população nativa, diante da mudança de seu modo de vida, o que levou a desmembramentos dos lotes outrora rurais, mas também foi resultado da produção de malhas por meio de invasões de apropriações de áreas ambientais, tanto por grileiros como por especuladores (AMORA, 1996).

Figura 31: Mapa de Vegetação do Campeche



Fonte: Elaborado pela autora

A grilagem e o parcelamento irregular trouxeram ao Campeche grandes vias independentes sem qualquer integração entre elas, além claro de não serem previstos espaços de uso coletivo nesses locais. Essa urbanização irregular deu acesso à moradia a

milhares de pessoas no interior da ilha. Rizzo (2013, p. 210) aponta que “sem o que, talvez as ocupações de áreas de risco, manguezais e dunas tivesse se dado em proporções muito maiores”. No entanto, não somente a população de classes mais baixas tiveram esse benefício, a classe média também se favoreceu diante de sua perda de acesso ao mercado imobiliário da década de 1980.

O resultado pode ser visto no mapa de quadras (Figura 32), em que a produção da malha urbana, expressa a baixa conectividade viárias, com grandes quadras desenhadas por esse processo de urbanização, agregada à implantação dos condomínios que estruturam internamente sua infraestrutura urbana, totalmente desarticulados com a cidade. Reflete uma estrutura fundiária com base no seu modelo de ocupação e divisão de suas terras ao longo de sua história. Esse é o resultado de diferentes tipos de ocupação, realizados por diferentes tipos de agentes construtores da cidade, refletido em diferentes densidades de ocupação (RIZZO, 2013).

Em se tratando de mobilidade urbana (Figura 33), resultado como já visto de um processo de loteamento espontâneo e irregular do bairro, faz com que haja uma baixa conectividade viária, com vias extensas “há longas ruas, sem conexões entre elas e correspondem a loteamentos feitos em glebas de grande profundidade e de testadas pequenas, que são características das posses no interior da Ilha”(RIZZO, 2013, p. 210).

Figura 32: Mapa de Quadras do Campeche



Legenda

■ Quadras

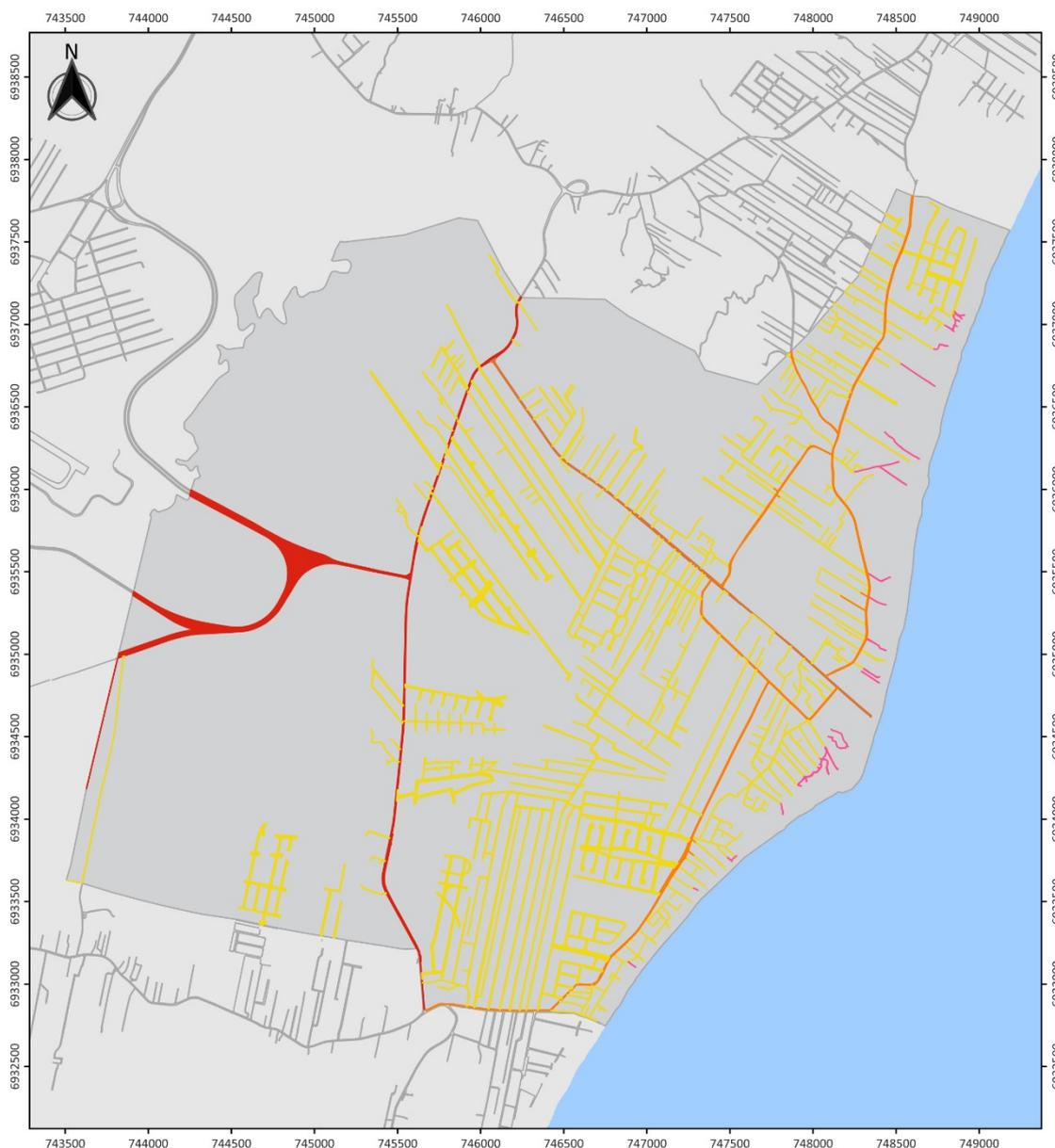
Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 33: Hierarquia viário do Campeche



Legenda

- Vias de Trânsito Rápido
- Vias Arteriais
- Vias Coletoras
- Vias Locais
- Vias Pedestres
- Limite Campeche
- Vias Entorno

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



Fonte: Elaborada pela autora

O bairro conta com alguns equipamentos urbanos voltados à saúde, à educação e ao lazer. Na educação, tem-se duas escolas privadas, duas escolas estaduais, uma escola municipal e duas creches municipais numa distribuição não muito favorável para a completa abrangência do bairro. Já na saúde conta com um posto de saúde, tendo a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) do Rio Tavares próximo ao limite do bairro. Um equipamento bastante particular do bairro é a Rádio Campeche, visto ser o principal meio de comunicação local.

Adentrando nos aspectos culturais e históricos do Campeche, é encontrado vestígios de quatro sítios arqueológicos, dando destaque a Ilha do Campeche localizada a 1.750m da praia e possui uma das maiores concentrações de sítios arqueológicos do estado de Santa Catarina com pelo menos 18 sítios, incluindo: sambaquis, sítios cerâmicos, líticos e utensílios primitivos, porém prevalece as inscrições rupestres (BARBOSA, 2007). Portanto, sendo considerada Patrimônio Históricos e Artísticos Nacional, é “o maior conjunto de inscrições rupestres de todo o litoral brasileiro com praticamente todas as inscrições voltadas para o mar aberto” (KABILIO, 2016, p. 124).

Outros locais de valor cultural e histórico são o Campo de pouso da Companhia Postal Francesa e Antigo Hangar; o Casarão Aeropostale; a Igreja de São Sebastião do Campeche do séc. XIX, também conhecida como Capela do Campeche; a Trilhas ao Morro do Lampião, Lagoinha Pequena e diversas para a praia e para os Ranchos de pesca artesanal.

Para a presente pesquisa, é importante destacar alguns equipamentos urbanos e culturais (Figura 34) a iniciar pelos equipamentos de educação EBM Brigadeiros Eduardo Gomes, Escola da Fazenda e NEIM Poeta João da Cruz E Souza. Quanto aos culturais e de lazer, destaca-se o Parque Cultural do Campeche – Pacuca, a Biblioteca Livre do Campeche, as Áreas de Lazer da Comunidade de Areias, e do Loteamento Jardins do Campeche, além dos ambientes naturais da Ilha do Campeche, Morro do Lampião e Lagoa da Chica.

Figura 34: Localização dos equipamentos urbanos e culturais relevantes a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Quanto à distribuição espacial, Kabilio (2016) percebe um crescimento relativamente homogêneo, dando destaque aos grandes empreendimentos e condomínios multifamiliares. O maior crescimento é notado nas extremidades Norte e sul, ou seja, Novo Campeche, Morro das Pedras e Areias do Campeche.

Nota-se que os grandes vazios hoje existentes no bairro (Figura 35), estão muito relacionados aos ambientes naturais, que tem sido a luta da comunidade há anos. Caracterizada por uma ocupação de predominância de residenciais unifamiliares, tem a paisagem modificada em especial no norte do bairro, na localidade do Novo Campeche, onde a ocupação de residenciais multifamiliares tem se destacado.

Ainda quanto ao uso da terra é estimado que 23% das edificações do distrito, ou seja, $\frac{1}{4}$ desta está situada em áreas ambientalmente sensível: áreas de preservação nas dunas de restingas ou áreas suscetíveis a alagamentos em vários graus de intensidade. (KABILIO, 2016).

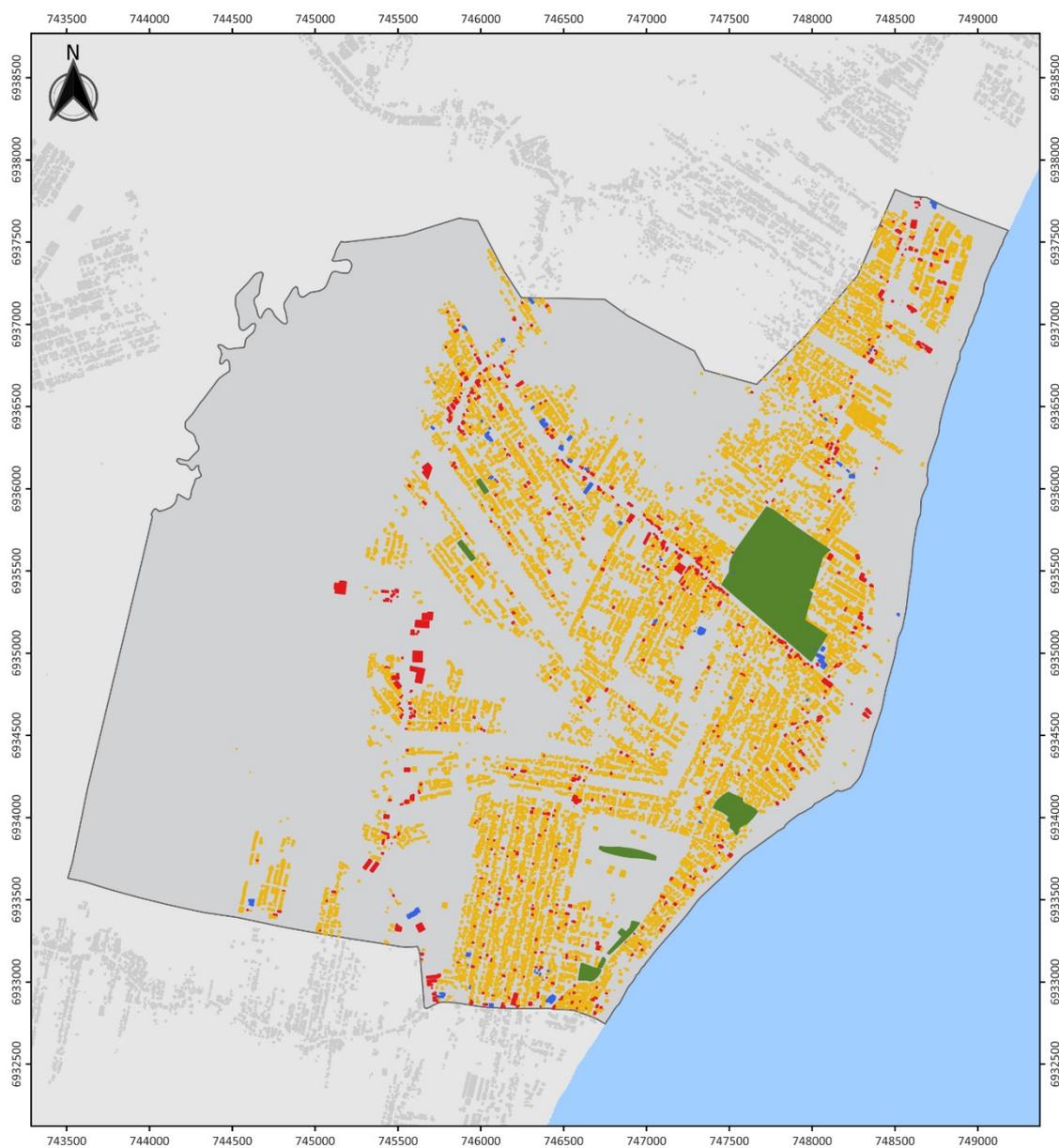
Quanto ao uso do solo (Figura 36), o Campeche apresenta grande diversidade de comércio e serviços, tendo sua maior concentração ao longo das principais vias do bairro, na SC 405, Avenida Pequeno Príncipe e Avenida Campeche.

Figura 35: Mapa Cheios e Vazios do Campeche



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 36: Mapa uso do solo do Campeche



Legenda

-  Limite Campeche
- c_uso_do_solo**
-  Residencial
-  Institucional
-  Área Verde
-  Comercial/Serviço

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



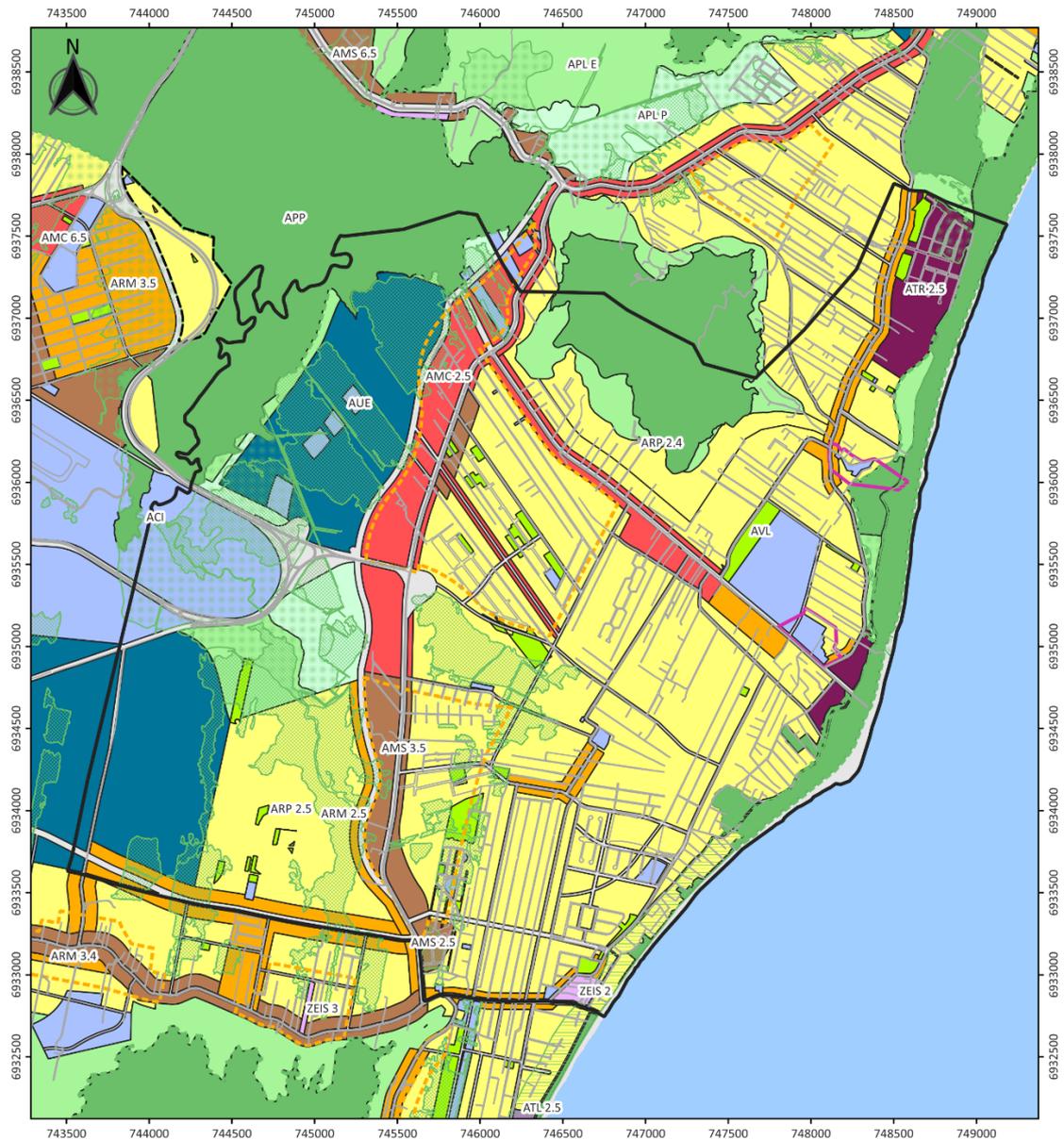
Fonte: Elaborado pela autora

No atual Plano Diretor (Figura 37), seu zoneamento expressa uma predominância de Área Residencial Predominante, tendo o comércio e o serviços localizados ao longo das principais vias do bairro. Destacam-se que as grandes Áreas de Urbanização Especial que na localidade da Fazenda do Rio Tavares.

Nota-se que as áreas verdes de lazer se encontram de certa forma distribuídas ao longo do território, mas não configuram em sua totalidade áreas de lazer hoje. Ainda quanto a área de lazer, a luta de mais de 30 anos da comunidade do Campeche não foi suficiente para que a municipalidade reconheça o Parque Cultural do Campeche como AVL, sendo apenas uma pequena faixa ao longo da Rua da Capela com tal definição, o restante consta como Área Comunitária Institucional (ACI). Também são mapeadas as áreas de interesse histórico e cultural como sendo a área da Igreja São Sebastião e as construções do antigo Campo de Pousos.

O grande destaque deve ser dado a fragilidade ambiental tão em voga nas discussões do bairro. Isso porque há grandes áreas de limitação ambiental referentes a áreas possíveis de inundação, somada as áreas tombadas da Lagoa da Chica e do cordão de Dunas, além das áreas de preservação permanente legalmente protegidas.

Figura 37: Plano Diretor Municipal de Florianópolis



Legenda

Áreas Especiais de Intervenção Urbanística

- Área de Estudo Ambiental
- Áreas de Interesse Histórico-Cultural
- Áreas de Limitação Ambiental 1 - Vegetação
- Áreas de Limitação Ambiental 2 - Áreas Passíveis de Inundação
- Áreas de Limitação Ambiental 3 - Áreas Tombadas
- Áreas Especiais de Interesse Social
- UC - Unidade de Conservação

Zoneamento

- ACI - Área Comunitária / Institucional
- AMC - Área Mista Central
- AMS - Área Mista Serviço

- APL - Área de Preservação Uso Limitado (Encosta)
- APL - Área de Preservação Uso Limitado (Planície)
- APP - Área de Preservação Permanente
- ARM - Área Residencial Mista
- ARP - Área Residencial Predominante
- ATL - Área Turística de Lazer
- ATR - Área Turística Residencial
- AUE - Área de Urbanização Especial
- AVL - Áreas Verdes de Lazer
- ZEIS - Zona Especial de Interesse Social

Sistema de coordenadas: SIRGAS 2000

Fonte de dados:
Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022



Fonte: Adaptado a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Mesmo com uma grande planície a restrição a ocupação permite manter os recursos naturais do bairro, contudo, é sabido, que historicamente ter sua delimitação em mapa não impede de uma ocupação nessas áreas ambientalmente frágeis.

4.2 A PRÁTICA INSURGENTE EM PROL DO AMBIENTE NATURAL

Os órgãos públicos elaboram e executam projetos puros de um conhecimento a priori racional, catalogador, geométrico e objetivo que, renunciando adentrar na complexidade de significados que o espaço pode suscitar (DIAS, 1995, p. 90).

O Distrito do Campeche apresenta uma rica paisagem natural e esse significativo ambiente natural fez do Campeche um importante espaço de luta pela preservação ambiental. Haja vista que uma das maiores planícies da cidade, sofre uma acelerada transformação característica de um novo mercado mobiliário e sancionada pela legislação urbana municipal, sendo uma força política bastante favorável a esse mercado, a mudança na paisagem litorânea e só não se tornou mais predatória devido à resistência da população local desde os anos 1970 (CUNHA, 2019).

A resistência local na defesa do ambiente natural teve início em 1975 diante do aterramento do Rio Rafael e da invasão das dunas para edificações. Dali em diante, muitas foram as lutas contra as invasões e a proteção do ambiente natural, liderada por ora por surfistas (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

a gente fundou a Associação de Surf do Campeche, foi a primeira entidade a lutar pelo meio ambiente da ilha ela já vem de setenta e nove. Quando comecei a surfar em setenta e oito, a Associação de surf do Campeche nasceu em função de um estralo, que foi a invasão das dunas no Campeche lá no Morro das Pedras. E aí por nós estarmos na praia tinha o contato do ambiente sendo alterado, sendo invadido. Então a gente fez desde um trabalho de guerrilha em função da demora da lei (ENTREVISTADO 2)

Ser responsável pela propagação da consciência ecológica na região, por muito tempo liderou as lutas pela preservação do ambiente natural. Posteriormente, ampliou suas lutas junto ao Movimento Ecológico Livre (MEL) “que lutava pela concretização do Parque da Lagoa do Peri, Preservação das Figueiras do centro da cidade, do Parque da Luz, da Ponta do Coral e da Lagoinha do Leste”(TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 51).

A necessidade de uma representação local junto à prefeitura e por influência das ações da Associação do Surf é fundada em 1987 a Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM), que passa então a coordenar as lutas comunitárias. A discussão da apropriação dos espaços públicos bem como a preocupação com sua preservação e as reivindicações em defesa dos interesses coletivos, uniram nativos e novos moradores preocupados com os desdobramentos do processo de urbanização do bairro (AMORA, 1996).

Ao longo desse processo, o movimento dos moradores encontrou aliados com organizações não governamentais ambientalistas que junto a escolas promoveram eventos culturais e ecológicos na garantia do uso público e na preservação de algumas áreas do distrito, como Campo de Aviação, a Lagoa Pequena e a Lagoa da Chica. O caráter pedagógico que tais eventos traziam reforçava a importância ambiental dessas áreas.

Paralela a toda essa movimentação em prol do ambiente e dos espaços públicos, mas não desassociados a esses, tem-se a grande luta comunitária diante ao planejamento urbano do Distrito. A expansão urbana vivenciada no bairro do Campeche nas últimas décadas não é a expressão de um planejamento urbano ordenado, pelo contrário, carrega em seu crescimento problemas muito atrelados à infraestrutura urbana e ao ambiente natural.

O Plano Diretor dos Balneários⁹, na tentativa de ordenar o uso e ocupação do solo, incentiva a ocupação urbano para o interior da ilha, desta forma todo o território municipal passa a ter o solo regulado por esta lei juntamente com o Plano do Distrito Sede. Um plano que fomentava o setor imobiliário e voltava-se para a atividade turística. Nele consta a consolidação das áreas urbanas e as áreas não urbanizadas foram reguladas como áreas rurais (AER – Áreas de Exploração Rural), sendo essas áreas a maior parte da Planície do Campeche. Essas áreas deveriam, de acordo com o IPUF, ser mantidas dessa forma até um novo plano diretor específico. Contudo, a urbanização já acontecia, informalmente, e intensificada a partir da aprovação da lei (RIZZO, 2013).

O IPUF, na busca de modelos que pudessem orientar a elaboração do Plano Diretor para a Planície do Campeche, propõe no final da década de 1980 a Cidade Nova do

⁹ Plano Diretor de Uso e Ocupação do Solo dos Balneários e do Interior da Ilha de Santa Catarina promulgado pela Lei Municipal n. 2.193/85.

Campeche baseada em modelos britânico e japonês (RIZZO, 2013). Criada para ser um atrativo ao turismo e às empresas de alta tecnologia, negava a cidade real, trazendo um padrão de “primeiro mundo”, sendo um objeto de *marketing* diante da reinvenção da nova vocação da cidade.

Essa proposta gerou grande preocupação a seus moradores, pois era incompatível com os interesses locais, não propunha soluções para os problemas levantados pela população, além de negar os referenciais históricos e ambientais, tão pouco foi considerada fundamental a participação da população na elaboração do plano. A partir desse projeto, a comunidade promove debate e se articula na defesa dos recursos naturais da região. Foram muitas as tentativas da municipalidade de aprovação de um Plano para o Campeche, mas a pressão popular não permitia que tais planos pudessem ser aprovados. Nesse percurso, algumas práticas insurgentes merecem ser destacadas.

Como estratégia as lideranças comunitária realizavam discussões de base, a fim de garantir “seus vínculos locais, e dar continuidade ao processo educativo relacionado às questões socioambientais” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 22). Nesse ínterim, o grupo de liderança busca instrumentalizar-se para poder discutir com os técnicos do IPUF de forma mais igualitária, nasce o Movimento Campeche Qualidade de Vida (MCQV)(AMORA, 1996).

Dentre tantas ações do movimento tanto de articulação quanto de ações judiciais, promove-se o “I Seminário Comunitário de Planejamento do Campeche”, que ao longo de três dias com a participação de mais de 350 pessoas, sendo revisto o Plano Diretor oficial e rejeitado pela comunidade (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007). O resultado tanto dos trabalhos dos grupos temáticos quanto do plenário resultou no “Dossiê Campeche”, documento que apresentava um diagnóstico local, com análises e pareceres especializados a respeito do Plano, com diretrizes de desenvolvimento sustentável, elaboradas a partir da demanda comunitária.(CUNHA, 2019). Além dos temas já discutidos há anos na comunidade, reforça-se Direito à paisagem um ponto inserido nas discussões do novo Plano diretor, a partir de um modelo de cidade jardim, a proposta combina o urbano e o rural não entendendo essas atividades como excludentes no processo de urbanização (RIZZO, 2013).

Vale um adendo quanto à inserção das crianças nesse processo, pois durante o seminários “foi criado um espaço destinado ao “planejamento infantil” denominado “O

Campeche dos meus sonhos”, no qual foram expostos trabalhos realizados previamente nas escolas do Bairro” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 26).

Mesmo diante de tantas negativas junto à municipalidade o MCQV, mantém suas reuniões nos diversos espaços do distrito, o que proporcionou um acúmulo de experiências que possibilitou a elaboração de um plano diretor alternativo. As estratégias de mobilização envolveram a arte, sendo organizados quatro edições do Festival de Arte e Cultura do Campeche. Com a adesão da comunidade, uma série de Oficinas itinerantes comunitários de planejamento urbano ocorrentes dos distintos bairros da planície. Tanto o Dossiê quanto as oficinas foram base para o desenvolvimento do “Plano Comunitário para a Planície de Campeche – Proposta para um Desenvolvimento Sustentável.” Aprovado em assembleia de 1999 foi encaminhado à Câmara municipal em substituição ao plano do IPUF. Além dessas iniciativas para tornar acessível a discussão do planejamento urbano do distrito foi desenvolvida uma história em quadrinhos sobre a luta da comunidade pelo Plano Diretor do Campeche, sendo distribuídos nas escolas e no comércio local (Figura 38).

Cunha (2019, p. 314) apresenta que as práticas espaciais insurgentes do Campeche combinam territorializações em sentido “amplo” e “estrito”, diante de suas manifestações contrárias a aprovação do plano diretor em frente à Câmara de Vereadores ou mesmo na ocupação do Teatro Álvaro de Carvalho, além do “abraço em volta do bar do Chico, a retirada da passarela do Condomínio Essence, entre outras, apontam para formas de ação direta que incluem territorializações com presença física, mas que contemplam elementos de apropriação simbólica do espaço vivido”.

A experiência insurgente do Plano Diretor Comunitário do Campeche é considerado por Tirelli, Burgos e Barbosa (2007, p. 34) uma experiência inédita no país, sendo exemplo para outras comunidades lhe rendendo o Prêmio Qualidade de Vida 2000 da Federação de Entidades Ecologistas Catarinenses (FEEC).

Essa tradição associativa presente no Campeche faz frente a muitas situações sendo aqui importante destacar o papel de algumas delas.

Figura 38: Trecho da História em Quadrinhos sobre as lutas pelo Plano Diretor Comunitário



Fonte: Ilustrações Guilherme Fialho - Roteiro e editoração Sílvio Costa Pereira

A AMOCAM teve um papel fundamental na luta contra o Plano de Desenvolvimento do Campeche e mais recentemente no Plano Diretor Participativo de Florianópolis. Desse modo, destaca-se uma das ações mais importantes desse contexto, a criação em 1997 do Movimento Campeche Qualidade de Vida (MCQV). A capacidade de mobilização deste movimento trouxe “à luz grandes problemas socioambientais que tocava no cotidiano da população, o que, somado à carência crônica de políticas públicas municipais, estaduais e federais, criou uma significativa disposição participativa” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 23).

A época outras associações surgem diante dessa questão, voltadas especialmente a meios de comunicação alternativos, sendo o Jornal Fala Campeche que “surge como veículo de mobilização política, informação e análise dos problemas socioambientais com objetivos político-pedagógicos” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 58) e a Associação Rádio Comunitária do Campeche (ARCC)¹⁰, trazendo em seus meios informação e mobilização para o planejamento do Campeche. A rádio ainda em funcionamento teve e ainda tem seu trabalho de forma voluntária e mantida por doações e contribuições financeiras.

Destaca-se também o Movimento Campeche Limpo (CAL) criado em 1998 com pautas “voltada às soluções de problemas ligados à coleta e ao destino adequado dos resíduos gerados nas ações humanas” (MOREIRA, 2010, p. 92). Assim, um dos movimentos pioneiros na Planície do Campeche “foi um dos responsáveis pela criação de feiras culturais – Feira do Cacareco, por exemplo –, que se consolidou como uma atividade comunitária de integração, diversão e educação” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 24).

Mais recentemente (2002) em meio ao MCQV, surge o Instituto Socioambiental Campeche (Isacampeche) “para atuar de maneira efetiva na continuidade da produção e socialização do conhecimento, intervenção através de projetos socioambientais e no apoio de ações coletivas, relativas ao bairro e à cidade de Florianópolis” (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 63). Diante da necessidade de institucionalização legal dos movimentos sociais, nasce o Isacampeche como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) o qual permitiu a continuidade e a execução de projetos socioambientais, voltados

¹⁰ www.radiocampeche.com.br

para a educação e para a formação da cidadania. Algumas ações são destacadas: subsídio à Rádio Comunitária, Manutenção do sítio eletrônico do Movimento Campeche Qualidade de Vida; início da biblioteca virtual no sítio www.campeche.org.br, bem como a formulação de uma proposta arquitetônica do Parque Cultural Campeche (PACUCA) (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

Destaca-se, ainda, a atuação da Associação de Pais e Amigos da Criança e do Adolescente (APAM) que atua com atividades socioeducativas para crianças de 7 a 14 anos com abrangência nas Areias do Campeche, Morro das Pedras, parte do Ribeirão da Ilha e Jardim das Castanheiras. Ressalta-se que as atividades da APAM não se limitaram as atividades educacionais e culturais, estando a frente nas lutas comunitárias (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

Por fim, vale ainda mencionar que na busca por representatividade local algumas associações de moradores foram criadas como é o caso das: Associação dos Moradores da Praia das Areias – AMAREIAS; Associação Moradores do Jardim Eucaliptos (AMOJE); Associação Moradores da Lagoa Pequena (AMOLP); Associação Moradores do Novo Campeche – AMONC; Associação Moradores Jardim das Castanheiras (AMOJAC).

Amora (1996, p. 76) afirma que “a transformação social ocorrida no Campeche foi decisiva para a produção do seu espaço urbano, demonstrando que a construção do valor da terra urbana é uma construção social”. As práticas insurgentes que nascem a partir da resistência popular foram de certa forma responsáveis por evitar maiores danos ambientes no Campeche.

4.3 DIMENSÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO

No Bairro do Campeche foram analisadas duas instituições de ensino uma pública, EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, e uma privada, a Escola da Fazenda.

4.3.1 Escola da Fazenda

A Escola da Fazenda fundada em 1994 teve como premissa as artes e a iniciação esportiva, com o propósito de ter um diferencial em relação à outras instituições de ensino. O aperfeiçoamento da equipe diante de suas experiências pedagógicas e instituições levou

a fundamentação teórico-metodológica na constituição de um projeto pedagógico que visasse “à formação de pessoas cientes e entusiasmadas com seu próprio processo educativo, capazes de efetuar uma leitura crítica do mundo e dispostas a participar ativamente da construção da história na perspectiva da igualdade entre os seres humanos e do respeito à natureza” (EFAZ, 2022).

A análise da educação formal se dá por três olhares: o sujeito, as relações entre sujeitos e as relações com o território, não havendo uma linearidade e uma sistemática, pois esses olhares são sistêmicos e carregados de relações entre eles.

A Escola da Fazenda encontra-se em um contexto territorial de questões ambientais sensíveis trazendo à escola uma forte discussão relativa à educação ambiental. Sendo assim, é diante do compromisso ambiental expresso nos documentos escolares da instituição, que a escola apresenta um programa ambiental voltado à educação ambiental interdisciplinar. Tendo como objetivos:

- a) transmitir aos estudantes conhecimentos acumulados acerca da organização ecológica do planeta e do lugar do ser humano na biosfera;
- b) compartilhar experiências e valores ecológicos, promovendo a sensibilização ambiental dos(as) estudantes;
- c) instrumentalizar os(as) estudantes para a gestão democrática e responsável dos elementos utilizados da natureza;
- d) promover atividades interdisciplinares e transversais que auxiliem na compreensão das diversas ciências (EFAZ, 2022).

Contudo, não se trata apenas de uma questão inovadora, a Política Nacional de Educação Ambiental traz no Art. 2 “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999) devendo então as instituições de ensino promoverem tal educação de forma integrada a seus programas educacionais.

Entende-se que por meio da educação ambiental “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999 Art. 1), sendo exatamente o que a escola propõe em seus objetivos.

Com a premissa em seu ensino de educar para transformar o mundo Norberto Morreto, coordenador pedagógico, expõe da importância do avanço da ciência na busca de responder a questões da realidade tanto ambiental quanto social.

Ao longo de sua história, é notória algumas características que marcam a identidade pedagógica da escola como as preocupações com o consumismo e com a degradação ambiental. Tais marcas resultaram na inserção curricular não só da educação ambiental como da educação alimentar. Assim, traz como objetivo o desenvolvimento das consciências de si no mundo, “busca não só demonstrar a consistência e os sabores, mas o modo de preparo, a forma da produção (natural e industrial), as propriedades dos alimentos e questões de desperdício e reaproveitamento” (EFAZ, 2022), trazendo a consciência de seus atos enquanto vida em sociedade.

A conexão com a realidade social em especial as causas relacionadas ao meio ambiente fazem da escola um agente atuante em movimentos sociais. Essa atuação trouxe uma série de resultados relativos à mobilidade urbana, como é a conquista da ciclofaixa da Avenida Pequeno Príncipe e o abrigo de passageiros na parada de ônibus na Rodovia SC 405, e as lutas ambientais junto ao tombamento do antigo Campo da Aviação, para a criação do Parque Cultural do Campeche e pela preservação do Morro da Lampião transformando-o em Unidade de Conservação. Ações que estão intimamente ligadas a um dos princípios básicos da educação ambiental que é “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais” (Art. 4, inciso VII da Lei Federal n. 9.795/99).

Os métodos empregados pela escola fazem uso de metodologias participativas, oficinas educacionais, saída de estudo, atividades de pesquisa e diferentes estratégias pedagógicas, levando à produção do conhecimento *“Então é sempre vivenciando o bairro e produzindo conhecimento. A gente nunca deixa o aluno só olhar ou observar vamos produzir alguma coisa concreta, sobre isso”* (ENTREVISTA 1) e assim trazendo uma grande ênfase, como já mencionado, à educação ambiental. Tal ênfase já trouxe a escola a outorga do Prêmio Câmara Municipal de Educação Ambiental em 2009 e 2016.

A complexidade que se apresenta no currículo da escola, volta-se a esse olhar como cidadãos ativos na sociedade. O currículo escolar centrado nos cumprimentos legais da curricularização do ensino, traz como carro chefe da escola uma abordagem como

sujeito em transformação e para transformação, sendo organizado por áreas de conhecimento, temas socioambientais e projetos.

Assim, estabelece-se como currículo do ensino Fundamental II a parte comum relativa às disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Música, Inglês e Educação Física. A organização por temas culturais apresenta uma maior reflexão ambiental na compreensão do contexto na qual está inserida. Quanto aos projetos eles apresentam certa regularidade no calendário escolar com ações pontuais diante das demandas escolares e comunitárias.

Nas áreas de conhecimento, as disciplinas de ciências, geografia e história apresentam uma maior contribuição ao processo de formação cidadã, reforçando o caráter dos territórios bem como as críticas, as reflexões e as práticas da vida em sociedade e das dinâmicas pessoais do sujeito. Com base nos planos de ensino o sujeito em seu processo de produção do conhecimento apresenta um papel central, bem como as relações deles com o outro e com o meio, a partir da contribuição para o sentimento de pertencimento e da visão sistêmica de mundo.

Não é uma coisa só dentro da escola. Uma prática que a gente faz bastante [...], que eles fazem pesquisas. Quais são os problemas do bairro, quais são as questões que tem na sua rua? Aí eles procuram: poxa tem esgoto ilegal, tem esgoto liberado na praia, tem gente que não tem fossa, mas não sabe como é que é a fossa. Então eles vão, pesquisam no bairro: ah a minha rua alaga. A gente parte desses problemas locais que acontecem na rua deles, no bairro, para a gente extrapolar para um pouquinho dos problemas mundiais. [...] A gente tem tentado muito fazer com que eles pesquisem. Que isso se tornem vivo para eles. Sempre gosto de falar que eu queria que eles fossem pequenos ativistas, se tu vê que tem algum coisa errada na sua rua, vai lá reclamar, fala com teu pai, com a tua mãe. Eles são realmente muito preocupados. Depois eles chegam ao oitavo ano dizendo assim: prof. eu falei com meu pai eu vi que a gente não tinha fossa, que a gente vai fazer uma fossa direito e que ele não sabe como é que a ligação, a gente vai refazer então. São coisas que ficam no imaginário deles. É uma preocupação do que a gente pode fazer. Não assim, vamos mudar o mundo, mas sim o que posso fazer na minha rua. A gente tem feito bastante esse tipo de prática de pesquisa. Aí a gente faz bastante questionário no forms, como você fez, aí eles perguntam para o tio: poxa você sabe qual é a diferença de lixo e resíduo? E você sabe se tem fossa? Antigamente a gente fazia muita coisa fora. Fazia toda semana a saída de campo, só que com a pandemia, a gente deu uma pausa para as saídas para lugares do nosso bairro um dos lugares mais especial é o Morro do Lampião (ENTREVISTADO 1).

Para a compreensão do território, espaços da cidade são utilizados como unidades pedagógicas, como: Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, Lagoa da Conceição, Parque

Municipal Lagoa do Peri, Morro dos Cavalos, Morro do Lampião (Figura 39), Pacuca, Ilha do Campeche e Naufragados são experienciados pelos alunos. Trazendo parcerias com outras instituições como a UFSC para parcerias em saídas de estudo, oficinas e palestras.

Figura 39: Saída de Estudo ao Morro do Lampião



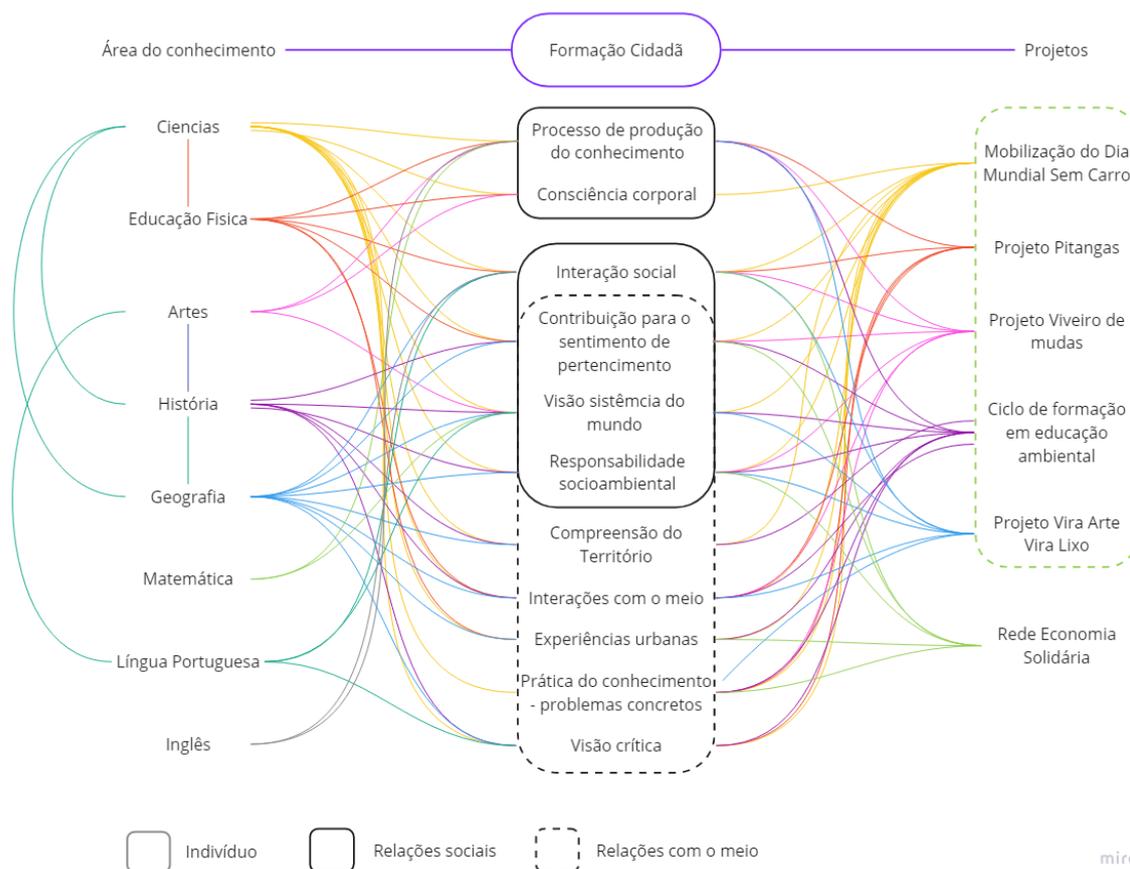
Fonte: EFAZ (2022)

Para a formação cidadã, o eixo do conhecimento volta-se de forma equilibrada para o sujeito, as relações e o território, contudo as relações com o território e o sujeito responsável por este ganham um peso maior dentro da dinâmica pedagógica. Já no que diz respeito aos projetos vê-se uma discussão muito maior com o território e uma crítica à ação social, voltando-se à relação de sociedade (Figura 40).

Como é de se esperar os projetos realizados pela escola têm sua maioria voltados às questões ambientais apresentando grande articulação com a formação cidadã. Dentro do processo de formação cidadã, tem-se trabalhado com o processo de produção do conhecimento e a consciência corporal com forte relação com o indivíduo. No que se refere às relações sociais a escola volta-se à interação social, à contribuição para o sentimento de pertencimento, à visão sistêmica de mundo e à responsabilidade social. Estes últimos muito relacionados com o ambiente, sendo ainda acrescido a compreensão do território, a

interação com o meio, as experiências urbanas, as práticas do conhecimento a partir de problemas concretos e a visão crítica.

Figura 40: Relação dos Eixos de Organização Curricular



Fonte: Elaborado pela autora com base nos planos de ensino (EFAZ, 2022)

Quanto a formação continuada da equipe pedagógica, a escola promove a partir de grupos de estudos, reuniões de planejamento e seminários internos para a obtenção de coerência teórica e metodológicas e a diversificação didática como forma contínua de processo de formação.

*Todo mundo trabalha, todos os professores, trabalham em conjunto. Então, quando a gente tem esse projeto no Dia da mobilidade é o mês da mobilidade. A professora de artes faz trabalho, a de português introduz material, é uma coisa da escola já está no nosso projeto mesmo.
 (...)Se você vai falar com a professora de artes ela também sabe tudo de preservação sobre mobilidade, pegada ecológica qualquer coisa, o professor de educação física ele sabe tudo sobre a vegetação nativa ele sabe das plantas para fazer berimbau. É uma coisa assim, no coletivo mesmo e a gente dá conta, na medida do possível, de viver o nosso ambiente, falar com essas questões e não só uma coisa meio por cima (ENTREVISTADO 1)*

Os projetos e as atividades envolvem não só os estudantes e a equipe pedagógica, como também a comunidade do Sul da Ilha. Suas atuações buscam o aprofundamento de fundamentação teórica, a diminuição dos impactos ambientais de suas atividades operacionais, qualificando também os profissionais da instituição, fornecendo conhecimento e valores a seus estudantes. A busca por uma sociedade ecologicamente sustentável e justa faz com que essas intervenções de cunho ecológico sejam articuladas no Programa ambiental da escola operacionalizado por meio das ações da Sala Verde.

A gente faz parte da Sala Verde há muitos anos. É um projeto do Ministério do Meio Ambiente, apesar de a gente não gostar de se associar mais a esse ministério, esse governo, são projetos que é um selo legal da gente ser uma escola sala verde, de ter essas preocupações. A gente faz curtas, festival de cinema, a separação de lixo, a gente faz uma gestão da comunidade para a comunidade. Não é uma coisa só dentro da escola (ENTREVISTADO 1).

A atividade de extensão da Sala Verde EFAZ traz como público-alvo, primeiramente, a comunidade escolar e seus familiares e, também, a comunidade local (Bairros Campeche, Morro das Pedras, Rio Tavares, etc.). Para ampliar o envolvimento das pessoas em defesa do meio ambiente, o programa realiza debates, projeção de filmes, oficinas temáticas, produção de mudas de árvores nativas, distribuição de mudas, movimento social em defesa de ciclovia e melhoria do transporte coletivo. Algumas das atividades desenvolvidas:

- a) Grupo Plantando e Aprendendo;
- b) Ciclos de Formação em Educação Ambiental (abertos à comunidade);
- d) Pedaladas da Saúde, junto ao Conselho Local de Saúde;
- e) Dia Mundial sem Carro – anualmente, no dia 22 de setembro, promovendo mobilizações e debates com toda a comunidade escolar e local;
- f) Projeto “Redução de Sacolas Plásticas no Comércio Local” – realizado em 2007;
- g) Sistematização de acervo literário específico.

As unidades pedagógicas de educação ambiental que estão na Efaz são:

- a) Horta;
- b) Viveiro de Mudas de Árvores Nativas;
- c) Viveiro de Pequenos Animais;
- d) Composteira;
- e) Estação Meteorológica.

Dois são os projetos que merecem destaque, por extrapolar os muros da escola e oportunizar um amplo debate crítico da sociedade como um todo: Dia Mundial sem Carro e o Ciclo de formação em Educação Ambiental.

O primeiro projeto está intimamente ligado ao Dia Mundial sem carro (22 de setembro): Bike Thru: distribuição de mudas na escola e Mobilização para o dia mundial sem carro. O Bike Thru objetiva promover a conscientização sobre a mobilidade urbana associada também ao dia da árvore (21 de setembro). Toda comunidade escolar é convidada a ir de bicicleta até a escola para buscar sua muda, as plantas são oferecidas pela própria escola, incentivando o uso de bicicleta. Já a mobilização para o dia mundial sem carro, traz a conscientização do espaço geográfica do bairro Campeche, em que diante de sua topografia atenderia uma rede cicloviária para os ciclistas, e que não é provido desse sistema. A conscientização de que há uma demanda para sua construção, assim como há conhecimento para quase todo problema, capaz de trazer uma solução técnica viável, faz com que a mobilização carregue em si a discussão da organização social democrática em que junto aos órgãos públicos seja possível trabalhar um planejamento urbano capaz de olhar para a mobilidade do bairro, em especial das ciclovias. Os temas relacionados à mobilidade fazem parte do currículo da escola, que no mês de setembro recebem maior ênfase trazendo à tona essa discussão com a comunidade escolar (Figura 41).

Figura 41: Mobilização Dia Mundial sem Carro



Fonte: EFAZ (2022)

A escola tem o Morro do Lampião como uma “sala de aula” especial, viva e vibrante. Ao longo dos anos, os estudantes têm a oportunidade de subir várias vezes, podendo nesse percurso aprender sobre flora, fauna, solo, água, erosão, vento, temperatura, umidade... a vista que se tem do topo do morro oportuniza a observação da ocupação, do próprio oceano que se encontra a aproximadamente 1.500 metros dali. “Não existe livro ou qualquer outro recurso tecnológico mais eficiente que esse para estudar o nosso entorno!” (EFAZ, 2022).

Desde o primeiro ano eles sobem o Lampião. É toda uma jornada de amadurecimento físico, porque eles não sobem a pedra principal. Até chegarem lá no sétimo ano que eles podem subir. A pedra que a gente bota uma corda e tal e eles conseguem observar o bairro por vários ângulos. Dá para ver a Costeira dá para ver a Tapera. Eles têm um senso de localização, e aí finalmente, esse ano a gente conseguiu, quer dizer agora é uma unidade de conservação, uma REVIS. E era isso que a gente vem batalhando há muito tempo. 2019 fez uma roda de conversas, sobre unidades de conservação. São coisas que as crianças, meus estudantes, o professor de geografia, que a gente sempre trabalha junto, e eles sabem o que são unidades de conservação, sabem os tipos principais, eles pesquisam produzem material (ENTREVISTADO 1).

Diante da ameaça pela especulação imobiliária a Sala Verde, EFAZ junto à Câmara de Vereadores e os proprietários de terras do local trabalharam para transformar o Morro do Lampião em uma Unidade de Conservação de Proteção Integral “para que se tenha alguma chance de conservar o potencial paisagístico e barrar o avanço da ocupação irregular, contribuindo para o ordenamento territorial da região e para a preservação desse inestimável patrimônio cultural e ambiental” (EFAZ, 2022). Além disso, um dos projetos é o Projeto Plantio no Morro do Lampião, em que desde 2012 é realizado o trabalho de reflorestamento com o plantio de árvores cultivadas no viveiro de mudas da escola, na busca para recuperar áreas degradadas pela ocupação desordenada de seu entorno. Outro Projeto muito importante foi a Conferência Sul – Unidades de Conservação do Sul da Ilha. Trata-se de um painel seguido por debates visando ao aprofundamento sobre as áreas de preservação ambiental da cidade. Ademais, houve a participação de órgãos ambientais das diferentes esferas (FLORAM, IMA-SC e ICMBio), além da UFSC e das organizações comunitárias locais. Na oportunidade, a comunidade tomou conhecimento das Unidades de Conservação da Cidade debatendo também o projeto de criação do Refúgio da Vida Silvestre do Morro do Lampião.

Adentrando nas apropriações dos espaços da cidade para as práticas pedagógicas da Escola da Fazenda (EFAZ), notam-se que os espaços no bairro de maior uso são os espaços naturais Morro do Lampião, Parque Cultural do Campeche – Pacuca, a Praia do Campeche e a Ilha do Campeche (Figura 42). Fora dos limites dos Bairros os espaços de apropriação também estão intimamente ligados com ambientes naturais o que reforça a prática de discussão da educação ambiental da escola. No entanto, ambientes mais urbanizados como o Centro da Cidade e o Ribeirão da Ilha também são inseridos nos roteiros de saídas de estudo da instituição. Muitas atividades externas à escola são promovidas pela disciplina de Geografia, contudo diante da interdisciplinaridade, outras disciplinas são incorporadas às saídas de campo oportunizando uma saída de estudo com mais abrangência temática.

Figura 42: Apropriação dos espaços da cidade pela Escola da Fazenda



Fonte: Elaborado pela Autora. Imagem aérea: Google Satelite,2022

Diante dessa análise, percebe-se que a Escola da Fazenda carrega de forma bastante expressa a Educação Ambiental e todas as suas atividades pedagógicas. Apresentando uma forte relação com o território diante das problemáticas sociais, mas especialmente das ambientais.

a gente faz subidas ao Morro do Lampião também para tentar entender qual é a importância de aquilo ser preservado, por que se chama o Morro do Lampião, por exemplo, tentando entender aquele local ali, no contexto histórico da cidade, assim como a gente faz também lá no Pacuca, no Parque Cultural do Campeche no antigo campo de aviação. Começou ali a habitação no sul da ilha, a gente tenta também fazer esse diálogo, da história, com presente qual que é a função daquilo naquele tempo, e a função daquele espaço hoje em dia. No morro do lampião. a gente busca entender uma coisa que é gritante, pelo menos para mim, que é o acelerado processo de urbanização. Então a gente faz observações, a gente tira fotos também, faz uma integração com outras disciplinas como arte educação física, geografia. Para a gente fazer da subida ao Morro do Lampião, por exemplo, uma maneira de aprender a respeito do próprio organismo na respiração, na parte da disciplina de educação física, na questão da história da ocupação do espaço urbano, assim como a geografia. Busco lançá-los uma reflexão de vocês estão, vendo essas construções, elas são muitas novas, quase todas elas então imagina como era há 20 anos atrás, imagina como que será daqui a 50 anos, criar também ao mesmo tempo essa noção da temporalidade que cerca tudo isso aí. (ENTREVISTADO 3).

Todos os professores participantes da pesquisa consideram importante ter a temática da cidade e da cidadania na escola, mesmo que nenhum deles conheçam o conceito de cidade educadora e nos entendimentos do que seria a cidade educadora volta-se para a ideia da pedagogia da cidade, prática já recorrente na escola, diante da apropriação dos espaços da cidade para as práticas escolares *“Imagino que seja uma proposta que busque aproximar os estudantes dos locais públicos importantes da cidade, numa tentativa de construção da cidadania”* (RESPONDENTE 19).

Ao olhar para os educandos e a forma com que eles reagem aos discutirem seu bairro e cidade, sendo relatado que, no geral, se mostram envolvidos na discussão, *“Demonstram interesse e por vezes, desconhecimento da realidade local”* (RESPONDENTE 23).

De forma variada. Muitas famílias que vêm de outras cidades e que moram aqui há pouco tempo têm geralmente pouca identificação com o local próximo. As crianças demais famílias interagem mais com as propostas acerca da localidade na qual vivemos. Quando há essa identificação, a abordagem costuma ser bem interessante e construtiva (RESPONDENTE 19).

Dessa forma, os professores reforçam ao sentir que a escola está contribuindo bastante (50%) ou completamente (50%) para a formação cidadã dos alunos. Vale destacar algumas práticas que revelam essa formação, a começar pela reflexão quanto a desigualdade social.

a gente vai também para Naufragados, tentar um documentário com uma turma do nono ano sobre questão do despejo das pessoas que moravam lá, inclusive levantando questões do tipo assim: porque que pode os beach club de Jurerê, mas não pode o tio de um rancho em Naufragados. Teve um caso o polêmico a alguns anos atrás que destruíram um restaurante lá da praia de Naufragados e derrubaram casas das pessoas. Casos que era só aquilo que tinham uma casinha ali em Naufragado e foi tida como irregular, ao mesmo tempo que tem várias outras casas de gente que vai só passar algumas semanas. Várias outras propriedades que estão em local irregular, mas a casa do cara eles não derrubam. então todos esses questionamentos que na verdade a gente parte do local para entender uma estrutura social, algo do micro com o macro. (ENTREVISTADO 3).

Além desse entendimento, a relação com atores sociais locais se faz presente nas práticas escolares.

a gente já entrevistou, agora lembrei também quando a gente estuda a questão das armações de baleia da pesca da baleia e tudo, a gente fez uma saída de estudo para Armação e lá tem um senhor, esqueci o nome dele agora, mas um senhor aquele manezinho que gosta de contar um caso. As crianças adoraram o tio, ele contava o caso da época como é que eram as coisas que o pai dele, aí tem as fotos do pessoal das antiga como é que pescava a baleia (ENTREVISTADO 3).

Diante da discussão sobre mobilidade que a escola provoca, tem-se também a prática da mobilidade urbana.

a gente já veio para o centro de ônibus também, tem muitos que nunca tinham andado com um ônibus na vida. Então, isso mostra, e eu, que não dirijo que não tenho carro, e que dependo de ônibus a vida inteiro eu acho isso uma coisa assim completamente anormal, isso como vive. As pessoas pegam ônibus cheio, andar no terminal de ônibus, eu percebo que é uma compartimentalização do que a gente está vivendo, é a casa, a escola, o carro. E o contato mesmo com a coletividade fica cada vez mais restrito. Mas isso enfim, isso é apenas uma repercussão de uma noção de indivíduo liberal que a gente tem, que faz esse distanciamento do eu com o outro e o coletivo cada vez mais e isso aí acho cada vez mais preocupante (ENTREVISTADO 3).

Evidentemente, que tais fatos revelam uma realidade particular de um segmento da sociedade, em que a escola assume esse papel de ampliar a visão de mundo de seus alunos.

4.3.2 Escola Brigadeiro

A Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes foi fundada em 1945 na categoria de Escola Isolada. Em 1984, passou a categoria de Escola básica com a implantação da 6ª série. Sua implantação em terreno doado pela Base Aérea conta com aproximadamente 5.000m²,

cujo nome da escola carrega a gratidão por tal doação. A escola ultrapassa o limite do bairro, tendo estudantes da Tapera, Armação, Morro das Pedras, Ribeirão da Ilha, Costeira e Rio Tavares.

Em seu Projeto Político Pedagógico a escola traz como objetivos:

estabelecer as diretrizes de organização e funcionamentos da escola; definir coletivamente objetivos e metas; tomar consciência das principais dificuldades da escola, buscar soluções e definir as responsabilidades coletivas e pessoais; definir o conteúdo do trabalho escolar; dar unidade ao processo de ensino e integrar as ações desenvolvidas na escola (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 7).

Baseado na máxima de Paulo Freire (2000, p. 67) de que "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda", o PPP está amparado nos conceitos básicos de concepção de sociedade, educação e função social da escola, sendo incluídos os temas de sustentabilidade e ecologia, valores que a escola considerada fundamentais para a sociedade.

A fim de deixar clara a finalidade educativa a escola enfatiza em seu PPP que "no contexto escolar os estudantes não devem ser considerados um depósito de conhecimentos nem marionetes nas quais colocamos as ações que nos são exigidas" (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 11), apresentando em sua fundamentação teórica que os sujeitos têm memória, desejos e visões de mundo que vem de uma vivência em sociedade, fora dos muros da escola. "É na escola que as múltiplas vivências dos estudantes se encontram e se relacionam. Também é nela em que se confia o dever de formar os seres humanos que irão viver na - e transformar a - sociedade" (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 11).

Diante dessa fundamentação, é exposto em seu PPP que o coletivo da escola optou por uma abordagem crítica de sociedade, educação e escola, visando a "luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento das classes populares" (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 12), a fim de proporcionar as condições necessárias para a transformação social e para a melhoria da escola. Para tal, o documento reforça que a escola não pode ser concebida como uma instituição que apenas reproduz relações sociais e valores dominantes; deve ser uma instituição também de confronto, de resistência e de proposições que contribuam com a transformação social.

O que significa dizer que almejamos uma sociedade em que não haja desigualdades econômicas e sociais, inclusiva, em que as pessoas tenham trabalho, moradia, alimentação, pleno acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e laica (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 12).

Assim, o entendimento da escola é de promoção:

formação humana dos estudantes para que eles consigam inserir-se nas práticas sociais de maneira crítica, criativa e sociedade regida pelas mesmas leis do mundo natural e, tal como um organismo vivo, cada parte funcionaria para o benefício do todo autônoma, sendo capazes de atuar e compreender a realidade como pessoas que possam contribuir com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 12–13).

Com esse propósito de formar jovens questionadores e críticos tem como eixo norteador das atividades pedagógicas e as questões ambientais, na micro e na macro escala, e entende que é uma questão muito cara ao bairro em que a escola está inserida. Desse modo, “assumir as questões ambientais na atualidade é uma questão de cidadania, da manutenção da vida” (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 14).

Ademais, a escola enfatiza em seu documento que para promover o desenvolvimento dos estudantes, as ações coletivas como a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, o indivíduo e seu desempenho no coletivo, são caminhos para esse desenvolvimento não só a transmissão do conhecimento.

Norteadas por uma pedagogia histórico-crítica, os professores têm se apropriado gradualmente, percebendo que este parece ser um processo ainda em andamento dentro da instituição.

Amparado na pedagogia histórico-crítica, cabe ao professor conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mediando interpretações, instigando a curiosidade, intervindo, interferindo, estimulando, orientando e desafiando permanentemente o estudante para que experimente, duvide, analise, erre, faça, refaça, até que finalmente se aproprie do conhecimento (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 15–16).

O PPP reconhece, em virtude até de seu embasamento teórico, a necessidade dos saberes advindos dos alunos, acreditando que “todo objeto do conhecimento deve ser trabalhado de forma profunda e vinculada à realidade, pois só deste modo o currículo conseguirá alcançar seu real objetivo” (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 17). Por outro lado, a escola mesmo tendo o entendimento que o currículo não é só uma lista

de conteúdo, ela o considera como fio condutor no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base a Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), compreendendo e considerando as interconexões existentes nos conteúdos, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais.

a) Conteúdos conceituais – Se referem ‘à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade’ (PCNs, op. Cit. p. 75). Pela definição, fica claro que esse tipo de conteúdo se refere aos fatos, noções, conceitos, leis e princípios que fundamentam as várias disciplinas do currículo escolar. Atribuindo-lhe um sentido pedagógico, ‘organizar a realidade’, significa compreendê-la para transformá-la.

b) Conteúdos procedimentais – Referem-se à aplicação dos conceitos aprendidos. ‘Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta’. Para exemplificar, no caso de uma pesquisa, o conteúdo conceitual se refere ao próprio objeto de estudo, tema ou assunto; já o procedimental se refere aos modos de contemplação do objeto, tais como entrevistas, organização de dados coletados, utilização de referências variadas, produção de resumo etc. No caso de uma tarefa proposta em classe, os procedimentos para realizá-la podem ser tão importantes quanto o próprio conceito que quer construir com os alunos, pois ‘Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento’ (op.cit., p.76).

c) Conteúdos atitudinais – Relacionam-se às atitudes e valores demonstrados pelo aluno no âmbito da escola, sobretudo com relação ao ‘conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade’ (op.cit, p.76). Mas para que atitudes possam ser avaliadas, é preciso que os valores defendidos e disseminados pela escola estejam claros no seu Projeto Político Pedagógico (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 18).

Na sua organização curricular consta Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Inglês, além dos temas: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito e Enfrentamento à Violência contra à Criança e ao Adolescente.

Ao abordar sobre o planejamento dos conteúdos a serem ministrados é enfatizada a relação reflexão-ação-reflexão, no sentido de olhar para o processo de ensino-aprendizagem, observando a realidade do estudante, isso é possível por dois momentos que são apresentados, primeiramente pelo histórico do ano letivo anterior além de um período de sondagem para conhecer a realidade dos novos alunos. Apesar de o PPP trazer

o entendimento quanto à integração interdisciplinar nas análises dos questionários e em entrevista realizada, nota-se que esta integração ainda carece de efetividade.

Além disso, o próprio PPP traz a grande rotatividade dos recursos humanos da escola, das empresas terceirizadas, tendo modificações constantes e isso foi enfrentado na realização desta pesquisa diante do remanejamento dos professores na rede municipal.

Quanto aos fóruns de decisões, é apresentado em seu PPP que “todas as decisões são tomadas de forma participativa e coletiva” (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 25), trazendo o princípio de gestão democrática para a instituição de ensino. São essas as instâncias de tomada de decisão: Conselho Deliberativo Escolar; Associação de Pais e Professores (APP); Direção; Colegiado de Classe; Reuniões Pedagógicas/Administrativas; Reuniões de Representantes de Turmas e Grêmio Estudantil, sendo o Conselho de Escola a instância máxima de decisão da comunidade escolar, visto a representação de todos os segmentos da comunidade escolar.

O Grêmio estudantil é a instância mais recente instituída na unidade escolar, iniciado em 2019 como espaço de escuta, organização e encaminhamento das ações dos estudantes, “fortalecendo os espaços democráticos e de exercício da cidadania emancipada, na Escola Brigadeiro” (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 26).

Entre os projetos desenvolvidos em 2019, pontuamos: Música no Recreio, Bola no Recreio, Campanhas de Conscientização (Ambiental, Setembro Amarelo – Saúde Mental, Bulling, Feminicídio), Correio Gentil (Festa Julina), Mural dos Estudantes, Show de Talentos, Torneio de Mini Volei, Atividades Lúdicas de Encerramento do Ano (Cama Elástica, Just-Dance, Placas Artísticas, Pintura de Rosto).

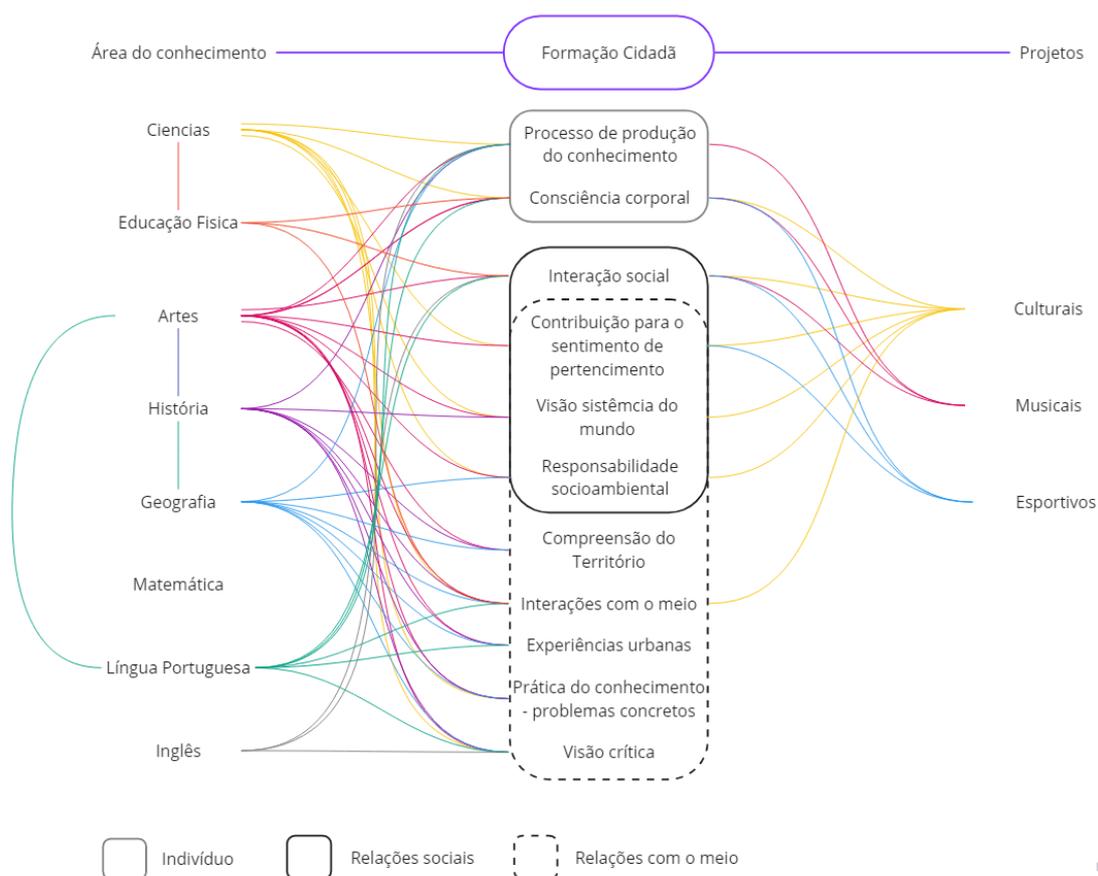
Paralelamente as ações e projetos realizados os estudantes também participaram de encontros e momentos de formação, oferecidos pela Secretaria de Educação (PMF), como os Encontros dos Grêmios da PMF (no primeiro e segundo Semestre), e o "Colóquio Binacional de Filosofia da Educação", na UFSC. O objetivo era aprofundar os conhecimentos sobre a participação dos estudantes nos espaços democráticos da educação (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 29).

Os projetos escolares têm sido divulgados e estimulados na escola, sendo entendido por ela como um ganho pedagógico. O PPP coloca que o “trabalho com projetos tende a se constituir como fio condutor da proposta de atendimento integral aos alunos, haja vista a necessidade de oferecimento em contraturno de algumas atividades” (EBM

BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 34), buscando também atender à Resolução 02/2011.

Para a formação cidadão o eixo do conhecimento (Figura 43) volta-se de forma mais equilibrada para o sujeito e o território, estando as relações sociais com menor peso dentro da dinâmica pedagógica. Já no que diz respeito aos projetos vê-se uma discussão muito maior com o indivíduo e com as relações sociais, muito diante do caráter dos projetos relacionados a cultura, e esporte, tendo assim, pouca relação com o meio.

Figura 43: Relação dos eixos de organização curricular



Fonte: Elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPP (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020)

Os projetos educativos são desenvolvidos desde 2016 da EBM Brigadeiro sendo eles, destacando os projetos que abrangem os alunos do Ensino Fundamental II:

- Projeto de Sensibilização para a língua francesa no 3º Ano (parceria com a UFSC)
- Projeto Francês para o 6º Ano – parceria com a Aliança Francesa
- Aulas de Violão (Mais Educação)
- Capoeira (APP)
- Horta Escolar e Letramento (Mais Educação)

- Rádio Brigadeiro (Mais Educação)
- Salas Ambiente (para os alunos dos Anos Finais)
- Projeto Educação Esportiva (Masculino e Feminino): #Basquetebol; #Futsal; #Handebol

Votados ao atendimento dos alunos em tempo integral na escola os projetos têm em sua metodologia a proposta de mesclar atividades, o estudo, com atividades lúdicas. Seu planejamento é feito em parceria com os professores e articuladores do projeto, estruturando-se “a partir de planos de acordo com o grau de apropriação dos conteúdos/conceitos escolares, levando-se em conta as dimensões cognitivas, motoras e afetivas construídas em cada caso específico”(EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 65), tendo como subsídio as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2014).

Além dos projetos desenvolvidos pela escola, outros são realizados em parcerias com outras entidades. A escola recebe projetos a partir de editais como é o caso da Escola Sonora (Figura 44), que realizou apresentação e interação sonora (musical) com os estudantes. O projeto foi selecionado pelo Edital Aldir Blanc 2021 com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense da Cultura, e já está em sua segunda edição.

Figura 44: Projeto Escola Sonora



Fotos @gutocamposfilms,2022

Um destaque aos projetos realizados em parceria é o Projeto de Francês realizado em parceria com a Aliança Francesa de Florianópolis. Além da metodologia “padrão” do ensino de línguas, o projeto realiza saídas de estudo com destinos como a sessão educativa da 1º Mostra AF de Cinema, no Paradigma CineArt em que assistiram ao filme francês: A Fantástica Viagem de Morona; os veleiros TARA e ECO da Fundação Tara Océan (Figura 45). Trata-se de uma instituição consagrada na França por desenvolver conhecimento acerca do oceano, assim além de aperfeiçoamento da língua francesa os alunos também puderam aprofundar na temática ambiental.

Figura 45: Projeto de Francês



Fonte: EBM Brigadeiro, 2021

Quanto aos espaços que são apropriados pela escola para o desenvolvimento de suas atividades, limitam-se as áreas adjacentes da escola. O Parque Cultural do Campeche (PACUCA) é o quintal da escola e nele as mais diversas atividades são realizadas, destaca-se aqui atividades realizadas pelo professor de educação física que de forma lúdica e criativa traz um repertório da cultura corporal a Saudação do sol (inspirada no Yoga), atividade ao ar livre em contato com a natureza (Figura 46).

Figura 46: Apropriação do Pacuca



Fonte: EBM Brigadeiro, 2021

Outro exemplo são as aulas de geografia (Figura 47), trazendo um olhar para o próprio entorno da escola a respeito do conceito de paisagem, numa análise de percepção e de registro, além da introdução a cartografia.

Figura 47: A sala de aula é a paisagem



Fonte: EBM Brigadeiro, 2021

Outra parceria junto à Escola Brigadeiro é com a Associação Catarinense das Escolas de Surf - Unidade Florianópolis, Campeche Surf School e Escola de Surf Marco Polo. O Projeto Surf (Figura 48) na escola tem o objetivo incentivar o esporte junto às crianças e

aos adolescentes, fortalecendo a modalidade que faz parte da cultura local. As atividades acontecem na praia do Campeche.

Figura 48: Projeto Surf



Fonte: EBM Brigadeiro, 2021

Em se tratando do Campeche, nota-se que a escola também provoca ações e discussões referentes às questões urbanas e ambientais como ações no Dia Mundial de Limpeza de Praias e Rios.

Sobre a busca de percepções espacial e críticas, observa-se que há atividades de forma isolada promovidas pelos professores que levam os alunos a refletirem sobre o ambiente que vivem na busca de atitude de mudança. A partir da temática “problemas urbanos” junto a turma do 7º ano, a professora de geografia, a partir de debate em aula, provocou os alunos a realizarem charges, desenhos em quadrinho ou mesmo memes que abordassem a temática em questão. A atividade fez com que os alunos associassem as atitudes individuais e seus impactos na escala global. Algumas das charges podem ser apreciadas na Figura 49.

Figura 49: Charges problemas urbanos



Fonte: EBM Brigadeiro

As particularidades da pandemia da COVID-19 fizeram com que em março de 2020 as aulas presenciais fossem suspensas, sendo oferecido num primeiro momento pela Prefeitura Municipal um Portal Educacional para promover, em caráter facultativo tanto para os professores como para os estudantes, atividades complementares. Para o enfrentamento de tais adversidades, foi criada uma comissão estratégica que visava à criação de um Plano de Ação, sendo anexo do PPP da escola. Diante de tais questões, a comissão elaborou uma carta manifesto, item também incluso ao PPP, na qual apresenta “o posicionamento da equipe frente às preocupações com a oferta de ensino para todos, quanto à qualidade do ensino ofertado e quanto às condições de acesso dos estudantes” (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 48). É evidente que as condições sociais dos estudantes são diversas, tendo alunos que não apresentam acesso à internet, sendo disponibilizados materiais impressos, livros e atividades complementares.

Cabe salientar que o acesso à internet pelos estudantes, ainda está longe do ideal, e que temos consciência que os resultados e alcance desse tipo de ensino ainda são desconhecidos e muito difíceis de mensurar. A verificação da aprendizagem durante o período de afastamento tem se mostrado o assunto mais polêmico e desafiador. (EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, 2020, p. 49).

Uma crítica ao sistema é realizada no PPP ao expor a preocupação da escola com o futuro da educação, diante das incertezas do contexto atual, reconhecendo a necessidade de estratégias coletivas na retomada a aula para minimizar os impactos gerados.

Ao serem questionados sobre a contribuição à formação cidadã dos alunos os professores a consideram muito pouco ou razoável. Relatando que o envolvimento dos alunos nas discussões do bairro, da cidade é mediado, “Costumam observar equívocos presentes na acessibilidade, mas se envolvem pouco na comunidade” (RESPONDENTE 27). Nota-se, dessa forma, que apesar das boas intenções expressas no PPP ainda há um deslocamento com o território, sendo percebido ainda de forma pontual e não como uma premissa de ensino-aprendizagem.

4.4 DIMENSÃO NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO

Algumas são as iniciativas da dimensão não formal da educação no Campeche, sendo aqui apresentadas as atividades realizadas pelo Projeto Bairro Educador da Prefeitura Municipal de Florianópolis, as atividades do Parque Cultural do Campeche em especial pela sua Horta Pedagógica comunitária e as atividades realizadas pela Biblioteca Livre do Campeche.

4.4.1 Bairro Educador

O Programa Bairro Educador surge em 2019, trazendo a intencionalidade e a prerrogativa que compõe uma cidade educadora. Os seus documentos iniciais apresentam os eixos norteadores do programa e reconhecem “que a educação não pode ser percebida e restringida aos espaços escolares é o que a concepção de cidade educadora abarca” (PMF, 2019, p. 7), assumindo que para um processo formativo de educação integral os diferentes atores sociais devem estar engajados.

Os pressupostos conceituais que embasam o Programa Bairro Educador estão relacionados aos conceitos de Cidade Educadora, Bairro-escola e Bairro Educador, sendo também apresentado preceitos teóricos de Vigotskii e Paulo Freire na perspectiva histórico-cultural e da Educação Libertadora.

Reconhecendo os princípios que compõe a Carta das Cidades Educadoras enfatiza a necessidade da mudança do urbano diante de uma intencionalidade educadora, garantindo “experiências e vivências nas mais diversas dimensões da vida humana além de

fomentar a educação contínua de maneira a contemplar o homem de forma integral” (PMF, 2019, p. 14).

... a ideia de uma educação integral, em que o ser humano é visto como cidadão de direitos em todas as suas dimensões, que não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas também em favorecimento de oportunidades para que sejam conhecidas e valorizadas suas histórias e seu patrimônio cultural (PMF, 2019, p. 12).

Coloca-se, ainda, como questões importantes a articulação entre a educação formal e não formal, levando assim a educação para além dos muros da escola, para os espaços do bairro.

Para formar uma comunidade de aprendizagem faz-se necessária a participação social para além dos órgãos municipais. O envolvimento não apenas das famílias e das escolas, mas de todos os setores sociais pode transformar um bairro em uma comunidade de aprendizagem, em que todos podem aprender e ensinar (PMF, 2019).

Eu acho que o papel do bairro educador é esse, é uma extensão. da escola, mas é também uma extensão da casa, do bairro e a gente tem esse papel de juntar, de organizar tudo isso, todos os atores envolvidos, seja o terceiro setor, seja o Poder público, os líderes comunitários, as associações de bairros, as famílias das crianças. Então, além de dar as diretrizes da educação baseado na Secretaria da Educação trabalha mais envolvendo as comunidades. Acho que esse elo, esse canal entre as comunidades as famílias dos bairros mais o poder público, acredito que seja esse o papel (ENTREVISTADO 5).

Nesse entendimento de comunidade, “destaca-se o direito ao acesso à cidade e à apropriação da cidade e do bairro que é um direito do cidadão, e uma forma de múltiplos aprendizados bem como de ampliar o seu repertório cultural” (PMF, 2019, p. 21). Dessa forma, é bastante destacado em seu documento a participação e o senso de pertencimento na construção desse sujeito ativo de direitos e deveres.

O Programa Bairro Educador em Florianópolis (Educação, Esporte e Cultura da Comunidade) é uma idealização da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista oferecer oficinas educativas/formação profissionalizantes esportivas e culturais no período contraturno do educando. Os objetivos do programa são

- buscar uma melhor qualidade de vida aos educandos;
- aproximar de uma educação do tipo integral;
- resgatar atividades lúdicas;
- selecionar talentos;
- valorizar a cultura local;
- desenvolvimento da cidadania e participação democrática;

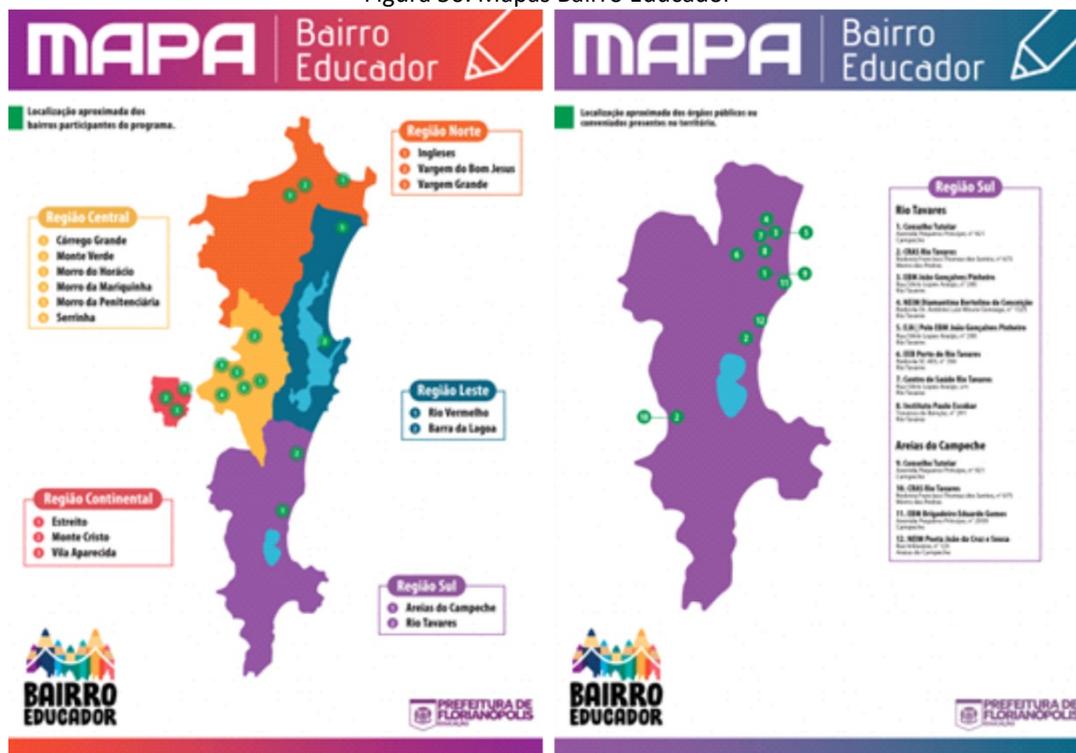
- inserção no mercado de trabalho;
- valorizar e fortalecer laços comunitários.

Florianópolis não é oficialmente reconhecida como Cidade Educadora, contudo, a municipalidade pretende assumir a postura de Cidade Educadora a fim de potencializar “as condições culturais e territoriais dos bairros ao contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos da cidade” (PMF, 2019, p. 44).

O Floripa Bairro Educador, inicialmente, foi pensado para abranger 16 bairros da cidade, divididos em cinco regiões (Figura 50): Região Central (Córrego Grande, Monte Verde, Morro do Horácio, Morro da Mariquinha, Morro da Penitenciária, Serrinha); Região Continental (Estreito, Monte Cristo, Vila Aparecida), Região Norte (Ingleses, Vargem do Bom Jesus, Vargem Grande), Região Leste (Barra da Lagoa e Rio Vermelho) e Região Sul (Areias do Campeche e Rio Tavares). Para a presente pesquisa, apenas a prática realizada na Região Sul (Areias do Campeche) será analisada.

Sendo um dos 14 bairros que não apresentavam sede própria, as oficinas aconteceram em diferentes espaços do bairro, sendo previstas quatro oficinas semanais (elas aconteciam num período de 2h por dia com frequência de duas vezes por semana), destinados a crianças, a adolescentes e a jovens.

Figura 50: Mapas Bairro Educador



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Por meio de chamada Pública, realizou-se a seleção de uma Organização da Sociedade Civil (OSC), para gerir as atividades do programa. A contratação dos oficinairos era feita pela OSC, dando prioridade a contratação das pessoas da própria comunidade. A proposta era que cada comunidade diante de suas demandas fizesse a escolha das atividades que ali ocorreriam. Cada região era gerida por um articulador da prefeitura, que acompanhava os trabalhos e fazia a ponte com a OSC e a comunidade.

Para maior adesão do programa, houve ampla divulgação no bairro, por meio digital, cartazes (comércio local, centro de saúde) e visitas às escolas locais e até mesmo em grupos de idosos. Ao longo de 1 mês de trabalho (setembro de 2019) a articuladora regional levantou a falta de articulação nos bairros vizinhos, colocando a importância do suporte dos oficinairos para esse processo.

Na localidade de Areias do Campeche, as quatro oficinas eram de futebol, surf, inglês e artes. Por ser um dos bairros que não tinha sede, elas ocorriam em distintos espaços da comunidade (Figura 51).

Figura 51: Localização das oficinas no bairro Campeche



Fonte: Elaborado pela autora

A oficina de futebol acontecia em dois horários (manhã e tarde) dividindo a turma por idade (alunos menores e alunos maiores) elas aconteciam na Praça das Areias do Campeche. Contudo, diante de motivos particulares, o oficinairo que no início de mês de setembro havia recebido todo o material para iniciar as atividades desistiu de permanecer no programa e não houve a substituição deste. Nesta oficina, constava, apenas quatro inscrições de alunos.

Já a oficina de surf dividida em turmas de alunos maiores e menores acontecia em dois horários no período da tarde de sábado, sendo realizada na praia das Areias do Campeche, no final da Rua Francisco Vieira. Essa oficina teve seu funcionamento desde o início do programa. Uma das dificuldades na realização era as condições climáticas, uma vez que em dias chuvosos ou de mar agitado se coloca em risco as crianças, dessa forma as reposições eram feitas (quando possível) aos domingos. Os alunos apareciam de forma gradativa.

A oficina de inglês acontecia no período noturno em duas turmas e, também, dividindo em maiores e menores, ela era ministrada por um professor norte americano no Núcleo de Educação Infantil Municipal - NEIM Poeta Cruz e Souza e teve seu funcionamento desde o início do programa. As dinâmicas de conversação eram conduzidas com brincadeiras e jogos, tendo 10 alunos frequentes.

A oficina de artes também acontecia no NEIM Poeta Cruz e Souza em apenas um horário, mas duas vezes na semana, a oficina de artes era ministrada pelo mesmo oficinairo do Rio Tavares, ganhando apenas um novo nome, havia 13 alunos frequentando a oficina.

Era previsto a cada dois meses um evento comunitário em parceria com entidades locais em cada bairro, com o intuito de desenvolver atividades recreativas e educacionais, além promoção da congregação da comunidade. Ocorreram dois eventos a Festa da Comunidade Areias do Campeche e a Festa de Natal da Comunidade, aquela organizada pelo oficinairo de surf, infelizmente por questões particulares, os demais oficinairos não puderam estar presentes. No evento, houve a participação do coral de duas igrejas evangélicas da comunidade, brinquedos do programa e Papai Noel que distribuiu doces às crianças.

Essa foi a festa da comunidade. Eu não tinha nenhum oficinairo no dia para apresentar e tinha as crianças, mas não foi nada amarrado e os oficinairos tinham seus compromissos [...] eu não consegui exigir e não consegui que no dia ele estivesse uma grande roda de capoeira, fizesse uma percussão, fizesse um aulão, que ele pudesse de repente oportunizar nesse aulão, que o seu filho, fizesse a aula com a sua família, com seu pai, entende?

(...)

Não posso falar que não saiu, mas assim, não teve um envolvimento, não teve uma proposta (ENTREVISTADO 6).

O anseio do programa em ampliar as vivências e os repertórios educativos das comunidades foram em parte atendidos, visto que mesmo não sendo ministrada uma das oficinas ainda houve a oportunidade da participação em atividades extracurriculares. Contudo, esse alcance ainda foi bastante limitado, tendo em vista o número de crianças que frequentou as oficinas. O fortalecimento das redes locais também foi outro objetivo que ficou a desejar.

Eu naquela comunidade nunca consegui fazer uma reunião com a comunidade. Não sabia um conselho comunitário, não sabia quem era o líder, muito difícil trabalhar ali. Não era por falta de perfil e vontade minha, fui tentar via creche, porque duas oficinas eram feita lá no NEIM Poeta que é a creche dali e não conseguia também acesso, não se sabe o líder comunitário, “ah não, é o pai do fulano” “ah pode me dar o telefone”, era meio que agulha no palheiro (ENTREVISTADO 6).

Os preceitos teóricos apresentados em seus eixos norteadores de Vigostkii e Paulo Freire, na perspectiva histórico-cultural e da Educação Libertadora, são bastantes superficiais nas dinâmicas do programa. Isso porque muitos dos oficinairos nem apresentavam formação adequada para a condução das oficinas o que fugiu de um aporte pedagógicos conciso para um pleno desenvolvimento do programa.

Essa primeira experiência do Programa Bairro Educador revelou uma série de rotinas que dificultaram na realização deles. Um dos pontos levantados é que ao tratar 16 bairros, concomitantemente, teve-se uma dificuldade de aprimorar o programa diante do volume de atividades proposto inicialmente. Com isso, após a finalização contratual desse primeiro edital e, evidentemente, após a fase crítica da pandemia, reformulou-se o programa, dedicando-se a um número menor de bairros a fim de garantir uma boa estrutura e rotina de funcionamento, para que posteriormente este fosse ampliado.

O novo formato restringe-se a bairros que tenham uma sede para seu funcionamento, sendo estes os bairros contemplados: Mocotó, Monte Cristo, Monte Verde, Mariquinha.

As potencialidades ao se ter uma sede primeiramente é a concentração em um único lugar de todas as atividades isso garante uma melhor gestão do programa e maior facilidade no acesso a ele pela própria comunidade. Contudo o que se perde é o percurso na cidade, é estar nos ambientes de circulação e convívio comunitários para além dos muros de uma sede, visto que nesse novo formato acaba se assemelhando muito com a estrutura escolar o que compromete os preceitos relativos as vivências urbanas.

Hoje em dia não tem nada a ver com isso, se a gente pensar, a gente também está igual a escola. A gente também está colocando grade para ninguém subir. A gente agora tem que escrever ao nosso modo. Primeiro que a gente não tem documento, nenhum, de nada. Então a gente quer fazer um registro como foi, do que teve até agora, e de como está sendo agora. (ENTREVISTADO 6).

Entretanto, faz-se necessário enfatizar que na comunidade do Monte Verde apesar de estar concentrado no centro comunitário o ambiente que se criou com as dinâmicas das oficinas proporcionou uma vitalidade urbana na praça do bairro que permite ampliar as trocas entre os participantes do programa e a comunidade. Este modelo sem muros, ocupando o espaço urbano traz sem dúvida um modelo de Bairro educador.

Na experiência das Areais do Campeche, também podem ser levantadas algumas potencialidades como a apropriação de espaços da comunidade como praça, creche e mesmo os ambientes naturais como a praia. Estar na cidade e vivenciar seus espaços é proporcionar capilaridade humana. Contudo essa dinâmica acaba não criando uma identidade do programa, em que a comunidade não reconhece as atividades que ali acontecem. Por vezes, esta pode ser a grande fragilidade diante da participação de poucos alunos nas oficinas.

Mas assim, não tinha criança. Ai tipo assim, fazia um trabalho com as crianças com os maiores, falava "Olha, a oficina realmente ela vai ser fechada se a gente não tiver", ai eles iam falando com os amigos, nessa de inglês eles começaram a puxar alguns amigos que ali dependendo da idade, quando não consegue vaga na Brigadeiro vai para Batista Pereira que é no Ribeirão ou naquela escola estadual perto do trevo do Erasmo. Então é muito misturadas as crianças que estudam, no final eu estava pedindo pelo amor de Deus para vir crianças da escola particular que ia indicando "Oh quer fazer inglês leva lá?". Porque ia fechar, muita dó sabe, recurso e era muito legal, mas a gente batalhava para ter dez, e era suado para

todo o mês manter os dez, porque de repente muda. Ali nas Areias a rotatividade “Ah cadê a Fulana?” e ela levava falta. Quando eu ia olhar, levava falta 1 mês e não é porque ela não foi, é porque ela se mudou, e que ninguém sabia do paradeiro dela. (ENTREVISTADO 6).

Outro ponto é o envolvimento comunitário diante da construção do programa. Esse veio pronto da municipalidade, tendo apenas uma consulta quanto às temáticas das oficinas. Quanto à escolha das oficinas, um destaque deve ser dado pelo olhar da dinâmica local. Em entrevista com a articuladora regional, ficou claro que as oficinas que lotavam eram as que tinham já um histórico da atividade no bairro como era o caso da oficina de capoeira e a de skate ambas no bairro do Rio Tavares.

Conhecendo o histórico da comunidade, percebe-se que já há uma resistência diante das práticas dos municípios, ou seja, se ela não participa do processo não há apropriação das atividades, dificultando sua realização.

Agora se me diz um outro lugar, no Campeche, aí dentro do Campeche. Tem algumas coisas lá política de brigas com a prefeitura por conta de plano diretor, a gente não consegue acessar aí, a gente vai deixar de repente de atender um bairro uma comunidade. Entende? Então assim está difícil essa escolha dessas outras sedes (ENTREVISTADO 6).

A nova estrutura do Programa Bairro Educador pretende ampliar suas ações no segundo semestre de 2022, sendo a comunidade de Areias uma das possíveis localidades a ser contemplada pelo novo programa. A dificuldade enfrentada é encontrar um espaço físico que possa ser utilizado como sede para o desenvolvimento das atividades.

Nota-se com tudo que diante dos percalços ocorridos na primeira edição do bairro educador, tem sido um processo contínuo de construção. Tal processo vem sendo documentado para que possa ser mais efetivamente analisado e avaliado para seu aprimoramento.

Hoje é um sonho, a gente tem as crianças, tem as sedes [...] Hoje o trabalho é todo diferente não é assim mais a Deus dará. Tem uma pedagoga em cada sede. A pedagoga faz todo o contato e a ponte, sempre com o professor e com o Instituto. Enfim, a organização está funcionando bem, sabe. Está escrevendo esse nosso trabalho de agora. A gente já viu muitas coisas que precisa melhorar. Se a gente quer realmente dar suporte, pensar nessa educação integral do indivíduo, da criança oferecendo esporte, cultura e lazer, mas também por conta da pandemia que esse degrau ficou maior. A gente consegue acessar isso via apoio pedagógico. [...] a gente tem que começar alguma coisa. Esse apoio pedagógico está tendo procura. Cada vez mais porque o abismo está muito a desejar, já tinha um abismo, agora está maior, só que a gente não pode colocar

trinta na sala, vai virar uma escola, escolarização [...]. Então a gente tem que pensar outras estratégias, que é o que a gente está agora vendo o que está acontecendo, arrumar isso para quando vier a ampliação, a gente começar talvez ofertar um pouco mais estruturada, mas isso é tudo que a gente está vivendo, não estava, não olhou mais, pode voltar a recuar avaliando e corrigindo (ENTREVISTADO 6).

O relato da articuladora do programa quanto à preocupação dos resultados advindos da pandemia no processo educacional, traz à luz uma das premissas relacionadas à integração da educação formal e não formal e que tem sido a preocupação no novo desenho do Programa Bairro Educador como relata o coordenador do programa:

Vejo uma evolução grande nessa relação da escola com o bairro, de uma extensão. Mas eu acho que programas como Bairro Educador eles visam essa educação integral não só no seu tempo, mas também a formação do cidadão, da pessoa, das atividades que ela exerce ali. Então, a educação complementar, com apoio pedagógico, mas as oficinas de esportes, oficinas culturais, oficinas de recriação que tem também elas ajudam nessa integralidade. Então, eu sinto a necessidade dessa da ampliação desse tipo de trabalho para que realmente a escola, que as famílias, o poder Público, o terceiro setor e as empresas estejam cada vez mais próximos, convergindo numa mesma direção. Então eu acho que essa aproximação está gradativamente se ampliando, mas que ela ainda não é a ideal, está bem distante do ideal. E acho que o programa o Bairro Educador, especificamente, ele vem justamente para contribuir dessa maneira. Então, a gente observa nessas comunidades, mesmo num curto espaço de tempo, que a gente vai precisar de mais tempo para poder ter esses parâmetros, para poder ter esses indicadores. Mas a gente está caminhando bastante nesse sentido. [...]

Porque a gente que está atuando todos os dias que está presente nas sedes e conhece as crianças e conhece essas famílias, a gente consegue observar a evolução de uma criança que seis meses atrás, não sabia escrever o próprio nome, e hoje já tá lendo, de crianças que melhoraram o seu comportamento dentro de sala, de criança que antes ficava só no celular e hoje prática diversas atividades esportivas. Só que a gente precisa ter um indicador. A gente precisa ter referências para que a gente consiga avaliar o resultado efetivo. E é isso que a gente está buscando dentro do programa. (ENTREVISTADO 5).

Sobre a contribuição cidadão do programa,

Eu acho que ela tem contribuído, mas é necessário que a gente amplie o diálogo para que contribua ainda mais. O que a gente pensa dentro do programa que gente trabalha com as crianças a partir de seis anos que estão em idade escolar, não alunos de creche, então, do primeiro ano em diante e as atividades, todas as atividades dentro do programa elas tenham um porque está sendo realizadas ali e é isso que a gente está desenhando, para que a gente consiga identificar. Porque a gente sabe, por exemplo, as artes marciais trabalham a disciplina, concentração, diversas habilidades que essas pessoas vão desenvolver não para aquela atividade específica, mas para a vida. Então a gente contribui muito nessa formação. O apoio pedagógico ele auxilia muitas essas famílias, às vezes não tem com quem contar em casa que possa ajudar o filho a fazer a tarefa ou aprender um pouco

mais de matemática ou desenvolver mais a leitura. Então ele é importante também, porque se a gente trabalhar isso na base, a criança que cresce com uma boa base de matemática, com uma boa base de português e, além de tudo, com práticas esportivas que vai desenvolver outras habilidades, ela vai estar sendo preparada para tudo na vida dela. Então eu acho que é muito importante isso, é uma reação em cadeia. E como a gente começa, em idades, lá da infância seis anos de idade, quando essa criança chega aos dezesseis, dezessete anos, a gente vai ter preparado o cidadão para que ele possa ser o que ele quiser. Eu costumo dizer que a gente dá ferramentas para as crianças, realizarem os seus sonhos, sejam eles quais forem. E a gente acredita muito no potencial que tem ali dentro dessas zonas vulneráveis. E a gente investe muito nisso por acreditar nesse potencial que precisam. São vários diamantes que precisam ser lapidados e a gente com uma das atividades que oferece com certeza está formando melhores cidadãos, com certeza (ENTREVISTADO 5).

4.4.2 Parque Cultural Campeche

O Parque Cultural Campeche, mais conhecido como Pacuca, apresenta uma história entrelaçada com a história do Campeche. Está localizado no Campo de Aviação com uma área de 352 mil m² na região central da Planície do Campeche, guarda uma herança de um passado não tão distante. A miscelânea cultural, coletiva e identitária de sua história é marcada pela implantação da pista de pouso em 1925, entrelaçando a cultural local da pesca e da lavoura com a modernidade das máquinas voadoras.

A integração dos nativos e dos estrangeiros oportunizou um vínculo com os pilotos franceses em especial o piloto e o escritor Antonie Saint Exupéry, autor do livro “O Pequeno Príncipe”(TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

No Campo de Aviação, algumas construções foram feitas para dar apoio às atividades da aviação, o hangar de estrutura metálica (localizado onde é hoje a Escola Brigadeiro Eduardo Gomes, sendo transferido posteriormente para o novo aeroporto), o telégrafo e o casarão. Para além dos limites do campo, o morro próximo era iluminado com lampiões para orientar os pilotos franceses nos pousos dos voos noturnos, diante disso o morro hoje é conhecido como Morro do Lampião. O primeiro aeroporto de Florianópolis, usado pela empresa Panair, teve sua desativação após a abertura do Aeroporto Hercílio Luz. Com o fim das atividades aéreas no campo, inicia-se uma grande empreitada na luta pela preservação desse espaço como espaço público de cultura e memória (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

A dinâmica dos usos dos espaços é percebida nas construções que ali se encontravam desde sua desativação até o início dos anos 1990. O Casarão sediou a escola

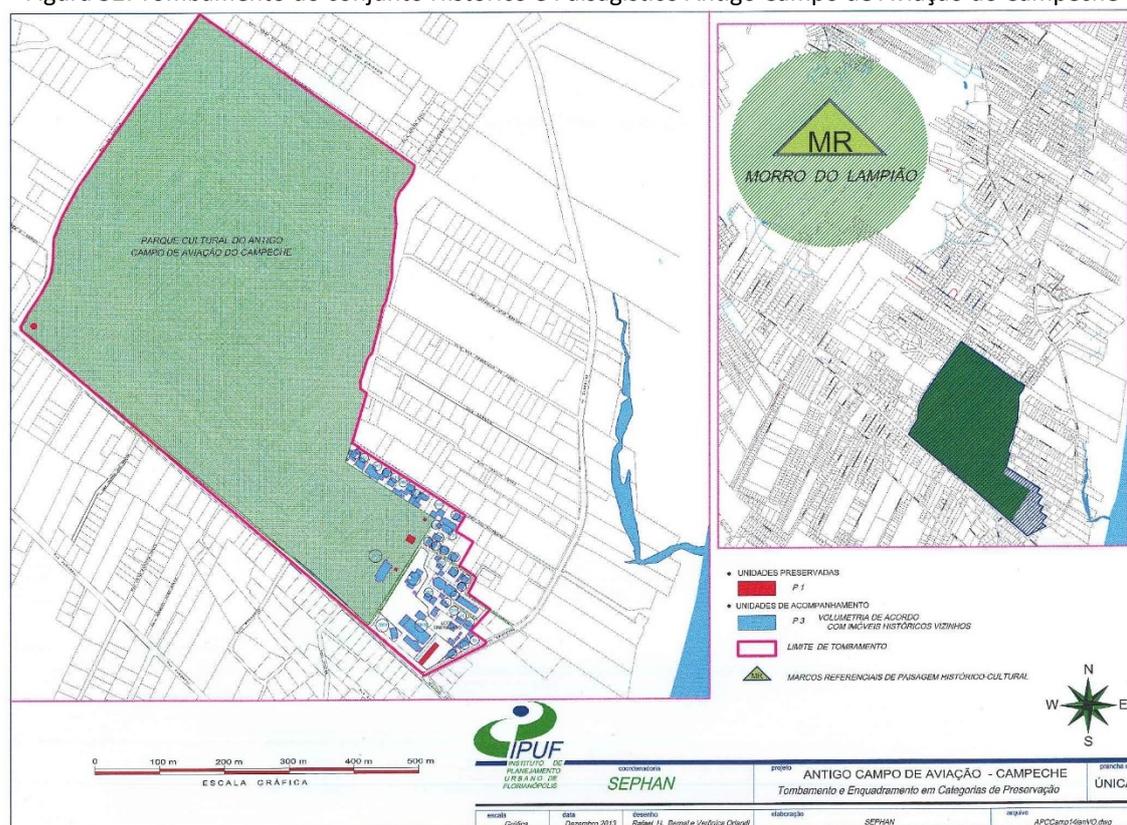
primaria municipal, acolheu flagelados de uma chuva de granizo, abrigou grupo de jovens e adultos, posto de saúde e assistência social e o próprio conselho comunitário, delegacia de polícia, posto da TELESC, Grupo de mães do Campeche¹¹, parte da edificação também fora utilizada como residência (TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007).

Em 1991, inaugurou-se um marco simbólico na esquina da Avenida Pequeno Príncipe com a Rua da Capela, homenageando os pioneiros da aviação e a primeira pista de pouso de Santa Catarina (CUNHA, 2019), local conhecido pela comunidade como a pracinha do monumento da Aviação.

Foram mais de 30 anos de luta dos movimentos populares, reivindicando essa área com área pública em 2014 por meio do Decreto Municipal n. 13.707/2014 ocorre o tombamento do conjunto Histórico e paisagístico do Antigo Campo de Pouso do Campeche como Patrimônio Histórico, Artístico, Paisagístico e Cultural do Município. Entretanto, a área tombada não correspondeu a totalidade da área de 352 mil m², dando continuidade à luta comunitária na incorporação de sua totalidade como área de uso comunitário e a área verde de lazer. Resultado veio em 2018 com a retificação do Artigo 1º do referido decreto, por meio do Decreto Municipal n. 18.915/2018 (Figura 52).

¹¹ No início dos anos de 1980 o Grupo de Mães do Campeche “tinha entre suas atividades, a recuperação de cantigas e lendas da região: dançavam e cantavam a Ratoeira, representavam históricas e lendas e cantavam músicas da Farinhada.”(TIRELLI; BURGOS; BARBOSA, 2007, p. 39)

Figura 52: Tombamento do conjunto Histórico e Paisagístico Antigo Campo de Aviação do Campeche



Fonte: Anexo Decreto Municipal n. 13.707/2014 retificado

Cunha (2019) reforça outro grande desafio, relacionado à gestão do parque, entendendo que esta gestão deva ser coletiva. A área que ainda pertence à união, mas é usada há muitos anos pela comunidade que vislumbra a viabilização do Projeto do PACUCA.

O projeto PACUCA foi aprovado em audiência pública e “vem sendo elaborado pelo IPUF, e inclui um parque de uso público de fomento ao lazer, esporte e cultura, com quadras esportivas, restaurantes, museu da aeronáutica e elementos que resgatem a história local” (CUNHA, 2019, p. 200). Enquanto o projeto não sai do papel, a comunidade tem se apropriado da área para a realização de atividades esportivas, sociais e culturais, além do desenvolvimento do projeto Horta Comunitária do PACUCA.

A partir da parceria entre o movimento social Quintais de Floripa e a empresa Destino Certo, a AMOCAM, a Intendência do Campeche, o Conselho de Saúde do Campeche e a Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP), surge em 2015 a Horta Pedagógica e Comunitária do Pacuca a fim de utilizar o grande espaço ocioso do Campo de Aviação. Essa iniciativa coletiva buscou o cultivo de plantas alimentícias, medicinais, aromáticas, além da compostagem, minhocário, sementeiras e mudas.

Iniciada com ajuda de mutirão de pessoas engajadas na causa e parte de um projeto pedagógico da Associação de Amigos do Parque Pacuca, ocupa uma área de aproximadamente 4 mil m², podendo chegar a 8 mil m² se contar com os espaços de canteiros, roças e compostagem e, tem trabalhado de forma voluntária na produção e na distribuição de alimentos orgânicos, “com a finalidade de promover práticas de consumo adequados e saudável para a comunidade local e para o meio ambiente urbano”(SANTOS, 2019, p. 100). Ponto de encontro tem buscado também a educação ambiental e a formação agroecológica no atendimento a escolas e a universidades, mas também por meio de oficinas como: A importância da serpente no ecossistema; Oficina de introdução as Plantas alimentícias não convencionais (PANCs); Compostagem de resíduos orgânicos; "Saber na Prática" sobre Plantas Medicinais e Sais aromatizados: equilibrando a alimentação.

Sendo o primeiro equipamento implantado no Pacuca, a horta está localizada atrás do Posto de Saúde, tendo seu acesso realizado pela Rua da Capela, em que na entrada do acesso à horta tem uma marca simbólica do planeta do Pequeno Príncipe B 612 (Figura 53), construída pelo Artista plástico Mandala. No percurso até o canteiro, encontram-se as bombonas utilizadas para a coleta de resíduo orgânico pela comunidade e atrás dela existem as leiras de compostagem, que atendem cerca de 250 famílias (DAMETTO, 2018). A matéria orgânica gerada é aproveitada na fertilização da própria horta e de outras hortas urbanas da região.

Figura 53: Marco de Acesso a Horta Comunitário do PACUCA



Fonte: Acervo pessoal

Adentrando a horta, é possível encontrar alguns canteiros elevados com hortaliças, legumes e verduras. Além dos canteiros elevados da entrada, também foi elaborado um canteiro elevado em forma de avião, e os canteiros de chás, morangos e espiral de ervas.

Outros espaços ganham destaque na área, primeiramente o local que é destinado à reunião de voluntários e da comunidade, um espaço em que ocorrem os cursos e as palestras, além de abrigar as ferramentas. E mais recentemente foi ampliado o espaço de roça, trata-se de um projeto de resgate da mandioca crioula, uma parceria entre a Associação de Amigos do Pacuca, Engenho de Farinha dos Andrades, com apoio e supervisão da Epagri. O espaço da horta é bem delimitado e sinalizado, tendo ao longo dos anos a necessidades de se ter mais indicações de regras e avisos de funcionamento (Figura 54).

Figura 54: Implantação esquemática Horta Pacuca



Fonte: Elaborada pela autora

Uma das fragilidades levantada pelo atual presidente é a falta de comprometimento dos voluntários no projeto, causando a sobrecarga de trabalho a poucos. Essa falta de compromisso “levou o líder comunitário a instalar um portão com cadeado para que segundo ele “as regras fossem respeitadas”. Decisão que desagradou muitas pessoas do próprio movimento social que promovem a AU [Agricultura urbana] no Campeche” (SANTOS, 2019, p. 105). Colheita inadequada e até supermercado que colheram

um canteiro inteiro foram pontos que levaram a essa decisão de restrição no acesso à horta, sendo evidente o conflito de interesse no uso desse espaço.

Dametto (2018, p. 142) ao analisar o caso da Horta do Pacuca “considera(da) um símbolo de reconfiguração do espaço urbano da comunidade do Campeche”. Diante disso, ressalta que a ocupação do parque é uma das principais causas do sucesso e do crescimento da horta.

Através da horta a comunidade pôde se aproximar cada vez mais do parque, adentrá-lo literalmente, sentindo-se realmente pertencente a esse local que tem valor inestimável para esta comunidade. Além disso, os voluntários destacam que a interação social, o contato com a natureza, a questão da saúde, educação ambiental e muitas outras questões levam a horta a ser este elemento importante para a comunidade local assim como para toda a cidade. (DAMETTO, 2018, p. 142)

Destaca-se, dessa forma, o caráter de formação da cidadania nesta prática da agricultura urbana, em que a interação se dá por diversos atores em diversas idades promovendo um ambiente de aprendizagem singular na comunidade (Figura 55). Onde para além das atividades junto às escolas (Figura 56), e às atividades dos voluntários, grupos de pesquisas, de estudo e mesmo grupo de mães reúnem-se, neste espaço, no fomento não só da atividade agroecológica, mas na construção de um sujeito ativo na sociedade, como relatado pelo Entrevistado 2 *“Agora uma coisa importante dentro da gestão de horta comunitária é que ela promove a socialização. Ela promove pedagogia em todas as esferas, estará na esfera do cortante, do plantio, na esfera das ervas medicinais que ela tem O espaço dela é para todas as idades.”*

Figura 55: Atividade dos voluntários



Fonte: Horta Pedagógica e Comunitária do Pacuca, 2019

Figura 56: Atividades com as escolas



Fonte: Horta Pedagógica e Comunitária do Pacuca, 2018

Assim, pode-se notar que a Horta Pedagógica e Comunitária do Pacuca faz com que as pessoas da comunidade possam exercer seu papel como cidadãs, e mais do que isso, possam tomar consciência do que é ser cidadão e de como podem exercer sua cidadania em seu bairro, na sua cidade e em seu país. A horta é um espaço político, onde a comunidade se reúne para reivindicar seus direitos, direito à cidade, direito à alimentação saudável e de qualidade, direito ao acesso às áreas públicas de lazer. (DAMETTO, 2018, p. 146)

Muitas foram e são as organizações que promoveram ao longo dos anos diversos projetos no PACUCA, realizando eventos culturais, com trocas solidárias, música, gastronomia, esportes, fomentando a prática da apropriação do espaço pela própria comunidade.

Então essa pergunta o que é nosso trabalho para com os jovens, primeiro levantar uma consciência ecológica, em defesa da vida, por aquele espaço. Aquele espaço é um espaço ambiental e cultural, tem as pistas de pouso ali, tem o casarão ali, tem o resto do hangar, o resto da casa de rádio, as sapatas das antenas. Então, é esse despertar dessa luta nossa que é feito com os jovens e crianças. Quando as crianças saem da escola do NEI Campeche, ou da Escola Brigadeiro elas usam as picadas que chamamos de trilhas. Elas andam por dentro do Pacuca, por dentro de todo o campo que tem área superior a trezentos e três mil metros quadrados. Então elas andam pelos caminhos históricas até chegar na Horta. A horta é, de certa forma, um espaço preponderante de demarcação territorial da comunidade (ENTREVISTADO 2).

Interessante também perceber que nesse processo de resgate da memória também se constrói relações, que ficam marcadas na vivência das crianças.

É fundamental para nós ter essa questão, ter essa memória, porque é assim muito engraçado eu tô no supermercado, e as crianças me encontram e a criança já saiu do NEI com quatro ou cinco anos e está na escola com oito anos “olha o Pacuca ali” e dizem “eu sou da tal escola eu ia lá eu te conheço” isso é muito gratificante encontrar as crianças e muitas vezes num espaço igual a esse. Tu não conhece, tu não consegue transmitir a imensidão de quem estudou ali, de receber a Escola (ENTREVISTADO 2).

Isso faz com que seja possível se reconhecer em sociedade, reconhecer o outro e ampliar a teia social da comunidade.

4.4.3 Biblioteca Livre do Campeche

Inaugurada em agosto de 2007 a Biblioteca Livre do Campeche (BILICA), tornou-se um espaço de encontro e de cultura na Avenida Campeche no Bairro Campeche. Criada por um grupo de moradores do bairro, ela nasce com a liberdade e a ausência de burocracias,

estando aberta não apenas aos moradores do Campeche, mas para qualquer pessoa que queira usufruir de seu espaço, acervo e atividades. Seu acervo de livros e de outros materiais culturais¹² estão à disposição da comunidade para consulta e empréstimo. Suas instalações extrapolam ao simplório caráter de “depósito” de livro, pois ela conta com apoio à pesquisa e às tarefas escolares, além de acolher uma série de atividades culturais em sua agenda. Apresenta como princípio, o trabalho voluntário, o acesso livre e a valorização da cultura, as atividades tocadas por voluntários já chegaram a 50 pessoas envolvidas com a Bilica.

As contações de histórias com certeza são o carro chefe das atividades na Bilica, elas envolvem uma série de parceiros a partir de diferentes projetos culturais, levando as ações não só para as instalações da biblioteca como também nos espaços públicos, e na Escola Januária Teixeira da Rocha. As temáticas são diversas, mas cabe destacar alguns desses temas. O espetáculo-brincadeira **KAUANA – guardião dos segredos: cantos e contos afro-indígenas**, da Trupitan (Figura 57), além de levar as histórias à confecção de brinquedos e brincadeiras cantadas das culturas afro-indígenas brasileiras. Já o projeto “Viramundo” traz “Histórias da Nossa Gente” (Figura 58), trazendo histórias da tradição oral resgatando essa narrativa e a ressignificação do imaginário popular brasileiro.

Figura 57: Espetáculo-brincadeira KAUANA – guardião dos segredos: cantos e contos afro-indígenas



Foto: Renna Costa, 2017

¹² O acervo da Bilica pode ser consultado pelo link: <http://bilica.org.br/sistema/modulos/acervo/>

Figura 58: Espetáculo Viramundo - História da nossa gente

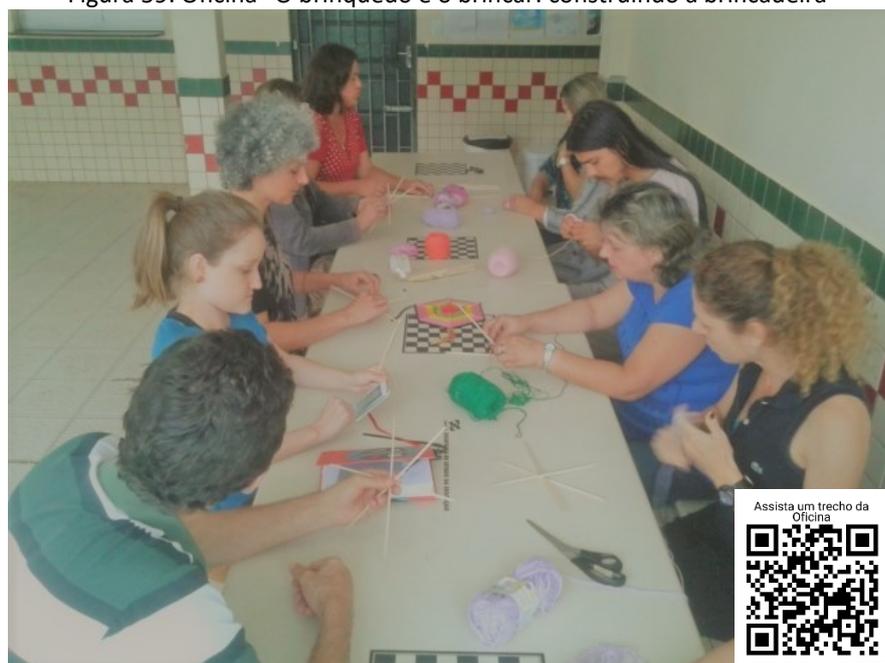


Foto: Renna Costa, 2017

As contações carregam um imaginário ao público infantil e juvenil que são contadas pela ação da fala, mas também utilizam instrumentos musicais, bonecos, objetivos e livros.

Dentro do trabalho de formação continuada de educadores, a Bilica já promoveu junto às educadoras da Escola Estadual Januária Teixeira da Rocha a Oficina “O brinquedo e o brincar: construindo a brincadeira” (Figura 59). Essa atividade realizada em 2017 teve como objetivo o estímulo ao “estado do brincar no ensino da construção de brinquedos artesanais e de brincadeiras que facilmente poderão ser realizadas em sala de aula junto aos alunos e às alunas.” (COSTA, 2017a). A oficina que contou com a parceria do CEART teve primeiramente um momento onde “a partir da construção da boneca Abayomi e da mandala Olho de Deus, demonstrou a importância da manipulação de materiais simples para a criação e expressão artísticas, bem como o desenvolvimento da coordenação motora fina” (COSTA, 2017a). Posteriormente, trouxe “o resgate de brincadeiras cantadas e dançadas que fazem parte da cultura popular e da infância, como a ciranda de roda e o cacuriá”(COSTA, 2017a).

Figura 59: Oficina “O brinquedo e o brincar: construindo a brincadeira”

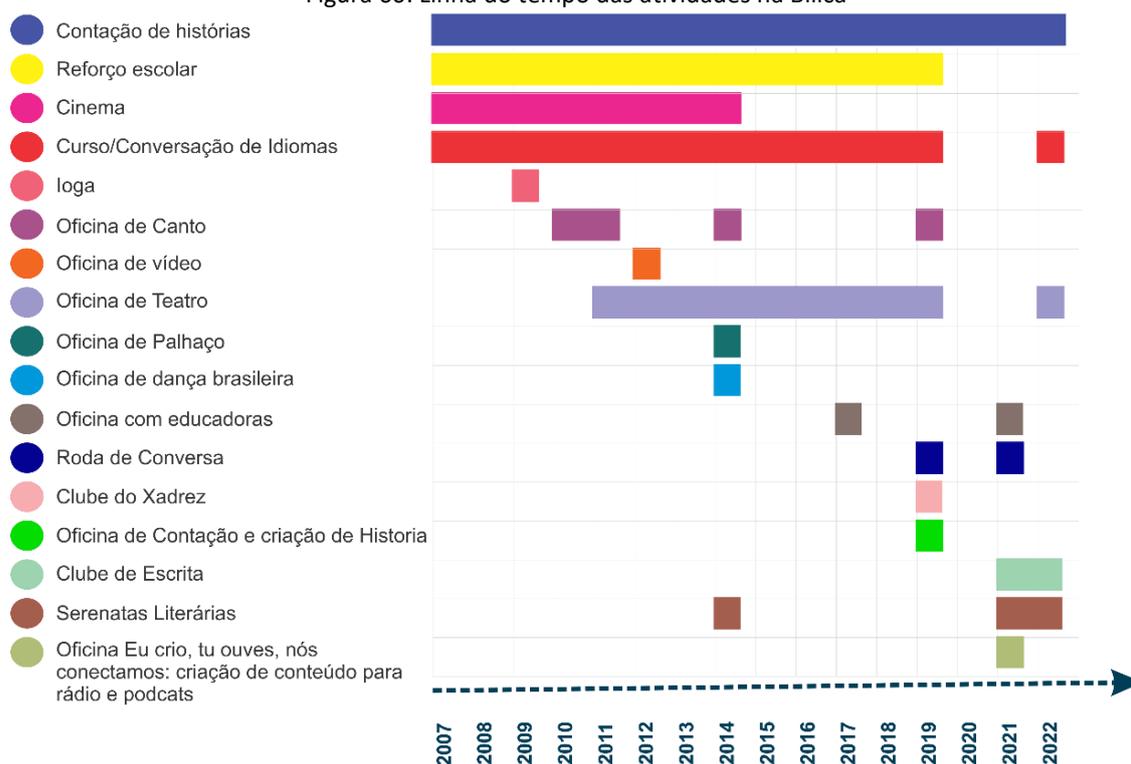


Fonte: Costa (2017a)

Analisando o percurso histórico da Bilica (Figura 60), percebe-se que ao longo de sua história muitas foram as atividades desenvolvidas, destacando a contação de história, o reforço escolar, a conversação em idiomas, o cinema e a oficina de teatro, haja vista seus longos tempos de atuação, alguns parando apenas no período da pandemia. Outros surgiram no período da pandemia como foi o caso do Clube de Escrita e as Oficinas destinadas a agentes sociais e a educadores de instituições públicas de ensino, organizações sem fins lucrativos e movimentos sociais no estado de Santa Catarina. Essas oficinas foram realizadas pelo Programa Núcleo Comunitária e Cultural, sendo a oficina “Eu crio, tu ouves, nós conectamos: criação de conteúdo para rádio e podcast” com objetivo de proporcionar um encontro com as narrativas e outros textos literários levados para a linguagem digital por meio da adaptação, gravação e edição desses conteúdos. Já a oficina “Recursos criativos para a aprendizagem virtual” visava reinventar criativamente a experiência docente meio de dinâmicas e atividades lúdicas interativas adaptadas à virtualidade. E por fim, a oficina “Roda de brinc(ar) e respir(ar)!” trouxe a vivência com ênfase nas brincadeiras cantadas e nas cantigas com versos, provindas de manifestações populares.

Como muitas das atividades, na Bilica acontecem ou de forma voluntária ou por meio de editais de patrocínio as quais resultam em ações pontuais ao longo do tempo.

Figura 60: Linha do tempo das atividades na Bilica



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bilica, 2022

Quanto à disponibilidade de atividades ao longo do ano é notável uma grande concentração nos anos de 2014 e 2019. Esses dois anos não são por acaso, pois neles a Bilica foi contemplada com recursos advindos por editais públicos que permitiram ampliar o atendimento de educação cultural na comunidade. Em 2014, o apoio veio do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e pela Fundação Biblioteca Nacional. Em 2021, foram contemplados no Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultural para a realização do projeto Serenatas Literárias. O mesmo projeto também foi selecionado pelo Edital Aldir Blanc, executado com recursos do Governo Federal e da Lei Aldir Blanc de emergência cultural, por meio da Fundação Catarinense de Cultura.

Para além dos editais, muitos são os parceiros que desenvolveram atividades diversas junto à Bilica (Quadro 8), dando destaque ao Projeto de Extensão do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) pelo Núcleo Comunitário de Culturas que desenvolve oficinas e atividades há mais tempo junto a Bilica. A Companhia Mafagafos tem sido outra grande parceira da Bilica que dentre tantas atividades destaca a Contação de histórias. Outra parceria local é a Rádio Campeche que desenvolveu parcerias antes e durante a pandemia.

Quadro 8: Parceiro das atividades desenvolvidas na Bilica

Atividade	Parceria
Contação de históricas	Cia Mafagafos, Projeto de Extensão CEART/UDESC: Núcleos Comunitários de Cultura, entre outros Apoio: Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e pela Fundação Biblioteca Nacional. Radio Campeche
Atividades de Reforço escolar	Voluntários
Cinema	Apoio: Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e pela Fundação Biblioteca Nacional.
Curso/Conversação em Idiomas	Voluntários, PET Letras UFSC
loga	
Oficina de canto	Coral Gira Coro
Oficina de Vídeo	
Oficina de Teatro	Projeto de estágio do curso de licenciatura em teatro CEART-UDESC. Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura, Programa de extensão teatro e infância CEART-UDESC
Oficina de Palhaço	Oficineiro Felipe Ferro
Oficina de Dança Brasileira	Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura
Oficina com educadores	Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura
Rodas de Conversa	Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura
Clube de Xadrez	Projeto Brincantes (Colégio de Aplicação – UFSC), Escola Estadual Januária T. da Rocha, Professor e enxadrista Marcelo Juvenal
Oficina de Contação e Criação de História	Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura
Clube da Escrita	Voluntários
Serenatas Literárias	Coral Gira Coro, Cia Mafagafos
Oficina Eu crio, tu ouves, nós conectamos: criação de conteúdo para rádio e podcasts	Projeto de Extensão do Centro de Artes da UDESC, Núcleos Comunitários de Cultura

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando de espaços utilizados pela Bilica para suas atividades, o maior uso é feito nas dependências da biblioteca, contudo suas atividades extrapolam esses limites. A Bilica se apropria do uso do espaço público de forma a manifestar a cultura para além de quatro paredes, eventos anuais de aniversário e oficinas trazem para os espaços da cidade essas vivências e socializações, em que a curiosidade de quem ali passa permite aproximar-se das atividades. Oficinas são realizadas no estacionamento (Figura 61) ao lado da Bilica aberta para todos, as festas da Bilica também usam esses espaços e terreno vizinho para a biblioteca e para as ruas também são tomadas pelos projetos culturais.

Figura 61: Oficina de Dança Brasileira



Fonte: Franzoni (2014)

As Serenatas Literárias são exemplos disso, sendo um projeto de formação de leitores, muito inspirado nos cortejos populares e nas serestas tradicionais como a bandeira do divino e terno de reis.

Então a gente aprovou no ano passado um projeto no Edital estadual Elizabeth Anderli, e esse projeto a gente fez uma parceria com a Bilica por mais que a Bilica estivesse fechada, mas a gente queria muito ter uma biblioteca, para a gente é importante porque o projeto, se chama Serenata literárias, se apoia, inspira nesses cortejos de Ternos de Reis se faz muito pouco, mas antes se fazia muito mais, fazer as próprias serestas a gente vai passando. Nós somos um grupo, a gente toca também instrumentos, então a gente vai cantando e para na frente de alguma casa. Só que daí, ao invés de oferecer uma música que geralmente é feita, a gente oferece uma leitura de uma quadrinha, de um poema ou mesmo uma música também. No ano passado, o projeto foi assim, a gente dava de presente um livro para as pessoas, e esse apoio da Bilica que tinha parte do acervo que elas recebem também. Parte das doações destinaram para esse projeto, a própria parceria com a biblioteca que é sempre importante para fortalecer. Então, a gente fez esse projeto em alguns bairros próximos da Bilica, o próprio Campeche e de outros bairros daqui e também em Palhoça, em algumas comunidades, lá na Frei Damião, como uma das comunidades mais carentes. E aí é isso, contando um pouquinho da experiência no ano passado com esse projeto, além das pessoas muito gratas por estarem recebendo, e perguntam se tem que pagar alguma coisa para a gente, ai quando elas descobriam que não precisava e que ainda iam ganhar um livro, e muitas acho que talvez nunca, não sei se já tiveram um livro para chamar de seu. Nessas comunidades mais carentes que a gente visitou, foi muito importante e muito claro emocionante também de fazer esse projeto.(ENTREVISTADO 4)

Em 2022, por exemplo, antes de tomar as ruas para os cânticos e para as declamações, o grupo se reuniu embaixo de uma grande árvore em um vazio urbano para fazer as crianças se encantarem com as histórias contadas (Figura 62).

Figura 62: Serenata literária



Foto: Maircon Pedrozo Barrozo, 2022

Uma grande parceira na realização das atividades é a Escola Estadual Januária Teixeira da Rocha, que diante de sua proximidade com a biblioteca permite uma forte relação, destacando as contações de história, reforço escolar e oficinas com educadores. Essa parceria da Bilica com a escola objetiva fomentar novos leitores para a Biblioteca Comunitária, além da formação de público. Iniciativa popular de incentivo à leitura.

Comecei como cliente, e hoje presto trabalho voluntário aqui, todas as quartas-feiras, e estou aprendendo muito. O mundo dos livros me fascina, e, quando tenho um tempo sobrando, aproveito para ler. Agora, por exemplo, estou terminando o segundo volume do Harry Potter, que é muito legal. Quero ler toda a coleção. Karine da Silva (12 anos) (PORTAS ABERTAS PARA O CONHECIMENTO VOLUNTÁRIO, 2008).

Interessante a influência da rádio nas atividades da Bilica, uma de suas oficinas teve como objetivo a ampliação do “repertório do teatro através de jogos e exercícios cênicos, a oficina neste ano tem como objetivo trabalhar a linguagem do rádio-teatro com as crianças”(COSTA, 2017b). As histórias ali construídas foram transmitidas pela Rádio

Comunitária do Campeche. Nesses encontros, enfatizou-se a exploração com instrumentos e músicas o que chamam de “abrindo a escuta” (Figura 63).

Desta maneira a relação e exploração do som foi um dos elementos centrais destes encontros. Experimentações sonoras com instrumentos musicais, exercícios de ritmo-tempo-marcação, brinquedos cantados e a contação de histórias foram estimuladas pelas arte-educadoras e bolsistas de extensão da UDESC. (COSTA, 2017b).

Figura 63: Apresentação Oficina de Teatro peça “Radiofonia: Festa no Céu”



Foto: Tereza Franzoni, 2017

As oficinas são as atividades que estimulam o pensamento crítico, expandindo suas atividades para além de um cronograma semanal. Isso porque, os alunos da oficina de teatro já foram para o Festival Internacional de Teatro de Animação (FITA), em que acompanhados das educadoras, pais e mães conduzem a atividade no Teatro Ademar Rosa (CIC). No entanto, essa expansão para além de uma oficina na comunidade, levou o grupo também a participar da Oficina Intensiva de Teatro na UDESC. “A iniciativa existe desde 2004 e faz parte do programa de extensão Teatro e Comunidade, sendo o evento organizado pelos membros do Núcleo de Formação de Facilitadores (Fofa), sob a coordenação da professora Márcia Pompeo” (COSTA, 2017b). Junto aos outros grupos de teatro comunitário da cidade, o que só aí traria uma troca de experiências a todos, a oficina

levou as crianças e os jovens a se aproximarem com diferentes práticas, ampliando os recursos técnicos e estéticos relativos à linguagem artística.

Fica evidenciada que as atividades da biblioteca comunitária vão além de compor acervo, elas expandem o pensamento crítico a partir da disseminação da cultura. Com isso, muitos chegam a esse mundo da leitura por meio dessas oficinas.

Na verdade, até a minha aproximação com a Bilica de início enquanto educadora social, como chamar assim da mesma linha. Eu fiz parte de um grupo de canto, coral e danças populares na época dos Pontos de Cultura, a Bilica era um ponto de cultura. Então esse grupo começou a se encontrar também e os ensaios eram na Bilica. Então eu frequentava a Bilica e não era, nem para pegar livro era para cantar. Então, o meu interesse pela música e pelas artes, a minha aproximação da biblioteca se deu, não foi para pegar um livro. Acho interessante isso também, porque justamente a proposta desse grupo de canto, quando decidi fazer os encontros na Bilica era também fazer com que as pessoas frequentassem o espaço para além dos livros. É inevitável você olha e fica ali nesse meio. Então essa foi uma primeira aproximação com a Bilica, agora, claro, mais intimidade, assim, digamos propondo um projeto juntos (ENTREVISTADO 4).

Seus espaços de ação não se limitam apenas a sua infraestrutura física, tendo maior frequência nos espaços mais próximos geograficamente como é o caso do estacionamento junto à Bilica, ao terreno particular e à área remanescente urbana nos terrenos lindeiros, além da forte relação com a Escola Januária (Figura 64). Com menor frequência, espaços como a Rádio Campeche e o Bairro Vizinho Pântano do Sul também são contemplados por ações da Bilica. Fora dos limites do sul da ilha outros espaços também apropriados pelas atividades sendo eles o CIC e a UDESC.

Figura 64: Apropriação dos espaços da cidade pela Bilica



Fonte: Elaborado pela Autora. Imagem aérea: Google Satelite,2022

Vale lembrar que todas as ações não são institucionalizadas pela Bilica, elas acontecem em parcerias e voluntários, com isso a dinâmica de apropriação dos espaços urbanos pode sofrer mudanças diante das dinâmicas dessas relações junto à Biblioteca.

essa coisa do voluntariado, você precisa ter o movimento para participar. Muitas pessoas falam "Ah porque eu acho legal. Eu queria ser voluntário e tal", mas assim, você precisa fazer um movimento de ir atrás de se dispor, não é uma coisa assim. Então existe também um envolvimento grande da pessoa que quer fazer. Eu acho que quem está participando da Bilica, toda essa história, são pessoas que se envolvem com as questões da cidade e principalmente do Campeche, aqui do sul da ilha, e acabam trazendo essas coisas e levando também a Bilica para os espaços. E, também, eu sinto que a Bilica sempre foi muito aberta, a contribuição das pessoas. Então, se vocês chegaram eu quero fazer, vamos fazer um projeto de um clube de leitura indígena. Vamos fazer. É gratuita? As pessoas podem participar de forma gratuita. Vamos organizar. Vão fazer! (ENTREVISTADO 12).

É possível afirmar, que esta é a potencialidade e ao mesmo tempo a fragilidade das ações da Bilica, pois diante dessas relações acrescidas ou não de editais de incentivo pode-se ter um trabalho contínuo de educação e cultura, ou ele pode se diluir ao longo do tempo.¹³

4.5 DIMENSÃO INFORMAL DA EDUCAÇÃO

Adentrando na informalidade da educação no bairro do Campeche, ou seja, naqueles espaços da cidade que se encarregam de fomentar a prática educativa, inicia-se com o olhar para o domínio explícito do currículo da cidade educadora conforme Lúcio (2019).

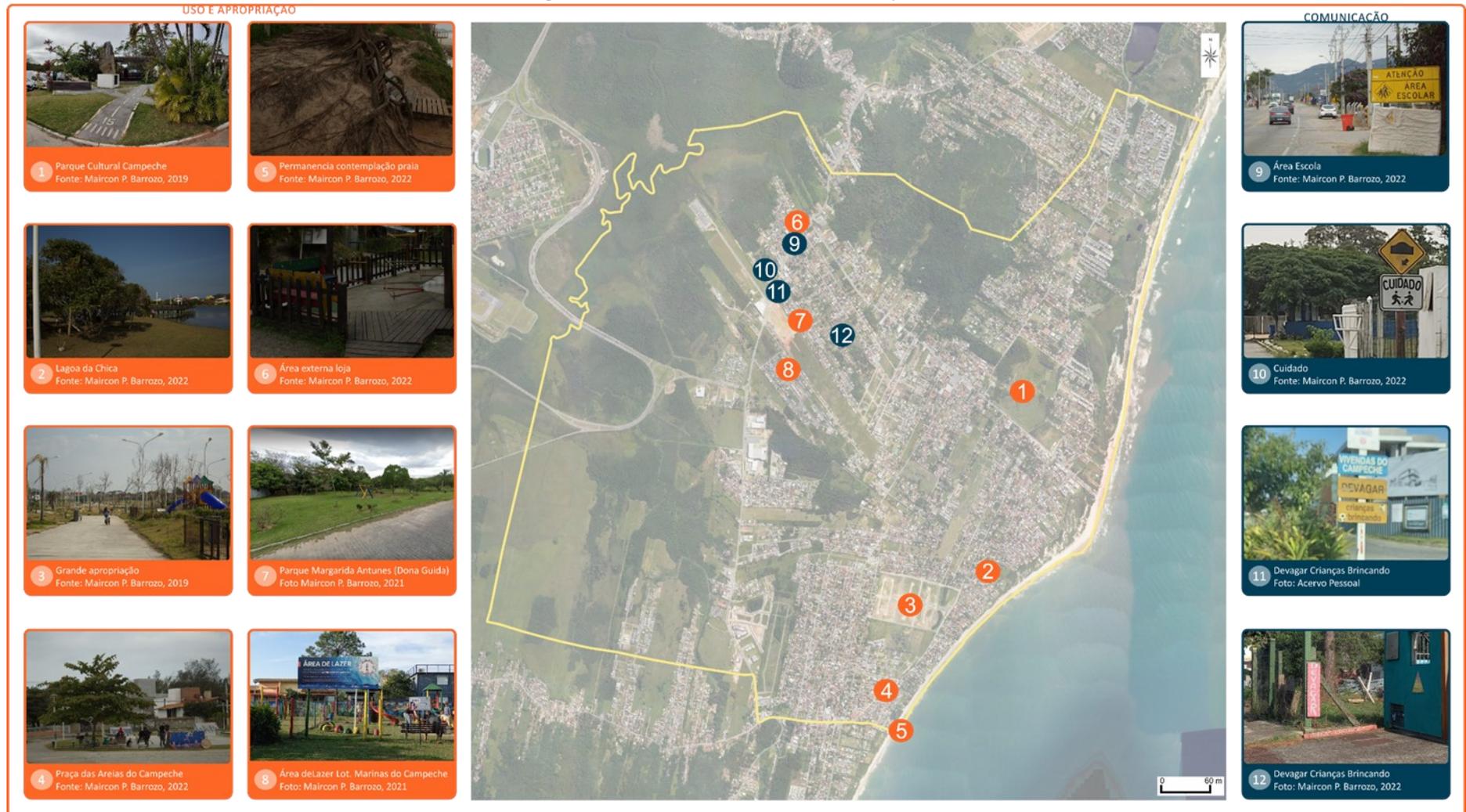
Ao descrever o currículo da cidade educadora no domínio do explícito ou formal (Figura 65), que a mensagem ao interlocutor está claramente identificada (possibilidade de uso e apropriação dos espaços da cidade), veem-se no Campeche duas categorias distintas: o explícito em seu uso e apropriação e o explícito na comunicação. Quanto ao uso, há muitos espaços de uso e de apropriação tanto público quanto privado. Para esta pesquisa interessam os espaços públicos na comunidade que deixam clara as possibilidades de uso e de apropriação, sendo aqui citados os equipamentos urbanos do Parque Cultural do Campeche - PACUCA (1), a Lagoa da Chica (2), as áreas de lazer dos loteamentos Jardins do Campeche (3) e Marinas do Campeche (8), a Praça das Areias do Campeche (4), o Parque Margarida Antunes (7) ambos com indicações claras em seu interior quanto a seus usos, inclusive com instrução de utilização de alguns equipamentos; mas também há área de permanência em espaços de contemplação da praia (5) e áreas externas de estabelecimentos comerciais (6). Nesses espaços, vale ressaltar a construção pela comunidade desses ambientes de uso e de apropriação. Ao longo da praia é possível encontrar esses espaços de permanências construídos, uma iniciativa popular para ampliar

¹³ Mas não só de editais que sobrevive uma instituição como a Bilica. Recentemente (18 de agosto de 2022), em nota em suas redes sociais a Bilica informa sobre a necessidade de mudança de local diante da impossibilidade de arcar com os custos de aluguel com as contribuições mensais que recebem de parceiros. O processo de valorização imobiliária que essa área da cidade tem sofrido está nesse momento inviabilizando a permanência desse equipamento cultural, que ao buscar um novo lugar que viabilize suas cidades, tem a oportunidade agregar novos usuários, mas que desvincula dos laços de pertencimento do lugar na qual a 15 anos acolheu essa iniciativa comunitária.

os equipamentos urbanos num ambiente que é frequentado ao longo de todo o ano pelos moradores. Outro ponto de destaque são os estabelecimentos que criam ambientes de permanências na área externa das edificações, contribuindo com a construção de recintos no percurso da cidade.

O currículo explícito também considera as comunicações formais no território com informações explícitas ao interlocutor, aqui sendo evidenciadas uma das áreas escolares do bairro (9) na região da Escola da Fazenda, o alerta quanto a crianças brincando na rua que é encontrado em algumas ruas do Campeche (10, 11,12) em especial em ruas sem saída.

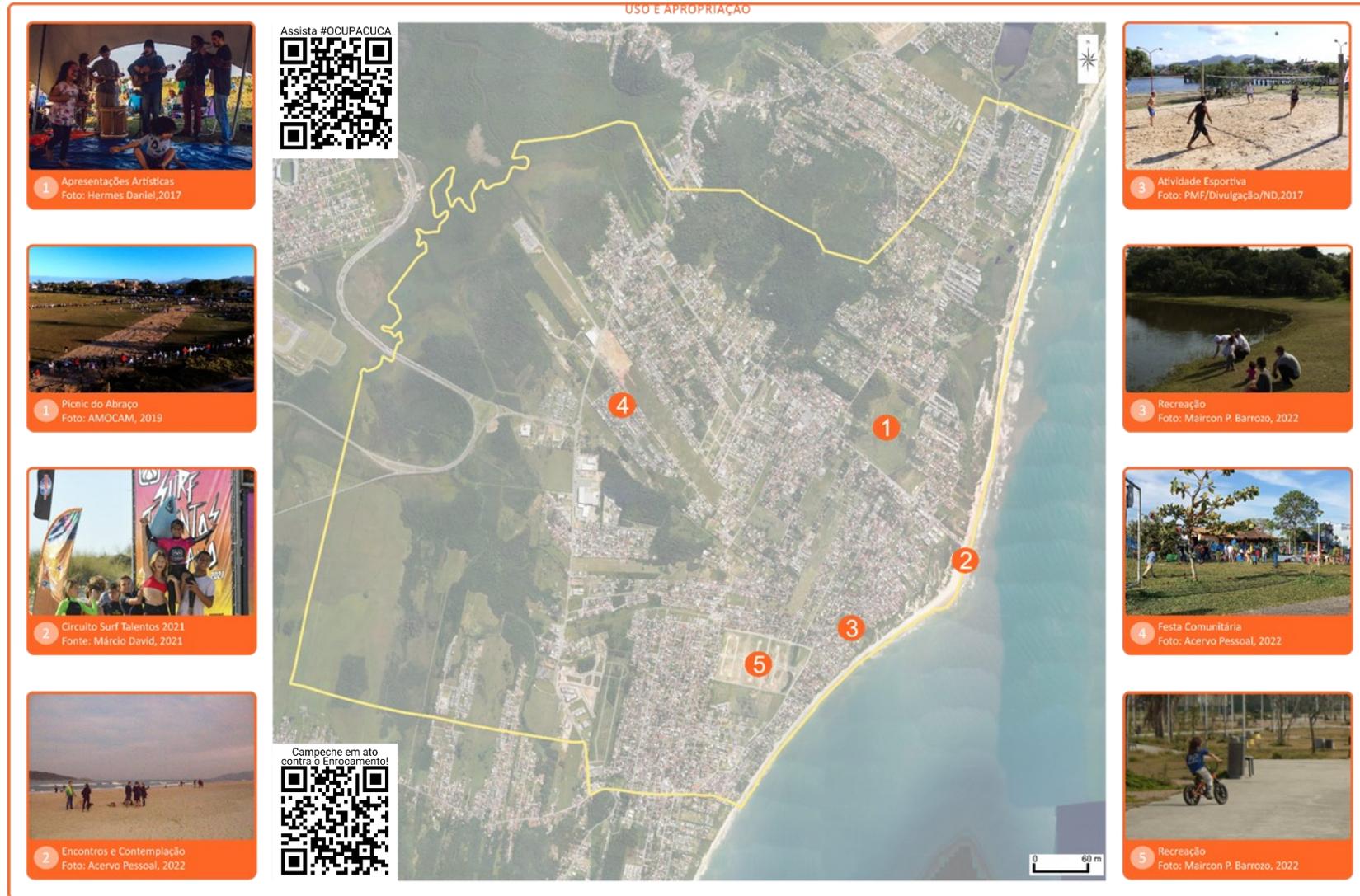
Figura 65: Currículo da cidade - domínio explícito



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Analisando o domínio implícito ou informal da comunidade (Figura 66), tem-se alguns espaços públicos com áreas livres em que seus usos não apresentam formalização explícita nem mesmo proibições aos usuários. Aqui se destaca o Parque Cultural do Campeche palco de apresentações artísticas (1), festivais, práticas esportivas, atividades escolares e ponto de encontro para as manifestações de luta e resistências dos movimentos sociais (2). A Praia do Campeche para além de suas atividades balneárias do verão, acolhe campeonatos de surf (3), sendo também frequentada em outras épocas do ano para contemplação, encontro (4) e práticas esportivas. A Lagoa da Chica, recentemente revitalizada, tem seu uso voltado a práticas esportivas (5) e de contemplação e recreação (6) que diante da tranquilidade do espaço é frequentado por pais e crianças. Por fim, as áreas de lazer em loteamentos têm sua apropriação para festas e atividades esportivas, um ponto de encontro dos moradores (7). Contudo, essas características não são tão presentes no Loteamento Jardins do Campeche, visto que sua área de lazer foi recém-construída e, ainda, não dispõe de moradores, isso faz com que a apropriação seja feita por pais que se deslocam de carro até o empreendimento, deixando seus filhos à vontade para desfrutar do espaço (8) que apresenta pouco frequentadores.

Figura 66: Currículo da cidade - domínio implícito



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Geoprocessamento Corporativo (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Diante da história de luta e resistência, em especial pelas questões ambientais, percebe-se no Campeche um expressivo currículo reclamado (Figura 67), dando destaque à manifestação artística dos grafites. Essas manifestações de diversas linguagens e traços com temáticas pertinentes ao contexto do bairro e com os estabelecimentos que recebem essa expressão em suas construções. Destaca-se a questão ambiental como uma temática recorrente (1, 3, 6), sendo o surf também representado nos grafites (8), bem como personagens populares (5). Mas nessas expressões artísticas, há palavras de ordem que marcam a luta comunitária (4, 7). Além disso, há muitas manifestações artísticas livres, outras expondo sua marca no território, mas ao percorrer o bairro é possível identificar os artistas a partir de seus traços e temáticas marcando sua identidade. Outras expressões fazem uso de materiais junto às pinturas, apropriando-se de materiais reciclados (2) ou mesmo a arte dos mosaicos na composição de seus murais. Os locais que abrigam todas essas manifestações artísticas são diversos comércios, residenciais, muros de vazios urbanos, pontos de ônibus quadras esportivas, pista de skate.

Um desenho ou uma escrita é representado pelo grafite que toma as ruas com permissão ou não, considerado arte por uns e vandalismo por outros. A pixação, o grafite em sua forma mais simples de ser expressada, carrega palavras e desenhos simples, que diferentemente do grafite colorido, não tem muita aceitação social. No Campeche, em alguns pontos é possível ver esse tipo mais simples de manifestação (9) que também carrega mensagens de luta. No entanto, em outro ponto, essa forma simples de se expressar traz um caráter de vandalismo diante da sobreposição de placas públicas de instrução e comunicação a população (10)

Outras duas manifestações relativas ao domínio reclamado trata-se da comunicação de caráter motivacional (12) e reflexivo (11 e 13) de cunho mais pessoal e as vezes com palavras de ordem (14). Vandalismo ou expressão artística, esse tipo de comunicação tem muita relação com o contexto do bairro. Nota-se também uma preocupação ambiental quanto ao lixo, expresso de várias formas, essa comunicação traz um caráter orientativo (15) e mesmo educativo (16) quanto à prática do descarte desse resíduo, a fim de ampliar a consciência coletiva.

Figura 67: Currículo da cidade - domínio reclamado



Além desse currículo explícito, é expresso nos espaços urbanos a luta de anos por espaços de lazer. Espaços qualificados para as práticas contemplativas, recreativas e de socialização. Isso se manifesta na ocupação de ruas (17) e de vazios urbanos (18) para práticas esportivas, mas não se limita a isso. Eventos culturais como já apresentado pelas atividades da Bilica, traz uma apropriação desses vazios urbanos dando vitalidade, mesmo que momentânea à cidade.

A conquista de áreas de lazer nem sempre carrega as necessidades da comunidade em seus mobiliários urbanos. Diante disso, a arte do improvisado oportuniza a criação de mobiliários e de equipamentos que atendam os anseios de quem ali habita. Muitos são os exemplos, mas destaca-se a criação de uma mesa de pingue-pongue (22) e bancos, muitos bancos das mais diversas formas, por vezes até ironizando o corte de árvores no espaço público (20), podendo também ser citados equipamentos de ginásticas, lixeiras, papa bituca.

No Campeche, diante de suas lutas ambientais e de práticas de consumo consciente, é possível vislumbrar nos percursos e nas longas ruas desconexas a materialidade dessas lutas. Como citado anteriormente, carrega em sua história uma produção agrícola e/ou pecuária de subsistência, uma atividade predominante a época, mas que ainda apresenta seus remanescentes em suas esquinas urbanizadas. Há muito vazios urbanos que são apropriados por essas atividades, em que é possível encontrar pastos e criação de animais. Ademais, esses vazios têm sido ocupados pela prática da agricultura urbana (21), trazendo à luz aquela atividade que outrora foi se perdendo com a acelerada urbanização do bairro. Santos (2019, p. 122), ao olhar para essas apropriações dos espaços urbanos do Campeche, enquadra essa práxis como “práticas insurgentes de agricultura urbana, pois, direta ou indiretamente, lutam contra a expulsão permanente da agricultura dentro da cidade”.

Outra atividade que ressalta aos olhos são os brechós, com estabelecimentos próprios e na garagem de casa eles se multiplicam na comunidade chegando a ocupar os espaços públicos como passeios e estacionamento comercial (19), uma prática de consumo sustentável que dialoga com a histórica da comunidade.

4.6 A CIDADE COMO PALCO EDUCATIVO

A própria população foi definindo através dos usos sucessivos que fazia destes espaços; seja no antigo gênero de vida, como áreas de uso comum para pastagem, plantio, passagem; seja em um momento de transição (quando algumas delas vêm sendo invadidas com o intuito de privatização) com usos que vão desde as antigas atividades até o lazer, com campos de futebol, aeromodelismo, jogos infantis etc. Tais espaços constituem-se como de particular importância para a ressignificação dos interesses coletivos na construção de um novo *ethos* da comunidade em formação no Campeche (AMORA, 1996, p. 91).

A compreensão das três dimensões da educação no Campeche elucida as potencialidades da cidade no processo educativo e na formação cidadã, sendo classificadas quanto à materialidade, às relações sociais e ao processo de formação.

A materialidade refere-se aos equipamentos urbanos/sociais que proporcionam ambientes de aprendizagem formal, não formal e informal. As áreas de lazer têm cumprido esse papel numa ocupação, mesmo diante da reivindicação por mais espaços de lazer, esses têm sido ocupados e remodelados pela comunidade, adequando-os às suas necessidades. Para além disso, a busca pelo cuidado, pelo zelo e pela preservação desses ambientes tem sido manifestada por esse currículo reclamado que mescla ações de moradores, de organizações e mesmo de escolas. Não deixando de relatar a importância da rua nesse processo de socialização, em que o encontro ainda é realizado nela e as brincadeiras acontecem, muito pela supervisão do adulto que acompanha essas atividades e mesmo participa dessa apropriação.

No que tange à compreensão da cidade como relação social, vê-se um grande engajamento dos movimentos sociais pelas causas do bairro. Essa articulação por vezes cria outras organizações dando mais especificidade à luta em questão. Manifestações, mutirões, festivais e reivindicações junto a órgãos públicos são as atividades e mesmo conquistas que essas articulações proporcionam. Como exemplo, o tombamento do Pacuca, a criação da Horta Comunitária, a defesa pelo Plano Diretor no bairro e as lutas pela preservação ambiental de dunas e restingas. Quanto à horta comunitária vale destacar a leitura feita por Damelatto (2018, p. 148) a partir do discurso do sujeito coletivo:

Entre os benefícios um dos mais citados foi a integração – com a natureza, com outras pessoas e consigo mesmo, evidenciando que as hortas urbanas vão muito além da produção de alimentos, recreação e sustentabilidade. A principal dificuldade certamente é a falta de mão-de-obra, já que há poucas pessoas

realmente comprometidas seriamente com as hortas, fazendo com que o processo não consiga manter-se sempre contínuo. A falta de incentivos e a falta de divulgação da proposta também são fatores que necessitam ser observados e trabalhados para que haja maior adesão da comunidade às hortas.

O perfil dos usuários é bastante diverso, porém falta um pouco a participação de jovens e adolescentes (dos 14 aos 20 anos). Em geral, a comunidade acredita muito na iniciativa e no projeto como ferramenta para incentivar a alimentação saudável, a sustentabilidade e a qualidade de vida, ressaltando que é necessário mais incentivo da parte comunitária que já participa e principalmente da parte institucional, que o poder público possa apoiar para que assim se obtenham recursos para que se possa manter a iniciativa e para que continue transformando o bairro e toda a comunidade ao seu redor. A inclusão da agricultura urbana no Plano Diretor Municipal e a implantação das políticas públicas são apoios determinantes para a ampliação e consolidação das iniciativas comunitárias.

Percebe-se, contudo, que mesmo com esse engajamento dos movimentos sociais, quando se volta o olhar para a formação das crianças e dos adolescentes as práticas são desarticuladas. Uma limitação que pode ser explicada diante da dimensão territorial do bairro, visto que as redes colaborativas são criadas diante da proximidade dos equipamentos. Isso é visto na relação Bilica e na Escola Januária, na escola Brigadeiro com o Pacuca, na Escola da Fazenda com o Morro do Lampião e o Pacuca.

Mesmo com essa limitação, a articulação social também é vista como potencialidade, essas relações em especial no que diz respeito à apropriação dos ambientes naturais trazem uma formação cidadã na compreensão dos deveres diante da coletividade e do direito de usufruir desse ambiente preservado. O direito à cidade perpassa, então, na prática da apropriação dos espaços urbanos, no entendimento e na luta pela por melhores ambientes de vivência. Vê-se a preocupação das organizações em provocar essa reflexão a seus alunos e usuários, uma reflexão crítica do seu papel social.

A riqueza cultural e ambiental que o bairro apresenta tem reconhecimento em todas as dimensões da educação. No entanto, percebe-se que a memória coletiva se volta muito à história e à luta pelo Campo de Aviação. Evidentemente que esse é um espaço central na história da comunidade, mas diante da amplitude territorial e das localidades que foram se estabelecendo ao longo do tempo espaços como Lagoa da Chica, Lagoa Pequena (no limite do bairro) e mesmo a cultura da pesca, do cultivo e do surf ainda são ponto explorados nas articulações das dimensões da educação. Isso não desmerece os projetos pontuais que são realizados, mas o fortalecimento dessa rede potencializaria uma prática cidadã mais ampla.

Ainda sobre as relações sociais, percebe-se que as iniciativas de articulação que advém das comunidades apresentam maior assertividade do que aquelas que vêm prontas para serem implementadas no bairro. Um reflexo de um bairro que sempre primou pela participação social nas tomadas de decisão não seria diferente na implantação de um programa educacional da municipalidade. Articular atores e envolver a comunidade diante desse contexto prejudicou a eficiência de um projeto de educação não formal que, com recursos públicos disponíveis, limitou-se a um número mínimo de participantes na sua implementação. Essa limitação demonstra a necessidade de fato de um sujeito ativo em todo o processo de construção de projetos, o que demonstra a necessidade de revisão desse processo no programa.

Então a gente observa muito isso, respeita muito as características de cada local que receber o Bairro Educador dialoga com a comunidade. Em 2019 quando ele foi implementado, quando foi lançado o programa eu participei como líder social da articulação com a comunidade, porque a prefeitura queria comunidade de Monte Cristo. A prefeitura queria que fosse lá a primeira sede porque era uma das comunidades mais vulneráveis e uma das mais violentas de Santa Catarina, não só da nossa cidade. E aí tinha uma certa resistência, porque as pessoas, nunca fizeram nada vão fazer e depois vão tirar, uma coisa de desconfiança natural de novo projeto, e aí eu ressalté a importância de a gente ocupar aquele território, a gente reformar, trazer vida de novo, dar a comunidade aquele espaço para a utilização. Então esse diálogo com a comunidade, ele é essencial para que o programa tenha sucesso. Outra coisa que a gente observa, que tem muito dentro do programa, a contratação de todos as pessoas trabalha feita pelo OSC gere o programa, que atualmente é um instituto, mas eles contratam muita mão de obra da própria comunidade. Isso fortalece também os vínculos. Isso é importante porque as crianças, os jovens, também se identificam com aquelas pessoas que estão ali e elas passam a ser referências também elas deixam de ter só as referências antigas que tinha que é o pai ou mãe que está mais perto das comunidades vulneráveis do tráfico no crime. E elas passam a ter outras pessoas da comunidade em referência o coordenador, o professor, a auxiliar de limpeza. Enfim, elas vêm de uma outra forma. Então essa ocupação do espaço sempre é um diálogo com a comunidade e também para atender as demandas deles (ENTREVISTADO 5).

É comum a cidade de Florianópolis atrelar o lazer à praia, contudo não se pode reduzir a isso, uma vez que as áreas de lazer se limitam a playgrounds, o que faz da rua um grande espaço de brincadeira às crianças e aos jovens.

Apesar da luta socioambiental da comunidade e da importância da temática no processo educativo, ainda se encontra uma baixa integração das três dimensões da

educação. Ainda que as atividades ainda sejam pontuais e pouco contínuas expressas pela falta de recursos ou políticas que permitam sua continuidade.

Alguns anos atrás, sei lá os dois ou três anos atrás, um pouco antes da pandemia a gente teve momentos que, eu sei pelas histórias que já tinha acontecido esses momentos antes, de se reunir para saber se continua, sabe? Porque a gente é uma associação como eu falei, a gente se mantém com as doações. Então, chega um momento que você olha para a conta bancária, não vai dar sabe. Porque a gente tem esses projetos, por exemplo, do serenatas e tudo mais, mas são projetos que têm recursos para o projeto, não vem recurso para a Bilica. Se o projeto prevê tudo bem pode vir uma parte para a Bilica, mas a gente nem incentiva. Porque é o projeto pelo projeto, a Bilica tem que tem que se manter com suas pernas digamos assim(ENTREVISTADO 12).

Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas pelas organizações diante da atividade de voluntariado. No entanto, não basta o recurso para o sucesso dessa integração, é necessário que se tenha um processo claro e participativo, para que o engajamento e o senso de pertencimento possam ser criados.

O Quadro 9 apresenta de forma sistematizada as potencialidades e limitações identificadas nas experiências analisadas na Comunidade do Monte Serrat.

Quadro 9: Quadro síntese das potencialidades e limitações das experiências do Monte Serrat

	Potencialidade	Limitações
Materialidade	Presença de equipamentos urbanos O espaço da rua Riqueza cultural e ambiental	Abrangência territorial
Relações sociais	Articulação Compreensão do Contexto Iniciativas que nascem da comunidade	Articulação Iniciativas prontas para a comunidade Apoio estatal Voluntariado
Formação	Práticas insurgentes	Ações pontuais Integração das dimensões educativas

Fonte: Elaborada pela autora

A cidade como palco educativo na comunidade do Campeche traz o que Santos (2019) chama de Cidadania insurgente, advinda dos agentes sociais que produzem o espaço.

5 O ESPERANÇAR DA CIDADE EDUCADORA

Ao analisar o caso do Monte Serrat e do Campeche paralelamente, muitas são as convergências e outras tantas as divergências nas práticas educativas nas dimensões educacionais, embora se busque aqui olhar para a inserção da cidade no processo de formação cidadã, levantando as limitações, especialmente, as potencialidades das práticas educativas.

Ao compreender o contexto desses dois estudos de casos, adentra-se no entendimento de Subirats (2003) quanto ao sentido de comunidade e de coesão social, tendo em vista que há na comunidade do Monte Serrat uma alta coesão social, uma força comunitária em que todos se reconhecem no morro, evidenciando um apurado senso de solidariedade e cuidado com o outro. Já no Campeche, diante da grande diversidade social, essa coesão apresenta-se em um grau menor; contudo, temas que são comuns à comunidade como as lutas ambientais e a urbanização predatória fazem com que a coesão social seja elevada. Nota-se ainda que diante da dimensão territorial do bairro, essa coesão social também se dá nas localidades, local em que as pessoas se reconhecem com seus pares. Essas localidades, reflexo especialmente pela dinâmica urbana e pela divisão de classes, carregam especificidades físicas e sociais ao longo de suas histórias. As localidades também se fazem presentes na comunidade do Monte Serrat, porém resulta de uma dinâmica urbana, dinâmica migratória e por uma organização social que busca a resolução de problemas mais pontuais. Esse entendimento de comunidade se faz necessário frente à realidade de algumas práticas socioeducativas, pois nota-se que devido as falas dos entrevistados, essas dinâmicas sociais de localidade, por vezes, interferem nas dinâmicas educacionais.

Mas o Campeche é diferente. Lá Areias do Campeche eles não consideram Campeche. É totalmente desvinculado. Fala Campeche, fala Areias do Campeche, e agora com o condomínio quase que juntando com o Morro das Pedras fazendo uma coisa só, mas antes não era. Nem passa por lá, pelas Areias do Campeche, entende? Quando a gente fala Campeche são bairros muito grandes, o Rio Tavares, o Campeche, é uma planície difíci. (ENTREVISTADO 6).

Eu acho bem difícil aqui no Campeche, não sei como é nos outros espaços, mas imagina que no monte serrat seja diferente, porque as pessoas convivem mais no seu bairro Campeche, um bairro muito misturado, tem muitos bairros dentro do Campeche. Então se está perto do Pequeno Príncipe está da Avenida do

Campeche, mas ao mesmo tempo, aqui tem as Areias, onde eu to mais perto que agora e onde a serenata vai passar também (ENTREVISTADO 4).

Adentrando na compreensão do processo de aprendizagem diante das particularidades de cada estudo, as práticas educacionais divergem uma das outras. A proposta de trazer para o centro do processo de aprendizagem aquele que aprende, é mais evidente na comunidade do Monte Serrat, em que ocorre um projeto que nasce de uma dinâmica de vulnerabilidade social e avança para uma formalização escolar. A ideia do sujeito histórico presente nos projetos educacionais e na prática escolar da comunidade tem grande interferências dos líderes comunitários, que são capazes de criar uma rede de atendimento as demandas comunitárias.

é importante olhar o potencial que é o educando, não olhar ele na visão do dano. Tem, muitas vezes, a educação é vista na visão do dano e na visão da vitimização da vítima. E, no entanto, o nosso olhar sempre olhar de que ele é um potencial que ele tem talento, de que nós devemos gerar uma educação, um espaço aonde ele possa desenvolver esse talento, que ele tem suas potencialidades e seu potencial fazer desabrochar isso. E aí como é que a gente acompanha, dos seis anos até vinte e quatro anos. Que esse trabalho que nós temos em rede, de seis a quinze, de quinze a dezoito, dezoito a vinte e quatro. O nosso trabalho é muito fazer desabrochar esse processo e tornar esse processo um processo de continuidade na vida de um adolescente, até ele vislumbrar, materializar a dimensão dos seus sonhos e ao mesmo tempo de que ele aprenda também a se posicionar politicamente na visão do bem em comum. Como politicamente dele, se compreender como um cidadão e como cidadão, compreendendo se fazendo leitura de mundo, leitura da dívida a leitura do território, Leitura do contexto no fundo é ensinar, aprender e que ele aprenda a pensar, ensinar a pensar. Acho que esse é o grande papel ensinar a pensar, porque quando alguém consegue fazer reflexão, consegue pensar a partir da relação do contexto da sua realidade, também o conhecimento liberta. Aí também ele começa a entender a produção do seu conhecimento, ele produz conhecimento e que conhecimento é esse que ele produz. E como esse conhecimento ajuda no processo da sua emancipação e uma emancipação sempre voltada para o coletivo. Na perspectiva da coletividade na perspectiva da construção da cultura da solidariedade (ENTREVISTADO 13).

Diferentemente do Campeche, esse sujeito como centro do processo é pouco percebido na prática educacional. Há, evidentemente, uma preocupação e uma intenção de trabalhar com essas crianças e adolescente como sujeitos-históricos, mas o que se vê muito é um processo de sair do discurso para uma aplicação prática. Contudo, merece destacar ações pontuais que trazem esse anseio tanto na educação formal quanto na educação não formal.

Aquele movimento Fridays for Future, da Greta que aí teve um boom. Teve uma época que foi à época que pensasse isso, e tal. Acho que foi 2019 que eles se organizaram. Foi totalmente uma organização estudantil a gente, não teve relação nenhuma. eles organizaram, o fizeram protesto na Pequeno Príncipe, só os estudantes. Então, sempre que tem alguma coisa, são muito ligados, ambientalmente. Ah acontecer alguma coisa “ah prof tu viu que teve um vazamento”, “lá em tal lugar” estão sempre antenados e eles trazem a demanda. A gente trabalha como pode. Esse dia do Fridays for Future foi muito legal, eles foram sozinhos, a gente foi meio de segurança. Estava, uniformizado. Mas eles fizeram tudo sozinhos, fizeram panfleto, discutiram, fizeram Instagram logo depois o movimento morreu. É uma coisa que a gente tem que investigar. Uma coisa de ir para além das redes sociais é uma coisa da geração deles, são muito ativistas digitais. Sabe? (ENTREVISTADO 1).

Seguindo o entendimento de Gohn (2006) quanto à contemplação de projetos emancipatórios, que visem à mudança social em que o ser humano está no centro desse processo, não é justo não assumir que as práticas analisadas não tenham em seu pano de fundo o anseio pela transformação social, tão pouco não acreditem no processo transformador da educação. O que se vê, no entanto, são práticas, quando não formais, que nascem em determinados casos de uma demanda social ou de uma lacuna percebida por determinados grupos sociais. A partir desse surgimento, que poderia se chamar de emancipatório, ele é conduzido ora de forma bastante sistemática, ora de forma mais sistêmica.

Fato esse que faz valer o enfoque de Vigotskii de não separar o indivíduo de sua situação cultural, algo tão expresso e evidenciado nas práticas educacionais no Monte Serrat, em que se tem a preocupação de estar sempre recorrendo às raízes comunitárias e ao direito à cidade.

É um pouco da base, do nosso trabalho integrar-se com a comunidade e os nossos projetos estejam integrados e voltados para pensar a comunidade. Então às vezes, os próprios educandos e educandas falam “de novo falar daqui do Morro vamos falar de outra coisa” e a gente não. A gente fala de outras coisas também, mas a gente tem que pensar o nosso território, pensar o morro, as comunidades e tal. E é uma aprendizagem de via dupla. Digamos assim, a gente, os professores, a equipe vai se transformando ao longo do tempo. Os professores vão aprendendo e conhecendo e reconhecendo a história e os espaços, esse sentimento de lugar que a comunidade tem em relação a esses espaços, essas vivências e tudo mais, só tem a contribuir não tem como pensar diferente. A nossa base, do nosso processo educativo, é esse vínculo, essa relação com o território (ENTREVISTADO 7).

No Campeche não é diferente há uma memória de luta expressa nos espaços urbanos e, em algumas práticas socioeducativas, tanto da educação formal quanto da

educação não formal. É evidente que esse enfoque ainda é sutil, mas faz-se necessário um olhar apurado das práticas que mesmo pontuais acontecem no bairro. Dessa forma, essa relação história individual e social apresenta-se de forma distintas nos estudos de caso, de um lado se vê uma comunidade segregada de maneira programada, mas que as práticas educativas provocam um olhar de mundo diversificado para além dos limites da comunidade, na busca de uma inserção na cidade a que lhe é de direito, “muitos ainda vivem numa "bolha" que é o morro, com suas peculiaridades, diferentes do "asfalto". O objetivo também é “mostrar para eles como é essa realidade diferente da deles, porque é uma realidade violenta” (ENTREVISTADO 10).

A gente tem essa pegada de levar eles para diferentes espaços e contextos para que que essas vivências tragam aprendizagens e que eles exercitem essas aprendizagens, a relação da espacialidade com os conceitos e com a vivência e o acúmulo que isso pode trazer. E eu acho que essa vivência ela é rica. No bom e às vezes está no mau sentido, porque a gente já teve experiências de estar com as turmas numa praça específica, em espaços um pouco mais elitizados da cidade, e eles sofrerem preconceito. Isso é algo horrível, mas que ao mesmo tempo a gente transforma isso em algo educativo com esse porque existe, porque isso ocorre, e as pautas de questões raciais e de gênero e sexualidade são presentes. A gente não abre mão delas aqui. A gente está educando para cidadania. E a gente não vai deixar de falar sobre essas coisas, porque elas são fundamentais e elas estão presentes no espaço. O espaço é constituído de suas formas, das suas relações sociais. Então, a gente a partir dessas vivências dessas saídas ver várias potencialidades aí de trabalho (ENTREVISTADO 7).

Quando nós conversamos uma vez com Fidel Castro, Fidel Castro dizia que o grande desafio para a juventude após a revolução, duas décadas depois, três décadas depois, o jovem já nasceu dentro daquela condição do direito à saúde do direito ao trabalho, do direito à escola, o direito ao lazer.

(...)

Aí ele, diz, o desafio é, porque esse jovem não consegue ver o todo? Mas ele quer a TV colorida ele quer a calça jeans, ele quer o tênis da marca, as coisas da grife, aí ele dizia, mas se tivermos que providenciar nessa perspectiva um processo desse, por exemplo, ele não se dá conta que a saúde dele é um direito que ele tem, mas é direito que custa para o Estado, tanto quanto alimentação.

Ninguém morre de fome em Cuba, é uma comida reduzida, mas todo mundo tem, e todo mundo tem direito ao acesso, com todas as privações que se tem. Aí ele dizia, como manter vivo um processo, em uma juventude para não perder esse elo, de memória, por onde as coisas passaram. Eu acho que na periferia, é a mesma coisa, como manter vivo um elo de percepção, de que tudo foi conquistado, de que as conquistas que tem hoje é fruto de um passado de pai, de mãe, de avô e avó, e que eu tenho de levar para frente na continuidade dos processos, provavelmente outras demandas, mas sem perder essa memória, que me imprimiu valores e que deve me imprimir valores hoje, para não cair numa visão consumista (ENTREVISTADO 13).

Do outro lado, tem-se uma diversidade cultural que reforça uma complexa trama social, ainda que por vezes limitada a suas localidades, o que por essas condições limitam a troca de visão de mundo. Contudo, há uma força comunitária capaz de ser fortalecida facilmente diante dos movimentos sociais nas lutas por questões ambientais e de cidade. Ambas as realidades carregam a imagem de comunidade de luta, mesmo que uma delas seja tão pouco reconhecida dentro do contexto social de Florianópolis.

São essas situações culturais que devem ser incorporadas quando se fala de uma cidade que educa, pois ao percorrer os bairros, em especial na comunidade do Monte Serrat, afloram as pequenas conquistas urbanas e a luta constante por qualidade de vida, algo que se percebe ao percorrer o Campeche, ainda que diante de sua extensão territorial encontra-se de forma difusa. Essa íntima relação do contexto sociocultural que provoca o desenvolvimento do indivíduo faz com que crianças e adolescentes incorporem ativamente esses comportamentos de seu contexto, fato esse relatado por alguns dos entrevistados.

Os alunos são multiplicadores do conhecimento e levam esse conhecimento para dentro das famílias e vai refletir na comunidade, e em contra partida, a comunidade ajuda a defender a escola das más influências. A questão da autoestima, que a criação de uma identidade comum melhora a autoconfiança dos educandos e suas famílias em um futuro melhor (ENTREVISTADO 10).

Só, que o ativismo consciente de poxa de pensar poh eu preciso disso, preciso de mais um tênis, preciso fazer isso, é difícil para essa geração. A gente entende que tu quer se encaixar no meio, mas a gente vê que é uma preocupação deles. Em geral, é uma preocupação da família que passa para o estudante, é uma coisa da família. Mas tem vários estudantes que são alheios às emissões ambientais, estudantes que cara toma coca na escola, que faz o reverso, o caminho reverso eles levam para família as questões que a gente trabalha na escola então a família vem e fala: Poxa, a gente está comendo bem melhor agora, lá casa está fazendo mais saída de campo está indo mais para natureza, menos para o shopping, bem legal (ENTREVISTADO 1).

Nesse contexto, a produção do conhecimento diante da perspectiva vigotskiana se dá nas relações entre sujeito e objeto e nota-se uma rica produção de conhecimento na comunidade do Monte Serrat, para além do conhecimento científico, trata-se de conhecimento de vida, de formação cidadã, embora se trabalhe com a ampliação da zona de desenvolvimento potencial do sujeito.

Vale destacar a prática novas formas de inserção e atuação da educação formal em ambas as comunidades. Primeira no Monte Serrat, ao levar os alunos e reconhecê-los como

moradores do Centro da cidade, sendo o urbano acessível a eles, uma vez que ampliam o olhar de senso de pertencimento e de apropriação dos espaços da cidade, reconhecendo partes de um todo, mas sem deixar de compreender as relações dessas partes.

Então, ao mesmo tempo, a gente busca nos nossos projetos quebrar um pouco dessas limitações e mostrar para a nossa gurizada que eles têm direito, que entendam que não tem limite, esse direito à cidade de todos e todas que existem. Existem muitas possibilidades culturais e de lazer que estão presentes para eles e que às vezes, eles acabam não conhecendo por ficar mais restritos. Aqui tem a ver com essa limitação socioeconômica, tem a ver com o preço da passagem, muitas coisas, mas ao mesmo tempo a gente pode mostrar que eles conseguem, eles podem ter o direito de estar em outros lugares, inclusive na vida. Na trajetória de vida deles que a universidade, ela tá aqui do lado, mas ela não está próxima só espacialmente, está próxima com uma possibilidade de projetos de vida. A gente tem conseguido colocar educandos todos os anos na universidade pública. Não só na universidade pública, mas nas particulares, muitas vezes com bolsas, com bolsa integral. É um processo que a gente construiu nos últimos anos que nos dá muito orgulho (ENTREVISTADO 7).

Já no Campeche, essa nova forma de inserção é provocada por atitudes mais individuais como a saúde alimentar, mas também pela inserção da cidade por modais diferentes e espaços não vivenciados pelos alunos, somando-se a ocupação dos ambientes de luta da comunidade como o Pacuca, o Morro do Lampião e mesmo a Praia. Ambas as experiências carregam em si uma provocação ao sair da bolha social na qual esse sujeito se encontra, modificando sua relação cognitiva com o mundo. Além disso, reforça a necessidade de o professor/educador social conheça o nível afetivo desses educandos para que o planejamento de suas atividades seja mais assertivo na formação cidadã.

Eu acreditava que eu tinha solução para o problema dela, e essa visão mudou porque eu aprendi a escutar, quando a gente aprende a escutar a gente aprende a identificar melhor, entender melhor a realidade para que a gente consiga, aí sim, juntos, criar a solução que o Bruno não tem a solução pronta. Não dá para chegar de cima para abaixo tem que ser uma construção conjunta. Então eu acho que a experiência no terceiro setor me ajuda muito nessa questão (ENTREVISTADO 5)

A linguagem e a escuta serão ferramentas essenciais para essas estratégias de mediação. Caso bastante elucidado e, com resultados exitosos, visto no Monte Serrat que é possível trazer a prática todo aporte teórico do sujeito histórico no processo de aprendizagem. Além disso, é importante destacar esse sujeito histórico que é o professor/educador, pois diante das entrevistas realizadas, a trajetória de cada um deles

contribui em maior ou menor grau para a ampliação da prática cidadã junto às crianças e aos adolescentes.

Então, a minha vivência e experiência de vida contribui muito para que a gente seja o mais assertiva possível dentro do nosso programa. Eu tenho superior incompleto em Administração e Turismo e Hotelaria comecei essas duas faculdades, mas não completei. E aí o meu conhecimento é mais prático mesmo dentro do terceiro setor onde eu atuo desde 2013. A experiência que eu tenho de estar envolvido com as comunidades, as pessoas em vulnerabilidade, de conhecer bem a realidade e também de buscar junto com eles, de construir junto com eles essas soluções.

[...] sou fundador de um projeto social, projeto Resgate que atua com a população em situação de rua em comunidades de vulnerabilidade social. Então, desde 2013, falei anteriormente que a gente realiza esse trabalho. E foi justamente isso que permitiu criar ou trazer para dentro do bairro Educador a minha visão de mundo. [...] esse diálogo com as pessoas, esse olhar mais cuidadoso, com mais empatia, com mais compaixão, e mais compreensão tem me auxiliado bastante nesse processo, porque quando comecei a atuar com essas pessoas mais vulneráveis, eu tinha uma visão bem diferente da que eu, tenho hoje (ENTREVISTADO 5).

Assim como eu sou da geografia e a gente brigava na universidade pelo direito de saída de campo em todas as disciplinas. Porque a gente entendia como essencial, aqui dentro, em parceria com as coordenações, eu vou estar sempre priorizando essa vivência do espaço para além da escola, que só tem a acrescentar como a sua própria pesquisa da cidade, ela educativa, e a gente precisa usufruir dela na cidade, e ela é educativa, e ela é limitada pela questão socioeconômica (ENTREVISTADO 7).

Mas a minha faculdade foi na UFSC e muito bom nesse sentido, não só pelo currículo, nas questões curriculares, mas, a biologia é um curso muito integrado. Então, a gente sempre tinha encontros de estudantes de biologia, eu acho que aquele lado B da nossa formação, todo mundo acha que a gente só ficava bebendo e fazendo loucuragem. Mas eu fui para o EREB, que era na Ilha do Mel, de bicicleta, então a gente, já usava a bicicleta como meio de locomoção há muitos anos desde a faculdade, já andava de bicicleta para todo lugar. A gente fez várias viagens. Então eu acho que a minha formação, ela ainda traz clara, que teve uma preocupação da gente se formar para outras áreas que a nossa graduação, não permitia. A gente, sempre gostou de vivenciar muito nosso local que vivia. Fizemos a Bio na rua que era um projeto de extensão, a gente criou os estudantes de biologia para divulgar o conhecimento científico na praça XV (ENTREVISTADO 1).

Não, porque durante uns anos fui coordenadora da rádio agora não sou mais, mas nessa época a gente fazia um dos eventos na rádio era um balaio da rádio e o artesão vendia suas coisas, um músico fazia ali, tinha apresentação de alguma coisa artística para as crianças, oficinas de estêncil então tinha um domingo que era um dia inteiro de atividades. Mas isso é aquele grupo que estava na rádio naquele momento. Hoje não existe mais movimento, o bairro, a rádio comunitária claro que o alcance do rádio para quem tem rádio, ainda faz uso o alcance é muito limitado, porque a geografia do bairro é muito cheia de altos e baixos, então ela pega na internet a rádio também. Mas ela pode ser muito mais que isso. Assim como a escola pode ser mais que a escola, a biblioteca pode ser muito mais que pegar livro, deixa livre. A rádio a mesma coisa, nessa época isso dez anos atrás, a rádio tinha uma parceria com a Escola Brigadeiro. Eu dava oficina de rádio para o

peçoal do TOPAS eram Todos Podem Aprender Sempre que era uma pessoa que tinha repetido de ano, então era uma turma bem miscelânea assim de idades. E aí a gente dava oficina de rádio para eles e levava eles, na rádio, para eles apresentarem e era um barato. Então a oportunidade que esses alunos tiveram, até me arrepiei aqui, a oportunidade que eles tiveram de ter contado com uma rádio vai saber quando na escola simplesmente eles teriam essa oportunidade aí levava eles lá e botava música que eles queriam e fazendo do jeito deles, voz para eles. Afinal de contas era uma turma que claro visto que eles, repetiram de ano que eles eram mais velhos não está no sexto do ano, estava no terceiro, já sofriam com essa condição. Poxa, tendo esse apoio. Não é eu que vou fazer o que vocês querem falar, e aí esse projeto acabou encerrando, e isso é um ciclo. Mas então isso é uma rádio, as vezes ela sabe o potencial que ela tem claro que tudo demanda trabalho na rádio (ENTREVISTADO 4).

Nota-se que o alto envolvimento crítico e propositivo dos alunos tem relação com a frequência com que a escola usa dos espaços da cidade para as suas atividades escolares com atividade que se voltam ao território nas práticas pedagógicas. Além disso, há uma tendência de ampliação da discussão da cidade quando há uma alta relação do educador com a cidade, pois há outras condicionantes que impactam no alto envolvimento dos alunos com a cidade e uma delas é método pedagógico implantado na escola. Assim, resgata-se o entendimento de Freire (2008, p. 68) diante da exigência da apreensão da realidade para o ato de ensinar “Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Eu acho que nesse processo da formação cidadã se desdobra em dois movimentos um movimento de formação aos educadores e a rediscutir com os educadores qual é o papel da educação no território, como se gera no território uma educação emancipatória humanitária, uma educação com consciência crítica, aonde o ato educativo se torna um ato político entendido que aprenda a fazer leitura de si, leitura de mundo, leitura do outro. O caminho do exercício, de inserir o educador no território e, ao mesmo tempo, fazer o educador compreender que território é esse. E a partir da potencialidade que o território tem, como é que o educador desenvolve a educação com esse educando (ENTREVISTADO 13).

Ao trazer os quatro pilares da educação ao longo da vida, percebe-se claramente que a educação formal tem contribuído com êxito quanto a aprender a conhecer, visto que os educandos adquirem os instrumentos da compreensão Delors (2003). No que tange ao aprender a fazer, não são todas as instituições de ensino que carregam esse pilar nas suas práticas pedagógicas, em geral, eles aparecem nos projetos propostos pela instituição, sendo ainda tímida como ferramenta pedagógica. Esse agir no meio que está inserido, o

aprender a fazer além de estarem estabelecidos nos projetos extracurriculares das escolas, também se encontram em algumas práticas da educação não formal, como a horta comunitária do Pacuca e as oficinas da Bilica. Mas é necessário destacar a dimensão da educação informal no Campeche, em que o agir no meio está intimamente ligado ao currículo reclamado diante da busca de espaços com mobiliários urbanos que representam a necessidade dos usuários. Assim, o aprender a viver junto, ocupando um espaço significativo, apresenta diferentes abordagens em ambas as comunidades. Os espaços significativos no Monte Serrat é a rua, a rua aqui entendida de forma mais ampla do que um perfil de via, pois ela é o espaço livre entre as edificações em que as vivências acontecem, diferentemente dos espaços significativos do Campeche, que são os espaços de luta, o parque, a praça, a praia. Diante da integração, desses três pilares chegamos ao aprender a ser.

Adentrando na dimensão da educação não formal, trazendo à luz o entendimento de Gohn (2009) de uma aprendizagem voltada à coletividade e à formação para a cidadania. Percebe-se que muitas práticas ressaltam isso, trazendo nas suas áreas de demanda a educação para direitos, liberdade e mesmo exercício da cultura. Fomentar esse conhecimento de mundo que envolve o sujeito e suas relações faz da educação não formal uma ferramenta da construção da cidadania, e se essa ferramenta é desenvolvida “junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores” (GOHN, 2009, p. 42). A autora ainda reforça que estando presente na fase de escolarização, ela potencializa o processo de aprendizagem, sendo notório nas experiências obtidas na comunidade do Monte Serrat, em que se apresenta maior integração dessas duas dimensões. *“A cidade como espaço educativo não tem como ser ignorada, visto que os nossos educandos interagem nesse espaço e irão refletir em suas ações o que aprendem na escola. Seu espaço de direitos e deveres”* (ENTREVISTADO 10). Reforça-se, contudo, a experiência do Bairro Educador que, diante da avaliação da implementação da primeira fase do programa, se tem adaptado às demandas comunitárias, apresentando maior êxito nos processos de aprendizagem.

Em quase todos os casos, é possível verificar que diante da não formalidade de um “currículo” seus objetivos quanto ao programa ou ao projeto são construídos no decorrer do seu processo, tendo uma participação dos envolvidos diante de suas demandas.

Na educação informal, o objetivo chave é a socialização e os espaços da cidade foram analisados nas perspectivas de estarem abertos a essa relação social, sendo um processo permanente em que se dá no dia a dia da comunidade. Sem resultados esperados, as relações simplesmente acontecem e elas são percebidas nos ambientes urbanos. No Campeche, nota-se uma relação de apropriação da cidade por grupos, mas salienta-se que para uma identidade cidadã é fundamental o contato com o diferente, com as minorias e as majorias, representando a diversidade, o conflito presente nas práticas reais urbanas. Desse modo, reforça-se que para além do convívio familiar, o convívio comunitário deve ser garantido às crianças e aos adolescentes para seu desenvolvimento integral, uma vez que criam condições que contribuam para que isso seja essencial à formação cidadã, fato visto no processo da construção e manutenção da Horta Comunitária, nas oficinas da Bilica e em algumas práticas escolares.

Essa forma difusa da educação informal acontecer, é possível ser vista em todas as demais dimensões, pois a prática da socialização é recorrente nas escolas, nos programas e nos projetos. Uma socialização que, por vezes, se amplia para além dos envolvidos com as atividades, como é o caso da ocupação dos espaços públicos pela Bilica ou pelos percursos, pelos territórios realizados pelas escolas, ou ainda pelas lutas comunitárias em prol da qualidade de vida dos moradores locais.

Então, tudo trouxe essa vivência do espaço, o pessoal do cachorro que já leva a compostagem. Toda hora tem gente ali e aí denuncia e passa para nós. Qualquer coisa errada tá acontecendo tal coisa, e nós somos verdadeiros fiscal e vigilante do Pacuca do espaço. O boi fica solto tratamos de pegar o boi. Então esse importante da sociedade, é nosso é do povo brasileiro não dá para esperar tudo pelo poder público, ele não é suficiente, o posto de luz faz segurança pública, não vai ter um policial para cada cidade, então nós temos, não tem nada a ver com tua vida particular, tu tem que cuidar de ti, então, é uma caridade mesmo (ENTREVISTADO 2)

Uma informalidade que se estende a todos os espaços da cidade. Assim, reforça-se o caráter educativo das cidades que, mesmo com suas limitações, proporcionam espaços de aprendizagem. Não é difícil identificar contextos e conteúdo da cidade colocando-a

como agente educativo, o que se torna difícil é o entrosamento dos atores sociais para expandir a dimensão informal da educação, “*a gente torce para que ao menos pessoas conheçam e passem a frequentar, mas que também tenham pernas para propor atividades para as pessoas e não simplesmente existam enquanto um espaço físico*” (ENTREVISTADO 4).

Na percepção da ocupação da cidade pelas crianças, trazendo-a como um indicador ambiental sensível (LÚCIO, 2019), como espaços de partilha e cooperação, nota-se, em partes de um processo de esvaziamento dos espaços urbanos em virtude das inseguranças urbanas. Diga-se em partes, pois no Monte Serrat por haver pouca oferta de áreas de lazer, é possível perceber uma apropriação de crianças e adolescentes do espaço da praça e da rua sem a supervisão direta de seus responsáveis, ou seja, todos olham todos. É evidente que percorrendo suas vias labirínticas, também se encontram crianças atrás dos muros em suas brincadeiras e jogos. Algo mais recorrente no Campeche que até pela morfologia urbana de lotes, muros e grades provocam esse tipo de permanência. No entanto, não isenta da ocupação da rua pelas crianças. O comum é encontrar famílias que se deslocam a uma área de lazer para todos em família ou para pequenos grupos se socializarem. Esse deslocamento que, por vezes, é feito de carro reforça aquele planejamento modernista do espaço de morar e o espaço do lazer.

E o que se percebe, o que eu percebo, estando aqui desde 2016 que esse vínculo está muito bem estabelecido e ele vem se fortalecendo, ano após ano. A gente sente que estar aqui no espaço da escola, estar fora é meio que uma continuidade e a gente percebe que os educandos e educandas tem essa perspectiva também eles se sentem muito à vontade aqui e essa própria maneira de trabalhar, de ter o contraturno está sempre aberto para manter eles na escola o máximo de tempo possível é muito importante para esse processo. E outra coisa que é muito importante nesse processo de integração é o diálogo constante com as famílias. Então, as famílias estão o tempo inteiro presentes e dialogando com a escola, dialogando com as condenações, com assistência social enfim, e isso fortalece esse vínculo (ENTREVISTADO 7).

Em se tratando do espaço de socialização, um grande destaque deve ser dado à rua. Ambos os estudos de caso carregam duas das características que Jacobs (2011) expõe, sendo necessárias para a vivacidade das ruas: a existência de olhos para a cidade e o fluxo contínuo de usuários (evidentemente que essas características não são em todas as ruas). Contudo, um item é questionável no caso do Monte Serrat, a separação nítida do espaço

público e do privado, de fato é um elemento que interfere nas relações sociais, pois a indefinição do espaço público e privado nos percursos no morro criam um espaço de permeabilidade e às vezes de permanência e promovem a vitalidade defendida pela autora. Desse modo, recorre-se a Gadotti (2005) ao entendimento do direito da criança à cidade voltado ao direito de ir à rua, devolvendo à cidade as crianças, os jovens e os adultos, garantindo o interesse pelo urbano, o que nos leva ao lúdico, hoje de certa forma em falta nos espaços da cidade.

[...] estou agora pensando nas crianças que vejo na rua o que que elas estão fazendo. Elas estão sentadas, em pequenos grupos, elas estão no seu celular. Elas estão em um grupo de bicicleta, ainda que se tenha no bairro. O que eles estão fazendo ali na rua, a escola está ofertando, estão tendo a oportunidade do poder público para fazer, tinha o Bairro Educador. O que que eles estão fazendo, o que que essas crianças fazem no outro período? elas estão na rua, assim como as do morro estão também. Só que elas estão mais espalhadas você não vê. Não é chocante. A gente vai na comunidade do Chico Mendes a gente vê um monte de criança na rua, não fazendo nada por exemplo, agora eles estão tudo lá no Bairro Educador, podem não estar lá dentro, estão pulando o muro mas eles estão tudo ali. Mas lá você não vê assim. Só que tem, e eu vejo, mas é mais pulverizado. A criança ai tem, tem atividade ali no conselho comunitário, uma minoria. Mais isolado tem a escola de skates privada. Pensar no bairro mesmo assim não tem uma praça, não tem algo, tem a praia, ai você vai na praia do Campeche, ou ali no Pico da Cruz mesmo, você vê muita criança, e eu to falando como mãe agora, na praia sozinha, mas para eles é familiar. Meu marido aprendeu a nadar no mar, na Lagoinha Pequena, ok, há 40 anos atras. E que era um número muito grande de crianças na praia sozinhos, assim como se tivesse uma praça, se tive praça uma extensão da casa que é familiar(ENTREVISTA 6).

Diante de algumas entrevistas, ainda se vê essa ideia da rua como algo ruim, o estar ocioso, às margens, na sarjeta, ou seja, a ideia do abandono e se esquece de que esse “desconhecido” chamado rua pode ser um espaço de convívio, de formação humana.

Eu não quero tirar os meninos da rua. Quero mudar a rua, porque lugar de criança é em casa, na escola, na praça, no shopping, na praia, na rua, na igreja, no estádio etc. Ou ela é cidadã inteira ou é meio-cidadã. Ou é cidadã de direitos ou não é cidadã! Por isso, há 35 anos, criamos a “escola debaixo do pé-de-manga”, primeiro para provar que Educação pode e deve acontecer o tempo todo, em qualquer lugar, inclusive nas ruas e debaixo das árvores. Se é na rua que praticamos nossa cidadania, nas passeatas, greves, manifestações político-sociais. Se é nas ruas que manifestamos nossas alegrias, ou com a vitória de nossa seleção de futebol, ou nos desfiles de nossa escola de samba. Se é nas ruas que renovamos nossa fé e religiosidade, nas procissões. Se é nas ruas que gritamos e agitamos bandeiras por justiça, democracia, direitos humanos nas passeatas e concentrações. Se é nas ruas que a vida acontece, por que queremos tirar delas as nossas crianças? Por quê?

Se a rua pode ser um grande espaço de cidadania, de convívio, de cultura, de solidariedade, de alegria, de formação humana, por que tirar os meninos delas e trancafiá-los em escolas ou instituições que mais parecem quartéis, cadeias, fábricas ou hospícios? Por quê? Nossa miopia cultural ou nosso medo de realizar o não-feito ainda, estes sim, são os verdadeiros problemas. Por isso, que falem, que vivam e que sejam as crianças, todas, sem distinção alguma, cidadãos e sujeitos de direitos da rua, da casa, da escola, das praças, das cidades... do mundo, sem fronteiras!(ROCHA, 2017).

Corroborando com o relato de Tião Rocha, idealizador e presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, vê-se a rua como um potencial espaço de cidadania. Colosso (2019, p. 112) ao abordar sobre a relação festa-luta e as ruas, a coloca como um elemento que marca “o imaginário social como o espaço das interações espontâneas do transbordamento, do encontro popular, porque não estratificado por renda nem poder de consumo; nela não se faz acepção de pessoas.” É diante dessa compreensão de que a rua para além de suas funções de mobilidade, dos fluxos e veículos e pessoas, se coloca como lugar da apropriação coletiva, pois “na rua não há muros, tampouco catracas, é o outro da cidade-camarote. A rua é o lugar onde cabem todas e todos, lugar por excelência da abertura a um viver juntos” (COLOSSO, 2019, p. 112).

Por outro lado, Monte Serrat aparentemente é visto como uma grande mancha habitacional, mas o que se vê no interior da dinâmica urbana são casas que se abrem às necessidades locais e às oportunidades que saem das dinâmicas relacionais. Cabeleireiros, barbeiros, confeitadeiras, revendedoras e outros tantos serviços prestados, são avistados nos percursos, mas também se encontram mercadinhos, lojas, bares que criam ambientes de encontro, reunindo pessoas de todas as idades. No Campeche, essas dinamicidades junto ao comércio também se fazem presente, porém, com certa formalidade nos eixos centrais de comércio e serviços, de acordo com as regras urbanas (ou não), mas que conformam espaços para o encontro. Nota-se, contudo, que poucos são os estabelecimentos que se voltam para as áreas de lazer do bairro, criando essa relação de usos.

Essa construção da cidade educativa, expressão pela memória do lugar, pelo mobiliário urbano criado, pela arte das fachadas, pelo cultivo dos espaços ociosos ou mesmo de lideranças comunitárias, trazem as possibilidades de percursos pedagógicos tão bem explorados pela Escola Marista embora possam ser explorados também nos espaços

públicos do Campeche. O levantamento realizado dos currículos desses espaços urbanos é um indicativo das possibilidades que esses territórios têm em educar.

As cidades em suas formas e relações, estão inseridas em minhas práticas pelas artes retratadas nos prédios e muros, o acesso a museus, a cultura folclórica presente, a arquitetura em si, as pessoas com suas narrativas variadas, tudo isso nos instrui e, portanto, nos modifica (ENTREVISTADO 9).

No entanto, a leitura completa da cidade só pode ser obtida a partir das relações sociais do encontro, pois é nela que o seu contexto é compreendido, sendo escrita ao longo do tempo. Volta-se ao entendimento de Lefebvre (2001, p. 61) daquilo que está sobre o contexto urbano, “quem e o quê? Como? Por quê? Para quem?”. Esse encontro é muito fluido na comunidade do Monte Serrat e aqui é preciso destacar que a escala da comunidade permite com que isso aconteça. Esse encontro no Campeche é mais disperso, pois há longos percursos para que ele aconteça, feito dessa forma quase que como hora marcada, visível apenas naqueles locais que apresentam maior coesão social, como os loteamentos e as áreas ocupadas irregularmente, uma segregação espontânea minimizada apenas nas áreas de lazer da comunidade ou mesmo na praia.

Dessa forma, retoma-se a ideia de Gadotti (2005) de que a leitura de mundo está inserida na pedagogia da cidade, pois se torna necessário aprender a olhar para a cidade para aprender com ela e a conviver nela, contribuindo dessa maneira para a consciência das ações individuais e coletivas. Assim, sendo sujeitos da história diante dessa leitura de mundo, é possível analisá-la de forma crítica frente aos aspectos sociais, econômicos e mesmo políticos. Esse é o objetivo de uma formação cidadã; no entanto, sem a teia social ocupando os espaços, garantindo a articulação com os atores, o sentimento de cidadania não floresce. Diante das transformações do cotidiano urbano, num contexto de isolamento e de exclusão, é urgente trazer o olhar para a cidade como espaço de apropriação e das interações complexas (LEFEBVRE, 2001). Essa mudança só é possível com o envolvimento e a participação de todos e, em ambos os estudos de caso, é evidente que a participação quando provocada leva a resultados positivos, já há uma história de luta que é facilmente retomada. Nessa perspectiva, retoma-se o entendimento de Jacobs (2011, p. 263) de que “as cidades têm capacidade de oferecer algo a todos, mas só porque e quando são criadas por todos”. Entretanto, pensando na relação pais e escola, por exemplo, nem sempre há

um alinhamento e um incentivo no uso da cidade no processo de formação “mas como eu disse têm todas essas limitações, tem limitação do horário, limitação do transporte, das famílias que, muitas vezes, veem isso como passeio, diversão e cobram da escola que estão passando muito”.

Nota-se, nesse contexto de cidade educadora, que a relação das partes com o todo configura situações complexas, mas que devem ser tecidas conjuntamente para que essa trama possa ser estabelecida, olhando para o tecido sendo construído e se reconhecendo à medida que ele se forma. E mesmo, por que não, modificá-lo nesse percurso, dando dinamicidade na construção de uma sociedade que tenha sofrido grandes transformações.

Apesar de todos os professores acreditarem que a cidade pode ser um agente educador; 62,5% não têm conhecimento do conceito de uma cidade educadora, mas ao serem questionados como a cidade poderia ser um agente educador, muitos relacionam com a falta de espaço público para ser ocupado para sociabilização ou para o resgate histórico, muitos das observações cabe ao entendimento dos professores, “*proporcionando a todos os educandos a liberdade de estarem e fazerem parte de todos os espaços da cidade*” (Respondente 5); “*Privilegiando a formação, o desenvolvimento e a integração dos moradores dos espaços, especialmente das crianças e dos jovens*” (RESPONDENTE 8).

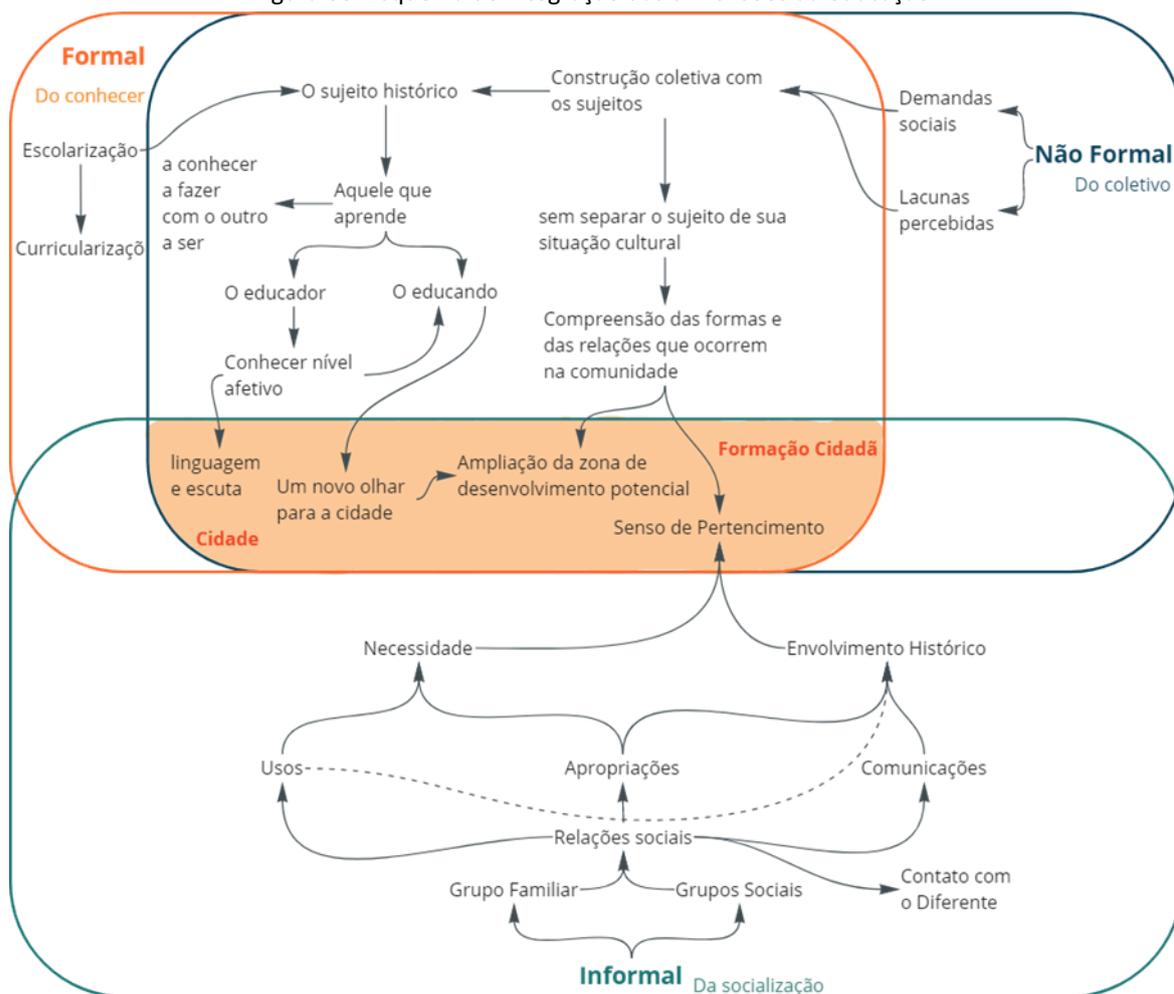
Reconhecendo a si mesma ainda como espaço de segregação e, dessa forma, elaborarmos políticas públicas que possam fortalecer os espaços públicos de encontro, a democratização do acesso ao uso dos equipamentos urbanos... Em suma, tornar-se espaço de vida e não apenas se sobrevivência. (RESPONDENTE 13).

A Cidade (enquanto lugar de partilha - território de conflitos - espaço de ação de diferentes atores e interesses), atua na formação da psique humana. Não há Cidade sem seres humanos. A Cidade é uma ação voluntária e intencional das forças produtivas. Nesse sentido, a Cidade impõe os valores dos grupos que exercem domínio sobre ela. O desenho - as formas - os conteúdos são vividos e compartilhados entre todos, porém nem todos se beneficiam. Como reverter e realizar uma Cidade para todos? Primeiro, desmistificando este olhar de “ENTIDADE”, para com a Cidade. Entender que as desigualdades econômicas expressas no ambiente Urbano, onde a Cidade se realiza como tal, é fruto de processos de relações humanas e não resultado de fatores naturais apenas. (RESPONDENTE 4).

Nota-se que mesmo sem um entendimento teórico sobre cidade educadora tem-se um claro entendimento das possibilidades que a cidade tem para o processo de educação, para a formação cidadã.

Tem-se, dessa forma, um quadro esquemático (Figura 68) do que aqui é chamado do *esperançar da cidade educadora*. Uma forma de compreender como ampliar o potencial educador da cidade articulando as três dimensões da educação. É notório que é a partir da ampliação da zona de desenvolvimento potencial do sujeito, que ocorre diante da colaboração com o outro e por meio de um novo olhar da cidade e do senso de pertencimento por meio da compreensão das formas e das relações que ocorrem na comunidade bem como pelas necessidades de uso e de apropriação dos espaços urbanos aliado ao envolvimento histórico local, que se chega à formação cidadã. Nesse processo, não se pode deixar de lado a linguagem e a escuta, que apesar de na educação formal e não formal estar fortemente relacionada ao conhecimento do nível afetivo do educando, ela também é relevante para a socialização da educação informal.

Figura 68: Esquema de integração das dimensões da educação



Fonte: Elaborada pela autora

Trata-se de um caminho que, ao percorrer o entendimento do sujeito histórico, tanto o educando quanto o educador são colocados num constante ato de aprender. Nota-se que a educação formal como a não formal relacionam-se com a ideia de construção coletiva, incorporando o sujeito a sua situação cultural. Levando uma compreensão do espaço da cidade e de suas relações, incluindo atores sociais que fazem daquele espaço um espaço de relevância social.

Vê-se, assim, que a formação cidadã é potencializada diante da integração das três dimensões, sendo percebida que sua base está na incorporação dos sujeitos nos processos, trazendo o entendimento da linguagem como ponto chave para a articulação com esses sujeitos. No entanto, mesmo que cada dimensão educacional trabalhe isoladamente nessas características potencializadoras da formação cidadã, portas são abertas de forma mais orgânica na construção de redes socioeducativas nos espaços da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2008, p. 54).

A responsabilidade da sociedade na formação cidadã de crianças e adolescentes perpassa pelo entendimento de que não são os espaços e os equipamentos que cuidarão e educarão as crianças e sim a relação dialética do espaço e do ser humano. Esses espaços e equipamentos são úteis, mas não bastam, é preciso pessoas para que se possa incorporar as crianças à sociedade. Jacobs (2011, p. 90) apresenta com o “princípio fundamental de uma vida urbana próspera: as pessoas devem assumir um pouquinho de responsabilidade pública pelas outras, mesmo que não tenham relações com elas”, isso é um ato de cidadania e sabe-se o quanto as crianças imitam os atos dos adultos. Nesse ímpeto, toma-se as práticas que reabilitam emoções, afetos que “reaproximam a política de uma experiência de liberdade coletiva em que todos e todas são iguais, sem medo, sem necessidade de distinção ou de demarcação de um espaço individual ou de uma propriedade” exposta por Colosso (2019, p. 113), na qual ainda reforçar a dimensão do encantamento diante do pertencimento a uma comunidade, trazendo a importância do acolhimento nesses espaços educativos. “Tais emoções são fundamentais para aqueles e aquelas que apostam em saídas com base popular e criam uma poética política”(COLOSSO, 2019, p. 113).

O entendimento de cidade educadora está fortemente relacionado a ideia de apropriação, pertencimento e de identidade, percepções do comportamento humano que carregam aspectos culturais, ligados ao universo simbólico. Percebe-se que ser cidade educadora está para além de um projeto de municipalidade, está no conviver.

A educação como realidade complexa, volta-se então não apenas ao acúmulo do conhecimento, mas num contínuo processo de aprendizagem. Esse entendimento faz com que a educação prepare o sujeito para a vida em todas as fases do ser humano, pois diante das dimensões da educação os ambientes educacionais se ampliam e já que todos aprendem e todos ensinam essa dinâmica fica ainda mais fluída.

Sendo a cidade as relações de pessoas, torna-se crucial o entendimento de que o “com viver” precisa ser questionado e reformulado, pois a herança cultural individualista,

fez com que o isolamento fosse a solução para os problemas sociais. Ao se pensar em enfrentamento da pandemia do COVID-19, isso era urgente. No entanto, nem esse ato de cuidado com o outro pode ser praticado no sentido do bem coletivo. É necessário um empoderamento do interesse comum do sujeito para que pudesse, então, construir uma cidadania coletiva.

Eu penso que a minha contribuição não é uma contribuição puramente pessoal minha. É uma contribuição que foi se construindo de um processo de pensar na construção do processo do coletivo. Eu penso que o processo da construção pessoal e da construção do coletivo, ele passa muito pelo processo da aprendizagem, do aprender a aprender (ENTREVISTADO 13).

Assim, não há escola responsável, projeto responsável, programa responsável, prefeitura responsável, há um senso coletivo de responsabilidade capaz de expandir o olhar para cidade com um espaço de vivência e de festa e não apenas de trabalho e de lucro. Isso faz com que se almeje uma cidade como pedagogia, cidade em suas relações, em que cada agente assume a responsabilidade educativas na construção de uma “comum unidade”. Uma mudança de atitude que se volta a uma política educativa de cidadania, que vise a uma responsabilidade coletiva. Essa forma insurgente do Monte Serrat e do Campeche reconstituíram centros de decisões, restabelecendo o lugar do encontro nas cidades, a partir da convergência se estabelece uma organização social.

É evidente que o urbano nunca estará plenamente atual nas análises e nas reflexões, pois como já dito “a sociedade urbana se forma enquanto se procura” (LEFEBVRE, 2001, p. 7). E isso é observado no mapeamento das experiências e, ao longo do tempo, os usos e as apropriações do espaço da cidade são adaptados a partir das dinâmicas comunitárias, seja ela econômica, social ou mesmo institucional. Dessa forma ter um caráter de totalidade, por ora pode parecer ingênuo, pois a “ciência da cidade exige um período histórico para se construir e para orientar a prática social” (LEFEBVRE, 2001, p. 112). Tal incompletude traz como pano de fundo a teoria da complexidade, visto que até então a ciência elimina tudo o que for impreciso, contraditório ou ambíguo. O desafio que a complexidade nos impõe é o de aceitar certa imprecisão, contradição e ambiguidade nos fenômenos e nos conceitos. E se a cidade está em constante transformação, seu currículo é dinâmico, oportunizando um conteúdo ativo com o urbano.

Nesse contexto, trazer a ciência aberta na relação da cidade educadora com o ensino formal é trazer uma cidadania ativa e crítica ao longo do processo de transformação da sociedade, assumindo suas indeterminações e incertezas. Isso coloca o processo de formação cidadã como um ato contínuo e dinâmico na sociedade urbana. A participação dos professores ou mesmo a receptividade das escolas junto à pesquisa foram distintas e manifesta a importância dada à escola com a temática da cidade, uma vez que o maior envolvimento dos professores se deu na instituição que apresenta maior envolvimento territorial e cidadão e claramente a menor participação se deu pela instituição que não tem esse vínculo com a comunidade.

Educar para cidadania no ambiente de ensino é exercer a cidadania desde a infância. O recém-chegado, as crianças e os adolescentes apresentam um alto potencial criativo, capaz de provocar currículos reclamados no espaço urbano. Vê-se que a educação informal proporciona uma reflexão da conjuntura social, uma inclusão do jovem ao urbano e uma oportunidade de ser um ator de transformação. A sociedade tem relevante papel nesse processo formativo, pois é por meio dessa teia social que a trama da cidade se revela aos recém-chegados. Trata-se de uma inclusão social, uma participação cidadã na cidade uma construção de senso de pertencimento. Assim, tecer o ser cidadão é assumir as relações socioespaciais no processo de formação cidadã, incorporando as dimensões educacionais, trazendo a cidade como um agente educador.

É preciso devolver a cidade às crianças e aos adolescentes trazendo sua vividez às impressões sensoriais.

Uma criança, de cerca de sete ou oito anos até os treze, catorze, vive a maior parte do tempo, neste mundo vívido. Ao contrário do infante que está aprendendo a andar, a criança mais velha não fica presa aos objetos mais próximos nem aos arredores; ela é capaz de conceituar o espaço em suas diferentes dimensões; gosta das sutilezas na cor e reconhece as harmonias na linha e no volume. Ela tem muito da habilidade conceitual do adulto. Pode ver a paisagem como um segmento da realidade "lá de fora", artisticamente arranjado, mas também a conhece como uma força, uma presença envolvente e penetrante. Sem a carga das preocupações terrenas, sem as cadeias da aprendizagem, livre do hábito enraizado, negligente do tempo, a criança está aberta para o mundo (TUAN, 1980, p. 65).

Alguns pressupostos importantes para considerar a cidade como um agente educador: 1. o sujeito como centro do processo formativo; 2. a pedagogia relacional dos

atores envolvidos (educandos e educadores); 3. a compreensão do contexto em que o educando está inserido; 4. a rede de parceiros necessária para a viabilidade de projetos; 5. assumir o processo como contínuo e dinâmico. Volta-se, então, a confirmação da hipótese desta pesquisa que quanto maior a interação entre as dimensões da educação melhor a formação cidadã do sujeito, tendo em vista que a cidade incorpora essas dimensões educacionais, evidenciando que quanto maiores forem os estímulos à vida urbana, maior também será a percepção de cidadania dos educandos, sendo confirmada a hipótese inicial. Por fim, o que se pensava dos atores envolvidos no processo educacional se confirmou na prática diante do relato dos entrevistados, em que as pessoas que tinham uma trajetória pessoal de vida urbana, impulsionada tal atuação no processo de formação.

A particularidade da experiência da Comunidade do Monte Serrat diante do perfil socioeconômico dos envolvidos tem profunda interferência na construção, na metodologia e nas pautas dos projetos socioeducativos. Claro que, nesse caso específico, as experiências não visam sanar os problemas de seu contexto social, pois esses são estruturais da sociedade, contudo elas anseiam por justiça social em que todos são iguais, dialogando pela e para a cidade, reforçando a experiência do espaço público. Isso é experiência de democracia radical. Já no Campeche o histórico de lutas socioambientais revela uma identidade ambientalista visível às práticas educacionais, uma vez que o contexto provoca tais práticas.

Vistas então como experiências de educação e de vida objetivam contribuir com a consolidação da autonomia (cognitiva, profissional, política, ética e econômica) dos sujeitos sociais.

Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite (GOHN, 2006, p. 37).

Diante do exposto, analisar a conjuntura da cidade educadora no processo de formação cidadão volta-se à complexa relação do sujeito com o território e deste com o outro, e as práticas que reconhecem essas relações tendem a alcançar bons resultados. Já o esperar da cidade educadora se alimenta da convicção de que as mudanças são possíveis,

de acordo com Freire (FREIRE, 2008, p. 76) “É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. E ao assumir a obra inacabada “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente”.

O direito à Cidade Educadora se fundamenta no direito à educação devendo "ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial" (MORIGI, 2016, p. 150), e mais do que igualdade seria a garantia do princípio da equidade. Os espaços urbanos são produtos e produzem ações e relações sociais “valer-se do espaço urbano não se dá sem transformações nas sujeitos e na sociabilidade que ocupam esse espaço” (COLOSSO, 2019, p. 115). A necessidade da cidade e da vida urbana traz a vida social em voga. Não é uma ou outra pessoa que cria as relações sociais, mas é a prática da vida social que possui tal poder¹⁴.

¹⁴ Como pesquisadora e sujeito dentro do processo de construção dessa pesquisa, não poderia de aqui nessa banca citar algumas das mudanças que a presente pesquisa oportunizou. Além do crescimento pessoal e intelectual, a Jaqueline pouco mais de quatro anos atrás se transformou diante do olhar para a cidade, para o outro e com o outro, para as práticas insurgente encontradas nas comunidades. Impossível deixar de fora todas as ricas entrevistas que oportunizaram vivenciais culturais e pedagógicas, além de um projeto de extensão junto às crianças e aos adolescentes na Escola Marista, hoje em andamento, levando a discussão de arquitetura e do direito à cidade para o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. **Como fazer referências:** bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, c2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024:** informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

AICE, Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras.** 2004. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v1i1.165. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>. Acesso em: 20 dez. 2020.

AITKEN, Stuart. DO APAGAMENTO À REVOLUÇÃO: O DIREITO DA CRIANÇA À CIDADANIA/DIREITO À CIDADE 1. **Educ. Soc**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629–996, 2014.

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa.** InterSaber ed. Curitiba.

AMORA, Ana Maria Gadelha Albano. **O lugar do público no Campeche.** 1996. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ANJOS, Priscila Oliveira Dos. **Próxima parada : Monte Serrat O itinerário da recente história do Transporte Coletivo na comunidade mais populosa do Maciço do Morro da Cruz.** 2016. Relatório Técnico do Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BARBOSA, Tereza Cristina P. Ecologia e recursos naturais da Planície do Campeche. *In*: TIRELLI, Janice; BURGOS, Raúl; BARBOSA, Tereza Cristina P. (org.). **O campo de peixe e os senhores do asfalto Memória das lutas do Campeche.** Florianópolis: Cidade Futura, 2007. p. 99–114.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Eduções 70, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** 1999. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.** 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10257.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

CARRASCO, Silvia. Multiculturalidade: repensar a integração socioeducativa. *In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (Organizadores) (org.). A cidade como Projeto Educativo.* Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 109–128.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “Geografia do Aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula. *In: O ensino de geografia na escola.* Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45–47.

CCEA, Centro Cultural Escrava Anastácia. **História.** 2022. Disponível em: <https://ccea.org.br/historia/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CEMLM, Centro Educacional Marista Lucia Mayvorme. **Projeto Político Pedagógico Centro Educacional Marista Lucia Mayvorme** Florianópolis, 2012.

CEMLM, Centro Educacional Marista Lucia Mayvorme. **Street Café: Andanças Literárias pelo Direito À Cidade!**, 2019.

CEMLM, Centro Educacional Marista Lucia Mayvorme. **Jornada Ampliada 2019 e 2020 DEAS22 slides,** , 2020.

CERVERA, Salvador; GÓMEZ-GRANELL, Carmen. O meio ambiente e a globalização. *In: GÓMEZ-SERRUDO, Nelson; VILA, Ignacio (Organizadores) (org.). A cidade como Projeto Educativo.* Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 85–108.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COLOSSO, Paolo. **Disputas pelo direito à cidade: outros personagens em cena.** 2019. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São, 2019.

COPETTE, Maria Conceição. **Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat.** São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

COSTA, Renna. **Bilica realiza oficina com educadoras.** 2017a. Disponível em: <http://bilica.org.br/?p=943>. Acesso em: 4 abr. 2022.

COSTA, Renna. **Aconteceu! Primeiro semestre da oficina de teatro 2017.** 2017b. Disponível em: <http://bilica.org.br/?p=656>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CUNHA, Luis Felipe. **Práticas Espaciais e planejamento insurgente: os casos do Campeche em Florianópolis e Pointe - Saint -Charles em Montreal.** 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DAMETTO, Júlia Teixeira Lahm. **Hortas Urbanas - A Relação entre Natureza e Cidade - O caso da Horta do Pacuca - Florianópolis/SC.** 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DELORS, Jacques. Os Quatro pilares da educação. *In: DELORS, Jacques (org.). Educação: um*

tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. p. 89–102.

DIAS, Vera Lucia Nehls. **Tantos Campeches quantas imaginacoes: um estudo sobre o espaço do Campeche**. 1995. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

DRESCH, Juliana. Desafios De Políticas Públicas Para a Cidade Educadora: Um Estudo a Partir Da Experiência De Porto Alegre. *Práxis*, [S. l.], v. 1, n. 0, p. 51–56, 2016. DOI: 10.25112/rp.v1i0.541.

EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES. **Projeto Político Pedagógico Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes** Florianópolis, 2020.

EFAZ. **Escola da Fazenda**. 2022. Disponível em: <https://www.efaz.com.br/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Lei Complementar n. 482, de 17 de janeiro de 2014. Institui o Plano Diretor de Urbanismo do Município de Florianópolis que dispõe sobre a Política de Desenvolvimento Urbano, o Plano de Uso e Ocupação, os Instrumentos urbanístico e o Sistema de Gestão**. 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2014_12.01.39.ae8afdb369c91e13ca6efcc14b25e055.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Secretaria Municipal da Saúde**. 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades_saude/populacao/uls_2015_index.php. Acesso em: 1 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **1ª Conferência Municipal de Habitação de Interesse Social - Florianópolis** 23 Slides, , 2019. a.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Termo de Colaboração -ONG** Florianópolis, 2019. b.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Geoprocessamento Corporativo**. 2021.

FRANZONI, Tereza. **Fotos oficina de danças brasileiras**. 2014. Disponível em: <http://bilica.org.br/?p=140>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37a edição ed. São Paulo: Sal e Terra, 2008. v. 7 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civilwars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625.

GADOTTI, Moacir. A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL / NÃO-FORMAL. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?**, Sion, p. 1–11, 2005.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. Como inquirir? As entrevistas. *In: O inquirido: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, 1993. p. 69–113.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL : DIREITOS E APRENDIZAGENS DOS CIDADÃOS (ãS) EM TEMPOS DO CORONAVÍRUS. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 7.7, p. 9–20, 2020.

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 28–43, 2009. DOI: 10.22347/2175-2753v1i1.1.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio(Organizadores). **A Cidade Como Projeto Educativo**. Porto Alegre.

GÜNTHER, Hartmut; ELAILI, Gleice A.; PINHEIRO, José Q. A Abordagem Multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: Características, Definições e Implicações. *In: PINHEIRO, José Q.; GÜNTHER, Hartmut (org.). Métodos de Pesquisa nos Estados Pessoa-Ambiente*. São Paulo: Sada do Psicólogo, 2008. p. 369–395.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes - do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KABILIO, Mario Leone. **Planejamento Ambiental Urbano no Distrito do Campeche, Florianópolis, SC**. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÚCIO, Joana. A cidade como experiência de aprendizagem: Reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade. **Kult-ur – Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat**, [S. l.], v. 6(11), p. 87–108, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.4>.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In: VIGOTSKI, L. ..; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

MAJÓ, Joan. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação. O papel da educação. *In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio(Organizadores) (org.). A cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 57–66.

MARICATO, Ermínia. As Idéias Fora Do Lugar E O Lugar Fora Das Idéias. *In: ARANTES, Otilia; ET. AL. (org.). A cidade do pensamento único*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 121–192.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, Cidades: Alternativas para a crise urbana**. Petrópolis, RJ: Vozea, 2013.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa**, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Editora Psy, 1995.

MAULIN, Gilfredo Carrasco. **A educação ambiental e a cidade: um espaço em construção?** Interacções, , 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica E Arte: O Desafio Da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópoles: Vozes, 2001. p. 7–29.

MIRAFTAB, Faranak. **Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano** *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* Recife, 2016. DOI: 10.22296/2317-1529.2016v18n3p363.

MOLL, Jaqueline. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todo tenham lugar. **Ágora**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 27–38, 2019.

MOREIRA, Adilson de Souza. **O processo participativo no plano diretor - estudo de caso : Campeche / Florianópolis, SC - Brasil**. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre. Disponível em: <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>.

NUNES, Nei Antônio; CASAGRANDE, Jacir Leonir; RAMOS, Márcia Maria Gil; SANTOS, Andréia Aparecida Pandolfidos; CORSEUIL, Louise. Participação Comunitária Como Prática De Inovação Social: Um Estudo De Caso No Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 154, 2017. DOI: 10.19177/reen.v10e22017154-180.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Cidade Educadora: Viver a urbe no ensino de Geografia. **Intersaberes**, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 369–378, 2018.

PATRÃO, Benedicto de Vasconcellos Luna Gonçalves. O Direito à Cidade sob a perspectiva da crinaça e do adolescente: o Poder Público e a responsabilidade pela efetividade do Direito à Convivência Comunitária. **Confluências (Niterói)**, [S. l.], v. 18, p. 39–51, 2010.

PINHEIRO, José Q.; ELAILI, Gleice A.; FERNANDES, Odara S. Observando a Interação Pessoa-Ambiente: Vestígios Ambientais e Mapeamento Comportamental. *In*: PINHEIRO, José Q.; GÜNTHER, Hartmut (org.). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São: Casa do Psicólogo, 2008. p. 75–104.

PMF, Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Bairro Educador: Eixos norteadores** Florianópolis, 2019.

Portas abertas para o conhecimento voluntário. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 39, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIZZO, Paulo Marcos Borges. **O Planejamento Urbano No Contexto Da Globalização: Caso Do Plano Diretor Do Campeche Em Florianópolis, Sc**. 2013. Tese (doutorado) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101054>.

ROCHA, Tião. A casa e a rua. *In*: APRENDIZ, Associação Cidade Escola (org.). **Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção**. [s.l.: s.n.]. p. 23–25. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz_20_anos_de_historias_e_reinvencao.pdf.

ROSA, Maristela; SOUSA, Janice Tirelli Ponte De. Escola e sociedade: em busca de novas referências culturais - relato de uma experiência. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–10, 2004.

RUCHAUD, Guilherme Galdo. **Entre as lajotas do Monte Serrat: narrativas e materialidades na construção da cidade de Florianópolis**. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGA_N_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI.

SANTOS, Fernando Assis Dos. **Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea: A educação como um projeto de cidade, a cidade como um projeto de educação**. [s.l.] : Novas Edições Acadêmicas, 2017. Disponível em: <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: SANTOS, Milton.; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura. (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 332. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Territorio_Globalizacao_e_Fragmentacao_MiltonSANTOS.pdf.

SANTOS, Milton. **Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton De Almeida. **Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência** *Boletim Gaúcho de Geografia* Porto Alegre, 1996.

SANTOS, Paula Carolina Favaretto. **Agricultura Urbana no bairro do Campeche, Florianópolis/SC**. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Áures Demaria. **No balanço da “ Mais Querida ”**: 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2006.

SOUZA, Maria Izabel Porto De. **Construtores de Pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural**. 2002. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. *In*: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio(Organizadores) (org.). **A cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67–83.

TIRELLI, Janice; BURGOS, Raúl; BARBOSA, Tereza Cristina P. **O campo de peixe e os senhores do asfalto Memória das lutas do Campeche**. Florianópolis: Cidade Futura, 2007.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e Novos Olhares sobre o Maciço do Moddo da Cruz: De não território a território do PAC - Florianópolis**. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRILLA BERNET, Jaume. A educación nom formal e a cidade educadora. Das perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX**, [S. l.], v. 24, p. 199–221, 1999. Disponível em: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200130012.pdf>.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la Escuela: Ámbitos no formales y Educación Social** Barcelona Ariel, , 1993.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VIGOTSKI, L. .; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. *In*: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio(Organizadores) (org.). **A cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37–55.

APÊNDICE A – Questionário

Questionário desenvolvido no Google Forms a ser aplicado junto aos Professores do Ensino Fundamental II.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Cidade Educadora e Formação Cidadã". The form contains five questions:

- 1. "Qual disciplina você leciona?" (Which subject do you teach?) with a text input field labeled "Sua resposta".
- 2. "Em qual ano do ensino fundamental você leciona?" (In which year of elementary school do you teach?) with four radio button options: "6º Ano", "7º Ano", "8º Ano", and "9º Ano".
- 3. "Informe o nome da sua escola:" (Provide the name of your school:) with a text input field labeled "Sua resposta".
- 4. "Em que bairro você mora?" (In which neighborhood do you live?) with a text input field labeled "Sua resposta".
- 5. A "Próxima" (Next) button at the bottom left.

A escola e A cidade

Considerando o contexto normal, sem a pandemia

Você costuma levar discussões sobre o bairro e a cidade para a sala de aula?

- Sim
- Não

Qual(is) a(s) forma(s) de abordagem você usa para levar a discussão do bairro e da cidade para a sala de aula?

Sua resposta _____

Com que frequência a escola você faz uso dos espaços da cidade (praças, parques, ruas...) para as suas atividades escolares?

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- bimestralmente
- semestralmente
- anualmente
- nunca

Você acredita que seria importante ter a temática da cidade, e cidadania na escola?

- Sim
- Não

Você sente que a escola está contribuindo para a formação cidadã dos alunos?

- não
- muito pouco
- razoavelmente
- bastante
- completamente

Como os alunos reagem aos discutirem seu bairro e cidade, e qual envolvimento deles junto a comunidade?

Sua resposta

De que forma a escola poderia ajudar nessa formação cidadã?

Sua resposta

Você conhece o conceito de Cidade Educadora?

- Sim
- Não

O que você entende por Cidade Educadora?

Sua resposta

Você acredita que a Cidade pode ser um agente educador?

- Sim
- Não

De que forma a cidade poderia ser um agente educador?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Você e Seu bairro

Você participa de alguma atividade, grupo, ou organização dentro do seu bairro ou na cidade? (grupos de teatro, ong, grupo de dança...)

Sim

Não

Em que atividade, grupo ou organização você participa?

Sua resposta

Você usa o espaço urbano (ruas, praças, parques...) para o lazer, esporte ou se relacionar com outras pessoas?

Sim

Não

Se sim, quais são os espaços que você utiliza e de que forma?

Sua resposta

Caso não use, porque você não faz uso desses espaços?

Sua resposta

O que você acha que seria importante que tivesse em seu bairro ou na cidade que proporcionasse maior uso dos espaços urbanos. (quadras, pista skate, bancos, ...)

Sua resposta

Caso você não more no bairro da escola onde leciona, de que forma que você se relaciona com o bairro e a comunidade?

Sua resposta

Voltar

Próxima

Você Cidadã(o)

De que forma você se vê como cidadão:

	sem envolvimento	muito pouco envolvido(a)	pouco envolvido(a)	razoavelmete envolvido(a)	muito envolvido(a)	completam envolvido
Envolvimento como liderança escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvimento com atividades culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvimento com atividades ambientais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvimento com atividades sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvimento com atividades políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa das discussões do bairro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa grupos sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como você se descreve como cidadão?

Sua resposta

Voltar
Próxima

A Pandemia

Você conseguiu manter as discussões da cidade e do bairro durante a pandemia junto com os alunos?

Sim

Não

Não se aplica

Quais estratégias utilizadas para adaptar as discussões do bairro e da cidade no ensino durante a pandemia?

Sua resposta _____

Como os alunos tem reagido nas atuais discussões de seu bairro e cidade?

Opção 1

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).