

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

TAIANA VALENCIO DA SILVA

ESCOLA E TERRITORIALIDADES:

**Um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí,
Litoral Norte do Rio Grande do Sul**

São Leopoldo

2024

TAIANA VALENCIO DA SILVA

ESCOLA E TERRITORIALIDADES:

**Um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí,
Litoral Norte do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2024

S586e Silva, Taiana Valencio da.
Escola e territorialidade : um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí, litoral norte do Rio Grande do Sul / Taiana Valencio da Silva. – 2024.
164 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva”

1. Comunidade. 2. Escola. 3. Projetos pedagógicos escolares. 4. Territorialidade. 5. Territórios. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

TAIANA VALENCIO DA SILVA

ESCOLA E TERRITORIALIDADES:

**Um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí,
Litoral Norte do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva – Universidade Franciscana (UFN)

Prof. Dr. Leandro Forell – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

ORIENTADOR

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos:
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNISINOS, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e pela oportunidade que me foram dadas.

Agradeço à CAPES pela viabilização financeira para a produção desta tese.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela generosidade e pela disponibilidade mostradas no decorrer do curso.

Agradeço à Secretaria do Programa de Pós-Graduação pela organização de nossas vidas acadêmicas.

Agradeço ao professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, por esses quase oito anos de orientação e de amizade, pelos momentos de aprendizagens e de estudos, por suas leituras atentas, por sua generosidade e rigorosidade acadêmica.

Agradeço aos professores Rosângela Fritsch, Marcio Tascheto, Leandro Forell e Carlos Gadea, por terem aceito o convite para contribuir neste momento tão importante da minha formação, pela leitura atenciosa e solidariedade acadêmica.

Aos colegas que fizeram parte do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (GPEDiC), meus sinceros agradecimentos por todas as contribuições refletidas na escrita desta tese. Em especial, para minhas queridas colegas e amigas, Aline, Nicole e Cátia pelos cafés, pelos momentos de escuta e de apoio.

Agradeço aos familiares e aos amigos pelo apoio e afeto. Com vocês, as pausas entre um capítulo e outro me deram energia para continuar.

RESUMO

A presente tese apresenta um estudo sobre escola e territorialidades com ênfase nas relações entre projetos pedagógicos escolares, comunidades e territórios em uma escola pública do município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Compreendeu-se como projetos pedagógicos escolares as práticas ou as ações pedagógicas elaboradas a partir de iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, que ocorram na escola e/ou seu entorno, que apresentem aproximações com os territórios e que visem a ampliação dos repertórios formativos e a educação para a cidadania. Utilizou-se como itinerário investigativo a ideia de “metamorfose” da escola na atualidade (BECK, 2018), constatando duas faces desta metamorfose: a primeira, diz respeito à ampliação das tarefas desenvolvidas na e pela escola e à ampliação dos processos formativos associados a outros processos sociais; a segunda, refere-se à sua relação com seu entorno, com seu território e, com efeito, sua comunidade. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo etnográfico (ROCHA; ECKERT, 2008) em uma escola pública municipal. As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados foram a noção de território (HAESBAERT, 2014; 2019) e seus desdobramentos. O material revelou três categorias analíticas, a saber: (a) a definição do lugar, em um exercício de olhar para as margens (AGIER, 2015), de refletir sobre e com os espaços precários, em uma dimensão simbólica e subjetiva, e apresentar a construção de territorialidades dos moradores. Buscou-se definir o lugar a partir das narrativas, entrevistas e publicações sobre o bairro, além de apresentar suas relações da e na comunidade. As interações apresentadas são marcadas pelas formas de organização do espaço e pelo significado dado ao lugar. Constatou-se nessas experiências a busca por melhores condições de vida, de recomeços e novas chances, bem como a ideia de comunidade como rede de solidariedade está presente nessas relações; (b) escola e comunidade, as relações a partir das intervenções no território, analisando as intervenções no entorno e as suas influências na vida da comunidade e nos modos de organização escolar. Observaram-se intervenções assistenciais, culturais e educativas propostas com base na realidade econômica e social do território. As ações desenvolvidas valorizam e intensificam a identidade territorial e o sentimento de comunidade, ampliando as relações entre comunidade e escola, sejam elas de assistência, participação ou tensionamentos; (c) projetos pedagógicos e territórios,

compreendendo os projetos desenvolvidos pela escola e os projetos desenvolvidos em parceria com a escola, e suas influências no território e comunidade. As relações entre escola e territórios são retratadas a partir de ações contínuas ou episódicas de caráter educativo, assistencial ou solidário desenvolvidos pelos projetos pedagógicos que ocupam a escola, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos estudantes e visando a educação para a cidadania. Diante do exposto, é possível defender a tese de que os Projetos Pedagógicos Escolares expressam relações e transformações entre escola e território.

Palavras-chave: Escola; Territorialidades; Territórios; Comunidade; Projetos Pedagógicos Escolares.

ABSTRACT

This thesis presents a study on school and territorialities with an emphasis on the relations between school pedagogical projects, communities and territories in a public school in the city of Tramandaí, North Coast of Rio Grande do Sul. School pedagogical projects were understood as practices or pedagogical actions developed based on one's own initiative or in partnership with other institutions, which take place at the school and/or its surroundings, which present similarities with the territories and aim to expand training repertoires and education for citizenship. The idea of the “metamorphosis” of school today (BECK, 2018) was used as an investigative itinerary, noting two sides of this metamorphosis: the first concerns the expansion of the tasks carried out in and by the school and the expansion of the training processes associated with other social processes; the second refers to its relation with its surroundings, with its territory and, in effect, with its community. From a methodological point of view, this is an ethnographic study (ROCHA; ECKERT, 2008) in a municipal public school. The analytical tools used to interpret the data were the notion of territory (HAESBAERT, 2014; 2019) and its consequences. The material revealed three analytical categories: (a) the definition of the place, in an exercise of looking at the margins (AGIER, 2015), reflecting on and with precarious spaces, in a symbolic and subjective dimension, and presenting the construction of territorialities of residents. We sought to define the place based on narratives, interviews and publications about the neighborhood, in addition to presenting its relationships within and within the community. The interactions presented are marked by the forms of organization of the space and the meaning given to the place. These experiences revealed the search for better living conditions, new beginnings and new chances, as well as the idea of community as a network of solidarity is present in these relations; (b) school and community, relations based on interventions in the territory, analyzing interventions in the surrounding area and their influence on community life and school organization modes. Assistance, cultural and educational interventions proposed based on the economic and social reality of the territory were observed. The actions developed value and intensify territorial identity and the feeling of community, expanding relations between community and school, either assistance, participation or tension; (c) pedagogical projects and territories, comprising projects developed by the school and projects developed in partnership

with the school, and their influence on the territory and community. The relations between school and territories are portrayed based on continuous or episodic actions of an educational, assistance or solidarity nature developed by pedagogical projects that occupy school, surrounding area or other places for the development of their practices, expanding the students' training repertoire and aiming at education for citizenship. Thereby, it is possible to defend the thesis that School Pedagogical Projects express relations and transformations between school and territory.

Keywords: School; Territorialities; Territories; Community; School Pedagogical Projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Litoral Norte do Rio Grande do Sul	47
Figura 2: Crescimento anual da população no Litoral Norte do Rio Grande do Sul ..	49
Figura 3: Crescimento da população no ano de 2023.....	57
Figura 4: Publicação Litoral notícias, junho de 2023.....	59
Figura 5: Publicação Litoral Mania, junho de 2023.....	59
Figura 6: Mapa de Tramandaí	61
Figura 7: Avenida Interpraías, Tramandaí/RS 2022.	70
Figura 8: Os dois lados da Avenida Interpraías.....	71
Figura 9: Entrada da escola turno da manhã	72
Figura 10: Localização do prédio antigo da Escola Municipal Jorge Enéas Sperb ...	75
Figura 11: Localização do prédio novo da EMEF Jorge Enéas Sperb	76
Figura 12: Escola Jorge Enéas Sperb.....	77
Figura 13: IDEB dos Anos Iniciais da Escola Jorge Enéas Sperb.....	79
Figura 14: Rua das Hortênsias.....	90
Figura 15: Regularização Fundiária Urbana Portelinha.....	91
Figura 16: Regularização Fundiária da Portelinha – mapeamento dos lotes	91
Figura 17: Instalação da rede elétrica	91
Figura 18: Evento de extensão “Inspira Portelinha”	92
Figura 19: Convite para o evento Inspira Portelinha	93
Figura 20: Evento Inspira Portelinha	94
Figura 21: Ação Mãos na Obra	96
Figura 22: Aniversário de 9 anos do Projeto Mãos na Obra.....	98
Figura 23: Pintura na parede “Eu amo a Portelinha”	104
Figura 24: Brechó solidário na Escola Jorge Enéas Sperb, em 2021.	109
Figura 25: Brechó solidário realizado em setembro de 2021, na EMEF Jorge Enéas Sperb.....	110
Figura 26: Mutirão de limpeza do bairro.....	113
Figura 27: Mutirão de limpeza no entorno da EMEF Jorge Enéas Sperb	114
Figura 28: Estudantes, professora e mãe, no mutirão de limpeza no entorno da Escola	114
Figura 29: Publicação sobre a inauguração da Escola Jorge Enéas Sperb (2021).120	
Figura 30: Inauguração da nova escola (2021).	120

Figura 31: Escola é entregue à comunidade (2021).....	120
Figura 32: Turma do terceiro ano na Praça da Coruja, Tramandaí/RS	131
Figura 33: Saída de campo para o Ceclimar – Imbé/RS	132
Figura 34: Visita ao Parque Eólico – Tramandaí/RS	133
Figura 35: "Mãos ao mundo"	136
Figura 36: Sementeira	137
Figura 37: “Plantando a esperança”	138
Figura 38: Cartaz produzido pelo estudante para participação no Projeto EDP.....	139
Figura 39: Travessa ao lado da casa de Flora	140
Figura 40: Trabalhos premiados no Projeto EDP (2022).....	142
Figura 41: Publicação da diretora Dália no Facebook da escola (2022)	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese sobre escolas e matrículas dos municípios mais populosos, 2021.	56
Quadro 2: Relação dos Programas propostos pela SMEC em 2023.	66
Quadro 3: Síntese dos projetos desenvolvidos pela escola	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) total e dos blocos dos municípios com maior PIB (2019) do Litoral Norte/RS	52
Tabela 2: Taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos	54
Tabela 3: Expectativa de anos de estudo	55
Tabela 4: IDEB dos municípios mais populosos do Litoral Norte/RS, 2022.	56
Tabela 5: População no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, 2023.....	58
Tabela 6: Panorama econômico.....	63
Tabela 7: Relação dos entrevistados	82

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
CAPE	Centro de atendimento preventivo ao educando
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREDE	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
DEE	Departamento de Economia e estatística
EDP	Energia do Brasil S.A.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDH	Índice de desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONGs	Organizações não governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMCC	Referencial Municipal Comum Curricular
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
VAB	Valor adicionado Bruto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Organização da tese	24
2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: UM QUADRO TEMÁTICO	26
3 ETNOGRAFIA E TERRITÓRIO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ...	35
3.1 Procedimentos metodológicos	35
3.2 O conceito de Território e seus desdobramentos	40
3.3 Questões éticas do estudo	45
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO	46
4.1 Litoral Norte do Rio Grande do Sul	46
4.2 Processo de definição do campo de pesquisa	60
4.3 Tramandaí, a “capital das praias”: Caracterização do município.....	61
4.4 O Bairro e a Escola: Contextualização do entorno.....	69
5 DEFINIÇÃO DO LUGAR: OLHAR PARA AS MARGENS	84
5.1 “Eu amo a Portelinha”: a dimensão simbólica do lugar	100
5.2 As Intervenções no território.....	104
6 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES A PARTIR DAS INTERVENÇÕES NO TERRITÓRIO	106
6.1 Mudança da localização e influências nas relações entre escola e comunidade	119
7 PROJETOS PEDAGÓGICOS E TERRITÓRIOS	126
7.1 Projetos desenvolvidos pela escola	126
7.2 Projetos desenvolvidos em parceria com a escola.....	134
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A COMUNIDADE E FAMÍLIAS	160
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES E/OU FUNCIONÁRIOS	161
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DIRETORA E VICE DIRETORA ...	162
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA	164

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa no campo educacional está implicada com o processo permanente de mapeamento analítico das condições sociais e pedagógicas do Tempo Presente. Enquanto professora da educação básica pública e pesquisadora da área da Educação, dedico minha atenção neste estudo para as escolas e os territórios, buscando compreender suas relações a partir de projetos pedagógicos escolares.

Para investigar e analisar as relações entre escolas e territórios, parece relevante partir de um diagnóstico acerca do que chamarei aqui de “metamorfose” (BECK, 2018)¹ da escola, na atualidade. As transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas no final do século XX e a partir do início do século XXI, exigiram uma série de transformações nas instituições escolares. A escola, enquanto construção histórica, sofre mutações relacionadas à democratização escolar, à emergência de novos públicos, aos necessários enfrentamentos de novas demandas e problemas, deslocamentos os quais vêm sendo descritos e narrados a partir de diversos prismas.

No Brasil, até a primeira metade do século XX, o direito à educação era destinado às classes privilegiadas. Em 1988, a Constituição Federal marca um avanço na efetivação dos direitos sociais no país, assegurando a educação como um dos direitos sociais. O artigo 205 destaca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, direito a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Outro marco importante sobre os direitos sociais é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, buscando garantir direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, estabelecendo para as crianças e os adolescentes a proteção integral; o direito à educação, à cultura, ao esporte e lazer (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) dá amplitude à perspectiva de educação entendendo-a “nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da

¹ O conceito de metamorfose refere-se a transformações radicais, onde as velhas certezas desaparecem e algo totalmente novo surge (BECK, 2018).

sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, art. 1º). Define como a sua finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). E destaca, no artigo 12, como incumbência da escola e de professores, a articulação com a família e a comunidade através de processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

A partir da década de 1990, ocorre no Brasil a expansão da oferta educacional. Neste cenário, sucede a ampliação da oferta de vagas e do aumento de escolas nos territórios, visando o alcance populacional, social e territorial. No entanto, tais ampliações não representam, obrigatoriamente, melhorias (ALGEBAILLE, 2013). Com o ingresso de novos segmentos sociais na escola, surge a necessidade de modificações em sua estrutura, formas e funções (ALGEBAILLE; RISSATO, 2015) como os aspectos relacionados à duração dos processos de escolarização e de formação, além do escopo da escola como instituição especializada, bem como da ação e da formação escolar (ALGEBAILLE, 2013).

As ampliações de alcance populacional e territorial da escola estão relacionadas, de acordo com Algebaile (2013), com dois aspectos: o primeiro é referente a integração de novos segmentos populacionais à escolarização, seja pela ampliação dos segmentos etários que passam a frequentar a escola, ou no caso dos grupos não alcançados pela escola por diversos fatores – classe social, etnia ou gênero, questões espaciais, entre outros. O outro aspecto observado pela autora, diz respeito às medidas de extensão da presença da escola no território que estão relacionadas à extensão de escolas para as áreas rurais, expansões urbanas e/ou em decorrência da posição designada à escola enquanto um equipamento público vinculado às ações e políticas territoriais (ALGEBAILLE, 2013).

A duração dos processos de escolarização e formação também são ampliadas em horas e dias anuais de acordo com cada etapa, nível e modalidade de ensino. Há uma expansão nos níveis e nas etapas da formação, assim como os anos de estudo para a realização dos mesmos. No caso da escolarização obrigatória, há um aumento dos “mínimos educacionais” (ALGEBAILLE, 2013), em que a escola pública passa a atender às necessidades básicas de aprendizagem. No decorrer dos anos, a escola, enquanto instituição especializada, passa por transformações em seus programas educacionais, apresentando diversificações em seu perfil, currículo e vias formativas.

Pode-se observar que, no decorrer da história da escolarização no Brasil, o acesso à escola não ocorre de forma homogênea. Oliveira e Saraiva (2015) destacam que a universalização acontece em meio a processos de diferenciação escolar, mais especificamente, para aqueles que vivem em situação de pobreza, em territórios e escolas vulneráveis. Anísio Teixeira, desde o final da década de 1940, já problematizava os limites da escola no Brasil, acentuando seu caráter seletivo e excludente (TEIXEIRA, 1989).

As novas demandas direcionadas para a escola geram uma expansão de programas sociais e educacionais que influenciam nas formas de escolarização e produzem percursos e vias formativas diferentes dentro e fora da escola.

[...] a escolarização se expande, mas se realiza segundo uma grande variedade e desigualdade de experiências de escolarização, porque são variados e desiguais os padrões institucionais, as condições de exercício da função docente, a duração efetiva dos ciclos escolares (uma grande parte das vias alternativas de escolarização tem duração reduzida) e dos programas formativos. (ALGEBAILLE; RISSATO, 2015, p. 328).

A escola pública, desde sua produção, é marcada por diversas relações entre a escolarização da população e a realização de diferentes políticas sociais que abrangem situações mais pontuais da política educacional com políticas de assistência, de saúde, de cultura e lazer, de trabalho e de habitação (ALGEBAILLE, 2017). Neste cenário, observa-se uma ampliação do conjunto de tarefas que passam a ser desenvolvidas na e pela escola. E, conseqüentemente, uma intensificação dos processos formativos associados a outros processos sociais, utilizando-se de estratégias educativas, políticas e culturais (ALGEBAILLE, 2017). Para além desta ampliação mencionada, outra face desta metamorfose da escola diz respeito à sua relação com seu entorno, com seu território e, com efeito, sua comunidade. Tais dimensões serão exploradas posteriormente.

No plano conceitual, ainda que não tratando especificamente da realidade brasileira, há uma tendência internacional a descrever tais transformações a partir da descrição de novas características e missões atribuídas às instituições de ensino. A expansão dos sistemas escolares, segundo Canário (2004), marca a problemática da exclusão no campo educativo e a passagem de uma escola elitista para a escola de massas, caracterizando a transição da escola das certezas para a escola de promessas.

A escola de promessas, em uma atitude otimista, comprometia-se com três perspectivas: o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade (CANÁRIO, 2004). No entanto, a ausência dessas promessas configura outro cenário: a passagem da escola de um “contexto de promessas” para um “contexto de incertezas”, evidenciando o efeito reprodutor das desigualdades pelo sistema escolar (CANÁRIO, 2004). Dubet (2011), ao analisar o sistema escolar francês, define essas transformações como um “declínio do programa institucional”, em que a escola amplia suas funções e assume outros objetivos.

Neste contexto, são observadas outras organizações territoriais a partir de experiências políticas, escolas, famílias e comunidades, buscando garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Essa concepção dialoga com a perspectiva do que vinha sendo chamado no Brasil de Educação Integral (Singer, 2013), compreendida como “a integração dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões” (SINGER, 2013, p. 1), concebendo a escola como um núcleo articulador do território educativo.

A articulação entre escola e território também é debatida por Jaqueline Moll (2015). Em um movimento de pensar a educação na contemporaneidade a partir da cidade e territórios educativos, a autora destaca a possibilidade de recolocar a escola na cena do território em que atua, traçando possibilidades de reinvenção da ação escolar, buscando outros espaços e práticas no processo educativo.

Na legislação educacional brasileira, o conceito de território é observado a partir da concepção de território educativo (PEDRO; STECANELA, 2019). Ainda que a ideia de território educativo apresente caráter ambíguo e/ou o termo não seja citado nos textos legais, Pedro e Stecanela (2019) destacam que essa concepção vem sendo fomentada na política educacional desde a Constituição de 1988 através do princípio da descentralização, passando a ser nomeada como tal em 2010 com o Programa Mais Educação, articulada ao conceito de Educação Integral (PEDRO; STECANELA, 2019).

As reflexões sobre o território articulado com a perspectiva da Educação Integral são desenvolvidas por Moll (2015), agregadas com a reflexão dos processos educativos na cidade, compreendendo “a cidade com seus territórios como reconfiguradoras da ação educativa na sociedade em que vivemos”. (MOLL, 2015, p. 3). De acordo com Moll (2015), acolher a cidade com seus territórios implica:

Identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais e, além disso, acolher os saberes construídos na trajetória histórica dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento. (MOLL, 2015, p. 3).

Nesta perspectiva, o conceito de território educativo e Educação integral estão articulados com a concepção de intersetorialidade (MOLL, 2015; PEDRO; STECANELA, 2019), tendo como proposta novas formas de organização do trabalho escolar e da aprendizagem.

Desta forma, a ideia de território educativo apresenta diferentes interpretações analíticas e políticas. Oliveira e Saraiva (2015) destacam a noção de território educativo relacionado à política social e educacional. Nesta lógica, o território é compreendido a partir da noção de desigualdades de uma área urbana específica que se torna beneficiária das políticas, sendo concebido como um espaço de ação da política prioritária. Essas distintas abordagens dos territórios na literatura educacional recente (MOLL, 2015; OLIVEIRA; SARAIVA, 2015; PEDRO; STECANELA, 2019), permitem observar que compreender a escola na atualidade exige um exame atento de suas relações territoriais.

As abordagens sociológicas recentes, ressaltam que as transformações institucionais (CANÁRIO, 2004; DUBET, 2005) caracterizam a sociedade e as relações de desigualdades constituídas por fatores que emergem do contexto. Em contrapartida, esses acontecimentos exigem soluções políticas que, muitas vezes, apresentam soluções de caráter focalizado e condicionam a vida das pessoas, reproduzindo múltiplas desigualdades (DUBET, 2003).

O fenômeno das desigualdades transcende a dimensão econômica. Na atualidade, o contexto social é marcado por inúmeras desigualdades relacionadas às questões como raça, gênero, etnia, classe social, desigualdades regionais, local de residência e acesso à saúde, as quais se manifestam na renda, no acesso a serviços, nos processos de escolarização, na participação política, entre outros espaços sociais. No Brasil, segundo Algebaile (2009, p. 131), a desigualdade é um dos principais problemas educacionais. A autora define a educação a partir de uma “capacidade inesgotável de produzir desigualdades”. Neste sentido, a desigualdade associada aos fatores escolares internos, multiplica as desigualdades.

Em contrapartida, observa-se no contexto brasileiro iniciativas de enfrentamento dessas condições através de políticas, ações em territórios

vulneráveis e ações socioeducativas. Entre as iniciativas, podemos citar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, a vinculação entre programas de redistribuição de renda, os projetos sociais e as propostas municipais de Educação Integral. Tais ações evidenciam a dinâmica relativa aos encontros e desencontros entre escolarização e desigualdades.

As desigualdades sociais definem o acesso a diversas formas de ensino, as explicações externas à escola atribuem efeitos desiguais no processo de escolarização. No entanto, é importante destacar que os processos escolares produzem percursos desiguais explicados por fatores relacionados ao funcionamento da própria escola, resultantes de uma “produção contínua e de um efeito de agregação de pequenas desigualdades”. (DUBET, 2019, p. 1). Desta forma, “as desigualdades educacionais reproduzem as desigualdades sociais e, sobretudo, legitimam as desigualdades resultantes da competição educacional”. (DUBET, 2019, p. 9).

Os processos de desigualdades se associam às experiências dos indivíduos e intensificam a sensibilidade diante das desigualdades. Com a multiplicação das desigualdades e as diversas esferas que pertencemos, cada indivíduo, de alguma forma, é afetado pelas desigualdades com diferentes intensidades (DUBET, 2020). Para Dubet (2020), as desigualdades multiplicadas, incluídas as circunstâncias individuais, modificam profundamente a experiência das desigualdades.

A conjuntura social apresentada a partir deste diagnóstico, oferece importantes subsídios para refletir sobre as relações entre escola e território. Todavia, outras questões sociais e sanitárias geram mudanças em nossa sociedade nos últimos tempos. Assim, essas transformações atingem a educação e passam a compor o cenário de metamorfose da escola.

No final do ano de 2019, fomos surpreendidos com um novo vírus denominado Coronavírus (causador da doença Covid-19), que colocou em alerta todos os países sobre suas consequências. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (ONU) declarou a disseminação comunitária do vírus, o que caracterizou uma pandemia. Esse fenômeno impôs algumas ações de contenção como o isolamento e o tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Até janeiro de 2023, a pandemia registrou 38.264.864 casos confirmados e 708.999 mortes no Brasil. No Rio Grande do Sul, foram 3.092.921 casos registrados e 42.665 óbitos (Coronavírus/Brasil, 2024).

Desta forma, com esta condição global, houve a transformação da organização e do funcionamento de diversas instituições, incluindo a escola. No campo educacional, as atividades foram suspensas em inúmeros países. As redes de ensino precisaram criar estratégias para o desenvolvimento do trabalho escolar aderindo ao ensino remoto emergencial planejado e adaptado em um curto espaço de tempo. A pandemia, conforme as informações divulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, causou implicações no calendário escolar em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2020). Sendo necessário ações dos Conselhos Estaduais e Municipais de educação para orientar as instituições de ensino de acordo com seus respectivos sistemas, calendário e sobre o uso das atividades não presenciais.

Frente à necessidade emergencial que a pandemia trouxe para a educação, instituições de ensino públicas e privadas realizaram propostas de ensino remoto como aulas online, envio de materiais por correio, busca de materiais didáticos e impressos nas escolas, videoaulas, entre outras ações desenvolvidas para manter o vínculo com os estudantes. Entretanto, o contexto evidenciou as dificuldades para muitos estudantes acompanharem as atividades, sejam elas de acesso e/ou de aprendizagem. As formas de reorganização das aulas foram diversas em cada rede de ensino, assim como as diversas formas de aprendizagem ou não aprendizagem. De acordo com Silva (2021), “a educação em 2020 evidenciou o quanto as desigualdades socioeconômicas e culturais interferem na escola e nas relações de aprendizagem”.

Ao olhar para o entorno das escolas públicas localizadas em periferias urbanas, pode-se observar que o efeito pandemia revela experiências singulares de desigualdades, tais como: as condições de moradia, a falta de acesso à internet, dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias, baixa escolarização, entre outros fatores que dificultam o acesso à escola e à aprendizagem. Além do trabalho pedagógico, as instituições de ensino, inseridas em contextos vulneráveis, desenvolveram outras funções, como a entrega de marmitas, cestas básicas, roupas e calçados, dada as dificuldades financeiras das famílias que dependem de auxílios ou da solidariedade de outras pessoas para sobreviver.

O contexto pandêmico revela e amplia as desigualdades, os contextos e as relações de vulnerabilidade. A relação da escola com o território e com a comunidade se intensificam, não apenas como espaço pedagógico, mas também

como uma instituição que gera assistência às famílias que enfrentam essa situação com maiores dificuldades. Novos arranjos da escola vão ocorrendo durante a pandemia, a saber: o remoto, o online, o híbrido; outras formas de aprender; a intensificação das ações sociais; os projetos; outros espaços ocupados pela escola como a casa, a rua, o bairro e a comunidade, dando pistas para compreender o contexto pós-pandemia, provocando a pensar diferentes configurações do espaço escolar e novos significados para as práticas pedagógicas.

Do ponto de vista pedagógico, pode-se destacar um repertório de ações, anteriores à pandemia, desenvolvidas na escola e que buscam desenvolver práticas que abrangem os fatores citados anteriormente, através de programas governamentais, associações, cooperativas, instituições privadas ou filantrópicas, que carregam em suas pautas a temática do território.

A exemplo disso, podem ser citados os Programas “Escola da Gente” (Santarém – Pará) e “Escola Integrada” (Belo Horizonte – Minas Gerais), que desenvolvem ações através da secretaria de educação e escolas locais para ofertar oficinas, tendo como objetivo a constituição de territórios educativos em uma perspectiva da Educação Integral e da Cidadania (LEITE, 2012). As intervenções pedagógicas desenvolvidas em territórios urbanos a partir destes programas, orientam-se nos pressupostos de educação integral e têm sua metodologia inspirada em princípios de cooperação e cidadania, assumindo o território como referência da investigação (SILVA, 2022).

Recentemente, com o retorno das atividades presenciais, observa-se a retomada dessas ações e o desenvolvimento de novas iniciativas na escola e em seu entorno. Tais iniciativas buscam, através de projetos e oficinas, ofertar práticas pedagógicas que tem como objetivo contribuir no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem, acolher estudantes e comunidade local, e oportunizar novas experiências socioculturais.

Frente a essas experiências, questiona-se sobre a possibilidade de compreender o território a partir dos projetos realizados nas escolas e busca-se, a partir de um mapeamento do contexto educacional do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, práticas pedagógicas que apresentem aproximações com o território. Desta forma, almeja-se responder a seguinte pergunta: **De que forma os Projetos Pedagógicos Escolares expressam as relações entre escola e territórios?**

Compreende-se como Projetos Pedagógicos Escolares as práticas ou as ações pedagógicas elaboradas a partir de iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, que ocorram na escola e/ou em seu entorno, que apresentem aproximação com os territórios e que visem a ampliação dos repertórios formativos e a educação para a cidadania.

O objetivo geral desse estudo é **analisar as relações entre escola e territórios a partir de projetos pedagógicos escolares em uma escola pública do município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul.**

Os objetivos específicos são:

- a. Mapear os projetos pedagógicos escolares desenvolvidos em uma escola pública no município de Tramandaí/RS que apresentem aproximações com os territórios;
- b. Observar e descrever como as relações entre escola e território são produzidas no contexto investigado;
- c. Analisar como as relações entre escola e território se tecem a partir dos projetos pedagógicos escolares observados na escola pública.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a partir da abordagem etnográfica (ROCHA; ECKERT, 2008). Em que pese as diferentes concepções de território, a perspectiva assumida neste estudo é a de território desenvolvida por Haesbaert (2014) e seus desdobramentos.

1.1 Organização da tese

A presente tese está organizada em oito capítulos. No capítulo atual, apresenta-se a temática da pesquisa e um diagnóstico sobre as “metamorfoses” da escola na atualidade, para a delimitação do objeto de estudo e objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “Educação e território: um quadro temático”, apresenta a temática educação e território, a partir de teses, dissertações e artigos,

buscando apresentar como o tema vem sendo abordado em um período de dez anos (2010-2020).

No terceiro capítulo, denominado “etnografia e território: abordagem teórico-metodológica”, são delineados os caminhos teóricos-metodológicos da tese. Nele, descreve-se a abordagem utilizada, os procedimentos metodológicos, o conceito de território e seus desdobramentos e as questões éticas do estudo.

O quarto capítulo, denominado “contextualização do campo”, é dedicado a apresentar, a partir de documentos, dados quantitativos e qualitativos, mapas, notícias e fotos, a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a “capital das praias” Tramandaí, o bairro e a escola onde o estudo foi desenvolvido. Além disso, apresentam-se as indicações analíticas da pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado “Definição do Lugar: Olhar para as margens”, apresenta o espaço vivido pela comunidade da Portelinha, onde a escola está inserida. A partir das narrativas, entrevistas e publicações sobre o bairro, foram elucidadas as dimensões simbólica e subjetiva do lugar, não deixando de considerar os espaços precários e seus tensionamentos.

O sexto capítulo, “Escola e comunidade: relações a partir das intervenções no território”, analisa as intervenções no entorno, tanto as desenvolvidas pela escola como as desenvolvidas por outras instituições ou voluntários e suas influências na vida da comunidade e nos modos de organização escolar.

O sétimo capítulo, “Projetos Pedagógicos e Territórios”, apresenta os projetos desenvolvidos pela escola e os projetos desenvolvidos em parceria com a escola, propostos de acordo com o contexto onde a instituição está inserida, analisando suas influências no território e na comunidade. Por fim, no oitavo capítulo, são apresentadas as considerações finais a partir de uma retomada das discussões dos capítulos que compuseram o trabalho.

2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: UM QUADRO TEMÁTICO

O presente capítulo tem como objetivo expor um quadro temático sobre educação e território, buscando apresentar como a temática vem sendo abordada na literatura científica nos últimos dez anos. Para isso, foram definidos os descritores “Educação AND Território” e “Escola AND Território”, tais descritores foram selecionados para que fosse possível compreender como as pesquisas atuais vêm abordando a relação entre educação e território.

Para compor a presente seção, realizou-se uma busca por artigos no Portal de Periódicos da Capes e na Scielo; e mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir dos descritores já apresentados, observou-se o título, as palavras-chave, o resumo e o período de publicação (2010–2020). Considerando o número expressivo de trabalhos produzidos neste período, realizou-se uma leitura minuciosa dos resumos e foram selecionados quinze artigos, três dissertações e quatro teses para leitura na íntegra. Após a leitura dos materiais, foram selecionados cinco artigos e duas teses que desenvolveram sua pesquisa em escolas ou que apresentaram ações ou práticas educativas e que tiveram olhares para o território ou aproximação com o conceito de território utilizado nessa pesquisa.

Inicialmente, destaca-se o trabalho de Leite (2012) que analisa experiências de ampliação da jornada escolar de dois municípios brasileiros, tendo como categoria central a constituição de territórios educativos na perspectiva da Educação Integral e da cidadania. A análise mostrou realidades sociais diferentes e formatos de propostas de ampliação de tempo bastante distintas. No entanto, percebe-se nas experiências apresentadas uma concepção de Educação Integral relacionada aos direitos das crianças, jovens e adolescentes. Os municípios pesquisados, Santarém (Pará) com o programa “Escola da Gente” e Belo Horizonte (Minas Gerais) com o “Escola Integrada”, desenvolvem diversas ações através da secretaria de educação e escolas locais para ofertar oficinas ou caravanas que utilizam dos espaços da cidade para desenvolver as atividades.

Leite (2012) destaca que, além da participação dos alunos, há interesse da comunidade nos projetos dos municípios, onde os pais e moradores do bairro participam significativamente das oficinas ofertadas. Adotando a compreensão de territórios educativos baseados nos estudos de Jaqueline Moll (2005) e no conceito

de territórios como relações sociais, inspirado em Milton Santos (2000), Leite (2012) discorre sobre as possibilidades de acabar com a “separação entre escola e vida construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, assentada sempre sobre um espaço apropriado pelos sujeitos”. (LEITE, 2012, p. 71).

A discussão sobre territórios educativos também é desenvolvida por Leite e Carvalho (2016), que enfatiza a relevância do papel do território na discussão sobre Educação Integral, destacando que a ampliação da formação dos educandos deve estar conectada com o território e com a comunidade local, tangenciando os campos da cultura. A análise, desenvolvida a partir de uma pesquisa etnográfica envolvendo um grupo de adolescentes e educadores do Programa Escola Integrada, destaca os novos sentidos dados à escola a partir das experiências territoriais, evidenciando as tramas vividas pelos adolescentes no território do bairro ao processo de escolarização desses sujeitos.

A visualização de processos que desenham e caracterizam um território educativo no contexto da pesquisa de Leite e Carvalho (2016), ocorre através do diálogo entre o território e as práticas educativas em jornada ampliada, explorando espaços que ultrapassam o ambiente escolar. Cabe destacar que as pesquisas de Leite (2012) e Leite e Carvalho (2016) foram desenvolvidas na cidade de Belo Horizonte, que faz parte do movimento das Cidades Educadoras². O programa estudado é organizado em oficinas desenvolvidas no horário inverso às disciplinas regulares, as atividades são direcionadas para quatro grandes áreas: conhecimentos específicos; acompanhamento pedagógico; formação pessoal e social; cultura, artes, lazer e esporte. As atividades são desenvolvidas com apoio de espaços sociais e instituições variadas, tais como: ONGs, associações comunitárias, centros de cultura, parques, clubes, igrejas e universidades que cedem espaço para a realização das oficinas.

A pesquisa, realizada em uma escola municipal de um bairro periférico marcado por diversidades sociais e culturais, apresenta relações descritas no âmbito da escola e do bairro, representadas pelo compartilhamento de suas histórias de

² O movimento Cidades Educadoras teve início em 1990 na cidade de Barcelona e hoje é realidade em várias cidades do mundo. Este movimento se iniciou no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, espaço no qual um grupo de cidades, inclusive Belo Horizonte, representadas por seus governos locais, se reuniram e estabeleceram um pacto com o objetivo de trabalhar em conjunto, desenvolvendo projetos e atividades que buscassem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes. [...] os princípios do movimento das Cidades Educadoras estabelecem que a cidade, vista como um espaço comunitário deve ser considerada como um grande espaço educador, onde as pessoas podem aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas. (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 1207).

vida, sentimento de pertença ao bairro a partir das raízes familiares, das experiências escolares e das ações desenvolvidas para a valorização do espaço vivido, como a coleta de lixo e ações coletivas de cuidado com o bairro que motivam novas ações com objetivo de melhorias no bairro e potencialização das práticas já existentes (LEITE; CARVALHO, 2016).

Se por um lado, a literatura apresenta relações de pertencimento ao território, bairro e escola (LEITE, 2012; LEITE; CARVALHO, 2016), por outro, pesquisas como a de Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014) expõem a busca do rompimento com o próprio território. O estudo realizado com moradoras da periferia da Zona Leste de São Paulo, através de entrevistas semiestruturadas e observações das famílias, apresenta a realidade das famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social. Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014) examinam práticas educativas de um grupo de mães, consideradas “protagonistas”, que realizam fortes investimentos na escolarização dos filhos, mesmo que expostas a grandes riscos sociais.

O texto faz parte de uma investigação mais ampla que tem como objetivo investigar as relações entre escola e família em territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social. A pesquisa se situa nos estudos sobre os efeitos educativos das desigualdades socioespaciais, em que os dados apresentados destacam uma limitação de oportunidades educativas ofertadas pelas escolas localizadas em espaços segregados (CARVALHO-SILVA; BATISTA; ALVES, 2014).

O estudo apresentado por Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014) foi desenvolvido com um grupo de doze famílias. Os dados destacam um subgrupo de mães que assumem um protagonismo na escolarização dos filhos, as quais realizavam contatos com a escola e tentavam romper com a setorização da matrícula para evitar a instituição do bairro. Além disso, buscavam estratégias para impedir as relações de convívio e sociabilidade dos filhos na rua e na escola, com o universo que não querem fazer parte, considerando a violência, as drogas e as condições do território.

As desigualdades educativas nos territórios vulneráveis também são analisadas por Oliveira e Saraiva (2015). O artigo apresenta a análise do contexto de emergência dos territórios educativos e das escolas vulneráveis como *lócus* da política educativa voltada para aqueles que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade social. A pesquisa abrange o Estado de Minas Gerais e desenvolve

um breve resgate das primeiras aproximações da relação entre educação e pobreza até a emergência das escolas vulneráveis e dos territórios educativos de alta vulnerabilidade social. Neste estudo, a noção de território é incorporada na formulação das políticas educacionais, ocorrida no estado, no início da década de 2000. Esse contexto, dá início a um “processo de diferenciação escolar, que tem resultado em estratificação da rede de ensino entre as escolas de referência e as escolas vulneráveis”. (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015, p. 614).

Oliveira e Saraiva (2015) constatam que a diferenciação escolar extrapola as fronteiras administrativas, resultando em realidades educativas distintas, processo esse que reforça a ideia de uma escola pobre para os pobres e de uma política educativa estruturada para reforçar as diferenças. As autoras destacam que, no contexto estudado, a organização e a efetivação do direito à educação nos territórios vulneráveis “têm se guiado muito mais por uma racionalidade técnica do que pela noção de justiça social, com equidade de fato, que deveria orientar a política educativa”. (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015, p. 630).

A discussão sobre escola, território e pobreza também é desenvolvida por Campos, Silva e Valpassos (2019). O artigo apresenta análises produzidas sobre a temática “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza”, com foco na relação da escola com o seu território, elaborado com o objetivo de identificar como a escola se relaciona com os seus territórios empobrecidos e quais as implicações dessa relação para a produção de resistência e de superação da pobreza (CAMPOS; SILVA; VALPASSOS, 2019). O material apresentado pelos autores, trata-se de discussões produzidas em uma pesquisa intitulada “Políticas e Práticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Espírito Santo”, desenvolvida durante a realização do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), através da análise das atividades realizadas pelos cursistas com foco na temática acima citada.

Compreendendo o território na perspectiva de Milton Santos (1978), Campos, Silva e Valpassos (2019), entende-se o território como um espaço de produção de vida, de diversidade, de trabalho e de culturas, destacando que ele existe antes do espaço. Desta forma, a escola que se encontra dentro desse território contribui na criação desse espaço (CAMPOS; SILVA; VALPASSOS, 2019). A pesquisa apresenta três relações da escola com o território, são elas: compartilhamento de

espaços físicos, movimentos sociais e programas institucionais, concluindo que essas relações ocorrem por meio de programas governamentais que visam a melhoria das condições educativas. No entanto, de acordo com os resultados da pesquisa, as ações são desvinculadas da realidade dos estudantes. “A concepção de escola não é pensada como parte dos processos formativos que constituem a vida social e as relações entre o ser humano e a natureza numa direção emancipatória”. (CAMPOS; SILVA; VALPASSOS, 2019, p. 13).

Dias (2019) compreende o território a partir de Rogério Haesbaert e se propõe a pensar a dimensão territorial da escola e seu entorno. A tese investigou a relação da construção do entorno da Escola Municipal Gleméria Gonzaga Andrade, localizada em Boa Vista, a partir do conceito de território, partindo de duas premissas: a escola como centralidade e o entorno como seu território. Em sua pesquisa, Dias (2019) utilizou o conceito de território como categoria de análise para o conceito de entorno escolar, compreendendo-o como um espaço produzido por sujeitos sociais.

Em seus achados, Dias (2019) constata que historicamente a escola vem ignorando o entorno onde se instala, baseando-se em uma educação com pouca articulação entre o território e a comunidade. As ações da instituição demonstram vínculos formais e pontuais com a comunidade e pouca integração e formação do coletivo. O autor destaca que a expansão da rede de escolas está ligada ao crescimento urbano e que esses movimentos se mostram “descoordenados” e geram sobrecarga de serviço público em determinadas unidades, “deteriorando relações e a qualidade da educação ofertada” (DIAS, 2019, p. 143), concluindo que há um descompasso na concepção de comunidade e de entorno, sobretudo quando se desconsidera a própria comunidade na construção de políticas educacionais locais.

O descompasso entre escola e território também é evidenciado na pesquisa de Diniz (2017). Em sua tese, o autor sugere repensar o funcionamento da “forma escolar”, bem como questionar a metodologia aplicada pelas políticas públicas, pois nos moldes atuais, ela não dá conta das reais necessidades e potencialidades das crianças nos meios populares. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Maré, no Rio de Janeiro. A produção investigou as relações escola-família-

vizinhança em uma escola participante do Programa Escolas do Amanhã e uma ação chamada de Bairro Educador (PEA/BE)³ e a outra escola não participante.

A tese de Diniz (2017) interroga os responsáveis pelos alunos sobre sua percepção acerca de uma maior proximidade ou não da escola com seu mundo e com seu território. Na pesquisa, o território é compreendido como mais um elemento na composição do campo de relações formado em volta das escolas e famílias. De acordo com Diniz (2017), é no território que se “materializam as complexas trocas e intercâmbios culturais entre essas instituições socializadoras e, ao mesmo tempo, onde as influências mútuas se fazem presentes, bem como as disputas e tensões”. (DINIZ, 2017, p. 92). Nesta perspectiva, o autor utilizou-se das definições de Rogério Haesbaert (2000; 2010) e Milton Santos (2012).

Diniz (2017) compreende o território da Maré a partir de dois aspectos, a saber: território homogêneo, que carrega uma representação negativa; e território heterogêneo, que possui sub territórios que se diferenciam e formam configurações específicas que podem influenciar de diferentes maneiras os indivíduos, os grupos e as instituições (DINIZ, 2017). Para o desenvolvimento do estudo, o pesquisador realizou entrevistas semiestruturadas, observação não participante e acompanhamento das famílias; e como instrumento de registro, utilizou o diário de campo.

Como resultados da pesquisa, Diniz (2017) observou que as famílias conduzem suas rotinas pela rotina escolar, organizando-se para que as crianças possam ir à escola na tentativa de construir e manter uma trajetória escolar regular e de sucesso, independente dos obstáculos no espaço em que eles vivem. Outro destaque feito pelo autor, está relacionado a necessidade de discutir o papel e o sentido da escola, especialmente aquelas que estão localizadas em bairros e territórios populares, como na sua investigação. Por fim, destacou a relevância de observar com cuidado as especificidades territoriais para que deem sentido maior à escola, contribuindo para a diminuição dos índices de evasão, reprovação e baixo desempenho escolar.

Observa-se, a partir da literatura, propostas que apresentam o desejo de uma educação compreendida para além dos muros da escola, proporcionando uma

³ O programa apresenta, em seus documentos fundadores, duas finalidades básicas: melhorar a educação escolar nas escolas atendidas e aproximar essas escolas das famílias e das comunidades do seu entorno. A ideia de Bairro Educador faz uma aproximação com a ideia de cidades educadoras.

ampliação da formação dos estudantes, desenvolvendo ações que envolvam o bairro, a comunidade e o território. No entanto, nem todas as ações apresentadas aqui conseguem, de forma efetiva, a realização dessas propostas, o que gera, em alguns contextos, um “descompasso entre escola e território”. (DIAS, 2019). As pesquisas de Diniz (2017) e Dias (2019), evidenciam a necessidade de pensar a escola articulada com as necessidades do seu entorno, compreendendo a partir dessa articulação a possibilidade de resultados positivos no processo de escolarização dos estudantes.

Por outro lado, identifica-se investigações com olhar para as práticas desenvolvidas através de Programas e propostas que compreendem a cidade e o território como uma rede de espaços pedagógicos formais e informais, visando uma Educação Integral e uma formação para a cidadania (LEITE, 2012; LEITE; CARVALHO, 2016), que propiciam experiências escolares articuladas a valorização do espaço vivido. Os contextos apresentados na pesquisa de Leite (2012) e Leite e Carvalho (2016), definem a relação entre escola e território a partir da compreensão de territórios educativos, que apresentam em sua estrutura essa relação e desenvolvem práticas a partir de oficinas em diversos espaços sociais da cidade.

Em outros contextos, como o apresentado na pesquisa de Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014), pode-se destacar os movimentos de condução da escolarização feita pelas mães protagonistas com olhar estigmatizado para o território, que buscam outros territórios para que os filhos desenvolvam suas atividades formativas. Nesta perspectiva, a leitura que se pode fazer da pesquisa citada é que existem estratégias de distanciamento da escola e de parte das relações de convívio do território onde estão inseridos. Há também, alternativas territoriais para essas mães que realizam essas movimentações entre outros territórios, buscando outras experiências.

Desta forma, foram observados movimentos de pertencimento e uso do território para realização de ações desenvolvidas em prol das comunidades, conforme evidenciado nas pesquisas de Leite (2012) e de Leite e Carvalho (2016). Mas, também, movimentos de recusa do território e busca por outros territórios, como apresentado nos estudos de Carvalho-Silva, Batista e Alves (2014), com as mães “protagonistas” que buscam oportunidades em outros territórios para a escolarização de seus filhos. Nestas pesquisas, ainda que nem todos os autores utilizem os conceitos desenvolvidos por Haesbaert (2014, 2019), foi possível

identificar que as ações desenvolvidas no ou com o território dão pistas para compreendê-las como uma busca por novas ou outras territorialidades.

Além disso, os estudos que foram apresentados oportunizam a leitura do uso político que é dado ao território, seja a partir de incidências em alguns pontos do território, como a leitura dos territórios educativos de alta vulnerabilidade social analisados por Oliveira e Saraiva (2015), ou a partir de políticas que mobilizam ações estatais como apresentado por Campos, Silva e Valpassos (2019).

Percebeu-se, durante o mapeamento das pesquisas, as diversas compreensões e usos de território, sendo encontradas associações como “territórios educativos”, “territórios educativos vulneráveis”, “territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade”, “territórios populares”, “efeito território”, entre outros, em que ambos carregam sentido de intervenção nos territórios. Também, verificou-se na consulta às bases de dados dos artigos, teses e dissertações, a associação do termo território para além da geografia, destacando-se nos estudos nas áreas da Saúde, Saúde Coletiva, Educação, Ciências Sociais, Antropologia, entre outras áreas do conhecimento, demonstrando as diversas possibilidades analíticas que o território pode proporcionar.

A partir das pesquisas apresentadas, foi possível observar e refletir sobre as relações entre escolas e territórios no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, especialmente no município de Tramandaí, contexto no qual este estudo está inserido. Em observações exploratórias das escolas públicas da cidade, foi possível observar ações que se assemelham às descritas na literatura acadêmica, na perspectiva de intervenções em pontos específicos do território, como propostas articuladas entre escola e comunidade, que buscam atender as necessidades do entorno.

A literatura apresenta pistas para entender o território em outras perspectivas, como a possibilidade de olhar para nosso contexto e compreender as relações entre escola e território ou educação e território, a partir de projetos escolares que, ainda que não apresentem em sua formulação o termo território, fazem uso desse em diversas práticas pedagógicas.

Frente às concepções de território descritas nesta seção, assume-se a perspectiva de território desenvolvida por Haesbaert (2014). Para o autor, o território pode ser compreendido a partir de uma perspectiva jurídico-política, referindo-se à dominação real de um espaço, ou a partir de uma perspectiva mais simbólica, em

que os sujeitos se apropriam de um dado espaço, constroem sua identidade com ele, produzindo-o e mantendo-o (HAESBAERT, 2014). Essa perspectiva será melhor desenvolvida no item 3.

3 ETNOGRAFIA E TERRITÓRIO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O presente capítulo tem como objetivo delinear os caminhos teóricos-metodológicos deste estudo. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como metodologia a abordagem etnográfica (ROCHA; ECKERT, 2008), buscou-se desenvolver uma aproximação ao conceito de território e seus desdobramentos (HAESBAERT, 2014, 2019). Desta forma, apresenta-se nesta seção os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas para a realização da pesquisa de campo e o referencial que utilizado para as análises.

3.1 Procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, foi considerada, a partir da escolha da temática da pesquisa, a possibilidade de inserção no contexto social da escola a fim de responder as demandas intelectuais que o tema suscitava. Para isso, adotou-se como abordagem investigativa a **etnografia**, cuja escolha se dá no sentido de analisar as relações entre escola e território. Delimitou-se como campo de pesquisa uma escola pública, com objetivo de observar e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição que apresentem aproximações com os territórios; e compreender como essas relações são definidas.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram definidos a partir da abordagem escolhida. Desta forma, as técnicas utilizadas para a pesquisa de campo foram: **Observação participante, diário de campo, entrevistas e análise de documentos**. Observou-se as rotinas da escola selecionada e seu entorno, sendo o diário de campo utilizado para registrar as observações, as conversas e as percepções. Além disso, foram feitos registros de fotos para contextualização e registros das ações desenvolvidas pela escola.

A partir das observações e registros no diário de campo, foram definidos quatro atores da escola e quatro atores da comunidade escolar para a realização de entrevistas compreensivas, as quais foram gravadas e transcritas para análise. Cabe destacar que, para não expor os participantes da pesquisa a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo, os nomes utilizados nesse estudo são fictícios. Além das técnicas já descritas, foram analisados documentos das instituições e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Tramandaí. Para complementar a produção

de dados, houve o acompanhamento das redes sociais da escola, jornais locais e publicações em sites oficiais. Importa destacar que a contextualização e o processo de delimitação do campo são apresentados no capítulo seguinte (capítulo 3). Frente a isso, as páginas que seguem apresentam as definições da abordagem etnográfica e das técnicas utilizadas.

O método etnográfico é constituído de técnicas e de procedimentos de coletas de dados relacionados à prática de um trabalho de campo, em que ocorre um convívio de tempo mais ou menos prolongado do pesquisador com o universo estudado.

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e sujeitos pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

Essa prática metodológica, caracteriza-se pelo exercício “do olhar (ver) e do escutar (ouvir)” (ROCHA; ECKERT, 2008), exigindo do pesquisador deslocamentos para se situar no centro do fenômeno observado. Olhar e ouvir, não se limitam a ações simples, essas práticas se complementam e dão significado para a pesquisa etnográfica (Oliveira, 1996).

Essas interações constituem a observação participante, considerada uma das técnicas privilegiadas para investigação do contexto de estudo. As primeiras aproximações ao campo de pesquisa são conhecidas como “saídas exploratórias” (ROCHA; ECKERT, 2008), orientadas pela curiosidade e o olhar atento a tudo que acontece no local observado. Para isso, a interação é um fator imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A observação participante consiste na “atitude de estar presente com regularidade” (ROCHA; ECKERT, 2008), acompanhando rotinas, grupos, atividades, participando dos trabalhos, nas conversas, eventos e no cotidiano. Para Rocha e Eckert (2008, p. 4), “observar o outro implica em uma sistemática reciprocidade cognitiva entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados”. Neste sentido, é importante um olhar sensível e uma escuta atenta para as questões relacionadas ao contexto investigado, suas particularidades, diversidades e tensões.

O observar na pesquisa de campo implica na interação com o outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica em estar atento as regularidade e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 4).

Assim, enquanto pesquisadores, entende-se a necessidade de interagir e compartilhar com o outro a partir do momento em que se está inserido no campo, percebendo as particularidades e as interferências ao longo do percurso. Esse movimento possibilita conhecer o cenário de investigação, interpretar os “ditos” e “não ditos”, produzir dados. Para Agier (2015b, p. 34), o campo é “um conjunto de relações pessoais com as quais aprendemos coisas”. Neste sentido, fazer pesquisa de campo é constituir relações pessoais com quem não conhece, é observar e escutar com atenção, com sensibilidade.

No caso da pesquisa na escola, “observar o familiar” (VELHO, 1987) exige um movimento de desnaturalização, um exercício de estranhamento da realidade que se está, profundamente, familiarizado. O exercício etnográfico em contextos escolares pode supor, em um primeiro momento, que o que se vê e ouve pode ser familiar, pois o pesquisador está habituado com as presenças. No entanto, a compreensão sobre hábitos, valores, crenças e costumes podem ser distintos. Sobre isso, Velho (1987) considera:

Posso estar acostumado, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. (VELHO, 1987, p. 128).

Evidentemente, não se trata de uma tarefa simples. Em uma pesquisa na realidade na qual o pesquisador está familiarizado, algumas questões podem passar despercebidas em termos de interpretação. Em vista disso, Velho (1987) propõe ver o familiar não como o exótico, mas como uma realidade mais complexa do que aquela que fomos socializados. Esse movimento é compreendido como um processo de estranhamento da realidade.

Estranhar requer idas e vindas, observações cuidadosas dos acontecimentos, registros dos detalhes e de distanciamento do campo para apreensão do que foi observado. Neste sentido, Velho (1987, p. 131) afirma que o processo de estranhar

o familiar é possível quando “somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

Os processos de estranhamento e observações sobre o contexto investigado demandam registro, neste caso, a técnica utilizada é a de escrita de diário de campo. Nessa prática, o pesquisador registra suas observações em um bloco ou caderno de notas. Após o trabalho de campo, os registros são realizados no diário de campo. Nele, são registrados os medos, as dúvidas, os relatos orais, as dificuldades e as conversas realizadas, ou seja, todas as informações que possibilitem a compreensão do universo investigado.

Trata-se de anotações diárias do que o antropólogo vê e ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. Os diários de campo, entretanto não servem apenas como instrumento de ‘passar a limpo’ todas as situações, fatos e acontecimento vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema da violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o antropólogo arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 15).

Neste sentido, o diário de campo é um instrumento que possibilita a compreensão do contexto investigado, mas também permite a avaliação da ação em campo, dos equívocos e acertos com as pessoas ou grupos pesquisados, em uma constante “vigilância epistemológica”, como consideram Rocha e Eckert (2008).

Além destas duas técnicas associadas com a abordagem etnográfica, as entrevistas livres, abertas ou semiestruturadas são consideradas componentes integrantes da observação participante, pois possibilitam trocas mútuas de conhecimento. Entretanto, importa destacar que não existe um método único de entrevista, pois são diversos e podem apresentar definições distintas.

Dito isso, nesse estudo, para compor a abordagem metodológica, os dados produzidos através da pesquisa etnográfica são combinados com as informações obtidas a partir da entrevista. Com esse intuito, utiliza-se da técnica da entrevista compreensiva, desenvolvida por Jean-Claude Kaufmann (2013). A escolha por esse procedimento ocorre pelo fato de não ter uma estrutura rígida, em outras palavras, as questões definidas podem ser modificadas de acordo com o direcionamento da investigação.

A entrevista compreensiva é compreendida como um método que utiliza de técnicas variadas da pesquisa qualitativa e empírica, especialmente as da etnografia de trabalho com informantes. O princípio da entrevista compreensiva está na “formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo”. (KAUFMANN, 2013, p. 28). Zago (2003) afirma que há uma relação inseparável entre a entrevista e a observação. A autora, que utiliza da perspectiva da entrevista compreensiva para o desenvolvimento de seus estudos, destaca que a entrevista “encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados”. (ZAGO, 2003, p. 298).

O termo “compreensiva” está associado com a perspectiva da sociologia compreensiva de Max Weber, o qual compreende os indivíduos como “produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos”. (KAUFMANN, 2013, 47). Baseado nisso, o trabalho sociológico consiste na interpretação e na explicação a partir dos dados recolhidos, ou seja, na explicação compreensiva do social (KAUFMANN, 2013).

Neste sentido, a produção do conhecimento, a partir da entrevista compreensiva, ocorre na interlocução do investigador com os entrevistados. Essa prática possibilita a demonstração da realidade, dos sentimentos e da proximidade entre o pesquisador e os interlocutores. Além disso, a flexibilidade permitida pela técnica na elaboração e na ampliação das perguntas dão oportunidade para ambos debaterem sobre as questões sociais que podem surgir durante o diálogo.

Outros instrumentos que proporcionaram dados importantes referentes ao contexto investigado são as fotografias e as buscas de informações em sites oficiais, redes sociais e jornais. Tais recursos representam uma forma de complementar as informações e ampliar nossa produção de dados.

Desse modo, considera-se que os procedimentos metodológicos e técnicas que foram descritas oportunizam um olhar mais atento para a realidade estudada, proporcionando identificações, reflexões e compreensões sobre as relações entre escola e território.

Na próxima subseção, são apresentados os conceitos de território e seus desdobramentos, utilizados como operadores analíticos neste estudo.

3.2 O conceito de Território e seus desdobramentos

A noção de território apresenta uma grande amplitude conceitual e está associada com diversas áreas do conhecimento e autores. Saquet (2013, p. 13), destaca que o território é conceito complexo, “substantivado por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida”. Observa-se uma diversidade de produções que contribuiram e contribuem com os estudos sobre o conceito de território no Brasil. Entretanto, o conceito não é concebido de forma consensual entre os intelectuais que trabalham com essa categoria. Dada essa polissemia, para compor essa seção, foram utilizados os estudos dos geógrafos Milton Santos e Rogério Haesbaert.

O conceito de território atravessa as obras de Milton Santos em diversos momentos. Nos anos de 1970, a concepção de território era definida em sua relação com o Estado; nos anos de 1980, com a perspectiva de configuração territorial como arranjo de objetos na paisagem; até chegar nos anos de 1990, quando Santos assume a vertente do território usado, multiescalar e o foco de uma geografia em transição (FUINI, 2015). Neste sentido, constata-se que as definições conceituais não são fixas, como pode ser observado a partir dos conceitos de espaço e território, desenvolvidos por Santos (1998; 2006; 2014), que possuem diferentes significados e são historicamente construídos.

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele um objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (SANTOS, 1998, p. 13).

Desta forma, não há como explicar o território sem seu uso. O território usado abrange todos os atores e não somente o Estado, como era compreendido na modernidade. É o território usado, que Santos (1998) considera central para a formulação de uma teoria social, em que destina esforços para analisar a constituição do território.

Sinônimo de espaço geográfico, o território usado pode ser entendido como um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e

sistemas de ações (SANTOS, 1998). É o território propriamente dito e mais as sucessivas obras humanas e os próprios homens hoje. É o território feito e o território se fazendo, com técnicas, normas e ações. Como conceito puro, o território é composto de formas, mas, como conceito híbrido, o território usado é formado de “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. (SANTOS, 1998, p. 16).

Nesta perspectiva, o território usado contém as ações passadas, já consolidadas nos objetos e normas; e as ações presentes, as que se efetivam diante dos olhos. No primeiro caso, os lugares são considerados como coisas, mas há um entendimento entre ações do presente e ações do passado, em que as primeiras trazem vida, confere um sentido ao que preexiste. Esse encontro altera a ação e o objeto sobre o qual se exerce e, por esse motivo, uma não pode ser compreendida sem a outra. Por isso, o espaço é sempre histórico como destaca Santos e Silveira (2006). Essa historicidade vem da união entre as características da materialidade territorial e as características das ações.

O espaço precisa ser considerado como totalidade, como conjunto de relações realizadas através de funções e formas desenvolvidas historicamente por processos, tanto do passado como do presente (SANTOS, 2014). O espaço é consequência e condição dos processos sociais. O espaço social condiz ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução (SANTOS, 1998).

Assim, território usado é compreendido como tudo aquilo que o institui materialmente: infraestruturas, agricultura, indústria, o meio construído urbano, as densidades demográficas e técnicas; mas também o que constitui imaterialmente: as ações, normas, leis, cultura, movimento da população e fluxos de toda ordem, incluindo ideias e dinheiro (SANTOS; SILVEIRA, 2006).

A territorialidade, considerada como sinônimo de pertencer aquilo que nos pertence é, de acordo com Santos e Silveira (2006), um sentimento de exclusividade e limite que excede a raça humana e não depende da existência do Estado. Desta forma, “pode-se falar de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referirmos a um Estado sem território”. (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 51). A territorialidade, pressupõe preocupação com o destino e a construção do futuro.

O conceito de território em Rogério Hasebaert (2014; 2019), é desenvolvido a partir de uma visão sociocultural. O território pode ser compreendido a partir de três categorias: analítica, como ferramenta no processo de investigação; prática, uma noção do senso comum; e normativa, de caráter mais propositivo (HAESBAERT, 2014).

A definição do conceito de território se dá a partir dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço. Neste sentido, Haesbaert (2019) afirma que o território pode ser compreendido como relacional, definido dentro do conjunto de relações histórico-sociais e, também, no sentido de incluir uma relação complexa entre os processos sociais e espaço material.

O território, em suas diversas interpretações, está associado ao poder. No entanto, essa relação não está ligada somente à concepção clássica de “poder político”, que se refere à dominação, aquela mais objetiva, funcional e relacionada ao valor de troca. A relação com o poder também tem sentido simbólico, de apropriação, que carrega marcas do vivido e do valor de uso (HAESBAERT, 2014). Desse modo, o território pode ser compreendido a partir de uma perspectiva jurídico-política, abordando a dominação real do espaço, ou através de uma perspectiva simbólica, em que os sujeitos se apropriam do espaço, constroem sua identidade com ele, o produzem e o mantêm.

Em vista disso, é possível perceber que um conceito pode adquirir compreensões diferentes, conforme se ressignificam os contextos históricos e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos (SANTOS; SILVEIRA, 2006; HAESBAERT, 2014), como é o caso do conceito de território, que assume diversos significados de acordo com os objetivos e modos de se apropriar e pensar o espaço ao longo do tempo.

Haesbaert (2019) aponta três perspectivas basilares nas quais o território é compreendido: a econômica, que enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas; o território como fonte de recursos; a política, em que as relações são de espaço-poder geral ou institucionalizados, sendo o território visto como espaço delimitado e controlado; e a cultural, que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é compreendido como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

Nesta última concepção está a releitura do território proposta por Haesbaert (2014, 2019), que é utilizada no presente estudo. O que funda os territórios na perspectiva cultural são as interações diárias entre os indivíduos e suas relações com o espaço, incorporando o que Haesbaert (2014; 2019) vai chamar de territorialidade, estritamente ligada ao modo como os indivíduos utilizam, organizam e dão significado ao espaço que habitam.

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está 'intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como dão significado ao lugar'. (HAESBAERT, 2014, p. 59).

Assim como o conceito de território, territorialidade apresenta diversas interpretações. Desta forma, as relações ou as distinções entre os conceitos estão estritamente ligadas à perspectiva teórica e à área de conhecimento na qual os conceitos são desenvolvidos. Para Haesbaert (2014), território e territorialidade podem ser compreendidos como conceitos que se relacionam. A territorialidade pode ser uma ideia mais ampla que território até algo mais restrito, como uma dimensão dele (HAESBAERT, 2014).

Enquanto a territorialidade é caracterizada pela dimensão simbólica, sendo um conceito empregado para evidenciar as questões de ordem simbólico-cultural, o território envolve, também, uma dimensão material-concreta. E, neste sentido, apresenta duas dimensões principais: uma mais funcional e outra mais simbólica (HAESBAERT, 2014), que não se apresentam de forma isolada. Em outras palavras, todo território funcional possui uma carga simbólica, por menos significativa que pareça, e todo território simbólico dispõe algum caráter funcional, por menos explícito que seja (HAESBAERT, 2014). Além disso, Haesbaert (2014) evidencia a importância de perceber a historicidade do território e sua transformação de acordo com o contexto histórico e geográfico, levando em consideração que os processos de dominação e apropriação do espaço – territorialização, variam no decorrer do tempo e dos espaços.

A territorialidade, de acordo com horizonte teórico adotado, é compreendida em uma perspectiva mais ampla que território, que o engloba, ou seja, todo território condiz uma territorialidade, mas nem toda territorialidade tem, obrigatoriamente, um território materialmente construído. A territorialidade pode ser compreendida “tanto

como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como condição (teórica ou simbólica) para sua efetivação”. (HAESBAERT, 2014, p. 65).

Nesse sentido, o território é compreendido sempre em processo, em uma perspectiva mais integradora do espaço geográfico. Isto é, a integração das múltiplas dimensões do território é vista a partir das relações conjuntas de dominação e apropriação (HAESBAERT, 2019).

Mais do que ‘território’ unitário como estado ou condição clara e estaticamente definida, devemos priorizar assim a dinâmica combinada de múltiplos territórios ou ‘multiterritorialidade’, melhor expressa pelas concepções de territorialização e desterritorialização, principalmente agora que a(s) mobilidades(s) domina(m) nossas relações com o espaço. Essas dinâmicas se desdobram num *continuum* que vai do caráter mais concreto ao mais simbólico, sem que um esteja dicotomicamente separado do outro. No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço. (HAESBAERT, 2019, p. 341).

As múltiplas territorializações variam segundo o contexto cultural e geográfico, havendo desde territórios como abrigo, relacionado aos auxílios físicos, até os territórios vinculados aos ciberespaços com controle informacional. A multiterritorialização, além de resultar uma sobreposição ou imbricação entre múltiplos tipos territoriais, resulta em experimentação/reconstrução de forma singular pelo indivíduo, grupo social ou instituição (HAESBAERT, 2019).

A multiterritorialidade implica na possibilidade de acessar diversos territórios, sejam eles físicos ou virtuais. Essa possibilidade envolve um fenômeno de multipertencimento e superposição territorial. Assim, Haesbaert (2019) destaca que:

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios [e/ou territorialidade] ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. (HAESBAERT, 2019, p. 344).

O que há de “novidade”, de acordo com Haesbaert (2019), é a diversidade de territórios e territorialidades que se têm hoje com as quais podemos “jogar”, dada a facilidade e agilidade de acesso e movimentação por essas territorialidades. Além disso, conforme a condição social, mais oportunidades para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade. Assim, trata-se de “alternativas territoriais,

maior facilidade de acesso, e maior velocidade de mudança”. (HAESBAERT, 2019, p. 344). Entretanto, não se trata apenas de acessar, mas de vivenciar e de construir experiências nos territórios, sejam elas nas dimensões simbólicas, tecnológicas e/ou espaciais.

Mais do que novas 'formas', o que interessa são as novas relações que estes múltiplos espaços permitem construir. [...] o território, no sentido relacional, não é simplesmente uma 'coisa' que se possui ou uma forma que se constrói, mas sobretudo uma relação social mediada e moldada na/pela materialidade do espaço. Assim, mais importantes do que as formas concretas que construímos são as relações com as quais nós significamos e 'funcionalizamos' o espaço, ainda que num nível mais individual. (HAESBAERT, 2019, p. 350).

Neste sentido, os conceitos de território e multiterritorialidade, permitem olhar para o contexto, buscando compreender as relações com a escola a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos no local investigado. Ainda que os conceitos sejam inicialmente compreendidos aqui como uma categoria analítica, cabe ressaltar a indissociabilidade entre as categorias normativa e prática.

A partir dos conceitos apresentados nessa seção, assume-se o conceito de território desenvolvido por Haesbaert (2014) como uma ferramenta analítica deste processo de investigação. Entretanto, é importante destacar que essas formas de ler e construir o território são indissociáveis e seus entrecruzamentos devem ser considerados (HAESBAERT, 2014). Assim, o conceito de território e seus desdobramentos são operadores analíticos da tese. Deste modo, são ferramentas para interpretar os dados coletados e produzidos no campo.

3.3 Questões éticas do estudo

Neste estudo, será preservada a identidade pessoal dos participantes, assim como serão tomados todos os cuidados éticos necessários para não expor as instituições, os profissionais e os estudantes a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.

A pesquisa seguirá os princípios éticos previstos para a pesquisa em ciências humanas. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016⁴.

⁴ Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução”. (UNISINOS, 2016).

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

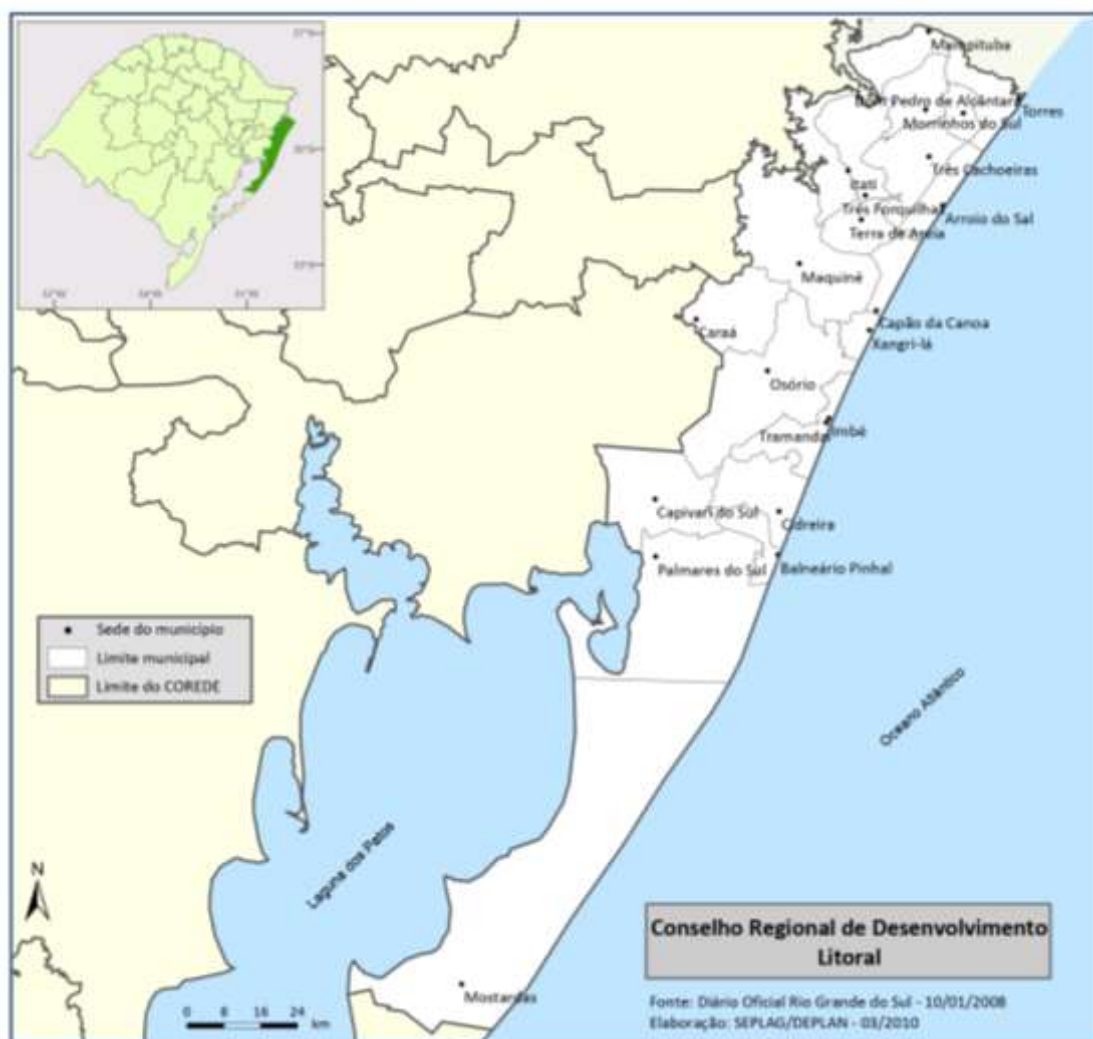
O presente capítulo tem como objetivo contextualizar a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e o município de Tramandaí, onde a pesquisa foi desenvolvida. O contexto aqui apresentado não se constitui em uma visão acabada sobre a realidade, mas descreve, a partir de dados socioeconômicos⁵, um mapeamento de notícias em sites oficiais, jornais locais, redes sociais e o cenário onde a escola pública está inserida.

4.1 Litoral Norte do Rio Grande do Sul

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul, seguindo a tendência estadual, passou por um processo recente de emancipações. Em 1965, os municípios de Santo Antônio da Patrulha, Osório, Torres e Tramandaí, a partir de seus limites políticos-administrativos, representavam, conjuntamente, o território do Litoral Norte. Nas décadas seguintes, principalmente 1980 e 1990, surgem mais de 17 novos municípios, os quais foram criados a partir de desmembramentos nos territórios dos municípios (SOARES; PUPER, 1985). Atualmente, são 21 municípios que compõem a região, sendo eles: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá.

⁵ Os dados oficiais apresentados na pesquisa são os mais recentes da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Figura 1: Localização do Litoral Norte do Rio Grande do Sul



Fonte: Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Litoral (2015).

Deste total, oito municípios têm sede à beira mar (Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Cidreira, Imbé, Torres, Tramandaí e Xangri-lá), outros dez na encosta da serra (Caraá, Dom Pedro de Alcântara, Itati, Maquiné, Terra de Areia, Três Cachoeiras, Osório, Três Forquilhas, Morrinhos do Sul e Mampituba) e, mais ao sul, os outros três municípios na planície da Lagoa dos Patos (Mostardas, Capivari do Sul e Palmares do Sul).

Registros históricos indicam que as primeiras populações da região do Litoral Norte, deu-se a partir do século XVIII através da colonização açoriana, portuguesa e africana e, mais tarde, por alemães, italianos, poloneses e japoneses. A partir do século XX, diversos fatores, como a sazonalidade e a potencialidade turística deram

impulso ao crescimento econômico e geográfico da região (SOARES; PUPER, 1985).

As emancipações ocorridas na região induziram o fluxo migratório, acarretando no aumento da demanda por produtos e serviços locais. Alguns municípios tiveram um grande desenvolvimento do setor imobiliário, com investimentos em loteamentos, condomínios horizontais e prédios voltados para os mercados de alta e média renda, com a finalidade de realização de lazer e recreação durante todo o ano. De acordo com os perfis socioeconômicos, os municípios do Litoral Norte podem ser classificados da seguinte forma: Torres, Capão da Canoa, Osório e Tramandaí são municípios urbanos permanentes; Arroio do Sal, Xangri-lá, Imbé, Cidreira e Balneário Pinhal são municípios urbanos de segunda residência; Capivari do Sul e Palmares do Sul são municípios agroindustriais; Caraá, Terra de Areia, Itati, Maquiné, Três Forquilhas, Três Cachoeiras, Morrinhos do Sul, Dom Pedro de Alcântara e Mampituba são municípios tipicamente rurais.

De acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Litoral, a região apresenta o maior crescimento populacional do Estado. O fator empregabilidade é um dos desencadeadores dos processos migratórios, o fluxo de pessoas para o Litoral é intenso e causa uma série de problemas associados “à informalidade dos empregos, com a baixa geração de renda, prestação de serviços públicos e à organização territorial, com problemas de habitação e saneamento”. (Rio Grande do Sul, 2015, p. 8). Além disso, é necessário considerar que, durante o período do verão, o Litoral recebe grandes fluxos de população temporária que se deslocam para as praias, acirrando ainda mais essas questões.

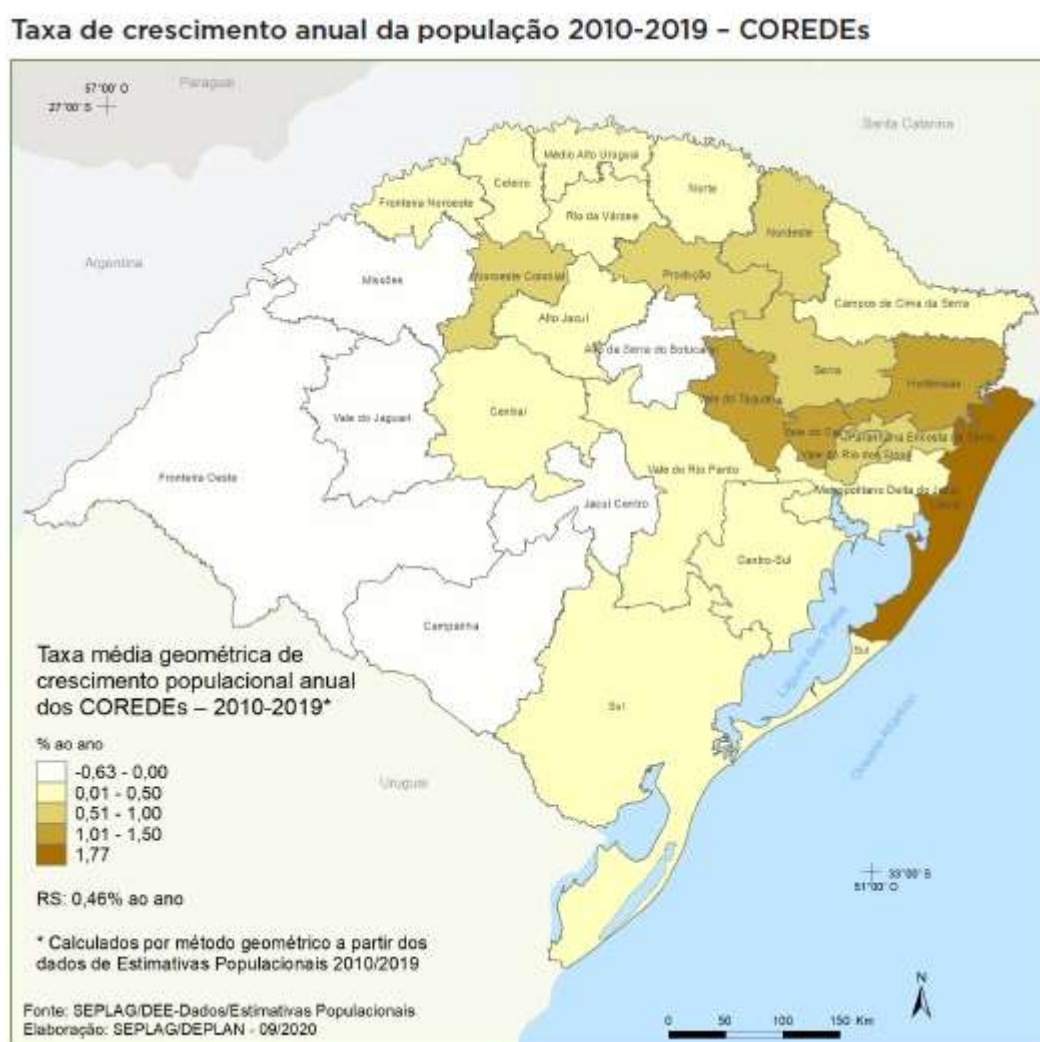
Uma outra questão bem marcante na região é a segregação socioespacial. Por meio da expansão dos condomínios fechados nos municípios de Xangri-lá, Capão da Canoa e Tramandaí são voltados para a população de maior poder aquisitivo. Tais condomínios ficam localizados em áreas mais periféricas e próximas das principais vias de acesso aos municípios, como a Estrada do mar, que forma um grande contraste social.

No ano de 2010, o COREDE Litoral contava com uma população de 254.373 habitantes. Dados mais recentes sobre a aglomeração urbana do Litoral, publicados no Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul em 2020, apresentam uma população total de 340.436 habitantes (Rio Grande do Sul, 2020). No período do

verão, há um considerável aumento da população nos municípios localizados próximos ao litoral, chegando, segundo os dados do COREDE, cerca de 1 milhão de habitantes entre os meses de dezembro a março. Os municípios mais populosos são Capão da Canoa, Tramandaí e Osório com população em torno de 40 mil habitantes.

O Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com os dados do Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2020), no período de 2000 a 2010, foi o estado brasileiro em que a população teve o menor crescimento e algumas regiões apresentaram redução em suas populações. Entretanto, a região do Litoral Norte está entre as regiões que apresentaram crescimento demográfico no período acima citado, como podemos observar na figura 1.

Figura 2: Crescimento anual da população no Litoral Norte do Rio Grande do Sul



Fonte: Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul (2020).

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul é a região que apresenta a maior concentração populacional do estado, com crescimento demográfico de 1,77% ao ano. De acordo com o COREDE Litoral, esse crescimento não é recente. No período anterior (1991 a 2000), a região foi a segunda que mais cresceu, decorrente “da criação de empregos ligados às atividades de comércio e serviços que se expandiram para atender ao turismo de lazer, além do dinamismo do segmento da construção civil”. (Rio Grande do Sul, 2015, p. 11). Nos últimos nove anos, a região do Litoral Norte, juntamente com a Serra e entorno da região Metropolitana, apresentou valores acima de 1% ao ano (Rio Grande do Sul, 2020).

A economia do Litoral Norte do RS possui grande atuação no setor de serviços e da construção civil, em especial nos municípios que se constituem como centros de turismo sazonal, atraindo um grande número de trabalhadores com baixa qualificação e rendimentos, os quais se dedicam a serviços e comércios temporários e informais, já que a atividade turística tem demandas oscilatórias. O crescimento da população na região do Litoral Norte, reflete na demanda habitacional. A busca por atividades temporárias na época de veraneio atrai pessoas que buscam condições melhores e acabam permanecendo na região. Para os grupos com menores rendimentos, o acesso à moradia demanda serviços públicos e políticas sociais. Essa situação, quando não contemplada pelos serviços citados, resulta no comprometimento excessivo no rendimento familiar, no caso de aluguéis e/ou na inadequação da moradia, falta de regularização, carências de infraestrutura, falta de banheiros, esgoto e outras necessidades básicas de uma casa.

De acordo com o Plano estratégico participativo (Rio Grande do Sul, 2017), nos municípios litorâneos, há uma grande incidência de moradias que se destinam como segunda residência. Este fato, influencia nas dificuldades dos municípios em proporcionar condições adequadas nos serviços e nos equipamentos da infraestrutura urbana, provocando maior inadequação habitacional. Outro ponto a destacar é a influência do mercado habitacional, que tem como grande foco a produção de unidades e construção de novos comércios e serviços. Se, por um lado, esse processo pode configurar a geração de emprego e o desenvolvimento econômico dos municípios, por outro lado, contribui para a valorização da terra nas áreas mais estruturadas das cidades, intensificando a disputa por melhores localizações e, conseqüentemente, promovendo a periferização da população local.

De acordo com o Plano Estratégico, em uma análise de indicadores situacional do COREDE Litoral, referente a gestão estrutural:

O Litoral é um polo de grande atração da população, não só no veraneio – que nos meses de dezembro a março quadruplica a população – mas também há nas últimas décadas um grande fluxo de migração para o Litoral, com esta região tendo as maiores taxas de crescimento populacional do Estado. Tal fluxo migratório incidiu sobre a necessidade de uma grande urbanização na região, muitas vezes sem o devido planejamento trazendo problemas comuns a toda grande cidade como precariedade do transporte público; falta de rede e tratamento de esgoto; má gestão dos resíduos sólidos entre outros temas específicos como o conflito na utilização das faixas de lagoas e praias. (Rio Grande do Sul, 2017, p. 75).

As migrações para o Litoral Norte são formadas por dois grandes grupos. O primeiro grupo é formado por pessoas que buscam no litoral, em especial no período do verão, oportunidades de emprego e permanecem nos municípios, sendo em algumas condições de forma irregular. Essas famílias, segundo o COREDE Litoral (2015), muitas vezes em situações de vulnerabilidade, demandam infraestrutura em um ou mais serviços públicos, como: serviços públicos na área da saúde, habitação e educação. Em contraposição, o segundo grupo de migrações é formado por aposentados e famílias de maior renda que vêm para o Litoral Norte em busca de lazer e conforto. Esse grupo demanda, principalmente, serviços na área da saúde.

De acordo com os dados do Departamento de Economia e Estatística (DEE), em 2016, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) foi de 0,710, ocupando a vigésima quarta posição no ranking dos 28 COREDEs. Na renda, o Litoral Norte possui o segundo menor PIB entre os 28 COREDEs. Na saúde, as taxas de mortalidade infantil estão acima das médias estaduais. O Rio Grande do Sul apresenta um coeficiente de 10,6 e o Litoral Norte entre 12,1-16,0 (Rio Grande do Sul, 2020).

Em uma análise mais recente dos blocos do IDESE, disponíveis na plataforma Idesevis⁶, observa-se que no ano de 2019 o Rio Grande do Sul alcançou um índice geral de 0.776. A região do Litoral Norte, no mesmo ano, obteve o resultado de 0,722, ocupando a vigésima sétima colocação no ranking geral do Idese. Na Renda, O COREDE Litoral ocupa a vigésima sétima com resultado de 0,607; na saúde, a região está em vigésimo quinto lugar com resultado de 0,799; e

⁶ O aplicativo IdeseVis é um produto do Departamento de Economia e Estatística (DEE) que apresenta de maneira interativa e dinâmica os dados sobre o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

na educação, o resultado no ranking é de 0,731, ocupando o vigésimo primeiro lugar (Rio Grande do Sul, 2020).

Os municípios que apresentaram maior PIB do Litoral Norte do RS, no ano de 2019, foram: Osório (R\$ 1.694 milhões), Capão da Canoa (R\$ 1.609 milhões), Torres (R\$ 1.266 milhões) e Tramandaí (1.107 milhões) (IBGE, 2022). Os dados sobre o índice de desenvolvimento socioeconômico geral e em blocos dessas cidades podem ser observados na tabela 1:

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) total e dos blocos dos municípios com maior PIB (2019) do Litoral Norte/RS

Municípios	Idese	Bloco renda	Bloco saúde	Bloco educação
Capão da Canoa	0,725	0,654	0,791	0,726
Osório	0,785	0,704	0,839	0,812
Torres	0,744	0,659	0,815	0,759
Tramandaí	0,663	0,562	0,767	0,661

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no portal Idesevis (2022).

A concentração maior de empregos do COREDE Litoral é nos setores de serviços e na agropecuária. Em comparação com a média do estado, o setor da indústria no COREDE Litoral é menor. Nos serviços, no COREDE Litoral, os seguimentos mais representativos são a administração pública com 37,9%, destacando-se os municípios de Osório, Capão da Canoa e Tramandaí; as atividades imobiliárias e aluguéis com 21,5%, predominando em Capão da Canoa e Tramandaí; e os serviços de manutenção e reparação e o comércio com 13,7%, com predominância em Osório.

Na saúde, a expectativa de vida do COREDE Litoral é semelhante a do Estado, que é de 75,4 anos. Os municípios com maior expectativa de vida do COREDE são: Maquiné (77,8 anos), Torres (76,7 anos), Osório (76,2 anos) e Capão da Canoa, Palmares do Sul e Xangri-lá (76,1 anos cada). Por outro lado, oito municípios possuem uma expectativa menor que a do Estado, o menor índice é dos municípios de Mampituba e Três Forquilhas (73, 8 anos cada). Em relação à taxa de

mortalidade infantil, o COREDE Litoral apresenta a mesma média do estado (12,3 mortes a cada mil). No entanto, dos 21 municípios que fazem parte do COREDE, nove possuem o índice maior que do estado, as taxas mais altas são de Três Forquilhas e Mampituba. Já os municípios que apresentam as menores taxas são: Maquiné, Palmares do Sul, Torres e Mostardas. Por fim, na infraestrutura de saúde, os municípios com maior população são os que têm mais equipamentos de saúde, com destaque para Osório que possui o maior número de equipamentos, supondo o atendimento de outros municípios (Rio Grande do Sul, 2015).

Na educação, o Litoral Norte está entre as regiões do Rio Grande do Sul que apresentou um número elevado de matrículas na Educação Infantil, esse aumento ocorreu devido ao crescimento populacional nos últimos anos. No ano de 2021, o Brasil apresentou um total de 8,3 milhões matrículas na Educação Infantil e o Rio Grande do Sul 415.377. Segundo os dados apresentados no Atlas Socioeconômico, durante o período de 2011 a 2021, todas as regiões do estado apresentaram um aumento no número de matrículas nessa etapa de ensino com destaque para as regiões do Nordeste com 81,8%, Hortênsias 73,51%, Médio Alto Uruguai 64,1% e Litoral 59,0%. No Ensino Fundamental, enquanto o país e o estado vêm apresentando uma redução no total de matrículas nesse nível de ensino, o Litoral Norte é a única região do Rio Grande do Sul que obteve crescimento de 1,1% no número de matrículas (Rio Grande do Sul, 2021).

A análise do perfil educacional do COREDE é realizada a partir de três informações: taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos, expectativa de anos de estudo e a escolaridade da população com mais de 25 anos. O Rio Grande do Sul (4,5) apresenta uma taxa de analfabetismo consideravelmente menor que a do Brasil (9,6). No entanto, a média do COREDE Litoral (6,9) é maior que a do estado, no qual 14 municípios apresentam taxas superiores. As maiores taxas são dos municípios de Itati, seguido de Três Forquilhas e Caraá. Ainda com taxas altas, estão Mostardas e Mampituba. As menores taxas estão nos municípios de Imbé, Xangri-lá, Capão da Canoa, Cidreira e Arroio do Sal.

Tabela 2: Taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos

Taxa de analfabetismo	
Brasil	9,6
Rio Grande do Sul	4,5
Litoral Norte	6,9
<i>Itati</i>	12,9
<i>Três Forquilhas</i>	12,6
<i>Caraá</i>	12,0
<i>Mostardas</i>	11,3
<i>Mampituba</i>	10,2
<i>Arroio do Sal</i>	3,9
<i>Cidreira</i>	3,7
<i>Capão da Canoa</i>	3,7
<i>Xangri-lá</i>	3,3
<i>Imbé</i>	3,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados apresentados no COREDE Litoral, 2015. (2022).

A expectativa de anos de estudo acompanha a mesma dinâmica anterior, o Rio Grande do Sul (10 anos) apresenta uma expectativa melhor que o Brasil (9,7 anos). O Litoral Norte (9,6 anos) apresenta uma média inferior à do estado. Seis municípios apresentam índice maior que o Estado, são eles: Mampituba, Dom Pedro de Alcântara, Torres, Mampituba, Três Forquilhas, Três Cachoeiras e Osório. Os outros municípios apresentam expectativa de anos de estudo menor do que a do Estado, os três menores são Cidreira, Capão da Canoa e Capivari do Sul.

Tabela 3: Expectativa de anos de estudo

	Anos de estudo
Brasil	9,7
Rio Grande do Sul	10
Litoral Norte	9,6
<i>Dom Pedro de Alcântara</i>	10,6
<i>Torres</i>	10,4
<i>Mampituba</i>	10,3
<i>Três Forquilhas</i>	10,3
<i>Três Cachoeiras</i>	10,2
<i>Osório</i>	10,1
<i>Cidreira</i>	9,1
<i>Capão da Canoa</i>	8,8
<i>Capivari do Sul</i>	8,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados apresentados no COREDE Litoral, 2015. (2022).

A escolaridade da população do COREDE Litoral (39%) apresenta médias inferiores às do Estado (52%) e Brasil (50,75%). De acordo com o Plano estratégico (Rio Grande do Sul, 2017), isso pode ser observado em outros graus de instrução como no Ensino Médio, em que o COREDE apresenta uma média de 23,9, enquanto o Brasil apresenta média de 35,8 e o Rio Grande do Sul de 35,4; e no Ensino Superior com apenas 6,2%, ao passo que o estado e o Brasil possuem uma taxa de 11,2%.

Nos municípios mais populosos, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, segundo os dados do IBGE de 2010, é de 95,2% em Capão da Canoa, 97,1% em Osório e 97,5% em Tramandaí. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na rede pública em 2021 é de 5,6 nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais no município de Capão da Canoa; 5,8 nos anos iniciais e 5,1 nos anos finais em Osório; e 5,7 nos anos iniciais e 5,4 nos anos finais em Tramandaí (INEP, 2022). Os dados apresentados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 4: IDEB dos municípios mais populosos do Litoral Norte/RS, 2022.

MUNICÍPIOS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
CAPÃO DA CANOA	5,6	5,0
OSÓRIO	5,8	5,1
TRAMANDAÍ	5,7	5,4

Fonte: Elaborada pela autora baseada nos dados no INEP (2022).

Em relação ao número de matrículas e ao número de estabelecimentos de ensino nos três municípios mais populosos da região do Litoral Norte, Capão da Canoa apresenta, de acordo com a sinopse estatística de educação básica de 2021, 8.863 matrículas no Ensino Fundamental e 1.765 matrículas no Ensino Médio em 2021. No município, há 18 escolas de Ensino Fundamental e 5 escolas de Ensino Médio (INEP, 2021).

Em Osório, de acordo com as estatísticas de educação básica do INEP (2021), o número de matrículas no Ensino Fundamental é de 5.440 e no Ensino Médio é de 2.080, contabilizando as instituições municipais, estaduais, federais e privadas. No município, há 24 escolas de Ensino Fundamental e 7 de Ensino Médio. Tramandaí apresenta, em 2021, um total de 7.266 matrículas no Ensino Fundamental e 1.285 matrículas no Ensino Médio, incluindo rede municipal, estadual e privada. No município, há 19 escolas de Ensino Fundamental e 4 de Ensino Médio.

Quadro 1: Síntese sobre escolas e matrículas dos municípios mais populosos, 2021.

Município	Número de escolas de Ensino Fundamental	Matrículas no Ensino Fundamental (2021)	Número de escolas de Ensino Médio	Matrículas no Ensino Médio (2021)
Capão da Canoa	18	8.863	5	1.765
Osório	24	5.440	7	2.080
Tramandaí	19	7.266	4	1.285

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP de 2021 (2023).

Notícias recentes da região do Litoral Norte destacam Capão da Canoa e Tramandaí como as cidades do Rio Grande do Sul com maior percentual de

habitantes de até 14 anos de idade. Os dados apresentados pelo Departamento de Economia e Estatística, da Secretaria Estadual do Planejamento e Gestão, são referentes às estimativas populacionais em julho de 2020 e foram divulgados em setembro de 2021. No município de Capão da Canoa, 24,16% dos moradores têm até 14 anos de idade. Em Tramandaí a taxa é de 22,85% (Litoral na Rede, 08/09/2021).

Em outra reportagem divulgada em 2021 pelo jornal online Litoral na Rede, é apresentado o crescimento da população de 1,14% em comparação ao ano de 2020. Os dados analisados e comparados pelo Litoral na Rede são produzidos a partir dos dados oficiais do IBGE e indicam Capão da Canoa como município mais populoso do Litoral Norte e Tramandaí como a segunda cidade com mais habitantes. O impacto da pandemia da Covid-19 nos dados populacionais ainda não foi incorporado, devido à ausência de novos dados de migração. Essa atualização está prevista para o censo demográfico 2022, ainda não divulgado, mas que trará novos dados populacionais e os efeitos da pandemia (Litoral na Rede, 28/08/2021).

Em janeiro de 2023, o G1 publicou uma reportagem com a prévia do Censo de 2022 do IBGE, indicando o crescimento de 32% da população em 12 anos. A previsão é de que o Litoral Norte do Rio Grande do Sul, em 2023, tenha aproximadamente 265,5 mil habitantes. O panorama, publicado em janeiro de 2023, indicava como fatores desse crescimento a busca pela qualidade de vida.

Figura 3: Crescimento da população no ano de 2023.



Fonte: G1 (2023).

Outro fator que influenciou o aumento da população nos últimos três anos, foi a pandemia, que possibilitou o trabalho remoto e favoreceu esse deslocamento. Por

exemplo, o município que mais recebeu habitantes foi Imbé. Segundo a reportagem do G1 (Figura 3), o aumento populacional da cidade foi de 53%. Na tabela 5, é possível observar o crescimento populacional da região. Dos vinte e um municípios do Litoral Norte/RS, apenas três apresentaram redução no número dos habitantes, são eles: Três Forquilhas, Mostardas e Morrinhos do Sul.

Tabela 5: População no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, 2023.

Municípios	População em 2010 (IBGE, 2010)	População em 2022 (IBGE, 2022)
<i>Arroio do Sal</i>	7.740	11.057
<i>Balneário Pinhal</i>	10.855	14.955
<i>Capão da Canoa</i>	42.040	63.594
<i>Capivari do Sul</i>	3.890	3.991
<i>Caraá</i>	7.312	7.394
<i>Cidreira</i>	12.668	17.071
<i>Dom Pedro de Alcântara</i>	2.550	2.562
<i>Imbé</i>	17.670	26.824
<i>Itati</i>	2.584	2.638
<i>Mampituba</i>	3.003	3.131
<i>Maquiné</i>	6.905	7.418
<i>Morrinhos do Sul</i>	3.182	3.071
<i>Mostardas</i>	12.124	12.090
<i>Osório</i>	40.906	47.396
<i>Palmares do Sul</i>	10.969	12.844
<i>Terra de Areia</i>	9.878	10.334
<i>Torres</i>	34.656	41.751
<i>Tramandaí</i>	41.585	54.387
<i>Três Cachoeiras</i>	10.217	10.962
<i>Três Forquilhas</i>	2.914	2.760
<i>Xangri-lá</i>	12.434	16.463

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo IBGE de 2022 (2023).

No segundo semestre de 2023, os jornais on-line da região realizaram uma publicação apresentando uma população de mais de 400 mil habitantes no Litoral Norte gaúcho. Capão da Canoa, Tramandaí e Osório continuam sendo os municípios mais populosos da região. O município de Capão da Canoa lidera a lista com uma população de 63.594 pessoas. Tramandaí é a segunda cidade mais populosa da região com aproximadamente 54.387 habitantes, seguido de Osório com 47.400 pessoas.

Figura 4: Publicação Litoral notícias, junho de 2023.



Fonte: Litoral Notícias (2023)⁷.

Figura 5: Publicação Litoral Mania, junho de 2023.



Fonte: Litoral Mania (2023)⁸.

⁷ Litoral Notícias – Reportagem. Disponível em: <<https://www.litoralnoticias.com.br/noticia/2195/populacao-do-litoral-norte-ultrapassa-420-mil-habitantes>>. Acesso em: 10 de out. 2023.

⁸ Litoral Mania – Reportagem. Disponível em: <<https://litoralmania.com.br/populacao-do-litoral-norte-ultrapassa-415-mil-veja-numeros-de-cada-cidade/>>. Acesso em: 10 de out. 2023.

As reportagens reiteram que o principal motivo do aumento populacional da região é a migração de pessoas dos grandes centros para o Litoral Norte/RS, no período da pandemia, em busca de mais segurança e tranquilidade.

4.2 Processo de definição do campo de pesquisa

O processo de definição do campo de pesquisa iniciou no primeiro semestre do ano de 2021. Após o levantamento dos dados socioeconômicos da região, foram selecionados os três municípios mais populosos para a realização de um mapeamento de ações educativas nas escolas públicas a partir de pesquisas nos sites oficiais das prefeituras e redes sociais das Secretarias de Educação. Entretanto, nem todos os sites estavam atualizados. Foi possível identificar nos três municípios ações direcionadas ao período de pandemia e pós-pandemia, envolvendo Secretarias de Educação e outras secretarias.

Em Capão da Canoa, as notícias encontradas se referiam ao Projeto MultiArte e apresentavam datas anteriores ao ano de 2021. O projeto, uma parceria da Secretaria de Educação e da Casa de Cultura, é realizado através de oficinas no contraturno. Em Osório, além do Projeto Ação Legal dirigido pela Secretaria Municipal de Assistência Social e ofertado no contraturno escolar, foram encontradas publicações de ações pontuais, como por exemplo, um projeto de intercâmbio, em que uma escola do município realizou trocas de caixas com objetos da cultura local com outra escola localizada em Manaus/Amazonas. Tramandaí foi o município com maior número de publicações sobre as ações desenvolvidas nas escolas, sendo elas de doações de roupas e alimentos, além de uma parceria contínua de duas escolas do município com uma instituição de energias renováveis.

Após esse mapeamento, foi selecionado o município de Tramandaí para a realização do estudo exploratório, considerando: o número significativo de divulgações sobre ações desenvolvidas nas escolas; estar entre os municípios com maior percentual de habitantes de até 14 anos (idade escolar); estar entre os dois municípios com maior número de matrículas no Ensino Fundamental; e estar localizado próximo ao Litoral e ser centro de turismo sazonal, onde ocorre um grande número de migrações em busca de oportunidades de emprego. Outro fator determinante para a escolha de Tramandaí para o estudo exploratório, foi a proximidade da pesquisadora ser professora contratada dos anos iniciais na rede.

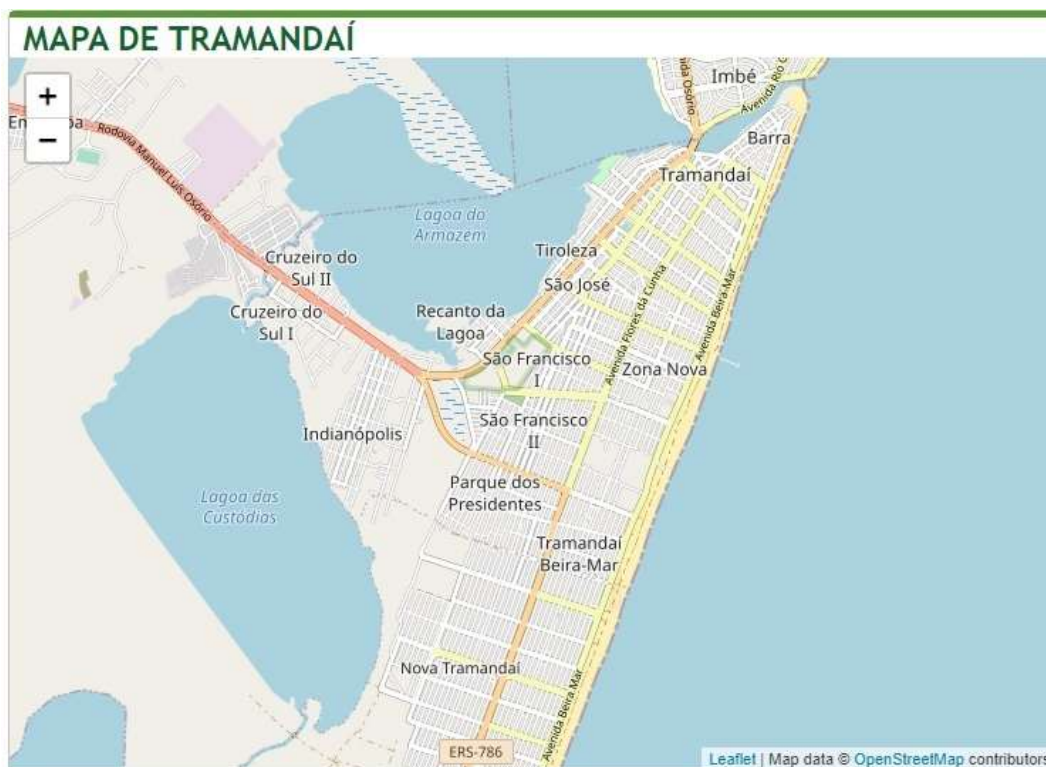
Tal fato possibilitou acesso a mais informações a respeito das ações desenvolvidas na educação do município, além do contato para realização das visitas exploratórias. Na sequência, serão apresentados os dados do município.

4.3 Tramandaí, a “capital das praias”: Caracterização do município

O município de Tramandaí está localizado no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, a 118 km de distância da capital Porto Alegre. Tem uma população de 54.387, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

Fundado em 24 de setembro de 1965, com a emancipação político-administrativa do município de Osório. Tramandaí limita-se ao sul com o município de Cidreira, a Leste com o Oceano Atlântico, ao norte com o município de Imbé delimitado pelo Rio Tramandaí e a oeste com o município de Osório e a Lagoa do Armazém. Conhecida como a “capital das praias”, apresenta área territorial de 143,57 Km², com extensão de praia de 12 km.

Figura 6: Mapa de Tramandaí



Fonte: Cidade-brasil (2022).

Constituída pelos distritos de Nova Tramandaí e Estância Velha, Tramandaí possui pequenos morros e dunas próximas à costa marítima, lagoas de água salgada, doce ou salobra, com córregos e canais. O acesso ao município ocorre pelas vias: BR 290, BR 101, RS 30, RS 786 e RS 389.

Tramandaí, de acordo com o COREDE (2015), está entre os três municípios mais populosos do Litoral Norte. Observa-se que, no período de 2000-2010, Tramandaí estava entre os treze municípios com maior crescimento populacional com taxas médias superiores à do estado do Rio Grande do Sul. A cidade, conforme os dados do Censo 2022 (IBGE) e como já mencionado na seção anterior, é considerada o segundo município mais populoso do Litoral Norte/RS.

Em 2012, conforme os dados do COREDE Litoral (2015), na análise das características econômicas do Litoral Norte/RS, Tramandaí se encontra entre os quatro municípios que possuem o maior PIB do COREDE, com aproximadamente R\$ 534 milhões. No que se refere aos setores que compõem o Valor Adicionado Bruto (VAB) do COREDE, a cidade se destaca no setor da indústria e serviços, estando entre as quatro cidades com maior participação, apresentando 10,7% na indústria e 12,8% nos serviços.

No setor da indústria, Tramandaí está na liderança juntamente com os municípios de Capão da Canoa, Osório e Torres com 49,4% de participação na construção civil. Nos serviços, está entre os três municípios com maior participação, com destaque para a administração pública com 37,9%; nas atividades imobiliárias e aluguéis com 21,5%, acompanhado de Capão da Canoa. Outro destaque está na agropecuária com a pesca, em que Tramandaí está na liderança junto com os municípios de Torres e Palmares do Sul com 4% de participação.

Segundo dados do IBGE, em um panorama da cidade, em 2020, no que se refere ao trabalho e rendimento, o salário médio mensal no município era de 2.1 salários mínimos. Em consulta realizada no ano de 2023, observou-se que o salário médio mensal no ano de 2021 se manteve igual ao ano anterior. A proporção de pessoas ocupadas relacionando com a população total era de 20,2%. Na economia, o PIB per capita era de R\$ 21.412,22 no ano de 2019, apresentando um aumento para R\$ 21.890,72 no ano de 2020. Os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) seguem com referência ao ano de 2010, em que Tramandaí apresenta um IDH de 0,719. Além de Tramandaí, outros municípios do Litoral Norte

gaúcho apresentaram crescimento do PIB no intervalo de um ano (2019-2020), com exceção de Osório e Torres, conforme apresentado na tabela 6:

Tabela 6: Panorama econômico

Município	PIB per capita (2019)	PIB per capita (2020)	IDH (2010)
<i>Capão da Canoa</i>	R\$ 30.331,54	R\$ 31.489,61	0,743
<i>Cidreira</i>	R\$ 18.951,92	R\$ 20.342,38	0,729
<i>Imbé</i>	R\$ 22.297,87	R\$ 23.785,26	0,764
<i>Osório</i>	R\$36.828,12	R\$ 36.529,85	0,751
<i>Torres</i>	R\$ 32.674,87	R\$31.811,28	0,762
<i>Tramandaí</i>	R\$ 21.412,22	R\$ 21.890,72	0,719

Fonte: Elaborada pela autora, com base no IBGE (2023).

Quanto à saúde, a taxa de mortalidade infantil média é de 11,94 para 1.000 nascidos vivos. No que tange ao território e ao ambiente, o município apresenta 57,2% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 48% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 10,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, fazendo referência a presença de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, de acordo com dados do IBGE de 2010, é de 97,5%. A educação pública no município de Tramandaí conta com seis escolas estaduais coordenadas pela 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e dezoito escolas municipais, sendo sete de Educação Infantil e onze escolas de Ensino Fundamental. Além disso, a cidade possui seis escolas de Educação Infantil conveniadas com a Associação Educacional Cidade das Flores⁹.

O Sistema Municipal de Ensino de Tramandaí foi criado em 28 de maio de 2008 pela Lei nº 2704/2008 e é composto: pelas escolas municipais de Educação

⁹ A Associação Educacional Cidade das Flores é uma entidade sem fins lucrativos, filantrópica, que iniciou suas atividades na cidade de Ivoti/RS, visando o atendimento das crianças em suas necessidades básicas durante o período da primeira infância. A Associação fundada em 02/05/2013, por um grupo de pessoas da comunidade e empresários da cidade de Ivoti e Canela, idealizada por José Amaral, dedicou-se prioritariamente ao cuidado e à educação de crianças em Creches e Pré-escolas.

Infantil e de Ensino Fundamental; pelas instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); pelo Centro de Atendimento Preventivo ao Educando (CAPE); e pelo Conselho Municipal de Educação (CME/Tdaí) (Tramandaí, 2007).

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura está localizada junto ao prédio da Prefeitura Municipal, na Avenida da Igreja, nº 346, no centro. E, como já mencionado, conta com onze escolas municipais de Ensino Fundamental, a saber: Cândido Osório da Rosa, localizada no Centro; Dom Pedro I, no bairro Parque dos Presidentes; Erineo Scopel Rapaki e São Francisco de Assis, ambas localizadas no bairro São Francisco; Thomaz José Luiz Osório e Indianópolis, localizadas no bairro Indianópolis; General Luiz Dêntice, no bairro São José; Jorge Enéas Sperb, no bairro Jardim Atlântico; Luiz Manoel da Silveira, no bairro Estância; Marechal Castelo Branco, no bairro Tiroleza; e Nossa Senhora das Dores, no bairro Zona Sul.

A realidade educacional, de acordo com o Referencial Municipal Comum Curricular (RMCC) de 2019, tem apresentado avanços nos indicadores do IDEB tanto na aprendizagem quanto no fluxo escolar.

O IDEB dos anos iniciais passou de 4,9 (2015) para 5,2 (2017). Já nos anos finais passou de 4,3 (2015) para 4,5 (2017). (...) Nos anos iniciais, das 10 escolas municipais de ensino Fundamental, 7 aumentaram o IDEB. Já nos anos finais, 3 aumentaram o índice. Apesar destes avanços o município não atingiu a meta projetada pelo MEC. (Tramandaí - RMCC, 2019, p.19).

No ano de 2019, o IDEB observado foi de 5,5 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais (INEP, 2022), apresentando avanços nas avaliações, ainda que não tenha atingido a meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC). No ano de 2021, apesar do contexto pandêmico, o município obteve melhora na avaliação decorrente do aumento no fluxo de alunos, tanto nos anos iniciais como nos anos finais.

Conforme o panorama apresentado no site do Inep, no que concerne ao IDEB, os alunos da rede pública da cidade tiveram, no ano de 2021, nota média de 5,7 nos anos iniciais; nos anos finais a nota foi de 5,3.

No ano de 2021, o número de matrículas no ensino público na rede municipal e estadual, de acordo com a Estatística da Educação Básica 2020 (INEP, 2021), é de 489 crianças na creche; 731 na Pré-Escola; 6.719 no Ensino Fundamental; 1.441 no Ensino Médio; 207 na Educação Profissional; 749 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em um levantamento de dados sobre rede municipal de ensino, observou-se, de acordo com a sinopse estatística de educação básica 2021 (INEP, 2021), que o município atende: 3.213 estudantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais, incluindo zona urbana e rural, já no Ensino Fundamental Anos Finais 2.175 estudantes.

No ano de 2022, observa-se um crescimento no número de matrículas. Segundo os dados do Censo Escolar 2022, publicados na plataforma QEdu¹⁰, o número de matrículas na rede pública, incluindo escolas municipais e estaduais localizadas na zona urbana e rural, é de: 528 na creche; 677 na pré-escola; 7.070 no Ensino Fundamental; 1.542 no Ensino Médio; e 281 na EJA. Na plataforma, não foram encontrados dados sobre a Educação Profissional e os dados de 2023 ainda não foram publicados.

O levantamento das matrículas, somente na rede municipal de ensino no ano de 2022, incluindo zona urbana e rural, indica um total de 5.578 estudantes no Ensino Fundamental. Desse total, 3.385 estão matriculados nos Anos Iniciais e 2.193 nos Anos Finais. É importante considerar que, das dezessete escolas de Ensino Fundamental na cidade de Tramandaí, o município manteve onze e, neste sentido, concentra um número maior de matrículas.

Entretanto, em março de 2023, ainda haviam crianças não matriculadas. Com o aumento da população no Litoral Norte/RS, o início do ano letivo apresentava filas de espera para a Educação Infantil e Anos Iniciais. No início de 2023, o município de Tramandaí possuía 233 crianças na fila de espera por vagas nas escolas públicas municipais. Em reportagem ao RBS notícias¹¹, a secretária de educação relata que o problema não é a falta de vagas no município, mas a falta de vagas em escolas próximas das residências das famílias. Essa demanda, resultou na criação de novas turmas nas escolas da rede municipal, localizadas nos bairros mais distantes do centro da cidade, além de projetos de ampliação das escolas que estão sendo reformadas.

Em relação aos projetos educativos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura desenvolve projetos próprios em parcerias com o Governo Estadual e com o Governo Federal. Entre os projetos próprios podemos destacar: “surfando na leitura”, que tem como objetivo divulgar e incentivar práticas de incentivo à leitura;

¹⁰ Portal Qedu – Censo Escolar. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/4321600-tramandai/censo-escolar>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹¹ Globo Play – Reportagem. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/11418472/>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

“despertar”, que tem como meta contribuir no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem; e “Ostra”, que tem como propósito recuperar a trajetória dos alunos em situação de distorção idade-série. Além dos projetos de iniciativas da secretaria, as escolas desenvolvem projetos de acordo com os seus contextos.

No ano de 2023, os programas pedagógicos propostos pela rede foram: Cultura digital na escola; Ostra; Educação Financeira; Competências Socioemocionais e Cultura da Paz; Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Educação para as Relações Étnicas Raciais; kits de materiais didáticos semiestruturados para apoio a alfabetização; Arte na escola; Ciência Fascinante; Na Rede da Poesia; Na onda dos contos; Top Chef SMEC; Surfando na leitura; Cultura Digital na Escola; JICET; Festival de dança; Novo lendo você fica sabendo; Tempo de Aprender; Alfabetiza Tchê; Tempo de mais Aprender; Mente inovadora; Alfabetização Cartográfica; PROERD; EducaDengue; Feira do Conhecimento; Concurso MPT na escola; Geração consciente; Lions Quest; Musicar.

No quadro a seguir, apresento uma relação dos programas e suas descrições.

Quadro 2: Relação dos Programas propostos pela SMEC em 2023.

Programa	Descrição
Cultura digital na escola	Instalação de 130 lousas de película interativa digital de 110 polegadas com projetores multimídia, notebooks, sistema de som e rack para guardar os equipamentos.
Ostra	O projeto tem como objetivo geral recuperar a trajetória dos alunos em situação de distorção idade-série, buscando alternativa pedagógica fundamentada em aprendizagens significativas, garantindo a construção de competências e a estimulação de habilidades, fortalecendo a autoestima e a promoção do aluno. Participam do projeto, 4 turmas em quatro escolas, sendo elas: Dom Pedro I, Nossa Senhora das Dores, Erineo Scopel Rapaki, São Francisco de Assis.
Educação Financeira	Todas as turmas do 5º ao 9º ano de todas as escolas do município.
Competências socioemocionais e cultura da paz	Participam os 6º ao 9º ano de todas as escolas do município.

Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e educação para as relações étnicos raciais	Turmas de 1º ao 9º ano de todas as escolas.
Kits de materiais didáticos semiestruturados para o apoio a alfabetização	Kit aluno (livro sala e livro casa em dois volumes cada), kit do professor, sílabas moveis para alunos e letras moveis para os alunos. Programa desenvolvido nas turmas de 1º ao 5º ano das escolas Dom Pedro I, Erineo Scopel Rapaki, Nossa Senhora das Dores e Jorge Enéas Sperb.
Arte na escola	Espectáculos teatrais na escola.
Ciências Fascinante	36 oficinas para turmas de 8º e 9º ano e Ostra de todas as escolas.
12º Concurso na Rede da Poesia	O programa tem como objetivo geral estimular o processo criativo através da escrita e declamação de poemas, nas escolas públicas municipais de Tramandaí, desenvolvendo assim, as competências de reflexão e expressão. Tema da edição 2023: "Respeito não tem cor, tem consciência".
2º Concurso na Onda dos Contos	Tem como objetivo estimular o processo criativo através da escrita de contos desenvolvendo as competências do currículo escolar.
2ª edição do Concurso Top Chef SMEC	Concurso de Receitas Criativas para a Alimentação Escolar. O objetivo da ação é valorizar o papel das manipuladoras de alimentos das escolas municipais de Tramandaí, desenvolver o pensamento criativo na elaboração da alimentação escolar e promover a formação de hábitos alimentares saudáveis.
Surfando na Leitura	Mural virtual com práticas dos professores dos anos iniciais da rede
Cultura Digital na escola	Mural virtual de práticas desenvolvidas pelas escolas
JICET	Jogos de integração da comunidade escolar de Tramandaí
4º Festival Escolar de Dança de Tramandaí	
Novo Lendo Você fica sabendo	Turmas do 1º e 2º ano
Tempo de Aprender	Turmas de 1º e 2º ano
Alfabetiza Tchê	Turmas de 2º e 3º ano

Tempo de Mais Aprender	Turmas de 3º a 5º ano
Mente Inovadora	Turmas do 4º ao 7º ano das escolas General Luiz Dêntice e Indianópolis.
Alfabetização Cartográfica	Formação com a UFRGS CLN para professores de 5º ano, professores de história e geografia dos anos finais.
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência. Escolas a definir.
EducaDengue: Conhecer para combater	Turmas de 4º ano de todas as escolas do município.
3º Feira do Conhecimento	Atividade com previsão de realização na 1º semana de novembro de 2023.
Concurso MPT na escola: Resgate à infância	O Projeto consiste na seleção e premiação dos melhores trabalhos literários, artísticos e culturais produzidos pelos alunos das escolas públicas participantes sobre a temática.
Geração Consciente	O Projeto Geração Consciente é um jogo cultural e educativo entre escolas do Rio Grande do Sul desenvolvido para oferecer recursos para a promoção da saúde mental dos adolescentes. Turmas participantes: 8º e 9º ano das escolas Dom Pedro I, Nossa Senhora das Dores e Erineo Scopel Rapaki.
Lions Quest	Turmas de 6º e 7º ano da escola Dom Pedro I
Musicar: a arte de educar com música	Formação para todos os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos e publicações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tramandaí/RS (2023).

Após o levantamento dos dados do município e das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Cultura, foi realizada a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), disponíveis no site oficial da prefeitura, para mapear as ações desenvolvidas nas escolas e para que fosse possível uma aproximação do campo empírico, da realidade da comunidade e do entorno escolar. Foram selecionadas três escolas municipais para a realização de uma visita exploratória, são elas: Cândido Osório da Rosa, Dom Pedro I e Jorge Enéas Sperb. A escolha foi feita a partir dos seguintes critérios: a) ser escola pública; b) estar localizada no município de Tramandaí, mas em bairros distintos; c) ofertar Ensino Fundamental I e II; d)

participar de projetos de iniciativa própria ou em parceria; e) tempo de funcionamento; f) público atendido, considerando o número de matrículas e perfil da comunidade.

Realizada as visitas exploratórias e a produção de dados sobre as três instituições, foram produzidas algumas indicações empíricas a partir dos três contextos escolares com objetivo de destacar perspectivas e ações de cada escola e indicar algumas possibilidades investigativas. Entretanto, após qualificação da primeira etapa da pesquisa, tendo em vista uma aproximação mais intensa com uma das três escolas, e considerando que “a etnografia pressupõe estada em campo, possibilidade de vivenciar uma dada realidade para que esta possa ser apreendida” (Oliveira, 2013, p. 176), optou-se por seguir a pesquisa de campo em uma escola, a E.M.E.F. Jorge Enéas Sperb¹².

4.4 O Bairro e a Escola: Contextualização do entorno

O bairro Jardim Atlântico está localizado a 9,4km de distância do centro da cidade, e a 2,1 km da Subprefeitura Zona Sul que está sediada no Balneário de Nova Tramandaí. A subprefeitura integra a Secretaria Municipal da Zona Sul e tem como áreas de atuação os Balneários Jardim do Éden, Jardim Atlântico, Oásis do Sul, Nova Tramandaí e Tramandaí Sul.

De acordo com a Lei 3.565 de 2013, que dispõe sobre a delimitação dos bairros do município, o Jardim Atlântico limita-se ao leste com o oceano atlântico sul; ao sul com a Rua do Paraíso; ao Oeste, com “terras que é ou foram de Kury, Padilha e Cia. Ltda” e com o bairro Aldeia da Lagoa; e, ao norte, com a rua das Alamandas (Tramandaí, 2013).

O acesso ao bairro é pela rodovia RS 786, que liga o município de Tramandaí aos municípios de Cidreira, Balneário Pinhal e Capivari do Sul. A rodovia, conhecida também como Avenida Interpraias, mostra as duas realidades existentes na cidade. De um lado, onde está localizado o mar, apresenta casas amplas e bem estruturadas de moradores e veranistas, ruas com calçamento, passeio público

¹² Além disso, durante o ano de 2021 a pesquisadora foi contratada na escola como Professora nos Anos Iniciais e durante esse tempo (11 meses), que coincidiu com o período da pesquisa exploratória, foi possível observar que a Escola Jorge Enéas Sperb se constituía e se constitui como um campo potente para pensar as relações entre escolas e territórios, dada sua mudança de endereço para atender as demandas da comunidade; pela sua inserção em um bairro periférico, marcado por precariedades; e por suas relações com o entorno.

paralelo ao mar, bancos e praças para lazer e descanso. No outro, uma outra realidade, ao fundo o parque eólico, casas modestas e, em alguns casos, precárias, muitas vezes de um único cômodo, algumas sem acesso a itens básicos como água e saneamento, ruas sem calçamento, local em que moram parte da clientela escolar.

Figura 7: Avenida Interpraias, Tramandaí/RS 2022.



Fonte: Google maps (2023).

Neste sentido, mostra-se uma contradição local, onde a observa-se a diferença entre os bairros ou no mesmo bairro e sua população, suas diferentes necessidades e um crescimento urbano desigual. O desnível social relacionado às condições de habitação, mostra a outra face da “capital das praias”. O cenário de exclusão caracteriza uma comunidade que vive à margem da cidade, sem acesso à infraestrutura básica como luz, água, saneamento e coleta de lixo.

Figura 8: Os dois lados da Avenida Interpraias



Fonte: Acervo da autora (2022).

O contraste é ainda mais aparente ao passar da quadra onde a escola está localizada, ao adentrar as demais ruas, mais visíveis são as desigualdades de moradia, de acesso a serviços públicos e de deslocamento em dias de chuva.

Enquanto caminhava pelo bairro e observava as ruas próximas da escola, fui notando alguns fios no chão, lixo, casas muito pequenas e precárias, as ruas com areia ou grama e buracos grandes, muito grandes. Lembrei da fala de uma mãe sobre os dias de chuva forte e entendi o porque a menina faltava tanto. Algumas partes com casas mais aglomeradas, outras campos vazios de casas, mas com muito lixo. Uma paisagem completamente diferente do que pode ser observado do outro lado da faixa, onde grande parte já está asfaltada, as ruas e as quadras já são definidas e demarcadas, e as casas em boas condições. (Diário de Campo, 18/03/2023).

Algumas famílias são assistidas pelos programas sociais da prefeitura municipal, contemplados com cestas básicas, medicamentos e vestuários recolhidos nas campanhas sociais e nas que a escola oferece. A Comunidade não conta com o serviço de agente de saúde à domicílio. Muitas recebem bolsa família do governo federal. Poucas pessoas possuem automóveis, utilizam carroças, bicicletas e transporte coletivo. Os responsáveis pelos alunos, em sua grande maioria, são as mães ou avós.

Figura 9: Entrada da escola turno da manhã



Fonte: Acervo da autora (2021).

A escola atende famílias de classe média baixa, constituídas por diaristas e empregados da construção civil, alguns comerciantes, manicure, recicladores, pintores, pescadores, auxiliares de cozinha, auxiliares de limpeza, carpinteiros, empresários da construção civil, profissionais da educação e autônomos. É um grupo que busca, na região do litoral, oportunidades de emprego, qualidade de vida e se refugiar da violência dos grandes centros urbanos.

Observa-se que a população residente no bairro Jardim Atlântico é diversa. Em uma pesquisa desenvolvida pela equipe diretiva da escola para atualizar o Projeto Político Pedagógico (2023/2025), foi observado o tempo que as famílias residem na cidade e o tempo em que moram no bairro. Algumas famílias são moradoras da cidade há 6 anos ou mais, outros moram a menos de um ano. No bairro, aproximadamente 50% das famílias moram há um ano ou menos.

De acordo com o documento, o público é oriundo da região metropolitana do Rio Grande do Sul e de estados vizinhos (Projeto Político Pedagógico Escola Jorge

Enéas Sperb, 2020/2022). Entretanto, durante o período do inverno as oportunidades de trabalho são poucas e os moradores da região necessitam trabalhar mais e com baixa remuneração. A falta de trabalho durante o inverno, segundo o documento, gera situações problemáticas.

Muitas vezes, com a falta de remuneração, gera-se a onda do tráfico de drogas, onde se alojam pessoas com essa problemática, tanto na venda quanto no consumo, causando muitas vezes uma situação de medo e insegurança a algumas famílias que moram neste local chamado de "Portelinha". (Projeto Político Pedagógico Escola Jorge Enéas Sperb, 2020/2022, p. 14).

Os dados apresentados no PPP da instituição destacam que, na temporada de verão, há um aumento considerável de habitantes que permanecem na região até o início do ano letivo, conseqüentemente há um aumento do número de matrículas e de transferências (Projeto Político Pedagógico Escola Jorge Enéas Sperb, 2020/2022). O nível de escolaridade da comunidade varia entre aqueles que têm o Ensino Fundamental Incompleto, Ensino Médio e um pequeno número de pessoas com curso superior ou cursando. Em alguns casos, ao trocarem de cidade, alguns estudantes ficam fora da escola por falta de vagas perto de suas residências.

Em relação ao bairro, são apresentadas algumas instituições que auxiliam na qualidade de vida da comunidade.

Contamos com Associações de Bairros atuantes que trabalham pela melhoria da qualidade de vida das comunidades da Zona Sul como: saneamento básico, água tratada e iluminação. A Consepro, a Aicit e a Sub Prefeitura participam ativamente, prestando serviços na área de segurança e benfeitorias públicas. (Projeto Político Pedagógico Escola Jorge Enéas Sperb, 2020/2022, p. 13).

Além disso, é mencionado a variedade de igrejas, templos e centros afro-brasileiros que atendem as várias culturas religiosas. Como já mencionado, o bairro está localizado na Zona Sul da cidade, essa região é composta por cinco bairros e apresenta inúmeras praças, ambientes arborizados para prática de esportes. A localidade conta com o apoio de uma subprefeitura, a qual desenvolve serviços na área da segurança e questões públicas. Ao lado da subprefeitura, há um posto de saúde que oferta profissionais em várias áreas para o atendimento da população local.

A Zona Sul conta com um posto da Brigada Militar que atende as ocorrências e cuida da segurança no trânsito. A comunidade conta com a telefonia pública,

telefonia celular, internet, rádio, televisão, jornal, correio e *lan house* durante o ano todo. Entretanto, é importante salientar que esses locais descritos acima ficam distantes do Bairro Jardim Atlântico, para que os moradores tenham acesso, é necessário transporte.

O comércio local é diversificado e oferece lojas de materiais de construção, farmácias, postos de combustíveis, minimercados, padarias, fruteiras, oficinas mecânicas e bazar. A maior parte deles fica localizado no “centrinho” de Tramandaí Sul e na Avenida Interpraias. As instituições educativas, dividem-se em uma escola de Educação Infantil particular com vagas na rede pública, localizada próxima ao bairro Jardim Atlântico e uma Escola de Ensino Fundamental completo, situada no bairro.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Enéas Sperb foi criada no ano de 1973. Seu quadro de funcionários contava com uma diretora, uma professora e uma servente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (2023/2025), era uma casa de madeira com quatro cômodos: duas salas de aula, uma secretaria e um banheiro. As turmas eram multisseriadas e a escola atendia vinte alunos. Fundada no ano de 1974, pelo Decreto Municipal nº 170/1974, não há muitos registros a respeito do histórico da escola nesse período. As últimas duas versões do Projeto Político Pedagógico (2020/2022 e 2023/2025) fazem menção apenas ao ano de criação e de fundação, em seguida apresentam a história recente da escola.

O Projeto Político Pedagógico da instituição do período de 2020/2022 descreve a apresentação da escola, ainda localizada na rua dos Cravos nº 668, representada na figura 9, após expõe a caracterização do prédio novo, apresentado na figura 11. Primeiramente, foi descrito o prédio antigo no intuito de apresentar a estrutura inicial da escola, em seguida será apresentada a escola nova, que foi inaugurada em 2021.

Figura 10: Localização do prédio antigo da Escola Municipal Jorge Enéas Sperb



Fonte: Google Maps (2022).

O prédio antigo fica localizado na Rua dos Cravos nº 668, próximo da praia. A escola possuía seis salas de aula para atender dezoito turmas de 1º a 9º ano, nos turnos da manhã e tarde. Com o aumento da população e dos estudantes, as salas de aula passaram a não comportar mais o número de alunos, sendo necessário a ampliação da instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Jorge Enéas (2020/2022), por se tratar de um prédio antigo, as instalações elétricas e hidráulicas da escola necessitavam de muita manutenção, as salas eram pequenas para o número de alunos, não havia biblioteca, sala de apoio para os atendimentos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, sala de reuniões e sala dos professores. Por um período, a escola desenvolvia diversas oficinas, no entanto, conforme o aumento de matrículas, essas atividades foram suspensas devido à falta de espaço.

Entre os anos de 2008 e 2014, a média de estudantes era de 226, nos anos de 2015 a 2020 houve um aumento para 322 matrículas. Em levantamento realizado no ano início do ano de 2021, o número de matrículas era de 489 alunos. Esses dados, publicados no site oficial da Prefeitura Municipal de Tramandaí, marcam a

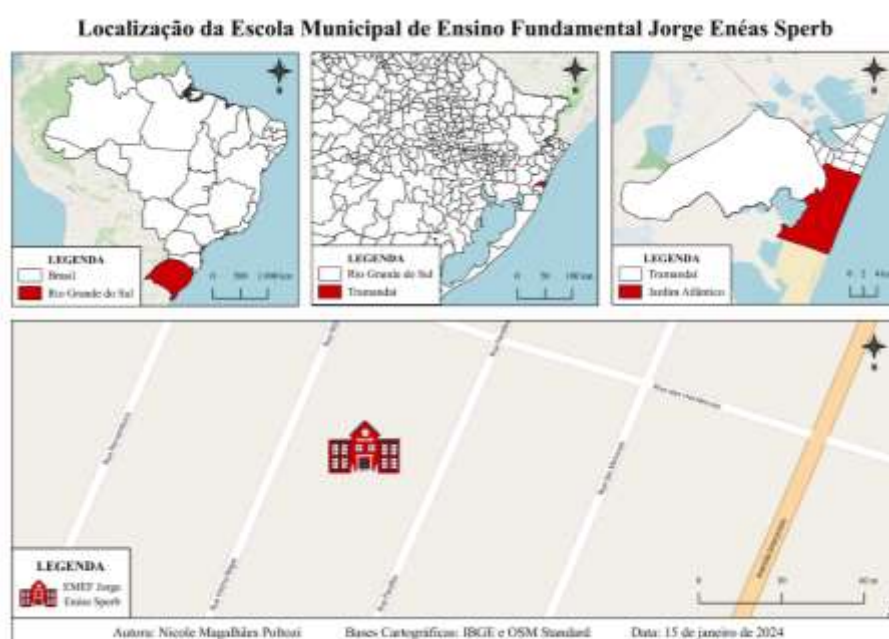
inauguração da escola através da notícia “Um dia histórico: Prefeitura inaugura a ampla e moderna Escola Jorge Enéas Sperb”. (Tramandaí, 2021).

Em entrevista, realizada em junho de 2023, a diretora apresentou um comparativo sobre a infraestrutura dos prédios e, com empolgação, relata que estão em uma realidade muito melhor.

“A nossa infraestrutura lá era muito precária. Nossa escola era muito pequena. As salas pequenas, a cozinha bem pequena, bem difícil assim de trabalhar. E quando a escola começou a ser construída aqui a gente ficou muito feliz, pela grandiosidade do prédio, pela qualificação das coisas, dos objetos, dos móveis, tudo novo, tudo novo! Não veio nada de lá. Foi uma escola nova mesmo, assim. (...) aqui é uma realidade muito melhor que lá. Para as crianças a gente tem parque, a gente tem espaços, a gente tem laboratório de informática, temos biblioteca toda digitalizada agora”. (Entrevista Diretora Dália, 2023).

Em fevereiro de 2021, a escola ganhou um novo endereço e prédio. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Enéas Sperb, atualmente está localizada na Rua das Hortências nº 1071, no bairro Jardim Atlântico. Inaugurada em junho de 2021, a escola ganhou um novo local devido a necessidade de ampliação da instituição para atender as demandas de matrículas na comunidade. A figura a seguir apresenta o mapa do bairro e indica o local da escola.

Figura 11:Localização do prédio novo da EMEF Jorge Enéas Sperb



Fonte: Poltozi (2024).

O novo espaço físico está localizado no outro lado da Avenida Interpraias e mais próximo da comunidade. Em abril de 2021, em uma publicação no site do Jornal NH, divulgada por Bruna Mattana no dia 16, evidencia que a construção do novo espaço era um projeto muito esperado pela comunidade. A reportagem, apresenta um relato da secretária de educação sobre a crescente demanda na região, destacando que, com a inauguração do prédio, as crianças vão poder estudar perto de suas casas, sem precisar se deslocar até o centro (Jornal NH, 2021).

Figura 12: Escola Jorge Enéas Sperb



Fonte: Acervo da autora (2021).

A instituição conta com 12 salas de aula, com capacidade máxima para 25 alunos. As salas ficam localizadas à esquerda da entrada principal do prédio. Próximo às salas de aula, estão localizados quatro banheiros, sendo divididos da seguinte forma: dois banheiros para atender os estudantes dos anos iniciais e dois para os estudantes dos anos finais, separados em feminino e masculino. Além disso, uma sala de aula tem banheiro na própria sala, sendo utilizada para atender os alunos do primeiro ano. Essa sala, em 2021, era a sala dos professores, porém com

o aumento da demanda no ano de 2022 foi necessário ocupar a sala com mais uma turma de anos iniciais.

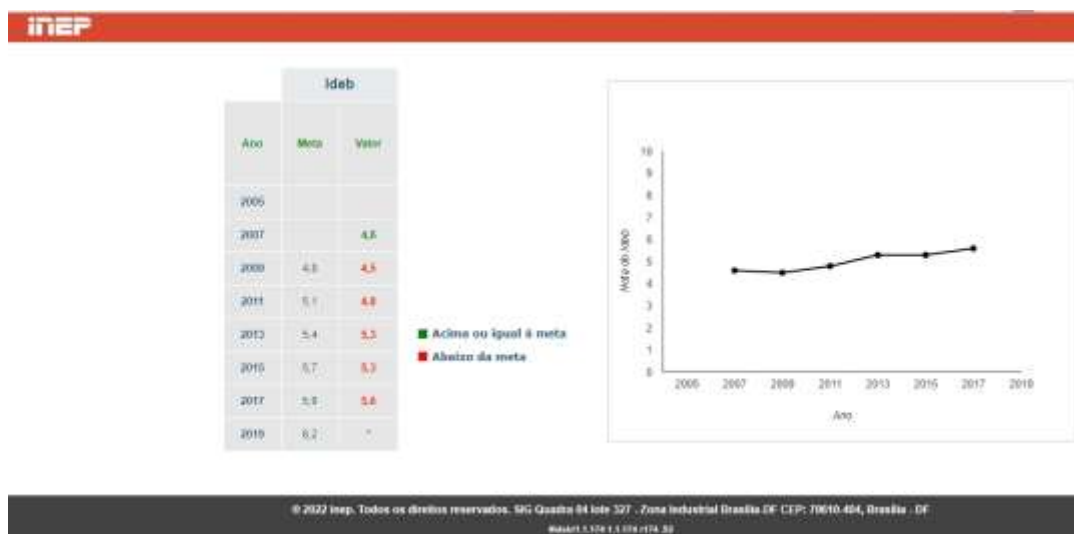
A escola conta com um laboratório de informática que está equipado com 15 computadores, 30 *Chromebooks* e 35 tablets; conta com um instrutor de informática para atender professores e alunos. Entrando no prédio, fica a secretaria. À direita, ficam localizadas as salas da direção e vice-direção, da orientação e da supervisão escolar. Próximo dessas salas, há um banheiro para uso exclusivo dos professores e demais profissionais que atuam na escola. Ainda, nesse mesmo espaço, ao lado da sala da supervisão escolar, fica a sala de almoxarifado, que é utilizada para guardar materiais diversos e arquivo.

Nesse corredor, ainda temos a biblioteca que, em 2022, recebeu o formato de sala de leitura, pois está dividida com a sala dos professores. Ao lado da sala de leitura, há uma sala com diversos jogos pedagógicos e computador acessível. Esse espaço é utilizado para atendimento educacional especializado e sala de apoio ao reforço escolar. A escola tem uma cozinha ampla, uma dispensa e um refeitório. Também, uma sala e um banheiro anexo, destinada aos funcionários da cozinha e da limpeza. No pátio, há um playground em formato de barco para uso dos estudantes de 1º ao 4º ano. A escola ainda não possui uma quadra poliesportiva coberta.

Atualmente, a escola atende o Ensino Fundamental I e II. A instituição tem como objetivo desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade que amplie o potencial dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento da cidadania e da inclusão, garantindo o sucesso do estudante na escola e na sociedade. Tem como missão “servir com excelência, por meio da educação, formando cidadãos éticos, solidários e competentes”. (Projeto Político Pedagógico Escola Jorge Enéas Sperb, 2020/2022, p. 6).

Em relação ao IDEB dos anos iniciais, durante o período de 2009 a 2017, a instituição não atingiu a meta e no ano de 2019 o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi insuficiente para que a divulgação dos resultados ocorresse (INEP, 2022). Tal informação pode ser observada na figura 13.

Figura 13: IDEB dos Anos Iniciais da Escola Jorge Enéas Sperb



Fonte: Ideb (INEP, 2022).

Nos anos finais, a avaliação ainda não foi divulgada em função do número insuficiente de participantes no SAEB. No IDEB de 2021, a escola está entre as quatro instituições com divulgação das notas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os dados do INEP (2022), a nota projetada para os anos iniciais no ano de 2021 era de 6,4. Entretanto, a escola obteve nota de 5,7. Importa destacar que os anos de 2020 e 2021 são atravessados pela pandemia, que deve ser considerada na análise dos resultados (INEP, 2022).

Na atualização do PPP (2023/2025), a escola indica como um de seus objetivos o resgate das defasagens de aprendizagem e social dos estudantes no período da pandemia (2020-2021). Além disso, mencionam o direcionamento dos esforços para melhorar o desempenho dos alunos, oportunizar melhorias e estudos das práticas pedagógicas e buscar recursos necessários para o seu aprimoramento e a sua qualificação. Atualmente, a escola conta com um total de 551 alunos, 16 turmas de anos iniciais, 8 turmas dos anos finais e um total de 48 profissionais.

A escola desenvolve projetos buscando a garantia de uma educação de qualidade que visa desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. São eles: Projeto Escola e comunidade; Projeto Pequeno Empreendedor – Educação Ecológica e Financeira; Projeto Educar para o Trânsito; Projeto Esporte e Saúde; Projeto Fazendo Arte; Projeto Noite Cultural; Projeto de Nutrição; Projeto EDP; Projeto Escola Mão na Massa; Projeto Oficina das Finanças; Projeto Teatro Vai à Escola; entre outros.

No quadro a seguir, consta a síntese dos projetos existentes na escola e seus objetivos.

Quadro 3: Síntese dos projetos desenvolvidos pela escola

Projeto	Objetivo
Projeto escola e comunidade	Tem como objetivo principal trazer a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola. Incluem-se neste projeto todas as datas comemorativas.
Projeto Pequeno empreendedor – educação ecológica e financeira	Tem o objetivo de despertar nos alunos a consciência ecológica e a importância da economia.
Projeto aprimorando o conhecimento	Reuniões pedagógicas com estudos de temas importantes para nossa realidade.
Projeto educar para o trânsito	Vivenciar situações de conscientização no trânsito.
Projeto esporte e saúde	Visa introduzir o esporte na vida dos alunos através de brincadeiras.
Projeto índios	Resgatar a história e a própria identidade
Projeto fazendo arte	Desenvolver habilidades e colocar o aluno em contato direto com a arte
Projeto noite cultural	Demonstrar o trabalho realizado durante todo o ano nas oficinas e nas turmas.
Projeto de inclusão	Acolher alunos com necessidades educacionais específicas e dificuldades de aprendizagens
Projeto de nutrição	Incentivar a alimentação saudável, evitar o desperdício, preservar a saúde.
Projeto EDP	Contribuir para melhoria da qualidade da vida estudantil de alunos de escolas públicas municipais de ensino fundamental
Projetos Escola mão na massa	Robótica – aprender, construir, ensinar, sonhar, produzir, inventar.
Projeto oficina das finanças	Desenvolve pensamentos financeiros sustentáveis com empreendedorismo, ética, cidadania, cooperativismo, responsabilidade social, previdenciária e ambiental.
Projeto Teatro vai à escola	Integrar, socializar, envolver e entreter os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP da escola (2020/2022) (2022).

Importa lembrar que, além dos projetos propostos pela escola, ainda há programas propostos pela secretaria municipal de educação de acordo com cada ano letivo. Outro destaque relevante, é que a ideia de apresentar um quadro síntese do que está sendo proposto pela escola e/ou secretaria municipal de educação não tem por objetivo analisar todos os projetos descritos, mas pensar em possibilidades investigativas a partir do contexto da escola.

A Escola Jorge Enéas tem como objetivo trazer a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola através do projeto “escola e comunidade”. Além disso, a escola conta com o apoio de outras instituições para desenvolver atividades com os estudantes, como o projeto “teatro vai à escola”, a oficina de mágica e de circo, que não estão especificadas no PPP, mas foram observadas pela pesquisadora e publicadas nas redes sociais da escola. À vista disso, como esses projetos e oficinas influenciam as relações entre escola e território?

Outra parceria observada na escola Jorge Enéas, é o Projeto EDP que visa fornecer ferramentas para o aprendizado dos alunos, promover a integração de arte e energia, e incentivar a participação da comunidade escolar.

O instituto EDP realiza concursos em escolas públicas do Brasil. Em Tramandaí, as escolas participantes são: Jorge Enéas e Nossa Senhora das Dores. O concurso mobiliza todas as turmas da escola, professores e comunidade escolar que precisam desenvolver projetos com suas turmas sobre a temática proposta e aplicar com sua turma [...] As áreas nas quais o instituto investe são: inclusão social; cidades e comunidades sustentáveis; inclusão energética e acesso à energia; eficiência energética; energias renováveis e descarbonização; proteção da biodiversidade. (Diário de Campo, 03/06/2021).

A partir dessa ação, outras inquietações foram surgindo: Quais práticas são desenvolvidas a partir das áreas que o instituto investe? Como se dá a participação da comunidade? Quais as relações das atividades com o território onde a escola está inserida?

Além das indicações empíricas descritas, importa destacar que a escolha metodológica nesse estudo – abordagem etnográfica, tem como uma de suas técnicas a observação participante, que proporciona um contato direto com a situação investigada e com os atores sociais. Neste sentido, através da pesquisa de campo e à medida em que foram realizadas as aproximações ao universo pesquisado, com um olhar mais atento e sensível para a escola e seu entorno,

novos dados e outras experiências de campo foram emergindo e ampliando outras possibilidades investigativas.

Durante a pesquisa de campo realizada em um período de 20 meses (2022-2023), foram elaborados 35 diários de campo e 40 notas de campo¹³. Além disso, importa destacar que, no ano de 2021, foram produzidas 8 notas de campo e 4 diários de campo, ainda em perspectiva exploratória sobre a temática e o contexto a ser investigado. Também, foram analisados documentos, notícias e publicações na página do Facebook da escola e realizadas entrevistas com quatro profissionais da escola e quatro famílias, totalizando oito entrevistas realizadas no ano de 2023. A relação dos entrevistados está descrita na tabela a seguir.

Tabela 7: Relação dos entrevistados

NOME (FICTÍCIO)	IDADE	MORADOR(A) DO BAIRRO	DATA DA ENTREVISTA	OUTRAS OBSERVAÇÕES RELEVANTES
DÁLIA	49 anos	Não	01/06/2023	Diretora da escola há 12 anos
MARGARIDA	49 anos	Sim, há 25 anos	19/04/2023	Vice-diretora da escola há 10 anos
VIOLETA	62 anos	Não	08/05/2023	Orientadora da escola há 10 anos
MELISSA	40 anos	Não	06/06/2023	Professora na escola há 6 anos
JASMIM	37 anos	Sim, há 9 anos	15/05/2023	Tem 1 filha na escola
ROSA	38 anos	Sim, há 10 anos	15/05/2023	Tem 1 filho na escola e 5 sobrinhos
FLORA	42 anos	Não	07/06/2023	Tem dois filhos na escola
OLÍVIO	50 anos	Não	07/06/2023	Tem dois filhos na escola

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

¹³ Pequenas anotações do convívio com os participantes, inquietações e observações sobre o campo. Para Rocha e Eckert (2008, p. 15), “é no caderno de notas de campo, onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está inserido e que pretende investigar”.

Os dados produzidos foram interpretados a partir da perspectiva de território desenvolvida por Haesbaert (2014; 2019), tendo como ferramenta analítica as noções de território e seus desdobramentos. Para o autor, a compreensão do território ocorre a partir dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço (HAESBAERT, 2014; 2019).

Neste sentido, território e os desdobramentos: lugar, territorialidade e multiterritorialidade são operadores analíticos deste estudo. Deste modo, o lugar abrange um conjunto material na realização de relações sociais e os vínculos mais subjetivos de um determinado sentido de lugar (HAESBAERT, 2014). Como já observado, o território tem uma dimensão mais concreta e uma apropriação simbólico-identitária, determinada por ações dos grupos sociais sobre o espaço de vida. Assim, ao se referir sobre territorialidade, evidencia-se o caráter simbólico ainda que não seja a principal referência, nem esgote as características do território (HAESBAERT, 2019). Já a multiterritorialidade, implica uma interação entre múltiplos territórios, essas relações estão ligadas às funções e aos significados territoriais dados pelos grupos sociais. Desta forma, pode haver multiterritorialidades com maior carga simbólica e outras com maior carga funcional (HAESBAERT, 2019).

Neste sentido, o material analisado revelou três categorias analíticas, a saber: “a definição do lugar: olhar para as margens”, em que é realizado um movimento de definição do lugar a partir das narrativas, das entrevistas e das publicações sobre o bairro, refletindo sobre e com os espaços precários e seus movimentos de territorialização; “Escola e comunidade: relações a partir das intervenções no território”, em que se apresentam as ações desenvolvidas na escola, seu entorno e as relações produzidas a partir delas; e “Projetos Pedagógicos e território”, que analisa os projetos desenvolvidos na e pela escola e suas influências no território e comunidade. Nesta perspectiva, busca-se defender nessa tese que **os projetos pedagógicos escolares expressam relações e transformações entre escola e território**. Isto posto, os capítulos que seguem apresentam os resultados da pesquisa.

5 DEFINIÇÃO DO LUGAR: OLHAR PARA AS MARGENS

O lugar, na perspectiva da geografia, envolve questões relacionadas aos processos de construção identitária e/ou do espaço vivido (HAESBAERT, 2014). Ele abrange um conjunto material na realização das relações sociais e os vínculos mais subjetivos de um determinado sentido de lugar (HAESBAERT, 2014). Desta forma, o lugar é condicionado intrinsecamente pela presença de uma troca social e simbólica.

Definir o lugar, o espaço vivido pela comunidade da Portelinha, torna-se também um exercício de olhar para as margens (AGIER, 2015a), de refletir sobre e com os espaços precários, de adentrar o bairro para obter uma leitura interior, de compreender o lugar a partir da perspectiva dos moradores e de ler o bairro “por cima dos ombros” de seus habitantes (AGIER, 2011). Olhar para as margens nesta pesquisa, trata-se de um movimento de definição do lugar a partir das narrativas, entrevistas e publicações sobre o bairro, além de apresentar, a partir do material empírico, o bairro e suas relações da e na comunidade.

Bairro, localidade, vila, ocupação, invasão, loteamento e comunidade são algumas das palavras utilizadas quando se faz menção ao nome Portelinha, lugar que é localizado no bairro Jardim Atlântico na Zona Sul de Tramandaí/RS. Esse espaço, já foi juridicamente inexistente, social e economicamente mantido na precariedade. É caracterizado pelas faltas de suas vias e instalações urbanas, como água, esgoto, eletricidade ausente ou obtida por ligações clandestinas.

O lado impensado da cidade, foi se constituindo a partir de um “aceleracionismo social” (FORTUNA, 2020), o que presume um deslocamento rápido da população pelos territórios e espaços, revelando desigualdades e exclusão. Esses deslocamentos acelerados, conduzem a invisibilização dos indivíduos de forma intencional ou não. Para Fortuna (2020), a questão da veloz concentração urbana está diretamente relacionada “aos desequilíbrios estruturais e políticos, que lesam a condição de vida e os direitos da grande parte da população, desde logo os mais vulneráveis e aos recém-chegados”. (FORTUNA, 2020, p. 223).

No município de Tramandaí, o segundo mais populoso da região do Litoral, o crescimento populacional levou os moradores com menores condições financeiras a ocupar as regiões periféricas da cidade. A densificação das margens passou a alimentar a informalidade da vida urbana, em que os modos de funcionamento e uso do espaço são precarizados em termos de infraestrutura e acesso aos direitos

básicos. Em um movimento de expansão urbana desigual, no bairro Jardim Atlântico, a Avenida Interpraias simboliza uma distribuição desequilibrada, quando observado os dois lados da rodovia.

O bairro onde a escola está inserida chama-se Jardim Atlântico, e é atravessado pela avenida interpraias sua principal via de acesso. Da avenida, é possível visualizar a paisagem contrastante. Do lado esquerdo (para quem vem de Osório ou do Centro de Tramandaí) o lado da praia, com casas grandes de alvenaria, bem cuidadas e com pátio fechado. No passeio público, grama cortada, ruas principais asfaltadas e as outras com calçamento de pedras.

Do lado direito, a primeira coisa que me salta os olhos são os aerogeradores, que constituem o cenário do outro lado da rodovia. Na rua das hortênsias, rua de acesso à escola é possível observar casas mais simples, mas aparentemente bem estruturadas com e com pátio fechado. Entretanto, esse “padrão” não é para todos!

As ruas da quadra da escola todas apresentam calçamento de pedras, mas não é a regra para o restante do bairro. Se seguirmos a rua das hortênsias até o fim, o cenário vai mudando. Ruas de areia e grama sem marcação, casas pequenas e muitas de um cômodo só, algumas inacabadas. Pátios cercados com madeiras inteiras e outros aberto. Algumas ruas com postes de madeira inclinados e muitos fios baixos, dando a sensação de a qualquer momento podem cair. Nas ruas, muito lixo no chão. No pátio de algumas casas, materiais recicláveis separados como papelão e lata, indicando, talvez, a fonte de renda das pessoas que ali residem. Essa é a popularmente chamada “vila Portelinha”, onde residem a maior parte dos alunos da escola. (Diário de campo, 26/02/2021).

Essa é a visão da cidade do outro lado: o lado impensado, evidenciado pela segregação residencial que marca as desigualdades de renda e as diferenças sociais. É conhecido que o Litoral Norte é uma região turística do Estado do Rio Grande do Sul. É marcado, geográfica e economicamente, por investimentos imobiliários, tanto no desenvolvimento de empreendimentos na forma de condomínios quanto na apresentação da cidade em seu marketing e diversas estratégias de apresentação de sua imagem pública. Para Ribeiro (2003), a segregação constitui as desigualdades sociais retratadas na organização do território da cidade. O espaço urbano inclui uma série de recursos relevantes à reprodução das categorias sociais, na forma de bens materiais e simbólicos, mas a sua distribuição reflete as chances desiguais de acesso (RIBEIRO, 2003). Os desequilíbrios estruturais, divididos no bairro Jardim Atlântico por uma rodovia, demonstram as distâncias sociais em um contexto de proximidade geográfica.

Ao escrever sobre segregações urbanas, Lucia Bógus (2009) lembra que há diferença entre segregação geográfica (espacial) e a segregação sociológica, essa diferença pode ser exemplificada a partir das cidades litorâneas onde há casos de

contextos de proximidade geográfica que apresentam grandes distâncias sociais. Nelas, há possibilidade de convivência de diferentes grupos sociais nas praias, que são consideradas espaços democráticos de lazer e sociabilidade. Uma segunda proximidade mencionada pela autora, e que ocorrem em várias cidades latino-americanas, são as favelas dos condomínios fechados e de luxo (BÓGUS, 2009).

A formação de espaços com alto grau de homogeneidade, também é considerada uma característica importante para pensar a segregação, tanto nas áreas ricas como nos locais com grande concentração de pobreza (BÓGUS, 2009). Para a autora,

A formação dessas áreas favorece o surgimento de formas de percepção subjetivas sobre os locais de residência altamente segregados. Tais percepções podem ser positivas, em termos do prestígio que algumas áreas exclusivas transmitem aos seus habitantes e/ou frequentadores habituais, como negativas, no caso de áreas urbanas deterioradas e dotadas de certa 'malignidade', que constituem um estigma para os que nela residem. (BÓGUS, 2009, p. 119).

No caso das áreas segregadas e de baixo prestígio, a exclusão social é um fenômeno que está intimamente ligado à segregação residencial e acabam por apresentar uma superposição de carências. Nos centros deteriorados ou nas periferias, "a segregação se manifesta pelo isolamento espacial e social, pela distância em relação aos territórios bem equipados, tanto em termos de serviços urbanos como de equipamentos culturais". (BÓGUS, 2009, p. 120).

Distante do centro da cidade e associada a um cenário de exclusão social, a Portelinha apresenta um contexto formado por estereótipos negativos, relacionados ao perigo e à violência. Essa correlação pode ser encontrada em uma busca rápida na internet, em que é possível encontrar notícias dos jornais locais que descrevem acontecimentos relacionados ao crime e ao tráfico de drogas. Essa questão também se faz presente nos relatos das interlocutoras desta pesquisa e compõem as narrativas que descrevem o lugar:

"Sou moradora do bairro há 25 anos. Quando eu vim morar aqui, foi pela tranquilidade. Era só a minha casa e dunas, não existia nada aqui. Da minha casa era maravilhoso, só via as dunas, saía para passear com a filha com os cachorros, tudo lindo e tranquilo! Aí depois foi crescendo, como qualquer bairro, foi se desenvolvendo e tal, aí depois formou-se a vila. No caso, a Portelinha, como eles dizem. No início era calmo, porque eram os moradores, eram alunos, ex-alunos, os pais de alunos (...) aí, de

uma hora para a outra, começou o tráfico, as guerras de traficantes, e aí mudou um pouco o aspecto. Hoje em dia, assim, é muita gente diferente, anoitece e amanhece com outras pessoas. Ainda tem os nossos alunos, a maioria são os alunos da gente que estudam aqui na escola, que moram aqui no bairro e tudo, mas também tem muita gente diferente que a gente não pode confiar (...). (Entrevista, vice-diretora Margarida).

“(...) Eu fui procurar na internet para saber o que era a Portelinha. Aí eu fui ler e descobri que a mais ou menos uns 20 e poucos anos atrás, que foi quando aconteceu essa invasão aqui, que alguém colocou esse nome, mas não tem uma explicação... Depois encontrei muitas coisas ruins: “Ah morreu fulano ali”. “Ciclano foi morto ali”; “acharam um corpo ali (...)”. (Entrevista, Jasmim, mãe e moradora do bairro).

Os problemas sociais como a violência e o tráfico de drogas impactam e constituem uma representação comum no bairro, condicionando as experiências dos moradores que vivem com medo dos riscos inerentes à essas condições. Essa problemática gera uma noção do bairro como espaço de crise e de conflitos, que ampliam a exclusão social, considerando que há uma generalização sobre o modo de vida dos moradores, o que dificulta o acesso ao mercado de trabalho.

Era dia 8 de maio, havia terminado uma entrevista e permaneci na escola até o meio dia, horário de saída, com intenção de deixar agendada outra entrevista com uma moradora do bairro e mãe de uma estudante do quarto ano da escola. Encontrei a menina, que já havia sido minha aluna e veio me abraçar. Em seguida, sua mãe chegou para buscá-la. Nos cumprimentamos e expliquei para ela sobre a pesquisa e ela concordou em participar. Conversamos aproximadamente quinze minutos, em frente ao portão da escola. E ela relatou algumas questões do bairro e algumas percepções que ela tinha a respeito da comunidade. Para exemplificar, ela usou o exemplo de quando precisou fechar seu comércio e procurar emprego e disse: Existe um preconceito muito grande com os moradores da Portelinha. Quando fui procurar emprego eu disse que morava no Jardim Atlântico e fui contratada. Depois, em uma conversa com os donos da loja, eu falei que era da Portelinha e eles se espantaram: “nossa, tu é da Portelinha!” Na visão deles, eu não tenho perfil de quem mora na Portelinha. E eu tenho certeza que isso acontece com muitas pessoas que moram ali e provavelmente algumas nem emprego conseguem. Na visão deles, quem mora na Portelinha é vagabundo ou é drogado ou é assaltante... Não tem uma visão boa do lugar. (Diário de campo, 08/05/2023).

Há, nesse sentido, um estigma associado à simples enunciação do nome do lugar de moradia. Esse processo de diferenciação social, propaga uma visão negativa do bairro e de seus moradores, condição essa que amplia as desigualdades e contribui para rotular os grupos sociais que ali residem. Essa problemática, gera um acesso desigual às oportunidades de trabalho e fortalecem a exclusão social. Para Bógus (2020), esses fatores reforçam ou podem ser

reforçados pela segregação espacial de diferentes grupos sociais. As áreas mais vulneráveis à pobreza e à exclusão social, podem gerar um bloqueio das oportunidades de trabalho, emprego e acesso à educação formal, travando a mobilidade social.

Todas essas formas devem ser ponderadas como parte do processo de constituição do bairro: estereótipos, acontecimentos, símbolos, relações e coisas materiais, que auxiliam a compreender as experiências da e na comunidade. A Portelinha é um cenário desenhado por territorialidades urbanas de contornos desconhecidos, a presença dos moradores no espaço físico ocorreu em diversas formas de moradias urbanas precarizadas:

“Na Portelinha não tinha água e nem luz. A luz era gato e a água era de poço. E agora é água da Corsan e a luz da equatorial. É estranho imaginar, mas de onde eles vinham (...) é uma fuga, é uma chance de vida para eles, muitos vêm fugindo ou alguma coisa assim. Então é uma chance de vida para eles, sair de uma situação pior, se é que podia ser pior, para vir para um lugar à ermo, mas conseguiam. (Entrevista, Vice-diretora Margarida).

“Olha, a gente chegou aqui em 2013 era um lugar desconhecido, a gente foi morar no meio das dunas eram poucas casas, mesmo”. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora da comunidade).

Quando chegamos aqui a comunidade da Portelinha já estava formada, estamos aqui há nove anos. Era mais vazio, não tinham tantas casas, tantos moradores (...) Acho que a Portelinha tem mais ou menos uns 15 anos. (Diário de campo, 04/11/2023).

Organizada a partir de lotes irregulares, ocupações e posses ilegais, a Portelinha se formou em um território marcadamente desigual tanto em relação à distribuição da riqueza quanto às formas de apropriação e ordenamento de seu uso e acesso. Esse é o processo de urbanização informal, que faz parte do processo de “fazer-cidade” (AGIER, 2015a) em contextos de desigualdades, uma representação da cidade constituída nas margens, nos bairros periféricos.

“Aqui era bem pequeno, agora, se não me engano, daqui [escola] até onde eu moro são sete ruas. No início eram umas três até o mercado grande ali, do mercado para trás, tem mais cinco ou seis ruas que não existiam. Essa primeira rua aqui, é a Hortênsia. A gente mora nela mesmo, ela tinha uma coisa de violência. Não que não hoje tenha, mas tinha muito mais, tinha pessoas muito mais humildes, muito mesmo. Com o tempo, essas pessoas foram vendendo os seus terrenos, então hoje,

tem a terceira, quarta ou quinta família que estão agora. Está mais organizada! A gente tinha um vizinho, dá pra dizer... logo que ele veio pra cá ele colocou uma padaria e então ele organizou essa primeira parte aqui, organizou uma maneira da gente ter uma luz melhor, e a água foi por conta própria. Mas no que diz respeito a luz, para melhorar para nós, ele organizou, pois, quando a minha mãe comprou o terreno era uma luz gateada para todos. Havia uma rede e todo mundo partia daquela rede, era aquela coisa, quando alguém ia tomar banho a vila inteira ficava sem luz. No verão, quando nós vínhamos para cá tinham muitos dias que ficávamos sem luz". (Entrevista, Jasmim, mãe e moradora do bairro).

Moradora do bairro há três anos, Jasmim conhece o lugar há dez anos e descreve um pouco da organização do bairro logo que sua mãe comprou a casa. Seu relato, demonstra a informalidade dos modos de habitar e viver a cidade. Lugares como a Portelinha, representam o lado impensado (FORTUNA, 2020) marcados pela precariedade e ilegalidade, que apresentam problemas como falta de iluminação residencial, que afetam toda a comunidade e não apenas sua vida privada.

Neste sentido, a distribuição desigual dos serviços coletivos urbanos reflete as chances desiguais de oportunidades dos diferentes grupos sociais. A exemplo disso, está o acesso à educação. Em entrevista, Rosa relata como era a ida até o prédio antigo da escola:

"Parecia que levava uma eternidade para chegar na escola lá embaixo. Nós não tínhamos carro, então tinha que sair cedo para chegar no horário. Em tempo ruim, era complicado levar os três". (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

Até o ano de 2020, para as crianças frequentarem a escola, as famílias tinham duas opções: levar por conta própria até a escola mais próxima, antigo prédio da escola Jorge Enéas Sperb localizado na Rua dos Cravos, do outro lado da Avenida Interpraias, ou precisavam aguardar na Avenida Interpraias o ônibus escolar para ir até as escolas do centro da cidade.

O trabalho de campo revelou outras problemáticas enfrentadas pelos moradores, como a condição precária das ruas que apresentam muitos buracos e, por falta de escoamento, alagam com facilidade. Durante o período do inverno, as constantes chuvas impactam nessas famílias um modo de vida repleto de preocupações e de desafios para se realizar as tarefas comumente mais simples, como comprar pão ou ir à escola.

Além disso, a irregularidade impedia os moradores do direito a ter um endereço regular, o que reverberava e reverbera em todas as áreas da vida, colocando-os em uma situação de invisibilidade e exclusão social, econômica, cultural, saúde, ambiental e jurídica.

Figura 14: Rua das Hortênsias



Fonte: Acervo da autora (2022).

No ano de 2021 e anos seguintes, foram divulgadas nos jornais locais ações do Projeto Portelinha, desenvolvido dentro do escopo Projeto Mortos Falidos Incertos e não sabidos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que através de seus profissionais desenvolveu um trabalho técnico de Regularização Fundiária Urbana (REURB).

O projeto de regularização fundiária urbana Portelinha, é uma medida da magistrada de Tramandaí com a Corregedoria-Geral da Justiça. De acordo com a reportagem on-line do Jornal Correio do Imbé, publicada em novembro de 2021, a proposta tem como objetivo proporcionar melhores condições aos moradores.

A área com 1053 lotes, no bairro Jardim Atlântico, será mapeada pela equipe da UFRGS para que seja possível criar um registro de imóveis e, conseqüentemente, a Prefeitura entregar às famílias as condições de moradia, como água e luz. (Jornal Correio do Imbé, 08/10/2021).

A ação é uma iniciativa da Juíza de Direito Laura Ulmann López com apoio da Prefeitura, UFRGS, Tribunal de Contas, Registro de Imóveis, CORSAN, Procuradoria Jurídica, Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social, Secretaria de Planejamento e Secretaria da Zona Sul.

Figura 15: Regularização Fundiária Urbana Portelinha

Em 30/06/2021

Regularização Fundiária Urbana Portelinha concorre ao Prêmio Inovare

Projeto foi desenvolvido pela Juíza de Direito da 1ª Vara Cível de Tramandaí/RS.

Fonte: IRIB¹⁴ (2022).

Figura 16: Regularização Fundiária da Portelinha – mapeamento dos lotes

Regularização Fundiária Da Portelinha Em Tramandaí: UFRGS Realizará Mapeamento Dos Lotes 🍌

Destaque Geral Tecnologia Tramandaí

📅 8 De Outubro De 2021

Fonte: Jornal Online Correio do Imbé¹⁵ (2022).

Figura 17: Instalação da rede elétrica

Ação Em Parceria Com A CEEE Equatorial Projeta A Instalação De Mais De 290 Postes De Rede Elétrica Na Localidade Da Portelinha! 💡



Destaques Geral Notícias Segurança

📅 2 De Setembro De 2022

🗨️ Leave A Comment

Fonte: Jornal Online Correio do Litoral¹⁶, (2022).

¹⁴ Instituto de Registro Imobiliário do Brasil. Disponível em: <<https://www.irib.org.br/noticias/detalhes/regularizacao-fundiaria-urbana-portelinha-concorre-ao-premio-innovare>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

¹⁵ Corrêio do Imbé. Disponível em: <<https://correiodoimbe.com.br/regularizacao-fundiaria-da-portelinha-em-tramandai-ufrgs-realizara-mapeamento-dos-lotes-%F0%9F%A4%9D/>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

Figura 18: Evento de extensão “Inspira Portelinha”

PREFEITO PARTICIPA DE EXTENSÃO COM FOCO NA REGULARIZAÇÃO DA LOCALIDADE DA PORTELINHA

JORNAL DIMENSÃO > 31/03/2023

Fonte: Jornal online Dimensão¹⁷ (2023).

A situação de exclusão social na qual esses moradores viviam, exigiam uma solução imediata. Entretanto, observa-se que a regularização da Portelinha é uma ação recente e por muitos anos alguns moradores permaneceram “invisíveis” no acesso aos direitos básicos como luz, água e saneamento, em uma localidade juridicamente nula. Esse acontecimento confere certa visibilidade e possibilita aos moradores o acesso à outras ações, como cursos profissionalizantes, ações de extensões e palestras. Dália, relata que o processo de REURB também envolveu o espaço da escola. A diretora relata que os encontros e as reuniões com os moradores da comunidade ocorreram na instituição.

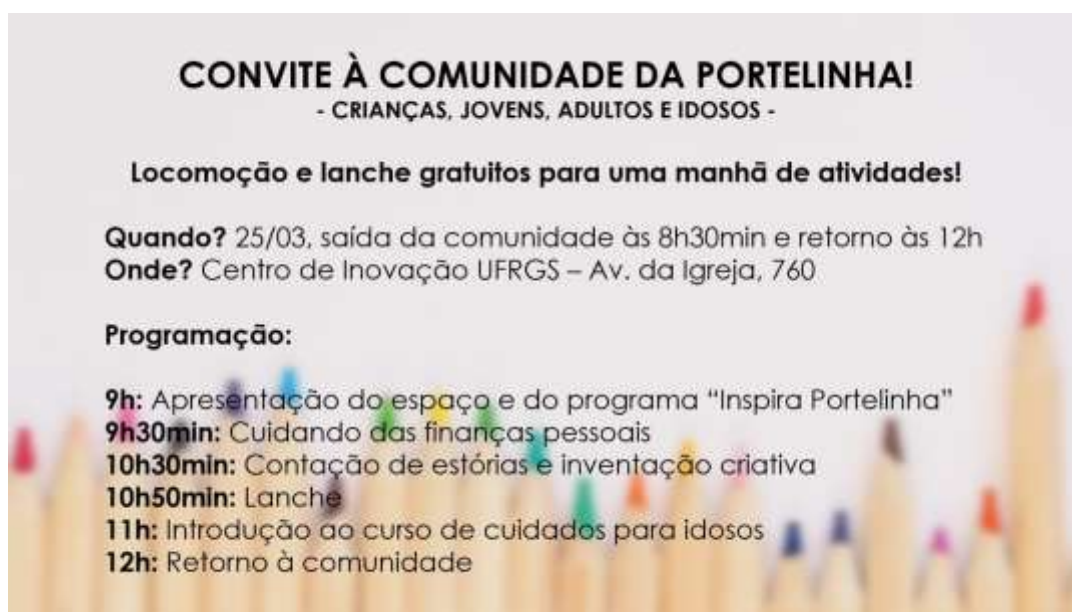
“Toda a função da regularização fundiária que teve aqui, dos lotes, dos terrenos que receberam a documentação, foram feitos aqui na escola. A juíza veio, ocupou a escola vários finais de semana, entregou, fez reunião com a comunidade, explicou. A Corsan está colocando água encanada para todos eles. A Equatorial fez um programa com eles, que eles ganharam 40 geladeiras, as pessoas que regularizaram a luz, né. Eles trocaram todos os postes, colocaram onde não tinha, eles têm registro agora. Eles pagam a taxa e esses que fizeram a regularização, eles concorreram a geladeira e todos ganharam”. (Entrevista, Diretora Dália).

Além disso, a UFRGS promoveu uma manhã com atividades direcionadas à comunidade, como pode ser observado na imagem a seguir.

¹⁶ Correio do Litoral. Disponível em: <<https://correiodolitoralrs.com.br/acao-em-parceria-com-a-eeee-equatorial-projeta-a-instalacao-de-mais-de-290-postes-de-rede-eletrica-na-localidade-da-portelinha-%F0%9F%92%A1%F0%9F%A4%9D/>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

¹⁷ Jornal Dimensão. Disponível em: <<https://www.jornaldimensao.com.br/noticias/prefeito-participa-de-extensao-com-foco-na-regularizacao-da-localidade-da-portelinha>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

Figura 19: Convite para o evento Inspira Portelinha



Fonte: Facebook da escola (2023).

O Evento “Inspira Portelinha”, é uma atividade desenvolvida pela UFRGS e está vinculado à proposta de regularização da localidade da Portelinha. A ação teve divulgação nas redes sociais e a partir de um carro de som, que circulou na comunidade. Para ir até o Centro de Inovação da UFRGS, no centro de Tramandaí/RS, foi ofertado transporte com saída da escola do bairro. Participaram da ação aproximadamente 20 moradores, incluindo crianças e adultos. Estiveram presentes o prefeito e o secretário de segurança, transporte e trânsito.

Figura 20: Evento Inspira Portelinha



Fonte: Acervo da autora (2023).

Na ocasião, foi acompanhada a fala do prefeito sobre as condições da comunidade e suas propostas para melhorias, ele destacou que o objetivo do projeto que é trazer respeito e dignidade aos moradores. Assim que concluiu sua fala, agradeceu e pediu licença para se retirar. O evento continuou e, do grupo que estava em pé posicionado na frente da sala, permaneceram a professora e um homem que, em seguida, sentou-se próximo aos demais moradores. Enquanto a professora expõe sua palestra, faz referência duas vezes a esse homem como alguém que fez muito pela comunidade. Logo, evidencia-se que é o representante da comunidade. Fato esse confirmado por três participantes da pesquisa. O homem, não se torna um informante desta pesquisa, mas seu nome é citado em algumas situações dentro do bairro:

Enquanto nos direcionamos até a turma do quarto ano, conversamos sobre o bairro e questiono se há alguma associação de moradores ou algum representante da comunidade. Ela comenta que sim, que a associação existe, mas que não quer falar sobre seu representante. E acrescenta, temos alguns atritos e ele não é uma boa pessoa. (Diário de campo, 29/03/2023).

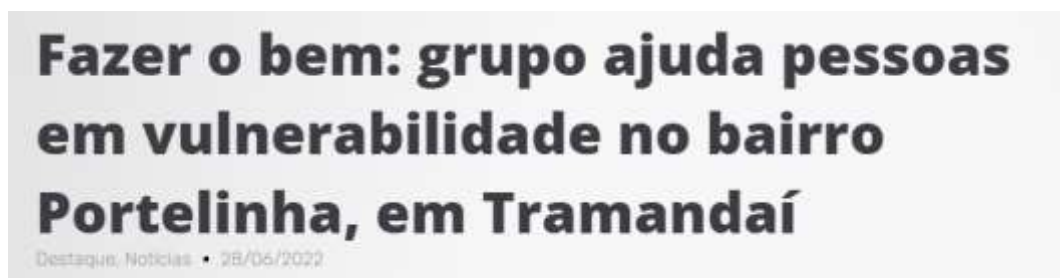
“Eu não sei te dizer assim, eu vi esses tempos, o rapaz, que ele tinha uma confeitaria aqui na vila, e que ele está sempre envolvido nessas coisas assim [associação e reuniões do bairro], mas eu não tenho certeza”. (Entrevista, orientadora Violeta).

“O que tem [representante da associação de moradores], que a gente sabe, é o mesmo que organizou a nossa parte elétrica, a rede. Ele está sempre envolvido nessa parte. Até o prédio que ele alugou, não tem mais a padaria, mas ele aluga para alguém que tem mercadinho e na lateral do prédio que tem duas lojinhas é sempre usado pela CORSAN ou CEE. Então, de uma certa forma, ele está sempre envolvido. Não tão diretamente como antes. E algumas outras pessoas do círculo dele, pessoal conhecido dele e de confiança dele”. (Entrevista, Jasmim, mãe e moradora do bairro).

Os dados do campo demonstram a ação de um dos moradores, reconhecido como um representante da comunidade, nas estratégias de busca e acesso à moradia digna e de infraestrutura mínima para os residentes daquela localidade. As primeiras iniciativas, como a distribuição de energia elétrica, ocorreram de forma autônoma. Posteriormente, uniram-se ao projeto de regularização fundiária para obterem os demais serviços públicos básicos.

Outro movimento importante que passa a dar visibilidade aos moradores da Portelinha, são as ações do Projeto “Mãos na Obra”, que ocorre há nove anos na comunidade. O projeto é uma iniciativa idealizada por uma Pedagoga e missionaria, que é natural de Natal (Rio Grande do Norte). Suas ações começaram enquanto missionaria no Parque Presidentes, outro bairro do município de Tramandaí que apresenta situações de vulnerabilidade, enquanto desenvolvia uma ação no Parque Presidentes um de seus parceiros comentou sobre a Portelinha. Interessada na comunidade, sua primeira ação foi o lanche solidário, em que eram distribuídos cestos básicos para as famílias e, em algumas vezes, lanches. No ano de 2022, o projeto ganhou repercussão em um jornal local:

Figura 21: Ação Mãos na Obra



Fonte: Litoral na Rede (2022).

O projeto ganhou força no período da pandemia de covid-19 (2019/2020), quando Íris, após dois Acidente Vascular Cerebral (AVC), decidiu abrir mão das atividades da Igreja e focar somente no Projeto Mãos na obra, que hoje acontece em sua casa. Durante o período de distanciamento social, muitas instituições como a Igreja Evangélica Gideões de Tramandaí, o Banco de alimentos da cidade e o grupo de Jipeiros da região, realizaram a doação de alimentos para o projeto, recebendo cerca de quarenta toneladas de alimentos.

É importante lembrar que a pandemia evidenciou e aprofundou os contextos de desigualdades e as relações de vulnerabilidade. Nas periferias urbanas, como é o caso da Portelinha, pode-se observar experiências singulares de desigualdades (DUBET, 2020), como as condições de moradia e as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias, que dependeram de auxílios ou da solidariedade de outras pessoas para se manterem. O isolamento no período pandêmico modificou a organização e o funcionamento de diversas instituições. Na educação, Silva (2021) observa que a pandemia provou o quanto as desigualdades socioeconômicas e culturais influenciam na escola e nas relações de aprendizagem. Assim, constatando que “a pandemia nos mostrou faces perversas da exclusão escolar, social e digital” (SILVA, 2021, s/p).

Moradora do bairro há dois anos, mas com o projeto em execução há nove anos, a idealizadora relata seus primeiros anos de ação na comunidade:

Quando cheguei na comunidade a situação era bem precária. Ainda eram poucas pessoas, mas as moradias eram insalubres. Hoje, a população cresceu e as casa estão mais bem equipadas. Teve uma situação que me marcou muito, há duas quadras daqui [salão da igreja] mora uma senhora junto com seu marido, na época a casa era de um cômodo só e não havia banheiro, eles faziam suas necessidades em um buraco no chão. Essa senhora ficou muito doente e quando eu soube de toda essa situação, levei

ela para o médico. Frente a isso, eu passei a ajudá-los com doações e lancei na página do Projeto um pedido de ajuda, para que conseguíssemos construir a casa deles. Meu marido é construtor e fez a casa como ela queria, a obra foi toda feita com dinheiro das doações. Eu também consegui encaminhar a aposentadoria dos dois, para que eles cuidassem de sua saúde. (Diário de campo, 04/11/2023).

O contexto narrado pela interlocutora é o retrato evidente de um cenário cruel de exclusão e de falta de acesso aos itens absolutamente básicos, como saneamento. Essa realidade não é um caso isolado da Portelinha e nem de Tramandaí/RS, ela é percebida em todo o Brasil. Ricardo Machado (2019) apresenta em um texto intitulado “O abismo da moradia”, a aflição e a insegurança de quem vive em espaços de ocupação em São Leopoldo/RS, destacando que a questão da moradia é uma importante materialidade do nosso abismo social, refletindo o problema da desigualdade no Brasil.

Nesses contextos, foram observadas ações de solidariedade que visam auxiliar a população em condições de pobreza e vulnerabilidade, como o projeto desenvolvido por Íris na comunidade da Portelinha, que busca auxiliar na solução das carências e dificuldades dos moradores em acessar seus direitos. Atualmente, Íris direciona seu projeto para as crianças, realizando lanches especiais e oficinas diversas. As atividades ocorrem em sua casa e, quando necessário, ela aluga o salão da igreja para realizar os encontros. Além das doações de roupas e alimentos, recebe móveis e colchões, realizando entregas de acordo com a necessidade de cada família.

Na ocasião, conversava com a responsável pelo projeto que relatava diversas questões da comunidade e os motivos que haviam levado ela a estar desenvolvendo seu trabalho naquele local. Entre os fatos narrados, casos relacionados a violência, moradia, saúde e alimentação, em resumo, uma série de dificuldades encontradas pelos moradores nas quais ela se propunha a ajudar. (Diário de campo, 04/11/2023).

Durante a realização das entrevistas e da pesquisa de campo, três interlocutoras mencionaram Íris como uma das pessoas engajadas com a comunidade, tanto em relação às doações como orientações relacionadas aos direitos das famílias, como moradia, auxílios, denúncias de violência, maus tratos, aposentadorias e busca de emprego. Apesar de acompanhar seu trabalho pela página do Facebook do projeto e pelas narrativas das mães moradoras do bairro, o

primeiro contato pessoal com Íris aconteceu em novembro de 2023, no aniversário de nove anos do projeto. O encontro aconteceu no salão da igreja do bairro:

Era uma tarde de sábado, 4 de novembro de 2023, estava na Portelinha realizando a última ida a campo da pesquisa e participava do aniversário de nove anos do Projeto Mãos na Obra, organizado pela idealizadora do projeto e seus parceiros. O salão da igreja estava lotado de crianças, mães e avós, que aguardavam os parabéns e a distribuição dos lanches. Apesar do tempo inserida no campo, era a primeira vez que observava tantas pessoas reunidas em uma atividade no bairro. (Diário de campo, 04/11/2023).

Figura 22: Aniversário de 9 anos do Projeto Mãos na Obra



Fonte: Acervo da autora (2023).

Desta forma, há um movimento de elaboração de atividades e ações para resolver ou amenizar as situações de vulnerabilidade no bairro, como as doações e propostas de oficinas desenvolvidas pelo projeto. Observa-se também, a partir dos dados do campo, um exercício de conscientização desenvolvido pela responsável do projeto com as mulheres (mães e avós) do bairro, a partir de uma ação chamada “café com a Íris”, em que ocorrem diálogos individuais ou em pequenos grupos sobre a busca de melhores condições de vida, sendo essas situações de caráter familiar e privado ou comunitário.

De certa forma, ainda que não faça parte da associação de moradores e não esteja envolvida com o projeto de regularização fundiária, Íris pode ser considerada uma outra representante da comunidade, dada as ações que desenvolve e o auxílio que presta aos demais moradores da Portelinha.

Tem muita gente que diz que a Portelinha não tem nada. Gente, eu faço todo sábado. As minhas crianças não estão desamparadas! Já o prefeito, ele nem traz muito desenvolvimento para cá porque ele sabe que tem quem faça, ele tem ciência disso que a gente cuida daqui. Que tem esse projeto. (Diário de campo, 04/11/2023).

Não se pode interpretar que a regularização fundiária ou da existência do projeto reverteu a situação da pobreza na localidade da Portelinha. Entretanto, cabe salientar que o apoio jurídico (regularização) e de outros habitantes (projeto) ao desenvolver suas ações apresentou melhorias nas condições de vida dos moradores do bairro. Contudo, a população residente ainda enfrenta muitas questões de vulnerabilidade relacionadas à segurança, à violência e à falta de outros espaços públicos próximos, como: posto de saúde e assistência social, os quais precisam ser solucionadas através de iniciativas políticas.

Neste sentido, observou-se que a localidade da Portelinha revela o outro lado da “Capital das Praias”, de instalações e transformações urbanas que não estão relacionadas com a lógica da segunda residência para o período de veraneio, mas pela lógica de ocupar e habitar o lugar para garantir o direito de estar ali, o direito à moradia, o direito à cidade.

5.1 “Eu amo a Portelinha”: a dimensão simbólica do lugar

As interações dos moradores com a Portelinha são marcadas pelas formas de organização do espaço e pelo significado dado ao lugar. Essas relações não dependem exclusivamente das estruturas materiais, mas também dos sentimentos e das interações construídos no espaço vivido. Fortuna (2020) destaca que os lugares são envolvidos de significados, valores e linguagens conferidos por quem os apropria e como usa. A dimensão simbólica e mais subjetiva de um grupo em relação ao seu espaço vivido, são definidas por Haesbaert (2014; 2019) como territorialidade, em uma leitura na perspectiva cultural do território. Nessa lógica, a análise dos dados apresentados será compreendida a partir da construção de territorialidades dos moradores da Portelinha.

As relações diárias entre os moradores da Portelinha e o espaço em que vivem são apontadas por episódios de desigualdades e vulnerabilidades. Entretanto, apesar das adversidades vividas nesse lugar, que muitas vezes só é visibilizado por pessoas de outros bairros e pelo poder público por suas fragilidades, é sinalizado por seus moradores como um lugar de abrigo para criar os filhos, como pode ser observado no relato a seguir:

“Mas agora é um lugar que eu não troco por nada. É um lugar que pra mim sair daqui, só se for Deus mandando... eu achei um cantinho para criar os nossos filhos ali, maravilhoso”. (Entrevista Rosa, mãe e moradora do bairro).

A narrativa de Rosa sugere a ideia de criar raízes familiares no lugar onde estão inseridos. Moradora da Portelinha há treze anos, a interlocutora relata que antes de chegar na comunidade residiu em Porto Alegre/RS, no loteamento Santa Terezinha, popularmente conhecida por Vila dos Papeleiros. Na época, grávida de sua primeira filha, passou por uma série de dificuldades e precisou buscar outro lugar para viver. Após a mudança para o lugar onde vive hoje, a entrevistada destaca que não tem intenção mais de sair. Neste sentido, observa-se um sentimento de pertencimento ao território quando a moradora relaciona a criação dos filhos com a experiência de estar na Portelinha.

“O meu irmão tem um ferro velho, e todos nós o ajudamos lá. E assim, quando ele chegou aqui era diferente (voz embargada e pausa) (...) era

diferente de toda a situação. Aí ele começou a trabalhar com ferro velho, mudou a vida dele, comprou o primeiro carrinho dele, que já não era dele, era de toda a comunidade. Porque a maioria que morava ali era gente que necessitava de ajuda. Daí tinha uma grávida lá do outro lado, “ah, dá o número do fulano, que fulano ajuda”, “vai lá na casa das gurias, que as gurias levam”; “pede para as gurias que as gurias ajudam”. E a gente sempre teve esse gosto por ajudar, essa vontade de ajudar. Porque se a gente tem, porque não ajudar o outro? Daí ele levantou mais o ferro velho dele, comprou outro carrinho, agora tem dois: Um para trabalhar e outro para sair para médico e essas coisas. E é assim que a gente vive ali, a gente vive para nós e para os outros. Precisa de um médico, lá vamos nós. Precisa de alguma correria de madrugada e lá estamos nós metidos. Alguma situação, por exemplo, alguém roubava alguma coisa lá do outro lado da vila... “Ah vai lá no fulano que fulano fala com a pessoa”, porque ele tem um coração que não é dele. Tu pode brigar com ele hoje, amanhã se tu chegar na casa dele pedindo ajuda, ele vai te ajudar de novo. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

Observa-se, no caso de Rosa e sua família, a possibilidade de melhoria das condições de vida ao vir residir na Portelinha. Na história de seu irmão, narrada por ela, ainda que a interlocutora não apresente detalhadamente a chegada dele na cidade, sua voz embargada e seu silêncio antes de continuar seu relato revelam uma ideia de reconstrução da vida e de novas chances após a chegada no bairro.

Além disso, desde a primeira conversa, Rosa sempre comparou o lugar que morava antes, Vila dos Papeleiros em Porto Alegre/RS, para onde está agora, Portelinha em Tramandaí/RS, destacando questões relacionadas à casa onde mora, às ações que ocorrem no bairro e à ajuda que recebe da escola, fazendo referência de que agora tem uma vida melhor e encontrou um lugar maravilhoso.

Neste sentido, as vivências relatadas pela interlocutora expressam as relações entre os moradores da Portelinha. Pode-se observar as formas de organização da família com a vizinhança, em que há uma relação de ajuda aos demais moradores do bairro, relação essa que Rosa chama de comunidade.

Nós somos uma comunidade. E já chegaram a pedir para ele umas quantas vezes para entrar nessa coisa da política, por ele estar sempre na linha de frente, sempre ajudando os outros. Mas não, ele não quer e diz que faz do jeito dele porque ele gosta, mas na política não quer se envolver. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

Comunidade, palavra usada pela interlocutora para definir o grupo de moradores da Portelinha, pode ser entendida aqui como uma rede de solidariedade

e de ajuda mútua, em que os vizinhos se ajudam para a ida ao médico, para buscar algo ou para resolver os conflitos. Durante a pesquisa de campo, foi possível observar esse sentimento de comunidade, ligado à sensação de pertencimento e proteção entre a família de Rosa e vizinhos.

Para Diniz (2017), o uso do termo comunidade pelos moradores das favelas é compreendido pela constituição de relações de solidariedade, que geram estabilidade e segurança diante de uma vida atribulada e marcada pela escassez. Além disso, o autor destaca que para os moradores de periferias pode ser uma forma de “fugir” do estigma de serem chamados de “favelados”, termo considerado pejorativo para muitos. Essa substituição, por parte dos moradores, é de ordem prática em uma tentativa de “reduzir” os efeitos negativos de ser identificado com a favela (DINIZ, 2017).

Questões relacionadas ao estigma e preconceito sobre o lugar, também foram identificadas durante a pesquisa de campo e a realização das entrevistas. Jasmim, moradora do bairro há três anos relata sobre o seu incomodo sobre o nome dado ao lugar.

“Existe um preconceito muito grande com as pessoas daqui, por isso que eu não gosto. Porque Portelinha? Poxa, tem uma placa uma rua antes escrita Jardim Atlântico, então aqui compreende Jardim Atlântico. Se a gente tirasse o nome, o apelido que deram ao lugar, não seria... não vai existir uma Portelinha dentro do Jardim Atlântico, e não vai ser um outro bairro. Então porque continuar mantendo o apelido? (Entrevista, Jasmim, mãe e moradora do bairro).

A Portelinha ainda é um lugar marcado pelos estigmas que os territórios pobres da cidade carregam. Há uma associação negativa ao lugar relacionada ao crime, à violência e ao tráfico de drogas, como já mencionado em seção anterior. Essa relação dificulta a inserção dos moradores em outros espaços fora do bairro, contribuindo para o isolamento e para a estigmatização de quem mora na vila.

Dos moradores participantes dessa pesquisa, Jasmim é a única que demonstra desconforto em relação ao nome ou apelido dado ao lugar. E por esse motivo, utiliza-se da estratégia de não falar onde mora. Além disso, a interlocutora relata que não tem o hábito de interagir com vizinhos, suas trocas são somente com seus familiares que moram por perto. E que, apesar de ter tido um comércio no bairro, ela nunca foi incluída no grupo ou convidada para alguma reunião da

associação dos moradores. Por outro lado, a interlocutora conclui que não tem planos de sair do lugar, pois ali tem sua casa própria.

A partir das experiências das moradoras já descritas, observa-se relações muito distintas com o território e com a comunidade. Enquanto Rosa descreve uma vida comunitária muito ativa e relações positivas com o lugar, Jasmim descreve episódios de uma vida mais reservada e, em alguns momentos, uma tentativa de não pertencimento ao lugar e de estratégias de distanciamento de parte das relações de convívio no território onde está inserida. Essas experiências podem ser compreendidas em uma perspectiva mais simbólica do território, como relações de produção e de manutenção do espaço.

Era 4 de novembro de 2023, ao diário de campo foi dado o título de “última ida ao campo”, a pesquisadora havia sido convidada para o aniversário do Projeto Mãos na Obra. A expectativa era grande em poder participar dessa atividade que envolveria um grande grupo da comunidade da Portelinha. A autora tinha o endereço, mas lá nem todas as ruas e casas possuem identificação. Desta forma, estava se deslocando para um lugar que, durante a pesquisa de campo, ainda não havia visitado. Enquanto procurava o salão da Igreja onde aconteceria o evento, uma quadra antes do destino final, a pesquisadora se deparou com uma pintura na parede com uma significativa representação daquele lugar.

Figura 23: Pintura na parede “Eu amo a Portelinha”



Fonte: Acervo da autora (2023).

A pesquisadora permaneceu naquele local por alguns minutos, observando o quanto aquela imagem, em meio a precariedade, ao lixo e a lama, retrata a história da Portelinha. O limite, as margens da “Capital das Praias”, Tramandaí. Um lugar constituído pela desigualdade social, pela precariedade dos serviços públicos, por ocupações irregulares, mas também um lugar marcado por oportunidades, recomeços, pela solidariedade, por identidade e pertencimento. “Eu amo a Portelinha”, reflete as territorialidades (HAESBAERT, 2014; 2019) da vida cotidiana, a qualidade de ser território, de ser comunidade.

5.2 As Intervenções no território

Os dados apresentados nas seções anteriores, demonstram o sentido do lugar, que está ligado à existência de trocas simbólicas e sociais. No entanto, esse contexto também demonstra o aprofundamento das desigualdades sociais que são produzidos a partir da segregação e da periferização social. Frente a esse cenário,

um conjunto de intervenções são desenvolvidas na Portelinha, sejam elas assistências, culturais ou educativas.

Essas ações são propostas com base na realidade econômica e social do território e são desenvolvidas através de atividades na escola, em seu entorno e no bairro. Como exemplo, pode-se citar as ações do processo de regularização fundiária, através de palestras e oficinas; as ações assistências durante a pandemia, desenvolvidas pela escola e parceiros, entre outras.

Nesta perspectiva, observa-se que a escola se torna espaço de estratégia para uma variada gama de propósitos culturais, econômicos e sociais. Há, neste sentido, um uso conveniente da escola (COSTA; MOMO, 2009), que articulada com diferentes setores, é utilizada como recurso capaz de resolver diversos problemas. Além disso, evidencia-se a circulação de projetos sociais que ocorrem no bairro e apresentam finalidade educativa, mas não estão necessariamente relacionados com a escola, como o Projeto Mãos na obra.

Silva (2022) destaca o quanto a cidade vem experimentando, constantemente, intervenções que influenciam as experiências urbanas no contemporâneo. Dada a urbanização acelerada, que geram contextos de exclusão socioespacial e desigualdades sociais, uma série de intervenções ligadas às políticas educativas e às ações pedagógicas são desenvolvidas, principalmente em contextos mais empobrecidos. De certa forma, as intervenções tem como objetivo reeducar a população local, proporcionar novos aprendizados sociais e mobilizar novas significações aos territórios vividos (SILVA, 2022). Experiências similares podem ser observadas na Portelinha, como será descrito na próxima seção.

6 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES A PARTIR DAS INTERVENÇÕES NO TERRITÓRIO

A aproximação ao contexto educacional no município de Tramandaí se torna mais sistemática em fevereiro de 2021, a partir de um contrato emergencial para Professora nos Anos Iniciais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Enéas Sperb. Nesse cenário, ainda em caráter exploratório sobre os possíveis contextos a serem investigados, o local onde estava inserida a pesquisadora passa a ser visto por um olhar atento (ROCHA; ECKERT, 2008) e curioso.

A partir desse período, buscou-se conhecer a realidade social onde estava inserida e compreender como ela é construída. O exercício de estar presente com regularidade (ROCHA; ECKERT, 2008) e participar das rotinas da escola e seu entorno, possibilitou uma produção maior de dados sobre a escola Jorge Enéas, o qual passou a ser registrado no diário de campo.

Estar como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Tramandaí, tem me aproximado de um contexto diferente do qual estava acostumada. As escolas dos municípios com praia possuem características muito específicas. Em nossa escola, recebemos alunos durante todo o ano de diferentes lugares, assim como há um número alto de transferências. Os alunos “flutuantes” ou “turistas” como denominado pela professora de português. **Além disso, há uma ligação muito forte da nossa escola com a comunidade em diversos sentidos: ações, projetos, doações e encaminhamentos.** No bairro, algumas ações são desenvolvidas por empresas parceiras e projetos sociais [...]. (Diário de campo, Reunião de professores, 19/04/2021, grifo da autora).

Inserida em um contexto de desigualdades sociais, a escola Jorge Enéas Sperb, como a única instituição pública no bairro, torna-se referência para os moradores quando necessitam de outros serviços, como a assistência social. Neste sentido, além das questões educativas, a escola abrange causas sociais de diferentes ordens, como doações de roupas, calçados e alimentos. Essas ações geram um alargamento das funções da escola (ALGEBAILLE, 2009; 2017).

Para Algebaile (2009), a presença da escola em lugares marcados por ausência do Estado, como é o caso das periferias urbanas, atribuiu à instituição um sentido estratégico amplo, não restringindo seus objetivos apenas ao campo educacional escolar (ALGEBAILLE, 2009). Por outro lado, observa-se no contexto investigado que essas ações de assistência às famílias aproximam e ampliam as

relações entre escola e comunidade. Como pode ser observado no relato da moradora do bairro:

“Elas são muito atenciosas! O que a gente precisa, a gente liga pra elas e na hora atendem a gente. E dizem: ‘não, pode vir aqui que a gente resolve’, em qualquer situação que a gente precise”. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

Dado o contexto da pandemia, o ano letivo de 2021 no município de Tramandaí iniciou em formato remoto, com orientação da Secretaria de Educação de realizar atividades on-line com os estudantes que possuíssem internet e impressa para os que não tinham acesso. Essa organização se manteve até o mês de maio nas instituições municipais e, posteriormente, passou para o formato híbrido. Entretanto, a escola Jorge Enéas, em processo de mudança para um prédio novo e maior, teve o retorno das atividades presenciais na metade do mês de junho.

O primeiro encontro dos professores e equipe diretiva ocorreu em fevereiro de 2021. Até o retorno das atividades presenciais a pesquisadora e os demais professores compareciam na escola a cada quinze dias para realizar a entrega das atividades. O trajeto até a escola apresentava um contexto diverso e contrastante como já descrito em capítulos anteriores, com fragilidades relacionadas com a moradia e a infraestrutura.

Estava aguardando junto com as outras colegas em frente à escola, era dia de nos apresentarmos para a diretora e conhecer o prédio. Entre o grupo, muitas expectativas, alguns reencontros e curiosidade a respeito das turmas. Na escola, a maioria dos professores são contratados e estão ali pela primeira vez. Desse grupo, apenas três docentes são concursadas e estão na escola há mais tempo, assim como a equipe diretiva, que com exceção da supervisora que também é contratada, está há dez anos ou mais. No prédio da escola tudo é novo! Em período de mudança para o prédio (ainda não concluído), apresenta uma estrutura ampla e completa para atender a demanda da comunidade, conforme narra a diretora. A escola está localizada na periferia de Tramandaí. O bairro, conhecido como Portelinha ou vila, fica “do outro lado da faixa” (sentido contrário da praia) foi se constituindo a partir de ocupações. As condições de moradia e saneamento são precárias. Enquanto conhecemos o espaço da escola, a diretora relata que está trabalhando na instituição há 10 anos, conhece muito bem a comunidade e conclui: “A gente ouve muitas coisas negativas dessa região, mas vocês não precisam ter medo, eles respeitam a escola. Isso é tudo para eles!”. (Diário de campo, 26/02/2021).

No contexto descrito, presenciaram-se diversas dificuldades da comunidade escolar geradas pela pandemia, mas também por outras condições impostas antes dela. As múltiplas desigualdades (DUBET, 2003) manifestadas na renda, no acesso

à moradia, no acesso a serviços e entre outras existentes nesse cenário eram cada vez mais escancaradas e somavam-se a outros cenários do município, do estado e do Brasil.

As consequências da pandemia evidenciaram experiências singulares de desigualdades, como pode ser observado no diário de campo a seguir:

Hoje foi dia de receber e entregar as atividades impressas, na minha turma poucas pessoas vieram até a escola. Recebi mensagem de uma mãe que não poderia buscar por não ter dinheiro para a passagem, recebi duas mães que precisavam de comida ao invés de uma apostila, recebi folhas em branco... Ser professora nesse tempo tem sido difícil e angustiante! Já estamos na metade de maio e tenho alunos que só conheço o nome. Em nossa comunidade escolar, há relatos sobre as dificuldades de realizar as atividades por falta de tempo das famílias ou por dificuldades de compreensão do que está sendo solicitado, falta de conexão com a internet, desemprego, falta de comida e roupas, envolvimento dos familiares com o tráfico de drogas ou prostituição. A preocupação é geral, os relatos em nossos encontros dos professores são esses. Há muitas expectativas para a conclusão da obra e inauguração da escola, para ocorrer o retorno presencial. Enquanto isso, na escola, além da entrega das atividades, está sendo realizado os encaminhamentos para assistência social, doação de alimentos e roupas. (Diário de campo, 14/05/2021).

Em consequência disso, foi possível observar a intensificação das relações entre escola, território e comunidade, ampliando e/ou formando novas organizações no espaço escolar. Durante a pesquisa de campo, a autora buscou acompanhar as ações desenvolvidas na e pela escola que estivessem articuladas com o entorno escolar, com o intuito de analisar as relações entre escola e território.

Durante o ano de 2021, foi possível observar a intensificação de parcerias das escolas com clubes da comunidade para a realização de brechós solidários, doação de alimentos e/ou refeições, encaminhamentos para a assistência social e outras formas de acolhimento. Foi possível perceber que as ações de caráter mais assistencial são desenvolvidas nos bairros mais afastados e da região central da cidade, ou seja, nas periferias. Na imagem a seguir, pode-se observar a divulgação do brechó solidário realizado na escola Jorge Enéas Sperb.

Figura 24: Brechó solidário na Escola Jorge Enéas Sperb, em 2021.



Fonte: Página do Facebook da escola (2021).

A ação, amplamente divulgada para a comunidade, realizou doação de roupas e calçados no tamanho adulto e infantil, brinquedos e livros. O brechó, realizado no mês de setembro de 2021, foi organizado entre a escola e o Ronnaldo Social Club, uma organização sem fins lucrativos que realiza ações de caridade, projetos esportivos e doações de brinquedos em comunidades vulneráveis. As imagens foram divulgadas na página oficial do *facebook* da escola, com agradecimento em nome da comunidade escolar através de uma hashtag¹⁸ “escola e família uma parceria que dá certo”. As imagens a seguir mostram a distribuição dos livros, calçados e roupas.

¹⁸ Termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão. Quando publicada nas redes sociais, transforma-se em um hiperlink que encaminha para uma outra página que tem outras publicações sobre o mesmo tema.

Figura 25: Brechó solidário realizado em setembro de 2021, na EMEF Jorge Enéas Sperb



Fonte: Página do Facebook da escola (2021).

A realização de brechós e varais solidários são ações anuais e tem grande participação da comunidade. No ano de 2021, em decorrência da pandemia, houve um número maior de participantes, superando as expectativas de quem estava organizando. Neste sentido, a primeira relação que pode ser identificada entre a escola e a comunidade é de caráter mais assistencial. Logo, as intervenções da escola Jorge Enéas no território visam atender as necessidades do entorno.

Durante uma conversa com a orientadora Violeta, que trabalha há dez anos na instituição, ela relata que conhece há bastante tempo a comunidade e que eles precisam do acolhimento da escola.

Porque é uma comunidade muito carente, então eles necessitam muito desse acolhimento que a gente dá. E normalmente a gente dá muito esse acolhimento para eles, e é que nem tu viste aqui. As mães estão sempre aqui, eu estou sempre atendendo, então tem um monte de problemas para resolver, um monte de coisas. E eu gosto dessas coisas. Eu tenho muito contato com a comunidade, mesmo não morando aqui. Eles me conhecem a bastante tempo, eles me procuram. (Diário de Campo, 22/03/2023).

Em entrevista, Rosa relata episódios onde precisou da ajuda da escola:

“Eu já cheguei a precisar delas na função de alimentos e ligar para elas me ajudarem. Elas na hora disseram “vem aqui que a gente dá um jeito” [...] na época da pandemia a merenda era doada para as famílias, e às vezes não tinha mais e elas tiravam do bolso, que foi o caso da vice-diretora, de fazer isso. Outra vez, minha casa teve um temporal que destelhou e quem deu as telhas foi ela [vice-diretora]. Elas são muito

maravilhosas. Eu não tenho nenhuma reclamação da escola. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

A vice-diretora é formada em Pedagogia e está na escola há vinte e nove anos. Moradora do bairro há vinte e cinco anos e vice-diretora há dez, descreve sua experiência com a comunidade como “uma relação de amor e ódio”, relata que seu trabalho ultrapassa o espaço e horário da escola e o compara seus serviços ao de uma assistente social.

“É uma relação assim de... amor e ódio, porque tem que ter muito amor e muita paciência, os desafios são enormes principalmente com a comunidade. Morando no bairro, tu encontras muitos desafios porque não é assim como a gente estar em sala de aula. Eu comparo os dois. Na vice direção tu não desliga, é 24 horas! E morando no bairro, muito menos, porque tudo o que eles precisam eles batem na tua casa, eles te encontram, eles te pedem, eles vão atrás... tu atua como assistente social do bairro. Termina aqui, mas em casa também tem expediente, a gente acaba se envolvendo com a comunidade, bastante. Mas assim, é uma questão de amor e não adianta, tu te envolve com os pais de alunos, tu te envolve com alunos, porque eu comecei nessa escola, não trabalhei em outra. Então é aquela coisa assim, de ter vivido com os alunos, com os filhos deles, trabalhando com os netos, com gerações, então acontece uma coisa e eu digo “ah eu vou contar lá para a tua mãe que foi minha aluna”, então é aquela coisa que tu te apropria e não adianta, não tem como fugir, então é uma coisa bem próxima da gente bem coração mesmo”. (Entrevista, vice-diretora Margarida, moradora do bairro).

A partir do relato da vice-diretora, observa-se que sua apropriação e ações realizadas para a comunidade estão relacionadas com questões pontuais ligadas à problemas de ordem social, como por exemplo, a alimentação. O fato de ser moradora do bairro e estar como vice-diretora a condiciona a exercer duas funções: a de vizinha, em que faz parte da comunidade, reconhece as características territoriais do bairro e, de certa forma, mantém relações mais intensas com os moradores daquela localidade; e a da escola, que além de ser a referência institucional na comunidade, possui influências políticas, considerando que as escolhas dos diretores e vice-diretores no município são por indicação. Neste sentido, no momento em que a escola encerra seu horário de atendimento, o lugar onde os moradores vão buscar ajuda é em sua casa.

As ações de doações também foram pauta da conversa com a professora Melissa, que trabalha na escola há seis anos. Em entrevista, a docente relata que não tem como não se envolver.

“Então era bem comum essas situações de casa, se faltava um alimento, algumas situações... [a professora fica em silêncio e faz um semblante de reprovação] tu sabes já trabalhou aqui, de maus tratos, violência, o tráfico, essas coisas [diz em tom de voz mais baixo]. Então a gente acaba se envolvendo, não tem como não se envolver. Não tem como a gente ficar tão apático as situações”. (Entrevista, professora Melissa).

Por outro lado, apesar de estar sempre envolvida com a comunidade, a professora relata que esse também é um motivo de não gosta de morar no mesmo bairro que trabalha, conforme o excerto: *“Eu acho que fica muito exposta, porque tu é professor e parece que tudo tu tens que resolver”*. (Entrevista, professora Melissa). Além disso, a docente justifica que essa escolha também tem como objetivo preservar sua família, pois já teve experiências de morar e trabalhar no mesmo bairro, compreendendo que não foram positivas.

A partir da pesquisa de campo, é possível afirmar que o bairro é marcado por consonâncias e dissonâncias sociais. Neste sentido, se por um lado a ausência de infraestrutura do bairro demonstra a diferença social em relação a outros bairros do município de Tramandaí/RS, acentuando a desigualdade, por outro lado as ações coletivas, desenvolvidas por mobilizações da escola, instituições parceiras e moradores, evidenciam o sentido de comunidade e solidariedade.

Além das ações solidárias desenvolvidas para a comunidade escolar já descritas, com o retorno das atividades presenciais, a pesquisadora observou outras atividades realizadas nas escolas em parceria com instituições e com a comunidade. Entre elas pode ser citada a ação de limpeza do bairro, um convite aberto para toda a comunidade, onde estudantes e demais moradores do bairro limpam as proximidades da escola e plantam flores na escola.

Figura 26: Mutirão de limpeza do bairro



Fonte: Página do Facebook da Escola Jorge Enéas Sperb (2021).

O mutirão feito em novembro de 2021 reuniu alunos, pais e professores para realizar a limpeza e organização da escola e seu entorno. Nesse contexto, há uma proposta da escola para a comunidade para desenvolver práticas que objetivam melhorias e valorização do local onde a instituição está inserida. Essa iniciativa, aproxima-se das ações apresentadas nos estudos de Leite e Carvalho (2016), em que os atores desenvolvem ações coletivas de cuidado com o bairro em um exercício de pertencimento daquele local. Além disso, a escola Jorge Enéas Sperb, enquanto um espaço de difusão de informação e conhecimento, possui propostas com a possibilidade de sensibilizar a comunidade do entorno, motivando a participarem de ações de melhoria do território.

Figura 27: Mutirão de limpeza no entorno da EMEF Jorge Enéas Sperb



Fonte: Página do Facebook da escola (2021).

Figura 28: Estudantes, professora e mãe, no mutirão de limpeza no entorno da Escola



Fonte: Página do Facebook da escola (2021).

Em uma leitura mais simbólica do território a partir do conceito desenvolvido por Haesbaert (2014; 2019), observa-se que a escola, enquanto uma instituição que ocupa um novo espaço físico no bairro, convoca a comunidade a se apropriar do espaço e construir sua identidade nele e com ele. Neste sentido, a escola colabora para fortalecer os vínculos de pertencimento dos estudantes e dos moradores com o bairro e com o espaço da escola. Por consequência, as intervenções que envolvem o território podem proporcionar o sentimento de pertencimento por parte dos moradores a partir das ações que geram melhorias no espaço.

A escola se coloca como indutora de algumas ações, por ser referência institucional na comunidade e por reconhecer as características territoriais do bairro. Aliado a isso, o vínculo que a diretora estabelece com a comunidade potencializa o desenvolvimento de ações.

“Trabalho há 27 anos na escola. Conheço muito a comunidade, assim né, desde quando comecei a lecionar eu já comecei aqui na escola e tenho bastante intimidade com a comunidade, conheço todo o contexto, conheço as pessoas”. (Entrevista, diretora Dália).

Neste sentido, a intimidade com a comunidade e o conhecimento do contexto, permite a escola se conectar com o bairro em que está inserida e desenvolver suas ações que visam a organização e a melhoria do entorno, como a ação do mutirão de limpeza. Durante a entrevista, Dália descreve que desses vinte e sete anos na escola está como diretora há doze anos. Conta o que a motivou a assumir o compromisso com a gestão da escola Jorge Enéas Sperb durante esse tempo: *“E me candidatei porque eu queria uma escola diferente, eu queria uma escola aberta, uma escola para a comunidade. Eu sempre tive esse sonho. E sempre conseguimos fazer”.* (Entrevista, diretora Dália).

Assim, observa-se no relato da diretora a tentativa de aproximar e estreitar os laços com os moradores do bairro, seja pela inclusão da comunidade nas atividades educativas, seja na realização dos projetos e parcerias. Ainda em entrevista, Dália destaca: *“A escola tem um papel social que é muito grande, que é servir a comunidade. E eu tenho tranquilidade em dizer que nós realizamos o nosso papel”.* (Entrevista, diretora Dália).

Durante a pesquisa de campo, foi possível acompanhar a participação de algumas famílias nas atividades da escola. Um exemplo é Olívio, morador de Nova

Tramandaí (bairro vizinho), que há cinco anos faz parte do Conselho de Pais e Mestres (CPM) da escola, onde estudam seu filho estudante do quinto ano e sua filha, estudante do primeiro ano. Proprietário de uma floricultura no bairro Tramandaí Sul, Olívio está sempre envolvido em atividades de limpeza do pátio da escola, tais como: corte de grama e cuidado com as flores e árvores plantadas na instituição.

“Eu faço esse trabalho voluntário aqui na escola (...) Eu olho a escola e vejo a grama crescendo e ficando feio e penso, as crianças não merecem isso! Eles precisam estar em um ambiente bacana, como é que eles vão se tornar cidadãos responsáveis, e como vão acreditar no poder público em si, se o poder público não presta atenção neles no início da carreira deles na vida pública, que é a escola”. (Entrevista, Olívio, pai e morador de outro bairro).

Além disso, Olívio procura participar das atividades que ocorrem dentro da escola e envolvem somente os alunos, como atividades sobre o meio ambiente e educação para o trânsito, as quais a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar e perceber que ele esteve presente. No entanto, nas atividades desenvolvidas no bairro para a comunidade da Portelinha, ele relata não ter contato com eles e nem os conhecer, mas sabe que a escola desenvolve ações de doações para a comunidade. Durante a entrevista, o interlocutor demonstra ter conhecimento do contexto do bairro:

“Nós temos uma escola num bairro periférico da cidade, muitas crianças não tem isso de casa [material escolar e comida], né. E eles passam dificuldades, muitos problemas psicológicos de coisas que eles passam em casa como as questões de droga, de bebida, a própria pobreza”. (Entrevista, Olívio, pai e morador de outro bairro).

Apesar de reconhecer as problemáticas da comunidade, o interlocutor considera que a comunidade vive numa “*bolha do coitadismo*” e que isso é uma “*cultura enraizada*” difícil de desconstruir. Por esse motivo, prefere participar apenas das atividades pedagógicas dentro da escola, pois acredita que são os professores e a instituição que podem mudar essa “*mentalidade*”.

De certa forma, percebe-se que o interlocutor descreve um cenário negativo a respeito da comunidade da Portelinha, onde suas afirmações são baseadas em preconceitos e estereótipos construídos a partir das pessoas que estão do lado de fora desse território. Além disso, a fala de Olívio é um exemplo interessante para

pensar o trabalho das escolas nas periferias urbanas, pois ele demonstra a ideia de uma escola salvacionista, em que a educação teria o papel principal de mudança de realidade.

Essa compreensão da escola associada à imagem de uma instituição “reparadora da sociedade” é discutida por Nóvoa (2009) e remete ao processo de transbordamento da escola, uma escola utópica que busca compensar as “deficiências da sociedade”. De fato, a escola Jorge Enéas Sperb está muito ativa nesse sentido de buscar suporte e acolher os alunos. No entanto, cabe lembrar que as questões de ordem social não são de solução exclusiva da escola, sendo necessário o apoio de outras instituições.

Durante a realização das entrevistas com as famílias, a pesquisadora buscou questionar acerca das percepções e influências da escola na vida dos estudantes, procurando identificar quais relações os pais estabelecem a respeito da instituição. Olívio faz relação com a casa e destaca a necessidade de influenciar outras pessoas a também darem valor para a escola.

“Eu sempre digo, a escola é a extensão da nossa casa. E eu me sinto bem. Tem os problemáticos, tem aqueles alunos que não dão o valor, mas nós temos que plantar essa semente para eles também acordar e dar valor a isso”. (Entrevista, Olívio, pai e morador de outro bairro).

Flora, moradora do bairro Oásis, tem dois filhos na escola e destaca a aproximação da escola com a família.

“A escola, ela sempre pensa no melhor do aluno e da família, né? Então eu digo assim, a ação dela é sempre tentar trazer a família para dentro da escola, né?”. (Entrevista, Flora, mãe e moradora de outro bairro).

Assim como Olívio, Flora participa do CPM da escola. A interlocutora relata que não consegue estar tão presente nas atividades quanto gostaria, mas que durante as ações e os projetos desenvolvidos na ou pela escola procura participar. Flora destaca que nem todos os pais conseguem participar das atividades da escola em função dos horários de trabalho e, por esse motivo, nem sempre as ações que envolvem a comunidade escolar têm grande participação das famílias.

No ano de 2021, no evento de premiação do Projeto EDP que ocorreu na escola, Flora fez uma fala para as crianças e pais que estavam presentes sobre as atividades do projeto que ela pode participar, colocando-se à disposição para auxiliar

outras crianças quando necessitassem. Naquele ano, em função da pandemia, a participação no projeto ocorreu de forma individual e envolveu mais as famílias na elaboração do trabalho para concorrer o prêmio. Na ocasião, seus dois filhos foram premiados e outras famílias alegaram que ela havia desenvolvido o trabalho por eles. Incomodada com os comentários, ela relata que se propôs a ajudar os outros.

“Muitos pais não tem o tempo devido para se dedicar aos filhos, aos trabalhos da escola. E então muitos diziam que eles ganharam porque a mãe ajudou. E nós podíamos ajudar. Então, no dia da premiação na escola eu me disponibilizei para ajudar nos outros anos”. (Entrevista, Flora, mãe e moradora de outro bairro).

Em relação à influência da escola na vida dos filhos, Rosa relata que foi uma das melhores encontrada. A entrevistada, relata que quando chegou no município não havia vaga para todas as crianças na mesma escola e que precisou brigar para que todos ficassem na Jorge Enéas Sperb.

“Então essa escola para as nossas crianças foi uma das melhores escolas que a gente achou. Onde a gente morava, em Porto Alegre, eles não estavam nem indo mais para a escola, pelo jeito que estava a vila onde a gente morava, pelo jeito que... a bagunça que estava. Então, quando a gente chegou aqui, foi a melhor escola que a gente achou para eles. Tanto que, botaram um lá em cima, o outro em outra, e a gente brigou, brigou e brigou e trouxemos todos eles pra cá. Todos eles. Não teve um dos nossos que não tenha passado por essa escola, dos nossos filhos”. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro)

Para Jasmim, o sentido da escola está relacionado ao sentimento da filha pela escola:

“O que de bom a escola proporciona? A minha filha adora vir para a escola. Primeiro porque ela não tem uma criança que more próximo que faça companhia para ela, para brincar com ela. Então na escola, e eu incentivo muito e acho que ela entendeu que é bom, ela pega muitos livros. Mas fora isso, eu não vejo... é diferente, da minha época para agora. Eu não vejo assim, “nossa a escola tem esse vínculo com as crianças”. Não tem isso. Ela gosta de vir para escola porque ela gosta da escola, o fato de vir, de saber que aqui ela vai encontrar as coleguinhas dela que estão com ela desde o segundo ano. Ela tem sempre uma coisinha para me contar deles, do comportamento, porque ela gosta da escola”. (Entrevista, Jasmim, mãe e moradora do bairro).

Ao visualizar as relações que se dão no âmbito da escola e do bairro, é possível perceber processos de territorialização (HAESBAERT, 2014). Entre eles, destaca-se o vínculo que a equipe diretiva estabelece com o território, bem como suas relações com a comunidade ao realizar intervenções que auxiliam em questões como a arrecadação de roupas e alimentos, por exemplo. A partir dessa dinâmica, evidencia-se a presença da comunidade que necessita desse auxílio em outras ações desenvolvidas pela escola, em uma perspectiva de troca. Outro processo a destacar, são as ações de limpeza e organização do bairro e da escola. Ao desenvolver as atividades, os participantes afirmam a identidade de comunidade e do território do entorno escolar, na medida em que são conectadas as relações produzidas pela escola e a presença dos estudantes e moradores no espaço do bairro, fato esse que valoriza e intensifica a identidade territorial e o sentido de comunidade.

Além disso, as relações das famílias com a instituição demonstram o sentimento de pertencimento ao espaço da escola. Como pode ser observado, em três dos quatro relatos descritos acima. A comparação do ambiente escolar com as relações familiares e as observações realizadas em algumas atividades, afirmam o quanto eles atribuem um sentimento de vínculo com a escola. Esse vínculo, não está necessariamente ligado ao fato dos interlocutores viverem no mesmo bairro que a escola, inclusive, dois dos informantes residem em bairros diferentes, mas reconhecem a escola como espaço de participação.

6.1 Mudança da localização e influências nas relações entre escola e comunidade

O primeiro prédio da escola Jorge Enéas Sperb estava localizado no outro lado da Avenida Interpraias, na Rua dos Cravos nº 668, próximo da praia, como já mencionado. A estrutura antiga era pequena, necessitava de muita manutenção e já não comportava mais o número de estudantes que estavam matriculados. Em fevereiro de 2021, ainda em processo de finalização da obra, a instituição inicia suas atividades no endereço novo. A escola, um projeto muito aguardado pela comunidade, foi inaugurada no dia 23 de junho de 2021 e ganhou grande repercussão na mídia local.

Figura 29: Publicação sobre a inauguração da Escola Jorge Enéas Sperb (2021)



Fonte: Tramandaí/RS (2021)¹⁹.

Figura 30: Inauguração da nova escola (2021).



Fonte: Joven Pan Litoral (2021)²⁰.

Figura 31: Escola é entregue à comunidade (2021).



Fonte: Jornal NH (2021)²¹.

Com objetivo de atender diversos bairros e proporcionar para as crianças e famílias uma escola mais próxima de casa, a ida da escola para o novo endereço

¹⁹ Prefeitura de Tramandaí – Notícias. Disponível em: <<http://ns1.tramandai.rs.gov.br/noticias.php?url=bn90aWNpYXNfaWQ9JzEzMTgyJw==>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

²⁰ JP News. Disponível em: <<https://jplitoral.com.br/27790-2/>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

²¹ Jornal NH. Disponível em: <<https://www.jornalnh.com.br/noticias/regiao/2021/07/09/ampla-e-moderna--escola-e-entregue-a-comunidade-em-tramandai.html>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

também era uma expectativa da equipe diretiva. Durante uma visita para agendar as entrevistas, a diretora falou sobre a mudança da escola.

A nossa infraestrutura lá era muito precária. Nossa escola era muito pequena. As salas pequenas, a cozinha bem pequena, bem difícil assim de trabalhar. E quando a escola começou a ser construída aqui, a gente ficou muito feliz! Pela grandiosidade do prédio, pela qualificação das coisas, dos objetos, dos móveis, tudo novo! Não veio nada de lá. Foi uma escola nova mesmo. (Diário de campo, 22/03/2023).

Além de uma escola toda nova, com a mudança e ampliação da instituição, houve um aumento significativo no número de matrículas e, conseqüentemente, no quadro de funcionários. A Professora Melissa, acompanhou essa transição de endereço da escola e faz uma comparação de como percebe essa relação entre a escola e a comunidade antes e depois da mudança:

“A gente percebeu algumas mudanças quando nós viemos para cá. Mas essa questão de sempre estar pisando em ovos, essa questão de que parece que as pessoas estão mais intolerantes. Não parece a mesma comunidade e também não é. Porque o que vem de aluno de fora, então mudou o comportamento dos alunos, antes era um grupo mais tranquilo, os pais eram mais presentes. Imagina, antes eles atravessavam a faixa e agora, é aqui do lado e eles não vem. Então a gente reparou isso, essas alterações, essas mudanças. Não sei se foi a pandemia, que o pessoal está mais intolerante e por pequenas coisas já vira uma situação de bairro, entendeu?”. (Entrevista, professora Melissa).

A professora relata que no local anterior os pais eram mais participativos, mas com a mudança de endereço e o crescimento da escola, não são todas as famílias que participam das atividades da escola. Além disso, ao falar sobre grupo mais tranquilo, a educadora ponderou a dificuldade de conversar com as famílias sobre algumas atitudes das crianças, sugerindo que após a pandemia as pessoas estão mais intolerantes. Durante nossa conversa, foi possível observar que a dificuldade de diálogo com as famílias também está relacionada ao medo da reação dos pais e/ou responsáveis, dado o contexto de violência no bairro.

“O que a gente percebe, quando era lá do outro lado a escola, parecia que, não sei se é porque o público cresceu, mas aquela comunidade que era de lá também cresceu já não é mais a mesma (...) Vem muita gente de fora, que vem tentar a vida aqui. Pessoal da grande Porto Alegre, o pessoal de Porto Alegre, de outras regiões também, então aquele grupo já não é mais o mesmo. Ele se misturou. Os comportamentos são outros.

Antes parecia que a escola tinha uma certa tranquilidade do lado de lá e agora, aqui, parece que ficou mais agitado e os pais (...) não sei se é porque nós agora (...) tipo assim: Eles tinham que ir para lá para o território da escola, agora a escola está no território. Então prof., como que eu vou te colocar Taiana (...), tem algumas atitudes, que antes, lá, os pais pareciam que se policiavam mais. Agora, aqui, por bem menos as coisas acontecem. Entendeu? Questão de respeito, parece que agora... “agora vocês estão no nosso território”. (Entrevista, professora Melissa).

A professora destaca que com o crescimento da população no bairro onde a escola está localizada hoje, algumas mudanças também ocorreram. Melissa, faz referência a tranquilidade que havia quando a escola estava no outro lado, mas atualmente já não é mais assim. Seu comentário está relacionado ao respeito entre os moradores e o respeito com as dinâmicas da escola, sugerindo que, por conta do território da comunidade que a escola está inserida neste momento, é necessário seguir as dinâmicas deste novo local. A partir do relato da docente, observa-se que nesse processo de mudança a escola também precisou se apropriar do espaço e construir suas relações de territorialidade com a comunidade, pois se instalou em um contexto já existente e repleto de especificidades.

“O que é interessante, é que não fica só aqui na escola tratativas. O que às vezes tu falarias aqui na sala de aula do jeito bem tranquilo, termina lá no bairro. Eles com as leis deles, daquilo que eles acreditam dentro da comunidade e da organização local, e tem as questões aqui muito evidentes, bem gritantes, bem pontuais e bem reais da questão das facções e tudo mais”. (Entrevista, professora Melissa).

A professora, durante a realização da entrevista, sugere que a organização local das facções interfere em algumas relações que ocorrem dentro da escola e descreve uma situação ocorrida em uma de suas turmas. Seu relato, está associado a um acontecimento com duas crianças na turma do primeiro ano. Durante sua aula, uma das crianças estava saindo da sala para ir ao banheiro e ao fechar a porta não viu a mão da outra criança que saía logo atrás para também ir ao banheiro. Assim que o fato aconteceu, a docente relata que atendeu a criança machucada, acalmou e solicitou a ajuda da orientação para colocar gelo e avisar a mãe. A outra criança, que havia fechado a porta sem perceber que o colega estava próximo, ficou assustada e também precisou ser acalmada.

Após o ocorrido, Melissa descreve que no final da tarde relatou, de forma individual, a situação para as responsáveis das crianças e presumiu que estava tudo

resolvido. No dia seguinte, soube que o acontecido na escola havia repercutido em uma discussão e ameaças entre mães no bairro, em que a mãe da criança machucada entendeu a ação da outra criança como algo proposital e foi até a casa da família para tirar satisfações.

“A escola fica nesse entorno aqui, como disse a orientadora conversando ontem com ela, não tem o que nós fazer. Não tem como a gente ir na casa dela resolver as questões da comunidade. Aí virou uma bola de neve, agora ela pediu para trocar de turma e não tem vaga, não sei nem se ele vai permanecer na escola, porque ela está se sentindo ameaçada pela mãe do outro”. (Entrevista, professora Melissa).

O acidente ocorrido na escola teve uma repercussão maior do que o esperado dado outros conflitos que já haviam entre as duas famílias. Segundo a professora, para resolver toda a situação foi necessária uma reunião individual com cada família, boletim de ocorrência e troca de uma das crianças de turma.

Outra mudança identificada com a troca de localização, foi a dinâmica dos projetos desenvolvidos pela orientadora escola. Com a aproximação da escola ao contexto da comunidade, outras intervenções precisaram ser desenvolvidas.

“Eu tinha muitos projetos na outra escola, a mesma escola nossa, mas quando era lá embaixo perto da praia. Aí a gente tinha vários projetos que eu desenvolvia com a comunidade. A gente fazia educação popular também, porque eu fiz a pós graduação em educação popular. Aí a gente fazia aquelas feirinhas com chazinhos e várias coisas, para trazer culturas de dentro do município, durante um bom tempo que a gente desenvolveu. Tinha um outro que era Jorge Enéas na praia, a gente ia para a praia no final de semana, no sábado quando era letivo, a gente sempre ia com eles. Aqui, olha, eu vou te dizer que depois da pandemia, eu comecei praticamente a só atender muita solicitação de mãe de família, e tu termina atendendo até toda a família que eles já vem assim com vários problemas, então eles chegam aqui e começam a contar coisas que estão acontecendo... tem mães que são abusadas, que são agredidas, então tem tanta coisa que a gente não conseguiu ainda... e de tantos projetos também que vem, e que bom que vem da educação para nós, a gente ainda não fez”. (Entrevista, orientadora Violeta).

Neste sentido, observa-se que com a mudança de endereço da escola, outras demandas de trabalho são geradas para a orientação escolar e os projetos que antes eram desenvolvidos, não possuem continuidade. Além disso, há uma série de vulnerabilidades presentes na comunidade que ficaram como demandas para a escola, mas que nem sempre são de solução da escola. Entretanto, como já

mencionado, a escola é a instituição pública mais próxima da comunidade e, por esse motivo, é o local onde os moradores buscam ajuda.

Olívio é um dos pais que participou da mudança de endereço da escola, na época seu filho estava no primeiro ano do Ensino Fundamental e haviam muitas expectativas com o novo prédio. No entanto, ele relata que a mudança foi um “choque de realidade”:

“Em termos de infraestrutura estamos bem melhor, mas não deixava a desejar aquela escola. Eu sempre digo, casinha pequena e arrumadinha é melhor que palácio esculhambado. Esse é um ponto negativo que eu vejo, a escola foi inaugurada faltando muita coisa para fazer. Ficamos felizes de vir pra cá, sim. Mas tivemos muitos contratempos com essa situação. Outra coisa é o aumento das crianças, isso é bom para o desenvolvimento da sociedade que precisa, mas para os professores fica mais pesado, fica mais estressante, tem vários compromissos. Foi um choque de realidade, sair daquela escola pequena para uma escola grande. Mas graças a deus está tudo dando certo, tudo se organizando”. (Entrevista, Olívio, pai e morador de outro bairro).

O interlocutor ressalta o crescimento da escola e descreve que a mudança ocorreu sem a finalização da obra, destacando isso como um ponto negativo, já que muitos reparos foram feitos com a escola já em funcionamento.

Para Rosa e sua família, a mudança para próximo da comunidade facilitou o acesso. Antes disso, para que as crianças fossem a escola era necessário ônibus escolar.

“Antes era muito longe, uma eternidade para chegar na escola. Eu tinha que levar as crianças até o ônibus escolar, ele passava ali [aponta na direção] ... atrás do Souza. Ou aqui, uma ou duas... acho que na mesma reta da escola. Agora com a escola mais perto, facilita o acesso... nós não moramos muito longe daqui, dá para vir a pé”. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

Neste sentido, observa-se que a mudança de localização da escola facilitou o acesso dos estudantes da comunidade, que não necessitam mais se deslocar para outros bairros para estudar. Outra observação a ser feita é que, no caso de Rosa, com a ampliação da escola, todas as crianças de sua família puderam estudar no mesmo turno, favorecendo sua rotina de trabalho.

A partir dos dados apresentados, observa-se que a transição da instituição para próximo da comunidade ampliou as relações entre moradores e escola, sejam

elas de ajuda, solidariedade, tensionamentos, trabalhos voluntários, organização e/ou apropriação do território. As intervenções no entorno refletem nas condições de vida da comunidade e nos modos de organização escolar. Neste sentido, as práticas, as trocas simbólicas e as relações de poder no território, constituem-se como componente importante para compreender as relações entre escola e comunidade.

7 PROJETOS PEDAGÓGICOS E TERRITÓRIOS

A construção de experiências nos territórios, sejam a partir de ações assistenciais, solidárias, voluntárias ou educativas em que a escola intervém, ocupa o entorno ou outros espaços para a realização de suas práticas. Além disso, essas experiências estabelecem relações entre escolas e território que são produzidas e moldadas de acordo com o contexto onde a instituição está inserida. Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo analisar os projetos desenvolvidos pela e na escola e suas influências no território e na comunidade.

A próxima seção irá descrever os projetos desenvolvidos pela escola e os projetos desenvolvidos em parceria com a escola.

7.1 Projetos desenvolvidos pela escola

A escola Jorge Enéas Sperb apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) diversos projetos que são desenvolvidos na instituição, como pode ser observado no quadro 3 deste estudo. Além dos projetos propostos pela escola, ainda há programas²² sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), também listados no quadro 2 desta tese. A partir da análise dos documentos (PPP da escola e documentos disponíveis no site da SMEC), das notícias publicadas no site oficial da secretaria e da pesquisa de campo, foi possível identificar que alguns projetos entendidos como da escola são continuidades dos programas propostos pela SMEC.

Essa constatação pode ser observada no relato da diretora Dália, que durante a entrevista vai destacando os projetos que a escola desenvolve e participa.

“Nós temos vários projetos. Esse ano, nós temos o empreendedor. O empreendedorismo que é (...) como lidar com o dinheiro, como poupar, isso é um projeto da prefeitura municipal que a gente participa. Cultura indígena, a gente está planejando uma saída agora para conhecer a aldeia. A gente tem um projeto nosso aqui de tampinha legal, a gente arrecada tampinhas e com o dinheiro a gente compra coisas para a escola. A gente tem projeto do JICET que é de esportes e participamos de todas as modalidades, mesmo não tendo quadra esportiva, não podendo treinar num lugar adequado, a gente participa. Estamos

²² Propostas elaboradas pela SMEC que possuem continuidade e são ofertadas e devem ser desenvolvidas em todas as escolas da rede municipal.

esperando o nosso ginásio né, que está para a sair a qualquer momento, mas não começou ainda. E a gente tem vários projetos das professoras, individuais, por turma. Elas desenvolvem de leitura, de teatro, de música, cada uma tem a sua área assim de... que as crianças têm mais facilidade. No projeto do meio ambiente agora, a escola toda está participando. Mas cada um no seu nível de entendimento, de compreensão, mas esses são projetos da escola. E essas parcerias vêm para nos ajudar. A gente tem um projeto muito lindo que é da noite cultural, que estava parado em função da pandemia, e agora parado porque nós não temos mais o auditório da prefeitura. E a gente não vê a hora de ter o nosso ginásio, de ter o pátio ali totalmente fechado para a gente poder fazer aqui, na comunidade”. (Entrevista, diretora Dália).

No decorrer da pesquisa de campo, foi possível observar as práticas de alguns dos projetos citados pela diretora Dália, como a arrecadação das tampinhas e a exposição dos projetos de leitura organizados e desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais. Cabe observar que o Projeto JICET são os Jogos de Integração da comunidade escolar de Tramandaí e, assim como o projeto de empreendedorismo, é proposto pela SMEC.

A partir das observações e das entrevistas, muitos projetos são relatados tanto pelos profissionais da instituição como pelas famílias. Entretanto, não é objetivo deste estudo apresentar todos os projetos desenvolvidos pela escola, mas evidenciar aqueles que apresentam aproximações com o território, buscando compreender como os projetos influenciam as relações entre escola, território e comunidade.

Durante as entrevistas, que foram realizadas no ano de 2023, foi possível observar nos relatos das participantes um destaque ao projeto “Sábado no bairro”, que está descrito no PPP da escola como “Projeto escola e comunidade”. O projeto é uma das atividades mais antigas na escola, idealizado pela equipe diretiva que já o desenvolvia no endereço antigo da instituição. Por ser uma atividade desenvolvida ao ar livre, o projeto ocorre no segundo semestre do ano e consiste em oficinas, atividades recreativas e esportivas, realizadas na escola e seu entorno. Dália destaca, “o sábado no bairro tem professor, tem pai, tem mãe, tem os alunos, tem um monte de gente da comunidade”. (Entrevista, diretora Dália).

As oficinas e as atividades recreativas são desenvolvidas pelos professores da escola e alguns pais voluntários. Dália relata que no endereço antigo a rua era asfaltada e era possível propor atividades com skate e bicicleta. Na escola atual, por falta de estrutura, algumas dessas atividades não podem ser realizadas.

“A professora tal fazia oficina de biscuit, aí quem queria fazer a oficina ia naquela sala. Fazia tampinha de pote, aprendia a fazer a massa do biscuit. Outra fazia oficina de arte, de pintura. A outra dava oficina de skate, aí a gente fechava a rua. E aqui a gente não pode porque não tem asfalto, né, tem que ser asfalto. Porque é muito perigoso no chão de terra, não tem como, estraga as rodinhas do Skate. De bicicleta, passeio, daí uma ia com as bicicletas, a outra ficava cuidando dos skates, o outro jogando bola. Só que a gente precisa de quadra, a gente precisa de asfalto, a gente precisa de estrutura para fazer. E é uma coisa que eles amam, porque vem a família. ‘Aí mãe, vamos na escola porque tem isso’”. (Entrevista, diretora Dália).

O projeto também é lembrado pela professora Melissa como uma atividade que reúne família e escola.

“O projeto escola no bairro, que daí eles vão para o bairro fazer uma atividade interativa, atividades esportivas. E se reúne a família e a escola, geralmente era num sábado letivo. É o sábado no bairro. Lá ele acontecia com frequência, depois teve a pandemia e não deu para fazer. Viemos para cá, aí até organizar tudo (...) Agora [2023] as gurias estão planejando fazer, retomar. É bem bacana!”. (Entrevista, professora Melissa).

A professora relata que no endereço novo o Projeto ainda não aconteceu, mas que há um planejamento da equipe para a retomada dessa atividade. A orientadora Violeta destaca que é uma atividade que a comunidade adora.

“Esses dias eu estava conversando para fazermos o sábado na escola, no bairro. Estamos esperando o tempo melhorar, é muita chuva e aqui alaga muito fácil. Mas é um projeto que envolve bastante a comunidade e eles participam. Porque foge um pouco daquela ideia de vir para a escola só pela cobrança, pela reunião, pelo boletim. Eles veem para a gente poder tomar um chimarrão, para conversar com os pais, para fazer as oficinas, eles adoram. Se fizer alguma coisa aqui dentro da escola, em um sábado e dizer para trazer um chimarrão e alguma outra coisa, eles adoram e também é uma forma de acolher, de aproximar eles da escola, de eles se sentirem parte da escola e do bairro”. (Entrevista, orientadora Violeta).

No relato de Violeta, observa-se que o projeto tem uma perspectiva de aproximação da escola com a comunidade, para que eles se sintam parte da instituição e de seu território. Há, nesse sentido, uma ideia de inserção e de participação da comunidade nas atividades da escola, seja para tomar um chimarrão e participar de uma atividade ou para conduzir uma oficina, que pode ser

compreendida a partir da ideia de “pertencimento e protagonismo em relação ao mundo e aos lugares”, como observado por Dias (2019, p. 153) em seus estudos sobre a territorialização do entorno da escola.

Durante as observações e as conversas informais na pesquisa de campo no ano de 2023, foi possível observar movimentações da equipe diretiva para a organização das atividades do projeto para a realização no segundo semestre do ano. A proposta, que passou por reformulações em função da falta de quadra esportiva e de asfalto no bairro, iria ofertar todas as suas atividades dentro da escola através de oficinas, rodas de conversa e chimarrão. No entanto, apesar de organizado, o projeto não pode realizar suas atividades por medidas de segurança impostas por ameaças de ataques às escolas em todo o Brasil²³.

“Agora, nós íamos fazer, mas em função daquela coisa que teve em todas as redes sociais, aquele apelo dramático de invasão de escola, a gente teve que cancelar. A gente já estava com tudo pronto. Mas vai ficar para o próximo ano, se as coisas estiverem mais tranquilas”. (Entrevista, diretora Dália).

Apesar das atividades do Projeto “Sábado no bairro” não terem sido retomadas no ano de 2023, há na intencionalidade do projeto a ideia de colaboração para o desenvolvimento das relações de pertencimento dos estudantes e das famílias com o espaço da escola e do bairro. Com base nos dados apresentados, é possível perceber o quanto a instituição busca criar vínculos com a comunidade a partir de suas atividades.

Outro projeto que pode ser destacado, por apresentar relações com o território, é o “estudo do bairro” desenvolvido pela professora Melissa com a turma do terceiro ano dos anos iniciais. Melissa é professora do primeiro e do terceiro ano na escola e relata que busca propor projetos de acordo com o contexto de cada turma, priorizando que saiam do ambiente da escola, bem como é o caso do projeto acima citado e desenvolvido em 2023.

²³ Em todo o Brasil, o ano de 2023 foi marcado por ameaças e ataques às escolas. As notícias tiveram grande repercussão nas mídias e a segurança nas escolas precisou ser reforçada. No município de Tramandaí/RS, foram contratados vigias e acionada a guarda municipal para acompanhar os horários de entrada e saída em todas as escolas; todos os portões deveriam permanecer cadeados e as visitas e reuniões só poderiam acontecer mediante agendamento; as mochilas eram revistadas antes dos estudantes entrarem nas salas de aula; e todas as atividades que envolviam a comunidade, foram suspensas.

“Foi o estudo do bairro, na parte da geografia. Então a gente vai fazer um piquenique no bairro, vai ser na praça da coruja. Onde eles vão estar vendo a questão do cuidado com o meio ambiente, então é uma das praças mais cuidadas aqui da cidade e é pela própria comunidade. Tem a participação da prefeitura, mas o legal é que os moradores cuidam. Então, a gente quer trabalhar essa questão do cuidado com o meio ambiente na nossa casa e fora do nosso lar”. (Entrevista, professora Melissa).

No projeto desenvolvido pela docente, observa-se uma compreensão do território ligada com as questões sobre o meio ambiente e ao uso dos espaços públicos do bairro e da cidade.

“Outro passeio que nós estamos para fazer é uma trilha ali no horto florestal também, aqui da cidade. Também na parte, para conhecer os pontos turísticos aqui de Tramandaí. A gente está se organizando para setembro para fazer a saída de campo. Tem alunos que saem muito pouco, que ficam mais presos no seu bairro e bem dizer na sua rua, não conhecem nem a sua cidade. E as vezes não tem essa oportunidade, não tem condições. Então, além da gente querer fazer passeios fora da cidade, como a gente quer ir também no Ceclimar que fica no Imbé, nós queremos também conhecer coisas daqui. Interessante que a gente reparou que tem alunos que não conhecem a sua própria cidade, o seu próprio bairro na íntegra. Embora a praça da coruja seja próxima daqui, ali em Nova Tramandaí, tem aluno que não conhece e a maioria mora aqui perto e ouviu falar. Então a gente quer trazer essas realidades que estão bem no quintal deles, bem pertinho. Conhecer o calçadão, porque tem gente que vai na praia, que não conhece o calçadão”. (Entrevista, professora Melissa).

Figura 32: Turma do terceiro ano na Praça da Coruja, Tramandaí/RS



Fonte: Página do Facebook da escola (2023).

Figura 33: Saída de campo para o Ceclimar – Imbé/RS



Fonte: Página do Facebook da escola (2023).

Melissa compreende seu projeto como uma oportunidade de os estudantes conhecerem o bairro, a cidade e seus pontos turísticos. Observa-se, diante das condições do contexto em que a escola está inserida, que para alguns estudantes a oportunidade de saída e do passeio para outros lugares está na escola. Essa observação também é feita pela diretora Dália:

“E tudo é movido por dinheiro, aí quando eles têm uma oportunidade assim gratuita, livre, a gente tem que fazer, mesmo que a gente não goste ou não queira, para eles é importante e a gente tem que fazer, proporcionar isso”. (Entrevista, diretora Dália).

Outra saída de campo que estava prevista no projeto desenvolvido pela professora Melissa foi a visita ao Parque Eólico, conforme pode ser verificado na imagem a seguir.

Figura 34: Visita ao Parque Eólico – Tramandaí/RS



Fonte: Página do Facebook da escola (2023).

As atividades do projeto “Estudo no bairro”, desenvolvidas em outros espaços, demonstra a potencialidade pedagógica que é fazer escola no e com o território. Essas interações entre estudantes e professora, bem como suas relações com os espaços estudados e visitados, dão significado ao lugar e produzem relações de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2014; 2019), ou seja, relações que esses múltiplos espaços visitados e ressignificados pedagogicamente permitem construir.

Quando questionada sobre os efeitos que esse projeto produziu e produz na vida das crianças, a professora destaca que é a possibilidade de compartilhar com a família e que para aprender é necessário ter movimento.

“Eu acho que o efeito maior é na própria criança, porque o que acontece, quando eles levam para casa, eles compartilham com a família. Porque eles também querem ver mudanças na casa deles. Então aquilo que eles estão aprendendo aqui, eles também estão compartilhando com a família, ensinando, levando a importância, né. Tem bastante atividade para movimento. E eu acho que o aprender é isso, tem que ter movimento, não pode ser estático”. (Entrevista, professora Melissa).

As experiências produzidas a partir do desenvolvimento do projeto de Melissa, que possibilita a realização de atividades fora do espaço da escola, sugerem a ampliação dos processos de aprendizagem dos estudantes no e com o território e, conseqüentemente, o compartilhamento dessas práticas com as famílias. Durante a entrevista, a docente demonstra seu incomodo em “dar aula por dar” e busca sempre propor coisas que tenha significado para seus alunos.

“Eu sempre comento aqui para a equipe diretiva que me incomoda dar aula por dar, tem que ser uma aprendizagem significativa. A gente faz esses projetos com saídas de campo porque dá sentido para o que estamos estudando e esses espaços também são deles. Às vezes, por questão de logística, a família é muito grande e não tem condições de oportunizar a ida nesses outros lugares e se a gente pode, temos que fazer. Ter esse olhar para além dos muros da escola. Porque a aprendizagem não fica só aqui. Além disso, os pais ficam muito felizes, eles aprendem junto e isso faz com que eles valorizem a escola”. (Entrevista, professora Melissa).

Apesar de ser um projeto pontual, destaca-se que a iniciativa da professora Melissa ao propor o estudo com saídas de campo para diferentes territórios do município, além de influenciar nas relações entre escola e comunidade, a partir da oportunidade de experiências educativas fora do espaço escolar e da valorização da escola por parte das famílias, propicia aprendizagens significativas relacionadas com a educação ambiental, a história e a geografia da cidade.

A escola também desenvolve alguns projetos com instituições parceiras, como por exemplo: a EDP, a UFRGS, a Equatorial e a Corsan, para citar as que estão a mais tempo propondo ações em parceria com a escola, como pode ser acompanhado durante a pesquisa de campo. Foi possível identificar que as três últimas instituições estão inseridas na comunidade a partir do processo de Regularização Fundiária.

A próxima seção, objetiva analisar os projetos em parceria com a escola.

7.2 Projetos desenvolvidos em parceria com a escola

“A gente tem essa facilidade de atrair parceiros, que é uma coisa natural (...)”. (Entrevista, diretora Dália).

Dália relata sobre os parceiros com um sorriso estampado no rosto. Durante a entrevista, citou várias atividades pontuais e contínuas que são desenvolvidas em conjunto com os parceiros da escola. Os parceiros, tratam-se de instituições que desenvolvem propostas e projetos para os estudantes e a comunidade. As ações vão desde o uso do espaço da escola até atividades em conjunto com o planejamento docente e equipe diretiva.

As ações do Instituto EDP estão relacionadas às questões da educação, cultura e sustentabilidade. A escola, que já participou em outros anos, mobiliza-se para que todos os estudantes colaborem no projeto. O programa abrange outras regiões do Brasil, o estado do Rio Grande do Sul é representado pelo município de Tramandaí com as escolas parceiras Jorge Enéas Sperb e Nossa Senhora das Dores. Entre as ações desenvolvidas estão o incentivo à leitura, experiência de realidade virtual nas escolas e apoio na retomada contra a pandemia.

O projeto EDP nas Escolas²⁴, como já mencionado em seção anterior, tem como objetivo contribuir para a melhoria dos indicadores da educação, proporcionar atividades e eventos lúdicos que atraiam a participação dos estudantes e da comunidade do entorno onde é realizado.

Os professores precisam desenvolver um projeto sobre a temática proposta e aplicar com sua turma. Além disso, os estudantes individualmente ou com auxílio da família precisam elaborar um trabalho para enviar para a avaliação do concurso. Esse ano é uma foto com legenda para expressar o tema do concurso. A proposta irá premiar os alunos selecionados com um tablet, o professor com um tablet e um curso online, e as escolas com um notebook. Além disso, no início do ano, o instituto fornece material escolar para todos os estudantes da escola. (Diário de Campo, 03/06/2021).

No ano de 2021, a parceria com o Instituto EDP através do “Concurso Arte com Energia 2021” teve como objetivo abordar sobre as mudanças climáticas e as preocupações desse fato com o desenvolvimento social e tecnológico do século XXI. A produção de trabalhos sobre a temática do projeto acontece de acordo com a realidade de cada turma, articulado ao projeto desenvolvido pela professora sobre a temática, que é indicada a cada ano. Em 2021, primeiro ano em que a pesquisadora pode acompanhar as ações do instituto EDP na escola, em função da pandemia e do distanciamento social, a produção de trabalhos ocorreu de forma individual.

²⁴ EDP nas escolas. Disponível em: <<https://brasil.edp.com/pt-br/instituto-edp/edp-nas-escolas#o-programa>>. Acesso em: 10 out. 2021.

Nessa edição, três alunos da escola tiveram seus trabalhos premiados, uma estudante dos anos finais e dois dos anos iniciais.

Figura 35: "Mãos ao mundo"



Fonte: Página do Facebook da escola (2021).

O primeiro trabalho, intitulado “Mãos ao mundo”, foi produzido por uma estudante do sexto ano e foi orientado pela professora de História. Durante a premiação, que foi realizada na escola, a estudante relatou que elaborou seu trabalho com material reciclado e que a ideia era conscientizar as pessoas a respeito de suas atitudes com o meio ambiente.

Outro trabalho premiado foi “Sementeira”, produzido por uma estudante do terceiro ano. A atividade foi orientada pela professora regente da turma, que também foi premiada no concurso. A menina trouxe a seguinte legenda para sua obra: “O futuro do nosso meio ambiente não começa amanhã, e sim hoje! Vamos começar a

cultivar pela semente para poder colher o que o meio ambiente tem a nos oferecer”. E “cuidar do meio ambiente faz parte do meu dia a dia”. A estudante construiu a estrutura da sua sementeira com auxílio de sua mãe, Flora, interlocutora dessa pesquisa, que disponibilizou e autorizou a utilização da imagem de seus filhos na pesquisa, a qual relatou que a atividade foi construída toda com material reciclado.

Figura 36: Sementeira



Fonte: Arquivos de Flora (2021)²⁵.

²⁵ Foto cedida e autorizada pela interlocutora.

A terceira premiação foi para um estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, também filho de Flora. O menino plantou uma muda de abacate e deu o nome de sua professora para a árvore. Para o título do seu trabalho, deu o nome de “Plantando a Esperança” e para compor sua foto produziu um cartaz com a legenda como pode ser observado na figura 37. Flora relata o processo de construção do trabalho:

“Foi pensado e feito com muito amor! Quando a gente foi plantar, ele olhou assim e disse: ‘tudo que a gente planta, a gente bota o nome, não é mesmo?’ Assim, partiu dele, ele disse: ‘Mãe, vai ser Professora Aline, o nome. Aí eu disse: Mas é “O” abacate? Ele pensou e me respondeu: ‘Mas ele pode ser menina, a gente não sabe, né?’ Então partiu dele assim, de querer plantar, de tirar foto, ele disse: “agora eu vou tirar foto de tudo que eu vou fazer para mandar pra Ela (professora)”. E foi assim uma coisa assim, espontânea”. (Entrevista, Flora, mãe e moradora de outro bairro).

Em seu relato, Flora destaca que tudo foi pensado por ele. No dia da premiação, a interlocutora fez uma fala contando da sua alegria em poder participar das atividades da escola com seus filhos. Neste dia, o menino vestia uma camiseta com a sua foto plantando e presenteou a professora com uma camiseta igual.

Figura 37: “Plantando a esperança”²⁶

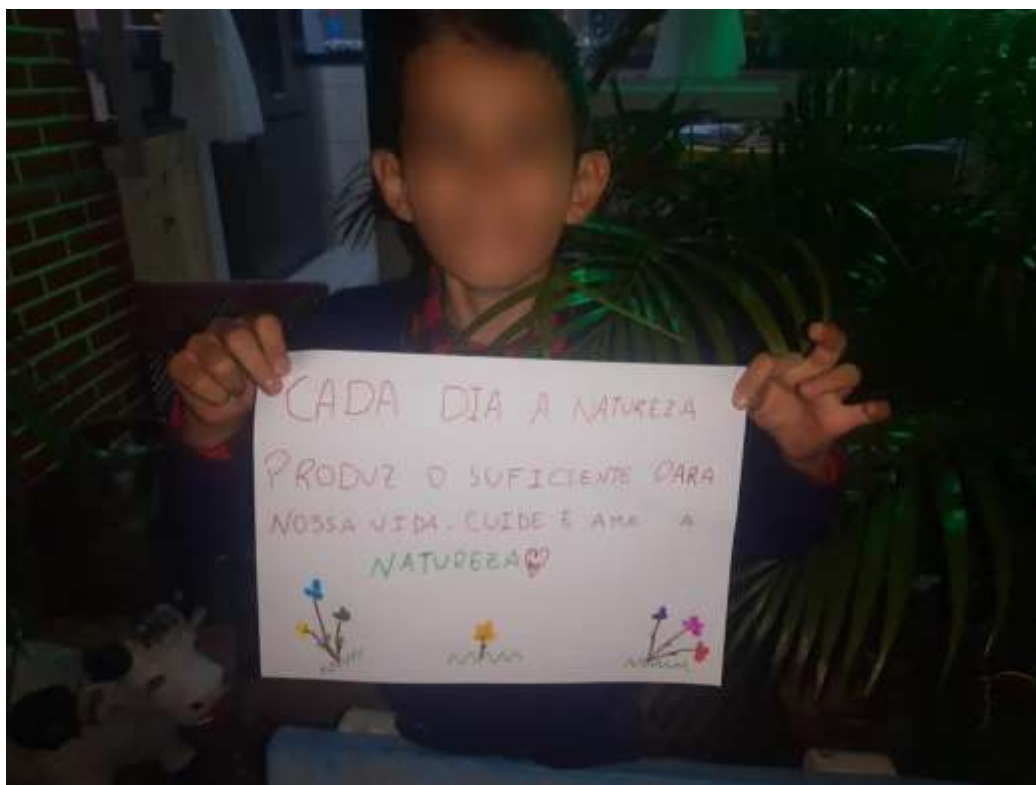


Fonte: Arquivos de Flora (2021)²⁷.

²⁶ Legenda original, criada pelo estudante.

²⁷ Foto cedida e autorizada pela interlocutora.

Figura 38: Cartaz produzido pelo estudante para participação no Projeto EDP



Fonte: Arquivo de Flora (2021)²⁸.

Flora relata sobre a participação dos filhos no Projeto e destaca que novos hábitos foram criados em sua casa a partir das atividades desenvolvidas para o concurso.

“Não é pelo prêmio que vai ganhar, mas pelo gosto de fazer as coisas com carinho, de pensar no mundo. Por exemplo, eu já tinha em casa o hábito de incentivar a comer frutas. Então, a EDP criou naquele ano, nos meus filhos o hábito de plantar as sementes. A gente começou a fazer, eu moro numa travessa aqui onde eu tenho mais de 20 pés de frutas, assim, começamos a plantar essas sementes e tudo vindo da fruta que a gente comia em casa. O pé de abacate do meu filho, ele colocou o nome da professora, estava bonito do tamanho dele. Então a gente incentiva dessa maneira, entendeu?”. (Entrevista, Flora, mãe e moradora de outro bairro).

²⁸ Foto cedida e autorizada pela interlocutora.

Figura 39: Travessa ao lado da casa de Flora



Fonte: Arquivos de Flora (2021)²⁹.

A participação no projeto desenvolveu um novo hábito na família de Flora. Juntos, eles começaram a plantar as sementes das frutas que eram consumidas por eles em um espaço ao lado de sua casa, um lugar aberto onde todos têm acesso. A entrevistada relata que ainda hoje eles seguem com essa prática e que o pé de abacate de seu filho está enorme. No entanto, algumas pessoas que passam por ali não têm o mesmo cuidado, relatando que já aconteceram situações em que encontraram as mudas arrancadas ou colheram frutas e jogaram no chão. Fato esse que deixou seus filhos tristes. No entanto, a entrevistada destaca que plantar

²⁹ Foto cedida e autorizada pela interlocutora.

sementes onde todos tem acesso era a ideia inicial da família e conclui que até nessas situações os filhos aprendem algo.

Observa-se que há, por parte da comunidade, um reconhecimento e grande participação das atividades desenvolvidas pela escola e pelo Projeto EDP. Durante a pesquisa de campo, em uma conversa com a supervisora, ela relata sobre um levantamento de dados feito para a atualização do PPP, em que a pesquisadora pode observar as questões relacionadas aos projetos desenvolvidos pela escola, sendo o projeto EDP o mais citado pela comunidade.

Em uma conversa com a supervisora, ela conta que está chegando agora e que está na fase de atualização do PPP. Me convida para ir até a sala dela e mostra alguns gráficos do documento. Observo que nele há uma parte referente aos projetos desenvolvidos na escola. Os gráficos demonstram que as famílias têm maior reconhecimento e respeito pelo projeto EDP, e é também o projeto que as famílias mais indicaram quando se trata de projetos escolares. A supervisora comenta que é o projeto mais antigo da escola e continua dizendo que é um dos que mais envolvem a comunidade. (Diário de campo, 22/03/2023).

Durante a entrevista, Rosa foi questionada sobre os projetos da escola e ela também destaca a EDP. A moradora do bairro descreve edições anteriores, quando seu filho ainda cursava o Ensino Fundamental.

“Os nossos participam bastante da EDP. Todos eles. Meu menino chegou a ganhar quando ele estava aqui no sexto ano, ganhou o tablet. A minha menina já ganhou um ou dois, que era o da mochila. O meu guri ganhou o tablet, em primeiro lugar, numa brincadeira que ele fez. Ela também ganhou o primeiro lugar em uma brincadeira de infância”. (Entrevista, Rosa, mãe e moradora do bairro).

O instituto EDP é parceiro da escola há 12 anos e possui um calendário anual de atividades. O projeto, que faz parte de um programa chamado “EDP nas escolas”, também realiza doações de materiais escolares e capacitação docente. No ano de 2022, os profissionais do projeto estiveram visitando a escola para proporcionar para as turmas imersões a partir da realidade virtual.

“Nós tivemos no ano passado um pedacinho do programa da EDP que é uma coisa que eu posso ficar falando dias e que eu nunca vou dar conta, uma interação de realidade virtual. Que aquilo foi assim, eu não posso te descrever, mas foi uma viagem. As crianças, os pequenos fizeram com o tablet e os grandes com óculos. Todos os alunos com aqueles óculos e tu começa a ouvir, tu começa a entrar, começa a viajar naquele negócio.

Guria, é uma coisa inexplicável! Que só aconteceu aqui na escola. Então tu imaginas a oportunidade? Vem uma equipe lá de São Paulo, passa o dia inteiro aqui desenvolvendo aquela atividade. As crianças ficaram realizadas, tanto que ganhamos seis prêmios né. Aquilo ali foi o start para eles se inspirarem, porque o tema era oceano e este ano vai haver de novo. Então eu estou doida para começar, o junho e o julho vai ser de bastante coisas”. (Entrevista, diretora Dália).

O tema do projeto no ano de 2022 foi oceanos e tinha como nome “Minha vida com Oceanos”. O tema foi desenvolvido em todas as turmas da escola e foi desenvolvido um trabalho por turma para concorrer ao concurso. A escola recebeu cinco premiações por turma e prêmio de escola destaque. As turmas premiadas foram: a turma 13, com o trabalho “O pescador”; a turma 22, com a obra “para onde vai tanto lixo?”; a turma 72, com a pintura “o oceano começa aqui!”; a turma 92, com o trabalho “Precisamos de muitas mãos para salvar o Planeta!”; e a turma do AEE, com “as belezas do Oceano”.

Figura 40: Trabalhos premiados no Projeto EDP (2022)

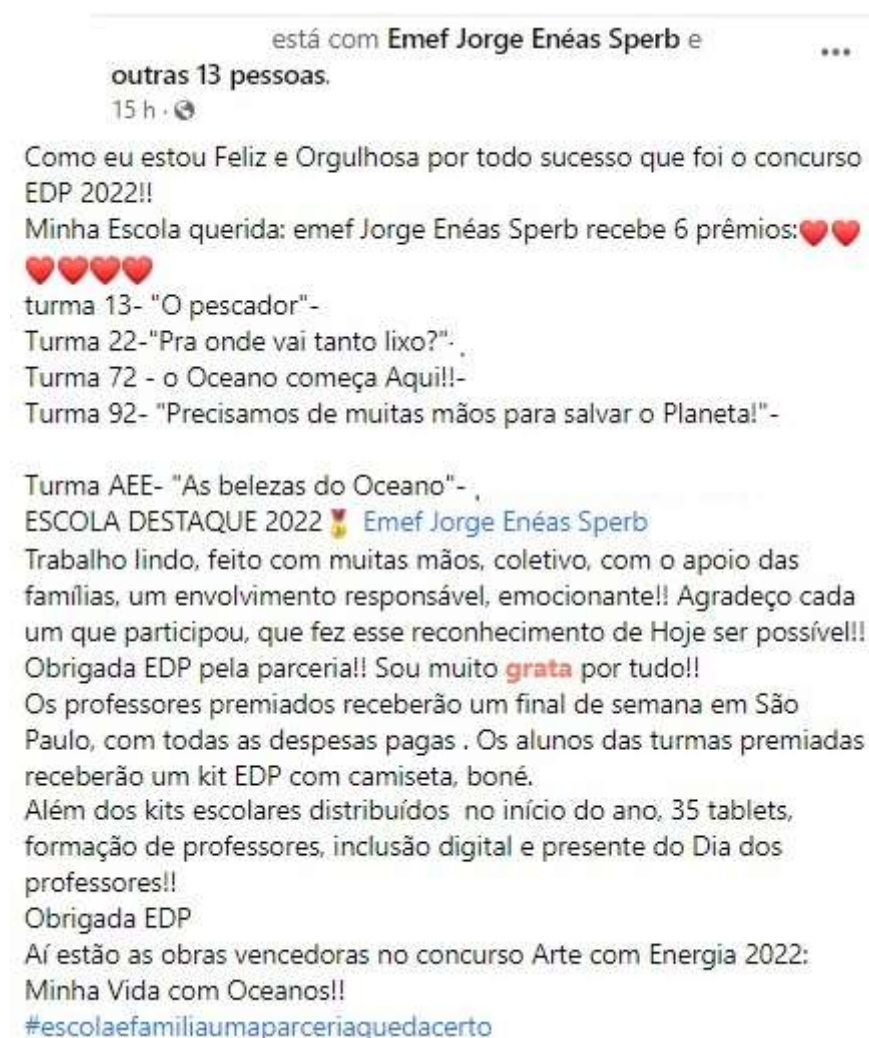


Fonte: Página do Facebook da escola (2022).

As turmas foram premiadas com um kit EDP: camiseta, boné, sacochila e copo; as professoras orientadoras dos trabalhos receberam um final de semana em São Paulo; e a escola recebeu kits escolares para distribuir para os estudantes, sendo: 35 tablets, formações e presente para o dia dos professores. Em uma

publicação do Facebook, a diretora Dália agradece o apoio e destaca que foi um trabalho coletivo.

Figura 41: Publicação da diretora Dália no Facebook da escola (2022)



Fonte: Página do Facebook da escola (2022).

Em análise aos documentos e aos materiais do Projeto, observa-se que o instituto EDP busca desenvolver suas ações alinhadas com a Agenda 2030³⁰. Para a realização das atividades, a instituição direciona seus investimentos a partir de quatro pilares estratégicos, são eles: transição justa, com apoio a projetos de acesso à energia, eficiência e transição energética em comunidades em situação de vulnerabilidade; sociedade saudável, visando investimentos em programas de

³⁰ Plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, criadas para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>>. Acesso em: set. 2023.

acesso à saúde, esporte e lazer para a população de baixa renda; cultura transformadora, em que o objetivo é democratizar o acesso à cultura e valorizar patrimônios culturais locais; e Educação Inclusiva, visando o desenvolvimento de iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida estudantil e digitalização do ensino da rede pública dos municípios onde a instituição está presente (Instituto EDP, 2023).

Neste sentido, a escola com o apoio da instituição parceira, proporciona diferentes situações de aprendizagem para os estudantes que contribuem para o desenvolvimento do território e da comunidade. Dália destaca o quanto a parceira do projeto vem contribuindo com a escola.

“E contribui bastante, eles oferecem formação para os professores, material escolar para os alunos, nós participamos todos os anos do projeto EDP arte com energia, ano passado nós tivemos 6 premiações. A gente é acostumando a ter 1 ou 2 todo ano, nunca deixamos de estar nos vencedores. E ano passado tivemos 6. A gente ficou assim [sorriso e fala com pausa] RADIANTE! Eu fiquei fora de mim de tão feliz e de tão orgulhosa, porque as crianças participam! Eles sabem o que é a EDP. Eles sabem o que é, eles conhecem as pessoas que vem aqui. Eles sabem o cronograma do ano, o que acontece, quando acontece. Então é uma coisa que já é um ano temático, quando se escolhe o tema do projeto já é um ano temático”. (Entrevista, diretora Dália).

“É uma coisa que eles se envolvem, que eles conhecem. Agora sobre energias [2023], vai ser outra coisa que eles estão estudando há doze anos. Porque cada vez que a EDP vinha para cá era na escola que eram as reuniões com os pais, com a comunidade. (...) Algumas famílias podem até não saber, por não se envolver, por não perguntar, mas os alunos sabem. E é isso que eu me orgulho muito. Porque tudo acontece de verdade, não é de faz de conta. E eu acho que assim eles vão ter muitas oportunidades de continuar vivendo, de continuar estudando”. (Entrevista, diretora Dália).

Flora também relata a experiência de seus filhos com o projeto de 2022:

“Do mar, ano passado, foi muito legal! Fez com que eles tivessem mais consciência a respeito de recolher o lixo nas praias e lagoas, recolher o lixo das ruas. Então isso é muito bom, o que eles ensinam, né? De estar sempre cuidando zelando. Porque é como meu filho disse, se a gente não cuidar do nosso ambiente, o que vai ser da gente amanhã, né? Ele mesmo tem consciência apenas com 8 anos (...) Então a gente conversa bastante em relação, às vezes eu digo que eu não estou entendendo, e eles começam a explicar mais [risos] (...) Então é isso, é muito bom para eles. (Entrevista, Flora, mãe e moradora de outro bairro)

Observa-se a ideia de cuidado com o meio ambiente e com o território, assim é possível identificar o que as ações desenvolvidas no projeto proporcionam na vida dos estudantes. Essas experiências acabam envolvendo todo o entorno escolar, desde a arrecadação dos materiais para a produção dos trabalhos até suas apresentações e participações no concurso. Destaca-se que as atividades desenvolvidas pelos estudantes a partir das ações desenvolvidas em aula, além de serem apresentadas no concurso, são expostas em uma feira de exposições de trabalhos, em que as famílias e a comunidade visitam a escola e apreciam os projetos desenvolvidos por cada turma.

Outras ações que ocorrem na escola com instituições parceiras são os projetos elaborados pela Corsan e Equatorial com oferta de cursos profissionalizantes. Essas atividades são ofertadas para a comunidade e realizadas no espaço da escola. A vice-diretora Margarida fala sobre essa oferta:

“Na comunidade não tinha luz elétrica e nem água, e agora eles estão colocando. Então eles trouxeram projetos, trabalhos para o pessoal e nós colocamos a escola à disposição. Eles fizeram curso de cabeleireiro, cursos de design de sobrancelha, e as nossas alunas fizeram e estão fazendo esses cursos. Então assim, esses projetos que vem de fora estão mobilizando os nossos alunos, estão mobilizando a comunidade e a escola está sempre aberta para todos esses projetos”. (Entrevista, vice-diretora Margarida).

As ações propostas pela Corsan e Equatorial estão relacionadas ao processo de regularização fundiária da localidade da Portelinha. E tem como objetivo inserir os moradores da comunidade no mercado de trabalho.

“As nossas alunas estavam fazendo. Então sai formado, eles trazem esses cursos para eles, eles envolvem toda a comunidade, e aí eles saem formados daqui, já saem com uma formação, com um trabalho, e foi muito bonito. Nós participamos dessa ação na parte da organização da formatura, arrumamos tudo. Eles só iam entregar os certificados, aí nós arrumamos tudo para eles fazerem a formatura. Foi no verão, a gente estava aqui trabalhando já e decidimos fazer. E são várias empresas que estão trazendo melhorias para a comunidade e aí a escola está envolvida, está engajada nesses projetos. E eles se sentem úteis, não é aquela coisa assim “ah eu moro lá na Portelinha e vou continuar lá, e eu não tenho uma visão de trabalho...” Não, está sendo colocado aqui para eles, está sendo dado uma oportunidade para eles”. (Entrevista, vice-diretora Margarida).

Margarida destaca que contam com o apoio de muitas empresas para propor atividades e melhorias para a comunidade. Além disso, relembra o estigma que existe em relação à comunidade da Portelinha e destaca o engajamento da escola nos projetos para gerar oportunidades para os moradores do bairro. Essas ações são mais recentes, mas a interlocutora destaca que, dado o envolvimento da comunidade, haverá outras edições. A vice-diretora relata, após a finalização da entrevista, que estão organizando um curso de cuidador de idosos, mas que essas aulas serão no salão da igreja.

“Como eu disse, tem um grande impacto porque envolve toda a comunidade. Eles se sentem importantes. Esses projetos que estão vindo de fora, no caso da Equatorial, da Corsan, eles envolvem muito a comunidade. E todos estão participando. Então assim, eles estão bastante envolvidos, estão vendo que está dando certo, que vale a pena viver direito! Porque antes eles viviam só de gato, de isso e de aquilo, e eles estão vendo que está valendo a pena eles colocarem um poste, valendo a pena sair da margem da sociedade, da marginalização e entrarem (...) viver do modo correto”. (Entrevista, vice-diretora Margarida).

As ações voltadas para a comunidade efetivadas através das empresas parceiras colaboram para a formação profissional e dão oportunidade de mudanças nos modos de vida dos moradores. Tratando-se de uma escola que está situada em uma periferia urbana, são atividades que buscam intervir na realidade da comunidade para gerar o desenvolvimento comunitário através da profissionalização dos participantes.

Pode-se perceber que as experiências formativas apresentadas neste capítulo produzem influências no território e na comunidade. Sejam elas práticas desenvolvidas na escola ou pela escola há, nas ações dos projetos, um sentido educativo e potencialidades para gerar transformações no território e nas relações com e na comunidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese apresenta um estudo sobre escola e territorialidades com ênfase nas relações entre projetos pedagógicos escolares, comunidades e territórios. O percurso trilhado procurou se movimentar entre a análise específica do objeto de estudo recortado e a atenção aos processos mais amplos que o envolvem. Neste sentido, o propósito nessas páginas finais é apresentar uma leitura sobre as discussões produzidas nos capítulos que compuseram o trabalho, articulando e destacando alguns elementos. Além disso, defender que os projetos pedagógicos escolares expressam relações e transformações entre escola e territórios.

Em um exercício de desenvolver um mapeamento da temática, buscou-se no primeiro capítulo produzir um diagnóstico que foi chamado de “metamorfose” da escola na atualidade. O conceito de metamorfose, desenvolvido por Beck (2018), relaciona-se com as transformações radicais, em uma ideia de desaparecimento das certezas e do surgimento de algo novo. No caso da escola, enquanto construção histórica, os processos de metamorfose são diversos e estão relacionados à democratização, ao surgimento de novos públicos e aos enfiamentos de novas demandas e problemas.

A história da escolarização no Brasil é marcada por processos de diferenciação escolar (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015), principalmente para as populações que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. A escola pública, como pode ser observado, sofre uma ampliação de demandas produzindo percursos e vias formativas diferentes na escola e fora dela. Além disso, outra perspectiva desta metamorfose da escola refere-se à sua relação com o entorno, com o território e com a comunidade, sendo dimensões exploradas nesta pesquisa.

Na literatura acadêmica, foram observadas diversas propostas com o desejo de uma educação compreendida para além dos muros da escola, em um sentido de ampliação da formação dos estudantes envolvendo outros espaços, como o bairro, a comunidade e o território. A produção acadêmica apresenta diversas propostas educativas relacionadas com a ideia de territórios educativos, cidades educadoras, territórios populares, territórios educativos vulneráveis, programas e projetos que objetivam compreender a cidade e o território como uma rede de espaços pedagógicos (LEITE, 2012; CARVALHO-SILVA; BATISTAS; ALVES, 2014; LEITE; CARVALHO, 2016; CAMPOS; SILVA; VALPASSOS, 2019). No entanto, trata-se de

uma proposta em processo. Em alguns contextos ainda há um descompasso entre as ações e uma necessidade de pensar uma escola articulada as demandas do entorno (DINIZ, 2017; DIAS, 2019). A literatura apresentada nesse estudo proporcionou pistas para compreender o território em outras perspectivas. No contexto investigado, ainda que as ações desenvolvidas pela escola e seu entorno não apresentem em sua formulação o termo território, fazem uso desse em diversas práticas, ações e intervenções.

A etnografia possibilitou a inserção no contexto social da escola e seu entorno, permitindo observar e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que apresentassem aproximações com os territórios, além de compreender como essas relações são definidas. Como abordagem teórica, utilizou-se a perspectiva de território desenvolvida por Haesbaert (2014; 2019), tendo como ferramenta analítica as noções de território e seus desdobramentos.

O primeiro exercício analítico desenvolvido nesse estudo foi o de olhar para as margens (AGIER, 2011), bem como refletir sobre e com os espaços precários. Nele, buscou-se definir o lugar a partir das narrativas, entrevistas e publicações sobre o bairro, além de apresentar suas relações da e na comunidade. Em um movimento de expansão urbana desigual, o bairro Jardim Atlântico simboliza uma distribuição desequilibrada de infraestrutura e de acesso aos direitos básicos, retratando as segregações urbanas e os contextos de proximidade geográfica que apresentam grandes distâncias sociais (BÓGUS, 2009).

Distante do centro da cidade e associado a um contexto de exclusão social, o bairro onde a escola está inserida é marcado por estereótipos, violências e desigualdades, e permanece por muitos anos na invisibilidade. Esse cenário apresenta uma série de problemas sociais que constituem e condicionam as experiências de vida dos moradores. É a partir do ano de 2021, que é iniciado um processo de regularização urbana e ações pontuais de iniciativa do poder público. Ainda em 2021, ocorre a mudança de localização da escola que migra para perto da comunidade. Anterior a isso, ações solidárias são desenvolvidas no bairro e, com a aproximação da escola, intervenções e auxílios também são ofertados.

Observou-se que as interações dos moradores com o bairro e a Portelinha são marcadas pelas formas de organização do espaço e pelo significado dado ao lugar. As relações estabelecidas entre a comunidade e o lugar estão relacionadas com as estruturas materiais, mas não apenas a elas. Apesar das adversidades

vividas nesse lugar, observou-se a dimensão simbólica e mais subjetiva em relação ao espaço vivido, ou seja, a construção das territorialidades dos moradores da Portelinha. Constatou-se nessas experiências a busca por melhores condições de vida, de recomeços e novas chances. Além disso, a ideia de comunidade como rede de apoio e de ajuda mútua, que está presente nessas relações.

É possível identificar sentimentos de pertencimento, apropriação e relações de solidariedade, que se traduzem nas palavras de uma das moradoras da comunidade. No entanto, também foi possível observar estratégias de outra moradora de afastamento das relações de convívio no território onde está inserida. A Portelinha, assim como outros territórios pobres, é marcada por estigmas, associações negativas relacionadas ao crime, violência e ao tráfico de drogas, que dificultam a inserção dos moradores em outros espaços da cidade e contribuem para o isolamento e a exclusão. Essas experiências evidenciam as diferentes produções de territorialidades, experiências individuais que estão relacionadas diretamente as oportunidades, perspectivas, escolhas e relações de cada uma das moradoras com o lugar.

As relações entre escola e comunidade são descritas a partir das intervenções no território, sendo elas assistenciais, culturais e educativas, sendo propostas com base na realidade econômica e social do território. Neste sentido, a escola torna-se espaço de estratégia para um conjunto de propósitos econômicos, sociais e culturais. Durante a pesquisa de campo, observou-se o desenvolvimento de ações pontuais que proporcionam o fortalecimento dos vínculos de pertencimento dos alunos e da comunidade com o espaço da instituição. Identificou-se, inicialmente, movimentos realizados pela escola que buscam auxiliar em questões sociais como arrecadação de roupas e alimentos, intervenções essas que aproximam a comunidade da escola.

A escola, como uma referência institucional na comunidade e por reconhecer as características territoriais do bairro, coloca-se como indutora de algumas ações e busca estabelecer e estreitar laços com os moradores do bairro, sejam elas de inclusão da comunidade nas atividades educativas ou na realização de projetos e parcerias. Além disso, as ações desenvolvidas no entorno escolar valorizam e intensificam a identidade territorial e o sentimento de comunidade, a partir de uma perspectiva de ajuda, acolhimento e troca.

Outro fator que influencia nas relações entre escola e comunidade é a mudança de localização da instituição. Essa transição ampliou as relações entre comunidade e escola, sejam elas de assistência, participação ou tensionamentos. Desta forma, é possível afirmar que as intervenções nos territórios influenciam o cotidiano da comunidade e os modos de organização da escola.

Os projetos pedagógicos escolares desenvolvidos pela e na escola, apesar de não apresentarem no seu escopo a perspectiva do território, desenvolvem práticas que fazem uso dele. Há, nas práticas desenvolvidas pela escola, a ideia de aproximar a instituição da comunidade em um exercício de “fazer parte”, de pertencer; tanto da comunidade estar na e com a escola, como a escola fazer parte da comunidade e do território. Outro ponto a ser destacado é a potencialidade pedagógica do projeto “estudo do bairro”, desenvolvido pela Professora Melissa. Nele, está presente a ideia de fazer escola no e com o território, a partir de estudos dos espaços e saídas de campo. Essas experiências formativas permitem os estudantes darem significado ao lugar e produzirem relações nos múltiplos territórios.

Além disso, outro projeto que contribui para pensar na relação escolas e territórios é o Projeto EDP nas escolas, a partir da compreensão de território articulado às questões do meio ambiente. O projeto proposto pela instituição exige engajamento da escola e de todo o entorno. A ação produz, a partir das ações de Educação Ambiental e Sustentabilidade, a ideia de preservação do território. Recentemente, outras empresas estão articuladas com a escola visando contribuir no processo formativo dos estudantes e/ou da comunidade. As empresas parceiras fazem uso da escola para, a partir de cursos profissionalizantes, preparar os moradores para o mercado de trabalho e apresentam como objetivo gerar mudanças nos modos de vida dos moradores.

Desta forma, as relações entre escola e território são retratadas a partir de ações contínuas ou episódicas de caráter educativo, assistencial ou solidário desenvolvidos pelos projetos pedagógicos que ocupam a escola, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos estudantes e visando a educação para a cidadania. Além da função de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a transformação desta sociedade, a escola vem reconhecendo o seu papel dentro do território e, a partir dos projetos pedagógicos escolares, vem fortalecendo suas relações com a comunidade.

Por fim, há também diversas perspectivas e interesses em jogo, que utilizam da escola e de seu entorno para desenvolver uma variada gama de propósitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Essas iniciativas podem ser observadas a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas, culturais, profissionalizantes, interventivas e reparadoras, demonstrando que esta relação territorial presente nos projetos escolares contém as contradições de uma sociedade desigual.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade**: lugares, situações, movimentos. São Paulo, Editora Terceiro Nome, 2011.

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. **Mana** 21 (3), p. 483-498. Dez 2015a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/wJfG33S5nmwwjb344NF3s8s/>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. Tradução Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras, Yann Hamonic. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015b.

ALGEBAILLE, E. **A escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2009.

ALGEBAILLE, E. Os desafios da Escola Pública na Relação com as Políticas Sociais. E-Mosaicos – **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. V.6, n.12 – Ago. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30296>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

ALGEBAILLE, E.; RISSATO, D. Indicações históricas e conceituais para a análise das políticas de escolarização em curso no Brasil. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2392>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**. V. 8, n. 15, p. 200 – 2018, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693> . Acesso em: 4 fev. 2022.
BECK, Ulrich. **A Metamorfose do mundo**: Novos conceitos para uma nova realidade. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BÓGUS, Lucia Maria Machado. Segregações urbanas. p. 115-126, 2009. Plural de cidade: léxicos e culturas urbanas. Org. Carlos Fortuna, Rogério Proença Leite. 340 p. 2009.

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

BRASIL. Coronavírus/Brasil. Painel Coronavírus, 22/01/2023. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução** nº 03/2018, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622> Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>> Acesso em: 22 jan. 2023.

CAMPOS, Dulcinéia; SILVA, Itamar Mendes da; VALPASSOS, Caroline Falco Fernandes. A escola como tempo/espaço de resistência e superação das desigualdades: a relação com os territórios. **Inter-ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 1-15, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55683>. Acesso em: 22 dez 2021.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>>. Acesso em: 25 abr. 2021

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014, p. 123-253. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YMm4cGJ8BqFYGXz3kbjQzSP/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CIDADE-BRASIL. **Mapa de Tramandaí**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-tramandai.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COREDE Litoral. **Perfil Socioeconômico**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. Departamento de Planejamento Governamental. Porto Alegre, Novembro, 2015. 47 p. Disponível em: <http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-604, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300009&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

DIAS, Wagner da Silva. **A territorialização do entorno da escola em Boa Vista – Roraima**: contribuições da Geografia para a gestão escolar. 153 f. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10245/1/wagnerdasilvadias.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

DINIZ, Edson Nóbrega Junior. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. 203 f. 2017. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=31727@1_ Acesso em: 26 dez. 2021.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estrutura, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 46, p. 01-28, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71776>> Acesso em: 19 nov. 2020.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola – Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Gedisa, 2005.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 47, p. 289-305, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5D8JpsPmxSJBMCm3Y8NMQFj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 2 fev. 2022.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Vestígio, São Paulo, 2020.

EMEF JORGE ENÉAS SPERB. In. GOOGLE MAPS, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/EMEF+Jorge+En%C3%A9as+Sperb/@-30.0600309,-50.1669699,17z/data=!4m5!3m4!1s0x95180d5a8c15262f:0x50dfb640321fa11d!8m2!3d-30.0590188!4d-50.1669484>. Acesso em: 25 mar. 2022.

EMEF JORGE ENÉAS SPERB. In: GOOGLE MAPS. Google, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/EMEF+Jorge+En%C3%A9as+Sperb/@-30.0590188,-50.1691371,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x95180d5a8c15262f:0x50dfb640321fa11d!8m2!3d-30.0590188!4d-50.1669484>. Acesso em: 25 mar. 2022.

EMEF JORGE ENÉAS SPERB. Perfil Facebook. Tramandaí, 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/emef.jorgeeneassperb.9>

FORTUNA, Carlos. Urbanidades invisíveis. p. 215-232, 2020. **Cidades e urbanidade**. Carlos Fortuna. 1 ed., Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. 260 p.

FUINI, Lucas Labigalini. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso: 3 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produto Interno Bruto – Pib**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso: 18 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). IBGE: cidades@: Rio Grande do Sul. Tramandaí: dados gerais do município. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tramandai/pesquisa/10058/60027>. Acesso em: 05 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Enéas Sperb. Inep, 2022. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43156487>. Acesso em: 26 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2022.

JORNAL NH. Notícias/Região: Jardim Atlântico receberá nova escola. Por Bruna Mattana. Publicado em: 16/04/2021. Disponível em: <https://www.jornalnh.com.br/noticias/regiao/2021/04/16/jardim-atlantico-recebera-nova-escola.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401205&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2021.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005&lang=pt.

LITORAL EM REDE. Escola Estadual de Tramandaí está entre as 10 melhores do RS. Notícia, publicado em 11 out. de 2018. Disponível em: <https://litoralnarede.com.br/escola-estadual-de-tramandai-esta-entre-as-10-melhores-do-rs/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LITORAL NA REDE. Capão e Tramandaí são as cidades gaúchas com maior percentual de habitantes de até 14 anos. Notícias, 08/09/2021. Disponível em: <https://litoralnarede.com.br/capao-e-tramandai-sao-as-cidades-gauchas-com-maior-percentual-de-habitantes-de-ate-14-anos-de-idade/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LITORAL NA REDE. População cresce na maioria das cidades do Litoral Norte em 2021. Notícias, 28/08/2021. Disponível em: <https://litoralnarede.com.br/populacao-cresce-na-maioria-das-cidades-do-litoral-norte-em-2021/#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20no,406.554%2C%20em%201%C2%BA%20de%20julho.&text=Cap%C3%A3o%20da%20Canoa%20segue%20sendo,compara%C3%A7%C3%A3o%20a%20julho%20de%202020>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MACHADO, Ricardo. O abismo da moradia. p. 14-16, 2019. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 533, ano XIX, 1/4/2019.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 17, nº 49, p. 13 – 29, jun. 2002.

MOLL, Jaqueline. Cidade e territórios educativos: elementos para pensar a educação na Contemporaneidade. Programação **37ª Reunião Nacional ANPEd** Trabalho Encomendado - GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. UFSC – Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/cidade-e-territorios-educativos-elementos-para-pensar-educacao-na-contemporaneidade>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.17, n. 3, p. 614-632. Set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1996, v. 39, nº 1, p. 13-37.

PEDRO, Joanne Cristina. STECANELA, Nilda. O território educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. **Práxis Educativa**, Ponta

Grossa, v. 14, n. 2, p. 583-600, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

PLANO ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL 2015-2030 – COREDE LITORAL. Relatório Final, 2017. 193p. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201710/09144219-plano-litoral.pdf>

PORTAL FEE. Fundação de Economia e Estatística. Perfil Socioeconômico RS – COREDES. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2021. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JORGE ENÉAS SPERB. Prefeitura Municipal de Tramandaí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tramandaí, 2020/2022. Disponível em: http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=4418. Acesso em: 27 maio 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JORGE ENÉAS SPERB. Prefeitura Municipal de Tramandaí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tramandaí, 2023/2025. Disponível em: http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=4418. Acesso em: 28 set. 2023.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Segregação residencial e políticas públicas: análise do espaço social da cidade na gestão do território. **Cidades – comunidades e territórios**, jun. 2003, nº 6, p. 33-50, 2003. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3406>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento e Governança e Gestão. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande de Sul**. 5 ed. Julho de 2020. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial#:~:text=O%20Atlas%20Socioecon%C3%B4mico%20do%20Estado,anos%20de%201998%20e%202002>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento e Governança e Gestão. **Departamento de Economia e Estatística (DEE)**. 2020. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 18 ago. 2022

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento e Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística (DEE). **Idevis**. 2020. Disponível em: <http://visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/idevis/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT. Cornelia. Etnografias: Saberes e práticas. Ciências humanas: pesquisa e método. Porto Alegre. Editora da Universidade, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30176>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ª ed., 2 reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. O retorno do Território. P. 15-20, 1998. In.: SANTOS, Milton. SOUZA, Maria Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura. **Território: Globalização e fragmentação**. 4^o ed. São Paulo, 1998.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território**. 3^a ed. São Paulo, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escola só chegará ao século XXI se enfrentar desigualdades educacionais e sociais. **Entrevista especial com Rodrigo Manoel Dias da Silva**. Disponível em:
<<https://www.google.com/url?q=http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/606153-escola-so-chegara-ao-seculo-xxi-se-enfrentar-desigualdades-educacionais-e-sociais-entrevista-especial-com-rodrigo-manoel-dias-da-silva&sa=D&source=editors&ust=1619567307199000&usg=AOvVaw2WLNFW59ITQs1Sj4xdyUey>> Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Intervenções pedagógicas em territórios urbanos no Brasil: a situação do Programa A União faz a Vida. **Revista Brasileira de Educação**. V. 27, p. 1-21, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jTDmfvfRjskTRvFtrNqbD9g/abstract/?lang=pt> .
Acesso em: 27 ago. 2022.

SINGER, Helena. **Educação Integral e Territórios Educativos**. II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade. São Paulo, 2013.

SOARES, L.S.; PUPER, S. Tramandaí: terra e gente. Tramandaí: AGE, 1985. 127p.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em:
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 5 set. 2022.

TRAMANDAÍ, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular**. Volume II. Ensino Fundamental. 2019. 678p. Disponível em:
http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=4421.
Acesso em: 18 jun. 2022.

TRAMANDAÍ, Conselho Municipal de Educação – CME. **Sistema Municipal de Educação**, 2007. Disponível em:
http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=4453.
Acesso em: 18 jun. 2022.

TRAMANDAÍ, Prefeitura Municipal de Tramandaí. Notícias: Um dia histórico: Prefeitura inaugura a ampla e moderna Escola Jorge Enéas Sperb. Tramandaí, 2021. Disponível em:
http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=noticias¬icias_id=13182. Acesso: 27 jan. 2022.

UNISINOS. Comitê de ética. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em:<<http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/resolucao-510-07-2016.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

VELHO, GILBERTO. Observando o familiar. In. VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A COMUNIDADE E FAMÍLIAS

Idade:

1 É morador(a) do bairro? Se sim, conte um pouco da sua experiência como morador(a)

2 No bairro há alguma associação de moradores? (grupo de pessoas que busca solucionar problemas e gerenciar o dia a dia no local). Se sim, você participa?

3 Existe alguma ação desenvolvida pela comunidade que envolve a escola?

4 Você participa das atividades desenvolvidas pela escola? Quais? Fale um pouco sobre sua relação com a escola Jorge Enéas

5 Você conhece algum projeto desenvolvido na e pela escola? Quais?

6 É possível identificar efeitos dos projetos da escola na vida das crianças e da comunidade? Dê exemplos

7 A escola tem um lema que diz assim: “Escola e família uma parceria que dá certo”. Como que você entende essa parceria?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES E/OU FUNCIONÁRIOS

Idade:

Formação:

1 É morador(a) do bairro? Se sim, conte um pouco da sua experiência como morador(a)

2 Há quanto tempo trabalha na escola? Fale um pouco sobre sua experiência

3 Como é a realização de seu trabalho? (planejamento, formações, discussões, orientações e projetos)

4 De quais projetos escolares você faz parte? Fale um pouco sobre eles.

5 É possível identificar efeitos do projeto ou de suas aulas na vida das crianças e na comunidade? De exemplos

6 Vocês têm um lema que diz assim: “Escola e família uma parceria que dá certo”. Fale um pouco sobre ele e sobre a relação escola e comunidade

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DIRETORA E VICE DIRETORA

Idade

Formação

1 É morador(a) do bairro? Se sim, conte um pouco da sua experiência como morador(a)

2 Há quanto tempo trabalha na escola? Fale um pouco sobre sua experiência

3 Há quanto tempo está diretora da escola? fale um pouco dessa experiência

4 Como é a realização de seu trabalho? (planejamento, formações, discussões, orientações e projetos)

5 Fale um pouco sobre os projetos desenvolvidos na e pela escola:

6 É possível identificar efeitos dos projetos na vida das crianças e na comunidade? Dê exemplos

7 Vocês têm um lema que diz assim: “Escola e família uma parceria que dá certo”. Fale um pouco sobre ele e sobre a relação escola e comunidade

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Educação e Território: Um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no Litoral Norte do Rio Grande do Sul

Pesquisadora responsável: Taiana Valencio da Silva

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

O objetivo da pesquisa é “investigar e analisar as relações entre escolas e territórios a partir de projetos pedagógicos escolares em escolas públicas no contexto do Litoral Norte do Rio Grande do Sul”.

A participação constituir-se-á de uma entrevista que será gravada. Será marcada em local previamente combinado, sendo possível que você desista da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Garantimos apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

Assinatura da pesquisadora: _____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, _____,
RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Educação e território: Um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Taiana Valencio da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Assinatura do colaborador(a) entrevistado: _____

Data e local: _____

APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Enéas Sperb, declaro que estou de acordo com a execução da pesquisa intitulada “Educação e Território: Um estudo sobre Projetos Pedagógicos escolares no município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul”, sob coordenação e a responsabilidade da acadêmica Taiana Valencio da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre escola e território a partir de projetos pedagógicos escolares em uma escola pública do município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a partir de uma abordagem etnográfica composta por observações das atividades escolares, entrevistas e análise de documentos.

Cumprir registrar que se trata de uma atividade acadêmica, sendo o material coletado utilizado para esses fins, preservando-lhe a identidade pessoal dos participantes, assim como serão tomados os cuidados éticos necessários para não expor a instituição e profissionais a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.

Tramandaí, _____ de 2023.

Pesquisadora

Nome – cargo/função
(carimbar)