



5072 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT13 - Educação Fundamental

DESESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PERIFERIAS URBANAS DE PORTO ALEGRE: ENTRE O ENSINO E A GESTÃO DA POBREZA

Simone Costa Moreira - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Graziella Souza dos Santos - PPGEDU/UFRGS

Luís Armando Gandin - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Desescolarização do Ensino Fundamental nas periferias urbanas de Porto Alegre: entre o ensino e a gestão da pobreza

Resumo: O presente artigo trata dos processos de desescolarização da escola e gestão da pobreza que têm marcado profundamente a atuação de escolas públicas de Ensino Fundamental. Neste trabalho discutimos as incidências da desescolarização sobre o desenvolvimento do trabalho e do currículo escolar no contexto de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com base em duas pesquisas de caráter etnográfico realizadas neste contexto. Os estudos evidenciam que a precarização, identificada na última década, da proposta pedagógica da Escola Cidadã, que marcou historicamente a Rede de Porto Alegre como referência no trabalho com a educação popular na década de 1990, tem trazido desafios expressivos para o trabalho e para o currículo escolar, potencializando o processo de desescolarização. Os estudos trazem ainda evidências de como as escolas e seus professores reagem em meio a este cenário e demonstram como alternativas podem ser pensadas e aprimoradas para retomar e fortalecer a função primordial dessas instituições: a educação escolar.

Palavras-chave: Desescolarização da escola. Gestão da pobreza. Currículo Escolar. Periferias urbanas.

Introdução

A desescolarização da escola é uma das características principais do trabalho escolar das instituições de Ensino Fundamental pesquisadas na periferia urbana de Porto Alegre e a gestão da pobreza uma das tarefas primordiais dessas escolas no contexto do seu território. Neste artigo, discutimos o efeito da desescolarização da escola através da gestão da pobreza no trabalho e no currículo escolar.

Para isto, primeiramente, retomamos, de forma breve, o histórico da expansão do ensino público no país para demonstrar que, nos territórios periféricos, habitados pelas populações empobrecidas, a escola é configurada como o “Estado dos pobres”. Na sequência, com base nos dados empíricos obtidos nas investigações que embasam o presente artigo, demonstramos a maneira como o trabalho desenvolvido pelas escolas no seu cotidiano, através dos serviços pedagógicos e dos docentes, é absorvido pelas demandas de gestão da pobreza, sobrando pouco tempo e espaço para as exigências específicas da educação escolar.

Entendemos que este é um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, alvo de ataques e foco de resistências, pois discute desafios cotidianos do fazer pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental presentes em periferias urbanas.

Expansão precária do ensino fundamental público no Brasil: gestão da pobreza e desescolarização da escola

No Brasil, o processo de expansão da oferta educacional da escola pública de Ensino Fundamental se intensificou nas décadas de 1970 e 1980, chegando à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, datada da década de 1990. A ideia de universalização do Ensino Fundamental no país está calcada numa compreensão que reduz a expansão escolar à “expansão da oferta de vagas e da distribuição territorial da escola, em detrimento de outros aspectos que deveriam ser entendidos como igualmente constitutivos dos processos de expansão” (ALGEBAILLE, 2013, p. 207).

Dessa forma, entende-se aqui a expansão da oferta educacional como um fenômeno de complexa configuração, envolvendo:

a) a expansão quantitativa da oferta; b) a distribuição territorial da escola; c) a incorporação de segmentos sociais distintos aos processos de escolarização; e) a duração dos ciclos (etapas e níveis) de formação; f) a duração das jornadas escolares; g) a duração da escolarização obrigatória; h) a diversificação e diferenciação da oferta formativa; e i) a diversificação das funções atribuídas à escola, como instituição especializada, e à escolarização, como processo de institucionalização implicado com a formação societária. (ALGEBAILLE, 2013, p. 207).

Nessa perspectiva, a expansão da oferta educacional é vista como um fenômeno que implica a própria formação da instituição, pois a presença da escola em lugares marcados por ausências do Estado, a conferiu um sentido estratégico amplo, não limitando suas finalidades ao campo educacional escolar. A expansão territorial proporcionou a expansão do espectro da ação escolar (ALGEBAIL, 2004).

No decorrer dessa trajetória de expansão, as escolas públicas iniciaram sua circunscrição nos contextos de pobreza, chegando aos territórios mais segregados das cidades. Daí em diante, essas instituições, por força do Estado, incorporaram elementos de gestão da pobreza de forma mais intensa. (PEREGRINO, 2006). Entretanto, de acordo com Algebaile (2004), o processo de expansão das funções da escola tem passado despercebido ou tem sido tratado como “desvio” da escola. E essa situação não é recente. Como demonstra a autora, o atual alargamento das funções da escola pública de periferia é um projeto histórico que diz respeito às relações estabelecidas entre o Estado e as populações empobrecidas.

A oferta escolar, no Brasil, é fundamentalmente desigual devido à coexistência de demandas de escolarização novas e antigas, gerando uma situação paradoxal ao produzir “um permanente e gigantesco déficit educacional num contexto de permanente expansão da escola no território nacional” (ALGEBAIL, 2013, p. 204). A autora aponta que

[a] falta de escolas ou de salas nas escolas existentes, a insuficiência de professores para o atendimento das turmas constituídas, a alocação de turmas em instalações inadequadas e provisórias, a falta de transporte escolar, a irregularidade na realização das jornadas escolares e dos anos letivos, a descontinuidade na oferta dos diferentes anos, etapas e níveis de ensino, são alguns dos aspectos desse déficit, cujo resultado concreto era a permanente produção de um grande número de pessoas sem passagem pela escola e outro grande número cuja passagem pela escola não garantia os mais elementares níveis de acesso ao conhecimento, sem que isto impedisse a apropriação lucrativa da escola por parte de setores relevantes do capital. (ALGEBAIL, 2013, p. 204).

A persistência de antigas demandas, ainda no presente, não seria residual, mas sim, um elemento estruturante da oferta escolar desigual brasileira, pois “a escola foi (e ainda é) um ‘recurso’ fartamente utilizado para o atendimento a ‘conta-gotas’ das demandas sociais” (ALGEBAIL, 2013, p. 204).

Historicamente, já no início do século XX, a escola tinha, concomitante à função de educação escolar, utilidade para fins não educacionais. O desenho de ensino obrigatório que vinha compondo projetos de ensino em estados ou municípios incluía a migração de tarefas para a escola, especialmente no que diz respeito aos objetivos de orientação para o trabalho. Apesar de essa ser uma prática instituída, a novidade desse período foi o direcionamento de uma política de alcance nacional à escola pública elementar, denotando o crescimento do alunado pobre nessas escolas.

Nas décadas de 1930 e 1940, a saúde escolar exerceu significativa influência sobre as formulações e ações relativas à escola. Ela constituiu um programa permanente, vinculado predominantemente às pastas de educação e ao qual seriam atribuídas tarefas relativas à educação higiênica, à assistência à saúde das crianças escolarizadas e à inspeção e orientação da salubridade do espaço escolar.

Ao final da década de 1970 foi criado um tipo de programa de cunho assistencial, ancorado na associação entre educação e redução da pobreza, cuja estrutura organizacional dependia do setor educacional. Em 1980, esse formato reabilitado de educação do pobre tomou forma no Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e no Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural. Num contexto de recessão econômica e tensões sociais, esses programas marcaram a entrada do setor educacional diretamente nas políticas sociais de abrandamento da crise. A realização de projetos de cunho assistencial via escola permitia a dissimulação da insuficiência da ação do Estado no campo das políticas sociais. O aproveitamento do aparato escolar e do seu alcance territorial e populacional garantiam maior alcance das ações com economia de recursos financeiros e institucionais. Além disso, essa via de ação transmutava as desigualdades sociais, produzidas pela própria atuação do Estado nas esferas econômica e social, em carência educacional e cultural do povo. Essa compreensão está, ainda, fortemente difundida, como foi possível apurar nas pesquisas empíricas que ancoram esse artigo.

Essa forma de organização de programas sociais através das instituições de ensino se torna central na década de 1990, como é o caso dos programas de transferência de renda.

No início dos anos 2000, em virtude do debate público do problema da pobreza e da necessidade de manter a legitimidade, esses programas foram ampliados e reorganizados em um sistema específico. O propósito de criação de uma rede nacional de proteção social, na verdade, se confirma como a utilização do setor educacional para seu planejamento e execução. À escola de Ensino Fundamental coube a parte mais abrangente das ações. Transformou-se a escola em uma “espécie de posto avançado do Estado, para onde convergiriam ações civilizatórias” (ALGEBAIL, 2004, p. 131).

Ao estar a serviço de propósitos econômicos e sociais e, mais do que isso, ao estar subordinada a uma forma particular de relação entre o Estado e os pobres na sociedade brasileira, a expansão da oferta educacional do ensino público aos empobrecidos caracterizou-se como uma “integração subalterna, mais ou menos às margens das instituições estatais” (PEREGRINO, 2006, p. 314). As omissões do Estado na ampla oferta e regulação de ações que “deveriam caber a outros setores do estado, da sociedade e do capital” (ALGEBAIL, 2004, p. 261), sobrecarregaram as escolas situadas nas periferias urbanas. Essas novas tarefas deslocadas para as instituições de Ensino Fundamental não garantiram a expansão da educação escolar, mas, “apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAIL, 2004, p. 262).

Algebaile (2013) explica que a marca da expansão da escola pública no Brasil como “uma espécie de saga ainda hoje incompleta” (ALGEBAIL, 2013, p. 205) se torna bastante visível nos centros urbanos, onde problemas não sanados persistem ou reaparecem.

Por tudo isso, entende-se que a escola pública de Ensino Fundamental no Brasil configura-se como o “Estado dos pobres” (ALGEBAIL, 2004), pois a ampliação de sua oferta também significou a integração social marginal das populações empobrecidas. Integração essa que produziu uma nova forma de desigualdade: não a desigualdade da exclusão, mas a desigualdade da inclusão precária. A escola estaria destinado o papel de espaço fundamental de reprodução dessa nova desigualdade, marcada também no âmbito das políticas que proporcionam o acesso à escola, mas não aos benefícios trazidos pela escolarização, por espaços de sociabilidades distintas, onde o mundo do excluído é um mundo mimético. (PEREGRINO, 2006).

Ao configurar-se como o “Estado dos pobres”, organizada como um posto do Estado para onde convergem ações de diversas áreas das políticas sociais, a escola sofre um processo de “desescolarização” (PEREGRINO, 2006), no sentido de

escola sendo menos escola[1]. Isso significa que, para realizar as políticas de gestão da pobreza, ao invés de ser fortalecida como instituição, a escola tem o esvaziamento ou precarização da sua tarefa primordial: a educação escolar.

O processo de desescolarização da escola está profundamente relacionado com o que pesquisadores têm denominado de efeitos do território. Tal noção traz a ideia de que o fato de pertencer ou estar em um determinado lugar influencia de diversos modos a vida social dos sujeitos e as oportunidades às quais terão acesso. Essa consequência que o espaço produz no sujeito e nas instituições é denominada *efeito do território*, ou *efeito do lugar* (BOURDIEU, 2012).

Diversos estudos sobre efeito do território, apesar de possuírem matizes diferenciais, têm em comum a preocupação em indicar o impacto do local onde as pessoas vivem e suas características socioculturais, sobre os seus modos de vida, sobre trajetórias, oportunidades e limitações atreladas a este lugar. Essas relações com o território são variáveis, ou seja, podem ser tanto positivas quanto negativas, promovendo ou trazendo desafios para os sujeitos que ali habitam.

Assim, a atuação de escolas em contextos periféricos, marcados por processos de segregação, é interpelada por elementos oriundos do território. É o que temos chamado de *efeito do território periférico* (AUTOR 1, AUTOR 2, AUTOR 3, 2018), que, como vimos, tem demandado das escolas um alargamento de suas funções, justamente porque o território onde se situam traz inúmeras adversidades para a população que ali habita, que passa a contar com a escola como principal meio para acessar serviços públicos essenciais. Segundo Paiva e Burgos

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa sócio-espacial das cidades. Onde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 8).

Ao tomarmos conjuntamente as noções de desescolarização e efeito do território periférico, queremos salientar que, ainda que o processo de desescolarização da escola possa ser verificado como um fenômeno amplo que vem afetando escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil, é nos contextos periféricos segregados onde esse processo se apresenta intensificado. De acordo com Peregrino (2006), a desescolarização da escola começa a ocorrer quando crianças e jovens empobrecidos, antes eliminados de antemão da instituição – excluídos – ou nela sequer admitidos, são atingidos pela expansão da oferta de vagas nos seus territórios segregados e, a partir de então, passam a habitar seu interior por tempo prolongado. A desescolarização da escola pode ser definida como uma

ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição. (PEREGRINO, 2006, p. 102).

A desescolarização da escola evidencia uma crise na sua função social. Ao assumir políticas de gestão da pobreza, as instituições de ensino público sofrem uma fragilização estrutural, perdendo a sua legitimidade e, mais do que isso, gerando consequências perversas ao trabalho educacional da escola. Ao se tornar “menos escola”, a instituição se torna mais um lugar de contenção dos pobres do que um lugar de instrução desses sujeitos. (PEREGRINO, 2006). Impelidos pelas demandas que recaem na escola, e sem contar com políticas educacionais sólidas, sobretudo no âmbito da formação continuada, os profissionais que lá atuam acabam muitas vezes assumindo a gestão da pobreza como de fato sendo o papel principal de suas atribuições.

As consequências desse processo são inúmeras e a maior delas é a sedimentação desse alargamento das funções da escola, forjando um novo senso comum educacional que incorpora como dado esse novo cenário, o que acaba por reproduzir as já bem conhecidas desigualdades educacionais e sociais que acometem essas populações. Entretanto, apesar do cenário adverso, é fundamental identificar e reconhecer que nesses contextos há escolas e profissionais que lutam cotidianamente, de maneira coletiva ou individual, para não perder de vista em meio ao processo de desescolarização, a razão de ser da escola: a educação escolar dos sujeitos. As pesquisas que embasam este artigo, que passamos a tratar a partir do próximo item, abordam experiências que convivem com essas tensões, tentando ser e fazer escola nas periferias de Porto Alegre.

Desescolarização da escola e gestão da pobreza no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

No escopo das pesquisas que sustentam esse artigo, estava o interesse em observar e analisar os efeitos do território periférico no currículo – do ponto de vista do planejamento e das práticas de ensino – e, de maneira geral, no trabalho escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME de POA). Os estudos realizados, de natureza etnográfica, investigaram três escolas e tiveram como instrumentos de coleta de dados observações de campo, entrevistas e análise de documentos.

A RME de POA possui 99 escolas, sendo que a maior parte delas está localizada nas periferias da cidade. Além disso, a RME possui em sua trajetória uma experiência singular de trabalho pedagógico com as classes populares.

A educação em Porto Alegre foi alvo de atenção internacional no período em que esteve sob as gestões da Administração Popular (1989-2004). O projeto educacional proposto para a Rede Municipal de Ensino nesse período foi intitulado “Escola Cidadã” e teve uma proposta pedagógica diferenciada através da organização do ensino por ciclos de formação e da construção curricular por complexo temático.

Apesar das críticas direcionadas à proposta, especialmente em relação à progressão continuada, era consenso entre os docentes, por outro lado, que o projeto fornecia subsídios importantes para o trabalho com as classes populares. A proposta oferecia aos docentes uma série de dispositivos com os quais podiam contar no atendimento de uma população que traz consigo as marcas segregatórias dos territórios que habitam, nas periferias de Porto Alegre.

A partir do ano de 2005, novas coalizões políticas assumiram o governo da cidade, eleitas em oposição à Administração Popular. Nas gestões municipais de 2005 a 2019, apesar de ter sido mantida do ponto de vista oficial a proposta pedagógica da Escola Cidadã[2] e algumas de suas estruturas, o projeto passou a dispor de cada vez menos investimento. Desde então, identifica-se uma intensificação da precarização da proposta Escola Cidadã.

A proposta da Escola Cidadã apresentava uma complexa rede de suporte[3] que oferecia aos professores recursos que permitiam enfrentamentos efetivos aos processos de desescolarização. A nova conjuntura política retirou gradativamente diversos dispositivos, algo que deixou as escolas mais solitárias e expostas às tensões que envolvem a resistência aos efeitos do território periférico e afirmação da sua função de ensinar.

No caso específico das escolas pesquisadas situadas nas periferias, é possível visualizar, com nitidez, no trabalho escolar, conflitos entre a educação escolar e a gestão da pobreza. As escolas buscam atender às necessidades apresentadas pelos estudantes. Mas, muitas vezes, sobressaem-se as necessidades de primeira ordem, como saúde, por exemplo. Então, os serviços pedagógicos passam a funcionar como “guias” das famílias dos alunos, pois essas, muitas vezes, desconhecem os caminhos institucionais para acessar as redes de assistência social e, de maneira geral, os equipamentos públicos. O professor Renan aponta esse aspecto:

(Renan – Professor de Geografia Ciclo C): Eu acho que eles são pessoas que precisam de ajuda e eles, muitas vezes, acho que são pessoas que tiveram, que foi negado a eles muita coisa, para a maioria deles, pelo menos e precisam de ajuda, de auxílio para acessar a sociedade, o mercado de trabalho, o consumo, o lazer, sair do bairro, ir para um teatro, são carentes de estruturas.

Enquanto os serviços pedagógicos se envolvem quase que totalmente como “guias” dos alunos e de suas famílias, os docentes veem-se sozinhos para refletirem e planejarem suas intervenções pedagógicas num contexto desafiador, para o qual, conforme indicam as entrevistas realizadas, não foram preparados para enfrentarem. As baixas expectativas dos professores sobre seus alunos, somadas à ausência de um projeto coletivo sólido de escola para atuar nas realidades empobrecidas são potentes para explicar a baixa qualidade do trabalho de sala de aula. O relato que segue corrobora este aspecto e evidencia o quanto, muitas vezes, os professores regulam suas práticas e planejamentos a partir dos entendimentos forjados sobre o papel da escola e dos professores nestes contextos, que deixa de ser explicitamente de educação formal, e passa a se ocupar de uma série de dilemas que provêm do território.

(Renata – Professora de Língua Portuguesa Ciclo C) - É que assim, essa é uma visão que é específica daqui. [...] Agora não é o conteúdo o mais importante. O conteúdo em si não é o primordial. Pesquisadora - E o primordial seria...?

Professora- O primordial seria a questão de dar conta deste aluno e a permanência dele aqui, na escola, num ambiente minimamente organizado, porque é o que ele não tem. Então ele tem que vir pra escola e permanecer na escola. E ele tem que aprender, mas se ele não aprender o conteúdo, ele vai aprender a conviver, a respeitar regras. O ideal seria que junto com tudo isso ele aprendesse também, mas a gente sabe que já é além do que a escola tem pra oferecer.

Ainda de acordo com nossas pesquisas, no contexto da periferia, alguns professores gradativamente abandonam suas práticas de planejamento participativo e reflexivo e passam a fazer planos individualizados. Esse individualismo profissional tende a expor ainda mais processos de tomada de decisão às influências segregadoras que o efeito território pode assumir. Em conjunto, esses aspectos repercutem na diminuição do sentimento de responsabilidade pedagógica dos professores, como ilustra a fala a seguir:

Fernando (Professor de Ciências Ciclo C) - Este ano eu resolvi relaxar um pouco nesta coisa da avaliação. As avaliações que a gente normalmente faz aqui são avaliações com consulta: provas, trabalhos e [...] mesmo assim isso gera também um desgaste.

[...] Às vezes eu me questiono: o que eu estou falando ali? Estou falando de sistema reprodutor, estou falando de sistema digestório, respiratório. Que sentido isso faz para o aluno? Leis de Newton? Que sentido isso faz pro aluno? Isso é um conflito muito grande que a gente tem como professor, sem dúvida. Dá vontade de atirar tudo pra cima e dizer “Vem cá, vamos conversar! O que vocês querem conversar? Vamos falar de relações, de afetividade, vamos falar da vida...”

Somado a isso, necessidades dos alunos e de suas famílias tentam ser supridas na própria escola, através da solidariedade do corpo docente e das equipes diretivas. Exemplo disso são as doações cotidianas de roupas e sapatos para alunos (pois chegam molhados na escola em dias de chuva, pouco agasalhados em dias de frio ou então porque chegam sujos ou se sujam na escola) e a organização de brechós:

(Caroline – Professora Volante e Turno Integral): A gente está sempre fazendo brechó, nós doamos, nós compramos, sai tudo do bolso da gente. [...] Então é muita generosidade, contam muito com a nossa generosidade e eu acho que o poder público teria que assumir.

Outra questão presente no que concerne às características do trabalho escolar nas escolas pesquisadas é o fato de que elas, usualmente, priorizam o acolhimento dos alunos no ambiente escolar. Esse acolhimento é expresso através da compreensão dos professores e equipes diretivas sobre as necessidades afetivas dos alunos, a mobilização dos serviços da escola para atender o aluno em suas necessidades físicas (alimentação, vestimenta, higiene, segurança, etc.), cognitivas (diversas configurações de adaptação curricular; atendimentos na sala de integração e recursos e no laboratório de aprendizagem; encaminhamentos para a rede de saúde para obter diagnósticos de todas as ordens – oftalmológico, auditivo, psicológico, neurológico, etc.) e de lazer (projetos diversificados, atividades festivas, escola como espaço de socialização).

Observando os serviços pedagógicos das escolas trabalhando, fica evidente a quantidade de tempo que dedicam ao encaminhamento de alunos para a Rede de Apoio[4] ou outras instituições de assistência social. A supervisão escolar ocupa-se de resolver os contratempos em decorrência de ausência de professores, atender conflitos disciplinares de alunos ou problemas de saúde apresentados na escola, atender familiares, organizar o calendário escolar e suas atividades junto com os demais membros da equipe diretiva, orientar os professores quanto aos horários e atividades

previstas.

Da mesma forma ocorre com o serviço de orientação escolar, que compartilha funções com a supervisão nas escolas examinadas. O SOE participa de reuniões das Redes de Apoio, acompanha as presenças e ausências dos alunos e alimenta o Sistema FICAI OnLine[5]. Mais que encaminhar as situações dos alunos para a assistência social, o SOE acompanha se os atendimentos solicitados foram realizados e se as famílias levaram os alunos a esses atendimentos.

Os serviços pedagógicos também atuam nos conselhos de classe das turmas. Nos conselhos observados, os serviços pedagógicos registraram mais encaminhamentos dos alunos para a rede de assistência e proteção à criança, postos de saúde, conselho tutelar, consultas psiquiátrica e psicológica, do que pensaram estratégias pedagógicas de sala de aula para a superação de dificuldades apresentadas pelas turmas.

Dentre as atividades cotidianas institucionais, ainda, está a tentativa de identificação dos alunos em risco de entrar nas faixas do tráfico de drogas para buscar auxílio antecipadamente.

(Cecília – Supervisora Ciclo A): a gente enxerga desde pequenininho quem é que vai (entrar para o tráfico). Ah, aquele ali está escapando pelos dedos... E a gente vai acionar a Rede (de Apoio) e fala com o Conselho Tutelar e aciona a SMED. E o gurizinho está escapando, escapando, escapando... e a gente chama a família e a família foge e a gente faz isso, faz aquilo. [...] daqui a pouco as colegas lá do ciclo final, do segundo ciclo ou C (dizem): fulano está preso. Puxa, desde pequenininho a gente previa isso! Não conseguimos fazer nada! Isso acontece muito.

Esse é um exemplo interessante para pensar o trabalho escolar na periferia urbana, pois demonstra a intensidade e a quantidade de ações desenvolvidas pela escola para atender aos alunos no que, em princípio, não seria sua função estrita. Para se dedicar a esse conjunto de ações que estão localizadas no espectro das políticas sociais, a escola descuida, inevitavelmente, no caso especialmente de duas das escolas estudadas, da sua função específica de educação escolar. Há, na fala anteriormente citada, uma grande sensação de impotência e de frustração da parte dos profissionais da instituição.

Como já sinalizado, das três instituições investigadas, duas corroboram o cenário descrito por Peregrino (2006) e Algebaile (2004), e encontram-se num processo acentuado de desescolarização da escola. Em virtude dos contingenciamentos do território, da fragilidade dos seus projetos pedagógicos e da falta de suporte da gestão pública, há uma progressiva e preocupante perda da identidade pedagógica. Por outro lado, uma das escolas apresentou elementos potentes para pensar como talvez também seja possível (re)pensar um processo de retomada da “escolarização” da escola nestes contextos.

Essa escola apresentou um projeto pedagógico e curricular que havia sido recentemente reconstruído coletivamente pelos professores. Além disso, a equipe pedagógica da escola demonstrava clareza e firmeza com relação às agendas pedagógicas, evidenciadas pelo significativo número de reuniões, conversas e assessoramentos aos professores nos seus planejamentos. A sólida proposta pedagógica da escola e o trabalho coletivo ensejado a partir dela, constituíram-se em elementos potentes para subsidiar o trabalho dos professores. Tais aspectos eram nitidamente observados no trabalho em sala de aula, onde foi possível identificar comprometimento interdisciplinar entre os professores, além de atividades e tarefas que propunham aos alunos níveis mais complexos de conhecimentos.

Conectar os professores a um plano compartilhado de escola colabora para a construção de uma identidade coletiva institucional. Tal construção coletiva configura em certo espectro sob o qual os professores se inserem, fornecendo-lhes maior firmeza no caminhar coletivo da escola rumo aos seus objetivos, bem como uma robustez para o enfrentamento das questões práticas e urgentes que se manifestam na escola.

Neste sentido, Sacristán (2000) argumenta que a clareza de uma filosofia curricular, ou seja, a existência de uma metateoria, mais ou menos explícita, que expresse as posições filosóficas, científicas, epistemológicas, pedagógicas e de valores sociais que a escola assume, fortalece a cultura escolar. Tais fatores em relação constituem uma certa racionalidade ordenadora das práticas pedagógicas que tem o potencial de contaminar profundamente a identidade da instituição. Quando esse processo de fato é bem-sucedido, a proposta pedagógica e o sistema curricular são capazes de auxiliar a escola e seus sujeitos no enfrentamento de situações adversas. Conforme o autor:

Embora a realidade prática, mediatizada pela urgência em resolver problemas práticos de ordenação do sistema escolar, seja prévia a qualquer proposição explícita de ordem metateórica, quando determinados esquemas de racionalização se fazem explícitos e se difundem, acabam prendendo os que tomam decisões sobre o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Assim, segundo os argumentos do autor, a existência de uma construção curricular consistente em nível institucional fornece ancoragem aos sujeitos que ali atuam, de modo que a urgência das condições e situações práticas que envolvem a realidade e o cotidiano escolar, encontram uma resistência maior para (des)mobilizar a instituição. Não significa, certamente, que a escola e seus sujeitos estarão imunes às dificuldades concretas que invadem a escola vez por outra, advindas do território e do quadro político, econômico e social que envolvem a escola. Porém, ao tornar-se efetiva, a construção curricular da escola tende a oferecer alguma resistência aos sujeitos no enfrentamento das adversidades.

Os dados coletados nessa escola demonstram a relevância da proposta pedagógica e do trabalho coletivo. Num ambiente escolar onde os docentes precisam lidar com as reverberações contundentes do efeito do território (ANDRADE; SILVEIRA, 2013) sobre o seu trabalho cotidianamente, o individualismo profissional tende a expor ainda mais processos de tomada de decisão às influências segregadoras que o efeito-território pode assumir. Em contrapartida, a dimensão coletiva da profissionalização amplia a possibilidade de “que o currículo possa ter maior poder de transformação social” (SACRISTÁN, 2000, p. 197).

Para concluir, a análise do trabalho escolar e dos processos curriculares nas escolas investigadas evidenciou, por um lado, que a correlação de forças oriundas do efeito do território periférico, materiais e simbólicas, trazem implicações bastante concretas para o trabalho educacional e expõem uma acentuação no processo de desescolarização. Por outro lado, foi possível identificar importantes ações em uma das escolas para pensar alternativas que podem fortalecer as práticas escolares nestes contextos. Todo este cenário precisa ser seriamente considerado no âmbito das secretarias de educação no que diz respeito à provisão de investimentos e políticas educacionais que de fato apoiem os professores.

Neste sentido, tornam-se preocupantes as consequências que os rumos tomados pela gestão atual à frente da SMED/POA podem acarretar para o trabalho das escolas. A precarização da proposta pedagógica da RME de POA está sendo feita através da acentuada restrição de recursos e cortes nos seus principais suportes, como por exemplo, o acompanhamento e o assessoramento da escola e seus diversos setores pela SMED, a política de formação de professores

e a garantia de recursos humanos em diferentes funções na escola para o adequado atendimento à demanda, certamente trazem perdas inestimáveis para uma rede cujo histórico é ainda hoje referência no trabalho com a educação popular. Essa precarização, no caso das escolas situadas em periferias urbanas, tem significado a precarização do atendimento das instituições, por falta de recursos, e a sobrecarga dos professores, tanto no planejamento e trabalho pedagógico, quanto no provimento de recursos financeiros para compra de materiais e promoção de atividades diferenciadas. Por tudo isso, o trabalho escolar torna-se solitário, seja do ponto de vista da instituição educativa na sua localidade, seja do ponto de vista pedagógico do professor em sua sala de aula.

Considerações finais

Em decorrência dessa sobrecarga de funções, o trabalho escolar nas periferias urbanas, como é o caso das escolas estudadas, sofre intensamente as consequências da desescolarização da escola. Evidentemente, as regiões com “as mais severas concentrações de pobreza terão, sem dúvida, as mais severas consequências na educação desses grupos” (CONNELL, 2010, p. 18), pois “a escola é o palco onde essa situação de vulnerabilidade da criança aparece, e o direito à educação escolar acaba ficando condicionado a outras garantias que dependem de outros atores externos à escola” (CANEGAL; LAURINDO, 2014, p. 222).

Algumas alternativas construídas coletivamente por escolas indicam que é possível traçar outros caminhos e fazer enfrentamentos efetivos ao processo de desescolarização. Para isso, é fundamental que tais ações sejam fortalecidas por meio de incremento de políticas educacionais, atentas às especificidades e investimentos, sobretudo no âmbito da formação continuada, que requerem escolas situadas em contextos segregados.

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre vem sofrendo, nos últimos anos, um processo de precarização cada vez mais acelerado. Diferentemente de parte das redes públicas de ensino do país, quando a RME de Porto Alegre elaborou a proposta pedagógica da Escola Cidadã, o processo de desescolarização da escola foi, de certa forma, interrompido. A despeito de alguns de seus pressupostos serem questionados desde a elaboração da proposta, e apesar da experiência pedagógica enfrentar grandes desafios quando dinamizada nas escolas, a Escola Cidadã proveu estruturas, recursos materiais, recursos humanos e formação para favorecer o desenvolvimento do trabalho escolar na Rede. Outros setores do Estado, trabalhando em conjunto na elaboração e implementação de políticas sociais, deram suporte para o trabalho pedagógico das escolas (TITTON, 2013).

Pode ser que Porto Alegre esteja vivendo esse processo de desescolarização da escola a partir da última década – com recorrentes desinvestimentos, fazendo o caminho contrário do que já trilhou enquanto Rede Municipal de Ensino. As fusões entre as políticas sociais e as ações escolares estão produzindo, assim como aconteceu no conjunto das redes públicas de ensino brasileiras, uma escola pobre em recursos materiais e em proposta pedagógica (marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores) e pobre em relação ao estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa (ALGEBAIL, 2004). Sem o respaldo de uma proposta pedagógica com pressupostos densos sobre as relações entre educação e pobreza, as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre parecem estar apontando para a centralidade da gestão da pobreza no trabalho escolar desenvolvido, reconfigurando, cada vez mais, essas escolas municipais como “escolas pobres para os pobres”.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALGEBAIL, Eveline Bertino. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

AUTOR 1, AUTOR 2, AUTOR 3, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 159-223.

CANEGAL, Ana Carolina; LAURINDO, Sarah. Conselho Tutelar, um mediador da relação escola-família. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, Angela Randolpho; Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: _____. ; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.p. 17- 58.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Cenários políticos e pedagógicos das inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

[1] Cabe aqui uma observação, pois, recentemente, a expressão “desescolarização” tem sido veiculada como sinônimo de *homescholling* (ensino domiciliar). Neste artigo, conforme o referencial utilizado (PEREGRINO; ALGEBAILLE), o conceito de desescolarização diz respeito ao esvaziamento ou à precarização da tarefa escolar de ensinar, aprofundado no decorrer do texto.

[2] Ainda hoje, 2019, a última proposta pedagógica apresentada e aprovada no Conselho Municipal de Educação é a proposta da Escola Cidadã. Apesar das mudanças aplicadas, as gestões que sucederam a Administração Popular não oficializaram suas propostas no âmbito legal.

[3] O projeto garantia aos professores horário semanal de reunião pedagógica coletiva, ações de formação continuada permanentes, política de incremento no salário e carreira docente, recursos humanos para atuar como apoio pedagógico, em Laboratórios de Aprendizagem e Salas de Integração e Recursos para a Educação Especial, projetos extracurriculares, entre outras garantias.

[4] Segmento construído pela Rede Municipal de POA que consiste em reuniões sistemáticas de um conjunto de profissionais da área da educação, saúde e assistência social que atuam de maneira a discutir, encaminhar e atender casos considerados graves de alunos.

[5] A Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (Ficai) é um instrumento para o controle do abandono e da evasão escolar. Deve ser preenchida nos casos de faltas frequentes de alunos que possuam entre 6 e 17 anos, buscando o seu retorno à escola no menor espaço de tempo possível.