

**EDUCAÇÃO, URBANISMO E PARTICIPAÇÃO PARA INTERFERIR NA
CONSTRUÇÃO SOCIAL E ESPACIAL DA REALIDADE**

Carlos Rodrigo Avilez Andrade Bezerra da Silva¹

Resumo: O artigo relaciona os avanços e as dificuldades de uma política pública integrada, centrada na educação, em Nova Iguaçu à qualidade da aplicação dos processos participativos idealizados, assinalando sua importância para na produção de novos padrões e normas sociais e espaciais.

Palavras-chave: políticas públicas, educação, participação, cultura.

“Informação não é um dado, mas uma produção que decorre da capacidade de inferir, da e sobre a realidade, novos conhecimentos suficientes para provocar aprendizado e mudança de comportamento”. (FERRARA, 1999).

Da prática à reflexão

A pesquisa que embasa este trabalho foi realizada no âmbito do mestrado em Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir da experiência de trabalho na Prefeitura do Município de Nova Iguaçu, entre 2006 e 2007, surgiu desejo de compreender melhor os resultados alcançados pelo Bairro-Escola, conjunto de políticas públicas reunidas com o propósito de garantir o ensino em tempo integral para a rede de ensino municipal.

Na dissertação intitulada “Bairro-Escola: Educação e urbanismo em uma política pública integrada” constatamos a crucial importância do envolvimento da população novaiguaçuana para o desenvolvimento dos projetos políticos-pedagógicos pretendidos, nos bairros propostos, para ampliação da jornada escolar das crianças, matriculadas no ensino fundamental das escolas

¹ Professor substituto pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/UFRJ, bolsista de Apoio Técnico a Pesquisa do CNPq pela linha de pesquisa “Culturas e Resistências na Cidade” pelo PROURB/FAU/UFRJ. Email: rodrigoavilez@hotmail.com.



municipais, sem a construção de novos equipamentos escolares ou ampliação dos existentes.

Realizada na forma de estudo de caso, a pesquisa envolveu uma caracterização geral do bairro, observando a existência de intervenções do Bairro-Escola no espaço urbano, além de entrevistas e debates com representantes da prefeitura, das escolas e habitantes dos bairros Rancho Novo e Miguel Couto em Nova Iguaçu. Concluído em 2011, o trabalho ressalta a importância do comprometimento a com a qualidade das ações planejadas para o desenvolvimento de políticas sociais integradas, que se propõem a estruturar processos participativos de transformação voltados a melhorias na ambiência urbana e na qualidade de vida das pessoas, com foco no bem estar comum, sob o risco destes perderem o sentido ao longo do tempo.

A relação entre a cidade e a sociedade

Observamos com Lefebvre (1991[1968]), a estreita relação existente entre a *cidade* e a sua *base social*. Para o autor, a cidade é um processo, que não é passivo, nem está limitado às relações dos indivíduos e grupos nem à ordem da sociedade, regidos pelo poder. A cidade está situada no meio termo dessas relações e são regidas por um *corpo jurídico*, formalizado ou não, pela *cultura* e seus *conjuntos significantes*. A especificidade da cidade, segundo o autor, está nas suas relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento na história. (Lefebvre, 1991[1968]:46).

Ana Fani Carlos (2001), baseada numa visão lefebvriana dos estudos sobre a cidade, também chama a atenção para a indissociabilidade entre cidade e sociedade, porém seu trabalho a ancora à forma urbana pelo *uso*, pela *memória* e pela *identidade*. A autora chama a atenção para os problemas que podem ser causados por ações governamentais nos espaços da cidade que atendam a interesses específicos.

A partir do caso da Operação Urbana Faria Lima Ana Fani analisa a dimensão do processo de transformação no espaço para além das práticas que foram adotadas. Sua preocupação está na ruptura estabelecida no “plano da *prática socioespacial*, por meio da alteração morfológica dos bairros afetados” (Carlos 2001:45). Constata-se que a forma da cidade está ligada aos usos definidos no espaço-tempo sociais, tida como o “mais exterior” e o “mais

interior” a cada habitante pelo “sentido que a forma adquire pelo uso, gerando identidade, sustentando a memória, marcando a vida, [e] dando-lhe conteúdo” (Carlos 2001:54).

A questão da forma na cidade para Ana Fani Carlos está diretamente relacionada à história nas tramas que se constituem no espaço urbano, organizadas em seus conjuntos. Por isso, as formas nunca são gratuitas, além de suportar as funções, são lugares; “vistas e percebidas como signos, imagens e símbolos”. A forma se modela, na invenção, na escolha e pela composição, como um determinado “grupo social imagina sua inscrição no solo, por isso ela tem sentido na sociedade” (Carlos 2001:47).

O habitante neste contexto se reconhece experimentando os espaços habitados, pelo corpo, em seus sentidos, construindo uma identidade ao longo do tempo em seu cotidiano, pelos “atos da vida” – modos de apropriação, uso – e pela durabilidade e continuidade das formas onde, memória objetiva, impressão, se torna memória subjetiva, durável (Carlos 2001:55).

A partir destas questões observamos a importância da pesquisa em políticas públicas participativas e a sua relação com o ambiente urbano, assim como para a relevância de se considerar a cultura nesse processo. No caso, como políticas públicas podem *interferir na construção social da realidade*, na produção de *novos padrões e normas sociais de convivência* (Velho, 1994). Resultados que podem levar a *produção de efeitos no nível mais concreto do atendimento das demandas sociais e a transformação do ambiente construído*.

O nosso olhar, neste sentido, está atento às disparidades e diferenciações revestidas “na aparência, nas estruturas [e] no uso” pelo “espaço humano”, como nos alerta Milton Santos (1994). Neste período, que se inicia nas últimas décadas do século XX até a primeira década do século XXI, há uma profunda mudança na “realidade social, econômica e política dos Estados Nação, das regiões transnacionais e das cidades com a globalização da economia” e com o “surgimento de uma cultura global”, com consequências devastadoras na reconfiguração da organização espacial (Sassen 1998:11). Processo já em operação até então, em ciclos de “destruição criativa” e “criação destrutiva”, nas palavras de Harvey (1989), só que agora radicalizado pela ascendência da tecnologia da informação, como observado por Saskia Sassen (1998).

A partir deste ponto, em que os espaços “luminosos” da cidade ganham um novo brilho e há cada vez mais espaços que se tornam “opacos”, é que surgem algumas questões, por exemplo: Como tratar os locais que estão em desvantagem nos processos econômicos globais? Quais seriam os papéis das cidades em relação aos seus atores locais que não acompanham as interações econômicas e político/jurídicas que acontecem numa velocidade sem precedentes?

Assim, sustentamos a hipótese da possibilidade de estabelecer *um novo sentido de cidade para seus habitantes*, a partir de uma sociedade mais compromissada na busca do bem estar de todos.

Conforme orienta Lefebvre, para enfrentar os desafios impostos pelo “fenômeno urbano” rumo à prática do *direito à cidade*, se faz necessário reunir “todos os dados da experiência e do conhecimento”, superando as especulações e a aplicação de conhecimentos parciais, pelo *exame crítico* do *urbanismo*, fazendo desta ciência uma *prática social* “que diz respeito e interessa ao conjunto da sociedade”, o que envolve, é claro, “uma estratégia do conhecimento, inseparável da estratégia política, ainda que distinta dela” (Lefebvre, 1991[1968]).

No entanto, assumir a dimensão do real na elaboração de políticas públicas é um risco. Demanda ambicionar metas e objetivos, desde o planejamento, para além dos resultados mensuráveis pela eficácia das ações, mas segundo os benefícios reais que estas, em seu conjunto podem trazer para o bem estar e a qualidade de vida das pessoas. Para Edgar Morin (1995), as nossas relações precisam acontecer sobre novas bases conceituais, precisamos pensar o contexto e o complexo² (Morin 1995:167).

Já Boaventura Santos (1989) nos leva a compreender a ciência enquanto *prática social de conhecimento*³ para democratizar e aprofundar a

² Morin afirma que a “verdadeira racionalidade [...] opera uma ligação incessante entre a lógica e o empírico”, estabelece o diálogo como o real com que lida e que muitas das vezes lhe resiste. Considera “os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida”, assim como lida racionalmente com o “mito, o afeto, o amor, a mágoa [...]”; sabe que o espírito humano não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério”. A verdadeira racionalidade busca sempre a relação entre os fenômenos e seus contextos, assim como a raiz dos problemas, é multidimensional, organizadora – sistêmica –, concebe a relação do todo com as partes e, vice-versa. Acima de tudo é autocrítica, reconhece suas insuficiências (Morin 1995:166-168).

³ Que se cumpre no “diálogo com o mundo” em uma relação de proximidade com seus atores, fazendo dos objetos teóricos, “objetos sociais dos sujeitos sociais”,

sabedoria prática – *phronesis aristotélica* –, “o hábito de decidir bem” (Santos B. 1989:29). Boaventura (2007) visa libertar o pensamento da “visão eurocêntrica colonialista”, sem dogmatismos e sem “sermos neutros em relação às condições injustas da nossa sociedade”, para podermos discutir sobre a reinvenção da *emancipação social*, tema considerado “absolutamente central na modernidade ocidental”. Para ele a sociedade moderna cria pela primeira vez uma “tensão entre experiências correntes do povo, [...] e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor”⁴ (Santos B., 2007:17).

O desafio a ser enfrentado, antecipa Santos, é de encontrar o sentido a partir de toda essa diversidade e fragmentação. Não há uma resposta simples para isso, não é possível uma epistemologia geral para responder a isso. Segundo o autor, para articular todos nos conhecimentos, práticas, ações coletivas e, todos os sujeitos coletivos “é necessário criar [uma] inteligibilidade recíproca” que seja protegida contra a canibalização e a homogeneização, um “procedimento de tradução”. Considerando que nenhuma cultura é completa, a tradução é necessária para ser possível alcançar a diversidade sem relativismos, sem desperdiçar a riqueza de experiências, para podermos pensar numa sociedade mais justa (Op. Cit. p.38-41).

Essa nova forma de olhar, nos apresenta o mundo em todas as suas possibilidades, assim como na materialidade do que ele é em sua forma concreta, construída ao longo da sua história.

Bairro-Escola

O Bairro-Escola é um conceito idealizado pelo jornalista Gilberto Dimenstein para a experiência desenvolvida em Vila Madalena, na Cidade de São Paulo, no projeto “Cidade Escola Aprendiz”, implantado em 1997. De um lado, pretende abrir a escola para a comunidade e para o bairro e, de outro

possibilitando sua apropriação pelos mesmos conforme seus diferentes objetivos e necessidades (Santos B. 1989:13-14).

⁴ Segundo o autor, a sociedade atual vive duas crises, uma de “regulação” e outra de “emancipação”, além de haver uma inversão nas expectativas sociais, antes mais positivas em relação às experiências, estas se tornam então negativas, fazendo com que alguns não vejam mais sentido em falar de emancipação social. Precisamos, portanto, “continuar com a ideia de emancipação social”, mas não podemos pensá-la mais em termos modernos, pois seus instrumentos de regulação estão hoje em crise (Santos B. 2007:18).

lado, incentivar um movimento de envolvimento da comunidade e do bairro com a escola (Mederos Filho, Galiano, 2005).

Basicamente, o Bairro-Escola em Nova Iguaçu, tem a tarefa de garantir o ensino em tempo integral para as crianças do ensino fundamental, com atividades complementares às do currículo educacional básico, sem a construção de novos equipamentos educacionais, mas utilizando os recursos do bairro para esse objetivo.

E quais seriam esses recursos? Se considerar que é comum uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro funcionar em dois turnos de meio período, a primeira demanda observável é a de espaço físico, pois, para reunir todos os estudantes em um programa de ensino em tempo integral é necessário, a princípio, dobrar a quantidade de espaço útil das escolas. O bairro pode proporcionar esses espaços, o bairro pode se “transformar numa extensão da sala de aula”, conforme os princípios primários do Bairro-Escola (Medeiro Filho, Galiano 2005). Mas esses, não são os únicos recursos procurados no bairro.

Fundamentado nas bases conceituais da Educação Integral, cujas origens históricas estão nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira – ainda que não exclusivamente –, e da Escola Cidadã⁵, idealizada por Moacir Gadotti e José Romão a partir de princípios educacionais freirianos, o Bairro-Escola objetiva valorizar as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, como princípio para um exercício para a cidadania. Neste sentido, propõe o envolvimento de todos em seu projeto pedagógico numa rede de parcerias: estudantes, professores, pais, moradores, todos os que se interessam e podem contribuir são bem-vindos.

Assim, mais do que uma política de Educação, o Bairro-Escola se tornou um conjunto de políticas públicas integradas, que incorpora *ações sociais e intervenções no espaço público* e tem a finalidade de elevar a questão educacional para além da esfera curricular, transformando-a numa política

⁵ Termo publicado pela primeira vez em 1984 no livro “O Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade” de Gadotti e Romão. Posteriormente, na década de 1990, foi criado o Movimento da Escola Cidadã, com forte expressão no país, apoiado pelo Instituto Paulo Freire, dirigido por Gadotti até a época de elaboração deste trabalho (UBIALI, 2008). Informação disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT02-4432--Int.pdf>>. Acesso em: 20/03/2011.

social ampla. Propõe-se o envolvimento de todo o bairro em seu desenvolvimento, com a possibilidade de gerar grandes impactos na cidade.

Essa nova dimensão da educação foi perseguida ultrapassando os muros da escola, oferecendo aos educandos atividades educativas nos mais variados lugares, caminhando pela cidade e tendo contato direto com toda população. O Bairro-Escola, diferente de outras propostas educacionais, cria uma rede no bairro criada a partir de parcerias, que proporcionam a ampliação dos espaços educativos, e articulada por um projeto urbano, específico para cada bairro, que liga os equipamentos, investindo na iluminação e na sinalização públicas, nos agentes de trânsito, na guarda municipal, além da qualificação dos caminhos, priorizando a circulação das crianças em total segurança (Nova Iguaçu, 2006:5).

Entretanto, para o alcance desses objetivos pretendidos, é necessário que novos olhares, frutos de uma nova maneira de compreender e de se relacionar com o espaço no meio social em que se pretende intervir, sejam alcançados.

Nova Iguaçu⁶

As origens da cidade remetem ao período colonial, final do século XVI, época de exploração da cana-de-açúcar e seu porto, na foz do Rio Iguassú, escoava as riquezas de Minas Gerais. Desde o século XIX seu território era cortado pelo “Caminho Real do Comercio”. Essas terras passaram por períodos prósperos durante a época de exploração do café e, posteriormente com a citricultura.

Mas, é no final da década de 1930 que as características dessa região começam a se formar. Os catalisadores dessa transformação foram os

⁶ Município situado na Baixada Fluminense inserido na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro – RMRJ. Localiza-se a 29,6 km da área central da cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado e centro da RMRJ. Maior município da Baixada em extensão territorial, 524 Km² (responde por 11,1% da Área Metropolitana), segundo em população, 795.212 habitantes, conforme o último censo, realizado em 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Quarto município da RMRJ em tamanho da população, tendo uma densidade de aproximadamente 1.518 habitantes por Km². Segundo dados de 2008 do IBGE, aproximadamente 53 mil se matricularam na rede pública municipal de ensino, sendo atendidos por 1977 docentes. Limita-se ao norte com Miguel Pereira, à oeste com os municípios de Duque de Caxias e Japeri, ao sul com o Rio de Janeiro, Mesquita e Seropédica, à leste com Belford Roxo e, à oeste com Queimados.

investimentos da capital da República em saneamento e transporte que direcionaram boa parte do fluxo de rápido crescimento e adensamento populacional da cidade do Rio de Janeiro para os subúrbios e municípios vizinhos ao Distrito Federal, na Baixada Fluminense, para onde se direcionavam os vetores do crescimento industrial (Ozório, 2007:9).

No início dos anos 1950 a expansão física alcança os limites da cidade de Nova Iguaçu, o Centro verticaliza e ocorre uma explosão demográfica. A construção da Rodovia Presidente Dutra (BR-116), e o maior uso do automóvel contribuem “na transformação do espaço rural para o urbano, [e] na dispersão da ocupação do território” (Pinto, 2008:29). Porém, desde meados do século XX, o município perdeu partes de seu território, com a emancipação de Duque de Caxias em 1943; Nilópolis em 1947; Belford Roxo e Queimados em 1990, Japeri em 1991 e, Mesquita em 1999, todos os novos municípios inclusos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro – RMRJ⁷.

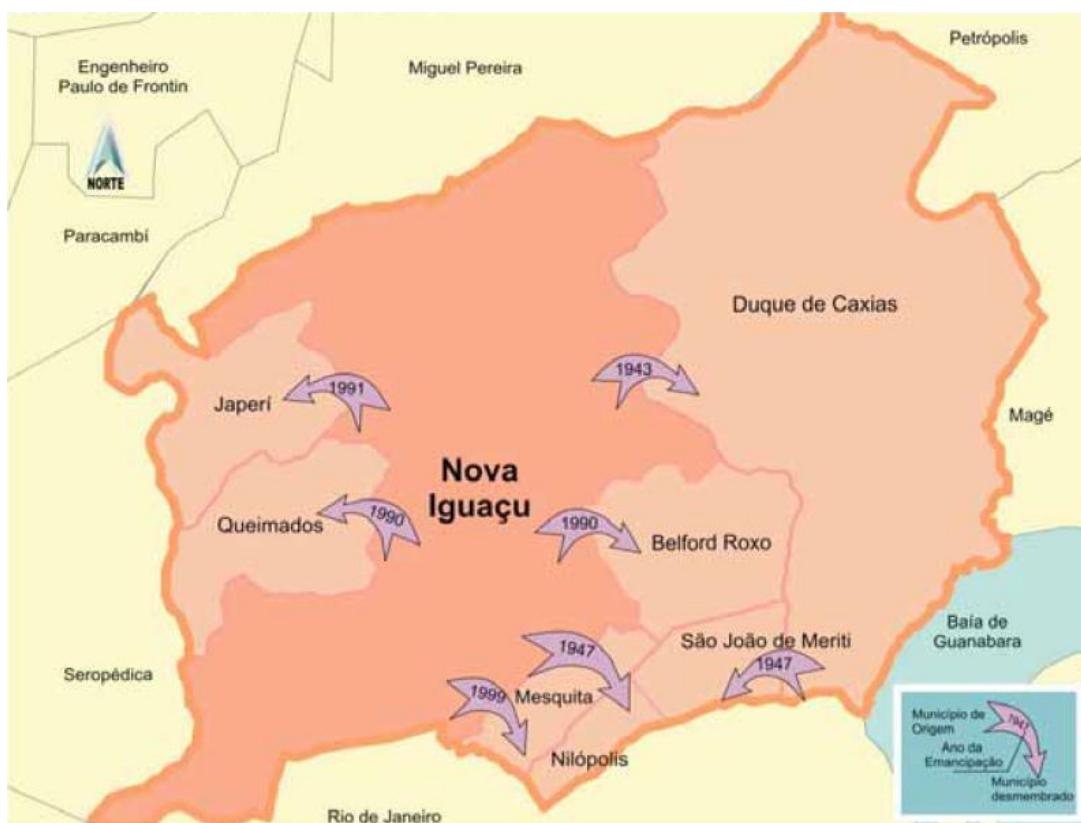


Imagem 1 – Emancipações Municipais a partir do território de Nova Iguaçu
 Fonte: Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu, 2004

⁷ A Região Metropolitana do Rio de Janeiro é composta por 18 municípios desde 2009, sendo eles: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em 2002, relatam que Nova Iguaçu apresenta bons indicadores de desenvolvimento humano na área de educação, apesar de estar abaixo da média dos indicadores de renda média e de esperança de vida, em relação ao resto do Estado. É o sexto maior Produto Interno Bruto (PIB), R\$ 6.957.962, e o quinto maior orçamento, R\$ 575.906.043, do Estado segundo dados de 2007 considerados pelo IBGE, concentrando significativa parcela das atividades de comércio e indústria, uma importante centralidade econômica na Baixada Fluminense. Entretanto, de acordo com o diagnóstico realizado pelo Observatório das Metrôpoles em 2006, “essa centralidade econômica, no entanto, não é embasada em um modelo de desenvolvimento sustentável, democrático e incluyente, traduzindo-se em enorme desigualdade intramunicipal” (Observatório das Metrôpoles 2006:6).

O Observatório das Metrôpoles (2006) apontou, pelos dados do Censo de 2000, que Nova Iguaçu possuía 5,6% (6.257) das suas crianças e adolescentes, entre 07 e 14 anos, fora da escola, percentual que aumentou até o ano de 2005 para 7,2%, totalizando 8.820 crianças e adolescentes. Dados que eram seguidos por outros igualmente graves de atraso e evasão escolar (Observatório das Metrôpoles 2006:20-21).

Alguns fatores contribuíram para as condições de desigualdades sociais, de produção do espaço urbano e para o enfraquecimento de Nova Iguaçu, segundo Álvaro Ferreira (2010). Observando a evolução urbana da cidade, por exemplo, dois padrões distintos de produção do espaço urbano são evidentes, um ocorrido nas “áreas do centro da cidade e dos distritos, com casas, edifícios residenciais e comerciais”, atendidos pelos serviços públicos, e outro baseado na “autoconstrução da moradia em loteamentos populares, ou seja, na transferência da responsabilidade da produção da habitação e da própria urbanização para seus moradores”, demonstrando o tratamento diferenciado dado à população, que também não encontra meios para lutar por condições igualitárias (Ferreira, 2010).

A experiência do Bairro-Escola nos bairros pesquisados

Constatamos pela pesquisa que o Bairro-Escola foi uma experiência inédita para Nova Iguaçu. Desde 2005, a administração pública passou por processos de reestruturação se adequar às demandas organizacionais e operacionais exigidas para o desenvolvimento desta política.

Em um período de menos de cinco anos, a estrutura de governo passou por várias mudanças para se adaptar aos seus novos propósitos. Integrar as ações dos diversos órgãos de governo também foi necessário. Algumas ações eram transversais a várias secretarias. Constatada a necessidade de integração, procurou-se estabelecer uma forma de trabalho, envolvendo o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de resultados. Metodologias diferentes foram experimentadas na busca dos melhores resultados para as equipes. No entanto, todos esses avanços não foram suficientes para a Prefeitura de Nova Iguaçu responder a todas as questões impostas pelo Bairro-Escola para o município, assim como essa política ainda não se desenvolveu o suficiente para atender todas as demandas de Nova Iguaçu.

Observamos ao examinar os dados coletados que os avanços nas esferas de planejamento e de gestão do Bairro-Escola, não foram alcançados para sustentar os mesmos resultados em campo. O propósito de se construir uma política pública de “baixo para cima” não conseguiu ser alcançada nos bairros, ou nas escolas visitadas. Conforme observado nas entrevistas e no material levantado, a implantação do Bairro-Escola nesses bairros não superou muito a antiga fórmula de se constituir um modelo e aplicá-lo indiscriminadamente de “cima para baixo” nos bairros de Nova Iguaçu.

Apesar de muitos bairros terem se beneficiado das melhorias urbanísticas realizadas, como construção ou reforma das calçadas e ruas, na maior parte dos casos, e das praças, em felizes casos aonde realizados, muitas dessas melhorias se perderam ao longo do tempo, por não serem acompanhadas por um posterior cuidado de manutenção.

No que diz respeito aos depoimentos colhidos nas escolas, constatamos que o planejamento realizado para a implantação do Programa de Educação Integral⁸, eixo educacional do Bairro-Escola, não incluiu as equipes internas.

⁸ A Educação Integral é tema recorrente em educação no Brasil desde a primeira metade do século XX, que ganha especial destaque com Anísio Teixeira, a partir das experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, na década de 50, e, do “Plano Humano” do Distrito Federal, na década de 60, com

Apenas as pessoas destacadas das suas funções habituais para assumir cargos de coordenação e de acompanhamento tiveram conhecimento da sua metodologia. Conflitos neste período foram uma constante.

Também não foram feitas, de imediato, obras para adequação das escolas para as novas demandas do programa. Em muitos casos, o espaço físico era inadequado para o bom funcionamento do programa e as dificuldades apareciam no cotidiano. Os professores questionaram muito a precariedade do programa. A “falta de estrutura” para as atividades foi a maior reclamação.

Não envolver toda equipe desde o início da implantação do Bairro-Escola comprometeu o seu envolvimento com as ações, dividindo as equipes das escolas, conforme relatado. Apenas isso comprometeu por meses o enfrentamento das questões de aplicação prática dos princípios da Educação Integral em cada escola e, cada bairro. A falta de investimento nas estruturas escolares tornou muito mais difícil a realização das atividades e, podem ter contribuído em muito com a descrença das pessoas sobre o valor das ações.

Da mesma forma, o tipo de relação de parceria estabelecida nos bairros em muito divergem dos princípios declarados como norteadores do Bairro-Escola. Infelizmente, a necessidade de espaços para as atividades imperou sobre a possibilidade de construção de oportunidades educativas mais amplas nos bairros.

Mesmo em entrevistas realizadas com mães de alunos observamos o pouco conhecimento a respeito do Programa de Educação Integral. Algumas disseram que matricularam seus filhos neste apenas para tirá-los um pouco de dentro de casa, ou para tirá-los da rua. Outras mães justificavam a matrícula pelo fato de trabalharem fora e viam no programa uma forma de ocupá-los, ou como alternativa a deixá-los com familiares e vizinhos. Apesar disso, todas as mães entrevistadas afirmaram ter gostado da experiência que os filhos tiveram. No entanto, algumas mães consideraram melhor tirar seus filhos das

Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. Outras experiências significativas no país foram os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro e os Centros Educacionais Unificados – CEUs, criados em São Paulo. Para o Ministério da Educação, os paradigmas da Educação Integral hoje envolvem “considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. A proposta é a constituição de uma “comunidade de aprendizagem”, a partir de um “projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos”, pelo “o estabelecimento de políticas socioculturais” (Mec/Secad, 2009).

atividades, algumas atendendo ao pedido dos próprios, devido ao desgaste que estas causavam.

Durante as entrevistas dos professores, foram registrados vários relatos afirmando que os alunos que participam no Horário Integral ficam mais integrados com a escola, ficam mais “populares”. Essas crianças passam a ter uma relação mais entrosada com as pessoas de seu convívio escolar, professores, coordenação, e, ficam mais envolvidos com as atividades promovidas, além de se sentirem mais acolhidos pela escola. Porém, os professores não perceberam mudanças significativas no rendimento escolar dos alunos inscritos no Horário Integral, apenas em alguns casos isolados. No entanto, eles reconheceram que as novas vivências proporcionadas a esses alunos proporcionam um novo tipo de aprendizado.

Muito da falta de envolvimento do Bairro-Escola com os bairros aonde foi implantado está relacionada com a falta ou com a inadequação das metodologias participativas empregadas. O resultado disso foi o pouco envolvimento das pessoas no processo ou o simples abandono das atividades, tanto por parte da prefeitura, que não consegue alcançar seus objetivos nas reuniões, quanto por parte da população, ao ver suas expectativas de discussão de suas demandas frustradas.

A exceção foi observada nas pessoas que se envolveram trabalhos voluntários nas escolas. Essas, no geral, já eram próximas às escolas e observavam as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia pela equipe responsável pelo funcionamento do programa.

Outro caso importante foi encontrado em uma escola pesquisada em Rancho Novo, que só iniciou o programa no final de 2007. A diretora afirmou que trabalhou muito no sentido de conseguir levar o Horário Integral para a escola. Neste, as dificuldades na implantação foram encaradas como condição normal de adaptação à nova realidade, já que a escola já tinha ciência de todo o processo. Nesta escola, o lema aplicado pela Coordenação Geral do Bairro-Escola de “trabalhar com a precariedade e com as potencialidades do bairro” foi, desde o início, aplicado.

Poucas pessoas souberam falar sobre o Bairro-Escola nos bairros pesquisados, dentre as que ouviram falar a respeito, poucas souberam dizer o que faz ou das ações que o envolvem, apesar das marcas deixadas na cidade

– hoje em processo avançado de desgaste. Mesmo os moradores que mantêm algum tipo de contato com as escolas não souberam falar sobre algum aspecto ou produto gerado por esta política. As pessoas que chegaram acompanhar as obras se queixaram que as melhorias realizadas não duraram muito tempo.

Apenas a reforma da Praça Imperatriz, em Rancho Novo, e as novas pavimentações realizadas nas ruas principais em ambos os bairros foram percebidas como melhorias trazidas.



Imagem 2 – Fotos gerais da Praça Imperatriz.
Fonte: Acervo pessoal.

Os entrevistados que souberam falar das obras de adequação das ruas para a criação do caminho das crianças, normalmente eram moradores das ruas ou vivenciaram esses lugares durante esse período de alguma forma. Outros se lembraram das pinturas dos muros, das novas sinalizações e desimpedimentos das calçadas apenas após observações a respeito realizadas no momento da entrevista.

Carlos Nelson Ferreira dos Santos (1988) já alertava para a distância entre o plano e a prática urbanística nas cidades brasileiras desde os primeiros períodos coloniais, quando “as boas intenções abstratas” trazidas “para agradar a *el-rey*” tencionavam com o “salve-se quem puder das práticas

possíveis”. Nossas cidades são o retrato das contradições do seu uso funcional “como impulsionadoras do desenvolvimento”, que fora traçado para superar um passado que não nos orgulha, em direção a um futuro grandioso, para o qual fomos predestinados. Isso, “sem se importar muito com os efeitos não desejados que causa. [...] É assim que vão se armar quase cem anos de conveniências rumo ao ‘progresso’”. O autor fala de um hiato formado no “mundo urbano brasileiro”, reformulado, deixando de ser o que era, “mas nunca chegou a ser o que se queria que fosse” (Santos C., 1988:40-41).

Concluimos que o enfrentamento da complexidade desejado desde o planejamento do Bairro-Escola se perdeu nas simplificações metodológicas dos processos implantados e assim a política perdeu seu sentido.

Os processos participativos necessários para a efetivação da política idealizada para a cidade não resistiu aos paradoxos e contradições que tinham de conciliar, levando ao retrocesso da implantação indiscriminada de modelos impostos às escolas e aos bairros “como corpos estranhos à vida real”, e foram sobrepujados pelo meio urbanos real, cujas formações socioespaciais escapam as generalizações e os simplismos com que ainda é tratado.

Assim, conforme os autores trabalhados e, utilizando as palavras de Carlos Nelson, sustentamos que a abordagem da temática urbana só vale a pena num amplo processo de “politização e democratização do conhecimento e de suas aplicações objetivas” (Santos C., 1988:46). Devemos ser pragmáticos no enfrentamento real da *problemática urbana* conforme esta se apresenta no cotidiano das pessoas.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Cultura. **Cultura Viva: Programa Nacional de Arte, Educação, Cidadania e Economia Solidária**. Catálogo. 3ª Edição. Brasília: MinC/SPPC, 2005. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2010/11/Cat%C3%A1logo_-Cultura_-Viva-2005.pdf. Acesso em: 19 de Janeiro de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral : texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília : Mec, Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 19 de Janeiro de 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-tempo na metrópole: A fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2001.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **Olhar periférico: Informação, linguagem, percepção ambiental.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FERREIRA, Álvaro. **Algumas reflexões para ajudar a entender a produção desigual do espaço urbano em Nova Iguaçu.** In: NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE MEIO AMBIENTE, PETROBRÁS, NOVA IGUAÇU, Prefeitura Municipal de. Educação ambiental: formação de valores ético-ambientais para o exercício da cidadania no Município de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa.** 2005. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes Ltda., 1991.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade.** Tradução de Jefferson Luiz

MEDEIROS FILHO, Barnabé, GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola: Uma nova geografia do aprendizado: A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade.** São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

MORIN, Edgar. Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NOVA IGUAÇU, Prefeitura da Cidade de. **Atlas Escolar de Cidade de Nova Iguaçu.** Nova Iguaçu, 2004.

NOVA IGUAÇU, Prefeitura da Cidade de. Coordenação Geral do Bairro-Escola – CGBE. **Bairro-Escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora.** Encarte. Nova Iguaçu: CGBE, 2006.

OZÓRIO, Elaine Cristina. **O processo de (re)produção do espaço urbano na cidade de Nova Iguaçu-RJ : (1990-2007).** Rio de Janeiro, 2007

PINTO, André Luiz. **Urbanismo na fragmentação: a resposta do Bairro-escola.** Rio de Janeiro: PTK Livros, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. **A cidade como um jogo de cartas.** São Paulo: Projeto Editores, 1988.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

SASSEN, Saskia. **As cidades na economia mundial.** São Paulo: Studio Nobel, 1998.

_____. **Locating cities on global circuits.** In: The Global City Reader. Londres: Routledge, 2005.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – TCERJ. **Estudo Socioeconômico 2003: Nova Iguaçu/Mesquita.** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://mail.tce.rj.gov.br/sitenovo/develop/estupesq/gc04/2003/areal.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2006.

VAZ, Lilian Fessler, SELDIN, Cláudia. **Bairro-Escola: Espaços públicos em uma política urbana integrada.** In: VAZ, Lilian Fessler, ANDRADE, Luciana da Silva, GUERRA, Max Welch. **Os espaços públicos nas políticas urbanas: Estudos sobre o Rio de Janeiro e Berlin.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.