



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

**RITA RAILDA SOARES LOURENÇO**

**EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS:**

**UM ESTUDO EM ILHA AMARELA, SALVADOR, BAHIA**

Salvador-Bahia

2015

**RITA RAILDA SOARES LOURENÇO**

**EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS:**

**UM ESTUDO EM ILHA AMARELA, SALVADOR, BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador-Bahia

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB  
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

**L892**

Lourenço, Rita Railda Soares

Educação para a construção de Sociedades Sustentáveis:  
Um estudo em Ilha Amarela, Salvador, Bahia. / Rita Railda  
Soares Lourenço. Salvador. 2015  
190 f. il.

Orientador Prof. Dr. . Antônio Dias Nascimento  
Tese de Doutorado - Universidade do Estado da Bahia  
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação  
e Contemporaneidade

1. Educação Ambiental 2. Processo educativo 3. Sociedades  
Sustentáveis 4. Meio Ambiente I Título

**CDD 372.357**

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins acadêmicos, desde que  
seja citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

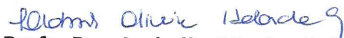
### EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: UM ESTUDO EM ILHA AMARELA, SALVADOR/BA

RITA RAILDA SOARES LOURENÇO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de abril de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia  
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



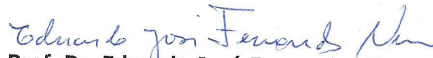
Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil



Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva  
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT  
Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais  
Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Análise Geográfica Regional  
Universidade de Barcelona, UB, Espanha

## DEDICATÓRIA

Para você Mamãe (in memoriam), mulher guerreira, que neste momento tenho certeza que está aqui ao meu lado comemorando esta conquista. Saudades...

## AGRADECIMENTOS

*Neste momento corro o risco de esquecer alguém, mas se isto acontecer, perdoe-me, e tenha a certeza que quando a tempestade passar no silêncio do entardecer agradecerei eternamente, a você!*

Agradeço aos que fizeram esta história no passo e no compasso:

A Deus por estar sempre comigo nos momentos de conflitos e de dor durante esta caminhada;

A minha mãe ((in memoriam)) por ter acreditado nos meus sonhos naquele dia em que sair de casa... Que Deus lhe abençoe minha velhinha!

A minha filha, Raquel, pela compreensão e paciência em esperar a passagem destes quatro anos;

A minha irmã, Heloisa Lourenço, pela torcida, apoio e pela amizade sincera;

A minha grande amiga-irmã, Dilma Assunção, por ter cedido seus finais de semana para trabalharmos na produção de elementos desta pesquisa;

A um anjo bom que faz parte da minha vida e da vida da minha filha, Iris Santos da Hora, com carinho materno, meus sinceros agradecimentos;

Aos meus amigos e a todos os seus familiares da Rua do Buraco que me contaminaram com o espírito do viver em comunidade: Marli e Meco, Silvia e Silvana Ednélia e Ednei, Silvinha e Cesar (Transa), César de Abílio, Sueli Orrico, Landinha e Nilton, Lula Medronho, Dori, Nengo, Jaiminho (in memoriam), Valdomiro (Chocho), Geremias, Giga, Gilson Piupiu, Russo, Rin e tantos outros que tinham como ponto de encontro este lugar, esta comunidade, a Rua do Buraco;

Ao querido orientador, Professor Doutor Antônio Dias Nascimento, pela acolhida e ensinamentos neste percurso e, principalmente, por acreditar no meu trabalho. Muito obrigado!

A querida Professora Doutora Michèle Tomoko Sato pela oportunidade de fazer um estágio doutoral junto ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte-GPEA/UFMT, muito obrigada pelo cuidado e carinho!

Aos professores da Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, em especial ao Professor Luiz Augusto Passos e a Professora Márcia Ferreira;

Aos pesquisadores, pessoas simpáticas e acolhedoras, do GPEA/UFMT: Elizete Gonçalves, Giseli Nora, Giselly Rodrigues, Herman Hudson, Imara Quadros, Ivan Belém, Lucia Kawahara, Maria Liette, Michelle Jaber, Regina Silva, Rita Aleixe, Ronaldo Senra, Rosana Manfrinate, Samuel Borges, Sônia Palma, Simone, Luigi, Péricles e Regis;

Aos colegas de turma da UFMT e as amigas conquistadas em especial a Maristela Abadia, Glauce Viana, Gino Buzato, Sandra Pavoeiro, abraços para vocês!

A Coordenadora Regional de Educação - CRE Subúrbio I, Jacirema Piedade dos Santos obrigada pela atenção;

A diretora da Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas, Jaqueline da Silva Pereira Mangueira, meus sinceros agradecimentos pela atenção durante todo o período em que estive nesta escola;

As pessoas participantes desta pesquisa: vice-diretoras, professores, professoras, funcionários, funcionárias e estudantes da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, e, aos moradores de Ilha Amarela meus sinceros agradecimentos para todos vocês;

A Coordenadora da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu, Ana Maria Alves, obrigada pela sua grande contribuição e simpatia;

Ao líder comunitário José Gilson Pereira de Jesus, obrigada pela atenção, dedicação e companhia durante as caminhadas na comunidade e nos bairros vizinhos. Parabéns pelo seu trabalho!

Aos professores que contribuíram para a minha formação durante o período que estudei em Amargosa, principalmente ao professor de Educação Física Joselito Rezende que através do esporte soube despertar nos jovens o espírito de liderança e os sonhos de viver;

A duas conterrâneas e amigas especiais, Luciane Sales e Núbia Sales por ter acolhido aquela jovem do interior quando sonhava em iniciar a vida acadêmica. Serei eternamente grata a vocês!

As boas amizades conquistadas nesta trajetória na Universidade do Estado da Bahia/UNEB: Ilma Soares, Renata Fornelos, Cristiane Fernandes, Edite Faria, Márcia Tereza, Carla, Arlete, Camilo, Dinalva, Alan, Ricardo Castaño, e todas as demais pessoas simpáticas que ingressaram no PPGEduc/UNEB;

A todos os demais colegas de turmas e grupos da UNEB, em especial o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade;

Aos professores do PPGEduc, obrigada pelos ensinamentos e troca de saberes;

A equipe da secretaria e da biblioteca do PPGEduc, obrigada pela atenção, dedicação e carinho, em especial a Sônia, Nilma, Sandra e Hildete;

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa;

A tantas outras pessoas que aqui não foram citadas, mas que, com certeza, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma nesta caminhada, meu eterno agradecimento a todos vocês!

## EPÍGRAFE

### **Pra não dizer que não falei das flores**

Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Nas escolas nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Há soldados armados, amados ou não  
Quase todos perdidos de armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Geraldo Vandré

## RESUMO

Este trabalho tem como finalidade compreender a relação da escola com os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano: educadores, educandos, família e comunidade, considerando a participação destes nas práticas educativas na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis. A base epistemológica deste trabalho está ancorada nos pensamentos de estudiosos como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Pedro Demo, Edgar Morin, José de Souza Martins, Zygmunt Bauman, Henri Acselrad, Pedro Jacobi e Michèle Sato que embasaram as discussões sobre educação, educação ambiental, dialogicidade, participação, justiça ambiental e sociedades sustentáveis. Nestes termos o percurso metodológico baseou-se em um estudo qualitativo, tendo como referência o estudo de caso alargado em uma região periférica, Ilha Amarela, localizada no Subúrbio Ferroviário da cidade do Salvador, Estado da Bahia, Brasil. Os resultados obtidos a partir da leitura das informações das visitas *in loco*, das entrevistas e dos registros do diário de campo demonstraram que existem muralhas (in)visíveis dentro e fora do ambiente escolar que precisam ser rompidas para assegurar uma relação dialógica e participativa entre estes sujeitos já que a formação do educando está vinculada a uma rede de relações que constituem o autêntico processo educativo com práticas sociais transformadoras.

Palavras-chave: Processo Educativo - Educação Ambiental - Participação - Dialogicidade - Justiça Ambiental - Sociedades Sustentáveis

## ABSTRACT

This work aims to realize the relation between the school and the individual that take part of your quotidian: educators, students, family and community, considering the participation of these in education practices with a view to build sustainable societies. The epistemologic foundation of this work is based on the thoughts of scholars as Paulo Freire, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Pedro Demo, Edgar Morin, José de Souza Martins, Zygmunt Bauman, Henri Acselrad, Pedro Jacobi and Michèle Sato that based on discussions about education, environmental education, dialogue, participation, environmental justice and sustainable societies. In this regard, the methodological course based on a qualitative study, with reference to case study enlarged in a peripheral area, Ilha Amarela, located in railroad suburb the city of Salvador, Bahia, Brazil. The achieved results since the readout of the informations of visits *in loco*, the interviews and the records of the bailiwick diary show that exist (in)visible walls inside and outside the school environment that need to be broken to assure a dialogical relation and participatory between these subjects since that the student formation is connected with a network of relations that constitute the authentic educative process with social transformer practice.

Keywords: Educative Process - Environmental Education - Participation - Dialogicity - Environmental Justice - Sustainable Societies.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad comprender la relación de la escuela con los sujetos que hacen parte de su cotidiano: educadores, educandos, familia y comunidad, considerando la participación de estos en las prácticas educativas en la perspectiva de la construcción de sociedades sostenibles. La base epistemológica de este trabajo está anclada en los pensamientos de estudiosos como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Pedro Demo, Edgar Morin, José de Souza Martins, Zigmunt Bauman, Henri Acselrad, Pedro Jacobi y Michèle Sato que dieron base a las discusiones sobre educación, educación ambiental, dialogicidad, participación, justicia ambiental y sociedades sostenibles. En estos términos el recorrido metodológico se basa en un estudio cualitativo, teniendo como referencia el estudio de caso alargado en una región periférica, Ilha Amarela, localizada en el Subúrbio Ferroviário la ciudad de Salvador, Bahia, Brasil. Los resultados obtenidos a partir de la lectura de las informaciones de las visitas *in loco*, de las entrevistas y de los registros del diario de campo demostraron que existen murallas (in)visibles dentro y fuera del ambiente escolar que necesitan ser rotas para asegurar una relación de diálogo y participativa entre estos sujetos ya que la formación del educando está enlazada a una red de relaciones que constituyen el autentico proceso educativo con prácticas sociales transformadoras.

Palabras-claves: Proceso Educativo – Educación Ambiental – Participación – Dialogicidad – Justicia Ambiental – Sociedades Sostenibles

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                |   |     |
|----------------|---|-----|
| <b>Foto 1</b>  | Ninhos de guaxo -----   | 28  |
| <b>Foto 2</b>  | Distrito de São Pedro de Joselândia, Pantanal, Estado do Mato Grosso -----  | 68  |
| <b>Foto 3</b>  | Canoeiro do Pantanal no Distrito de São Pedro de Joselândia, Pantanal, Estado do Mato Grosso -----  | 69  |
| <b>Foto 4</b>  | Painel Fotográfico: A Sede da Igreja Católica e a Sede da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu -----  | 74  |
| <b>Foto 5</b>  | Elevador Lacerda, Salvador/BA -----   | 92  |
| <b>Foto 6</b>  | Plano Inclinado Liberdade-Calçada, Salvador/BA -----  | 92  |
| <b>Foto 7</b>  | Plano Inclinado Gonçalves, Salvador/BA -----  | 93  |
| <b>Foto 8</b>  | Painel Fotográfico: Parque da Cidade e o seu entorno, Salvador/BA -----   | 94  |
| <b>Foto 9</b>  | Painel Fotográfico: A Barra - bairro nobre e Bairro da Paz na periferia de Salvador -----   | 94  |
| <b>Foto 10</b> | Vista Panorâmica da Cidade Baixa e da Baía de Todos os Santos -----   | 105 |
| <b>Foto 11</b> | Painel Fotográfico: Represa do Cobre localizada na Bacia do Cobre/São Bartolomeu -----  | 110 |
| <b>Foto 12</b> | Painel Fotográfico: Lixo e esgoto nas bordas da Represa do Cobre -----  | 110 |
| <b>Foto 13</b> | Painel Fotográfico: Parque São Bartolomeu após revitalização em 2014 ---  | 111 |
| <b>Foto 14</b> | Painel Fotográfico: Parque São Bartolomeu: a gameleira, as cachoeiras de Oxum e Oxumaré (poluídas) e Nanã (sem água) e a Pedra que cresce -----                         | 112 |
| <b>Foto 15</b> | Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----  | 114 |
| <b>Foto 16</b> | Painel Fotográfico: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas (laterais) --  | 115 |
| <b>Foto 17</b> | Painel Fotográfico: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas áreas internas (quadra de esportes, parede da sala de aula danificada e o famoso banho de mangueira) ----- | 116 |
| <b>Foto 18</b> | Painel Fotográfico: Atividades do Programa Escola Aberta -----  | 120 |
| <b>Foto 19</b> | Painel Fotográfico: O entorno da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas --<br>-----   | 123 |

|                |  |     |
|----------------|--|-----|
| <b>Foto 20</b> | Painel Fotográfico: Fonte em Ilha Amarela -----  | 127 |
| <b>Foto 21</b> | Painel Fotográfico: Nascente canalizada para um canal, totalmente poluído, intervenção de uma Construtora -----      | 128 |
| <b>Foto 22</b> | Painel Fotográfico: Fonte em Itacaranha água cristalina, 24 horas jorando e escoando para os terrenos vizinhos ----- | 128 |
| <b>Foto 23</b> | Painel Fotográfico: Outras fontes em quintais de residências nos bairros de Rio Sena e Terezinha -----               | 129 |
| <b>Foto 24</b> | Painel Fotográfico: Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu -----   | 131 |
| <b>Foto 25</b> | Painel Fotográfico: Sede da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu -----                                       | 132 |
| <b>Foto 26</b> | Painel Fotográfico: Fontes em Ilha Amarela, Itacaranha e as cachoeiras do Parque São Bartolomeu -----                | 134 |
| <b>Foto 27</b> | Painel Fotográfico: Equipes da gincana de 2013 -----   | 139 |
| <b>Foto 28</b> | Painel Fotográfico: Lixo e material de construção depositado na calçada da escola -----                              | 147 |
| <b>Foto 29</b> | Cartaz do Projeto Escolas Sustentáveis na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----                             | 151 |
| <b>Foto 30</b> | O voo do canário-da-terra -----  | 156 |
| <b>Foto 31</b> | Gavinha simbolizando elo, abraços -----  | 162 |
| <b>Foto 32</b> | Mensagem de Boas-vindas fixada no portão da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----                           | 164 |

## LISTA DE FLUXOGRAMA

|                     |   |     |
|---------------------|---|-----|
| <b>Fluxograma 1</b> | Representação: o Processo de Fotossíntese -----           | 155 |
| <b>Fluxograma 2</b> | Representação: o ser humano e suas relações sociais ----- | 155 |

## LISTA DE IMAGENS

|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| <b>Imagem 1</b> | Operários - Tarsila do Amaral, 1931 -----  | 81  |
| <b>Imagem 2</b> | Regiões Administrativas de Salvador (Lei Municipal 5685/2004) -----                      | 96  |
| <b>Imagem 3</b> | Densidade Populacional segundo Regiões Administrativas – Ano 2000 -----                  | 98  |
| <b>Imagem 4</b> | População Total Segundo Regiões Administrativas de Salvador - Ano 2000 -                 | 99  |
| <b>Imagem 5</b> | Município do Salvador - Regiões Administrativas - Prefeituras-Bairro -----               | 102 |
| <b>Imagem 6</b> | Localização da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas e do Parque São Bartolomeu ----- | 113 |

## LISTA DE TABELAS

|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| <b>Tabela 1</b>  | Matrizes discursivas da sustentabilidade urbana -----   | 51  |
| <b>Tabela 2</b>  | Sustentabilidade -----  | 55  |
| <b>Tabela 3</b>  | Blocos Temáticos: Território Social, Cultural e Ambiental; Dialogicidade; Participação -----            | 76  |
| <b>Tabela 4</b>  | População Residente (Habitantes) por Região Administrativa em 2010 -----                                | 97  |
| <b>Tabela 5</b>  | Número de escolas atendidas por CRE -----   | 101 |
| <b>Tabela 6</b>  | Ilha Amarela – Perfil da população residente em domicílios particulares ---                             | 107 |
| <b>Tabela 7</b>  | Setores censitários do distrito de Plataforma próximos a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas ----- | 107 |
| <b>Tabela 8</b>  | Matrículas no Ensino Fundamental I, 2012 -----  | 117 |
| <b>Tabela 9</b>  | Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - SEJA II, 2012 -----  | 117 |
| <b>Tabela 10</b> | Matrículas no Ensino Fundamental II, 2012 -----   | 118 |
| <b>Tabela 11</b> | Matrículas no Ensino Fundamental I, 2012 a 2014 -----   | 118 |
| <b>Tabela 12</b> | Matrículas no Segmento: Educação de Jovens e Adultos, 2012 a 2014 -----                                 | 118 |
| <b>Tabela 13</b> | Matrículas no Ensino Fundamental II, 2012 a 2014 -----  | 119 |
| <b>Tabela 14</b> | Avaliação do IDEB, 8º e 9º, de Escolas das CREs do Subúrbio I e II -----                                | 121 |
| <b>Tabela 15</b> | Relação das Bibliotecas Públicas Estaduais em Salvador -----  | 157 |
| <b>Tabela 16</b> | Relação das Bibliotecas Públicas Municipais em Salvador -----   | 158 |
| <b>Tabela 17</b> | Relação das Bibliotecas Comunitárias em Salvador -----  | 158 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| AR      | Administrações Regionais                                    |
| BA      | Bahia   |
| CMMAD   | Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento      |
| CRE     | Coordenadoria Regional de Educação                          |
| EA      | Educação Ambiental  |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação               |
| GPEA    | Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística             |
| IDEB    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                |
| IDH     | Índice de Desenvolvimento Humano                            |
| IMIC    | Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos     |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura                            |
| ONG     | Organização não Governamental                               |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                               |
| PAEAL   | Pacto de Ação Ecológica da América Latina                   |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                           |
| PNEA    | Política Nacional de Educação Ambiental                     |
| PNUMA   | Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente             |
| PRONEA  | Programa Nacional de Educação Ambiental                     |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                       |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade   |

|        |  |
|--------|--|
| RBJA   | Rede Brasileira de Justiça Ambiental                                 |
| REDA   | Regime Especial de Direito Administrativo                            |
| SECULT | Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer           |
| SEJA   | Segmento da Educação de Jovens e Adultos                             |
| TIC    | Tecnologias de Informação e Comunicação                              |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UFMT   | Universidade Federal do Mato Grosso                                  |
| UNEB   | Universidade do Estado da Bahia                                      |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## SUMÁRIO

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> -----  | 21  |
| <b>2</b>   | <b>AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CAMINHADA</b> -----                   | 27  |
| <b>2.1</b> | A educação libertadora e a ecologia de saberes -----                 | 27  |
| <b>2.2</b> | A Educação Ambiental e o reencantamento do processo educativo -----  | 40  |
| <b>2.3</b> | O dito desenvolvimento sustentável -----                             | 45  |
| <b>2.4</b> | Refletindo sobre sustentabilidade -----                              | 50  |
| <b>2.5</b> | A construção de sociedades sustentáveis -----                        | 53  |
| <b>2.6</b> | Participação, um sentimento de pertencimento -----                   | 57  |
| <b>2.7</b> | A Justiça Ambiental -----  | 61  |
| <b>3</b>   | <b>O PERCURSO METODOLÓGICO</b> -----                                 | 66  |
| <b>3.1</b> | O Estágio Doutoral -----   | 67  |
| <b>3.2</b> | O estudo de caso e o método de caso alargado -----                   | 70  |
| <b>3.3</b> | No campo com os sujeitos da pesquisa -----                           | 72  |
| <b>4</b>   | <b>ENTRE O CAMPO E A CIDADE</b> -----                                | 78  |
| <b>4.1</b> | A cidade um lugar de todos -----                                     | 78  |
| <b>4.2</b> | Periferia e subúrbio -----   | 83  |
| <b>4.3</b> | Comunidade - um lugar acolhedor -----                                | 85  |
| <b>5</b>   | <b>A DESCRIÇÃO DO LUGAR</b> -----                                    | 89  |
| <b>5.1</b> | Um sobrevoo em Salvador -----  | 89  |
| <b>5.2</b> | Conhecendo o Subúrbio Ferroviário da cidade do Salvador -----        | 104 |
| <b>5.3</b> | A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----                     | 113 |
| <b>6</b>   | <b>A LEITURA NO OLHAR DO OUTRO</b> -----                             | 124 |
| <b>6.1</b> | <b>Bloco temático: Território Social, Cultural e Ambiental</b> ----- | 124 |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 6.1.1      | A história do lugar -----   | 124        |
| 6.1.2      | Patrimônio natural e cultural -----   | 133        |
| 6.1.3      | O modo de ser e viver dos moradores -----   | 134        |
| 6.1.4      | O local nas atividades educativas -----   | 137        |
| <b>6.2</b> | <b>Bloco temático: Participação</b> -----   | <b>138</b> |
| 6.2.1      | O educando -----  | 138        |
| 6.2.2      | O educador -----  | 140        |
| 6.2.3      | A família -----   | 140        |
| 6.2.4      | A comunidade -----  | 141        |
| 6.2.5      | Os mecanismos legais que podem assegurar a participação: O Grêmio Estudantil, o Conselho e o Projeto Político Pedagógico -----  | 142        |
| <b>6.3</b> | <b>Bloco temático: Dialogicidade</b> -----  | <b>145</b> |
| 6.3.1      | A escola com os estudantes e os estudantes entre si -----   | 145        |
| 6.3.2      | Os educadores com os estudantes e os educadores entre si -----  | 145        |
| 6.3.3      | A escola com a comunidade -----   | 146        |
| 6.3.4      | Os moradores entre si -----   | 147        |
| 6.3.5      | A escola com a família -----  | 149        |
| 6.3.6      | Perspectivas para estreitar estas relações -----  | 146        |
| <b>7</b>   | <b>O ENTENDIMENTO DOS DIFERENTES OLHARES</b> -----  | <b>152</b> |
| <b>8</b>   | <b>AS PALAVRAS FINAIS</b> -----   | <b>161</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> -----  | <b>165</b> |
|            | <b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista 1 - aplicado à comunidade escolar (professores, gestores e funcionários efetivos) da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas</b> -----               | <b>177</b> |
|            | <b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 2 - aplicado à comunidade estudantil, estudantes do 6º ao 9º ano do turno matutino e vespertino da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas</b> ----- | <b>179</b> |

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de entrevista 3 - aplicado aos pais, mães ou responsáveis por estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas ----- | 180 |
| <b>APÊNDICE D</b> - Roteiro de entrevista 4 - aplicado a representantes de organizações sem fins lucrativos localizados no Bairro de Ilha Amarela -----                | 181 |
| <b>APÊNDICE E</b> - Roteiro de entrevista 5 - aplicado às lideranças e aos moradores antigos do Bairro de Ilha Amarela-----  | 182 |
| <b>APÊNDICE F</b> - Setores censitários do entorno da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----   | 183 |
| <b>APÊNDICE G</b> - Localização da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas -----  | 184 |
| <b>ANEXO A</b> - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global -----  | 185 |
| <b>ANEXO B</b> - Declaração de Princípios de Justiça Ambiental -----   | 186 |
| <b>ANEXO C</b> - Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental -----   | 187 |
| <b>ANEXO D</b> - Violência no Subúrbio: execuções, tortura e chacina aterrorizam a região -----  | 188 |
| <b>ANEXO E</b> - Mulher é estuprada por motorista de táxi -----  | 189 |
| <b>ANEXO F</b> - Recanto no topo do Subúrbio -----   | 190 |

## 1 - INTRODUÇÃO

A inquietação que me levou ao desenvolvimento de estudos relacionados à temática escola - comunidade surgiu a partir das lembranças e vivência de uma fase da minha vida em Amargosa, uma cidade do interior da Bahia com um grande bosque localizado no centro urbano.

Nesta cidade existia, como em tantas outras, a cultura de ao final da tarde as mães sentarem em suas ‘cadeiras na porta da rua’ (expressão local que significa cadeiras colocadas na calçada, próximas à porta da casa) para observarem os seus filhos que brincavam livres na rua com seus vizinhos, ao mesmo tempo em que aproveitavam a oportunidade para conversar com as outras mães, com as vizinhas e, às vezes, com as comadres e os conhecidos que por ali passavam.

O mundo para mim estava além dos limites dos centros urbanos e os bairros vizinhos, geograficamente próximos, eram sociologicamente distantes, não faziam parte da cartografia do centro urbano e tinham nomes curiosos: Rua do Buraco, Baixa do Sapo, entre outros. Frequentando estes bairros comecei a fazer parte destas comunidades e perceber que havia um sentimento forte, uma cumplicidade entre os seus moradores que por meio de ações coletivas buscavam superar a deficiência dos serviços públicos, a exemplo, das quadras de esporte improvisadas nas ruas sobre os paralelepípedos para jogarmos voleibol, e assim realizávamos os campeonatos, trabalhávamos juntos para comprar bolas, uniformes, e juntos, até, roubávamos laranjas no Seminário da Igreja Católica para com a venda destas adquirirmos os equipamentos esportivos. Nestes bairros, percebi que o companheirismo parecia ser mais forte do que nos bairros localizados no centro urbano, talvez a pobreza tornasse os moradores mais solidários, ou, como diria Giddens (1991) os moradores da periferia ainda não haviam sido tocados pelo desenraizamento do arranjo social comunitário que caracteriza a vida camponesa.

Esta mesma moçada estava presente nos espaços de lazer, nas praças, nas áreas verdes, a exemplo do Bosque, e no ambiente escolar, onde além das atividades formais, aconteciam eventos que contavam com a participação efetiva da família contribuindo para o fortalecimento dos laços de amizade e da relação escola – família – comunidade. Afinal todos moravam próximos à escola que era pública. A pequena distância entre a casa e a escola,

proporcionava uma oportunidade única de ficarmos em turno integral na escola praticando esporte em um turno e frequentando as aulas no outro.

Com estas lembranças recheadas de questionamentos germinou a pesquisa a partir da reflexão da relação da escola com a comunidade considerando que a sociedade contemporânea, também chamada por Bauman (2001) de sociedade moderna fluída é constituída por indivíduos em constante movimento, indiferentes aos interesses comuns o que resulta em um processo de individualização. Sendo assim a individualização é uma consequência e não uma escolha. E o oposto a este cenário individualizado busca tornar sólido o fluído, onde o eu possa ser substituído por nós e o indivíduo seja transformado em cidadão, que para Tocqueville citado por Bauman (2001, p. 45) “o cidadão é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à causa comum, ao bem comum, à boa vontade ou à sociedade justa”.

A cidade, Rolnik (1994), a compara a um imã colocando que morar em cidades implica viver de forma coletiva, onde nunca se está só. Do mesmo modo, no entendimento de Bauman (2003, p. 133-134) para viver coletivamente é necessário ter consciência de que somos interdependentes neste mundo em globalização, onde “todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente”. Nesta mesma linha de pensamento Maturana (2001, p. 269) acrescenta que “essa ligação do humano ao humano é, em ultima estância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro”.

Neste contexto, vale citar o entendimento de Bauman (2003) sobre comunidade:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (BAUMAN, 2003, p. 134).

A defesa desses direitos exige uma conscientização, portanto quanto mais envolvidos e conscientizados se tornam os homens e as mulheres, mais capacitados eles estão para a participação cidadã frente à realidade. Participação esta que, segundo Teixeira (2001), distingue-se da atividade política por se sustentar na sociedade civil e não na busca pelo

exercício do poder. Também para Freire (1980, p. 77), “aqueles que são conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com o seu projeto e com seus esforços”.

A necessidade de enfrentar os problemas urbanos, a necessidade de participação dos indivíduos no destino coletivo exige um novo olhar onde a educação tem um papel decisivo e transformador na organização do tecido urbano a partir da dinâmica da vida social. Logo a realidade social não existe por acaso, mas como resultado da ação dos seres humanos que através da sua ação transformadora da realidade "criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 52).

A educação deve considerar a realidade objetiva. A educação para Freire (1980, p. 34), “não é um instrumento válido se não se estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”. Todavia a escola tanto pública como privada, segundo Nascimento (2008, p. 51), "caracteriza-se pelo letramento e por um ensino voltado para o mundo do trabalho, negligenciando a formação da cidadania", cumprindo, portanto, o “papel de tornar os indivíduos preparados para a vida em sociedade, a despeito de quaisquer que sejam as características individuais dos educandos” (NASCIMENTO, 2006, p.12).

Deste modo, o processo educativo, deve ser alimentado pelas necessidades da sociedade, já que as demandas educacionais correspondem ao “conjunto de necessidades da sociedade que demandam processos de ensino e aprendizagem” (GOHN, 2005, p. 57). Daí a importância de serem analisadas, também, as relações educador/educando tanto na escola como fora dela, pois estas relações têm um papel determinante na ação transformadora da realidade (FREIRE, 1987). Com este olhar é que pretendo pesquisar a relação da escola com o educador, educando e a comunidade tendo a educação como um instrumento de transformação social e o educando como um cidadão integrado a uma comunidade e sentindo-se parte dela.

No meu exercício profissional, como professora acadêmica e educadora ambiental, fui observando, com o decorrer do tempo, que a relação escola e comunidade estava se dissolvendo, afinal “tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens” (BERMAN, 1986, p. 87). Estas reflexões me levaram a pesquisar: Como se dá a relação escola e comunidade, considerando a realidade

local? Como o educador, o educando e a comunidade estão inseridos no contexto da escola? Como a escola poderá contribuir para a construção de sociedade democrática, com proteção ambiental e justiça social?

A partir destas inquietações elaborei a proposta desta pesquisa acadêmica, como pré-requisito ao doutoramento, que foi realizada na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas localizada em Ilha Amarela no Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA. A escolha desta região justifica-se pelo fato de já ter convivido como pesquisadora nesta área durante o período de realização da dissertação do Mestrado, considerando ainda, por ser a Região do Subúrbio Ferroviário uma área com maior contingente populacional da cidade de Salvador, com expressivos contingentes populacionais egressos de zonas rurais por várias gerações, sendo a escolha desta unidade escolar justificada devido à acessibilidade e segurança que esta proporcionava em relação às demais, além de estar geograficamente mais próxima a única área verde desta região a Área de Proteção Ambiental Pirajá/São Bartolomeu e, conseqüentemente, ao Parque Municipal São Bartolomeu.

Deste modo, espero que os resultados desta pesquisa venham contribuir para o despertar da percepção de educadores sobre a importância da relação da escola com a comunidade no processo de construção de sociedade democrática comprometida com a proteção ambiental e a justiça social. Portanto, despertá-los para uma “educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, que os liberta em lugar de domesticar” (FREIRE, 1980, p. 35).

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender a relação da escola com seus sujeitos (educador/a, educando/a, família e comunidade), considerando a participação destes nas práticas educativas na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis. Para tanto, serão considerados os seguintes objetivos específicos: Compreender como o educador/a, educando/a, família e a comunidade estão inseridos no contexto da escola, sua participação e dialogicidade; Compreender como a escola envolve o lugar nas suas práticas educativas.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa onde foi utilizado como estratégia metodológica o estudo de caso, mais especificamente o estudo de caso alargado defendido por Boaventura de Sousa Santos e, para tanto, foram realizadas entrevistas abertas individuais e coletivas que foram aplicadas na comunidade escolar, familiares e comunidade

local. Neste sentido, foram explorados os temas: Educação, Educação Ambiental, Projeto Político Pedagógico, Desenvolvimento Sustentável, Sociedades Sustentáveis, Comunidade, Periferia Urbana, Participação e Justiça Ambiental tendo como referencial teórico o pensamento dos seguintes autores: Paulo Freire, Pedro Demo, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, Pedro Roberto Jacobi, Elenaldo Celso Teixeira, Michèle Sato, Gustavo da Costa Lima, José de Souza Martins, Milton Santos, Manuel Castells, Lúcio Kowarick, Henri Lefebvre, Henri Acselrad.

Na tentativa de não exaurir o olhar de quem se dispõe a conhecer este trabalho foram colocadas imagens, poesias e trechos de músicas, visando à aproximação do cotidiano desta pesquisa com as exigências acadêmicas do processo de doutoramento. Enfim, esta tese foi estruturada em oito capítulos, incluindo a parte introdutória.

O capítulo 2, AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CAMINHADA, foi elaborado a partir da organização dos principais temas que deram suporte teórico à construção do trabalho, considerando a sua relação com o processo educativo. O primeiro tema deste capítulo traz uma discussão sobre a correlação da educação libertadora e a ecologia dos saberes, a partir do pensamento de Paulo Freire e de Boaventura de Sousa Santos; o segundo tema traz a Educação Ambiental para a discussão do reencantamento do processo educativo; o terceiro tema apresenta uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento sustentável sob a ótica de diferentes olhares, fazendo uma reflexão sobre a sua visão economicista e reducionista; no quarto tema é feita uma reflexão sobre o uso e o conceito do termo sustentabilidade; o quinto tema aborda a visão de diferentes pesquisadores sobre sociedades sustentáveis em relação ao conceito de desenvolvimento sustentável, trazendo, também, à discussão o sentimento de pertencimento e de participação da comunidade neste processo, e, o sexto tema trata sobre justiça ambiental, a origem deste movimento, os princípios que norteiam este movimento e a sua base de atuação.

Capítulo 3, O PERCURSO METODOLÓGICO, descreve o caminho metodológico possível os limites definidos, fazendo uma reflexão sobre o trabalho empírico a partir do olhar de diferentes pesquisadores escolhendo, enfim, as alternativas que me pareceram mais adequadas no processo de investigação. As contribuições do estágio doutoral nesta caminhada foram de suma importância.

Capítulo 4, ENTRE O CAMPO E A CIDADE, como o próprio título diz apresenta uma discussão entre o campo e a cidade, trazendo contribuições sobre os conceitos e a aplicação dos termos periferia, subúrbio e comunidade a partir do olhar de diferentes autores como: José de Sousa Martins, Manuel Castells, Lúcio Kowarick, Henri Lefevre e Milton Santos, entre outros.

Capítulo 5, A DESCRIÇÃO DO LUGAR, apresenta uma descrição do local onde foi realizada a pesquisa a partir da caracterização da cidade do Salvador, do Subúrbio Ferroviário, do bairro Ilha Amarela e da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

Capítulo 6, A LEITURA DO OLHAR DO OUTRO, refere-se ao olhar dos entrevistados a partir dos depoimentos obtidos nas entrevistas e observações de campo tendo como base os blocos temáticos por eles indicados: patrimônio social, cultural e ambiental; dialogicidade e participação.

Capítulo 7, O ENTENDIMENTO DOS DIFERENTES OLHARES, apresenta uma reflexão crítica do cenário fazendo alusão ao pensamento de autores que compõem a base epistemológica deste trabalho

Capítulo 8, AS PALAVRAS FINAIS, apresenta as conclusões sobre este estudo científico a partir da compreensão da relação da escola com a comunidade local na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis.

## 2 - AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CAMINHADA

*"[...] Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente".  
(PAULO FREIRE, 1996, p. 37).*

### 2.1 - A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A ECOLOGIA DE SABERES

Ao longo da história, a partir da crise do pensamento moderno, vários estudiosos vêm discutindo sobre a temática educação tendo como referência, principalmente, o pensamento do educador Paulo Freire que sabiamente defende que educação não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado nas suas vivências, na sua relação com os outros. Portanto a educação deverá ser um processo que contribui para a sua formação e para o desenvolvimento da sua responsabilidade social e política. Compartilhando com este pensamento, Moacir Gadotti defende que, “depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1981, p. 14).

Demo (1996, p. 16), concordando com o pensamento de Freire, acrescenta que a educação não é só o ato de ensinar, instruir, treinar ou domesticar, assim a educação “é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo [...]”. Nesta discussão é interessante trazer a sociologia das emergências e a sociologia das ausências enunciadas por Boaventura de Souza Santos (2007; 2010). A primeira, a sociologia das emergências, contempla as expectativas sociais e “consiste na amplificação simbólica de sinais, pistas, tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2007, p. 83), esta comporta os sonhos do guaxo descrito por Alves (2010).

O guaxo é um pássaro que constrói seu ninho em torno das extremidades de galhos de árvores. Apesar de ser uma obra de arte tão complexa, e a ponta dos galhos ser um espaço tão vulnerável, sobretudo à força dos ventos, o guaxo entrelaça os gravetos e constrói o seu ninho e como sabiamente escreveu Alves (2010, p. 54), em sua metáfora, "é assim, pelo poder do grande sonho, que os gravetinhos esparramados podem se juntar para construir um país. Afinal de contas, o país é nosso ninho de guaxo".

**Foto 1** - Ninhos de guaxo



Foto: Daniel Barros Pereira. Disponível em:  
<[http://www.panoramio.com/user/1153276?commentpage=4&photo\\_page=8](http://www.panoramio.com/user/1153276?commentpage=4&photo_page=8)>.  
Acesso em: 15 jan. 2015

Já a segunda, a sociologia das ausências, "parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais" (SANTOS, 2010, p.109), portanto contempla as experiências sociais e o confronto contra o desperdício destas experiências que impulsionaria a emancipação, logo "a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade" (FREIRE, 1992, p. 100). Tais conquistas contribuiriam para o fim do colonialismo, porém como diz Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 14): “*es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como es difícil imaginar que el colonialismo no tenga fin*”. Boaventura Santos acrescenta ainda que:

*La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera: es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades.*(SANTOS, 2010, p. 14-15).

Neste debate sobre a emancipação, Demo (1999), acrescenta que a educação é um fator decisivo para o desenvolvimento, porém a relação entre a educação e desenvolvimento

“será tanto menos fantasiosa quanto mais for mediada pela aprendizagem reconstrutiva de tessitura política, ligada à formação de um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, ou seja, emancipatória” (DEMO, 1999, p. 64). Assim como Demo (1999), Freire (2001) defende que "uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do 'desenraizamento' de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada" (FREIRE, 2001, p. 97).

A emancipação e a transformação social exigem o conhecimento da realidade, portanto deve-se considerar que o homem, segundo Freire (2001, p. 47) "ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo". A leitura da realidade para Demo (1999, p. 66) se constitui a partir da construção da consciência crítica, portanto “ler a realidade implica saber intervir, usando como base instrumental o conhecimento reconstruído, e como base ética a capacidade de redirecionar a história, sendo dela sujeito”, sendo assim é necessária, como defende Boaventura de Sousa Santos (2002) uma revolução científica que venha a ocorrer na sociedade onde ela possa revolucionar a ciência, e aqui eu diria a revolucionar a educação para que se construa um novo paradigma social para uma vida decente.

O “reencantamento da educação” apontado por Demo (1999, p. 40-41) exige um novo pacto que demanda a construção de uma educação politizada, “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, a da intimidade com eles” (FREIRE, 2001, p.101). Esta intimidade com a vida, com a sociedade conduziria o ser humano a combater os danos causados pelo paradigma da modernidade norteado no princípio do conhecimento-regulação descrito por Boaventura Santos (2002), dando lugar a “sociologia das ausências” (SANTOS, 2010, p. 106) onde as monoculturas são substituídas por cinco ecologias assim caracterizadas:

- A Ecologia de saberes - aqui “a ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2010, p. 106); Para Boaventura a ecologia de saberes pressupõe a "ecologia de práticas de saberes" (SANTOS, 2010, p. 154).

- A Ecologia das temporalidades - nesta “a sociologia das ausências parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais” (SANTOS, 2010, p. 109-110);
- A Ecologia dos reconhecimentos - ocorre um confronto entre a sociologia das ausências e a colonialidade buscando "uma nova articulação entre princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2010, p. 110);
- A Ecologia das trans-escalas - “a sociologia das ausências opera aqui des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica [...] e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 113);
- A Ecologia das produtividades - a sociologia das ausências fundamenta-se na "recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtiva ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2010, p. 113).

Boaventura Santos (2010) segue neste debate discutindo sobre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e faz uma crítica à constituição das bases filosóficas da modernidade ocidental fazendo uma correlação entre o saber e a ignorância:

[...] meu ponto de partida é que a modernidade ocidental se constitui na base de duas epistemologias que tenho designado por conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. Enquanto no conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem: no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade. (SANTOS, 2010, p. 155).

E avança no seu discurso refletivo sobre a modernidade ocidental:

À medida que a modernidade ocidental, enquanto paradigma sócio-cultural reduziu as possibilidades de emancipação às compatíveis como capitalismo, o conhecimento-regulação adquiriu uma total preponderância sobre o conhecimento emancipação e neutralizou-o convertendo a solidariedade numa forma de caos, e, portanto, de ignorância e o colonialismo numa forma de saber, e, portanto, de ordem. (SANTOS, 2010, p. 155).

Com estes pensamentos vou compondo uma sinfonia a partir das notas do educador Paulo Freire tendo como referência a educação libertadora e a pedagogia do oprimido associadas às notas da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, já que a educação

deve ajudar o homem a chegar a ser sujeito a partir de tudo o que constitui sua vida (FREIRE, 1980), e "a ecologia de saberes parte do pressuposto que todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância" (SANTOS, 2010, p. 157). Para este autor, "a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece" (SANTOS, 2007, p. 87), portanto a ignorância como ele diz [...] "não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada" (SANTOS, 2007, p.87).

Deste modo, a educação para emancipação necessita, portanto, da participação e do conhecimento de diferentes sujeitos, afinal "[...] todos os homens são intelectuais" (GRAMSCI, 1979, p. 7) e trazem consigo a capacidade de transformar o mundo. Reforçando este pensamento Gramsci (1979) faz uso da expressão "intelectuais orgânicos" ao afirmar que

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (GRAMSCI, 1979, p. 3-4).

Corroborando com este pensamento, vale citar Pedro Demo quando utiliza a expressão de Gramsci "intelectuais orgânicos" na frase: "A libertação que se espera de processos educativos não se faz sem intelectuais orgânicos" [...] (DEMO, 2000, p. 25), afinal como bem coloca Freire cada ser humano "é um ser de raízes espaço-temporais" (FREIRE, 1980. p.34) que "deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém" (FREIRE, 1981, p. 28), sendo assim, a educação deve ir além dos muros da escola e contemplar as relações sociais, pois são estas que traduzem a realidade destes intelectuais.

Estes pensamentos de Gramsci, Boaventura, Freire e Demo demonstram a concepção de uma educação transformadora focada no desenvolvimento e na autonomia do indivíduo. Estes sonhados propósitos são expressos por meio de instrumentos legais sob a forma de leis ou resoluções nas políticas públicas brasileiras. Na forma de lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2012a, p. 1) no seu Art. 1º estabelece que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Referindo-se a educação básica que é um dos eixos de estudo desta pesquisa tendo como sujeitos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2012a, p. 9) estabelece no seu Art. 22 que a educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe instrumentos para progredir na sua vida futura. Apesar da clareza deste instrumento legal o desafio está em superar um atraso comprometedor onde:

[...] a) a escola, sobretudo a pública, restringe-se ao mero repasse copiado, deixando o aluno na posição de objeto de ensino, cujo resultado é simplesmente aprendizagem; b) nesta aprendizagem, tudo tende a ser mal feito, acrescentando vazios cumulativos nos espaços ditos modernos, sobretudo matemática e ciências naturais, além do domínio adequado da língua; c) o aluno, a par de saber pouco, o que sabe é inadequado para instrumentá-lo como sujeito do processo de mudança; enquanto a meta ainda for apenas ler, escrever e contar, estamos muito longe do que poderíamos chamar de saber estratégico. (DEMO, 2001, P.85).

A escola por meio das suas práticas pedagógicas tem como objetivo contribuir para formação do cidadão, porém para Caldart (2003), esta instituição geralmente é resistente ao estabelecimento de vínculos com as lutas sociais, contudo, “[...] é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 71-72). Entretanto as escolas localizadas tanto em áreas rurais como em áreas urbanas do Brasil, segundo Silva (2011), corroborando com Whitaker e Antuniassi, foram implantadas numa concepção caracterizada por ser:

Urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir. Sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida. Etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar. (SILVA, 2011, p.2).

Neste contexto, é importante refletirmos sobre a concepção de escola que queremos ou, ainda se nos interessa dar continuidade a uma “educação domesticadora” (FREIRE, 1981, p. 73) em lugar de uma educação que liberta e desperta o pensamento crítico sobre a

realidade. Esta educação domesticadora atende ao paradigma da modernidade caracterizado por duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo de solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. (SANTOS, 2002, p. 74).

Nesta concepção a escola pública para Demo:

[...] deixa de ser uma coisa pobre para o pobre, como é comum na escola pública latino-americana, a partir do momento em que se torna capaz de realizar uma aprendizagem adequada, de tessitura fundamentalmente político-crítica, com qualidade formal e política, tendo em vista sua cidadania, em primeiro lugar, e sua inserção no mercado, em segundo lugar. (DEMO, 1999, p. 22).

A pobreza política apontada por Demo (1999) indica a existência de uma condição de subalternidade e manipulação. Para o autor “no âmago do conceito de pobreza está o de exclusão, mais do que o de carência. Pobre, mais que tudo, não é quem é destituído de 'ter', mas de 'ser'. Extermina-se a noção de sujeito capaz de autonomia” (DEMO, 1999, p. 33).

Partindo do princípio já defendido por Freire que a escola não pode ser neutra e, conseqüentemente, os seus professores têm papel importante neste processo é preciso pensar “[...] um novo modo de ser e de se fazer a escola, no sentido de ela se tornar mais permeável aos novos modos de ser contemporâneo [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 85), para tanto a escola deve “abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte” (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Entretanto é indispensável saber, como defende Freire (1995) que não se muda a cara da escola a partir de um ato administrativo do governante, é preciso ter vontade e isto implica o ato de ouvir os mais diversos sujeitos, entre eles os educandos, educadores, diretor, pais ou responsáveis, merendeiras, moradores do bairro, pois ainda de acordo com este autor “só uma compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (FREIRE, 1995, p. 53). Na tessitura desta rede, desta conexão dialética entre a escola e a comunidade local vale trazer o pensamento de Maturana (2001) ao se pronunciar muito mais além do local dizendo que “a

vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo” (MATURANA, 2001, p. 12).

Mclaren e Silva (1998, p. 59) ratificam o pensamento de Freire ao enfatizar que a escola precisa ouvir as vozes dos educandos, pois estas retratam as vivências de cada um e as histórias que são trazidas para este espaço “[...] muitas vezes, refletem o espírito da comunidade, se não sua memória coletiva, e também os silêncios que demonstram seu inconsciente reprimido”. Freire (1997) na sua 4ª carta intitulada 'Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas' cria um retrato da escola que não tem medo do risco sugerindo ser “a escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (FREIRE, 1997, P. 42).

A arquitetura escolar, na maioria das vezes demarcada por muros, grades ou portões de aço não é o único fator que promove o isolamento entre a comunidade e a escola. Os portões poderiam estar abertos, e os muros serem mais baixos, contudo se a escola não estiver aberta ao “encontro geográfico, social dos educandos” (GADOTTI, 2000, p.50) continuará a existir uma muralha invisível que impedirá a “transformação da escola em comunidade de aprendizagem” (FLECHA, TORTAJADA, 2000, p. 35).

As comunidades de aprendizagem, segundo Flecha e Tortajada (2000) consistem em uma educação integrada, participativa e permanente que resulta do diálogo entre diferentes atores: educadores, educando, família, comunidade local, sendo,

Integrada, porque se baseia na ação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os alunos. Participativa, porque depende cada vez menos do que ocorre na aula e cada vez mais da correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua. Permanente, porque na atual sociedade recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade muita informação, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua. (FLECHA, TORTAJADA, 2000, p. 34).

Para Flecha e Tortajada (2000) se considerarmos que a educação é um processo integrado, participativo e permanente que não se esgota no espaço da escola, “temos de reconhecer que as aprendizagens que as pessoas realizam não se reduzem às oferecidas na

escola. Portanto, o ambiente familiar e social das pessoas tem uma importância especial para facilitar e possibilitar a formação” (FLECHA, TORTAJADA, 2000, p. 34).

A realidade das escolas demonstra que existem muitos muros e que entre os muros, as grades e os portões de aço, estão os corredores e os pátios que os educandos transformam em espaços de encontros e desencontros, onde as suas experiências sociais resultantes dos mais diversos ambientes se reproduzem através de lentes individuais em que estes educandos buscam, corroborando com Freire (1987), serem sujeitos do seu próprio movimento.

O questionamento de Freire (2001) ainda se aplica à realidade das escolas brasileiras:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se incomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2001, p. 105).

O desafio consiste em pensar alternativas para a educação, corroborando com Imbernón (2000), para tanto

[...] deveríamos agir a partir do princípio que Gramsci denominava ético-político e que, embora seja um termo genérico, pode permitir-nos avançar para novas metas educativas, considerando as noções de liberdade, de igualdade, dignidade humana, de democracia, de universalidade moral, de responsabilidade social e de respeito da natureza. (IMBERNÓN, 2000, p. 90-91).

Todavia é importante ter clareza “que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1997, p. 35), já que “problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros” (FREIRE, 1997, p. 34).

Ao pensarmos a escola que queremos, devemos considerar o resgate da escola pública como um espaço de debate, reflexão e construção coletiva. Neste sentido vale lembrar a década de 70, quando o Brasil utilizou como metodologia para elaboração de um diagnóstico da educação municipal a Carta Escolar que segundo Motta, Romão e Padilha (1998, p. 32) consistia em “um instrumento de planejamento do sistema ou subsistema educacional que

permite o estudo das condições sociais, econômicas, demográficas, culturais, fisiográficas, urbanísticas e arquitetônicas de comunidades que abrigam sistemas escolares”.

Esta Carta foi adaptada pelo Instituto Paulo Freire, tendo em 1996 a sede deste Instituto localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, elaborado Cartas Escolares para as prefeituras de Bicas, Mercês e Oliveira Fortes, municípios do Estado de Minas Gerais (MOTTA, ROMÃO E PADILHA, 1998). Ainda segundo estes autores a Carta Escolar ao ser adaptada a unidade escolar oferece a comunidade escolar “uma 'fotografia' das reais condições da escola, que subsidiará a elaboração de seu projeto político-pedagógico e de seu planejamento participativo ascendente” (MOTTA, ROMÃO E PADILHA, 1998 36 -37), para tanto é sugerido um diagnóstico escolar que identifique os projetos realizados pela escola, descreva as características da gestão da escola e das instituições escolares (Conselhos, Associação de Pais e Mestres, Grêmios), bem como, as deficiências detectadas na escola como formação de docentes, instalações, equipamentos, condições administrativas, pedagógicas, financeiras, características da comunidade e do bairro, perfil dos estudantes.

Atualmente existe o Projeto Político Pedagógico referendado pela LDB (BRASIL, 2012a) que estabelece em alguns de seus artigos pontos que merecem destaque para esta discussão: **Art. 12º**. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: **I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica; **VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; **Art. 13º**. Os docentes incumbir-se-ão de: **I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; **Art. 14º**. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: **I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; **II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Além do **Art. 26º**. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O Projeto Político Pedagógico possibilita, portanto, a escola desenhar a sua própria identidade o que exige da comunidade escolar, educadores/as, educandos/as e comunidade local, um compromisso ético para com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Portanto o desafio da comunidade escolar é construir esse projeto emancipatório que exige “ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar” (MENDEL, 2008, p. 4).

Além da LDB, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012b) nos seus artigos de número 43, 44 e 45 trata sobre o projeto político-pedagógico e o regimento escolar: **Art. 43** - O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Em citação aqui apenas os incisos 1º e 2º deste artigo: **§ 1º** - A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. **§ 2º**- Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. **Art. 44** - O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar (em citação aqui apenas os I a VI): **I** - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; **II** - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; **III** - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura - professor-estudante e instituição escolar; **IV** - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; **V** - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; **VI** - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); e o **Art.45** - O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Apesar de todo este aparato legal o Projeto Político Pedagógico ainda se encontra em uma eterna construção em diversas escolas, pois “na maioria das escolas, a ponte que liga o que se faz e o que se deseja fazer se rompe e tudo fica no nível do desejável” (RESENDE, 1995, p. 54), já que a ruptura exige uma predisposição para sair da linha de conforto e atravessar um período de instabilidade para alcançar a estabilidade.

Ratificando o entendimento sobre projeto pedagógico, Veiga (1995) toma como referência o pensamento de Moacir Gadotti ao anunciar que todo projeto presume rupturas que comprometem os envolvidos, afirmando ainda que:

É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p.13).

A construção do Projeto Político Pedagógico para Demo (2001) é um desafio devido as seus propósitos, entre eles:

a)Desenha a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola; b)Consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema; c)Oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo; d)Sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos; e)Indica a função precípua da direção da escola, que, a par de administrar bem, deve sobretudo cuidar da política educativa e liderá-la. (DEMO, 2001, p. 241).

Além da sua construção o Projeto Político-Pedagógico deverá ser alimento pela dinâmica social e ambiental do lugar, pois "tão essencial quanto construir projeto pedagógico próprio, é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como túmulo de ideias, autodefesa corporativa, libelo contra críticas e divergências” (DEMO, 2001, p. 242). O Projeto Político-Pedagógico deverá ser o resultado de uma construção coletiva e democrática, portanto uma experiência única, pois é a imagem da realidade e da identidade de cada escola. Sendo assim:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p. 13).

A educação, ratificando o pensamento de Freire (1980) deverá, portanto, estabelecer uma relação dialética com a sociedade na qual o homem está inserido, pois isolada, a escola também não consegue cumprir o “papel de tornar os indivíduos preparados para a vida em sociedade, a despeito de quaisquer que sejam as características individuais dos educandos” (NASCIMENTO, 2006, p.12), já que a realidade social não existe por acaso, mas como resultado da ação dos homens que através da sua ação transformadora da realidade "criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 52). Nesta concepção Caldart (2003) propõe a “escola em movimento” conceituando-a como:

[...] aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta e participando ativamente dos seguintes níveis do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo: I - o movimento da realidade, da história; II - O movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo; III - O movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa. (CALDART, 2003, p. 77).

Portanto a utilização de métodos e fins educativos defendidos por Freire, assim como os defendidos por Gramsci e por Manacorda (2008, p. 119) em que a formação dos indivíduos, ou seja, o “o homem coletivo”, não deverá estar restrita às técnicas didáticas envolvendo apenas professor-aluno, mas, sim, deverá envolver a participação da sociedade, constituída por diferentes sujeitos que trazem consigo as suas experiências acumuladas de vivências coletivas, de vizinhança, região, raça, etnia e religião que, para Boaventura Santos (2001), vinculam estes sujeitos aos seus territórios sejam físicos ou simbólicos.

A desvinculação destes sujeitos aos seus territórios gera uma alienação que segundo Ryoo e McLaren (1992, p. 211) "a educação que não está enraizada nas realidades dos estudantes, em alguns casos é violentamente alienante". Assim como Freire e Boaventura convergem seus pensamentos para uma educação emancipadora, Ryoo e McLaren (1992, p. 216) defendem uma "filosofia da libertação" e condenam o processo educativo em que o conhecimento transmitido nas escolas está dissociado das experiências dos estudantes impossibilitando-os de associar os fatos da vida real ao aprendizado da escola já que esta despreza as suas raízes tanto familiares como culturais. É importante a articulação da escola

com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade, conforme estabelece o Art. 12/VI da LDB (BRASIL, 2012a), pois

[...] a educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima. (SACHS, 2004, p. 82).

Rubem Alves (2010) sutilmente narra a história do guaxo que foi à escola para aprender arte e lá selecionando, cortando e trançando galhos obteve as maiores notas nas avaliações: "Só que ninguém lhe falou sobre o ninho. Ninguém lhe disse que aquelas artes serviam apenas para realizar um sonho. Pobre guaxo. Nunca sonhou um ninho. Passou o resto da vida cortando galinhos e entrelaçando-os. Mas galhos solitários não fazem ninhos" e a "[...] a realização dos sonhos requer uma coisa apenas: coragem. Onde estão os sonhos nas grades curriculares?" (ALVES, 2010, p. 54).

Neste sentido, corroboro com o pensamento de que a educação transformadora pautada no desenvolvimento da condição humana requer novas práticas pedagógicas que “privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza” (MORIN, 2011, p.13), que poderá a partir do estudo do meio defendido por Lestinge e Sorrentino (2008, p. 3) "impregnar de conhecimento, valores e sentimentos aqueles que se dispõem à imersão e à reflexão com base nas experiências vividas”. Cabe aqui trazer como exemplo a ecologia de saberes que é “a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” e “tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos” (SANTOS, 2010, p. 157-158) para que galhos solitários não continuem sem fazer ninhos. É preciso sonhar.

## **2.2 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O REENCANTAMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO**

Em um movimento sinérgico a Educação Ambiental é atraída para esta discussão, pois esta ao estabelecer uma relação dialética com a realidade, estimula o pensamento crítico e o fortalecimento de sujeitos para que estes possam refletir sobre as desigualdades socioeconômicas e suas consequências ambientais, as quais recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis (CAVALCANTE, 2005).

A expressão *environmental education* surgiu pela primeira vez, segundo Dias (1993) na Grã-Betanha, durante a Conferência em Educação da Universidade de Keele, realizada em março de 1965. A partir da realização de várias conferências seja internacional ou nacional a expressão educação ambiental foi cada vez mais sendo difundida através dos representantes de diferentes países, tornando-se cada vez mais visível a preocupação mundial com as questões ambientais, todavia poucas são as ações efetivas para minimizar os impactos causados por um sistema capitalista.

Inicialmente, o conceito de Educação Ambiental estava vinculado ao meio ambiente, com o passar do tempo esta concepção reducionista que considerava apenas os aspectos físicos e biológicos foi ampliada, considerando, também, os aspectos econômicos e socioculturais.

Vários eventos de cunho nacional e internacional foram realizados para discutir a temática ambiental, sendo a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, também conhecida como Conferência de Tbilisi, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA em 1977, sendo um dos eventos decisivos para educação ambiental.

Outro momento importante ocorreu em 1992, simultaneamente a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, a ECO 92, quando foi elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais – ONGs o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (ANEXO A) que traz em seu enunciado:

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. (VIEZZER, 1995, p. 29)

É interessante descrever, mesmo que de forma sucinta, o processo de evolução do conceito de Educação Ambiental na intenção de trazer instrumentos que contribuirão para as discussões que poderão ocorrer no caminhar desta pesquisa: **i** - Em 1977, na Conferência de

Tbilisi a Educação Ambiental é vista como um tema interdisciplinar que deve proporcionar ao indivíduo e à coletividade a compreensão dos principais problemas da contemporaneidade visando à melhoria da qualidade de vida, a proteção à natureza baseando-se na ética e na solidariedade para com os povos (BRASIL, 2005); **ii** - Em 1992, o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA considera a Educação Ambiental como um dos instrumentos fundamentais da gestão ambiental. Sinalizando ainda que a Educação Ambiental, por meio de uma abordagem sistêmica, deve promover a integração dos diversos problemas ambientais da contemporaneidade (BRASIL, 2005); **iii** - Em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, no seu artigo primeiro apresenta o seu entendimento da Educação Ambiental como os “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 2005); **iv** - Em 2012, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, por meio da Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, no seu artigo primeiro que trata dos objetivos, é destacada a importância da reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino. Além destes merecem destaque os seus: **Art. 2º** define a Educação Ambiental como uma dimensão da educação, [...]; **Art. 5º** diz que a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visão de mundo, e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica; **Art. 6º** A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino; **Art. 15 § 3º** O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente; **Art. 17** que trata sobre a organização curricular é evidenciado que dentre os vários pontos estabelecidos por esta Resolução, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem, entre outros aspectos, contribuir para a revisão de práticas escolares fragmentadas e promover projetos e atividades, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, às diferentes culturas locais,

estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012c).

Podemos observar nestes diferentes legados que vários aspectos são contemplados o que confere a Educação Ambiental uma compreensão integrada do meio ambiente. Tanto Pedrine (1997) como Ab'Saber (1993) defendem este pensamento considerando que a prática da Educação Ambiental exige o conhecimento sobre as realidades regionais, porém, apesar da evolução do conceito e do avanço das políticas públicas a Educação Ambiental “clama [...] pela emancipação para a transformação de sociedades” (SATO, 2001, p. 20), pois, ainda concordando com Sato (2001),

[...] ela também não visa “conscientizar” as pessoas, como a maioria diz, reproduzindo um discurso sem fundamentação crítica da significação política da palavra, inserida no pensamento de Paulo Freire. [...]. O mundo social não funciona somente em termos de consciência, mas também de práticas. (SATO, 2001, p. 20).

Trazendo a discussão para o ambiente escolar, neste espaço a Educação Ambiental não deve ser tratada como temas pontuais, ações fragmentadas como geralmente acontece, pois como enfatiza Cavalcante (2005, p. 122), “o trabalho com Educação Ambiental deve partir do pressuposto que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge de relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação”. Cavalcante (2005) acrescenta ainda a importância em diferenciar atividades em Educação Ambiental do projeto político da Educação Ambiental, pois:

A primeira centra-se nas oportunidades que temos de trazer a questão ambiental para a pauta de discussão (semana do meio ambiente, dia da árvore, projeto de reciclagem, reportagens sobre o efeito estufa...) a segunda centra-se no compromisso de colocar tais questões dentro de uma plataforma política definida, que está atrelada às discussões de poder na sociedade e que devem ser trazidas para o universo de reflexão pedagógica havendo ou não esta oportunidade. (CAVALVANTE, 2005, p.122).

Ainda concordando com Cavalcante (2005) a Educação Ambiental deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico, pois a educação deve estabelecer uma relação com a realidade do educando para estimular o seu pensamento crítico contribuindo para o fortalecimento de sujeitos que possam refletir sobre as desigualdades socioeconômicas e suas consequências ambientais, as quais recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis.

De todo modo, a construção de um nexos entre educação e meio ambiente, capaz de gerar um campo conceitual teórico-metodológico que abrigue

diferentes propostas de EAs, só pode ser entendida à luz do contexto histórico que o torna possível. Afinal, não podemos compreender as práticas educativas como realidades autônomas, pois elas só fazem sentido a partir dos modos como se associam aos cenários sociais e históricos mais amplos, constituindo-se em projetos pedagógicos políticos datados e intencionados. (CARVALHO, 2004, p. 49).

Para Sato (2001), a Educação Ambiental necessita, portanto, de uma análise mais crítica que compreenda as tensões entre suas práticas e seus discursos, já que esta é percebida em diferentes formas no ambiente escolar, porém não está inserida como uma prática pedagógica emancipadora. Da mesma forma, Lima (1999) acredita que uma educação dirigida ao ambiente deve ser: democrática, participativa, crítica, transformadora, dialógica, multidimensional e ética. Na avaliação de Sato (2001) a Educação Ambiental ainda tem muitos desafios, entre eles merecem destaque para esta discussão:

(Des)Envolvimento Humano: a luta contra a homogeneização do termo “desenvolvimento sustentável” e do alto valor economicista nele explícito, principalmente no intenso momento de globalização, onde o aparato tecnológico mascara as pluralidades regionais e robotiza os seres humanos; Uno ao Múltiplo: a dificuldade em sair dos nossos enclausuramentos teóricos na busca de diálogos entre as diversas áreas do conhecimento, reconhecendo que não existe, hoje, uma única área capaz de responder, sozinha, à dimensão da EA; Currículo Fenomenológico: a necessidade de se criar espaços democráticos para o desenho curricular, em espaços abertos de avaliação e na aceitação da educação não-neutra e não homogênea, em detrimento da imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (SATO, 2001, p. 18-19).

As conquistas são visíveis e envolve diferentes atores já que "a cartografia da educação ambiental brasileira expõe um movimento de migração de uma perspectiva surgida nos movimentos sociais e nas ciências biológicas, que busca fundamentação nas ciências humanas, principalmente na educação" (REIGOTA, 2007, p. 223). A importância da articulação entre educação e meio ambiente, para Lima (1999) vincula-se a uma série de fatores, principalmente devido ao fato da “a importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social” (LIMA, 1999, p. 136), já que o mesmo entende que a educação não é "uma panacéia capaz de solucionar todos os problemas sociais, mas também consideramos não ser possível pensar e exercitar a mudança social sem integrar a dimensão educacional" (LIMA, 1999, p. 136).

Analisando as diversas ações voltadas para as questões ambientais, Sorrentino (1997, p. 1) classifica estas em quatro grandes correntes: i - “conservacionista”, presente nos países mais desenvolvidos, ganhou visibilidade a partir da divulgação dos impactos ambientais

causados pelos atuais modelos de desenvolvimento; ii - "educação ao ar livre" - entre os adeptos estão os naturalistas, escoteiros e participantes de grupos que praticam esportes de lazer junto à natureza, alguns grupos de caminhadas e trilhas ecológicas e turismo ecológico; iii - "gestão ambiental" impulsionada pelos movimentos que reivindicavam a participação da população na administração pública; iv - "economia ecológica" tem como referência principalmente o ecodesenvolvimento defendido por de Ignacy Sachs.

Para Sorrentino (1997) nesta corrente estão presentes duas vertentes: desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis. A primeira, desenvolvimento sustentável reúne empresários, governantes e parte das organizações não governamentais, já a segunda vertente, sociedades sustentáveis, reúnem aqueles que fazem oposição a este modelo de desenvolvimento e que para Lima (1999, p, 142) defendem uma "[...] sociedade mais justa, igualitária e ecologicamente preservada. Essa estratégia de sustentabilidade elege a sociedade civil como sujeito privilegiado da ação e gestão do processo de desenvolvimento".

### **2.3 - O DITO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

O conceito precursor da expressão desenvolvimento sustentável, segundo Scotto (2007) e Jacobi (2005a) foi o ecodesenvolvimento. Já o conceito de ecodesenvolvimento, segundo estes autores, foi utilizado pela primeira vez em 1973 por Maurice Strong tendo seus princípios formulados por Ignacy Sanchs que "propunha uma abordagem multidimensional e alternativa de desenvolvimento que articulava promoção econômica, preservação ambiental e participação social" (JACOBI, 2005a, p. 7), e baseava-se em cinco dimensões: a sustentabilidade social, a sustentabilidade econômica, a sustentabilidade ecológica, a sustentabilidade espacial e a sustentabilidade cultural (JACOBI, 2005a). O ecodesenvolvimento, portanto, apresentava-se: "[...] mais como uma estratégia alternativa à ordem econômica internacional, enfatizando a importância de modelos locais baseados em tecnologias apropriadas, em particular para as zonas rurais, buscando reduzir a dependência técnica e cultural" (JACOBI, 2005a, p.6).

A definição mais aceita para desenvolvimento sustentável foi à apresentada pela comissão intitulada Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento presidida pela primeira ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland que se reuniu pela primeira vez em outubro de 1984, a pedido da Assembléia Geral das Nações Unidas para propor estratégias ambientais para um desenvolvimento sustentável e definir maneiras para tratar com eficiência

os problemas ambientais, além de uma agenda para os próximos decênios. Esta Comissão conclui o trabalho em abril de 1987, com a publicação do Relatório de Brundtland, contendo 900 páginas (CMMAD, 1991).

Nas discussões sobre as atribuições da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD, em 1982, foi proposto que esta se limitasse apenas às questões ambientais, porém a então presidente da Comissão defendeu a tese de que isso seria um grande erro, pois, entendia que as questões ambientais não poderiam ser discutidas isoladamente. Assim, a Comissão contemplou outras temáticas como: população, segurança alimentar, extinção de espécies e esgotamento de recursos genéticos, energia, indústria e assentamentos humanos. O Relatório de Brundtland ou o também chamado Nosso Futuro Comum apresenta o conceito de desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que “procura atender às necessidades e aspirações do presente sem comprometer a possibilidade de atendê-las no futuro” (CMMAD, 1991, p. 44).

Para Veiga (2006) o '*Our common future*' (Nosso Futuro Comum) também, conhecido como Relatório de Brundtland "foi intencionalmente um documento político, que visava a estabelecer uma aliança com os países da periferia, num processo que seria decisivo para a realização da Rio-92" (VEIGA, 2006, P. 191).

Após a publicação do Relatório de Brundtland, 1987, o conceito de desenvolvimento sustentável tem sido alvo de diversas críticas devido a sua visão economicista, desenvolvimentista, não conciliar a ideia de preservação ambiental e crescimento econômico e questionamentos quanto a sua visão reducionista, como se refere Lima (1999).

O conceito de desenvolvimento sustentável para Jacobi (2005a, p. 3), surge "no contexto do enfrentamento para a crise ambiental, configurada na degradação dos recursos naturais e nos impactos negativos desta degradação sobre a saúde humana". Ainda segundo este autor, na década de 80 e de 90 duas correntes interpretativas surgiram em torno do conceito de desenvolvimento sustentável devido os impactos econômicos, sociais:

Uma primeira – econômica e técnico-científica - que propõe a articulação do crescimento econômico e a preservação ambiental, influenciando mudanças nas abordagens do desenvolvimento econômico, notadamente a partir dos anos 70. A segunda, relacionada com a crítica ambientalista ao modo de vida contemporâneo, e que se difunde a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, momento no qual a questão ambiental ganha visibilidade pública e se

coloca a dimensão do meio ambiente na agenda internacional. (JACOBI, 2005a, p. 3).

Jacobi (2005a) acrescenta ainda que:

[...] enquanto se agravavam os problemas sociais e se aprofundava a distancia entre os países pobres e os industrializados emergiram com mais impacto, diversas manifestações da crise ambiental, que se relacionam diretamente com os padrões produtivos e de consumo prevalentes. (JACOBI, 2005a, p. 4).

Jacobi (1997, 1999 e 2005a) faz várias críticas ao analisar o dito desenvolvimento sustentável e se posiciona afirmando que este "[...] não se constitui num paradigma no sentido clássico do conceito, mas uma orientação ou um enfoque, ou ainda uma perspectiva que abrange princípios normativos [...]", pois fatores como "[...] a falta de especificidade e as pretensões totalizadoras tem tornado o conceito de desenvolvimento sustentável, difícil de ser classificado em modelos concretos e operacionais e analiticamente precisos" (JACOBI, 2005a, p. 8), mesmo assim a concepção sobre desenvolvimento sustentável ainda prevalece com o enfoque "centrado na sua capacidade de ideia força, nas suas repercussões intelectuais e no seu papel articulador de discursos e de práticas atomizadas" (JACOBI, 2005a, p. 9).

Meira e Sato (2005) fazem uma análise etimológica da palavra desenvolvimento, lembrando que o seu prefixo significa:

[...] "des" de negação a alguma coisa. Uma pessoa pode viver DESludida em função da DESvalorização de sua carreira, sentindo-se DEScontente e DESafortunada nos DEScompassos da crise do DESEmprego. No dicionário Houaiss (2001), o prefixo latino "DES" sugere aversão; isolamento; ou intensidade. Assim, o conceito de DESEnvolvimento pode significar a oposição do envolvimento; a separação da sociedade e ambiente; ou também o reforço à economia em detrimento de outras dimensões reivindicadas pelo movimento ecológico mundial.(MEIRA e SATO, 2005, p. 19).

Ainda para Sato (2008, p. 57) o conceito de desenvolvimento sustentável apresenta definições

[...] confusas, genéricas e padronizantes, pois o discurso é apropriado por vários sujeitos que se intitulam "ambientalistas" (em contraponto aos "ecologistas"), de esquerda ou de direita, de várias organizações, governamentais ou não, e de políticas públicas, tanto participativas quanto em forma de pacote. (SATO, 2008, p. 57).

A Comissão Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente, segundo Sato (2008, p. 57) reconhece que o conceito de desenvolvimento sustentável poderá gerar conflitos ao

declarar que “as diferentes perspectivas podem soar como incomunicáveis, e necessitaremos de muita tolerância e compreensão para que o desenvolvimento seja incorporado às diferentes culturas, regiões e religiões”. Diante da controvérsia do conceito a autora questiona a irresponsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO em lançar em 2005, um documento intitulado: Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005- 2014, "contudo, se o próprio relatório anuncia que a definição de desenvolvimento sustentável é controversa, não seria irresponsabilidade decretar uma década inteira (2005-2014) dirigindo-se a educação para algo que nem se tem certeza do que seja?" (SATO, 2008, p. 57).

Furtado (1983) na sua obra intitulada 'O mito do desenvolvimento sustentável', descreve entre as suas conclusões que:

Cabe, portanto afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ele tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abre ao homem o avanço da ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos como são os investimentos, as exportações e o crescimento. A importância principal do modelo de *The Limits do Growth* é haver contribuído, ainda que não haja sido o seu propósito, para destruir esse mito, seguramente um dos pilares da doutrina que serve de cobertura à dominação dos povos dos países periféricos dentro da nova estrutura do sistema capitalista. (FURTADO, 1983, p. 75-75).

Sato (2004b) ainda acrescenta que é invejável o discurso sobre o decênio Educação para o Desenvolvimento Sustentável, todavia o Relatório de Brundtland prega a eliminação da fome e da pobreza através do controle populacional, sustentando um conceito de desenvolvimento baseado nos padrões dos países industrializados o que causaria um colapso planetário. Para Sato (2004b, p. 106) "é urgente, portanto, buscar uma concepção de sustentabilidade pautada em uma nova ética", como se refere Boff (1999) à ética do humano e a compaixão pela terra, o saber cuidar.

Referindo-se ao crescimento populacional, segundo a UNESCO (1999), a população mundial estimada em 1950 para o ano 2025 era em torno de 2,5 bilhões de habitantes, enquanto para 2030, estimava-se em torno de 3 bilhões. Atualmente, de acordo com dados disponibilizados pelo Fundo de Populações das Nações Unidas já somos 7 bilhões de habitantes no Planeta Terra. Esta população crescente está concentrada nos países pobres estando submetidas às precárias condições de saúde, educação, segurança e saneamento básico, sendo assim apesar de todas as 'boas intenções' (grifo meu) das instituições

envolvidas, é impossível pensar em desenvolvimento sustentável, considerando que existem 'realidades sociais' (grifo meu), e, entre o norte e o sul descritos por Boaventura Santos e Meneses (2010, p 32) quando discutem o pensamento abissal existem “[...] dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”, do outro lado da linha “[...] há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética”.

Diante de tantas críticas, questiona-se como alcançar o dito desenvolvimento sustentável em sociedades com tantas desigualdades sociais? Amartya Kumar Sen (2000) autor da obra: *Desenvolvimento como Liberdade*, defende que o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade, pois estas limitam as oportunidades das pessoas exercerem a sua condição de agente. Para este autor,

O desenvolvimento requer que se renovem as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. (SEN, 2000, p. 18).

Para Sen (2000) existem cinco tipos de liberdade instrumentais que contribuem para que as pessoas possam viver de acordo com os seus desejos: a) A liberdade política que se refere aos direitos civis, liberdade de expressão política; b) As facilidades econômicas referem-se à liberdade dos indivíduos para com os recursos econômicos no diz respeito aos meios de consumo, produção ou troca; c) As oportunidades sociais importantes para assegurar a participação efetiva do cidadão; d) As garantias de transparências vista como um instrumento inibidor da corrupção; por fim, e) A segurança protetora com atuação na segurança social. Destas liberdades citadas, vale destacar as oportunidades sociais que são os recursos disponibilizados em áreas como educação e saúde, que influenciam na liberdade do indivíduo para viver melhor. Sen (2000) vai mais além e pondera que é preciso ver os seres humanos não apenas em termos de necessidades, pois assim, seria a visão reducionista da humanidade.

Nesta discussão vale ratificar a preocupação de Martins (2008) para a necessidade da realização de pesquisas sobre este 'prodígio desenvolvimento' (grifo meu) para examinar o impacto deste na sociedade camponesa no que se refere, principalmente, à exclusão e à pobreza destes povos. Da mesma forma se manifesta Boaventura Santos (2002) ao analisar o modelo convencional de desenvolvimento:

[...] face aos efeitos desiguais e de exclusão do modelo convencional de desenvolvimento, os atores da busca de alternativas devem ser as comunidades marginalizadas, que têm sido os objectos – e não os sujeitos – declarados dos programas de desenvolvimento. (SANTOS, 2002, p. 47).

Continuando este pensamento Boaventura Santos (2002) acrescenta que "do ponto de vista pós-desenvolvimentista, é necessário formular, contra o paradigma capitalista, um paradigma ecossocialista cosmopolita, em que os topoi<sup>1</sup> privilegiados sejam a democracia, a ecologia socialista, o antiprodutivismo e a diversidade cultural" (SANTOS, 2002, p. 57). Diante do exposto, corroborando com Nunes e Souza (2007) ao ratificar pensamento do próprio Nunes<sup>2</sup> na sua tese de doutorado sobre a importância de se estar alerta quando ocorre a aceitação geral de um conceito para que conteúdos sérios não sejam manipulados e camuflados.

#### 2.4 - RELETINDO SOBRE SUSTENTABILIDADE

Várias discussões surgiram e continuam surgindo, tanto em torno da expressão desenvolvimento sustentável, como em torno do termo sustentabilidade que aqui será posto sob o olhar de diferentes pesquisadores como Pedro Jacobi, Michèle Sato, Celso Furtado e Gustavo Lima entre outros.

A primeira referência sobre o termo sustentabilidade foi apresentada no Relatório de Brundtland a partir da discussão sobre desenvolvimento sustentável. A origem do termo sustentabilidade segundo Backes (2003) é do latim *sustentare* que significa suportar, defender, proteger, favorecer, conservar em bom estado, resistir.

Para Lourenço (2003), o termo sustentabilidade vem sendo aplicado no Brasil com muita desenvoltura em diferentes espaços, tanto público como privado variando ao gosto e interesse do freguês. Enquanto para Bezerra e Fernandes (2000), segundo uma pesquisa nacional realizada pelo Ministério do Meio Ambiente e o Instituto de Estudos da Religião, em 1977, a respeito do pensamento do brasileiro sobre meio ambiente, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, estes termos têm sido apresentados de forma limitada

---

<sup>1</sup> “[...]topoi ou loci são lugares-comuns, pontos de vista amplamente aceites de conteúdos muito abertos, inacabados ou flexíveis, e facilmente adaptáveis a diferentes contextos de argumentação” (SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99).

<sup>2</sup>NUNES, Eduardo J.F. Ordenação do território e desenvolvimento regional sustentável no extremo sul da Bahia: 1960-2000. 2002. Tese. (Doutorado em Geografia) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2003.

contemplando quatro dimensões: I - ética, que tem como referência o equilíbrio ecológico; II - temporal, que estabelece o princípio da precaução e o planejamento em longo prazo; III - social, referindo-se a sociedade sustentável com menos desigualdade social; e IV prática que reconhece a necessidade de mudanças de hábitos e de comportamento.

A noção de sustentabilidade para Jacobi (1999, p. 44) "implica uma necessária interpelação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte". Já Lima (1999) discutindo esta temática traz como contribuição a sua preocupação com a insustentabilidade ao analisar o paradigma de desenvolvimento vigente que para ele

[...] produz exatamente desigualdade social extrema, degradação ambiental acelerada, sistemas de representação política que desprezam a participação e economias divorciadas das realidades social e ambiental, compondo um quadro incompatível e insustentável com os problemas que formam as grandes crises contemporâneas. (LIMA, 1999, p.149).

A sustentabilidade para Capra (2006, 53) "sempre envolve a comunidade na sua totalidade" sendo assim, o autor fazendo um paralelo entre as comunidades humanas e a natureza afirma que temos muito a aprender com a natureza:

As trocas de energia e recursos em um ecossistema são mantidas pela cooperação de todos. [...] Nas comunidades humanas, a diversidade étnica e cultural pode exercer o mesmo papel que a biodiversidade exerce num ecossistema. Diversidade significa muitas diferentes relações e muitas diferentes abordagens ao mesmo problema. (CAPRA, 2006, p. 53).

Ao migrar para a o espaço urbano, Lourenço (2003) corroborando com Acsehrad (1999) discute as matrizes discursivas da sustentabilidade urbana.

**Tabela 1 - Matrizes discursivas da sustentabilidade urbana**

|   |
|---|
| <p><b>1 - REPRESENTAÇÃO TÉCNICO-MATERIAL DA CIDADE</b><br/> 1.1 - Modelo da racionalidade eco-energética<br/> 1.2 - Modelo do equilíbrio metabólico<br/> <b>2- A CIDADE COMO ESPAÇO DA QUALIDADE DE VIDA</b><br/> 2.1 - Modelo da pureza<br/> 2.2 - Modelo da cidadania<br/> 2.3 - Modelo do patrimônio<br/> <b>3- A RECONSTITUIÇÃO DA LEGITIMIDADE DAS POLÍTICAS URBANAS</b><br/> 3.1 - Modelo da eficiência<br/> 3.2 - Modelo da equidade</p> |
|---|

Fonte: Acsehrad (1999, p.12)

Acsehrad (1999) deduz que a cidade é vista como um espaço onde existe uma relação entre a produção e o consumo; um espaço de convivência e de exercício da cidadania e, um espaço de legitimidade da eficiência e da igualdade de direitos. A sustentabilidade para Acsehrad (1999) dependeria da redistribuição espacial das populações, das atividades vinculadas à exploração dos recursos ambientais e da conscientização ecológica através da Educação Ambiental.

Deste modo, para Lourenço (2003) a degradação social e ambiental do espaço urbano demonstra que é preciso repensar a cidade, o seu cotidiano e uma nova concepção de desenvolvimento, já que a “cidade é um lugar de encontro, espaço de ampliação de liberdade por concentrar a diversidade de atores e de identidades sociais” (COELHO, 1993, p. 28-29). Nesta concepção Jacobi (1999), acrescenta que a sociedade deve questionar e pressionar os governos para a implementação de políticas que promovam a inclusão social sob a ótica da sustentabilidade e do desenvolvimento. Assim, para que a cidade cumpra a sua função social é necessário que se tenha como meta a justiça social, o desenvolvimento das potencialidades humanas e o uso socialmente justo e ecologicamente equilibrado do espaço urbano

Contrário a estes pensamentos, o paradigma dominante do desenvolvimento sustentável reforça um estilo de vida em que "o custo, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida, é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda a civilização, pondo em risco as possibilidades de sobrevivência da espécie humana" (FURTADO, 1983, p. 74). Para este autor a obra *The Limits do Growth*, mesmo que não tenha sido a sua intenção serviu para destruir o mito do desenvolvimento sustentável que é "seguramente um dos pilares da doutrina que serve de cobertura à dominação dos povos dos países periféricos dentro da nova estrutura do sistema capitalista" (FURTADO, 1983, p. 75).

A análise da sustentabilidade do desenvolvimento capitalista-industrial vigente feita a partir da perspectiva da lei da entropia<sup>3</sup>, mostra para Stahel (1995) um quadro de insustentabilidade que divergem em suas direções. Para este autor enquanto a entropia aponta limites energéticos, visão qualitativa e busca de equilíbrio qualitativo, o capital aponta para um crescimento infinito, baseado em regras mercadológicas que buscam a expansão do capital e, conseqüentemente, causam desequilíbrios.

---

<sup>3</sup>Entropia: segunda lei da termodinâmica. A entropia de um sistema é medida pelo seu grau de desorganização. Quanto maior a organização, menor a entropia.

A ideia de sustentabilidade reforma o pensamento de que:

[...] é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilidade e de constituição de valores éticos. (JACOBI, 2003, p. 195).

Sato (2012, p.1) na entrevista "É preciso ousar mudanças", concedida à Revista Pátio sobre o uso dos termos sustentável e sustentabilidade e qual a sua definição para sustentabilidade, responde:

O termo sustentabilidade parece ter sido banalizado não apenas porque é repetido à exaustão, mas porque é repetido por um grupo grande de pessoas das mais diversificadas áreas do conhecimento ou de atuação. Perdeu-se, assim, a identidade de quem está referendando o termo, já que se tornou um "jargão" pasteurizado em todas as áreas. Tecnicamente, a sustentabilidade é compreendida como algo durável que tenha a interface das três dimensões — economia, sociedade e ambiente —, mas acabou tornando-se um discurso vazio, porque as três dimensões estão apenas no nome, já que na prática muito pouco se concretiza. Pessoalmente, compreendo que a sustentabilidade deve incluir dois grandes destaques: a inclusão social e a proteção ecológica. A economia é subjacente a isso, assim como tantas outras essencialidades, como a educação, as ciências, a habitação, a espiritualidade e outras dimensões que chamamos de "qualidade de vida". (SATO, 2012, p. 1).

Os pensamentos tanto de Boaventura Santos como de Jacobi, Sato, Furtado e Lima demonstram claramente a preocupação com a inclusão social, a proteção ecológica e a participação dialógica de sujeitos sociais, já que a tendência dos sistemas, seja ele econômico, social ou ambiental, é passar de uma ordem à uma crescente desordem na busca do equilíbrio que deve ocorrer de forma processual e dialógica com os diferentes sujeitos da sociedade, principalmente, como já foi dito anteriormente, com "as comunidades marginalizadas, que tem sido os objectos – e não os sujeitos [...]" (SANTOS, 2002, p. 47).

## **2.5 - A CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS**

Muitas são as críticas sobre a visão economicista do desenvolvimento dito sustentável defendido pelo Nosso Futuro Comum, principalmente quanto a sua posição em responsabilizar os pobres e a explosão demográfica pela crise ecológica. Este Relatório produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento assim se pronuncia sobre a pobreza e a explosão demográfica:

Um mundo onde a pobreza é endêmica estará sempre sujeito a catástrofes ecológicas ou de outra natureza. [...] o rápido aumento populacional pode intensificar a pressão sobre os recursos e retardar qualquer elevação dos padrões de vida; portanto, só se pode buscar o desenvolvimento sustentável se o tamanho e o aumento da população estiverem em harmonia com o potencial produtivo cambiante do ecossistema. (CMMAD, 1991, p. 10).

Várias mobilizações da sociedade surgiram questionando o modelo de desenvolvimento proposto pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD, entre elas a mobilização do Programa Cone Sul Sustentável - PCSS, uma iniciativa de organizações cidadãs do Brasil, Chile, Uruguai e Argentina que surgiu em 1998, apoiando as articulações com visão crítica sobre o desenvolvimento implantado na América. No âmbito da sociedade brasileira este movimento identificado como o Projeto Brasil Sustentável e Democrático é o resultado da mobilização da sociedade civil (LARRAÍN, LEROY, NANSEN, 2002). Um dos avanços deste programa foi a fundação, em 1989, do Pacto de Ação Ecológica da América Latina - PAEAL durante o seminário intitulado "*Nuestro Futuro Amenazado, en clara alusión y distanciamiento político del informe Nuestro Futuro Común - conocido como el Informe Brundtland-*, que sirvió de base a la convocatoria de la Cumbre de la Tierra" (LARRAÍN, LEROY, NANSEN, 2002, p. 15).

Para uma melhor visibilidade das diferenças entre a proposta para a construção de Sociedades Sustentáveis defendida pelo Pacto de Ação Ecológica da América Latina - PAEAL e a proposta de Desenvolvimento Sustentável defendida pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, Meira e Sato (2005) construíram a tabela intitulada "Sustentabilidade", apresentada a seguir:

**Tabela 2 - Sustentabilidade**

|   | <b>DESENVOLVIMENTO</b>   | <b>SOCIEDADES</b>   |
|---|--|---|
| <b>Origem</b>                           | Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento  | Pacto de ação Ecológica da América Latina                                       |
| <b>Discurso</b>                         | Banco Mundial, FMI, UNESCO   | Movimentos sociais organizados, redes de organização social                     |
| <b>Protagonismo</b>                     | Empresas, tomadores de decisões e formadores de opinião (governança e multissetorialidade) | Comunidades participativas em diálogos abertos (movimentos sociais e cidadania) |
| <b>Definição</b>                        | Generalista, globalizante e indefinida   | Particularizada, autônoma e política  |
| <b>Ênfase</b>                           | Economia, sociedade e ambiente   | Justiça ambiental, inclusão social e democracia                                 |
| <b>Indicadores de qualidade de vida</b> | de Linha de pobreza e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)                               | de Linha de dignidade (qualitativo)   |
| <b>Problema central</b>                 | Densidade demográfica e impactos ambientais  | Exclusão social e impactos ambientais   |
| <b>Propostas</b>                        | Tecnologias limpas, livre mercado e democracia formal                                      | Políticas públicas, mercado regulado e democracia real                          |
| <b>Conhecimento</b>                     | Técnico e científico   | Múltiplos saberes   |
| <b>Educação</b>                         | Educação para o Desenvolvimento Sustentável por 10 anos                                    | Educação ambiental permanente   |

Fonte: Meira e Sato (2005, p. 24)

Sato (2004a) explica a opção pela construção de sociedades (no plural) sustentáveis ao invés do desenvolvimento:

A opção por “sociedades” sustentáveis não é mera opção semântica. Pautada em compromissos democráticos, a construção de sociedades plurais vai além do valor mercadológico encerrado na interpretação de “ordem e progresso”. Com a economia pautada como subjacente à proteção ambiental e justiça ambiental, a humanidade deve buscar outros parâmetros para assegurar a qualidade de vida dos povos, em diferentes níveis, políticas e contextos. É neste cenário que o processo educativo configura-se como prioridade do projeto civilizatório. Uma educação capaz de promover a democracia à proteção ambiental e à justiça social e que, essencialmente, seja

substantivada pela dimensão ambiental em sua complexidade política para ousar a transformação desejada. (SATO, 2004a, p. 12).

Fazendo alusão à participação e à mobilização dos movimentos sociais nesta discussão, Sato (2008) faz uma referência ao movimento da contracultura surgido na década de 1960 e ao ecologismo que se consolidou na década de 1970. Ambos nasceram a partir dos movimentos sociais. Os protagonistas destes movimentos foram identificados, ainda segundo Sato (2008) como *hippes* ou *ecochatos*.

O movimento alertava que a produção científica não era neutra e que a industrialização desenvolvimentista era uma das grandes responsáveis pelos impactos ambientais. [...] Os ideários foram pautados pela construção de sociedades sustentáveis (no plural), com propostas de empoderamento político, social e econômico, autonomia ética dos sujeitos e comunidades, múltiplos saberes, não violência e maior ênfase aos meios processuais do que aos produtos finais. (SATO, 2008, p. 57).

Os movimentos sociais para Gohn (2005, p. 15-16) surgiram como um "agente de mobilização e pressão por mudanças sociais" resultantes de um processo de insatisfações, frustrações e desencantos causados pelo desenvolvimento explorador do capitalismo

Toda esta mobilização que vem ocorrendo durante décadas tem contribuído para a construção de novo paradigma que eu ousou a identificar parafraseando Boaventura, como um "conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2011, p. 74). Portanto o paradigma a emergir desta revolução "não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)" (SANTOS, 2011, p. 74). Este novo paradigma para Capra (1996, p. 25) poderá se chamado de "visão de mundo holística, que conhece o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas". Nesta perspectiva, no processo de construção de sociedades sustentáveis, no plural, como alerta Sato (2008), é preciso considerar a percepção dos movimentos sociais locais, bem como as organizações locais e regionais, afinal "ninguém chega à parte alguma só, muito menos ao exílio" (FREIRE, 1992, p. 32).

Para Lima (1997) o sonho de uma sociedade sustentável que respeite as necessidades humanas e os limites da natureza é tão desejável quanto necessário, todavia existem desafios que dependem da mobilização dos movimentos sociais para atrair forças, estabelecer alianças e liderar um movimento que "torne a filosofia da sustentabilidade - em seu sentido mais avançado - em uma alternativa real de desenvolvimento social" (LIMA, 1997, p 21). Apesar

dos desafios, vale citar Bauman, mesmo que algumas vezes ele seja considerado pessimista, quando lembra que não devemos perder a esperança "não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas" (BAUMAN, 2013, p. 28).

## **2.6 - PARTICIPAÇÃO, UM SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO**

As palavras participação e participatório registram o seu surgimento, segundo Sachs (2000) no final da década de 50 após a avaliação feita pelos ativistas sociais e representantes de organizações internacionais que atuavam em países em desenvolvimento, de que o fracasso dos seus projetos estava vinculado à ausência da participação das populações envolvidas desde o processo de formulação até a execução destes projetos.

No Brasil, o tema participação popular na gestão pública tem o seu surgimento na segunda metade da década de 70, durante a ditadura militar, a exemplo das experiências vividas nos movimentos sociais e em gestões municipais nas cidades de Lages/SC e Diadema/SP, entre outras. A partir daí a expressão participação popular passou a constar nos discursos políticos e nas discussões dos movimentos sociais, estando, de fato, presente nos governos estaduais e municipais de esquerda (DANIEL, 1994).

Para Daniel (1994), a década de 80 é marcada pelo fortalecimento dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada e pelo surgimento de um novo cenário político em que as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária começaram a ganhar forma nas reivindicações dos mais diferentes segmentos que tiveram as suas conquistas na Constituição Federal de 1988.

Já a década de 90, a crise social provocou discussões nos diversos segmentos em busca de soluções para os problemas globais partindo-se de ações locais. Diferentes propostas passaram a ser negociadas em vários fóruns possíveis de mobilizar diversos atores da sociedade civil organizada na busca de alternativas que proporcionassem a redução de problemas, necessidades, carências e conflitos urbanos, influenciando, diretamente, na construção de políticas públicas regidas pela equidade e justiça (DANIEL, 1994; BAVA, 1994; JACOBI, 2005b)

A partir destas vivências e conquistas, várias outras experiências de gestão pública participativa despontaram não só em administrações municipais como também nas estaduais, porém, mesmo com todos estes esforços, a consolidação da participação da sociedade na gestão pública ainda requer uma rigorosa reforma do Estado para que seja assegurada a participação ativa da sociedade civil nos mais diversos espaços.

Vários são os conceitos e estudos em torno do termo participação, vale aqui trazer pensamentos de alguns pesquisadores que interessam a esta pesquisa. Daniel (1994) utiliza a expressão participação popular definindo-a como um elemento construtivo de uma proposta de gestão pública no âmbito de um modelo de desenvolvimento, como uma das referências essenciais ao alargamento do espaço público e a busca de nitidez nas relações entre o público e o privado. Já para Pontual (1994), a participação popular consiste em uma relação de troca entre a gestão municipal e a população para construção de projetos coletivos e a troca de saberes.

Para Teixeira (2001, p.27) o termo participação significa “‘fazer parte’, ‘tomar parte’, ‘ser parte’ de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas”. A expressão “à parte” para Teixeira (2000, p. 27) “implica a pensar o todo, pensar a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo, o qual por não ser homogêneo, apresenta diferenças entre os interesses, aspirações, valores e recursos do poder”.

Para Pimbert e Pretty (2000) o termo participação apresenta sete tipologias diferentes:

Participação passiva – as pessoas participam por avisos do que está para acontecer ou já aconteceu; Participação como extração de informações – as pessoas participam respondendo a questões feitas por pesquisadores e administradores de projetos [...]; Participação por consulta – as pessoas participam sendo consultadas, e os agentes externos ouvem os pontos de vistas. Participações por incentivos materiais – as pessoas participam oferecendo recursos, por exemplo, força de trabalho, em retorno de incentivos como comida, dinheiro, ou outras coisas; Participação funcional – as pessoas formam grupos para coincidir objetivos predeterminados relacionados ao projeto [...]; Participação interativa – as pessoas participam em análises conjuntas que conduzem a planos de ação e à formação de novos grupo locais ou no fortalecimento dos já existentes; Automobilização – as pessoas participam tomando iniciativa para mudar sistemas, independentemente das instituições externas. (PIMBERT e PRETTY, 2000, p. 197-198).

Sachs (2000), por sua vez, aponta seis razões para justificar porque governos e instituições passaram a fazer uso do conceito de participação:

Já não considera o conceito uma ameaça [...]; A participação tornou-se um slogan atraente [...]; A participação tornou-se uma proposição atraente em termos econômicos [...]; Nos dias de hoje, acredita-se que a participação não só torna os projetos mais eficazes, mas que é, ela própria, uma fonte de investimento [...]; A participação está se tornando um meio excelente de atrair recursos [...]; Um conceito mais amplo de participação poderia ajudar ao setor privado a envolver-se diretamente nos empreendimentos do desenvolvimento. (SACHS, 2000, p. 192).

Para Demo (1988) o conceito de participação é quase como uma poesia:

[...] participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Por ser processo, não pode ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado. Assim participação não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder. (DEMO, 1988, p. 18).

A participação promove, portanto, a integração da pessoa na sociedade no sentido de pertencimento. Todavia a participação para Teixeira (2001) depende, também, de mecanismos institucionais ou não. Os mecanismos institucionais promovem a permanência e regularidade, entretanto podem envolver os agentes sociais na lógica do poder e da racionalidade burocrática. Já mecanismos não institucionais, estes têm suas origens nos movimentos sociais, tem autonomia, são mais flexíveis e menos formais.

Diante do exposto é percebido que o termo participação vem sendo aplicado sob diferentes formas e em diferentes espaços, infelizmente, na maioria das vezes, abusando dos ideais dos cidadãos que aspiram por um processo de construção de uma sociedade justa e democrática. Para Teixeira (2001), o termo participação vem sendo usado e abusado por governos e organismos internacionais envolvendo segmentos dominados da população em seus projetos e políticas, inclusive como estratégia de redução de custos (mutirões, parcerias) e com objetivo de manipulação ideológica.

Apesar de existirem obstáculos para a construção de sociedades sustentáveis a participação ativa dos diferentes sujeitos contribuirá para a busca de soluções de problemas resultantes deste paradigma de desenvolvimento que produz a desigualdade social, degradação ambiental, pintando, portanto, um quadro insustentável diante das crises da sociedade contemporânea.

Na busca por mudanças e com um olhar na educação de ontem, hoje e para amanhã, Imbernón (2000) reforça a importância da participação da comunidade no processo educativo.

Além da participação orgânica de pais e mães ou da participação ortodoxa do meio educativo, é preciso incentivar a criação de verdadeiras estruturas democráticas de participação ativa (formal e também informal mediante redes de suporte mútuo, de intercâmbio, de aproveitamento de recursos, etc.) da comunidade que envolve as instituições educativas. No século XXI, a educação não pode ser exercida apenas pelos professores. (IBERNÓN, 2000, p. 79).

Construir uma proposta educacional sem o exercício da participação, corroborando com Lima (1999, p. 149) parece inviável, pois "o caráter dialógico da educação representa um antídoto contra o autoritarismo, a imposição, a falta de participação [...]". Este mesmo pensamento é expresso na pedagogia dialógica freireana que ressalta que o diálogo é a essência da educação libertadora. A educação deve considerar a realidade como um todo e os sujeitos envolvidos não devem ser apenas os professores e/ou professoras, mas, também, a comunidade. Baseando-se nestes princípios Flecha e Tortajada (2000) propõem a transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem partem de um conselho de educação integrada, participativa e permanente. Integrada, porque se baseia na ação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os alunos. Participativa, porque depende cada vez menos do que ocorre na aula e cada vez mais da correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua. Permanente, porque na atual sociedade recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade muita informação, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua. (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p. 34).

Portanto a utilização de métodos e fins educativos defendidos por Freire, assim como os defendidos por Gramsci (1979) e por Manacorda (2008) em que a formação dos indivíduos ou seja, do sujeito coletivo não deverá estar restrita às técnicas didáticas envolvendo apenas professor-aluno, mas, sim, deverá envolver a participação da comunidade, constituída por diferentes sujeitos que trazem consigo as suas experiências acumuladas de vivências coletivas, de vizinhança, região, raça, etnia e religião que vinculam estes sujeitos aos seus territórios sejam físicos ou simbólicos (SANTOS, 2001). Para o fortalecimento deste processo, é importante considerar os canais de comunicação e informação da sociedade visto que estes espaços se apresentam como mecanismos de integração e fortalecimento das relações.

Na perspectiva de uma educação para o futuro é importante buscarmos mecanismos que assegurem uma educação para a igualdade, já que a educação não é neutra e envolve não só os educadores e educandos, mas toda a comunidade, portanto, “a participação da comunidade é imprescindível para superar os processos de exclusão que podem ocorrer na sociedade informacional em todos os níveis e, mais concretamente, no âmbito educativo” (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p. 22). Neste sentido, a Educação Ambiental vista como "articulação sistêmica dos processos educativos formais e não formais" (MUTIM, 2007. p. 115) é indispensável

[...] à gestão de sociedades sustentáveis, pois é a maneira mais direta e funcional de se atingir objetivamente a meta da participação dos indivíduos e das comunidades locais/territoriais na tomada de decisão a respeito do patrimônio socioambiental. (MUTIM, 2007, p. 115).

Deste modo, o cuidado com o nicho ecológico<sup>4</sup> apontado por Boff (1999) para ser efetivo deverá contar com a participação da comunidade por meio de um processo coletivo de educação com acesso a informações. Logo a realidade social não existe por acaso, mas como resultado da ação dos homens que através da sua ação transformadora da realidade "criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 52).

## **2.7 - A JUSTIÇA AMBIENTAL**

O movimento por justiça ambiental, segundo Damasceno e Santana Júnior (2011) pode-se considerar que nasceu nos Estados Unidos, por volta da década de 60 com fortes vínculos na luta de Martin Luther King pelos direitos civis dos negros.

Na década de 80, nos Estados Unidos a discussão em torno da Justiça Ambiental é fortalecida com a luta dos movimentos sociais contra o racismo, a partir de um relatório científico divulgado pelo Comitê para a Justiça Racial da Igreja Unida de Cristo que utilizando dados estatísticos denunciava que os depósitos de resíduos tóxicos coincidiam com a localização de comunidades negras, hispânicas e asiáticas (MOURA, 2010; ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009).

Este Movimento por Justiça Ambiental denunciava a desigualdade provocada pela lógica socioterritorial, em que segundo Acselrad (2010),

---

<sup>4</sup> Posição biológica ou funcional que uma espécie ocupa em um determinado ecossistema.

Ao contrário da lógica dita '*Nimby*' – '*not in my backyard*' ['não no meu quintal'], os atores que começam a se unificar nesse movimento propunham a politização da questão do racismo e da desigualdade ambientais, denunciando a lógica que acreditam vigorar 'sempre no quintal dos pobres'. (ACSELRAD, 2010, p. 111).

Passados vinte anos de luta, este movimento começou a ganhar força. No Brasil, em 1998, este movimento buscou estabelecer relações com organizações locais, grupos acadêmicos e, também em edições do Fórum Social Mundial (ACSELRAD, 2010). A justiça ambiental no Brasil "exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental, apropriando-se da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça em sentido amplo" (MOURA, 2010, p. 5).

A Rede Brasileira de Justiça Ambiental - RBJA foi criada em 2001, durante o Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado na Universidade Federal Fluminense, com a participação de representantes de movimentos sociais, pesquisadores e sindicatos que articulavam as lutas ambientais com as lutas por justiça social. Durante este evento foi elaborada a Declaração de Princípios de Justiça Ambiental (ANEXO B) definindo entendimento por injustiça e justiça ambiental. (MOURA, 2010; LEROY, 2013).

A RBJA é uma rede virtual com um fórum de discussões, denúncias, mobilizações e articulações políticas, portanto um espaço formado por movimentos sociais, entidades ambientalistas, Organizações não Governamentais, associações de moradores, sindicatos e pesquisadores universitários (DAMASCENO e SANTANA JÚNIOR, 2011) com o objetivo de "ampliar e dar visibilidade às lutas encampadas por entidades e populações envolvidas. É um espaço de identificação, organização, unificação e fortalecimento dos princípios e das lutas contra as desigualdades e injustiças ambientais no Brasil" (DAMASCENO e SANTANA JÚNIOR, 2011, p.6)

No Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (ANEXO C) as discussões em torno da temática da injustiça ambiental foram resultantes do modelo de desenvolvimento excludente. Assim o conceito de injustiça ambiental ficou definido como:

[...] o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (MANIFESTO DE

LANÇAMENTO DA REDE BRASILEIRA DE JUSTICA AMBIENTAL, 2013, p.1).

Já o conceito de justiça ambiental, ao contrário, é o conjunto de princípios e práticas que:

a - asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das conseqüências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões de políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; b - asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; c - asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e a destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; d - favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento, que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso. (MANIFESTO DE LANÇAMENTO DA REDE BRASILEIRA DE JUSTICA AMBIENTAL, 2013, p. 1-2).

Deste modo, o Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental considera o termo Justiça ambiental como:

[...] um conceito aglutinador e mobilizador, por integrar as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento, freqüentemente dissociados nos discursos e nas práticas. Tal conceito contribui para reverter a fragmentação e o isolamento de vários movimentos sociais frente aos processos de globalização e reestruturação produtiva que provocam perda de soberania, desemprego, precarização do trabalho e fragilização do movimento sindical e social como um todo. (MANIFESTO DE LANÇAMENTO DA REDE BRASILEIRA DE JUSTICA AMBIENTAL, 2013, p. 4).

A Justiça Ambiental é considerada "uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais" (ACSELRAD, 2005, p. 223), portanto a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental é definida "pela afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o ambiente de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos" (ACSELRAD, 2010, p. 114), já que a pobreza para este autor "não é um estado, mas um efeito, fruto de um processo social determinado e com características próprias. Do mesmo modo, a desigualdade ambiental nada

mais é do que a distribuição desigual das partes de um meio ambiental injustamente dividido" (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 76).

A luta por justiça ambiental, nos dias atuais, vai além da mobilização de luta dos grupos organizados nos espaços urbanos, como ressalta Alier (2007) esta luta inclui entre outros movimentos, também, os movimentos de base camponesa.

Neste contexto, Boaventura Santos e Meneses (2010) dizem que a injustiça social global é íntima da injustiça cognitiva global, logo a luta pela justiça social global deve estar intimamente ligada à luta pela justiça cognitiva global exigindo para tanto um pensamento pós-abissal.

Boaventura Santos e Meneses (2010) chamam atenção para o crescimento do fascismo social caracterizado pelas relações de poder onde o mais forte determina o modo de vida do mais fraco, distinguindo-se três formas de fascismo social que "refletem a pressão da lógica de apropriação/violência sobre a lógica da regulação/emancipação" (SANTOS e MENESES, 2010, p. 45):

A primeira forma é o fascismo do *apartheid* social. Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e civilizadas. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens. Para se defenderem, transformam-se em castelos neofeudais, os enclaves fortificados que caracterizam as novas formas de segregação urbana (condomínios fechados, *gated communities*). A segunda forma é o fascismo contratual. Ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil (seja ele contrato de trabalho ou um contrato de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. A terceira forma de fascismo social é o fascismo territorial. Existe sempre que atores sociais com forte capital patrimonial retiram ao Estado o controle do território onde atuam ou neutralizam esse controle, cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra os seus interesses. (SANTOS e MENESES, 2010, p 45 - 46).

No Brasil, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ter como fundamentos a dignidade humana e a cidadania, este instrumento não assegura a erradicação da injustiça ambiental no nosso país, que, às vezes, segue na contramão das premissas da justiça ambiental violando o artigo 3º desta Constituição que trata sobre os objetivos fundamentais que constituem a República Federativa do Brasil: I - Construir uma sociedade

livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional; III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Assim, concordando com a preocupação que Boaventura Santos e Meneses (2010, p. 47) demonstram ao dizer que "[...] é a minha convicção que podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas", ousar dizer que, infelizmente, já estamos vivendo este período.

Neste sentido, penso que o Movimento por Justiça Ambiental no Brasil representado por diversos segmentos dos movimentos sociais vem a reforçar o pensamento de Paulo Freire (1992) sobre a libertação e a transformação da sociedade, já que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão", pois, assim como Freire (1987) acredito que "nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?" (FREIRE, 1987, p. 52 e 75) afinal "somente os peixes mortos não conseguem nadar contra as correntezas, [...]" (MEIRA e SATO, 2005, p. 28).

### 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

"[...] "uma pesquisa é como conjugar o verbo pensar no eterno gerúndio, como se fosse um movimento que não se acaba [...]" (SATO, 2011, p.540).

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um modo operativo de trabalho que conduziu ao caminho da pesquisa exploratória considerando que esta proporciona ao pesquisador a compreensão da realidade a partir da percepção dos fatos que contribuirão para a concepção do desvelar de uma nova realidade e da aplicação de novos conceitos. O delineamento segundo Gil (1999) exprime o *modus operandi* de coleta e análise de dados a serem utilizados durante a pesquisa.

A pesquisa exploratória, sendo bastante flexível, envolve não só o levantamento bibliográfico, como também entrevistas, o que faz com que ela assuma um caráter de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso (GIL, 1999).

Para Minayo (1999) assim como as teorias e as técnicas são elementos indispensáveis para a construção do conhecimento,

[...] a capacidade criadora e a experiência do pesquisador jogam também um papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. Esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir. (MINAYO, 1999, p.23).

Nesta concepção, assim como Manacorda (2008, p. 211) concordo com Gramsci ao expressar que "toda pesquisa científica cria para si própria um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consistem somente em ser coerente com o objetivo". Nesta linha de pensamento veio o interesse pela investigação qualitativa devido a sua "flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos" (MINAYO, 1999, p. 101) e por perceber que esta proporciona uma rede de significados tanto no campo social como no ambiental. Todavia, apesar de todo este "ambiente de soltura, de leveza, de criatividade [...]" tão bem descrito por Demo (1995, p. 29) é preciso estar alerta para os "cuidados qualitativos" (DEMO, 1995, p. 35),

[...] quando o pesquisador se esforça por tratar a comunidade com respeito, lhe devolve os dados colhidos, convive certo tempo com ela, facilita o

processo de formação política e assim por diante. Assim como um pesquisador utiliza a comunidade – ainda que com respeito -, a comunidade pode utilizar o pesquisador, transformando em iniciativas práticas os resultados da pesquisa. (DEMO, 1995, p. 35).

Neste caminhar fui tecendo a pesquisa, pois, "uma pesquisa é como conjugar o verbo pensar no eterno gerúndio, como se fosse um movimento que não se acaba, e por ser algo em plena construção, é possível fugir da rigidez do método científico da Modernidade, abrindo miríades de possibilidades" (SATO, 2011, p.540).

### **3.1 - O ESTÁGIO DOUTORAL**

A trajetória de vida é, sem dúvida, a melhor explicação para o entendimento dos caminhos escolhidos nas diferentes situações em que a pessoa se encontra. O interesse em fazer um estágio doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT surgiu a partir do avanço das leituras e reflexões no processo de desenvolvimento da minha pesquisa, que a cada momento apontava a necessidade de buscar diferentes concepções epistemológicas sobre escola – comunidade - relação do ser humano com a natureza, já que estava me propondo discutir sobre esta temática. Nesta perspectiva este estágio doutoral teve como objetivo socializar os saberes, vivências e experiências entre os pesquisadores e consolidar laços institucionais entre os programas PPGEduC/UNEB e PPGE /UFMT.

O amadurecimento da proposta junto ao orientador é, sem dúvida, um passo importante nesta caminhada, sendo a minha consolidada após a confirmação da orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michèle Sato da Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT. Inicialmente, veio o desafio de vencer algumas barreiras burocráticas devido ao fato da UFMT nunca ter realizado oficialmente um estágio doutoral. Vencidas as barreiras o processo foi formalizado entre o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia o PPGEduC/UNEB e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Mato Grosso, PPGE/UFMT.

A definição do período do estágio é outro aspecto importante a ser considerado. Sendo assim, optei por um estágio durante um período de seis meses, considerando a disponibilidade da orientação na UFMT e o planejamento para realização da minha pesquisa empírica em Salvador/BA. Neste período a administração do tempo é algo indispensável, sendo interessante cursar disciplinas, se possível ministradas pelo orientador local, e participar de

atividades acadêmicas que possam trazer contribuições para a pesquisa. Neste sentido, cursei disciplinas, participei de seminários apresentando trabalhos e participei de pesquisa empírica durante viagem realizada para o Distrito de São Pedro de Joselândia, pertencente ao Município de Barão de Melgaço, situado na Microrregião Alto Pantanal, ao sul do Estado do Mato Grosso, com o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte/GPEA, coordenado pela Profa. Dr<sup>a</sup> Michèle Sato, tendo como integrantes pesquisadores da UFMT, mestrandos, doutorandos, pesquisadores mirins e representantes da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso.

A viagem para São Pedro de Joselândia teve entre outros objetivos continuar o curso de formação continuada em Educação Ambiental para professores das Escolas do Campo no contexto do subprojeto escolas sustentáveis, relacionado com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas (INAU). Durante estes dias foram realizadas entrevistas com moradores, reuniões com professores na Escola Estadual Maria Silvina Peixoto de Moura e com a comunidade local que proporcionaram momentos únicos de ouvir relatos de educadores que tinham compromisso com a educação, fato demonstrado na declaração de uma professora que hospedava estudantes na sua casa porque estas moravam distantes da escola e encontravam desafios a serem vencidos como: a lama, outras vezes, a poeira, ou ainda, água cobrindo-lhes o joelho.

**Foto 2** - Distrito de São Pedro de Joselândia, Pantanal, Estado do Mato Grosso



Foto: Rita Ráilda, 2013.

Esta declaração me levou a refletir sobre o pensamento de Freire (2001) quando diz que para que aconteça a emancipação e a transformação social é necessário que se tenha conhecimento da realidade, pois a pessoa é um ser de relações que não apenas está no mundo, mas, também, com o mundo, o que me faz crer, assim como Morin (2011), que

[...] são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza. (MORIN, 2011, p. 13).

A pesquisa leva, necessariamente, o pesquisador à busca de novos caminhos. E este foi meu desafio neste estágio doutoral, período em que as vivências e as experiências socializadas junto a GPEA contribuíram para mudanças conceituais que resultaram na definição da metodologia a ser aplicada na minha pesquisa, bem como, na compreensão de novas formas de pensar e fazer a educação ambiental.

E assim como o canoieiro do pantanal segui com coragem e os novos conceitos epistemológicos e metodológicos contribuíram não só para a para o meu amadurecimento como pesquisadora, mas, também, como pessoa.

**Foto 3** - Canoieiro do Pantanal, Distrito de São Pedro de Joselândia, Pantanal, Estado do Mato Grosso



Foto: Rita Railda, 2013

### 3.2 - O ESTUDO DE CASO E O MÉTODO DE CASO ALARGADO

Tendo como base estes pilares aqui descritos, esta pesquisa terá como referência metodológica o método estudo de caso alargado utilizado por Boaventura de Souza Santos (1983). Nesta perspectiva vale fazer uma explanação sobre o estudo de caso tendo como referências o pensamento de Yin (2005) e André (1995) associado ao método de caso alargado de Boaventura Santos (1983).

Para Yin (2005, p. 26) "o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinar acontecimentos contemporâneos em diferentes situações [...]" e para "[...] contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados" (YIN, 2005, p. 20).

O estudo de caso considerado por Yin (2005, p. 32) como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos", exige que o pesquisador seja "imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria" (YIN, 2005, p. 83).

O método do estudo de caso tem sido utilizado por diversos pesquisadores em diferentes pesquisas, porém este ainda é questionado nas suas vantagens e limitações. Para André (1995) o estudo de caso tem como vantagens proporcionar uma ampla visão do que se pretende estudar possibilitando a percepção de novos significados, por outro lado existe a demanda de tempo, recursos e a disposição do pesquisador para enfrentar o desconhecido, sendo o risco de generalização considerado como uma das limitações para este método. Nesta discussão Yin (2005) aponta os principais preconceitos em relação ao uso do método do estudo de caso: a falta de rigor da pesquisa e a insuficiência de dados para uma generalização científica. Sobre a generalização científica, penso como Boaventura Santos (1983, p.12), que "a riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem".

Além destes aspectos, o perfil do pesquisador de estudo de caso é uma característica importante tanto para Yin (2005) como para André (1995). Para o primeiro o pesquisador deve "ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de

uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias" (YIN, 2005, p. 83), para André (1995), demonstrando concordar com Yin (2005) o pesquisador precisa, também, ser sensível, comunicativo e tolerante às ambiguidades.

Então se o "universo da sociabilidade e da significação é internamente diferenciado" (SANTOS, 1983, p. 10), nesta discussão, vale trazer como questionamento a pergunta deste sociólogo: "Qual o método mais adequado para realizar, no trabalho científico concreto, a combinação de análises?" (SANTOS, 1983, p. 11). Não pretendendo ampliar as discussões epistemológicas para justificar este questionamento, Boaventura Santos (1983) propõe como alternativa metodológica o método de caso alargado.

Na pesquisa "Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab", realizada por Boaventura Santos, é descrito o método de caso alargado como sendo desenvolvido pela antropologia cultural e social e reconhecido pela sociologia. Para Boaventura Santos (1983, p. 11-12) este método consiste em escolher um caso ou um número limitado de casos onde "em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e os tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único". Para Boaventura Santos este método "propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado. [...] por isso, privilegia o registro das práticas linguísticas em que, em grande medida, se manifestam as economias interaccionais e se delimitam as regiões de significação (SANTOS, 1983, p.12).

Boaventura Santos (1983, p. 12) acrescenta que o método de caso alargado também contempla o uso de "técnicas participantes, observação sistemática, entrevista não estruturadas, entrevistas em profundidade e análises documentais" tendo limitações e, conseqüentemente, riscos como: o risco do descritivismo e o risco da sobreteorização. Para este autor, o risco do descritivismo poderá ser evitado se o caso for bem escolhido e bem explorado teoricamente, já o risco da sobreteorização poderá ser evitado se o pesquisador tiver a sensibilidade de perceber que um caso nunca esgotará todas as questões teóricas decorrentes da sua análise por mais rico e complexo que seja (SANTOS, 1983).

Lage (2005) apoiando-se em Boaventura Santos acrescenta que:

De facto, o método do caso alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os

casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade. (LAGE, 2005, p.185).

Nesta pesquisa adotei como percurso metodológico o método de caso alargado, descrito por Boaventura de Souza Santos (1983). A escolha desta metodologia deve-se ao fato da importância da realização de um estudo aprofundado, porque não dizer alargado, sobre a relação da escola com a comunidade na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis, um estudo em Ilha Amarela, uma região do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Apesar da preocupação em realizar um estudo aprofundado sobre esta temática, procuro não perder a sensibilidade de que este estudo não se esgotará para não correr o risco da sobrevalorização apontado por Santos (1983), afinal a beleza da ciência está no fato das pesquisas não se esgotarem para que não percamos a capacidade de nos sensibilizarmos com os fatos do cotidiano, como disse Che Guevara "*Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás.*"

Portanto a utilização do método de caso alargado nesta pesquisa proporcionará a compreensão do caso com a intenção de captar o que ele tem de diferente e singular, para tanto na coleta de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas que contribuíram para a compreensão dos fatos. Na entrevista semiestruturada “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1999, p. 120), já a 'roda de conversa' (grifo meu) foi uma adaptação da técnica do grupo focal, já que não foram seguidos critérios tão rígidos quanto ao número de participantes e o tempo utilizado, entretanto, assim como no grupo focal havia um roteiro pré-estabelecido.

### **3.3 - NO CAMPO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os primeiros contatos com o Subúrbio Ferroviário de Salvador tiveram início a partir da pesquisa realizada durante o período em que cursei mestrado na Universidade Federal da Bahia quando pesquisei sobre as dificuldades para adoção da gestão ambiental participativa no Parque São Bartolomeu<sup>5</sup>. Durante este período tive a oportunidade de conviver com a comunidade do entorno do Parque e conhecer a sua resistência e a sua luta para preservação

---

<sup>5</sup>LOURENÇO, Rita Railda Soares. **Gestão ambiental participativa: análise de propostas e dificuldades para a sua adoção no Parque São Bartolomeu em Salvador.** Dissertação de Mestrado – Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia, 2003, 124f.

deste Parque e pela melhoria da qualidade de vida da população local, diante do descaso do Poder Público para realização intervenções que contribuíssem para modificar este cenário.

Atualmente cursando o doutorado, optei por dar continuidade aos estudos já iniciados nesta área considerando que apesar da cidade de Salvador já ter passado por várias gestões municipais pouco mudou o cenário de descaso nesta Região.

Nesta trajetória "caminhando e cantando e seguindo a canção [...]" - Geraldo Vandré - encontrei as escolas que me fizeram reviver o passado, enquanto jovem estudante, em uma cidade de interior em que escola-família-comunidade se integravam, como uma teia, com compromisso de nos educar para vida, ao mesmo tempo em que acompanhavam o nosso "coração sangrando pelo sonho de viver [...]" - Lulu Santos. Fato que explica a opção por trabalhar nesta pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, por acreditar que nesta fase de efervescência fisiológica poderá ser despertado um outro olhar para o mundo e para o cuidado com o outro.

Nesta trilha do Subúrbio Ferroviário foram encontradas duas Coordenações Regionais de Educação da Rede Municipal a CRE I e a CRE II, compostas por escolas localizadas em diferentes bairros desta região. Após visitas às duas Coordenações e às escolas pertencentes às mesmas, foi eleita como área de estudo o Bairro de Ilha Amarela e a Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas, pertencente à CRE I por ser a unidade escolar mais próxima geograficamente do Parque São Bartolomeu, ser uma escola de Ensino Fundamental II e não estar sujeita a reforma na sua estrutura física o que ocasionaria um rodízio<sup>66</sup> das turmas para os próximos meses.

Após a definição destes critérios e os procedimentos metodológicos a serem aplicados foi iniciada a pesquisa de campo que durou quase três anos. Neste período foram realizadas visitas a Ilha Amarela, a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, a bibliotecas públicas, a Secretaria Municipal de Educação e às Coordenações Regionais de Educação da Rede Municipal, CRE I e CRE II. Os primeiros contatos com a comunidade tiveram início na escola, seguida de caminhadas pela vizinhança quando foi localizada uma biblioteca comunitária, posteriormente às igrejas e Organizações não Governamentais.

---

<sup>66</sup> Rodízio de turma refere-se ao revezamento dos dias de aulas das turmas devido ao fato da escola estar sendo reformada.

A Biblioteca Comunitária São Bartolomeu foi uma referência importante para iniciar os contatos com a comunidade de Ilha Amarela.

**Foto 4** - Painel Fotográfico: A Sede da Igreja Católica e a Sede da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu



Fotos: Rita Railda, 2013

A confiança dos diversos sujeitos da pesquisa foi sendo conquistada à medida que aconteciam as visitas frequentes à escola para observar o seu cotidiano, paralelamente foram solicitadas informações à direção e posteriormente realizadas as entrevistas. As entrevistas com funcionários/as, professores/as, gestores/as, estudantes e algumas mães ocorreram dentro da própria escola, para isto houve um cuidado de utilizar um espaço que garantisse a privacidade daquele momento, estando presentes apenas a entrevistadora e o/a entrevistado/a. As demais entrevistas foram realizadas nas residências dos/as entrevistados/as e nas sedes das instituições.

Durante esta fase, nem tudo transcorreu com a tranquilidade, nesta caminhada surgiram os obstáculos resultantes de intempéries, da distância, do transporte, de

manifestações locais, greves, e, infelizmente, de violências na região como homicídios, assaltos a ônibus e o tráfico de drogas (ANEXO D e ANEXO E).

Apesar das dificuldades, a pesquisa foi-se consolidando, então foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos professores efetivos do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, do turno matutino e vespertino, a direção e funcionários/as efetivos da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, às lideranças comunitárias, aos moradores antigos, aos representantes de instituições sem fins lucrativos, aos pais, mães ou responsáveis de estudantes do Ensino Fundamental II. Já para os estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas foram realizadas rodas de conversas por considerar que estas poderiam estabelecer uma relação de confiança e descontração aos participantes, por isso segui a intuição, pois

Na cartografia do imaginário, entretanto, o que talvez importe não seja o destino final, mas a rota e a viagem realizada nos percalços de uma longa viagem. Usando a imaginação e permitindo que a intuição também seja parceira na pesquisa, talvez possamos realizar uma viagem que conta com vários meios de transportes (SATO, 2011, p. 542).

Neste processo foram entrevistadas cinquenta e duas pessoas, tendo durado as entrevistas em média trinta minutos. Para a realização das entrevistas e organização das informações foram criados quatro grupos, considerando os papéis das pessoas nesta localidade. Após a constituição destes grupos, cada um teve o seu roteiro de entrevista específico:

- ✓ **Grupo 1** - comunidade escolar - constituído professores/as, gestores/as e demais funcionários efetivos da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas. Neste grupo foi aplicado o roteiro de entrevista 1 (APÊNDICE A);
- ✓ **Grupo 2** - comunidade estudantil - constituído por estudantes do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, do turno matutino e vespertino, sendo aplicado o roteiro de entrevista 2 (APÊNDICE B);
- ✓ **Grupo 3** - responsáveis pelos estudantes - constituído por pais, mães ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, sendo aplicado o roteiro de entrevista 3 (APÊNDICE C); e o
- ✓ **Grupo 4** - constituído por lideranças, moradores antigos e representantes de instituições sem fins lucrativos localizados no Bairro de Ilha Amarela. Aplicados os roteiros de entrevistas 4 e 5 respectivamente (APÊNDICE D e APÊNDICE E).

É importante esclarecer que, por questões éticas e para preservar a identidade dos entrevistados não foram citados nomes ou disponibilizadas imagens das pessoas, sendo assim para a interpretação das informações foram consideradas as respostas, sem, contudo, identificar os grupos a que pertencem os depoimentos, procurando desta forma evitar qualquer conflito possível que possa surgir a partir destes depoimentos. Sendo assim, a constituição dos grupos contribuiu para a organização das entrevistas e para uma melhor compreensão da realidade e da singularidade desta pesquisa considerando a orientação metodológica do método de caso alargado.

Vale explicar que o corte no público entrevistado no grupo da comunidade escolar constituído por funcionários efetivos foi devido ao fato de muitos profissionais (merendeira, apoio, secretaria, professores) serem contratados temporariamente através do Regime Especial de Direito Administrativo - REDA ou por meio de empresas terceirizadas por um período de dois anos. O REDA é um mecanismo de contratação amparado por lei para atender situações emergenciais, todavia tem sido frequentemente utilizado na administração tanto municipal como estadual fato que não contribui para a geração de uma relação mais sólida destes profissionais com a escola.

À medida que as entrevistas eram realizadas ocorriam as transcrições das mesmas, sendo simultaneamente destacadas as informações considerando o roteiro estabelecido, tendo como base o pensamento de estudiosos contemplados na discussão teórica, a partir daí as informações foram interpretadas, correlacionando-as com as observações registradas no diário de campo.

A leitura das informações obtidas teve como base teórica os pensamentos de estudiosos que aqui foram analisados sendo criados os seguintes blocos temáticos a partir da compreensão das entrevistas:

**Tabela 3** - Blocos temáticos: Território Social, Cultural e Ambiental; Dialogicidade; Participação

| <b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>                        | <b>O QUÊ SE PRETENDE CONHECER</b>   |
|--|---|
| <b>TERRITÓRIO SOCIAL, CULTURAL E AMBIENTAL</b> | A história do lugar, patrimônio natural e cultural, o cotidiano, o modo de ser e viver dos moradores, a inclusão do território social, cultural e ambiental nas atividades educativas.                                    |
| <b>PARTICIPAÇÃO</b>                            | A participação dos estudantes, professores, funcionários e comunidade nas práticas educativas, os mecanismos legais que podem assegurar a participação: o grêmio estudantil, os conselhos, o Projeto Político Pedagógico. |
| <b>DIALOGICIDADE</b>                           | A relação dialógica da escola com os estudantes, com a família, as instituições e a comunidade local, a relação dialógica destes segmentos entre si e as perspectivas para estreitar estas relações.                      |

A partir da definição dos blocos temáticos foram selecionadas as perguntas dos roteiros das entrevistas e as respostas análogas que convergiam para a compreensão do sentimento coletivo com relação a determinado tema.

## 4 - ENTRE O CAMPO E A CIDADE

*O homem é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. (SANTOS, M., 2004, p. 330)*

### 4.1 - A CIDADE UM LUGAR DE TODOS

A urbanização está vinculada a uma produção capitalista resultante da revolução industrial que para Castells (1983) está baseada na decomposição das estruturas sociais, na emigração da população rural para centros urbanos, na migração de uma economia doméstica para uma de manufatura, e posteriormente para uma economia de fábrica.

Assim são formadas as cidades, “pelos membros da sociedade cuja presença direta nos locais de produção agrícola não era necessária. Quer dizer, estas cidades só podem existir na base do excedente produzido pelo trabalho da terra” (CASTELLS, 1983, p. 45). Neste contexto, falar de cidade é falar de “sociedade urbana”, que no sentido antropológico Castells (1983, p. 127) considera “como um certo sistema de valores, normas e relações sociais possuindo uma especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação”. Para Castells (1983, p. 42) o modelo teórico de “sociedade urbana” é uma oposição a “sociedade rural”, portanto a cidade é também:

[...] um novo sistema social, mas que não está separado do tipo rural, nem posterior a ele, pois os dois estão intimamente ligados no âmago do mesmo processo de produção das formas sociais, mesmo que, do ponto de vista destas próprias formas, estejamos em presença de duas situações diferentes. (CASTELLS, 1983, p. 42).

Esta sociedade urbana apontada por Castells (1983) é constituída pela concentração da população que para Lefebvre (1999) ocupa o “tecido urbano” que “estende-se, corrói os resíduos de vida agrária (LEFEBVRE, 1999, p. 17). Para este autor a expressão “tecido urbano, não designa, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo” (LEFEBVRE, 1999, p. 17).

A realidade urbana, antes de nascer e de se afirmar, se vê reduzida, de um lado, pelo rural (os subúrbios compostos por casas ajardinadas, os espaços ditos verdes) e, de outro, pelo cotidiano industrial (as moradias funcionais, as vizinhanças, as relações, os trajetos monótonos e obrigatórios), cotidianidade submetida às exigências das empresas e tratada conforme a racionalidade empresarial. Trata-se de uma redução, ao mesmo tempo social

e mental, de um lado, à trivialidade, e de outro, à especialidade. Em poucas palavras: o urbano reduz-se ao industrial. (LEFEBVRE, 1999, p. 38-39).

A urbanização produziu, portanto, dois tipos de cidades: a cidade moderna que oferece serviços públicos de qualidade para seus habitantes que por sua renda tem acesso aos bens necessários a sua sobrevivência e a cidade agregada representada pelas favelas e cortiços onde as pessoas arriscam suas vidas morando em morros ou encostas (GRIMBERG, 1993).

Na discussão entre o predomínio da cidade sobre o campo Lefebvre (1999) caracteriza o campo como o lugar onde desenvolve o trabalho material, a produção e a agricultura, enquanto na cidade se desenvolve o trabalho intelectual, o comércio e a indústria. Todavia para este autor as contradições não estão mais entre cidade e campo, "a contradição principal se desloca e se situa no interior do fenômeno urbano: entre a centralidade do poder e as outras formas de centralidade, entre o centro 'riqueza-poder' e as periferias, entre a integração e a segregação" (LEFEBVRE, 1999, p. 155).

A cidade dual, portanto, é marcada por fronteiras geográficas, epistemológicas e de poder que parecem invisíveis, mas na realidade são tão visíveis que chocam aos olhos, sendo o palco onde tudo se transforma, circula, onde "movimento se sobrepõe ao repouso. [...]. Tudo voa. Daí a idéia de desterritorialização. Desterritorialização é, frequentemente, uma outra palavra para significar estranhamento, que é também, desculturização" (SANTOS, 2004, p. 327-328). Esta nova territorialidade para Carlos (2007, p. 45) "caracteriza também o desenraizamento, o anonimato e o individualismo".

O individualismo, característica da sociedade moderna, para Bauman (2008, p. 67) "parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania". Da mesma forma, para Carlos (2007), esse individualismo vinculado à

[...] implosão das orientações sócio-culturais e da crise da cidade, aponta para o fato de que as transformações do processo de reprodução do espaço urbano tendem a separar e dividir os habitantes na cidade em função das formas de apropriação determinadas pela existência da propriedade do solo urbano; cada um num endereço específico, apontando para uma segregação espacial bem nítida, passível de ser observada na paisagem como produto da articulação entre uma hierarquia social e uma hierarquia espacial, que caracteriza os usos no espaço urbano. (CARLOS, 2007, p. 80).

A cidade ao ser comparada a um palco de todos os capitais e trabalhos por Milton Santos (2004) ela,

[...] pode atrair e acolher as multidões de pobres expulsos do campo e das cidades médias pela modernização da agricultura e dos serviços. E a presença dos pobres aumenta e enriquece a diversidade socioespacial, que tanto se manifesta pela produção da materialidade em bairros e sítios tão contrastantes, quanto pelas formas de trabalho e de vida. (SANTOS, 2004, p. 323).

A história demonstra que a cidade vem atraindo pessoas de diferentes lugares, sendo estas migrações encaradas como "um processo de transformação de trabalhadores agrícolas produtivos em biscateiros, engraxates e vagabundos. [...] o desenraizamento de integrantes de comunidades rurais, que se tornam 'marginais' na sociedade metropolitana" (SINGER, 1998, p. 121).

Na migração para Martins (2008) é perceptível que a ordem do campo vai cedendo lugar para o mundo da desordem, da incerteza e da insegurança da cidade. Deste modo,

[...] é necessário pensar como migrantes não apenas quem migra, mas o conjunto da unidade social de referência do migrante que se desloca. [...] Neste sentido, mesmo filhos que nasceram no local de destino, e que tecnicamente não são migrantes, também são vítimas da migração e vivem plenamente o modo de vida transitório e inconcluso da migração, embora nas estatísticas não apareçam como migrantes. É possível que estejamos em face de uma categoria de população: o das vítimas da migração insuficientemente assimiladas pelas sociedades de destino. (MARTINS, 2008, 144- 145).

Martins (2008) acrescenta que estes problemas não estão restritos apenas a migração em si, mas às suas consequências na sociedade, a exemplo das poucas possibilidades de ascensão social, portanto, "é preciso pensar no deslocamento social que existe no interior do deslocamento espacial, isto é, pensar nos fatores propriamente sociais, culturais e políticos embutidos nos processos de migração" (MARTINS, 2008, p. 133).

Neste sentido, a realidade social pode ser comparada com o pensamento abissal descrito por Boaventura Santos e Meneses (2010) onde existem dois universos distintos, um deste lado da linha e o outro do outro lado da linha. Para além do outro lado da linha "há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS e MENESES, 2010, p. 32).

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna, assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não

são considerados sequer candidatos à inclusão social. (SANTOS e MENEZES, 2010, p. 39).

Do outro lado da linha foi colocada a população rotulada com o prefixo da negação: des-locada, in-apta, in-desejáveis, “refugo humano, ou mais propriamente, de seres humanos refugados (os ‘excessivos’ e ‘redundantes’, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar) [...]” (BAUMAN, 2005, p. 12). Todavia, a exclusão, sociologicamente falando, para Martins (1997), ela não existe, ela é apenas um momento de um processo que ocorre na sociedade moderna, “rigorosamente falando só os mortos são excluídos, e nas nossas sociedades a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física; ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica” (MARTINS, 1997, p. 27). Este autor questiona quem são os excluídos nesta nossa sociedade, ao mesmo tempo em que responde que estes são: “em princípio os camponeses, os trabalhadores rurais, os expulsos da terra. [...]. Mas são excluídos também os trabalhadores das fábricas, expulsos pelo robô, pela robotização da economia” (MARTINS, 2008, p.122).

Com esta concepção Martins (1997, p. 76) expõe a sua preocupação: “quando penso em problema social, penso na deterioração das condições de vida, não só na deterioração material, mas também na deterioração moral que a acompanha”. Para este autor neste processo existe uma sociedade includente economicamente e excludente socialmente, moralmente e até politicamente, portanto uma sociedade que não percebe que “a questão agrária e os problemas de pobreza que ela cria não aparecem como pobreza rural, mas basicamente, como pobreza urbana (MARTINS, 1997, p. 96).

**Imagem 1** - Operários: Tarsila do Amaral



Disponível em:

<<http://artefontedeconhecimento.blogspot.com.br/2010/07/operarios-de-tarsila-do-amaral.html>>.

Acesso em: 21 Out. 2014

Assim a pobreza que antes era estado não permanente, era alimentada pela utopia dos pais de que aquilo que para eles não foi alcançado, seus filhos e netos alcançariam, entretanto, "hoje, a pobreza tem um aspecto diferente e dramático: pobre é o descartado, aquele para o qual se fecharam as portas da ascensão social" (MARTINS, 2008, p.147).

Martins (1997) acrescenta ainda, que estamos diante de uma fase caracterizada por uma nova mentalidade que ele considera como

[...] a mentalidade do moderno colonizado, do homem que não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode imitar, mimetizar, os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade. Ele se torna assim, um poderoso agente da falsamente nova sociedade, a sociedade da imitação, do falso novo, da reprodutividade e da vulgarização, no lugar da invenção, da criação, da revolução. (MARTINS, 1997, p. 23).

Assim é a cidade: lugar de encontros, desencontros, conflitos, "lugar do silêncio e dos gritos, expressão da vida e da morte, da emergência dos desejos e das coações, onde o sujeito se encontra porque se reconhece nas fachadas, nos tijolos ou, simplesmente porque se perde nas formas sempre tão fluídas e móveis" (CARLOS, 2007, p. 83).

A cidade para Rolnik (1994) é semelhante a um imã, portanto morar na cidade implica viver de forma coletiva, onde nunca se está só. Muito embora, o desenvolvimento do processo civilizatório tenha chegado ao ponto no qual as pessoas se tornaram cada vez mais individualizadas, pondo em risco a própria existência societária (BAUMAN, 2009; SANTOS, 1999).

O espaço urbano contemporâneo para Brandão (2010, p. 44) se tornou selvagem, as cidades negam ao cidadão e a sociedade "a oportunidade de criarem-se as condições para a formação das relações saudáveis de vizinhança, base significativa de suporte do contrato social". A vida urbana ao mesmo tempo em que se caracteriza pelo adensamento humano, tem-se caracterizado, também, pelo distanciamento entre os indivíduos. Mas como bem coloca Gey Espinheira, "as cidades são os lugares de todos. Não todos na igualdade homogênea, pasteurizada, mas, ao contrário, na concentração de desigualdades e diferenças – daí de todos!" (ESPINHEIRA, 2010, P. 192).

## 4.2 - PERIFERIA E SUBÚRBIO

As cidades contemporâneas como já foi dito tornaram-se espaços de intenso fluxo de população e de redistribuição de renda tanto nos bairros nobres que são valorizados e estão concentradas as elites quanto nos bairros populares, áreas periféricas corroídas pela degradação que concentram as populações deserdadas (BAUMAN, 2009).

Esta “sociedade urbana” apontada por Castells (1983) é constituída por bairros ou aglomerados que se caracterizam por apresentar comportamentos específicos à vida social local. Tais demarcações dos espaços urbanos não são estabelecidas "por uma atração de iguais, mas pela imposição via mercado das localizações, na lógica da segregação social a separar ricos dos pobres, [...] (ESPINHEIRA, 2005, p.469).

Nesta discussão sobre o conceito de bairros, tanto para Serpa (2001) como para Castells (1983) os bairros e/ou os aglomerados se caracterizam por apresentarem comportamentos sociais específicos do local, com fronteiras geográficas, econômicas e sociais bem definidas. É nos bairros mais distantes com precários serviços públicos que se encontram a população pobre, os cortiços, “mas há um lugar onde se concentra, um espaço que lhe é próprio e onde se constitui a expressão mais clara do seu modo de vida. É a chamada periferia” (DURHAM, 1988, p. 173).

Periferia para Serpa significa “aquelas áreas com infraestrutura e equipamentos de serviços deficientes, sendo essencialmente o lócus da reprodução sócio-espacial da população de baixa renda” (SERPA, 2001, p. 11-12). Este autor faz referências às ideias do geógrafo Aldo Paviani que conceitua periferia urbana como loteamentos clandestinos consolidados caracterizados pela exclusão social.

Periferia – periferias – a expressão no plural para Kowarick (2000) significando milhares de vilas e jardins, assim é conceituada: “zonas que abrigam população pobre, onde se gastam várias horas por dia no percurso entre a casa e o trabalho. Lá impera a violência dos bandidos, da polícia, quando não dos 'justiceiros'. Lá é por excelência o mundo da subcidadania” (KOWARICK, 2000, p. 43). As periferias resultam da segregação social e nelas

[...] o ser periférico se distancia da centralidade de todas as coisas, uma poderosa força magnética de repulsão o mantém distante das coisas boas e

belas, do supérfluo; fica apenas com o básico, e nem sempre é esta a medida de sua sorte. A rica sociedade capitalista oferece, generosamente, aos pobres a pobreza e os acusa de fracassados, de perigosos e de desperdício social da riqueza acumulada. (ESPINHEIRA, 2005, p.469).

Estas periferias abrigam moradores e trabalhadores migrantes que se organizam para enfrentar os desafios das cidades marcadas pelas diversas formas de desigualdades e segregação social, além das injustiças que agridem não só a integridade física como a integridade moral destas pessoas que, na maioria das vezes são tratadas como “refugo humano”, que conforme descreve Bauman (2005, p. 12) “é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade”.

Assim consolida-se a espoliação urbana resultante das extorsões que se reproduz pela inexistência ou precariedade de serviços públicos, a exemplo, da educação, saúde, segurança e lazer entre outros. Nestes termos a "espoliação urbana não é apenas outra faceta do trabalhador pauperizado. Ela decorre, convém insistir, do processo de acumulação do capital, mas também da dinâmica das lutas e reivindicações em relação ao acesso a terra, habitação e bens de consumo coletivo" (KOWARICK, 2000, p. 23).

Vale trazer aqui o pensamento de Silveira (2003, p.55) ao se pronunciar sobre a mercantilização da cidade em pedaços que “em uma sociedade de classes, implica a construção de uma paisagem desigual e excludente”, tendo como resultado deste processo “a constante transformação do lugar e a produção do estranhamento do indivíduo em relação à cidade, na sua totalidade e nos diferentes espaços que a constituem” (SILVEIRA, 2003, p.55). Trata-se, portanto, como descreve (SANTOS e MENEZES, 2010) da “segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizada”, onde as zonas civilizadas para se defenderem das zonas selvagens transformam-se em verdadeiros fortes: condomínio fechados, áreas privadas e segurança privada.

Nesta cartografia urbana os conceitos de periferia e subúrbio se confundem. Periferia ou subúrbio? Estes termos vêm sendo aplicados em vários espaços por isso é interessante esclarecer a sua utilização nesta pesquisa. Em um artigo publicado por William Soto intitulado Subúrbio, periferia e vida cotidiana, o autor faz um estudo sobre a aplicação destes termos contemplando principalmente o pensamento de José de Souza Martins. Para Soto (2008),

O termo subúrbio designa também áreas com baixa densidade populacional onde podem existir pequenas propriedades agrícolas, condomínios de luxo, parques e até indústrias (subúrbios industriais). Do ponto vista espacial, subúrbio representa um território intermediário entre o urbano e o rural. (SOTO, 2008, P. 110).

Já o termo periferia para Soto (2008) começou a ser utilizado a partir da década de 60 substituindo o termo subúrbio, sendo que "a periferia passou a designar um dos pólos antagônicos entre a pobreza e a riqueza" (SOTO, 2008, p. 111), assim os termos centro e periferia conforme declara este autor passam a fazer parte da nova modernidade e expressa geograficamente as nossas desigualdades sociais, enquanto internacionalmente passaram a ser aplicados para identificar os países pobres - países periféricos - enquanto os países centrais são os ricos.

A confusão sobre o uso destes termos para Soto (2008) parece ser desfeita por Martins (2008) ao defender que:

No subúrbio, diferentemente da periferia, os lotes são maiores, as casas possuem quintais, sendo isto um resíduo do rural. Ou seja, o rural ainda permanecendo no urbano com as hortas e os galinheiros, o forno de pão e os jardins de flores. Em contraste, a periferia é resultado da especulação imobiliária: as casas pequenas, as ruas estreitas, sem praças e sem plantas, terrenos reduzidos e sujeiras. (SOTO, 2008, p. 115-116).

Nesta pesquisa os termos subúrbio e periferia, às vezes, se confundem não só devido ao nome da região Subúrbio Ferroviário de Salvador, mas devido ao fato de que nesta região o rural permanece no urbano, ao mesmo tempo em que é consolidada a periferia com infraestrutura e equipamentos públicos deficientes, violência, ausência de praças e áreas de lazer. Porém, como bem expressa Martins (1997, p. 76) "cidadão excluído de relações sociais concretas mediadas pela igualdade e pelo direito não é cidadão nem aqui, nem em lugar nenhum."

#### **4.3 - COMUNIDADE - UM LUGAR ACOLHEDOR**

O conceito de comunidade para Luca, Brianezi e Sorrentino (2010, p. 9) nasceu na Sociologia e a sua compreensão "não pressupõe o fim da individualidade, mas um processo de complementação e de interconexão entre os seres (vivência e convivência) a partir do fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas".

Para Bauman (2003) o que quer que a palavra comunidade signifique, ela sugere uma coisa boa, um aconchego, um lugar acolhedor que gostaríamos de viver. Então, Bauman (2003) define comunidade como "um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado" (BAUMAN, 2003, p. 7). Mas de forma pessimista com discreto otimismo, considerando o que ele chama de modernidade líquida, este autor acrescenta que "comunidade é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, ao nosso alcance [...]" (BAUMAN, 2003, p. 9) e que o privilégio de viver em comunidade exige um preço que é pago em forma de restrição da liberdade. Assim,

[...] a tensão entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo; não achar a solução correta e ficar frustrado com a solução adotada não nos levará a abandonar a busca – mas a continuar tentando. Sendo humanos, não podemos realizar a esperança nem deixar de tê-la. (BAUMAN, 2003, p. 10-11).

É neste tom provocativo, saudoso e às vezes pessimista, que Bauman (2001, 2003, 2008) nos leva a refletir sobre o conceito de comunidade e a ausência do sentimento de pertencimento na sociedade individualizada, onde a incerteza e o medo são as marcas registradas da dita modernidade líquida. Nestas reflexões este autor desconstrói a ideia de que comunidade é o paraíso perdido, pois viver em comunidade é estar em permanente conflito com a liberdade, "pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser segurança dos outros; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos outros" (BAUMAN, 2003, p. 24). Todavia, para este autor,

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003, p.134).

Nesta sociedade individualizada onde os laços comunitários são frágeis, Bauman (2008, p. 96) questiona: "Sou por acaso o guardião do meu irmão?"

É claro que sou o guardião do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto por uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita quer, não, sou o guardião do meu irmão porque o bem-estar do meu irmão depende do que eu faço ou do que eu me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço essa dependência, e peço, como fez Caim, que me dêem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser um ser moral. A dependência de meu irmão

é o que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem. (BAUMAN, 2008, p. 96).

Corroborando com o pensamento de Bauman (2008), é claro que sou guardião do meu irmão. Para *se/me* manter guardião/guardiã do seu/meu irmão é preciso tecer laços comunitários sólidos em redes, pois "nestes tempos de desengajamento que definem o estágio líquido da modernidade [...]" (BAUMAN, 2003, p. 79) através das redes de solidariedade podemos buscar soluções coletivas para problemas individuais. Segundo Milton Santos (2004) através das redes, que também podem ser social e política, podem ser reconhecidos três níveis de solidariedade: o nível mundial, o nível dos territórios (Estados) e o nível local. Considerando o nível local que neste momento interessa a esta pesquisa, para Milton Santos (2004) é o lugar

[...] onde fragmentos da rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta, graças a ocorrência, na contigüidade, de fenômenos sociais agregados, baseados num acontecer solidário, que é o fruto da diversidade e num acontecer repetitivo que não exclui a surpresa. As redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao Mundo opõe o território e o lugar; e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo. (SANTOS, M., 2004, p. 270).

Bauman (2009, p. 35) em sua obra *Confiança e Medo na Cidade* declara que: "é nos lugares, e graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se, e correm risco de decepção – e, a bem da verdade, acabam decepcionados, na maioria das vezes".

O lugar para Carlos (2007, p. 14) "guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo". Para Carlos (2007) existe um enraizamento, um lugar onde as redes de vizinhança produzem identidades. Seguindo esta linha de pensamento, para Orr. (2006) a integração da educação ao lugar é um forte aliado, pois a educação requer esta combinação entre o intelecto e a experiência, a sala de aula é um espaço ideal que proporciona a discussão envolvendo estes aspectos, e, o estudo do lugar envolve a investigação, experimentação e discussões epistemológicas que proporcionam a ampliação do conhecimento.

Trazendo à discussão a ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e correlacionando-a ao lugar, os saberes, são conseqüentemente, apreendidos na dinâmica do cotidiano por meio dos sentidos e do corpo vinculados a vivência em um lugar. Deste modo, para Boaventura Santos (2010, p. 106) a questão não é atribuir o mesmo valor a todo tipo de saber, mas permitir uma

discussão partindo do pressuposto defendido pela ecologia de saberes de que "todas as práticas relacionadas entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância". A ecologia de saberes parte, portanto, do pressuposto de que não há epistemologias neutras e a reflexão epistemológica deve considerar as práticas e seus impactos em outras práticas sociais, sendo assim Boaventura Santos (2010, p. 154) defende que "quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes".

## 5 - A DESCRIÇÃO DO LUGAR

*“[...] Olorum quem mandou essa filha de Oxum  
Tomar conta da gente e de tudo que há  
Olorum quem mandou eô ora iêiê ô’.  
(ORAÇÃO À MÃE MENINHA  
DORIVAL CAYMMI, 1972)*

### 5.1 - UM SOBREVIVO EM SALVADOR

O Estado da Bahia, que tem como capital a cidade do Salvador, é constituído por 417 municípios atualmente organizados administrativamente em vinte e seis Territórios de Identidade. Neste Estado que em 2010 havia uma população de 14.016.906 habitante, há uma estimativa de 15.126.371 habitantes para 2014 (BRASIL. IBGE, 2014b).

A cidade do Salvador fundada em 29 de março de 1549, conhecida como a terra do carnaval, do acarajé, terra do Nosso Senhor do Bonfim, terra de Iemanjá<sup>7</sup>, terra de tantos cantos, encantos e axés apresentava em 2010 uma população de 2.675.656 habitantes com estimativa de 2.902.927 habitantes para 2014, ocupando uma área territorial de 692,819 Km<sup>2</sup>, o que lhe confere uma densidade demográfica de 3.859,44 hab/km<sup>2</sup> com o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,759 (BRASIL. IBGE, 2014b).

Esta terra de encantos e figuras ilustres como Dorival Caymmi e Jorge Amado, entre outros, segundo o Censo de 2010, está ocupando o terceiro lugar das quinze maiores cidades brasileiras com maior número de habitantes, perdendo apenas para as cidades de São Paulo com 11.253.503 e Rio de Janeiro com 6.320.446 habitantes. Nesta mesma classificação permanecem as três capitais com relação ao IDH sendo a primeira, Rio de Janeiro, com 0,799, a segunda, São Paulo, com 0,805 e a terceira, Salvador com 0,759 (BRASIL. IBGE, 2014c). Embora com tantos problemas sociais, Salvador apresenta um IDH considerado alto já a classificação deste índice varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 mais elevado é o índice.

A festiva cidade do Salvador traz, desde a sua fundação, a história de um povo marcado pelas desigualdades sociais, portanto conhecer a história do povoamento desta cidade nascida sob o signo de Áries, abençoada pelo Senhor do Bonfim, Iemanjá e por Mãe

---

<sup>7</sup>Iemanjá é um orixá feminino, divindade africana do Candomblé e da Umbanda.

Menininha do Gantois<sup>8</sup> nos leva a compreender os fluxos migratórios que deram origem a esta terra rica pela diversidade cultural.

O professor e pesquisador Thales Olympio Góes de Azevedo na sua obra "Povoamento da Cidade de Salvador", narrando sobre o povoamento do Brasil, mais especificamente de Salvador descreve a preocupação dos portugueses com os riscos que os franceses ofereciam à posse destas terras. Referindo-se a Baía de Todos os Santos, o autor descreve que esta já era conhecida desde 1501, porém só posteriormente foi ocupada e povoada pelos portugueses que lá encontraram os índios Tupinambás que foram catequizados, explorados e por que não dizer, escravizados (AZEVEDO, 1969).

O processo de crescimento da população da cidade do Salvador segue marcado pela exploração de mulheres e índios.

A população da cidade do Salvador iria crescer rapidamente, ultrapassando os acanhados limites fortificados desta. A escassez de mulheres brancas, - que muito poucas famílias vieram na expedição, ia ter o efeito paradoxal de favorecer aquele crescimento com a extraordinária natalidade resultante da união de muitos colonos com duas, três e até quatro índias, coisa que era corrente na terra entre os habitantes da Vila Pereira e que não tardou a ser imitada pelos que chegaram em 49. Enquanto os índios eram violentamente submetidos e tomados para escravos ou para mandar vender no reino, as negras eram raptadas ou presas para mancebas dos brancos, com as quais viviam em escandalosas poligâmias. Coabitando grande número de brancos com diversas índias cada um, é natural que tivessem muitos filhos, como verificou o padre Nóbrega. Quando a mulher, nessas uniões, era mameluca, é possível que ainda tivesse mais filhos. (AZEVEDO, 1969, p. 137-138).

A fome, a pobreza, a exploração de mulheres, índios, negros e as epidemias marcaram a história desta cidade que segundo o *Guinness Book* faz a maior festa popular do Planeta.

[...] uma grande mortalidade de escravos em 1616 e 17, vítimas de sarampão e bexiga, causou enormes prejuízos a população. Morreram também muitos mamelucos, mulatos e brancos nascidos na terra; só os estrangeiros eram poupados pela epidemia. (AZEVEDO, 1969, p. 162).

Assim como Azevedo (1969), Souza (1980) considera que a cidade do Salvador desde o período colonial sempre teve uma importante função urbana, que “[...] imergiu nesse processo de estagnação do qual só começou a se recuperar em meados da década de 50, por ação direta de fatores exógenos à economia do Estado” (SOUZA, 1980, p. 116). Apesar da

---

<sup>8</sup>Mãe Menininha do Gantois, foi uma Iyálorixá, mãe de santo, do terreiro Ilê Iyá Omi Axé Iyamassê.

perda populacional devido à fome e as doenças para Azevedo (1969, p.160) "a Bahia era a maior e mais importante cidade da colônia [...]".

A Prefeitura Municipal de Salvador (2009), tendo como base estudos realizados por Milton Santos, comenta que a cidade do Salvador nos anos de 1940 foi marcada pela intensa migração de trabalhadores dispensados do campo que não encontraram uma economia capaz de absorver esta mão de obra que, do mesmo modo como o faziam quando ainda estavam no meio rural, continuou a utilizar-se da economia informal para garantir a sua sobrevivência. Assim como Milton Santos, Souza (1980) em estudos realizados por ele sobre urbanização e fluxos migratórios para a cidade do Salvador apontam que um dos principais aspectos que contribuíram para o desenvolvimento desta cidade foi a migração rural, em especial depois de 1940, originada principalmente do Recôncavo devido à retração da agroindústria açucareira e fumageira.

Na década de 60, segundo Brandão (1996, p. 61) os bairros pobres começaram a se adensar devido “a expulsão de grupos de menor renda das áreas centrais e a crescente chegada de migrantes”.

Sem áreas para morar e sob intenso crescimento demográfico, o saldo comum em todos os casos foi o desmatamento e a ocupação precária e densa das áreas afastadas do centro e das encostas e vales mais próximos, porém sem infra-estrutura. Centenas de bairros são feitos à mão, contra todos os obstáculos físicos e institucionais. Com a marcha do processo, a pobreza acaba por avançar sobre a linha da escarpa da Falha de Salvador, que marca a paisagem da cidade, através dos subúrbios ferroviários, sobre as terras mais íngremes do município, pelas bordas dos cortes das estradas, pelas escaras das pedreiras abandonadas, pelas faixas sob as linhas de energia, pelos charcos, pela água: morrer de morar torna-se um episódio sem qualquer importância. (BRANDÃO, 1996, p. 63).

A chamada Falha de Salvador é assim denominada uma Falha Geológica (fraturas onde ocorrem deslocamentos de paredes rochosas) que separa a Cidade Alta da Cidade Baixa. Estas duas partes da cidade são ligadas pela Ladeira da Montanha, Ladeira da Preguiça e Ladeira da Água Brusca e outras obras de engenharia, a exemplo do anteriormente chamado Guindaste dos Padres, atual Plano Inclinado Gonçalves, o “Parafuso do Lacerda”, hoje Elevador Lacerda, o Plano Funicular do Pilar e o Elevador do Taboão ou Balança e Plano Inclinado Liberdade-Calçada (BAHIA, 2014).

**Foto 5** - Elevador Lacerda, Salvador/BA



Foto: Rita Railda, 2013.

**Foto 6** - Plano Inclinado Liberdade - Calçada, Salvador/BA.



Disponível em: <<http://blogdogutemberg.blogspot.com.br/2013/08/bairros-de-salvador-11.html>>. Acesso em outubro de 2014.

**Foto 7 - Plano Inclinado Gonçalves, Salvador/BA**



Disponível em: <<http://salvadoremumdia.blogspot.com.br/2014/02/finalmente-temos-de-volta-o-plano.html>>. Acesso em outubro de 2014.

O processo de migração e subemprego na cidade do Salvador resultante da falta de alternativas que incorporasse produtivamente o migrante contribuíram para a “proliferação dos bairros tipo favela, tais como as invasões, [...]” (SOUZA, 1978, p. 28).

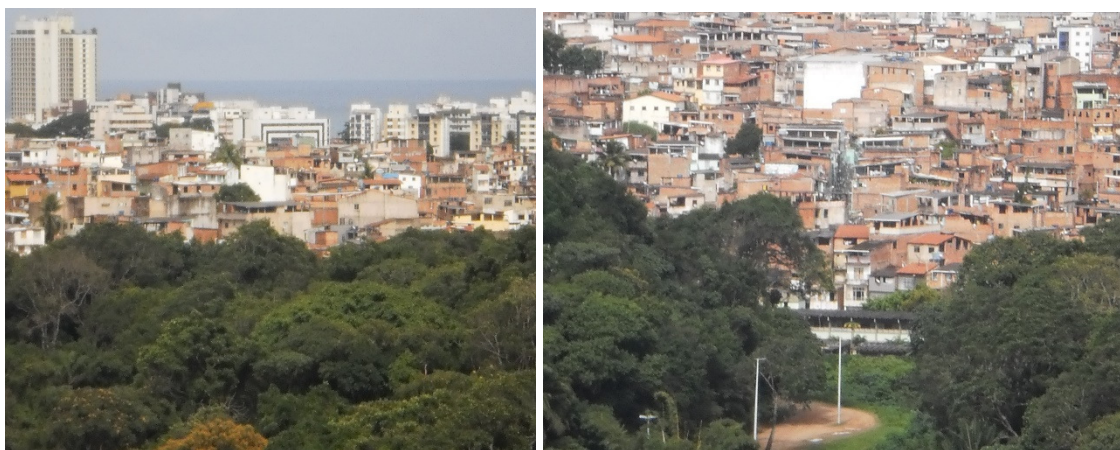
A história do povoamento de Salvador demonstra um quadro de alteridade, onde o conceito de desenvolvimento se confunde com a exploração da população autóctone, tendo índios e negros tratados como escravos para servir aos senhores. Do mesmo modo a história da migração de trabalhadores para esta cidade demonstra um quadro de exploração e exclusão social que não difere muito do passado, onde os excluídos continuam sendo tratados como “refugo humano” (BAUMAN, 2005, p. 12).

Assim foi construída a cidade do Salvador entre batalhas e resistências, hoje quase esquecidas, que contribuíram para a consolidação da independência do Estado da Bahia comemorada no dia 02 de Julho. Entre estas lutas está a Batalha de Pirajá que aconteceu em oito de novembro de 1822, em Pirajá, região do Subúrbio Ferroviário e a resistência do Quilombo do Urubu organizado por volta de 1826 que abrigou escravos fugitivos em busca de

proteção e refúgio. O Quilombo do Urubu localizava-se na chamada Floresta do Urubu, hoje conhecida como Parque de São Bartolomeu (SERPA, 1996).

Muitos anos se passaram e a cidade do Salvador ainda é marcada por uma desigualdade social que choca aos olhos.

**Foto 8** - Painel Fotográfico: Parque da Cidade e o seu entorno, Salvador/BA.



Fotos: Rita Railda, 2014.

**Foto 9** - Painel Fotográfico: A Barra - bairro nobre e Bairro da Paz na periferia de Salvador



Disponíveis em: <<http://blogdogutemberg.blogspot.com.br/2013/07/bairros-de-salvador-2.html>>. Acesso em: Outubro de 2014

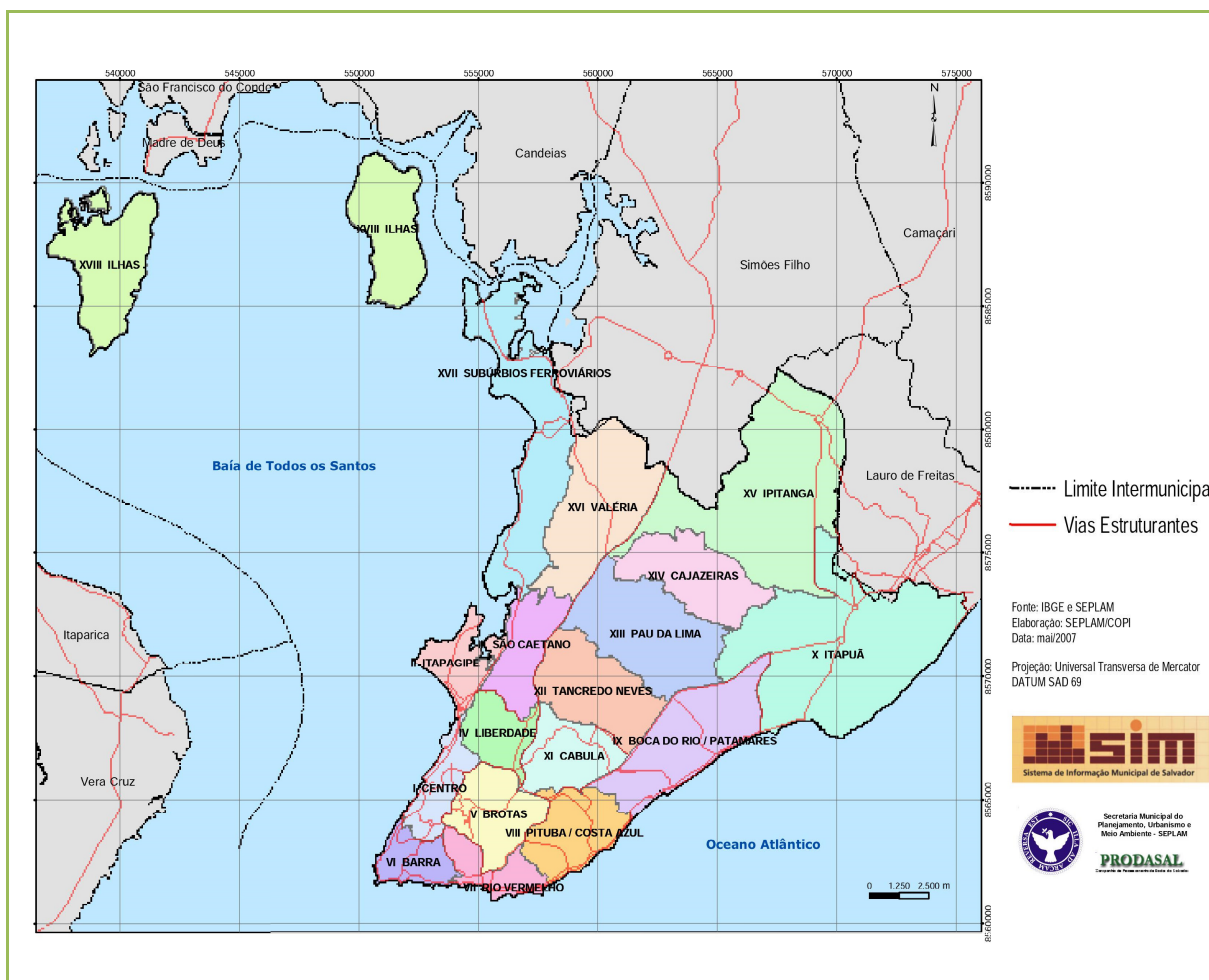
Nesta discussão, a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Salvador merece ser descrita, mesmo de forma resumida, para compreendermos a ausência de ações integradas que também atinge esfera educacional.

Na década de oitenta, de acordo com registros existentes na Fundação Mário Leal, a Prefeitura Municipal de Salvador propôs a implantação de um programa de descentralização denominado Programa de Regionalização Administrativa com o objetivo de proporcionar qualidade aos serviços prestados pela Prefeitura local, a racionalização operacional e a promoção da efetiva proximidade do Poder Público com as comunidades. Assim foram agrupadas as atividades por ciclo da organização: a) Ciclo das atividades variáveis – decorrentes do Poder Executivo e do Poder Legislativo; b) Ciclo das atividades de apoio – exercidas pelas Secretarias de Finanças e Administração para manutenção das demais atividades; c) Ciclo das atividades permanentes – exercidas de forma contínua, independentes de gestões, incluída aqui a manutenção da rede escolar e o desenvolvimento comunitário (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2012a).

Posteriormente, com a publicação da Lei de nº 3.688 de 28 de novembro de 1986 que dispõe sobre as Administrações Regionais de Salvador – AR, estas foram criadas com a finalidade de descentralizar a execução de obras e serviços de interesse local, de modo a garantir maior eficácia na prestação de serviços à população. Inicialmente foram criadas dezessete, entre elas a Administração Regional 16 Subúrbios Ferroviários (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 1986).

O intenso e acelerado crescimento da cidade exigiu planejamento. Atualmente a Salvador dispõe de um Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano – PDDU-, implantado pela Lei de nº 7.400 de 2008, com modificações da Lei 8.167 de 2012, que está aquém dos desejos dos soteropolitanos que demonstram insatisfação com a qualidade de vida desta cidade. Administrativamente Salvador apresenta dezoito Administrações Regionais - ARs (Imagem 2) que tem entre outras finalidades a descentralização da execução de obras e serviços de interesse local, bem como realizar levantamento de dados cadastrais que possibilitem o conhecimento das peculiaridades de cada Região Administrativa - RA.

**Imagem 2 - Regiões Administrativas de Salvador (Lei Municipal 5685/2004)**



Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em:  
 <[http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_zoom&Itemid=38&catid=2](http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_zoom&Itemid=38&catid=2)>. Acesso em:  
 15 Dez. 2014.  
 Adaptação: Rita Railda

As informações constantes na tabela a seguir demonstram que a Região Administrativa - RA XVII – Subúrbio Ferroviário apresenta uma significativa concentração populacional, o que lhe confere o primeiro lugar em número de habitantes, seguida das Regiões Administrativas Pau da Lima, Itapuã, Tancredo Neves, São Caetano e Brotas.

**Tabela 4 - População Residente (Habitantes) por Região Administrativa em 2010**

| <b>Região Administrativa</b>   | <b>População Residente (Habitantes)</b> |
|--------------------------------|---|
| RA I – Centro                  | 85.519                                  |
| RA II –Itapagipe               | 162.780                                 |
| RA III - São Caetano           | 218.996                                 |
| RA IV - Liberdade              | 183.235                                 |
| RA V – Brotas                  | 203.297                                 |
| RA VI - Barra                  | 81.235                                  |
| RA VII - Rio Vermelho          | 153.126                                 |
| RA VIII - Pituba/Costa Azul    | 125.465                                 |
| RA IX - Boca do Rio/Patamares  | 100.487                                 |
| RA X - Itapuã                  | 222.103                                 |
| RA XI - Cabula                 | 151.829                                 |
| RA XII - Tancredo Neves        | 221.407                                 |
| RA XIII - Pau da Lima          | 233.274                                 |
| RA XIV - Cajazeiras            | 133.143                                 |
| RA XV - Ipitanga               | 42.164                                  |
| RA XVI - Valéria               | 72.601                                  |
| RA XVII - Subúrbio Ferroviário | 278.561                                 |
| RA XVIII - Ilhas               | 6.434                                   |
| <b>Total</b>                   | <b>2.675.656</b>                        |

Recorte: Região Administrativa Lei 7.400/2008

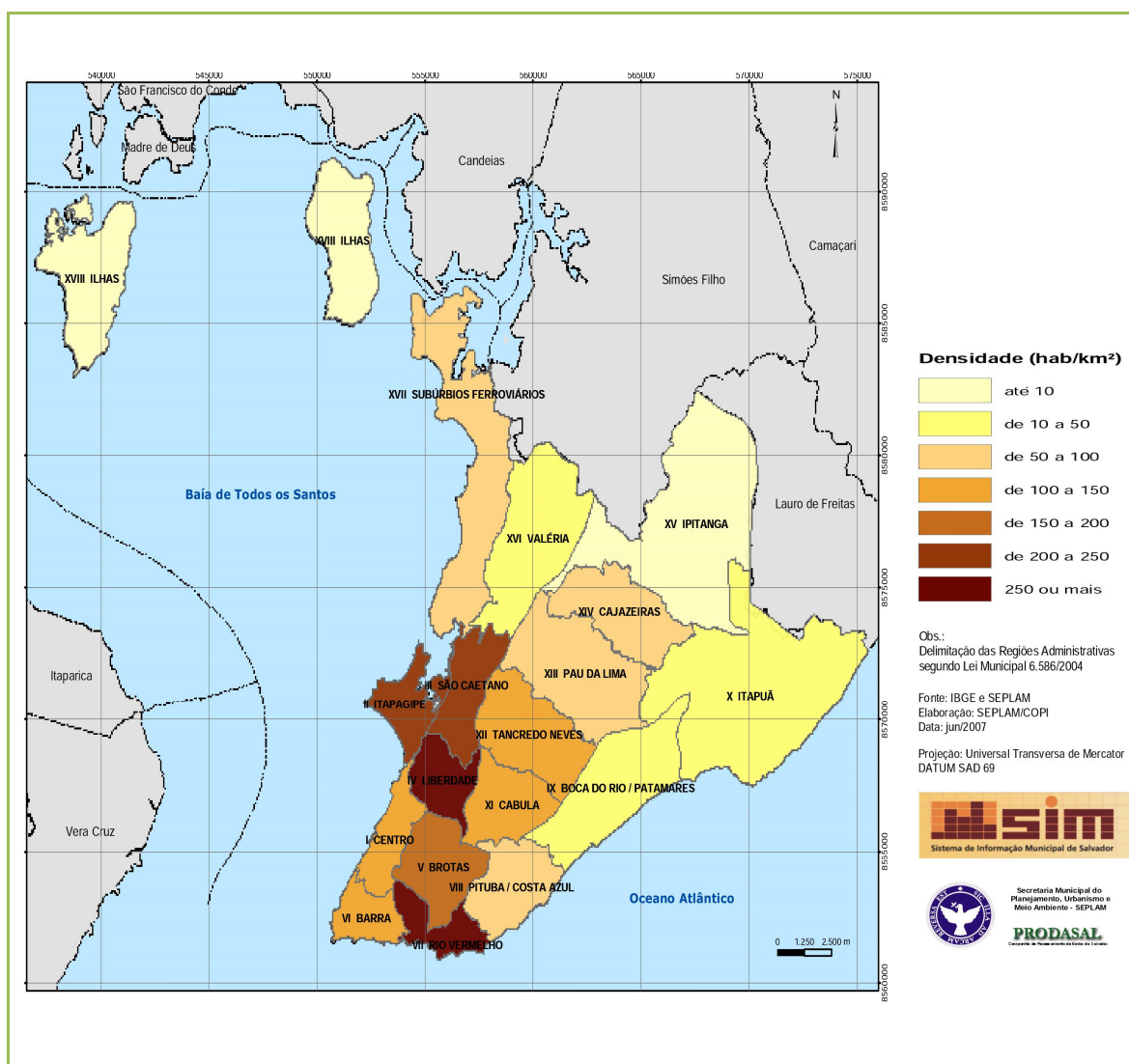
Fonte: IBGE - Censo Demográfico/Contagem População (sujeito a alteração).

Disponível em: <<http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/index.php>>.

Acesso em: 15 dez 2014.

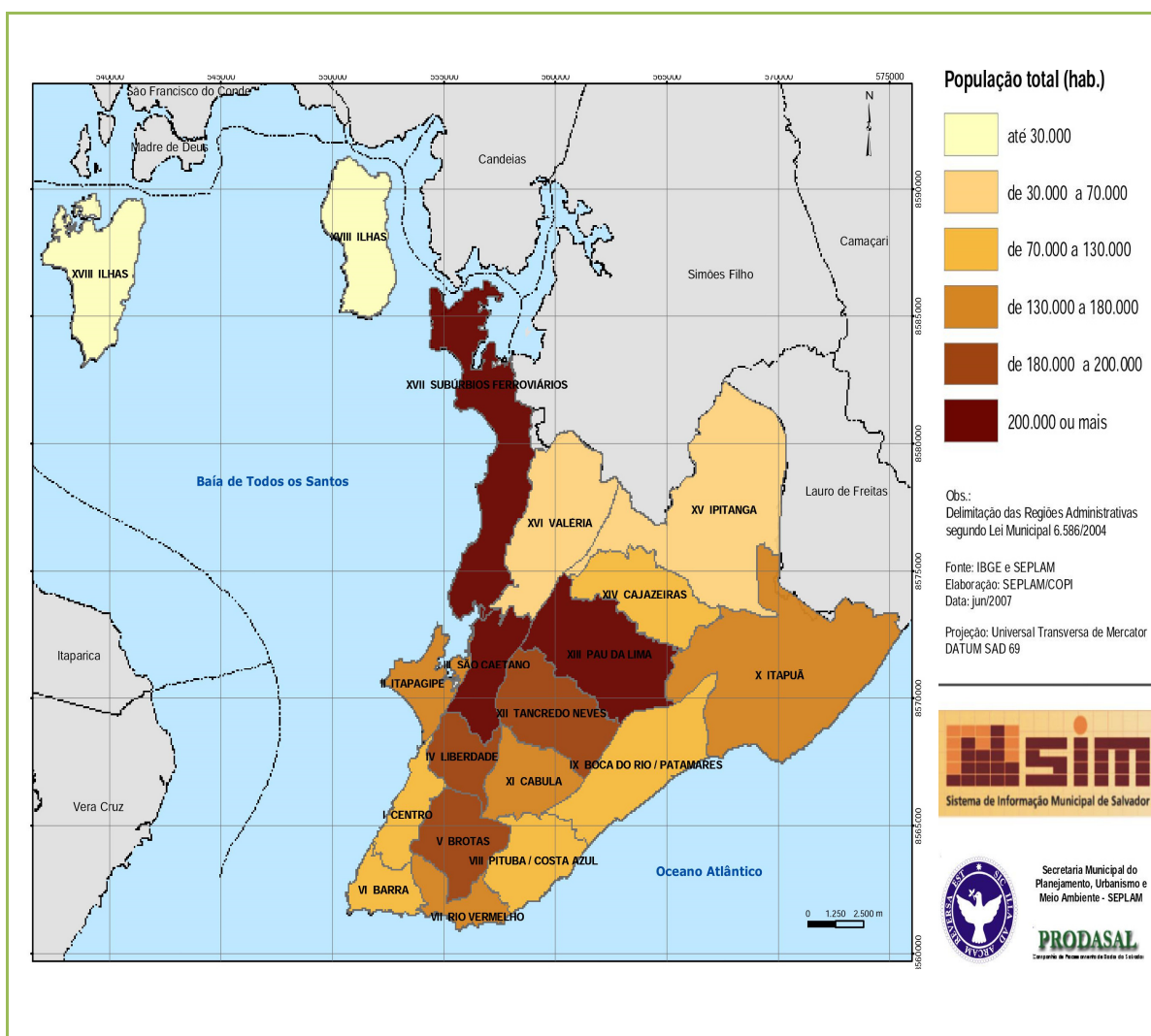
Comparando os dados apresentados na Tabela 4 com as imagens a seguir, Imagem 3 e Imagem 4, é possível observar o vertiginoso crescimento populacional entre os anos de 2000 a 2010 nas regiões periféricas da cidade do Salvador, fato que reforça o pensamento de Brandão (1996) sobre a ocupação das áreas afastadas do centro.

**Imagem 3 - Densidade Populacional segundo Regiões Administrativas – Ano 2000**



Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em:  
<[http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_zoom&Itemid=38&catid=2](http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_zoom&Itemid=38&catid=2)>. Acesso em:  
15 Dez. 2014.  
Adaptação: Rita Rilda

**Imagem 4 – População Total Segundo Regiões Administrativas de Salvador - Ano 2000**



Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em:  
<[http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_zoom&Itemid=38&catid=2](http://www.sim.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_zoom&Itemid=38&catid=2)>. Acesso em:  
15 Dez. 2014.  
Adaptação: Rita Railda

Referindo-se à educação, em uma das várias reformas, ao longo dos anos, na sua estrutura organizacional, a Prefeitura Municipal do Salvador extinguiu ou alterou a denominação de algumas secretarias, órgãos e entidades, entre elas a Secretaria Municipal de Educação que passou a ser denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo extintas as Diretorias Regionais de Educação que passaram a chamar Coordenação Regional de Educação - CRE e, também, extinto o Conselho de Desenvolvimento da Educação e Cultura, sendo criado o Conselho Municipal de Educação. A então criada Secretaria de Educação e Cultura apresentava entre suas competências a administração de programa de

capacitação de profissionais de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 1997).

Posteriormente a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, passa a chamar-se Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT. Segundo a Lei de nº 7.650 de 2009, aprovada pelo Decreto nº 19.854 de 2009, que aprovou o Regimento da SECULT. Esta Secretaria apresenta no seu organograma, dentre outros órgãos, aqueles que aqui merecem ser citados: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Cultura, Conselho Municipal de Esporte e Lazer, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselhos Escolares das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação e o Conselho Deliberativo do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afro-descendentes e, a Coordenadoria Regional de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. SECULT, 2012b).

Ainda de acordo com a Lei de nº 7.650 de 2009, no seu Art. 13, as Coordenadorias Regionais de Educação - CREs desempenham as ações intermediárias entre as unidades internas da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer e as unidades escolares, com a finalidade de descentralizar as ações educacionais no âmbito do Município do Salvador, devendo promover a articulação, o monitoramento e desenvolvimento das atribuições técnico-administrativo-pedagógicas, merecendo destaque entre as suas competências:

[...] XI - Analisar, sistematizar e encaminhar à ASSEG, os indicadores obtidos do desempenho das unidades escolares, com vistas à identificação de sucessos e dificuldades para direcionar o apoio às escolas, na busca da efetividade do processo de ensino aprendizagem e da prática da gestão participativa; [...]. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, SECULT, 2012b, p. 16-17).

Atualmente existem onze Coordenadorias Regionais de Educação que atendem escolas de diferentes bairros.

**Tabela 5 - Número de escolas atendidas por CRE**

| <b>CRE</b>       | <b>Número de escolas</b> |
|------------------|--------------------------|
| Centro           | 45                       |
| Cidade Baixa     | 28                       |
| São Caetano      | 40                       |
| Liberdade        | 29                       |
| Orla             | 40                       |
| Itapuã           | 50                       |
| Cabula           | 47                       |
| Pirajá           | 36                       |
| Subúrbio I       | 41                       |
| Cajazeiras       | 43                       |
| Subúrbio II      | 30                       |
| Total de Escolas | 429                      |

Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador, Sistema de Matrícula Informatizada.

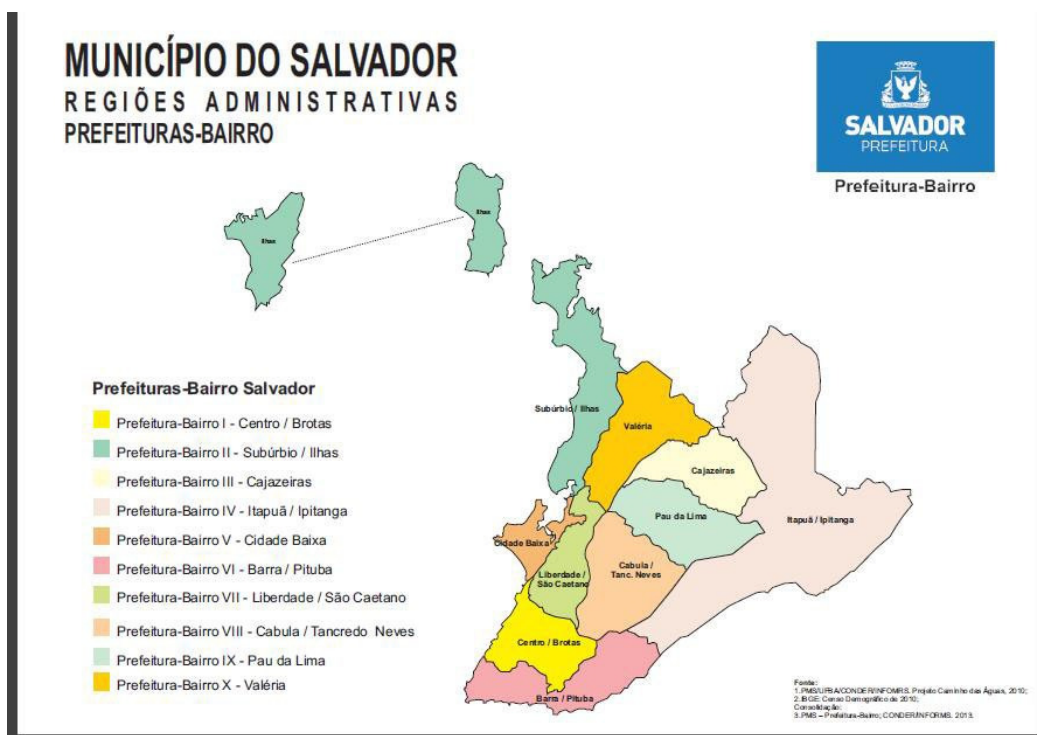
Disponível em:

<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-escolas.php>>.

Acesso em: 14 Dez. 2014.

Como nem tudo é sólido, a gestão da Prefeitura Municipal de Salvador, com mandato para o período 2013 a 2016, criou um Grupo de trabalho para elaboração e regulamentação e o plano de implantação das prefeituras bairro, através do Decreto de N° 23.765 de 02 de janeiro de 2013. Deste modo, as dezoito áreas das Regiões Administrativas ficaram concentradas em dez prefeituras de bairro: Centro/Brotas, Subúrbio/Ilhas, Cajazeiras, Cidade Baixa, Itapuã/Ipitanga, Barra/Pituba, Liberdade/São Caetano, Cabula/Tancredo Neves, Pau da Lima, Valéria, conforme representação a seguir:

**Imagem 5 - Município do Salvador - Regiões Administrativas -  
Prefeituras-Bairro**



Fonte: Política Bahia.

Disponível em: <<http://politicabahia.com/site/?p=10561>>. Acesso em: 19 Jan. 2015

Assim, as duas Coordenações Regionais de Educação localizadas no Subúrbio Ferroviário: CRE Subúrbio I composta de 41 escolas e CRE Subúrbio II com 30 escolas distribuídas entre bairros e duas ilhas passaram a fazer parte da Prefeitura-Bairro II Subúrbio Ilhas. Esta nova gestão municipal, também definiu novas nomenclaturas para as secretarias, inclusive para a de educação que passou a ser Secretaria Municipal de Educação - SMED.

O Subúrbio Ferroviário, portanto, local onde foi realizada esta pesquisa, pertence administrativamente a AR XVII que faz parte da Prefeitura-Bairro II Subúrbio/Ilhas e possui 278.561 habitantes, portanto a região com maior número de habitantes.

No que se refere às escolas estaduais, segundo Governo do Estado da Bahia (2010), existem 32 unidades, localizadas nos bairros: Lobato, Plataforma, Itacaranha, Praia Grande, Periperi, Coutos, Fazenda Coutos, Paripe, São Tomé de Paripe e Rio Sena, atendendo 4.039 alunos do ensino médio.

Como já foi dito anteriormente, as Administrações Regionais têm como finalidade a descentralização do planejamento e da gestão territorial, enquanto as Coordenações Regionais de Educação têm como finalidade a descentralização das ações educativas, todavia apesar destes órgãos estarem localizados na mesma região geográfica, à exemplo da RA XVII - Subúrbio Ferroviário, da CRE Subúrbio I e da CRE Subúrbio II, inúmeras atividades são realizadas de forma isoladas dando visibilidade à fragmentação das ações e à fragilidade na comunicação, o que demonstra a falta de integração entre estes órgãos municipais Neste cenário é visível a insularidade que Waissbluth (2003) assim conceitua:

*la “insularidad” o “feudalización” de la gestión, caracterizada por que em la gran mayoría de estas instituciones la queja más frecuente es que cada unidad, división, departamento o subsecretaría trabaja como una isla separada, y em el peor de los casos, con franco antagonismo, mala comunicación y traslapo de funciones entre ellas. (WAISSBLUTH, 2003, p. 1).*

Este estado de insularidade, concordando com Waissbluth (2003), pode estar associado a uma forte sensação de desordem e desagrado dos gestores públicos, somado ao descaso e ao desinteresse do Poder Público na busca de soluções para os problemas coletivos que afetam diretamente a sociedade, principalmente no que se refere à educação, à saúde, à segurança e ao lazer.

A cidade, portanto, para Milton Santos (2004, p. 323) é o espaço que pode “atrair e acolher as multidões de pobres expulsos do campo e das cidades médias pela modernização da agricultura e dos serviços” movimento que, ainda de acordo com Milton Santos (2004), provoca o processo de desterritorialização e conseqüentemente as “cidadanias mutiladas” (SANTOS, 1996/1997, p. 133) que é um produto do colonialismo histórico que deve ser combatido não apenas nos discursos teóricos, mas também na prática. Entretanto, para Boaventura Santos (2010b) há uma dificuldade em buscar alternativas para combater o colonialismo que não é exclusivo do Estado, mas

*[...] es una gramática muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidade y la subjetividades. Es, em resumen un modo de vivir y convivir much as veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sofren.” (SANTOS, 2010b, p. 15).*

## 5.2 - CONHECENDO O SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

Estudos realizados por Souza e Faria (1980) sobre urbanização e fluxos migratórios para a cidade do Salvador apontam que um dos principais aspectos que contribuíram para o desenvolvimento desta cidade foram as migrações rurais, em especial depois de 1940, originárias, principalmente, do Recôncavo devido a retração da agroindústria açucareira e fumageira conforme já realçado anteriormente. Estes autores acrescentam ainda que:

O desenvolvimento em curso permite a criação de condições para que uma crescente massa de trabalhadores rurais e de cidades do interior, sem perspectivas de engajamento produtivo em suas áreas de origem, afluam a Salvador e se integre na vida urbana, em condições semelhantes de pobreza e instabilidade às dos naturais da cidade de mesmo estrato social. (SOUZA, 1980, p. 127).

A explosão demográfica do Subúrbio Ferroviário resultante, também, desta migração, ocorreu principalmente na década de 70. Desde então, o processo de mobilização social desta região caracteriza-se pela luta dos movimentos sociais para suprir as inúmeras carências, tais como: moradia, acesso aos serviços básicos como saúde, educação, transporte, fornecimento de energia e abastecimento de água, carências essas agravadas a cada dia resultante da grande densidade populacional, associada ao descaso dos Poderes Públicos manifestado, sobretudo, pela ausência de planejamento urbano e de intervenções para a construção de obras de infraestrutura para assegurar melhores condições de vida à população.

Apesar da migração de trabalhadores do campo para Salvador ter ocorrido na década de 40 e 70, como destacado no parágrafo anterior, percebe-se que as gerações atuais ainda trazem consigo os vínculos do modo de vida camponês, conforme demonstra a pesquisa realizada por Ramos (2011) no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza localizado no Bairro de Plataforma, Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, aos estudantes do turno diurno. Ramos (2011, p. 107), referindo a estes estudantes conclui que “embora a maioria não tenha nascido no campo, mantêm uma relação com a cultura camponesa por meio das visitas a familiares que residem no campo, realimentando e preservando seus vínculos com esta matriz cultural”.

Esta massa populacional que, na maioria das vezes, não é absorvida por ninguém por nenhum setor produtivo formal, vendo-se obrigada a reproduzir-se na condição de catadores de materiais recicláveis, biscateiros da construção civil, e até outras atividades menos confessáveis se distribui nas periferias, a exemplo do Subúrbio Ferroviário de Salvador que

não faz exceção ao pensamento de autores aqui referenciados como Boaventura Santos (1983, 2002, 2007), Martins (1997, 2008), Milton Santos (1996/1997, 2004), Castells (1983) e Kowarick (2000), entre outros.

**Foto 10** - Vista Panorâmica da Cidade Baixa e da Baía de Todos os Santos



Foto: Lúcio Távora. Agencia A TARDE. Disponível em:  
<<http://atarde.uol.com.br/galerias?id=17690&canal=31>>. Acesso em: 23 Out. 2014

Oficialmente o município de Salvador é constituído por um único distrito<sup>9</sup> e por 22 subdistritos<sup>10</sup> não existindo, ainda, na legislação vigente, a delimitação dos bairros. A lei que divide a área interna do município de Salvador, que ainda está em vigor, é a Lei Municipal Nº 1038 de 15 de junho de 1960. Todavia, apesar desta Lei ainda está em vigor usa-se a denominação de bairros para estes 22 subdistritos.

Esta fragmentação do espaço urbano é descrita por Serpa (2001) ao discorrer sobre as dimensões e significados que este espaço pode representar para as diferentes classes. Tanto Serpa (2001) como Castells (1983) defendem que os bairros e/ou os aglomerados se caracterizam por apresentarem comportamentos sociais específicos do local com fronteiras geográficas, econômicas e sociais bem definidas.

---

<sup>9</sup> Distrito - Unidade administrativa dos municípios que podem ser subdivididas em subdistritos, regiões administrativas, zonas ou outras denominações específicas.

<sup>10</sup> Subdistritos - Unidades administrativas municipais geralmente estabelecidas nas grandes cidades.

O conceito de bairro para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL. IBGE, 2010, p.14) é considerado como “subdivisões intraurbanas legalmente estabelecidas através de leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo Prefeito”. Todavia, para efeito desta pesquisa o conceito de bairro terá como base a definição de Castells (1983) que o considera como um espaço que apresenta comportamentos específicos da vida social local, apresentando fronteiras econômica, social e geográfica bem definida. Sendo assim, aqui serão explorados os dados da Região do Subúrbio Ferroviário de Salvador, do bairro Plataforma e da Ilha Amarela, esta considerada como aglomerado subnormal, conceituado pelo IBGE como:

Conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa. (BRASIL. IBGE, 2010, p.27).

Para o IBGE estes aglomerados são identificados a partir dos seguintes critérios:

a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); b) Possuir pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes - refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; c) precariedade de serviços públicos essenciais. (BRASIL. IBGE, 2010, p.27).

O Subúrbio Ferroviário de Salvador ocupa uma área de 4.246,67 ha, bordeando longitudinalmente a Baía de Todos os Santos, no lado oeste da cidade, tendo a sua ocupação, segundo Coelho e Serpa (2001), iniciada nos bairros de Plataforma, Paripe e Periperi, a princípio com os engenhos de cana de açúcar, e, posteriormente com as paradas de trem da rede ferroviária que contribuíram para a permanência de funcionários das empresas da região nos seus arredores.

O distrito de Plataforma, assim classificado pelo IBGE, é constituído por um conjunto de setores, entre eles aglomerados subnormais, a exemplo de Ilha Amarela com 2.801 pessoas residentes nos setores de números 292740805190015, 292740805190016, 292740805190070 conforme imagem apresentada no APÊNDICE F e no APÊNDICE G.

Apesar de Ilha Amarela ser considerada como aglomerado subnormal de acordo com o conceito e critérios estabelecidos pelo IBGE, os dados apresentados na Tabela 6 demonstram

que a média de moradores em domicílios particulares não era elevada. A mesma leitura aplica-se aos setores censitários do distrito de Plataforma, Tabela 7, próximos à Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, que tinham rendimento nominal mensal do responsável acima do salário mínimo da época que era R\$ 510,00, em 2010.

**Tabela 6 - Ilha Amarela – Perfil da população residente em domicílios particulares**

| Domicílios particulares ocupados | População residente em domicílios particulares |        |          | Média de moradores em domicílios particulares |
|----------------------------------|--|--------|----------|---|
|                                  | Total  | Homens | Mulheres |   |
| 873                              | 2.801  | 1.335  | 1.466    | 3,2   |

Fonte: IBGE, 2012.

**Tabela 7 - Setores censitários do Subdistrito Plataforma próximos a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas**

| Setor Censitário | Subdistrito | Domicílios | População | Número médio de moradores por domicílio | Rendimento nominal mensal do responsável |
|------------------|-------------|------------|-----------|---|--|
| 292740805190014  | Plataforma  | 177        | 512       | 2,89                                    | 916,51                                   |
| 292740805190015  | Plataforma  | 224        | 729       | 3,25                                    | 950,36                                   |
| 292740805190016  | Plataforma  | 402        | 1327      | 3,3                                     | 986,92                                   |
| 292740805190057  | Plataforma  | 259        | 890       | 3,44                                    | 729,24                                   |
| 292740805190070  | Plataforma  | 247        | 745       | 3,02                                    | 680,53                                   |
| TOTAL            |             | 907        | 2.876     |   |  |

Fonte: IBGE, 2012.

A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, referência para esta pesquisa tem a sua localização de acordo com as informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, em Ilha Amarela, porém dados do IBGE registram que esta escola não está localizada nesta área, mas sim no setor 292740805190057 do Subdistrito Plataforma. Este setor faz divisa com os setores 292740805190014, 292740805190015 e 292740805190070 (APÊNDICE F e APÊNDICE G). É importante fazer este esclarecimento para percebermos as divergências de informações sobre a localização geográfica dos diversos logradouros de Salvador, inclusive desta Escola.

Diante do exposto, nesta pesquisa será considerada a localização da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas apresentada pela atual SMED, associada aos dados do IBGE. Deste modo, a escola encontra-se localizada no aglomerado subnormal Ilha Amarela, no bairro Plataforma, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, ao norte da Enseada do Cabrito, com acesso por meio da Avenida Afrânio Peixoto, popularmente conhecida por Avenida Suburbana. Esta localidade, também faz parte da Administração Regional XVII – Subúrbio Ferroviário e da atual Prefeitura-Bairro II, Subúrbios/Ilhas.

Vale acrescentar que o Bairro de Plataforma teve a sua ocupação e a expansão consolidada com a instalação da Fábrica de Tecidos São Brás, de propriedade da família Martins Catharino, que fabricava o tecido que abastecia boa parte da região Nordeste. Esta fábrica pertencia à Companhia Progresso e União Fabril, proprietária de várias têxteis em Salvador. Além da Fábrica de Tecidos São Brás, instalada em 1875, a implantação da via férrea, no final do século XIX, teve grande importância para o bairro estimulando o povoamento da região, por meio de habitações destinadas aos trabalhadores da fábrica e aos encarregados da manutenção da via férrea (SANTOS, PINHO, MORAES E FISCHER, 2010; SERPA, 2001). Ainda segundo Serpa (2001), também na década de 1950, estes bairros operários continuaram a receber contingentes de migrantes oriundos do interior do Estado da Bahia.

Com relação aos recursos naturais, o Subúrbio Ferroviário de Salvador margeia a bela Baía de Todos os Santos, encontrando-se, ainda, nesta região a Área de Proteção Ambiental Bacia do Cobre/São Bartolomeu com aproximadamente 1.134ha, destes aproximadamente 75 ha correspondem a área do Parque Municipal São Bartolomeu que tem significativo valor: - ecológico - por ser uma das áreas verdes urbanas remanescentes da Mata Atlântica com diferentes ambientes; - histórico - esta área foi palco de lutas nos séculos XVII e XIX; e principalmente valor cultural, o Parque São Bartolomeu representa a área de maior referência dos cultos afro-brasileiros na cidade de Salvador com suas nascentes e cascatas de Nanã, Oxum, a nascente e a queda d'água de Oxumaré, além as rochas da Pedra do Tempo e Pedra de Omolú (Foto 14).

O Parque Municipal São Bartolomeu além de ser sede de rituais dispõe de plantas e ervas sagradas para o uso litúrgico e medicinal dos terreiros. Além destes patrimônios naturais, encontra-se nesta região a Bacia de Drenagem Natural de Plataforma com uma área de aproximadamente 3,961km<sup>2</sup>, na qual estão os Bairros de Plataforma, Itacaranha, Alto da

Terezinha e Praia Grande (LOURENÇO, 2003; SANTOS, PINHO, MORAES E FISCHER, 2010).

Vários fatores têm contribuído para a degradação ambiental do Parque São Bartolomeu, entre eles a falta de serviços de drenagem na região do Subúrbio Ferroviário, pois esta área é receptora de todas as águas pluviais lançadas na APA Bacia do Cobre/São Bartolomeu, além disso, a localização geográfica e a topografia desta APA proporcionam a convergência dos esgotos domésticos e industriais para o Parque São Bartolomeu (BAHIA, 2002) resultando na total poluição das suas cachoeiras (Foto 14).

Resgatando um pouco da história vale lembrar que o Decreto Municipal de nº 4.355 de 08 de novembro de 1972, criou o Parque Histórico Pirajá, após um ano, a Lei de nº 2.549 de 04 de outubro de 1973 implantou o Sistema de Áreas Verdes do Município de Salvador, dois anos mais tarde, o Decreto Municipal nº 4.756 de 13 de março de 1975, determinou o tombamento de áreas para incorporá-las ao Sistema de Áreas Verdes, incluindo o Parque São Bartolomeu que teve sua área delimitada com aproximadamente 75 ha. Posteriormente com o Decreto nº 5.363 de 28 de abril de 1978 fica aprovado o Plano Geral das áreas da represa do Rio do Cobre, do Sítio Histórico Pirajá e do Parque São Bartolomeu, sendo sim criado o Parque Metropolitano Pirajá com 1550 ha, destes 75 ha constituem o Parque São Bartolomeu (LOURENÇO, 2003). Anos depois, com o Decreto Estadual nº 7.970, de 5 de junho de 2001, foi criada a área de Proteção Ambiental - APA Bacia do Cobre/São Bartolomeu.

Percebe-se nestes dados que a trajetória pela preservação dos recursos ambientais desta região tem seus registros desde a década de 70, entretanto só 2012 o Parque São Bartolomeu passa por uma significativa intervenção do governo do Estado incluindo cercamento da área, recuperação da Praça de Oxum, construção de Centro de Referência e recuperação de trilhas, entre outras ações, que foram concluídas em 2014 (Foto 13 e 14). Todavia, apesar de sido um projeto com grande valor orçamentário, infelizmente, nenhuma ação foi realizada para despoluição das águas (Fotos 12, 13, e 14).

**Foto 11** - Pannel Fotográfico: Represa do Cobre localizada na Bacia do Cobre/  
São Bartolomeu



Fotos: Rita Railda, 2015.

**Foto 12** - Pannel Fotográfico: Lixo e esgoto nas bordas da Represa do Cobre



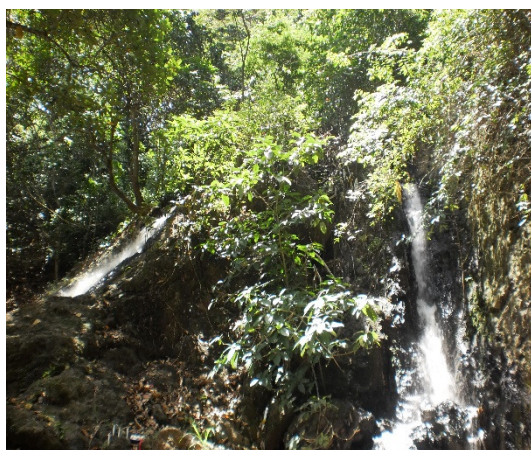
Fotos: Rita Railda, 2015

Foto 13 - Painel Fotográfico: Parque São Bartolomeu após a revitalização em 2014



Fotos: Rita Railda, 2015.

**Foto 14** - Painel Fotográfico: Parque São Bartolomeu: a gameleira, as cachoeiras de Oxum e Oxumaré (poluídas) e Nanã (sem água) e a Pedra que cresce



Fotos: Rita Railda, 2015

### 5.3 - A ESCOLA MANOEL HENRIQUE DA SILVA BARRADAS

O local de estudo desta pesquisa foi a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas localizada na Rua do Ouricuri, em Ilha Amarela na Região Administrativa XVII - Subúrbio Ferroviário e integrante da Coordenação Regional do Subúrbio I. A escolha desta unidade foi devido aos seguintes fatores: estar, geograficamente, mais próxima ao Parque São Bartolomeu e à única Área de Preservação Ambiental desta região, não existir dificuldade de acesso ao local com relação à segurança, além de que, segundo informações da diretoria, esta escola não passará por reforma ou rodízio<sup>11</sup> de turma nos próximos meses, fato que está acontecendo em outras escolas municipais.

**Imagem 6** - Localização da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas e do Parque São Bartolomeu



Como registrado anteriormente as CREs Subúrbio I e II são compostas por quarenta e um, 41, e trinta, 30, escolas respectivamente, sendo que deste universo, apenas sete escolas atendem as séries finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, sendo quatro escolas da CRE Subúrbio I e três escolas da CRE Subúrbio II.

A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas foi inaugurada em 27 de março de 2009 durante as comemorações dos 460 anos da cidade do Salvador, na gestão do prefeito João

<sup>11</sup> Rodízio de turma refere-se ao revezamento dos dias de aulas das turmas devido a reforma da unidade escola.

Henrique Barradas Carneiro, daí o nome da escola. Este prefeito considerou no seu discurso que esta era uma escola modelo entre as unidades da capital possuindo, naquele momento, 10 salas de aulas, quadra poliesportiva, biblioteca, brinquedoteca, sala de leitura, refeitório, 500 metros quadrados de área de circulação coberta, além de laboratório de informática, equipado com 10 computadores de última geração. A construção desta escola teve como objetivo atender a demanda de jovens que se deslocavam para outros bairros para cursarem os antigos segmentos de 5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º do Ensino Fundamental II, além da demanda do pré-escolar que estava com carência de vagas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. SECOM, 2012).

Reportando a inauguração da escola um jornal local divulgou a seguinte reportagem:

Na semana de aniversário da Cidade do Salvador, a comunidade de Ilha Amarela, no Subúrbio, tem motivos de sobra para comemorações. [...] a população recebe das mãos do prefeito. [...] uma nova escola com padrões de qualidade de alto nível. A Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas é destinada a alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Pelo tamanho da sua estrutura física e qualidade das salas, banheiros, laboratórios e áreas de lazer, a Manoel Barradas será considerada escola modelo entre as unidades da capital. Com capacidade para mais de mil alunos, a escola possui 10 salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, brinquedoteca, sala de leitura, refeitório, 500 metros quadrados de área de circulação coberta, além de laboratório de informática, equipado com 10 computadores de última geração. (JORNAL TRIBUNA DA BAHIA, 2009).

Após a inauguração a Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas não passou por nenhuma reforma, apesar de haver necessidade urgente em toda a unidade.

**Foto 15-** Escola Manoel Henrique da Silva Barradas



Foto: Rita Railda, 2013

Foto 16- Painel Fotográfico: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas (laterais)



Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/R.+Ouricuri,+5+-+Ilha+Amarela,+Salvador>>. Acesso em: Julho de 2014

Atualmente esta unidade escolar possui 10 salas de aula, 01 quadra poliesportiva, 01 biblioteca com extensão à sala de leitura, a brinquedoteca foi transformada em depósito, segundo depoimento a sala não apresenta estrutura para funcionar como tal, além de ser muito quente. A escola possui ainda 01 refeitório, 500 metros quadrados de área de circulação coberta, 01 laboratório de informática com 12 computadores.

**Foto 17** - Paineil Fotográfico: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas áreas internas (quadra de esportes, parede da sala de aula danificada e o famoso banho de mangueira)



Fotos: Rita Railda, 2013

Esta Escola, ainda segundo depoimentos, atendia inicialmente estudantes da educação infantil, todavia esta demanda foi diminuindo com o passar dos anos e em 2012, apenas dez alunos foram matriculados para o 1º ano do Ensino Fundamental I, portanto, não formando uma turma, o que resultou na transferência destes estudantes para outra unidade escolar mais próxima. Considerando estes fatos, para o ano de 2013, a escola estabeleceu como meta oferecer matrículas apenas para o 3º ano do Fundamental I. Os registros das matrículas descritos nas Tabelas 8, 9 e 10 reforçam estas informações.

Nestas tabelas observa-se que as séries iniciais do Ensino Fundamental I têm apenas 22 alunos, enquanto a demanda por vagas para as séries finais é bastante significativa. Atualmente a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, tendo os estudantes assim distribuídos por turmas:

**Tabela 8-** Matrículas no Ensino Fundamental I, 2012

| <b>Turno</b> | <b>Ano de Escolarização</b> | <b>Capacidade</b> | <b>Alunos matriculados</b> | <b>Portadores de Deficiência</b> |
|--------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Matutino     | 2º                          | 30                | 22                         | 1                                |
| Matutino     | 3º                          | 30                | 32                         | 0                                |
| Matutino     | 4º                          | 35                | 22                         | 1                                |
| Matutino     | 5º                          | 35                | 26                         | 0                                |
| Matutino     | 5º                          | 30                | 24                         | 0                                |

Fonte: SECULT, 2012.

**Tabela 9-** Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - SEJA II, 2012

| <b>Turno</b> | <b>Ano de Escolarização</b> | <b>Capacidade</b> | <b>Alunos matriculados</b> | <b>Portadores de Deficiência</b> |
|--------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Vespertino   | Área I-A                    | 35                | 33                         | 0                                |
| Vespertino   | Área III                    | 35                | 30                         | 0                                |
| Noturno      | Área I - A                  | 35                | 38                         | 0                                |
| Noturno      | Área I - B                  | 35                | 35                         | 0                                |
| Noturno      | Área II                     | 35                | 35                         | 0                                |
| Noturno      | Área III                    | 35                | 34                         | 0                                |

Fonte: SECULT, 2012

**Tabela 10** - Matrículas no Ensino Fundamental II, 2012

| <b>Turno</b> | <b>Ano de Escolarização</b> | <b>Capacidade</b> | <b>Alunos matriculados</b> | <b>Portadores de Deficiência</b> |
|--------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Matutino     | 6º                          | 40                | 35                         | 01                               |
| Matutino     | 6º                          | 40                | 38                         | 01                               |
| Matutino     | 6º                          | 40                | 39                         | 0                                |
| Vespertino   | 6º                          | 40                | 42                         | 0                                |
| Vespertino   | 7º                          | 40                | 38                         | 0                                |
| Vespertino   | 7º                          | 40                | 41                         | 0                                |
| Vespertino   | 8º                          | 40                | 34                         | 0                                |
| Vespertino   | 8º                          | 40                | 26                         | 0                                |
| Vespertino   | 9º                          | 40                | 27                         | 0                                |
| Vespertino   | 9º                          | 40                | 27                         | 0                                |

Fonte: SECULT, 2012

Considerando que a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas tem 10 salas de aula, as tabelas 11, 12 e 13 demonstram que nesta escola há uma procura significativa por vagas tendo o ano de 2012 com 678 alunos matriculados, 2013 com 602 e 2014 com 645 alunos matriculados.

**Tabela 11** - Matrículas no Ensino Fundamental I, 2012 a 2014

| <b>Ano de Escolarização</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2012</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2013</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2014</b> |
|-----------------------------|--|--|--|
| 2º                          | 22                                       |  |  |
| 3º                          | 32                                       | 30                                       | 25                                       |
| 4º                          | 22                                       | 22                                       | 19                                       |
| 5º                          | 50                                       | 37                                       | 37                                       |

Fonte: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

**Tabela 12** - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, 2012 a 2014

| <b>Ano: 2012</b> | <b>Ano: 2013</b> | <b>Ano: 2014</b> |
|------------------|------------------|------------------|
| <b>205</b>       | 213              | 256              |

Fonte: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

**Tabela 13** - Matrículas no Ensino Fundamental II, 2012 a 2014

| <b>Ano de Escolarização</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2012</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2013</b> | <b>Alunos matriculados<br/>Ano: 2014</b> |
|-----------------------------|--|--|--|
| 6º                          | 154                                      | 131                                      | 121                                      |
| 7º                          | 79                                       | 93                                       | 89                                       |
| 8º                          | 60                                       | 39                                       | 68                                       |
| 9º                          | 54                                       | 37                                       | 30                                       |

Fonte: Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

No que se refere ao corpo administrativo, em 2013, a escola possuía 15 funcionários, sendo um efetivo e os demais prestadores de serviços. Deste universo, dois funcionários com o curso de magistério, dois possuem o curso superior incompleto, cinco têm nível médio e o restante tem apenas o Ensino Fundamental I. Estes funcionários residem no Subúrbio Ferroviário, estando distribuídos nos seguintes bairros: dois em Periperi, cinco na Teresinha, um em Escada e os demais em Ilha Amarela.

Quanto ao corpo docente, a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas apresenta no seu quadro trinta e um professores, sendo que cinco são estagiários. Destes professores, dez residem no Subúrbio Ferroviário, nos seguintes bairros: dois em Ilha Amarela, um em Paripe, três em Plataforma, dois em Lobato, um em Itacaranha e um em Teresinha. Dos demais professores, dezenove residem em diferentes bairros de Salvador: dois no Barbalho, nove na Ribeira, um na Liberdade, dois no Uruguai, um no Tororó, um na Pituba, um no Dois de Julho, um em São Caetano, um em Cosme de Farias, enquanto dois residem na Região Metropolitana de Salvador, nas cidades de Pojuca e Lauro de Freitas.

A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas, segundo depoimentos, não possui Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico e nem Grêmios Estudantis. Durante as visitas à escola, após questionar sobre a existência destes instrumentos de participação, percebi a preocupação da direção em retomar este processo. A partir daí foram realizadas reuniões com os professores e funcionários para a construção do Regimento e do Projeto Político Pedagógico. Outras reuniões foram agendadas, mas não foram realizadas devido, segundo depoimentos, a demanda por outras ações solicitadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas existem programas do governo federal e projetos do governo municipal. Os programas federais são:

I - Programa Escola Aberta - tendo como principais parceiros a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, o Ministério da Educação e Cultura - MEC/FNDE, o Ministério do Esporte e a Universidade Federal da Bahia - UFBA por meio de projetos de ações afirmativas. Através deste Programa a Escola oferece, aos sábados, cursos de artesanato, corte/costura e bordado para os estudantes e para a comunidade em geral. Aos domingos, quando solicitada, a Escola é cedida para encontros da comunidade, Igreja Evangélica e principalmente da Igreja Adventista que utilizam o espaço aos domingos à tarde. Ainda aos domingos, a quadra esportiva, também quando solicitada é cedida para torneios de futebol. Além destas instituições, ainda segundo informações da direção, o centro Cultural de Plataforma sempre apresenta peças teatrais na Escola.

**Foto 18** - Painel Fotográfico: Atividades do Programa Escola Aberta



Fotos: Rita Railda, 2013.

II - Programa Mais Educação – visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Este programa foi criado para atender as escolas da rede pública que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas, oferecendo atividades pedagógicas, esportivas, culturais e inclusão digital entre outras ações educativas, além do repasse dos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola.

O projeto de caráter municipal é o Projeto de Inclusão Sócio-digital por meio de parceria entre a Fundação Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos - IMIC e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT. Este projeto desenvolve ações com o objetivo de diminuir as desigualdades e dificuldades de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Para isso, realiza atividades que complementam a formação de estudantes do Ensino Fundamental I e II com a utilização da estrutura física (laboratórios) e dos equipamentos (microcomputadores e periféricos) já existentes na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Salvador.

A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas na avaliação de 2012 pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB apresentou a média de 2,9 para as séries finais do Ensino Fundamental, alcançando, portanto, a média das escolas públicas da cidade do Salvador para o ensino fundamental séries finais que segundo o IDEB (BRASIL. IDEB, 2012d) é 2,7.

Para o ano de 2013, esta mesma escola apresentou média de 3,8, portanto superior a projetada pelo IDEB que seria 3,4. As demais escolas avaliadas pertencentes às CREs do Subúrbio Ferroviário I e II apresentaram os resultados descritos na tabela a seguir.

**Tabela 14** - Avaliação do IDEB, 8º e 9º, de Escolas das CREs do Subúrbio I e II

| Escola Municipal                         | IDEB 2005 | IDEB 2007 | IDEB 2009 | IDEB 2011 | IDEB 2013 | Projeções |      |      |      |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|------|------|
|  |           |           |           |           |           | 2007      | 2009 | 2011 | 2013 |
| <u>Manoel Henrique da Silva Barradas</u> | -         | -         | 2,9       | -         | 3,8       | -         | -    | 3,1  | 3,4  |
| <u>da Fazenda Coutos</u>                 | 1,9       | 2,3       | 2,3       | 2,4       | 2,3       | 2,0       | 2,3  | 2,7  | 3,2  |
| de Paripe                                | 1,5       | 1,3       | -         | -         | -         | 1,6       | 1,9  | 2,3  | 2,9  |
| de Periperi                              | 1,7       | 2,7       | 2,8       | 2,5       | -         | 1,8       | 2,1  | 2,6  | 3,1  |
| Almirante Ernesto Mourão de Sá           | 1,9       | 2,1       | 2,6       | 2,3       | 2,8       | 2,0       | 2,3  | 2,8  | 3,3  |

Fonte: IDEB, 2012

O descaso dos Poderes Públicos nesta região como já foi referenciado anteriormente é demonstrado de forma alarmante na educação, conforme os resultados de pesquisas da última

avaliação de algumas escolas públicas municipais realizadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Apesar da Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas estar acima da média estabelecida pelo IDEB para as escolas públicas da cidade do Salvador, que é 2,7, esta escola não apresenta registros da avaliação de 2011, mesmo assim percebe-se que a nota obtida ainda está longe da nota igual ou superior a seis que indicaria um padrão mínimo desejado de acordo com os parâmetros que constituem o IDEB. Por outro lado, a Escola Municipal de Fazenda Couto pertencente à mesma CRE ficou classificada entre as piores escolas municipais da rede pública do Brasil, ocupando o quadragésimo sétimo lugar com a nota 1,7 (BRASIL, 2012d).

Este cenário me faz recordar um registro feito no meu diário de campo no mês de julho de 2012, quando fiz uma visita à escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas e em uma conversa informal a direção demonstrava preocupação com a demanda da SECULT que estava preocupada com o alto índice de violência nas escolas por isso estava realizando reuniões para discutir sobre esta temática no intuito de buscar soluções em trabalho conjunto: escola e família. A direção externalizava as suas preocupações com os seguintes questionamentos:

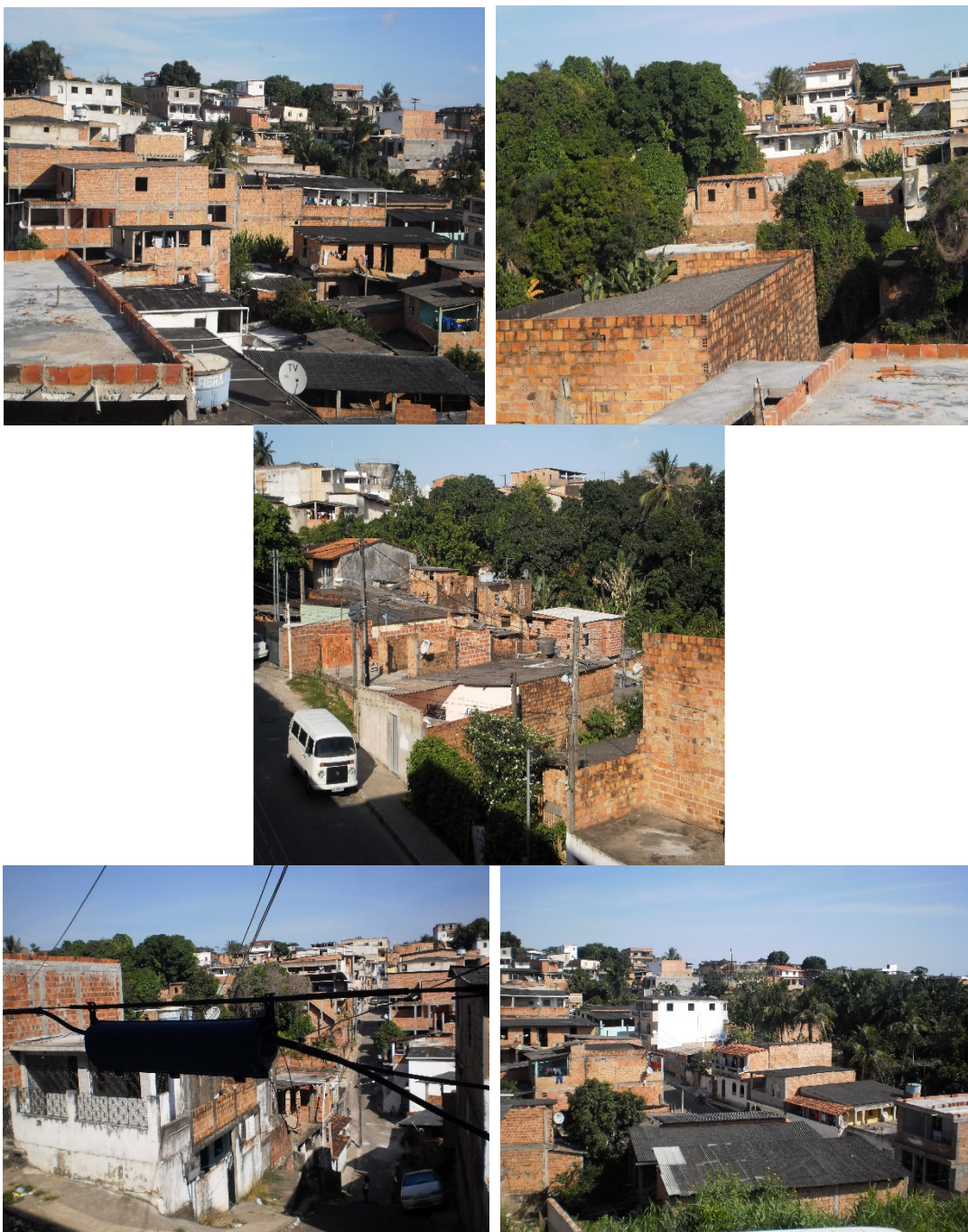
Como trabalhar com a família se nós estamos com desfalque de professores em sala de aula? Como podemos assumir mais responsabilidades se não estamos com professores para todas as disciplinas? Não é que o professor não tenha capacidade, é que já estamos com muitas responsabilidades e a escola não pode ser responsável por tudo! Cadê a Associação de Moradores, as igrejas, as ONGs? A escola não pode assumir tudo! Porque nas instituições privadas a educação é vista de forma diferente e dá certo? A escola pública é diferente? Por quê? (Desabafo da direção da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas).

Nestes registros de campo outros depoimentos chamaram a atenção sobre a violência local:

[...] alguns alunos têm o poder aquisitivo melhor, mas a grande maioria é de alunos de poder aquisitivo muito baixo. Alunos que tem contato com o crime muito cedo, com várias formas de crimes. Eles relatam isso de uma forma muito aberta para agente como se fosse o normal deles o dia-a-dia deles. Eles falam que abriu a porta e encontrou uma pessoa morta na porta da rua com uma tranqüilidade muita grande [...] (Depoimento de uma pessoa entrevistada)

Esta realidade produz a desintegração moral, social e a mutilação da cidadania, portanto é preciso definir um paradigma emergente (SANTOS, 2001; SANTOS, 1996/1997; MARTINS, 1997) e ratificando o pensamento de Boaventura Santos (2001, p. 353) "[...] só há uma solução: a utopia [...] em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar".

**Foto 19 -** Painel Fotográfico: O entorno da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas



Fotos: Rita Railda, 2013

## 6 - A LEITURA DO OLHAR DO OUTRO

*É justamente dentro dessa parcela da população onde, comumente, surgem os movimentos sociais. Estes se caracterizam por mobilizações populares organizadas entre desempregados, pessoas sem moradia, trabalhadores rurais sem terra, moradores de periferia [...]*  
(NASCIMENTO, 2006, p. 13)

A leitura do olhar do outro começou a ser construída após da definição dos blocos temáticos, seguida da seleção das perguntas dos roteiros de entrevistas e as respostas análogas que convergiam para a compreensão do sentimento coletivo com relação à determinado tema.

Após a definição destes passos ficou perceptível a riqueza de informações obtidas nas entrevistas o que reforça o estudo de caso alargado, sendo assim, houve uma preocupação em trazer o máximo possível de informações que assegurasse a singularidade desta pesquisa, daí a importância da apresentação dos vários depoimentos obtidos neste processo afinal toda pesquisa pode criar para si um método desde que sejam coerentes com seus objetivos (MANACORDA, 2008).

### 6.1 - BLOCO TEMÁTICO: TERRITÓRIO SOCIAL, CULTURAL E AMBIENTAL

Neste bloco a intenção é conhecer a história do lugar, o seu patrimônio natural e cultural, o cotidiano ou o modo de ser e viver dos moradores e a inserção do território social, cultural e ambiental nas atividades educativas.

#### 6.1.1 - A HISTÓRIA DO LUGAR

No bloco temático território social, cultural e ambiental, tratando-se do contexto social sobre a história do lugar ficou demonstrado nas entrevistas que os moradores nascidos em Ilha Amarela não conhecem a história e a construção do lugar, bem como as lutas e conquistas dos seus moradores para a melhoria deste local ao longo do tempo, mas, infelizmente, conhecem a violência.

[...] outra pessoa diz coisa que a família Catarino chegou lá construiu uma fabrica que hoje em dia está abandonada, cheia de mato onde os maconheiros ficam lá fumando maconha. Só isso.

[...] meu bairro teve uma historia triste, foi muito desmatamento e foi cuidado por pessoas erradas. Porque no meu bairro tem gente errada que se envolve com drogas.

Alunos que tem contato com o crime muito cedo, com várias formas de crimes. Eles relatam isso de uma forma muito aberta para agente como se fosse o normal deles o dia-a-dia deles. Eles falam que abriu a porta e encontrou uma pessoa morta na porta da rua com uma tranqüilidade muita grande [...]

Da mesma forma os moradores que vieram morar em Ilha Amarela ainda quando criança acompanhando seus familiares, pouco conhecem sobre a história deste lugar, apesar de aí permanecerem com as novas famílias que constituíram. Já os moradores mais antigos, que relataram nos seus depoimentos a sua chegada a Ilha Amarela no final da década de 40, conhecem e descrevem muito bem a história deste lugar, pois participaram em diferentes momentos e de diferentes formas de lutas por implantação de serviços públicos, principalmente transporte, abastecimento de água e educação, tendo a Igreja Católica um papel importante neste processo. Neste período algumas destas pessoas, também foram acometidas por doenças endêmicas, como a febre amarela, o que deu origem ao nome Ilha Amarela<sup>12</sup>.

[...] tinha aquelas doenças de febre amarela eu mesma tive a doença de febre amarela [...]

[...] mas Ilha Amarela é um povo que vem de fora é totalmente diferente [...] e esse povo se esforçou [...] e por isso ela se levantou muito mais ligeiro [...]

[...] o Padre Gaspar tomava a frente da comunidade [...] nós lutamos para colocar luz, colocar água [...]

Nesta região, na década de 40, conforme depoimentos de moradores entrevistados havia fazendas, predominando, portanto, a cultura camponesa como o arrendamento<sup>13</sup> de terras, abate de animais, lavagem de roupas nas fontes e nos rios. No cotidiano das 'donas de casa' (grifo meu), estas mulheres se encontravam nas fontes ou nos rios para lavar as roupas de suas famílias e as 'roupas de ganho'<sup>14</sup>. Para realização desta atividade elas seguiam para

<sup>12</sup> "A ocorrência da febre amarela urbana está intimamente relacionada à distribuição e dispersão do *Aedes aegypti*. [...] O *Aedes aegypti* foi eliminado do Brasil duas vezes (1955 e 1973). Foi novamente reintroduzido em 1976, através do porto de Salvador, na Bahia, de onde se dispersou para outros pontos do país, estando hoje presente em todas as Unidades da Federação". BRASIL. Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde. Manual de vigilância epidemiológica da febre amarela. Brasília, 1999, p. 9.

<sup>13</sup> Arrendamento - contrato de cessão no qual o proprietário entrega o imóvel a ser explorado, mediante determinada remuneração.

<sup>14</sup> Roupas de ganho: expressão usada por lavadeiras de roupas que cobram por estes serviços.

estes locais com as roupas, panelas e alimentos e, lá passavam o dia: lavavam, cozinhavam e voltavam para casa ao final da tarde com as roupas enxutas. As crianças também estavam presentes nestes momentos, pois ainda não havia escola que acolhessem estes pequeninos. Os jovens que estudavam frequentavam as escolas localizadas em outro bairro e ao retornarem, seguiam para as fontes ou rios onde estavam as suas mães.

[...] em Ilha Amarela as casas eram de taipa, coberta palha, as paredes eram de taipa, barro e varra, [...] lavava na fonte ia pela manhã e voltava sempre 06 horas da tarde, passava o dia na fonte com as crianças [...] quando vinham da escola iam para fonte também participar das roupas [...] tinha uma fonte daqui que chamava fonte das pedrinhas, tinha outra aqui na baixa que chamavam Mané Dendê e tinha um rio que é onde é um depósito hoje passa uma ponte ali era um lago, o pessoal de Plataforma vinha e lavava aí, vinham pela manhã e iam sempre de tarde com a roupa enxuta, [...] passava o dia aí traziam panela, cozinhavam [...] Tinha matança onde estão aquelas duas igrejas [...] ali era um pasto de gado, descia gado de feira desses lugares para ali para fazer matança dia de quarta e sábado [...] tinha três matanças ali naquela baixa [...] a fazenda era aqui em cima em Ilha Amarela de Lauro Farani<sup>15</sup> [...].então o povo arrendava e morava e tomava conta do pedaço que quisesse para plantar [...] daí o povo foi se chegando não tinha colégio foi um sacrifício para essas crianças, essa daí (apontando a filha) não, quando ela chegou (nasceu) o negócio já estava melhor [...] o meu menino mais velho saía daqui para estudar em Plataforma todo dia de manhã, porque aqui não tinha transporte [...] não tinha rua para passar carro [...]

[...] falaram que foi uma epidemia que deu com a febre amarela, então colocaram o nome [...] nós lutamos por tudo, por água, por luz, por ônibus por tudo [...] do outro lado de Ilha Amarela tinha a fonte das pedras que a finada Astéria<sup>16</sup> que tomava conta, tinha uma fonte para o lado do São Bartolomeu descendo as cachoeiras, tinha gente que lavava ali, era muito bonito, muito bonito mesmo parecia um jardim, mas agora já acabou tudo ficou tudo casa [...] meu esposo dizia [...] vamos vender isso aqui porque não vai ser cidade nunca [...] eu dizia você não carrega água na cabeça, quem carrega sou eu, eu estou me achando muito bem aqui [...]

[...] naquela época não tinha escola, começou quando reivindicamos [...] eles tinham um político e político tem sempre um lado positivo e negativo, mas ajudou também um pouquinho [...]

Ainda existem fontes nesta região, todavia abandonadas devido à implantação do serviço de abastecimento de água na região. Resistindo ao tempo ainda foram encontradas nove fontes espalhadas nos bairros de Ilha Amarela, Terezinha, Itacaranha e Rio Sena, sendo que destas apenas três encontram-se em uso: a fonte localizada em um terreno baldio em Ilha Amarela (Foto 20), utilizada por duas famílias que vivem em condições absolutamente

<sup>15</sup>Faleceu em 1951, vítima de um acidente aéreo em campanha a candidato ao Governo do Estado da Bahia.

<sup>16</sup> Astéria era mãe de santo do Terreiro de Angola (ANEXO F). O terreiro se desfez com o seu falecimento.

precárias, a fonte localizada em uma área pública em Itacaranha (Foto 22), utilizada para o banho de moradores da região quando retornam das praias e a fonte localizada em uma área particular em Terezinha (Foto 23, última foto do painel fotográfico) que é utilizada por uma família para abastecer toda sua casa.

**Foto 20 - Painel Fotográfico: Fonte em Ilha Amarela**



Fotos: Rita Railda, 2015

**Foto 21** - Pannel Fotográfico: Nascente canalizada para um canal, totalmente poluído, após intervenção de uma construtora



Fotos: Rita Railda, 2015

**Foto 22** - Pannel Fotográfico: Fonte em Itacaranha água cristalina, 24 horas jorando e escoando para os terrenos vizinhos



Fotos: Rita Railda, 2015

**Foto 23** - Pannel Fotográfico: Outras fontes em quintais de residências nos bairros de Rio Sena e Terezinha



Fotos: Rita Railda, 2015

Migrando das fontes de água para as fontes do conhecimento, encontramos a Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu conhecida, principalmente, pelos moradores que têm filhos em idade escolar e que aí realizam pesquisas e empréstimos de livros. Esta biblioteca e o Centro de Inclusão Digital estão vinculados à Associação de Moradores.

Segundo depoimento de uma pessoa entrevistada, esta biblioteca comunitária nasceu a partir de um curso sobre gestão social e voluntariado realizado em 2002 por uma ONG local associado a um sonho de um morador de ter uma comunidade leitora que conhecesse a sua história, a história do Parque São Bartolomeu. Para que esta chama continuasse acesa a família deste idealizador, Sr. Francisco que já faleceu, cedeu três cômodos da sua casa para ser a sede da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu, entre estes espaços cedidos está o quarto onde o mesmo dormia.

[...] começou um curso de gestão social e voluntariado, foram 15 voluntariados na época que fizeram este curso pelo CEASB (Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu) foram várias ideias que tivemos chegando a proposta da biblioteca que corresponderia a todas as necessidades da comunidade e adjacências [...]. Em 2002 a gente começou, 2003 a gente encerrou, foi um ano e meio [...], começou aqui juntando de dez em dez livrinhos que a comunidade doava [...] o fundador da biblioteca foi este senhor aqui (mostra foto), senhor Francisco Alves dos Santos que já tem 03 anos de falecido [...] por isso ela, a biblioteca, está no quarto e na sala do senhor Francisco sob a supervisão de Dona Maria José, a esposa (viúva) [...] a gente tinha dez voluntários na época [...]

[...] a Associação Nova Esperança Ilha Amarela porque era a esperança mesmo para que as coisas pudessem ser resolvidas e a ponte fosse construída [...] nós temos a biblioteca, temos a inclusão digital, o - Centro de Inclusão Digital e Cidadania, oficinas, projetos e oficinas culturais, o último mesmo foi a construção de instrumentos afros [...] não temos sede estamos em busca, atualmente nós estamos em residência e usamos o espaço do salão da igreja [...].a associação, ela é o desejo da comunidade então quando vai aparecendo as necessidades a comunidade se aproxima e a gente vai aos órgãos que é de responsabilidade de resolver [...] uma comunidade para sobreviver ela tem que ter leitura e ela tem que conhecer a história do seu bairro, então quando a biblioteca foi criada foi ideia dele (Sr. Francisco), ver uma comunidade leitora, conhecedora do Parque São Bartolomeu por isso que é biblioteca Parque São Bartolomeu porque é para entrar em contato com a história do parque.[...]

Foto 24 - Painei Fotográfico: Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu



Fotos: Rita Railda, 2014

Foto 25 - Paineil Fotográfico: Sede da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu



Fotos: Rita Railda, 2014

## 6.1.2 - PATRIMÔNIO NATURAL E CULTURAL

A beleza natural do Parque São Bartolomeu e das praias do Subúrbio Ferroviário são citadas por todas as gerações. A lembrança expressa uma grande saudade sobre como era e como está o Parque São Bartolomeu que tinha três cachoeiras com águas transparentes onde a população do Subúrbio Ferroviário, segundo depoimentos obtidos nas entrevistas, até a década de 70, tomava banhos e aí se encontrava nos finais de semana. Neste período a mata existente nesta área tinha muitas árvores frutíferas, plantas medicinais e manguezal que serviam a população local, além de ser uma área utilizada pelos terreiros de candomblé para fazer suas oferendas aos orixás. Infelizmente, com o passar dos anos, este Parque passou a ser uma área de desova<sup>17</sup> no Subúrbio Ferroviário, fato que impedia a população voltar a frequentá-lo. Apesar da degradação, ainda hoje, existem algumas frutas, como jaca, cajá e ananás no Parque São Bartolomeu que são retiradas por moradores locais para sua alimentação e comercialização

Como já foi dito, nesta região existiam muitas fontes que eram cuidadas por moradores locais. Os moradores mais antigos que se instalaram nesta região na década de 40, tiveram a oportunidade de conhecer, utilizar e cuidar destas fontes, pois não havia água encanada para abastecer as casas. Felizmente, existiam muitas fontes, e as pessoas utilizavam estas águas para lavar suas roupas, para consumo doméstico e até mesmo para beber.

Em busca de lazer, as praias localizadas em bairros vizinhos são os espaços naturais mais frequentados pela população local nos finais de semana.

[...] a paisagem é muito linda, mas só que a poluição, o esgoto que eles jogam na praia acaba matando os peixes, poluindo a água, fazendo a gente ficar com alergia dessas águas que é muito poluída [...]

[...] Hoje só tem uma fonte e bem antiga na rua direta, descendo a ladeira, tem uma fonte ali bem antiga [...] aqui mesmo, aí tem uma casa e no fundo da casa tem uma fonte, quando a água faltava a gente pegava na casa dela. Ainda existe, está coberta, quando falta água a gente vai lá até hoje.

[...] O Parque São Bartolomeu a gente hoje fala com tristeza por conta de quem era o Parque na década de 70. Era uma área de lazer, de recreação para todo mundo, tinha a festa de Labatur, tinha três dias de festa o pessoal brincava, fechava a rua, vinha baianas, vinha gente de fora, todo mundo participava, sábado e domingo tinha barracas lá, tinha festa, fazia roda de capoeira e a gente só ia para lazer, muitas famílias faziam piqueniques

---

<sup>17</sup> Termo policial para explicar abandono de cadáver em lugar ermo.

dentro do parque [...] a polícia usa a área que é aberta, muitas pessoas usam também para fazer o que faziam, que agora parou mais, é de jogar corpos lá, traziam e jogava aí, hoje graças a Deus com esse cercamento aliviou mais o problema, deu um pouco mais de tranquilidade, mas o povo ainda tem trauma de adentrar no parque [...].

**Foto 26** - Painel Fotográfico: Fontes em Ilha Amarela, Itacaranha e as cachoeiras do Parque São Bartolomeu



Fotos: Rita Railda, 2015

### 6.1.3 - O MODO DE SER E VIVER DOS MORADORES

Todos os entrevistados declararam que gostam de morar em Ilha Amarela por ser um lugar tranquilo durante o dia, um lugar onde as pessoas se conhecem, são solidárias e acolhedoras quando se trata de ajudar uns aos outros, todavia considerada, atualmente, desunida para resolver os problemas coletivos, entre eles à deficiência no transporte público e descaso na saúde. Entretanto, a violência e o tráfico de drogas predominam na região não permitindo que os moradores atravessassem a mata para encurtar os caminhos como faziam em tempos passados. No cotidiano, a cultura camponesa prevalece na vida destas pessoas, a exemplo do hábito de varrer a calçada que no campo seria varrer o terreiro. Todavia, apesar

da tranquilidade local que é percebida durante o dia fazendo lembrar o cotidiano de pequenas cidades, à noite, todos se recolhem nas suas casas, evitando sair às ruas devido à violência local.

A população local é constituída por muitos emigrantes principalmente do interior da Bahia. Na comunidade existem muitas pessoas que são voluntárias, principalmente os moradores mais antigos, que executam atividades em espaços como na associação de moradores, na biblioteca comunitária, na pastoral da criança e outros grupos da Igreja Católica.

No cotidiano os moradores não dispõem de um espaço público, a exemplo de uma praça, que possa proporcionar o encontro. Apesar do Parque São Bartolomeu está geograficamente próximo, lamentavelmente, está ao mesmo tempo distante devido ao alto índice de violência no interior do mesmo impedindo o acesso da população local. Assim o encontro acontece nas ruas, onde durante o dia as crianças brincam e os moradores costumam ficar com suas cadeiras nas calçadas, às vezes sentados na calçada mesmo, conversando com os vizinhos.

[...] a vida comunitária, a vida coletiva ficou muito arrefecida com a tendência ao individualismo que a vida moderna impôs então cada um passou a olhar para o seu próprio nariz e a interagir pouco com as pessoas do bairro, hoje as pessoas ficam muito mais dentro dos seus interesses dos seus ciclos familiares [...]

[...] agora veio a violência. Não pode mais andar pela mata não, só quando a biblioteca organiza um grupo, sozinho não vai não porque ficou violento, antes aqui era muito bom todo mundo vivia em paz, isso aí eu sinto saudade [...]

[...] acolhedora, sempre assim um querendo ajudar o outro (referindo-se à comunidade) [...]

[...] tem muita gente do interior, meu cunhado mesmo é do interior e veio morar aqui agora... É a tranquilidade, aqui é tranquilo, aqui é um lugar bom de morar [...]

[...] às vezes até na igreja eu converso com as minhas amigas, eu digo que a comunidade é a minha família.

Em Ilha Amarela não existem espaços de lazer. Nos finais de semanas os moradores vão para as praias mais próximas localizadas em bairros vizinhos que na maioria das vezes encontra-se com lixo espalhado nas suas areias. Os jovens quando não vão para estas praias

com seus amigos ou familiares, vão passear nos shoppings localizados nos centros urbanos, vão jogar bola na rua ou, às vezes, na quadra da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas quando aberta aos sábados por conta das atividades promovidas pelo Programa Escola Aberta. As crianças brincam na rua, na frente de suas casas, os meninos jogam bola em campinhos improvisados nas ruas transversais, às vezes as bolas acertam as pessoas ou os vidros das casas, por isso os moradores ficam incomodados, mas compreendem que eles não têm espaço para brincar:

[...] as crianças aqui não têm lazer, o lazer das crianças aqui é brincar no meio da rua ou ficar presa dentro de casa, porque não tem uma praça, não tem um parque, não tem uma área de lazer de nada aqui para ninguém, nem para criança, nem para adulto e nem para os idosos [...] eu sinto necessidade de uma praça para as crianças brincarem que não tem aqui em Ilha Amarela, um parquinho, uma área de lazer para a juventude [...]

[...] o único espaço que tem é aqui na escola que dia de sábado e dia de domingo abre para os meninos jogarem bola, aqui na escola acontece isso (referindo-se a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas) [...]

[...] Quando tem verão o pessoal vai para a praia com os pais, os amigos, vão passear no shopping ou ficam em casa na porta da rua brincando, é o lazer da juventude e das crianças [...]

[...] O Parque São Bartolomeu já foi espaço de lazer agora está recaído um pouco por conta da degradação [...] nós temos carência de uma praça, de um centro comunitário para reunir as pessoas, certo, nós não temos uma praça, nós não temos uma área de recreação, nossos jovens ficam na porta dos bares ou nas esquinas de comércio à noite porque não tem um local para bater um papo e interagir, nossos idosos pela mesma forma, as crianças pela mesma forma [...] não tem uma praça, isto é o pior que existe, não tem uma praça, não há um lugar para unir [...] se não tem praça, não tem encontro [...]

**"Voluntário orgânico"**<sup>18</sup> (SELLI e GARRAFA, 2006, p. 239) - Os moradores mais antigos são os que mais atuam como voluntários, realizando atividades em espaços como na associação de moradores, biblioteca comunitária, pastoral da criança, ou ainda ajudam a comunidade em ações como mutirão. Todavia não há participação dos jovens nas atividades coletivas, comunitárias.

---

<sup>18</sup>Conceito "construído por analogia ao conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci (1979) e é entendido como uma participação ativa e beneficente das pessoas que desenvolvem a atividade voluntária na construção das condições necessárias à democratização efetiva do Estado, em todas as suas dimensões [...]". (SELLI e GARRAFA, 2006, p. 239).

[...] Sou voluntária há 14 anos. Auxilio os estudantes nas pesquisas, nas necessidades que eles precisam da biblioteca para melhorar nas condições escolares até mesmo no comportamento [...]

[...] eu fui coordenador no mutirão paroquial da comunidade na reforma da igreja [...] nós temos uma área geográfica que demanda muita escadaria e a gente faz esse contato de mutirão para fazer as escadarias das pessoas, oriento as pessoas para algumas coisas, aposentadoria, médicos em alguns lugares [...] eu faço parte do Movimento Popular do Subúrbio, do Fórum de Entidades do Subúrbio [...] nós somos procurados e temos que estar contribuindo [...]

[...] eu faço parte do Fórum de Entidade do Subúrbio Ferroviário [...] faço parte da Rede Mulheres do Subúrbio Ferroviário [...] e tem a demanda da Associação [...]

[...] nós temos na comunidade esse espírito como eles podem ajudar um ao outro para crescer e nesse sentido ajudou muito o grupo bíblico [...] refletir um pouquinho como nós podemos fazer algo [...] quem somos nós o que podemos fazer juntos para resolver [...]

[...] faço parte da ASMOILHA Associação dos Moradores Nova Esperança de Ilha Amarela, faço parte da Pastoral da Crisma [...] ajudo na Pastoral da Criança carregando as crianças quando elas estão um pouquinho gordinhas, porque fica dificultoso para as senhoras carregarem [...] há 25 anos eu trabalho como voluntário aqui na comunidade e antes de vir para cá eu já trabalhava como voluntário na Igreja Nossa Senhora da Conceição da Massaranduba, então tenho 25 anos contribuindo com a comunidade [...]

#### **6.1.4 - O LOCAL NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS**

A abordagem do lugar e dos temas locais nos conteúdos das disciplinas da escola ainda é muito incipiente, existindo disciplinas, principalmente as exatas que não abordam esta temática, mas todos reconhecem que esta discussão poderia contribuir para a valorização da própria comunidade e para a melhor percepção do aluno onde ele está inserido. Nesta reflexão são descrição algumas ações:

[...] a gente procura trabalhar com temas transversais e nestes temas transversais que a gente aborda, a gente busca sim, sempre que é possível trazer questões da comunidade para envolver na disciplina porque eu acho que isso ajuda a valorizar a própria comunidade e fazer com que o aluno perceba melhor o ambiente onde ele está inserido.

[...] fizemos um trabalho onde as turmas foram divididas em grupo, onde cada grupo tinha a função de sair na sua comunidade para registrar os problemas ambientais através de fotos, entrevistas e assim foi muito bom.

[...] eu trabalho a cultura deste lugar, desta cidade, do Subúrbio, de Ilha Amarela. Já trabalhamos o Parque São Bartolomeu [...] o ano passado eu

trabalhei a Baía de Todos os Santos, o Parque São Bartolomeu, a APA (Área de Preservação Ambiental).

[...] não trabalho diretamente com a história local.

[...] de um modo geral eu posso dizer que existe uma brecha ai [...]

[...] da Baía de todos os Santos sempre falamos, não falamos especificamente da Bacia do Cobre, do Parque São Bartolomeu, muito embora existam projetos que a própria CRE passou, nós tivemos um trabalho sobre o Quilombo do Urubu [...] eles (os estudantes) têm acesso a comunidade, eles andam, eles vão para o mato, eles tomam banho de cachoeira, eles fazem tudo, nós não, nós não temos essa passagem, não temos, enfim, o que nós conhecemos é através de relatos deles [...].

Iha Amarela tem características peculiares marcadas pela história de muitos migrantes e sua relação com a natureza, em especial com as fontes e o Parque São Bartolomeu, suas lutas e conquistas, entre elas a construção da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas e a implantação da Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu. Apesar de toda esta riqueza de informações este patrimônio social, cultural e ambiental pouco é explorado nas atividades educativas da escola, fato que contribui para o processo de desterritorialização e aculturação da comunidade local.

## **6.2 - BLOCO TEMÁTICO: PARTICIPAÇÃO**

Neste bloco a intenção é conhecer como ocorre participação dos estudantes, professores, funcionários e comunidade nas práticas educativas, identificando os mecanismos legais que podem assegurar esta participação, a exemplo do grêmio estudantil, dos conselhos e do Projeto Político Pedagógico.

### **6.2.1 - O EDUCANDO**

A participação dos estudantes do 6º e 7º ano, do Ensino Fundamental II na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas é restrita às atividades que fazem parte das avaliações das disciplinas, já os estudantes do 8º e 9º ano tem um olhar crítico, por isso têm uma participação mais ativa e os entrevistados declararam que participam das práticas educativas expondo as suas opiniões, estando mais presentes nas atividades. Em depoimentos de pessoas entrevistadas foi declarado que os estudantes têm participação ativa principalmente nas atividades práticas e lúdicas, a exemplo de gincanas, torneios, em que pode ser explorado o seu cotidiano, a sua vivência no lugar.

[...] fazemos gincana para ganhar os pontos para a gente passar de ano.

[...] participo contribuindo e dando a minha opinião a tudo durante o ano todo, qualquer atividade da escola, organização, agente está junto.

[...] os alunos são mais ativos, os alunos são mais participativos, os alunos cobram mais, eles são mais críticos, eles são mais sinceros, eles tem coragem, eles cobram [...] alguns com ingenuidade, outros porque já têm um engajamento, alguns infelizmente quando amadurecem, descobrem que já estão na hora de sair [...]

[...] quando as práticas são do interesse deles, eles se envolvem bastante e surpreendem [...] Atividades que estão ligadas mais com o dia-a-dia deles, atividades do interesse deles principalmente as atividades lúdicas jogos, brincadeiras, são as que eles mais gostam [...]

[...] participa como mecanismos tradicionais de pressão, de nota, como uma avaliação, coisas do gênero para funcionar [...]

**Foto 27** - Pannel Fotográfico: Equipes da gincana de 2013



Fotos: Rita Railda, 2013

Os líderes e vice-líderes de turma, que tem uma atuação prática muito limitada segundo depoimentos, não se reúnem com frequência por não disporem de uma estrutura que possa promover este encontro, mesmo assim os estudantes se organizam de algum modo e cobram ações da escola.

[...] Ajudo os alunos nas tarefas, a arrumar a sala, as cadeiras, limpar quadro.

[...] recolhendo os alunos do corredor e limpar a sala [...]

[...] Já sim a gente se organizou com os outros alunos e fizemos um abaixo-assinado para a saída de um professor [...]

[...] Teve a da merendeira que estava fazendo a comida um pouquinho ruim  
 [...] A gente chamou a diretora em sala e agente falou sobre os problemas que estavam acontecendo e resolveu.

### 6.2.2 - O EDUCADOR

Os educadores, todos com nível superior, inclusive alguns com pós-graduação, são criativos e comprometidos, participam das atividades tentando fazer o melhor possível apesar do comprometimento da estrutura física da escola e da falta de material. Apesar das dificuldades, trabalham de forma individualizada não havendo cooperação entre eles. Nas atividades educativas de datas comemorativas, como folclore, São João, entre outras, cada professor apadrinha uma turma orientando os seus integrantes desde a preparação até a apresentação dos trabalhos. Há um reconhecimento quanto à competência e qualidade no quadro de professores da escola.

[...] Eu vejo os educadores, comprometidos, criativos [...]

[...] no geral a relação é saudável [...] continuamos cada um fazendo o seu e não tendo essa cooperação [...].

[...] a participação dos professores se dá pelo apadrinhamento de turmas.

[...] a educação da escola é boa, as atividades sócio-educativas da escola é boa [...]

[...] o corpo pedagógico da escola eu não tenho o que falar, por ser um bairro no Subúrbio Ferroviário de Salvador, os professores estão de parabéns.

### 6.2.3 - A FAMÍLIA

A participação da família se restringe ao acompanhamento das notas, avisos e auxiliando nas atividades extraclasses. Quando são realizadas reuniões de pais, poucas famílias comparecem.

[...] existe uma reunião por unidade, uma reunião de pais e mestres por unidade, agora quando são questões específicas de um grupo de alunos, eles mandam um comunicado convocando os pais para virem aqui para participarem de uma reunião mais íntima, uma reunião menor com os professores interessados ou membros da escola, os que viram alguma coisa ou se estão por dentro da situação [...]

[...] não há uma relação mais profunda da família estar na escola participando sempre por vontade própria, é só chamando o responsável quando o menino faz alguma coisa errada [...]

[...] minha família participa indo ver minhas notas, os trabalhos da escola, se a escola chamar ela vem [...]

[...] só nas reuniões que são as únicas atividades que convida a família. [...] mas tem famílias de alunos que participam na escola porque sábado tem escola aberta tem cursos de artesanato, costura, culinária e que tem mães que participam [...]

Eu gostaria de participar de outras atividades, dependendo do dia e do horário.

[...] eu já participei de uma reunião lá [...] sim, de pais, outras atividades não, ainda não tive oportunidade [...]

A ausência da família nas reuniões é justificada pela falta de tempo devido ao trabalho, todavia os entrevistados responsáveis por estudantes demonstraram interesse em participar de outras atividades, além destas reuniões. Já os próprios estudantes manifestaram satisfação e vontade de trazer as suas famílias para a escola para participar de eventos

#### **6.2.4 - A COMUNIDADE**

A participação da comunidade na escola está restrita às atividades do Projeto Escola Aberta que tem oferecido oficinas de costura e culinárias para senhoras, a utilização da quadra de esporte pelos homens que jogam futebol aos sábados e as oficinas de capoeira que acontecem durante a semana. Todavia a comunidade não é convidada a participar em ações como nas gincanas, datas comemorativas ou de projetos como acontecem em outras escolas localizadas em áreas vizinhas. A instituição local com participação mais frequente é a Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu para contação de histórias, oficinas de leituras e cortejo literário.

[...] se há participação eu não conheço porque eu vejo muito pouco a comunidade dentro da escola [...] tenho conhecimento que a escola sempre está aberta para os cursos aos sábados, alguns cursos de artesanato que o governo oferece a escola abre as portas, inclusive a diretora participa, muitas vezes é ela própria que repassa os cursos e assim tem uma participação até boa.

[...] já é mais complicado você contar com a comunidade, [...] eu não vejo muito a participação, não sei se não é solicitada a participação [...] com certeza, a comunidade na escola ela se torna co-responsável, ela passa fazer parte da escola, então se a escola tem uma gestão democrática, participativa, aberta [...]

[...] eu vejo aí uma falha, uma falha que talvez não seja só desta escola, não é só aqui, mas em varias escolas esta relação precisa ser mais estreitada, haver mais confiança, mais respeito [...]

[...] tem uma biblioteca que faz um trabalho muito bom com os jovens, as crianças da comunidade e os nossos alunos são incentivados a participarem, a utilizarem a biblioteca (referindo-se a Biblioteca Comunitária São Bartolomeu). O pessoal desta biblioteca já fez vários trabalhos. Aqui, as igrejas têm um trabalho ativo [...]

## **6.2.5 - OS MECANISMOS LEGAIS QUE PODEM ASSEGURAR A PARTICIPAÇÃO: GRÊMIO ESTUDANTIL, CONSELHOS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

### **O GRÊMIO ESTUDANTIL**

A representação estudantil, como já foi mencionada, se dá por meio dos líderes e vice-líderes que são eleitos por turmas entre os próprios estudantes, mas não existe o grêmio estudantil então os estudantes criam os espaços para se reunirem quando precisam reclamar ou solicitar algo a direção da escola.

[...] os alunos eles criam espaços, eles se reúnem no refeitório, eles se reúnem em alguns espaços das áreas cobertas, eles fazem vamos dizer assim, os lugares deles de encontro de concentração, mas poderia ser muito melhor.

[...] Não, não nós não temos um grêmio na escola, ainda, formado, um espaço onde eles se reúnam para se organizarem, mas eles se organizam mesmo assim nos corredores, se articulam. Uma coisa muito boa foi a liderança de turma [...] existe líder e vice-líder e estes que foram eleitos eles se desenvolveram bastante [...]

[...] sei o que é um grêmio na teoria, mas em prática não. Na teoria é um grupo de alunos que vão para a direção convoca reuniões para tentar resolver alguns problemas que a escola tem.

[...] basicamente o grêmio estudantil daqui da escola é um líder de cada sala, é um grupo básico [...] então, se a gente tivesse aquele grêmio formado a gente discutia a merenda, a água, criava um mural, criava rádio comunitária dentro da escola [...]

É importante esclarecer que o grêmio estudantil nestas circunstâncias teria entre outros objetivos, promover a participação dos alunos nas atividades educativas e no cotidiano da escola.

### **O CONSELHO**

Existe o Conselho Escolar que é obrigatório em todas as escolas e que para ser efetivo tem que ter na sua composição a representação da comunidade e dos pais, o quê não significa que a participação dos mesmos. Além disso, as reuniões não são frequentes.

[...] não existe o conselho de pais, quando tem reunião de pais eles vêm, mas não existe uma articulação dos pais, um conselho. Nós não temos aqui na comunidade um conselho de pais. Pais que estejam organizados e venham na escola exigir mudanças, propor ajudar. Tem uns homens que jogam bola aqui na quadra os homens da comunidade que jogam bola aqui na quadra, mas não é uma organização para propor, ajudar na escola, exigir algo, melhorias. Usam o espaço só, joga bola e acabou.

[...] existe o conselho Escolar que os pais participam. É uma obrigatoriedade, os pais têm que participar; os pais e a comunidade para poder efetivar, não só efetivar, mas participar também, de certa forma é efetivar, participar das decisões da escola.

## **O PROJETO POLITICO PEDAGOGICO**

A família e os estudantes não têm conhecimento do que seja o Projeto Político Pedagógico, os representantes das instituições locais entendem que este seja o norteador do trabalho da escola, já a comunidade escolar tem um entendimento claro sobre o conceito e a sua importância.

[...] entendo o que é política sim, mas este projeto pedagógico aí ainda não.

[...] sem o Projeto Político Pedagógico não deveria nem começar a escola, não deveria ter a escola, porque a gente não sabe nem para onde vai, não tem um foco, norte, a educação acaba ficando, como Paulo Freire diz, sem pé nem cabeça, é uma corpo sem cabeça andando a esmo e o Projeto Político Pedagógico é essa cabeça, senão vai andar a esmo mesmo.

[...] aqui ainda está em construção, ainda está em construção.

[...] precisa haver este estreitamento das relações entre a escola e a comunidade e o Projeto Político Pedagógico tem que ser pautado nisso, tanto é que cada escola tem o seu projeto, então não pode ser um projeto para todas as escolas, até porque a característica de cada comunidade, a cultura que existe dentro daquela comunidade, o perfil das pessoas das pessoas da comunidade são diferente de local para local, então eu acho que o PPP, ele tem que ser pautado individualmente, claro que existem os norteadores gerais do PPP, mas nas especificidades de cada ambiente escolar onde a escola está inserida.

Quanto aos sujeitos que devem participar da construção do Projeto Político Pedagógico, inicialmente são lembrados principalmente os professores e gestores, seguidos de funcionário, depois estudantes e por fim a comunidade onde a escola está inserida e para isso são lembrados os órgãos públicos municipais. Percebe-se que a escola tem uma boa relação com estes órgãos, a exemplo, do Posto de Saúde, Polícia Militar.

[...] deveriam participar os gestores, os professores, os funcionários e os educandos, mais a comunidade.

[...] todo mundo deveria participar, acho que aluno, professor, funcionário, é o corpo escolar todo [...] pergunta a um funcionário desses se ele sabe o que é [...] acho que nem ouviram falar o que é essa palavrinha mágica aí, para eles deve ser mágica [...]

[...] eu só acredito em Projeto Político Pedagógico que foi elaborado pela comunidade, gestores, educadores e educandos, não pode haver um Projeto Político Pedagógico que venha de cima para baixo [...] você imagina um projeto da escola, os atores principais têm que ter tanto educador porque é quem tem a noção de muita coisa e orienta a condução, mais o educando, a família e a comunidade, a comunidade circunvizinha ela não é atingida através da escola, das ações da escola.

Vários fatores foram apresentados para explicar a não participação dos diferentes segmentos, principalmente da comunidade local:

[...] é a escola ser mais democrática, porque só uma escola democrática para você ouvir a todos. É trabalhoso você ouvir a todos, é mais fácil você sentar e fazer, decidir, mas você ouvir a todos, o que todos pensam sobre, é mais difícil, é mais complicado, mas na escola democrática deveria todos ser ouvidos, deveria pelo menos um percentual, se não a todos um percentual, uma parte [...]

[...] acho que, às vezes é difícil de encontrar, de marcar reunião e acaba tudo ficando na escola mesmo [...] aqui agente tem professores que moram na comunidade, se não moram aqui moram próximo então já pode contribuir mais ainda como morador e como professor.

[...] em geral não, eu acredito que não seja o problema desta escola [...] geralmente a comunidade participa muito pouco e agente também, não tem essa cultura de buscar, de construir a participação maior com a comunidade.

[...] infelizmente acho que o grande problema é que a gente trabalha com uma comunidade de analfabetos, entendeu, então para eles é assim não existe nenhuma preocupação em saber em que escola eu estou colocando o meu filho, ou estou entregando meu filho nas mãos de quem? [...] talvez na mentalidade deles achem que a escola só está formando, na verdade não está, ela tanto forma como deforma de alguma forma. Se não tiver essa preocupação, esse cuidado, então a escola vai estar lá, não vai está cumprindo o papel dela.

[...] eu não posso pegar pessoas totalmente é, vamos dizer assim, despreparadas para cobrar os seus direitos, para exercer a sua cidadania e dizer vamos decidir tudo na escola, estas pessoas não são preparadas, não é dizer não tem condições intelectuais, as pessoas não estão preparadas [...]

A partir destes depoimentos percebe-se que a participação dos sujeitos: educador/a, educando/a, família e comunidade nas práticas educativas é apenas passiva e funcional seguindo na contramão da educação para a emancipação que é construída a partir da participação de diferentes sujeitos. Neste sentido é preciso assegurar a implantação de

instrumentos legais que promovam a participação, a exemplo do grêmio estudantil, dos conselhos e do Projeto Político Pedagógico que precisa de mais um "P" para tornar-se Projeto Político Pedagógico Participativo.

### **6.3 - BLOCO TEMÁTICO: DIALOGICIDADE**

Este bloco nos leva a conhecer a relação dialógica da escola com os estudantes, a família, as instituições e a comunidade local, além da relação dialógica destes segmentos entre si e perspectivas para estreitar estas relações.

#### **6.3.1 - A ESCOLA COM OS ESTUDANTES E DOS ESTUDANTES ENTRE SI**

Os estudantes vêm à escola como uma segunda casa, onde se encontra os amigos, um centro de aprendizagem que contribuirá para a sua formação, para preparar para ingressar na faculdade, para ter um bom emprego, para ser alguém e não se envolver com o crime, para preparar para construir uma família e ser cidadão/ã. Mas este mesmo espaço onde são depositados os sonhos tolhe a sua liberdade de expressar os seus questionamentos, críticas e sugestões. O diálogo com os diferentes sujeitos nem sempre flui bem, algumas tensões se mantêm mesmo que sutilmente.

[...] ter um melhor entendimento entre aluno e direção, eu acho que um acordo entre essas duas classes vai ajudar bastante a escola.

#### **6.3.2 - OS EDUCADORES COM OS ESTUDANTES E OS EDUCADORES ENTRE SI**

A escola, como já foi dito, apresenta um quadro de profissionais qualificados com nível superior, tendo uma boa parte deles realizado curso de especialização. A maioria das pessoas tem compromisso, profissionalismo, boa vontade e empenho para realizar as atividades da escola apesar das dificuldades como a falta de estrutura física adequada, inexistência um auditório ou um salão para realização de eventos, pois os mesmos acontecem ao ar livre no sol. A sala dos professores não oferece condições para que eles possam se reunir e planejar as atividades em conjunto, além disso, existe pouco entrosamento na equipe que segundo depoimento é causado pelo próprio trabalho, pois vários professores trabalham em outras escolas públicas distantes.

A relação entre os educadores é citada como muito profissional, altamente hierarquizada e com pouca comunicação. Associado a isto o quadro de professores apresenta

constante mudança por falta de contratação de professores efetivos por parte da prefeitura municipal local, mesmo existindo candidatos aprovados em concurso público para serem contratados. Já a relação dos professores com os estudantes de um modo geral é boa, com respeito às diferenças, sem agressões físicas, porém às vezes acontecem agressões verbais.

[...] os alunos normalmente têm essa dificuldade de relacionamento com o professor. Eles são sempre, são muito agressivos é como se fosse uma autodefesa, como eles agredem antes de serem agredidos. [...] a relação educador/educando é muito conflituosa por conta dessa questão do choque de geração, por conta da preocupação em não ser agredido, em não ser rejeitado [...]

[...] os professores conhecem os alunos pelo nome, isso é bom, conhecem o comportamento de cada um, sabem quando eles estão um pouco diferente, até no comportamento sinalizam isso também é legal [...]

[...] tem aluno que ameaça professor [...]

[...] a relação é altamente hierarquizada [...] eu acho que o trabalho do professor ele é muito individual, cada um faz a suas atividades dentro das possibilidades [...] acho que o trabalho ainda é muito solitário, deveria haver mais integração dos professores.

[...] acho que para a gente falta um pouco de comunicação, talvez se pudesse pontuar alguma coisa seria a comunicação não só para os professores, mas de um modo geral: gestão, professores e funcionários [...]

### **6.3.3 - A ESCOLA COM A COMUNIDADE**

Alguns moradores participam do Projeto Escola Aberta que oferece cursos aos sábados, além disso, a escola tem uma boa relação com: as igrejas adventistas e evangélicas que sempre solicitam o espaço para realização de eventos; com grupos de futebol que utilizam a quadra aos sábados e com o grupo de capoeira que acontecem durante a semana, portanto um relacionamento restrito a utilização do espaço físico. A relação com as instituições locais é considerada distante, porém com a biblioteca comunitária mantém uma relação de parceria em atividades pontuais.

[...] a escola apóia a sua comunidade aos finais de semana quando tem algum evento a escola é emprestada, então eu vejo isso, a escola está aqui aberta para a comunidade [...]

[...]nós estamos passando por um problema de lixo acumulado de um lado da escola por causa de uma comunidade que não está respeitando a escola, se eles tivessem esta relação mais íntima com a escola eles não iria querer jogar lixo na área da escola, então eu vejo que nesse ponto, que não é só aqui, mas

em várias escolas esta relação precisa ser mais estreitada, haver mais confiança, mais respeito e também cuidado, zelo [...]

[...] aqui tem uma relação mais direta com igrejas, é cedido espaço para eles fazerem eventos [...]

[...] essa relação ela não também não é muito positiva. A escola não tem uma boa relação com todas estas instituições [...] penso que a escola deveria se articular melhor [...] tem uma instituição aqui no bairro que tem uma ligação forte com a escola que é a Biblioteca (Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu) [...]

[...] distante porque se você trabalha com uma organização na estrutura comunitária você tem que viabilizar quem são os seus vizinhos que podem estar te auxiliando, quem é aquele povo todo que estar na tua casa [...] você tem que ver quem é que está ali, quem é que estar perto de você e com quem você pode contar [...] mas isso todas as instituições seja igreja, seja escola, todo esse público.

**Foto 28** - Painel Fotográfico: Lixo e material de construção depositado na calçada da escola



Fotos: Rita Railda, 2013 e 2015

#### 6.3.4 - OS MORADORES ENTRE SI

Existe uma convivência harmoniosa entre os moradores, mesmo existindo alguns pontos de conflitos com alguns grupos de bairros vizinhos, mas que não afetam o cotidiano da comunidade que não conta mais com aquela mobilização comunitária de luta pelo coletivo que existiu no processo de criação do bairro. Existe uma saudade do antes, quando as pessoas se mobilizavam em busca de soluções para os problemas coletivos, com relação ao agora, tempo em que as pessoas vivem em seus espaços individuais sem preocupação com o

coletivo. A militância e o voluntariado ainda se fazem presentes nos moradores mais antigos da comunidade.

[...] hoje em dia as pessoas estão presas mais no seu eu, no seu eu mesmo, então não estar muito preocupado com o outro [...]

[...] antigamente era melhor porque o povo era mais humilde se dava com outro, sem maldade agora não tudo é maldade, é ciúme, é inveja [...] antigamente não tinha nada disso, você tinha uma coisa dava ao vizinho era fruta, alimento, o mais pobre a gente dava, mas agora está mais difícil [...]

[...] é uma comunidade calma, não é uma comunidade de muita violência, só quando exageram na bebida [...]

[...] os jovens hoje soltos no mundo da marginalidade eles brigam entre si, criam rixas contra eles mesmos, o que acontece Pirajá com Ilha Amarela não se dá, Rio Sena com Ilha Amarela não se dá, tem um grupinho assim, [...]

### 6.3.5 - A ESCOLA COM A FAMÍLIA

A escola tem como meta a realização de reuniões ao final de cada bimestre, porém estas não acontecem regularmente, e quando acontece poucos pais ou mães comparecerem, sendo a frequência maior daqueles em que o filho ou filha não apresenta dificuldades ou problemas. Todavia, sempre que necessário os pais, mães ou responsáveis são convocados para comparecerem a escola, então, para assegurar o comparecimento destas pessoas para tomarem conhecimento dos problemas, a escola condiciona a entrada do estudante à presença do seu responsável.

Estas reuniões específicas mais frequentes são aquelas relacionadas a conflitos entre os próprios estudantes ou entre estudantes e professores envolvendo casos de agressão física, verbal, moral, *bullying*, desrespeito. Nestas situações toda a escola se envolve na busca de solução, funcionários que moram perto do estudante levam a convocação ou procuram investigar o que está ocorrendo com a vida familiar ou a vizinhança deste estudante para que a escola possa buscar soluções para resolver o problema. Há um reconhecimento deste esforço coletivo e dedicação da escola, mas ainda assim, a relação da escola com a família é 'estritamente pedagógica' (expressão registrada em uma entrevista).

[...] as famílias é um pouco mais complicado, primeiro que os pais ainda não têm a consciência de que precisam vir à escola para participar da vida escolar dos filhos, alguns ainda se sentem incomodados quando são convocados a vir à escola para participar, mas aos poucos está melhorando, porque era muito difícil [...] pais que trabalham, outros, infelizmente, têm envolvimento com a violência de alguma forma e até por isso mesmo eles

têm uma vida difícil e participar dessa vida na escola dos filhos é muito difícil para eles [...]

[...] aqui, talvez por ser uma escola de bairro onde os pais morem próximos a escola, eu acho que existe uma maior interação, entendeu, sempre que a gente precisa de um pai e esse pai é convidado a comparecer a escola, ele se faz presente [...]

[...] eu acho que acaba sendo estritamente pedagógico. O aluno se comportou mal, ele faz alguma coisa na escola e a família é chamada, mas não há uma relação mis profunda da família estar na escola participando sempre por vontade própria, é só chamando o responsável quando o menino faz alguma coisa errada.

[...] é bem atenciosa, sempre que acontece alguma coisa a escola chama os pais, se acontecer algum acidente, alguma coisa, já vai leva até os pais ou na emergência, entendeu.

A Escola Manoel Henrique da Silva Barradas tem a sua criação vinculada à luta da comunidade local, o que torna a sua história singular. Neste sentido, a continuação desta especificidade dependerá do encontro da escola com seus possíveis parceiros: educador/a, educando/a, família e comunidade por meio da promoção de atividades educativas e da relação dialógica, pois a escola tem um papel fundamental na transformação da sociedade a começar pela suas raízes, a comunidade local.

### **6.3.6 - AS PERPECTIVAS PARA ESTREITAR AS RELAÇÕES**

Mesmo vivendo em condições de acentuada carência de bens e serviços e de discriminação social há evidências expressas pelos moradores de Ilha Amarela do papel transformador da escola junto à comunidade. Há um reconhecimento por parte dos entrevistados de que uma escola poderá contribuir muito para o fortalecimento da comunidade local, todavia esta escola, como tantas outras escolas públicas estão apenas cumprindo a obrigação de transmitir o conhecimento sem exercitar a reflexão, o pensamento.

A distância ainda é muito grande entre a escola e a comunidade, apesar de existir o Programa Escola Aberta que já é um grande avanço, mas ainda não é o suficiente. Sentimentos como o medo, inferioridade e a desconfiança precisam ser quebrados e a escola pública precisa sair da “redoma de vidro”, ser mais transparente e democrática e buscar parcerias através do diálogo com comunidade.

[...] esse contato de mediação de leitura, eu acho que se a escola, por exemplo, o Manoel Barradas faz um trabalho de leitura, porque ele não pode fazer uma visita na Escola Municipal Joaquim Magalhães, por exemplo,

combina direção com direção porque isso fortalece as escolas, as escolas não podem ficar só, ninguém fica só, instituição que fica só morre, é como um livro se você não tira o livro para ler ele vai ficar ali é uma obra morta.

[...] são diversas escolas podiam se juntar [...] mas, quem podia fazer era a escola que é mais neutra, e podia fazer isso e nesse sentido tem tanta coisa que podia fazer, isto é educação, uma coisa comunitária [...]

[...] buscando formas em que a escola participasse de eventos, que a comunidade participasse de eventos da escola [...] agora com as atividades da escola sustentável<sup>19</sup>[...] trazer a comunidade para dentro da escola e levar a escola para dentro da comunidade até chegar um ponto em que realmente a comunidade se reconheça como dona da escola [...]

[...] a questão da escola estar aberta nos finais de semana para a comunidade já é um avanço. Bom eu acho que poderia ser proporcionado para esta comunidade algumas palestras com temas que fossem importantes, relevantes para eles [...] porque quando eles vêm que aquilo ali não é do seu interesse, eles aqui nem aparecem [...] é como se escola pública estivesse dentro de uma redoma de vidro [...] acho que o trabalho da educação para que realmente ele possa dar certo é preciso o querer de cada um, o compromisso de cada um e que este compromisso seja feito em conjunto [...]

[...] o papel é fundamental, eu acho que assim como a escola ela constrói o ser humano, ela participa da construção desse ser humano, desse elemento, desse cidadão, eu acho que a comunidade vai ter reflexos disso, o que é formado aqui dentro vai para lá, vai para essa comunidade, o que é deformando aqui também a consequência vai para essa comunidade, então acho que quanto mais forte essa relação, [...] mais rica, mais poderosa vai ser essa comunidade [...] acho a consciência política dela vai ser muito mais fortalecida quando você tem uma escola forte dentro de uma comunidade [...]

[...] sustentabilidade é a palavra, para trazer isso para dentro da escola para fortalecer os laços [...] escola está na comunidade, a comunidade respeita a escola [...]

[...] você tem que ter uma gestão participativa [...]

[...] eu acho que a escola poderia estar investindo mais nisso (parceria), a comunidade é rica neste tipo de instituição e a escola não aproveita essa parceria [...] Falta iniciativa [...]

Em Salvador a discussão sobre Escolas Sustentáveis ainda é recente, pois, somente a partir de 2013, cinquenta e seis escolas municipais foram selecionadas para fazerem parte do Projeto de Ação Escolas Sustentáveis, entre elas a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

---

<sup>19</sup>A escola é vista como um espaço educador sustentável conectado em três dimensões: o espaço, o currículo e a gestão. Trajber, Rachel e Sato, Michèle. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. In: Rev. Eletrônica. Mestrado Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, V. especial, setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3396/2054>>. Acesso em: 26 Nov. 2014.

que tem como objetivos descritos em cartaz exposto no pátio (Foto 29): implantar práticas sustentáveis na escola, cabendo a direção, a coordenação pedagógica, aos professores e aos funcionários - identificar e promover atitudes sustentáveis no coletivo e, individualmente, agir coerentemente com elas. Cabendo aos alunos desenvolver atitudes de respeito ao meio ambiente e à sustentabilidade, apoiadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula, enquanto para a comunidade do entorno cabe ampliar o interesse por projetos ambientais e se integrar em sua organização e implantação.

**Foto 29** - Cartaz do Projeto Escolas Sustentáveis na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

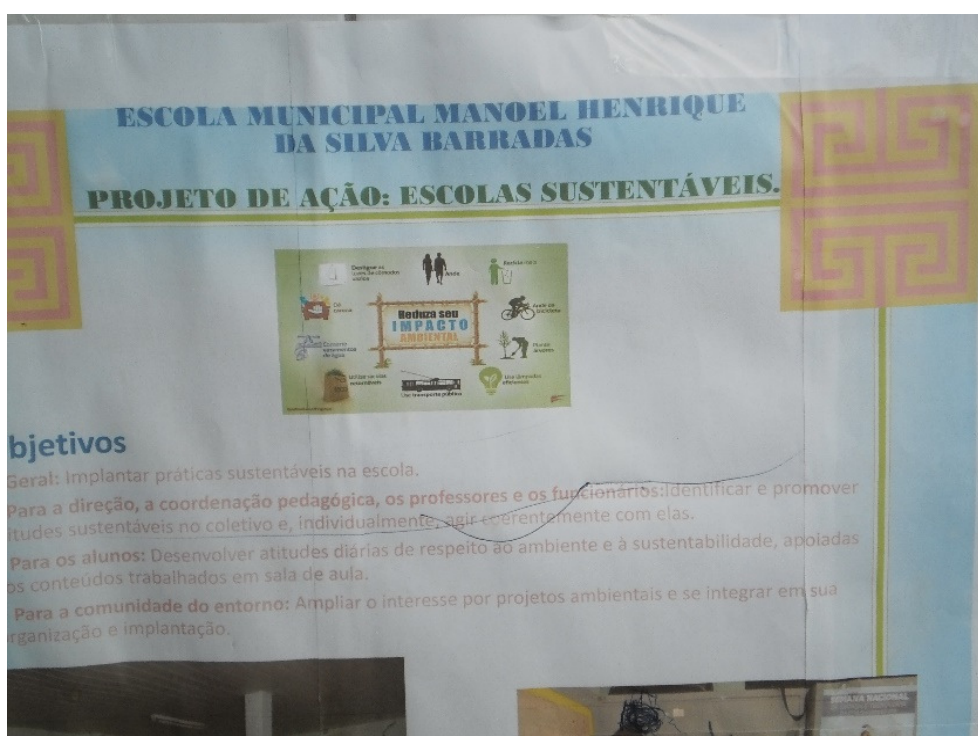


Foto: Rita Railda, 2014.

## 7 - O ENTENDIMENTO DOS DIFERENTES OLHARES

A leitura destes depoimentos revela que Ilha Amarela traz na sua história tantas histórias de famílias que migraram de diferentes pontos, seja de outros Estados seja do interior da Bahia, mas todos eles tinham algo em comum, um sonho: o acesso a terra e à moradia.

Para Nascimento (2006), os movimentos sociais:

[...] nascidos que são no seio das camadas mais pobres da população e por elas retroalimentados, evidentemente, encontram suporte ideológico num conjunto de instituições que estão tradicionalmente preocupadas com o aprofundamento das desigualdades sociais e organizam seus esforços em prol da construção de uma nova ordem social e política desde o âmbito local até o mundial voltada para a cooperação para a paz entre os povos, para o fortalecimento da solidariedade entre os indivíduos, para a implantação efetiva da justiça entre os homens e mulheres, pela defesa dos direitos humanos, pelo reconhecimento da diferença e pelo convívio harmonioso com a alteridade. (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

O tecido urbano apontado por Lefebvre (1999) foi se consolidando, mesmo assim a paisagem do campo não deixou de existir e no cotidiano destas pessoas corroborando com Martins (2010) o urbano e o rural ainda se confundem no modo de habitar, circular, de viver, nas relações de vizinhanças. Ilha Amarela vive esta realidade entre o urbano e o rural, apesar de se perceber o quanto já se perdeu do modo de vida rural no que se refere a solidariedade e a dilogicidade, entretanto alguns hábitos ainda permanecem, sendo natural para os moradores varrerem as calçadas de suas casas, cultivarem frutas, hortaliças e plantas medicinais em seus quintais, colocarem suas cadeiras nas calçadas de suas casas para conversarem com os vizinhos nos finais de tarde, observarem o movimento da rua ou para relaxarem nos dias de muito calor. Estes hábitos demonstram que

Urbano e rural não são realidades substantivamente diversas. (vocês já repararam que nos bairros, e mesmo no centro, as pessoas preferem transitar pelo meio da rua em vez de transitar pela calçada? O meio da rua é para elas rural, é o caminho, a vereda, em que é preciso evitar as beiras, os lugares perigosos, de contacto com o mato; a calçada é urbana, mas deslocada, usada como depósito de entulho, de materiais de construção, de acesso de carros: não como lugar de transito de pessoas). (MARTINS, 2010, p.150).

Ilha Amarela, que não é geograficamente uma ilha, foi descrita em uma reportagem do Jornal A Tarde como o "Recanto no topo do Subúrbio" (ANEXO F). Neste lugar, residem, também, os filhos dos migrantes que constituíram suas novas famílias e que mesmo não sendo migrantes, ratificando o pensamento de Martins (2008, p. 144-145) "[...] também são vítimas

da migração e vivem plenamente o modo de vida transitório e inconcluso da migração [...]" trazendo viva nas suas memórias as lembranças dos seus territórios. Nesta cidade eles são estrangeiros, "[...] *underclass*, ou subclasse. Ser *underclass* significa estar definitivamente fora do sistema de classes [...]" (BAUMAN, 2009, p. 75).

Nas cidades construímos voluntaria e involuntariamente os guetos:

[...] guetos involuntários nos quais os *underclass*, os refugiados e os recentes imigrantes foram atirados. Os nossos guetos voluntários - sim, voluntários - são resultado da vontade de defender a própria segurança procurando somente a companhia dos semelhantes e afastando os estrangeiros. (BAUMAN, 2009, p. 79).

Nesta concepção, Bauman (2009) considera a cidade como depósitos, campos de batalha ou laboratórios onde se procura soluções locais e, onde acontece a luta entre mixofilia e mixofobia. A mixofilia é o desejo de misturar-se com as diferenças, com os que são diferentes de nós, já a mixofobia se dá pela convivência com estrangeiros, porém tendo preconceitos em relação a eles, considerando-os "*underclass*" (BAUMAN, 2009, P. 79). Aqui os estrangeiros, os *underclass*, são os migrantes espalhados pelas periferias da nossa cidade, entre eles, os migrantes residentes em Ilha Amarela.

Para estes migrantes, a cidade alimenta o sonho de educar os seus filhos porque acreditam que através da educação poderão conquistar uma vida melhor, "não seguir o caminho errado e não se envolver com as drogas" (depoimento obtido em entrevista). Todavia esta educação escolar que poderia libertá-los está desvinculada da história do lugar, da trajetória e conquistas dos seus moradores, das histórias das suas famílias. Esta educação escolar alienante segue na contramão da filosofia da libertação defendida por Ryoo e McLaren (1992) que tem como base a educação libertadora defendida por Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 1992, 1996, 2001) e que não cria mecanismos para que o estudante possa associar o aprendizado da escola com as suas raízes.

Este processo educativo alienante que não cria mecanismos para que o estudante possa associar o aprendizado da escola com as suas raízes contribui para o que denominarei de desterritorialização silenciosa que paulatinamente afasta o ser humano de suas relações com a sua própria origem, desprezando as suas raízes. Contrário a este processo, Morin (2011) defende o pensamento complexo, ecologizado que relaciona os diferentes saberes. Neste sentido, a ecologia de saberes defendida por Boaventura de Sousa Santos (2010) tem

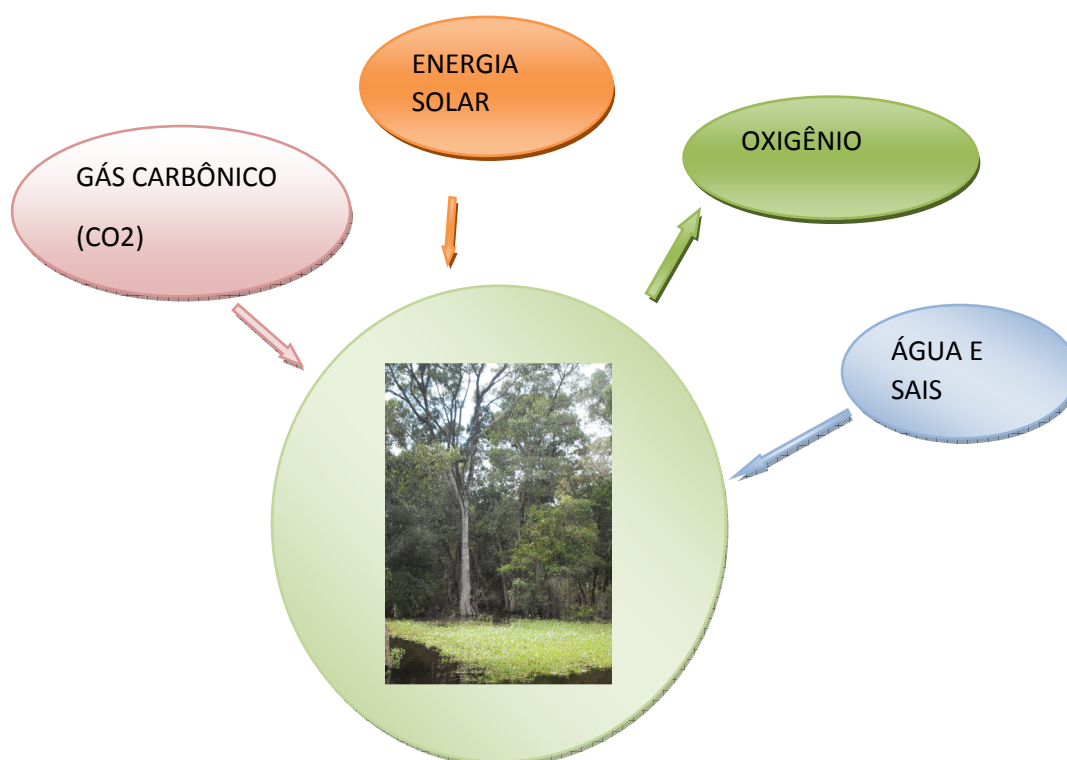
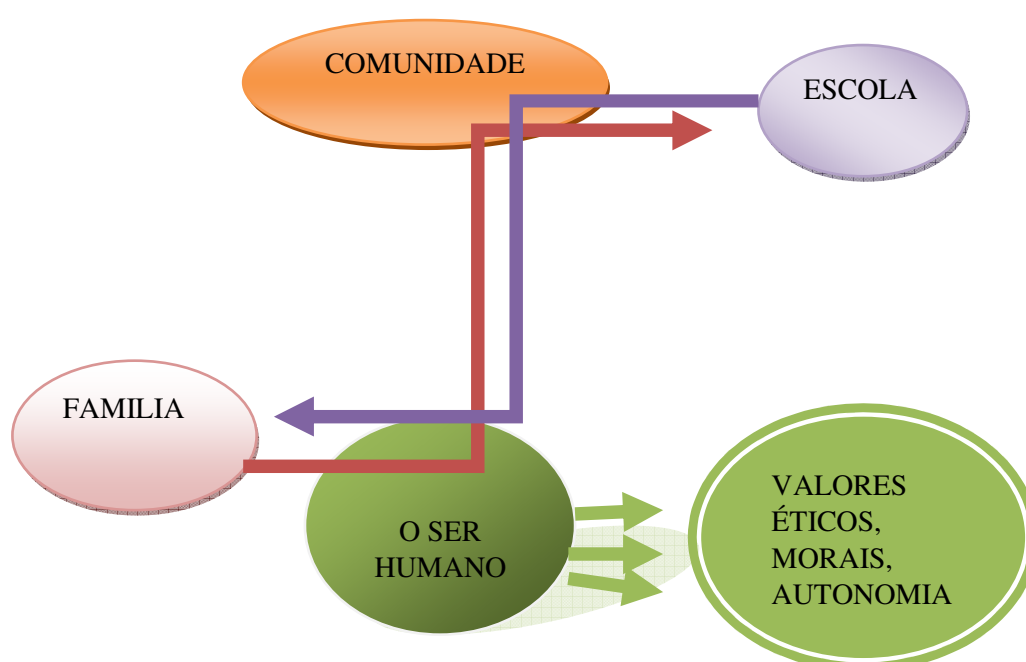
fundamental importância neste processo contra a injustiça cognitiva, conseqüentemente, a injustiça ambiental.

Metaforizando a fotossíntese<sup>20</sup>, busco fazer uma comparação da explicação básica deste processo com a formação epistemológica do ser humano. No processo de realização da fotossíntese as plantas absorvem água, gás carbônico e luz solar, e assim elas conseguem produzir o seu próprio alimento, que é a glicose (um açúcar). Durante a transformação da água e do gás carbônico em alimento, a planta libera oxigênio (O<sub>2</sub>) no ar. Toda a glicose produzida no processo de fotossíntese é levada às outras partes da planta, através de vasos condutores. Essa solução é chamada de seiva elaborada. Já o ser humano durante a sua formação adquire conhecimentos em diferentes ambientes: a família, a comunidade e a escola, estas informações - seiva bruta - contribui para o seu amadurecimento, para a formação dos seus valores éticos, morais e humanos - que chamarei de pigmentos.

Assim como a planta transforma a água e o gás carbônico em alimento e libera oxigênio (O<sub>2</sub>) no ar, o ser humano transforma os conhecimentos adquiridos nos diferentes ambientes, em pensamentos próprios, em um modo próprio de ser, ver e sentir a vida, um estilo peculiar, trazendo consigo os registros das suas raízes e assim, como o oxigênio é liberado das plantas, o ser humano libera por meio de suas opiniões um pensamento que lhe é próprio, construído a partir da sua vivência, do seu cotidiano nas suas redes de relações sociais.

---

<sup>20</sup>Processo celular pelo qual a maioria dos seres autótrofos produz seu próprio alimento (substâncias orgânicas) a partir de elementos inorgânicos.

**Fluxograma1 - Representação: O Processo de Fotossíntese****Fluxograma 2 - Representação: O ser humano e suas relações sociais**

Assim como a árvore produz o seu alimento, o ser humano de forma contínua busca seus alimentos epistemológicos que podem ser encontrados em diferentes fontes. A escola é uma destas fontes que com os seus vários espaços (sala de aula, quadra de esportes, biblioteca, corredores, pátios, refeitório) proporciona a aquisição de conhecimentos. Mas há um espaço em que o educando/a pode realizar viagens para os lugares mais longínquos, onde o pensamento ganha asas: a biblioteca.

Na Escola Manoel Henrique da Silva Barradas este espaço que alimenta a imaginação, a fantasia não está acessível seja por falta de espaço físico adequado, falta de funcionário, falta de acervo literário recomendado para a adolescência, ou ainda, para não deixarem em desordem os poucos exemplares existentes. Como este canário da terra, que se pode ver na foto abaixo, os estudantes desejam levantar o voo da sua imaginação, mas entre o desejo e o limite, eles são tolhidos de voos imaginários que a leitura e o exercício de pensar proporcionariam.

**Foto 30** - O voo do canário-da-terra



Foto: Ernesto de Souza/ Acervo Editora Globo

Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/como-criar/noticia/2014/09/canario-da-terra.html>>. Acesso em 15.12.2014 às 20:46

Em Ilha Amarela existe apenas uma biblioteca aberta ao público que é a Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu nascida a partir da ideia de um morador que acreditava que "uma comunidade para sobreviver tem que ter a leitura e tem que conhecer a história do seu bairro" (registro de uma entrevista). Este pensamento converge para o pensamento de

Paulo Freire (1987, 1992) e Boaventura Santos (1999, 2010), Acserald (2005, 2010) e Acserald, Mello e Bezerra (2009) que condenam a injustiça ambiental, social e cognitiva

Para Semão, Schercher e Neves (1993, p.13) "a biblioteca escolar precisa ser ativada a fim de que possa atrair, além dos professores, os pais, os alunos, enfim, toda a comunidade à qual a escola está vinculada". Infelizmente a realidade é bem diferente e Antunes (1983, p. 83) acrescenta que "99% das escolas brasileiras teriam que fechar as suas portas, se a existência de bibliotecas fosse condição *sine qua non* para seu funcionamento". Por outro lado, para Silva (2003, p. 15) quando estes espaços existem nas escolas "[...] não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos de natureza variada [...]". Este pensamento é reafirmado com depoimentos de estudantes durante uma roda de conversa ao dizer que: "a biblioteca é realmente um espaço onde estão guardados os livros e que, infelizmente, não está acessível aos estudantes [...]" ou ainda "[...] na verdade, na verdade a escola não tem uma biblioteca, a escola tem um depósito de livros" (depoimentos de estudantes). Portanto, corroborando com Freire (1996) a falta da biblioteca escolar e de leitura crítica abrem diversos atalhos para opressão e a injustiça social.

Salvador dispõe de bibliotecas públicas estaduais, municipais e bibliotecas comunitárias conforme quadros abaixo, não incluindo aqui as bibliotecas especializadas como arquivos públicos, entre outras.

**Tabela 15 - Relação das Bibliotecas Públicas Estaduais em Salvador**

| <b>NOME DO ÓRGÃO</b>                        | <b>BIBLIOTECA</b>           | <b>LOCALIZAÇÃO</b> |
|---|-----------------------------|--------------------|
| Biblioteca Juracy Magalhães Junior          | Biblioteca Pública Estadual | Rio Vermelho       |
| Biblioteca Pública Thales de Azevedo        | Biblioteca Pública Estadual | Costa Azul         |
| Biblioteca de Extensão                      | Biblioteca Pública Estadual | Barris             |
| Biblioteca Infantil Monteiro Lobato         | Biblioteca Pública Estadual | Nazaré             |
| Biblioteca Pública do Estado da Bahia       | Biblioteca Pública Estadual | Barris             |
| Biblioteca Pública Estadual Anísio Teixeira | Biblioteca Pública Estadual | Pelourinho         |

Fonte: Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/areas-de-atuacao/bibliotecas/>>. Acesso em: 22 de Out. de 2014

**Tabela 16 - Relação das Bibliotecas Públicas Municipais em Salvador**

| <b>NOME DO ÓRGÃO</b>                                 | <b>BIBLIOTECA</b>            | <b>LOCALIZAÇÃO</b> |
|--|------------------------------|--------------------|
| Biblioteca Pública Municipal Professor Edgard Santos | Biblioteca Pública Municipal | Ribeira            |
| Biblioteca Pública Municipal Denise Tavares          | Biblioteca Pública Municipal | Liberdade          |

Fonte: Fundação Gregório de Matos. Disponível em:  
< <http://www.culturafgm.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em 05 Nov. 2014

**Tabela 17 - Relação das Bibliotecas Comunitárias em Salvador**

| <b>NOME DO ÓRGÃO</b>  | <b>BIBLIOTECA</b>      | <b>LOCALIZAÇÃO</b> |
|---|------------------------|--------------------|
| Associação de Ação Social 22 de Dezembro                    | Biblioteca Comunitária | Mussurunga         |
| Sociedade Unificadora de Professores – SUP                  | Biblioteca Comunitária | Dois de Julho      |
| Biblioteca Comunitária Diáspora Afro                        | Biblioteca Comunitária | Mata Escura        |
| Instituição de Ética e Valores Humanos Estrela da Paz       | Biblioteca Comunitária | Valeria            |
| Instituto Sócio Ambiental Renovação                         | Biblioteca Comunitária | Bairro da Paz      |
| Associação Grupo Afro-Cultural Nativos da Bahia             | Biblioteca Comunitária | Fazenda Coutos*    |
| Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia             | Biblioteca Comunitária | Uruguai            |
| Associação Beneficente Cultural Ugo Meregalli               | Biblioteca Comunitária | Sete de Abril      |
| Sofia Centro de Estudos                                     | Biblioteca Comunitária | Escada*            |
| Biblioteca Comunitária Obaluaie                             | Biblioteca Comunitária | Ondina             |
| Associação Cultural Biblioteca Infanto-Juvenil Betty Coelho | Biblioteca Comunitária | Boca do Rio        |
| Biblioteca Comunitária do Calabar                           | Biblioteca Comunitária | Calabar – Ondina   |
| Biblioteca e Infocentro Maria Rita Almeida de Andrade       | Biblioteca Comunitária | Cidade Nova        |
| Associação de Moradores Nova Esperança Ilha Amarela         | Biblioteca Comunitária | Ilha Amarela*      |
| Biblioteca Itálo  | Biblioteca Comunitária | Cajazeiras         |
| Biblioteca Comunitária Gamaliel                             | Biblioteca Comunitária | Cajazeiras         |
| Miguel Santana  | Biblioteca Comunitária | Santo Antonio      |
| Movimento Comunitário Champagnat                            | Biblioteca Comunitária | Alto do Cabrito*   |
| Biblioteca Comunitária Esperança                            | Biblioteca Comunitária | Pituaçu            |

Fonte: Rede EMredando Leituras.

Disponível em: <<http://emredandoleitura.blogspot.com.br/p/integrantes-da-rede.html>>.

Acesso em: 14 Nov. 2014

\*Bibliotecas comunitárias localizadas no Subúrbio Ferroviário de Salvador (grifo meu).

A biblioteca pública para Barreto, Paradella e Assis (2008, p. 27-28) resulta em "um processo social inclusivo, pelo acesso, uso e democratização da informação, científica e cultural [...]. Vê-se a biblioteca pública como promotora da igualdade social, pela oferta de oportunidades a todos, e como força viva para a educação, cultura e informação".

Neste caso, em Salvador, a injustiça ambiental é expressa, também, através da injustiça cognitiva quando se verifica o número e a localização das bibliotecas públicas estaduais em regiões centrais, as bibliotecas municipais em número insignificante com relação à necessidade dos bairros periféricos, enquanto as bibliotecas comunitárias que são concebidas e materializadas pelo esforço comunitário existem em número bem maior do que as estaduais e municipais e estão distribuídas em diferentes espaços nas periferias de Salvador.

A injustiça ambiental não para por aí, vai mais além "[...] a grande falha de Ilha Amarela como já foi dito, é que não tem uma praça, isto é o pior que existe, não tem uma praça, não há um lugar para unir [...] se não tem praça, não tem encontro..." (depoimento obtido em entrevista). A luta por um espaço de lazer já tem registros públicos desde o ano de 2008, segundo reportagem em jornal local (ANEXO F).

Deste modo, a educação e a formação permanente, corroborando com Freire (2001), se fundamentam no fato do ser humano ter consciência que pode saber mais. Esta educação permanente necessita de práticas educativas, entendida como uma dimensão da prática social (Freire, 2001) que implique não só na relação educador-educando, nos conteúdos, nos métodos, processo e técnicas de ensino, mas em uma interação educador, educando, família, comunidade local e a cidade, de modo que educadores e educandos sejam sujeitos ativos na essência da educação libertadora, pois "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 39).

Na perspectiva da educação libertadora, mediatizada pelo diálogo e pelas relações sociais, vale lembrar que a Biblioteca Comunitária Parque São Bartolomeu e a Escola Municipal Manoel Henrique da Silva Barradas têm algo em comum: nasceram de um movimento da comunidade. A primeira, a Biblioteca Comunitária, na perspectiva de se ter uma comunidade leitora que conhecesse a história do Parque São Bartolomeu, assim foram acontecendo as doações de livros, a doação do espaço físico e o trabalho voluntário; a segunda, a escola, nasceu da necessidade de uma educação escolar para atender os jovens da

comunidade, para que estes não mais precisassem se deslocar para os bairros vizinhos. Entretanto, no decorrer do tempo na escola foram surgindo muros, grades, portões erguidos pelo saber visto como ordem - o conhecimento-regulação (SANTOS, 2010), enquanto a biblioteca permaneceu aberta interagindo com a comunidade e alimentando o saber visto como solidariedade - o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2010).

Esta realidade demonstra a importância da interação destes sujeitos educador/a, educando/a, família e comunidade local nas diversas atividades, como bem disse Freire (1992) ninguém chega a lugar nenhum sozinho. Assim, a construção de sociedades sustentáveis caracteriza-se por uma relação dialógica entre os diferentes sujeitos. Deste modo, a escola tem um papel importante neste processo, mas para isto é necessário que ela vá além dos muros, das grades e portões, proporcionando a participação interativa no sentido de pertencimento levando em consideração as experiências sociais da comunidade, inclusive das instituições locais.

## 8 - PALAVRAS FINAIS

*“[...] somente os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza” (MEIRA E SATO, 2005, p. 31).*

Ilha Amarela tem uma história construída a partir da luta e dos sonhos de uma comunidade que entre tantas conquistas trouxe a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas. Entretanto, apesar desta Escola ter sido idealizada a partir da mobilização da comunidade, com o passar do tempo vem cumprindo apenas o papel de oferecer a educação escolar.

Atualmente a Escola Manoel Henrique da Silva Barradas faz parte do grupo de escolas municipais que compõem o Programa Escolas Sustentáveis e que conta com uma equipe de profissionais qualificados e dedicados que têm demonstrado preocupação para com os educandos, os quais, por sua vez, reconhecem esse trabalho. Nesta escola, apesar do distanciamento com a sua história, é perceptível o sentimento do cuidado, do amor, do ser guardião para com aqueles que estão entre os seus muros, o que favorece a construção de uma nova realidade, reafirmando, neste sentido o pensamento de Bauman (2009), Freire (1987) e Guevara citado por Freire (1987, p. 47) *“Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor”*.

O desafio contemporâneo é assegurar a justiça ambiental e a solidariedade aos diferentes territórios e este compromisso é de todos nós, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1987, 107), mas para isso é necessário iniciar um movimento pós-abissal de luta contra a exclusão social, cultural, econômica, política e simbólica, portanto um contramovimento, corroborando com o pensamento de Boaventura Santos (2010b), um cosmopolitismo subalterno, a começar pela nossa escola em comunhão com a nossa comunidade, com a nossa cidade, pois, um outro mundo é possível.

Esta educação transformadora, politizada, emancipadora que busca libertar em lugar de domesticar e que promove a participação social carece de um novo modelo de escola com projetos educacionais que considerem as necessidades, as diversidades da comunidade e estabeleçam uma relação dialética com a sociedade.

Neste sentido, o diálogo poderá assegurar uma sucessão de encontros entre os seres humanos estimulando a sua participação no processo educativo, tornando-os co-responsáveis pela construção de um novo mundo. Entretanto, nestes momentos, sentimentos resultantes de um processo de exclusão poderão ser externalizados por meio de questionamentos: "como posso dialogar, se me sinto participante de um 'gueto' de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'?" (FREIRE, 1987, p. 46). Questionamentos deste gênero representam uma provocação à reflexão sobre a realidade da relação da escola com os educadores, educandos, família e comunidade, pois há uma fenda nesta relação, um pensamento abissal que ainda não possibilita a dialogicidade e a participação efetiva entre estes possíveis parceiros para que as práticas educativas sejam de fato práticas sociais, transformadoras.

A construção de sociedades sustentáveis é consequência de um processo educativo baseado na justiça e na solidariedade, afinal a sociedade humana tem condições de viver com os diferentes, com os *underclass* (BAUMAN, 2009). Assim sendo, a educação libertadora fomenta a esperança da construção de sociedades sustentáveis e nesta perspectiva, a Educação Ambiental poderá ser a gavinha (filamento capaz de se enrolar em hélice, podendo fixar as plantas a suportes) que proporcionará o abraço epistemológico entre estes parceiros por meio de práticas educativas que promovam o fortalecimento das relações indivíduo-sociedade-natureza.

**Foto 31** - Gavinha simbolizando elo, abraços

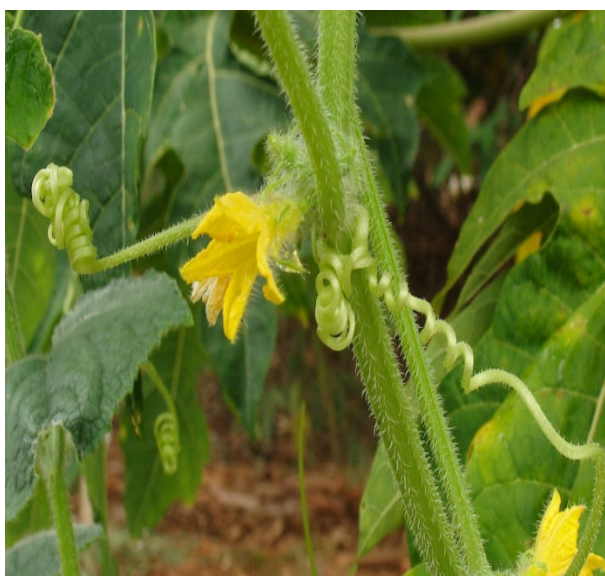


Foto Maria de Lourdes Ruiz

Disponível em: <<http://www.nacozinhabrasil.com/tag/gavinha>>.

Acesso em: 03 jan. 2015.

Pois, sendo a Educação Ambiental considerada como “um campo multidisciplinar que pode abarcar uma vasta arena de sujeitos e ideologias” (MEIRA e SATO, 2005, p. 13) muito poderá contribuir para a humanização do território, a promoção da justiça ambiental considerando os princípios da democracia, da dignidade humana, da responsabilidade social e do respeito à natureza.

Em vista disto, é preciso continuar a caminhada, fechar a fenda que existe na relação entre a escola - educador/a - educando/a - a família - comunidade, criando um novo paradigma alimentado pela dialogicidade, participação e solidariedade, para que se possa chegar ao lugar do encontro, o lugar comum e "neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 1987, p. 46). E assim como o guaxo que pelo poder dos sonhos juntou os gravetos solitários e construiu o seu ninho, penso que é possível juntar estes parceiros e construir um novo paradigma - sociedades sustentáveis.

Nesta caminhada é preciso ter esperança, pois "não há mudanças sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 91). E por acreditar neste sonho tenhamos a esperança que os muros (in)visíveis que se ergueram, tanto no ambiente interno, como no ambiente externo da escola e que (in)voluntariamente contribuíram para a formação de guetos, possam ser rompidos com a efetiva participação e dialogicidade entre os possíveis parceiros: educadores-educandos-família-comunidade que trazem consigo as suas trajetórias e relação com o local.

Afinal quando uma escola põe nos seus portões de entrada uma mensagem de Boas-vindas como esta apresentada a seguir, leva-nos acreditar que existe uma semente prestes a germinar, uma esperança de que os sonhos não são impossíveis ou mesmo de sonhar o sonho impossível como diria Fernando Pessoa.

**Foto 32** - Mensagem de Boas-vindas fixada no portão da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

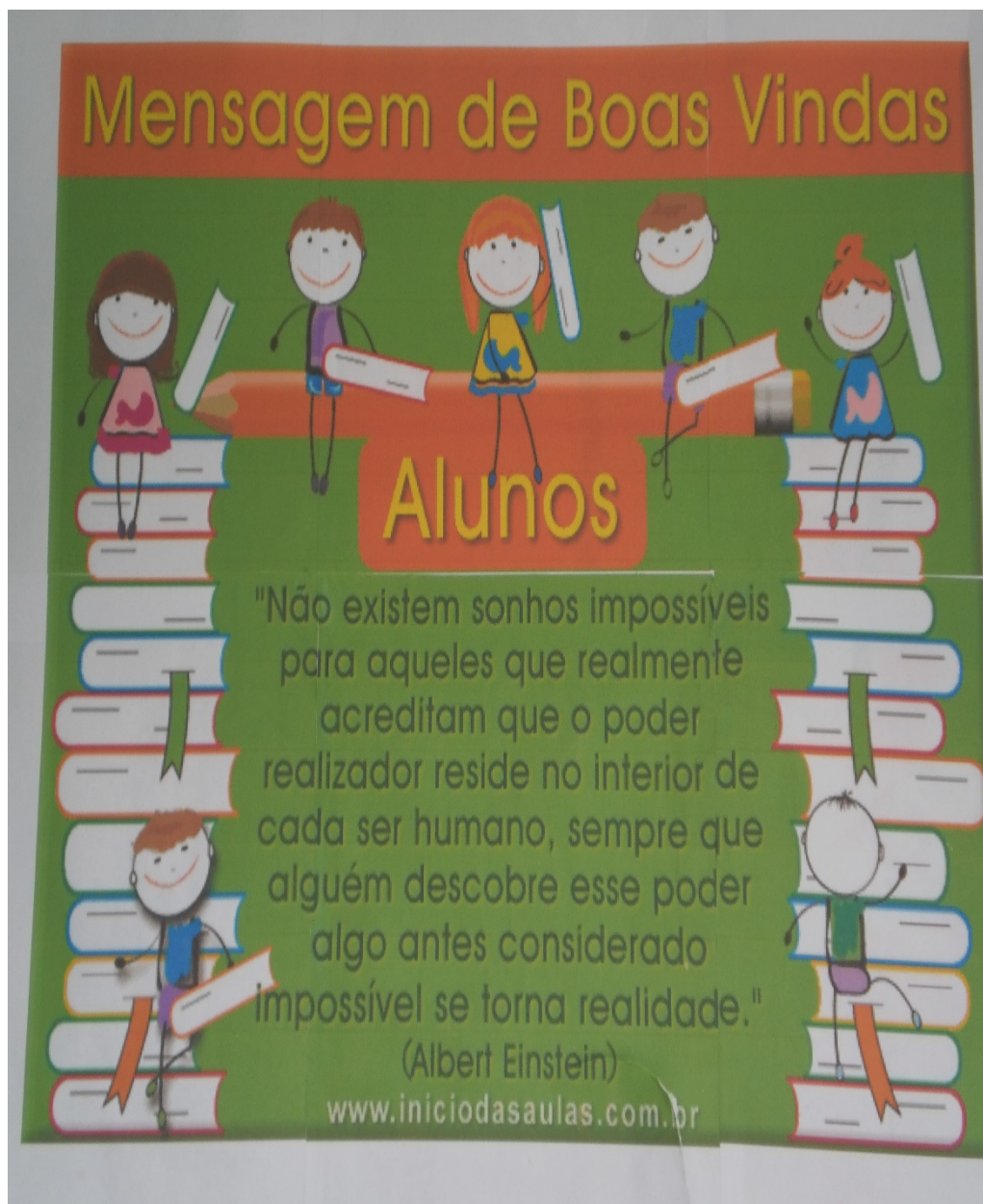


Foto: Rita Railda, 2014

## REFERENCIAS

AB'SABER, Aziz. **A universidade brasileira na (re)conceituação da educação ambiental**. Educação Brasileira, V. 15, N. 31, p. 107-115, 1993.

ACSELRAD, Henri. **Discursos da sustentabilidade urbana**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, ANPUR, São Paulo, n. 1, 1999.

\_\_\_\_\_. **Justiça Ambiental: Narrativas de Resistência ao Risco Social Adquirido**. In: JÚNIOR, L. A. F. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. P. 219 - 228.

\_\_\_\_\_. **Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental**. Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. Estud. av.[online]. 2010, vol.24, n.68, pp. 103-119. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIER, Joan Martínez. **O Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização**. WALDMAN, Maurício (trad.). São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, SP: Verus, 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da pesquisa escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, W. A. **Bibliotecas escolares: curso de Capacitação do professor regente de biblioteca**. Brasília: CORBI, 1993.

AZEVEDO, Thales de. **Povoamento da Cidade do Salvador**. Bahia: Editora Itapuã, 1969.

BACKES, Raul Ernest. **A noção de sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.sociologia.hpg.ig.com.br/suste.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

BAHIA, **Governo do Estado da Bahia**. Secretaria de Planejamento Ciências e Tecnologia. Centro de Recursos Ambientais. Diagnóstico Ambiental da Área de Preservação Ambiental Bacia do Cobre/São Bartolomeu: relatório de qualidade ambiental. Salvador: CRA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. CPRM. **Projeto Caminhos Geológicos da Bahia**. Disponível em: <[http://www.cprm.gov.br/publique/media/Painel\\_Falha.pdf](http://www.cprm.gov.br/publique/media/Painel_Falha.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BARRETO, Angela Maria; PARADELLA, Maria Dulce; ASSIS, Sônia. **Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social.** In: Ci. Inf., Brasília, v. 37, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/969>>. Acesso em: 16 Out. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Confiança e medo na cidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAVA, Sílvio de Caccia. Democracia e poder local. In: VILLAS-BOAS (Org.). **Participação popular nos governos locais.** São Paulo, POLIS, 1994. 80p. (Publicações PÓLIS. 14), p. 3 - 9.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar - A Aventura da Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, M. do C.; FERNANDES, M. A. **Cidades sustentáveis: subsídios à elaboração da agenda 21 brasileira.** Brasília: MMA, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. **Morrer de morar: os caminhos da natureza nas cidades brasileiras.** Expogeo, Salvador, v. 7, p. 59-69, 1996.

\_\_\_\_\_. Cidade, Cultura e Políticas Públicas. In: RUBIM, Antonio Canelas; ROCHA, Renata (Org.). **Políticas culturais para as cidades.** Salvador: EDUFBA, 2010. P. 39 - 46.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA.** Brasília: MMA e MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico 2010. Aglomerados subnormais.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 agos. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de set. 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação –MEC. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de set. 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação –MEC. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de set. 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.** Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola>> Acesso em: 07 set. 2012d.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>>. Acesso em: 12 dez. 2014b

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.** Disponível em: <[http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=292740&idtema=16&search=ba hialsalvador%20rsintese-das-informacoes](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=292740&idtema=16&search=ba%20hialsalvador%20rsintese-das-informacoes)>. Acesso em: 12 dez. 2014c

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, nº 1, p. 60-81, Jan/Jun, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 22 de fev. 2011.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental Popular e Extensão Rural. In: GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Projeto de educação ambiental – PrEA: conceitos em educação ambiental / Secretaria de Estado de Educação —.** Cuiabá: TantaTinta, 2004. 94p.: il.; 31 cm — (Série Caderno, 2).

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CAVALCANTE, L. O. H. Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: JÚNIOR, L. A. F. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. P. 117-125.

COELHO, Franklin Dias. Desenvolvimento sustentado e reforma urbana. In: GRAZIA DE GRAZIA (Org.). **Direito a cidade e ao meio ambiente**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Reforma Urbana, 1993. p. 21-29.

COELHO, Suely Santos, SERPA, Ângelo. Transporte coletivo nas periferias metropolitanas. In: SERPA, Ângelo. **Fala periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador: UFBA, 2001. P. 69-111.

CMMAD, Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1991.

DAMASCENO, Elena Steinhorst; SANTANA JÚNIOR, Horácio Antunes de. **A Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)**: expressão e forma do movimento social contemporâneo, 2011. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/QUE\\_STAO\\_AMBIENTAL\\_DESENVOLVIMENTO\\_E\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/A\\_REDE\\_BRASILEIRA\\_DE\\_JUSTICA\\_AMBIENTAL\\_RBJA\\_EXPRESSAO\\_E\\_FORMA\\_DO\\_MOVIMENTO\\_SOCIAL\\_CONTEMPORANEO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/QUE_STAO_AMBIENTAL_DESENVOLVIMENTO_E_POLITICAS_PUBLICAS/A_REDE_BRASILEIRA_DE_JUSTICA_AMBIENTAL_RBJA_EXPRESSAO_E_FORMA_DO_MOVIMENTO_SOCIAL_CONTEMPORANEO.pdf)>. Acesso em: 17 de fev. 2013.

DANIEL, Celso de. Gestão local e participação da sociedade. In: VILLAS-BOAS (Org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo, POLIS, 1994. 80p. (Publicações PÓLIS. 14), p. 21 –41.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento**: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001, p.85.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A sociedade vista da periferia. IN: KOWARICK, Lúcio (Org.). **As lutas sociais e a cidade**: São Paulo, passado e presente. Rio de Janeiro, 1988, p. 169 -204.

ESPINHEIRA, Gey. **Violência e pobreza**: janelas quebradas e o mal-estar da civilização. CADERNO CRH, Salvador, v. 18, n. 45, p. 461-470, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Cultura, cidade e democracia**: o jogo da cultura no mundo contemporâneo. In: RUBIM, Antonio Albino; ROCHA, Renata (Orgs.). **Políticas culturais para as cidades**. Salvador: Edufba, 2010. P. 191 – 206.

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21 – 36.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências Sociais da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRIMBERG, Elisabeth. A questão sócio-ambiental no espaço urbano: limites e desafios. In: GRAZIA DE GRAZIA (Org.) **Direito a cidade e ao meio ambiente**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Reforma Urbana, 1993, p. 174 – 182.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-95.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: Cavalcanti, Clóvis (org.). **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Poder local, políticas sociais e sustentabilidade**. Saude soc.[online]. 1999, vol.8, n.1, pp. 31-48. ISSN 0104-1290. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12901999000100004>>. Acesso em: 04 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a1rç8o9/-220050, 3 março/ 2003. P. 189 – 205.

\_\_\_\_\_. Educar para a sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. In: **Revista Educação e Pesquisa**- vol. 31/2- maio-agosto 2005a, FEUSP.

\_\_\_\_\_. Participação. In: JÚNIOR, L. A. F. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. P. 130 - 136.

JORNAL TRIBUNA DA BAHIA. Disponível em: <<http://www.tribunadahia.com.br/2009/03/26/educacao-inaugura-escola-modelo-no-suburbio>>. Acesso em: 18 set. .2014.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico**: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem-Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LARRAÍN, S.; LEROY, J. P.; NANSEN, K. (Eds.) **Cono sur sustentable**: aporte ciudadano a la construcción de sociedades sustentables. Berlin: fundación Heinrich Boll, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1999.

LEROY, Jean Pierre. Justiça Ambiental. Disponível em: <[conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/.../TAMC-LEROY\\_Jean-Pierre\\_-\\_Just...](http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/.../TAMC-LEROY_Jean-Pierre_-_Just...)>. Acesso em: 03 jun. 2013.

LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. **As contribuições a partir do olhar atento**: estudos do meio e a educação para a vida. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 601-619. ISSN 1980-850X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300015.p.3>.

LIMA, Gustavo da Costa. **O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável**. Política e Trabalho 13 - Setembro / 1997 - pp. 201-222.

\_\_\_\_\_. **Questão ambiental e educação**: contribuições para o debate. Ambiente & Sociedade - Ano II - Nº 5 - 2o Semestre de 1999 p. 135 – 153.

LOURENÇO, Rita Railda Soares. **Gestão ambiental participativa**: análise de propostas e dificuldades para a sua adoção no Parque São Bartolomeu em Salvador. Dissertação de Mestrado – Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia, 2003, 124f.

LUCA, Andréa Quirino de; BRIANEZI Thaís; SORRENTINO, Marcos. **O Conceito de Comunidade na Educação Ambiental**. V Encontro Nacional da Anppas, 4 a 7 de outubro de 2010, Florianópolis - SC – Brasil.

MCLAREN, Peter; SILVA, Tomaz Tadeu da. Descentralizando a Pedagogia: Alfabetização Crítica, Resistência e Política da Memória. In: MCLAREN, Peter; PETER, Leonard; GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 35 – 75.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MANIFESTO DE LANÇAMENTO DA REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL. Disponível em: <[http://www.justicaambiental.org.br/\\_justicaambiental/pagina.php?id=229](http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/pagina.php?id=229)>. Acesso em: 08 mai. 2013.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ED. São Paulo: Contexto, 2010.

MATURANA, Humberto R. **Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. **Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza**. Revista de Educação Pública, v.14, n.25, 17-31p., 2005.

MENDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas: autores Associados, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abraco, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA, Custódio Gouveia; ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo. Carta Escolar: Instrumento de Planejamento Coletivo. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: SEED, 1998.

MOURA, Danieli Veleda. **Justiça Ambiental**: um instrumento de cidadania. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.9. No 1 (2010) p 1-10. Disponível em:

<<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/524/413>>. Acesso em: 25 set. 2014.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, jul./dez., 2007.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA Jr, Arnaud Soares de; HETKOWSKI (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. P. 47-60

\_\_\_\_\_, Antonio Dias. Movimentos Sociais e Educação. In: **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**. Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, v. 2, n. 2 (Jun. 2004), Salvador, 2006, p. 11-20.

NUNES, Eduardo J. F. e SOUZA, Dionalle M. **Educação e território: estratégias dedesenvolvimento local na periferia de salvador**. In Coloquio Internacional de Geocrítica.9, 2007, Porto Alegre. UFRGS Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/enunes.htm>>. Acesso em: 09 set. 2014.

ORR, David W. Lugar e Pedagogia. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 114 – 124.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PONTUAL, Pedro. Por uma Pedagogia da participação popular. In: VILLAS-BOAS (Org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo, POLIS, 1994. 80p. (Publicações PÓLIS. 14), p.63 – 68.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Lei 3.688 de 28 de novembro de 1986** – Dispõe sobre as Administrações Regionais e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Salvador, 1986.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial do Município**. Salvador, 06 de fevereiro de 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente — SEDHAM. Coordenadoria Central de Produção de Indicadores Urbano-Ambientais — COPI. **CADERNOS DA CIDADE**, Volume I. Salvador—Bahia— Ano I, No 1—Junho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente - SEDHAM**. Disponível em <<http://www.sedham.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação – SECOM**. Disponível em: <<http://www.comunicacao.salvador.ba.gov.br>>. Divulgação em 25 de Março/2009. Acesso em: 12 Jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Plano Municipal de Educação - PME**. Disponível em: <[http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/plano\\_municipal2010-2020.pdf](http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/plano_municipal2010-2020.pdf)> Acesso em: 18 jul 2012.

\_\_\_\_\_. **Fundação Mário Leal**, 2012a

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer**. Disponível em: <<http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-escolas.php>>. Acesso em 30 Jul. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Informação Municipal de Salvador**. Disponível em: <<http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/index.php>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

PRIMBERT, Michel P.; PRETTY, Jules N. Parques, comunidades e profissionais: Incluindo “participação” no manejo de áreas protegidas. In DIEGUES (Org.). **Etnoconservação: Novos rumos para a conservação da natureza**. São Paulo: Hucitec, NUPAUB-USP, 2000. P. 183 – 223.

RAMOS, Renata Fornelos D'Azevedo. **Agricultura na Escola Urbana: Um processo educativo para o desenvolvimento local sustentável**. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia, 2012. 197 f.

REIGOTA, Marcos Antonio do Santos. **Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental**. Avaliação (Campinas) [online]. 2007, vol.12, n.2, pp. 219-232. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000200003>>. Acesso em: 14 set. 2014.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 53-94.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RYOO, Jean J.; MCLAREN, Peter. Revolucionando a educação multicultural. In: Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (Jan./jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992. P. 207-205.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento – guia para o conhecimento do poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos urbanos no Recife**: o caso do Skylab. Revista Crítica de Ciências Sociais. V. 11, p. 9-59, maio de 1983

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (Org.) **Os Sentidos da Democracia**: Políticas do discurso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999, p.83 – 129.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal** - das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2007, n.79, pp. 71-94. ISSN 0101-3300.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce Extension Universidad de la República, 2010b.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Elisabete; PINHO, José Antonio Gomes de; MORAES, Luiz Roberto Santos; FISCHER, Tânia. **O Caminho das Águas em Salvador**: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes. Salvador: CIAGS/UFBA, SEMA, 2010.

SANTOS, Milton. As Cidadanias Mutiladas. In: LERNER, Júlio. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SATO, Michèle. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. In: **I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro**. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG& Pró Mar de Dentro, 17 – 21/Maio/01. P. 14 – 33.

\_\_\_\_\_, M. Introdução. In: Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC **Projeto de educação ambiental – PrEA**: conceitos em educação ambiental / Secretaria de Estado de Educação —. Cuiabá: TantaTinta, 2004a. 94p. Série Caderno1. p. 11-14.

\_\_\_\_\_, M. Águas e utopias tropicais. In: Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. **Projeto Educação Ambiental PrEA**: múltiplas dimensões da educação

ambiental/Secretaria de Estado de Educação -. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004b. 182p. Série Caderno 3 p. 101 - 115.

\_\_\_\_\_. Michèle. **Em busca de sociedades sustentáveis**. Pátio - Revista Pedagógica: Educação para o desenvolvimento sustentável. Porto Alegre: ano XII, mai/jul, 2008, p. 55-59.

\_\_\_\_\_, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: ABÍLIO, F. (Org.) **Educação Ambiental para o semiárido**. João Pessoa: Ed.UFPB, 2011, p. 539-569.

\_\_\_\_\_, M. **É preciso ousar mudanças**. Revista Pátio. Número: 64 Ano: XVI Publicação: Novembro 2012. NOME DA EDIÇÃO. Sua escola é sustentável? Disponível em:< <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx>>. Acesso em: maio 2013.

SCOTTO, Gabriela. **Desenvolvimento sustentável**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

SELLI, L.; GARrafa, V. **Solidariedade crítica e voluntariado orgânico**: outra possibilidade de intervenção societária. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13, n. 2, p. 239-51, abr.-jun. 2006.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo Companhia das Letras, 2000.

SERPA, Angelo. **Ponto convergente de utopias e culturas**: o Parque de São Bartolomeu. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 177-190, outubro de 1996.

\_\_\_\_\_. Fala Periferia! In: SERPA, Ângelo (org.). **Fala periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador: UFBA, 2001.p. 11- 13.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Local e data não informados. Disponível em: <[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SILVA, Waldec Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo. Cortez. 2003. p.120.

SILVEIRA, R. L. L. **Cidade, corporação e periferia urbana**: acumulação de capital e segregação espacial na (re)produção do espaço urbano. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SIMÃO, M. A. R., SCHERCHER, E. K., NEVES, I. C. B. **Ativandoa biblioteca escolar**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1993.

SINGER, Paul. **Economia política e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1998.

SORRENTINO, Marcos. A Educação Ambiental no Brasil: Vinte anos de Tbilisi, cinco anos da Rio 92. In: **CEDEC Ano II-Nº7 JUN/JUL/AGO/SET 1997**. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>>. Acesso em: 03 out. 2014.

SOTO, William Héctor Gómez. **Subúrbio, periferia e vida cotidiana**. Estud.soc.agric, Rio de Janeiro, vol. 16, no. 1, 2008: 109-131.

SOUZA, Guaraci Adeodato A. de. **Migração e subemprego em Salvador**. [s.l.]: Fundação de Pesquisa – CPE, 1978, 75p. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Economia da UFBA.

\_\_\_\_\_. Urbanização e Fluxos Migratórios para Salvador. In: SOUZA, Guaraci Adeodato Alves de; FARIA, Vilmar (Org.). **Bahia de Todos os Pobres**. Petrópolis: Editora Vozes em co-edição com CEBRAP, 1980, p. 103 - 128.

STAHEL, Andri Werner. Capitalismo entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, Clovis. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, fundação Joaquim Nabuco, 1995, p 104 – 127.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas**. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Gramond, 2006.

VIEZZER, Moema Libera; OVALLES, Omar. **Manual Latino-Americano de Educação Ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

WAISSBLUTH, Mario. **La insularidad em La gestión pública latinoamericana**. Revista del CLAD Reforma y Democracia. Nº. 27. Caracas, Oct. 2003.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2005

## APÊNDICE A

Roteiro de entrevista 1 - aplicado à comunidade escolar (professores, gestores e funcionários efetivos) da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

---

1 - Qual a sua formação?

2 - Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

3 - Em que bairro você mora?

4 - Qual a sua função nesta escola?

5 - (Educadores) Quais as disciplinas que você leciona?

6 - Como você percebe a relação de convivência entre os educadores desta escola?

7 - Como você percebe a relação de convivência entre educadores e educandos nesta escola?

8 - De um modo geral como você percebe o envolvimento das pessoas que estão diretamente vinculadas a escola (gestores, educadores, educandos e demais funcionários) nas atividades educativas?

9 - Como você descreve a relação da escola com a comunidade local?

10 - Como você percebe a relação da escola com as instituições locais?

11 - Como você percebe a relação da escola com a família?

12 - Como se dá a participação dos educadores, dos educandos e da comunidade nas práticas educativas?

13 - Existe algum espaço formal que assegure a participação dos educandos e da comunidade nas práticas educativas?

14 - Falando de Projeto Político Pedagógico na sua percepção:

- Qual a importância destes para a escola? E para a comunidade?
- Quais os atores que devem participar da construção deste Projeto?
- A participação destes atores acontece na prática? Como? Por quê?

15 - Em sua opinião, como a escola poderá contribuir para o fortalecimento da comunidade local?

16 - (Educadores). Nas suas disciplinas ou em suas atividades, você tem algum conteúdo que aborde sobre o local, o lugar onde a escola está localizada, a comunidade, sua história, cultura e recursos naturais?

17 - Na perspectiva de fortalecer os laços da escola com a comunidade local e com a família, o que você gostaria de propor neste momento?

**APÊNDICE B**

Roteiro de entrevista 2 - aplicado à comunidade estudantil, estudantes 6º ao 9º ano, do turno matutino e vespertino da Escola Manoel Escola Manoel Henrique da Silva Barradas

---

1 – Em que bairro você mora?

2 - Em que cidade você nasceu?

3 - Em que cidade seus pais nasceram?

4 - Você conhece a história do seu bairro? Se você quiser pode contar para nós.

5 - Você conhece a história da sua escola? Se você quiser pode contar para nós.

6 - Sobre os recursos naturais, você conhece o Parque São Bartolomeu, as suas matas e as praias locais?

7 - O que significa a escola para a sua vida?

8 - Qual o seu entendimento sobre Projeto Político Pedagógico?

9 - Você já participou de alguma reunião para discutir sobre o Projeto Político Pedagógico?

10 - Como você avalia a relação da escola com os estudantes?

11 - Como você participa das atividades da escola?

12 - A sua família participa das atividades da escola? Como?

13 - Qual o seu entendimento sobre Grêmios Estudantis?

14 - Você já participou de algum Grêmios Estudantis?

15 – Na perspectiva de melhorar a relação da escola com os estudantes, o que você gostaria de propor neste momento?

**APÊNDICE C**

Roteiro de entrevista 3 - aplicado a pais, mães ou responsáveis por estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas do Ensino Fundamental II

---

1 - Em que cidade você nasceu?

2 - E o seu filho ou filha?

3 - Há quanto tempo você mora neste bairro?

4 - O que levou você a escolher este bairro para morar?

5 - Como era Ilha Amarela quando você chegou aqui?

6 - Você conhece a história deste bairro?

7 - Você conhece o Parque São Bartolomeu, suas matas, as praias locais?

8 - Como você percebe a relação de convivência dos moradores de Ilha Amarela?

9 - O que significa a escola para você?

10 - Você já foi convidada para participar de alguma atividade na escola?

11 - Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico?

12 - Como você vê a relação da escola com a família?

13 - Você daria alguma sugestão para estreitar a relação da escola com a família?

14 - Você participa de algum grupo na comunidade?

15 - O que a garotada faz no final de semana?

16 - Na perspectiva de aproximar mais a escola da família, o que você gostaria de propor neste momento?

## APÊNDICE D

Roteiro de entrevista 4 - aplicado aos representantes de instituições sem fins lucrativos localizadas no Bairro de Ilha Amarela

---

- 1 - Há quanto tempo trabalha na Instituição?
- 2 - Qual o trabalho desenvolvido por esta Instituição?
- 3 - Quais as atividades e o público desta Instituição?
- 4 - Como você descreve a relação das escolas com esta Instituição?
- 5 - E com as demais Instituições existentes na comunidade?
- 6 - Esta Instituição desenvolve algum trabalho em parceria com as escolas? Quais os trabalhos e quais as escolas
- 7 - Como foi participação destas instituições nestas atividades?
- 8 - Como você percebe a relação das escolas com a comunidade local?
- 9 - Como você descreve o perfil a comunidade local?
- 10 - Esta instituição realiza algum trabalho em parceria com outras instituições locais? Quais atividades e quais instituições?
- 11 - Nas atividades realizadas por esta instituição vocês abordam sobre a história, cultura e recursos naturais locais?
- 12 - Como as instituições locais poderão contribuir para o fortalecimento da comunidade?
- 13 - Você daria alguma sugestão para aproximar, fortalecer os laços da relação da escola com as instituições locais?
- 14 - Na perspectiva de aproximar, fortalecer os laços da relação da escola com a comunidade, o que você gostaria de propor neste momento?

## APÊNDICE E

### Roteiro de entrevista 5 - aplicado às lideranças e aos moradores antigos do Bairro de Ilha Amarela

---

- 1 - Há quanto tempo você mora em Ilha Amarela?
- 2 - Onde você nasceu?
- 3 - Conte para mim como era Ilha amarela quando você chegou aqui.
- 4 - Hoje, como você ver Ilha amarela?
- 5 - Como você percebe a relação de convivência dos moradores de Ilha Amarela?
- 6 - Sobre o cotidiano, como é o dia-a-dia dos moradores de Ilha Amarela?
- 7 - Existe alguma festa específica da comunidade, alguma cultura local?
- 8 - Sobre os recursos naturais desta localidade, fale sobre o Parque São Bartolomeu, suas matas, suas cachoeiras.
- 9 - Você já participou de alguma atividade das escolas daqui da comunidade?
- 10 - Como você percebe a relação da escola com a comunidade?
- 11 - Na perspectiva de aproximar mais a escola da comunidade, o que você gostaria de propor neste momento?

APÊNDICE F - Setores censitários do entorno da Escola Manoel Henriques da Silva Barradas



APÊNDICE G - Localização da Escola Manoel Henrique da Silva Barradas



**ANEXO A** - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

---

**ANEXO B - Declaração de Princípios de Justiça Ambiental**

Disponível em:

< [http://www.justicaambiental.org.br/\\_justicaambiental/pagina.php?id=229](http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/pagina.php?id=229)>. Acesso em: 26 de fev. de 2013

---

**ANEXO C - Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental**

Disponível em:

< [http://www.justicaambiental.org.br/\\_justicaambiental/pagina.php?id=229](http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/pagina.php?id=229)>. Acesso em: 26 de fev. de 2013

---



## ANEXO E - Mulher é estuprada por motorista de táxi

Disponível em: < <https://www.radiosociedadeam.com.br/portal/noticia.aspx?nid=111684>>. Acesso em: 02 de dez. de 2015.

20/02/2015

Mulher é estuprada por motorista de táxi

NOTÍCIAS ENTRETENIMENTO ESPORTES VÍDEOS REDE RECORD

 BUSCAR


Sexta-feira, 20 de Fevereiro de 2015

Home Notícias Multimídia Promoções Institucional Rádio on Line Contato

### Violência contra mulher

## Mulher é estuprada por motorista de táxi

Crime aconteceu no bairro de Plataforma

Publicada por Maristela de Lima às 09:04, 26/10/2012

Patrícia Bonfim Bispo, 32 anos, moradora do bairro de Ilha Amarela, deu entrada na madrugada desta sexta-feira (26) no Hospital do Subúrbio depois de ter sido estuprada.

Com marcas de violência pelo corpo, Patrícia, informou ao dar entrada no Hospital, que o autor do estupro seria um motorista de táxi, de identidade ignorado. A jovem só soube informar que o veículo do acusado é um Corsa Sedan com final de placa 38.

O estupro teria acontecido no bairro de Plataforma onde ela pegou o táxi com destino a Ilha Amarela.

Agentes da 5ª Delegacia já estão investigando o caso, mas, até o momento não tem pistas de nenhum suspeito.

Recomendar Uma pessoa recomenda isso. Cadastre-se para ver o que seus amigos recomendam.

Tweet 0

compartilhar

G+1 0





Plug-in social do Facebook

Encontre-nos

**RÁDIO ONLINE**

CLIQUE E OUVI

17.764 pessoas recomendam

Sociedade da Bahia

Plug-in social do Facebook

### Mais Notícias

- Homem é assassinado na frente da esposa e da filha
- Acidente deixa uma pessoa ferida na Cardeal da Silva
- Idosa é ferida durante assalto no Cabula
- Projeto de revitalização da feira de São Joaquim é alterado
- Idosa foi presa por não pagar pensão aos netos

Redes sociais

RUA JARDIM FEDERAÇÃO, Nº 81, FEDERAÇÃO, CEP: 40239-901 - SALVADOR-BA | TEL.: 3486-3201 - FAX.: 71 3486-3214. © COPYRIGHT 2000-2014 | RÁDIO SOCIEDADE AM - 740 AM - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

# ANEXO F - Recanto no topo do Subúrbio

Fonte: Jornal A Tarde. Salvador, sábado, 7/6/2008

**A TARDE** SALVADOR, SÁBADO, 7/6/2008

**SALVADOR** | **13**

**Recanto no topo do subúrbio**

**Apesar de se chamar Ilha Amarela, o local não é insular, mas ainda guarda atmosfera do interior entre os moradores**

**TERREIRO**

**CAIXA D'ÁGUA**

**ANACESTRAL** | **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **8** **9** **10** **11** **12** **13** **14** **15** **16** **17** **18** **19** **20** **21** **22** **23** **24** **25** **26** **27** **28** **29** **30** **31** **32** **33** **34** **35** **36** **37** **38** **39** **40** **41** **42** **43** **44** **45** **46** **47** **48** **49** **50** **51** **52** **53** **54** **55** **56** **57** **58** **59** **60** **61** **62** **63** **64** **65** **66** **67** **68** **69** **70** **71** **72** **73** **74** **75** **76** **77** **78** **79** **80** **81** **82** **83** **84** **85** **86** **87** **88** **89** **90** **91** **92** **93** **94** **95** **96** **97** **98** **99** **100**

**ONDE EU MORO**

**DAÍDE NEBUCAS**

**NOTÍCIA INTEGRADA: Vêja**

**PIRACI**

**INTERIOR**

**LAZER**

**BIBLIOTECA**

**FUNDADA EM 2000**

No Subúrbio Ferroviário, entre o Parque São Bartolomeu, a Represa do Cobre e os bairros de Escada, Itamarinha e Praia Grande, está a Ilha Amarela. Não é cercada por águas, mas fica no topo do subúrbio de Salvador, com vista exclusiva da cidade. Na história do Brasil, a área da ilha se destaca. Lá foi ocupada pelos índios tupinambás, serviu de refúgio para os negros escravizados e, junto com bairros que fazem fronteira, foi palco da Batalha de Pirajá decisiva na Independência da Bahia.

Antes, a ilha era formada por matas, que, de religio, virou lugar sagrado, onde os escravos encontravam sinais dos orixás. Depois viram as grandes fazendas, que se pouco foram loteadas e vendidas. Mas a verdadeira transformação da área veio só no século XX, quando as primeiras casas de raça começaram a ser construídas. Nada de energia elétrica ou água. Candelários iluminavam as residências e a água era carregada em baldes

de barro, passel um dia no local, gostei, trocôli moira e estou até hoje", relata Asséria Ferreira Moraes, 42 anos. Mãe-deleuim, Asséria sentiu-se atraída pela ilha, inicialmente por causa da mata, propícia para a prática da caça. Mas Asséria, que teve 20 filhos (dois estão vivos), foi uma das grandes batalhadoras para transformação do espaço. Dormia na porta da prefeitura para conseguir falar com o prefeito e pedir as coisas para o bairro. Vi tudo crescer por aqui e não olho diso".

Mãe Asséria é conhecida na região e se sente acolhida no bairro. "Sou muito mimada pelo povo e tenho outras lembranças quando o parque era referência e todos viviam na cá. Hoje está dominado pelo desmatamento e o povo tem medo", resalta.

**INTERIOR** - O clima de interior predomina no bairro. Como fica em terreno elevado, segue fit para ver os altos prédios da cidade nos bairros centrais. As casas possuem quintais. Na rua, as pessoas passam e se cumprimentam. Alzina Nascimento, 73 anos, mora há 42 anos no bairro e se tentou sair de lá uma vez, para facilitar o estudo dos filhos - no total, Entretanto, retornou por causa do espaço livre e grande que tinha na casa da Ilha Amarela. Hoje, Alzina reclama porque o espaço perdeu a tranquilidade. "Violência, som alto e bebedeira, muita farfala, não passa quem é conhecido. Se não fossem essas novas incomodades, que existem hoje em todo lugar, seria um local ótimo para morar".

No passado, a Estrada do Cobre, localizada na ilha, foi a principal ligação dos moradores do subúrbio com o Parque São Bartolomeu. Era usada como acesso à RR-324, sematadoro e bucholeiros. O bairro era movimentado e muito frequentado pelos soteropolitanos. Quanto ao sustento nome - Ilha Amarela -, conforme relatam moradores, foi provocado por um surto de febre amarela na região. Essa era considerada vulnerável para insetos e disseminação de vírus, por ser aberta, com imensas matas, poças e florestas, que facilitam a proliferação de moscos, por estar próxima do mar.

LAZER - A principal demanda da comunidade é por uma área de lazer e centro comunitário. "Queremos mais atenção, precisamos construir um espaço para recreação", afirma o presidente da associação, José Gilson Pereira, 46 anos. A unidade principal do bairro, pela Rua das Calceiras, está fechada desde 1999, quando uma forte chuva destruiu um depósito de gás, segundo José Gilson. Na ilha, a maioria dos moradores trabalha na construção civil em casas de família ou em trabalhos informais. A associação dos moradores costuma promover cursos para ajudar a comunidade a se qualificar para o trabalho. Já foram oferecidas aulas de garçom, refrigeração, corte e costura, artesanato, plantas de tecido etc. Mas há oito meses os cursos foram suspensos por falta de espaço para ministrá-los, conforme informou o presidente da associação, que há 32 anos mora na ilha e se preocupa na busca por melhorias.

**COMUNIDADE PEDA ÁREA DE LAZER**

A ilha Amarela é pequena, simples, longe do Centro de Salvador e carrega de melhorias. Há quase um século da transformação em área residencial, cinco mil famílias habitam a região, segundo a associação de moradores do bairro. Quem mora gosta, mas reclama das mudanças e do abandono. As interferências do poder público são poucas e feitas de contrabando. São cinco ruas asfaltadas, um posto de saúde com quatro equipes de saúde e uma família, uma escola municipal de 1ª a 4ª série (Joaquim Magalhães), três linhas de ônibus (Ribeira, Lago e Pituba).

Na ilha, não há delegacia, nem companhia da Polícia Militar. O bairro é atendido pela 5ª Delegacia (Pirajá), que abrange as regiões do Ipatuba à ilha de Aracê, e o bairro 189 Companhia de Polícia Militar (Mariano de Perpetui), que divide atenções com mais quarenta bairros. Não há praças, nem área de lazer construída pelo governo.

**COMUNIDADE PEDA ÁREA DE LAZER**

A ilha Amarela é pequena, simples, longe do Centro de Salvador e carrega de melhorias. Há quase um século da transformação em área residencial, cinco mil famílias habitam a região, segundo a associação de moradores do bairro. Quem mora gosta, mas reclama das mudanças e do abandono. As interferências do poder público são poucas e feitas de contrabando. São cinco ruas asfaltadas, um posto de saúde com quatro equipes de saúde e uma família, uma escola municipal de 1ª a 4ª série (Joaquim Magalhães), três linhas de ônibus (Ribeira, Lago e Pituba).

Na ilha, não há delegacia, nem companhia da Polícia Militar. O bairro é atendido pela 5ª Delegacia (Pirajá), que abrange as regiões do Ipatuba à ilha de Aracê, e o bairro 189 Companhia de Polícia Militar (Mariano de Perpetui), que divide atenções com mais quarenta bairros. Não há praças, nem área de lazer construída pelo governo.

**COMUNIDADE PEDA ÁREA DE LAZER**

A ilha Amarela é pequena, simples, longe do Centro de Salvador e carrega de melhorias. Há quase um século da transformação em área residencial, cinco mil famílias habitam a região, segundo a associação de moradores do bairro. Quem mora gosta, mas reclama das mudanças e do abandono. As interferências do poder público são poucas e feitas de contrabando. São cinco ruas asfaltadas, um posto de saúde com quatro equipes de saúde e uma família, uma escola municipal de 1ª a 4ª série (Joaquim Magalhães), três linhas de ônibus (Ribeira, Lago e Pituba).

Na ilha, não há delegacia, nem companhia da Polícia Militar. O bairro é atendido pela 5ª Delegacia (Pirajá), que abrange as regiões do Ipatuba à ilha de Aracê, e o bairro 189 Companhia de Polícia Militar (Mariano de Perpetui), que divide atenções com mais quarenta bairros. Não há praças, nem área de lazer construída pelo governo.

**COMUNIDADE PEDA ÁREA DE LAZER**

A ilha Amarela é pequena, simples, longe do Centro de Salvador e carrega de melhorias. Há quase um século da transformação em área residencial, cinco mil famílias habitam a região, segundo a associação de moradores do bairro. Quem mora gosta, mas reclama das mudanças e do abandono. As interferências do poder público são poucas e feitas de contrabando. São cinco ruas asfaltadas, um posto de saúde com quatro equipes de saúde e uma família, uma escola municipal de 1ª a 4ª série (Joaquim Magalhães), três linhas de ônibus (Ribeira, Lago e Pituba).

Na ilha, não há delegacia, nem companhia da Polícia Militar. O bairro é atendido pela 5ª Delegacia (Pirajá), que abrange as regiões do Ipatuba à ilha de Aracê, e o bairro 189 Companhia de Polícia Militar (Mariano de Perpetui), que divide atenções com mais quarenta bairros. Não há praças, nem área de lazer construída pelo governo.

**COMUNIDADE PEDA ÁREA DE LAZER**

A ilha Amarela é pequena, simples, longe do Centro de Salvador e carrega de melhorias. Há quase um século da transformação em área residencial, cinco mil famílias habitam a região, segundo a associação de moradores do bairro. Quem mora gosta, mas reclama das mudanças e do abandono. As interferências do poder público são poucas e feitas de contrabando. São cinco ruas asfaltadas, um posto de saúde com quatro equipes de saúde e uma família, uma escola municipal de 1ª a 4ª série (Joaquim Magalhães), três linhas de ônibus (Ribeira, Lago e Pituba).

Na ilha, não há delegacia, nem companhia da Polícia Militar. O bairro é atendido pela 5ª Delegacia (Pirajá), que abrange as regiões do Ipatuba à ilha de Aracê, e o bairro 189 Companhia de Polícia Militar (Mariano de Perpetui), que divide atenções com mais quarenta bairros. Não há praças, nem área de lazer construída pelo governo.