



A dinâmica educacional na comunidade do Monte Serrat: Um olhar para as práticas da formação cidadã

Resumo: O processo socioeducativo tem-se firmado na atuação escolar e da família. No entanto, esses processos vão muito além da educação formal. Não é por acaso que eles se valem de outras dimensões, pois a formação cidadã transborda os limites dos muros da escola, ela acontece na cidade e pela cidade. Assim, a cidade torna-se um agente educador capaz de incorporar todas as dimensões educacionais. A comunidade do Monte Serrat em Florianópolis, carrega em seu percurso histórico práticas educacionais capazes de elucidar o potencial do território no processo de formação cidadã. Com isso o presente artigo busca analisar como as dimensões formal, não formal e informal da educação contribuem no processo formativo do cidadão na Comunidade do Monte Serrat. Para isso, é necessário entender o texto e o contexto territorial da comunidade; verificar a articulação das três dimensões da educação com o território; e, identificar os elementos da cidade que contribuem no processo de formação cidadã. Por meio de uma abordagem multimétodos, busca-se investigar as relações das dimensões educacionais bem como as potencialidades e as limitações no território. Na compreensão das três dimensões da educação é possível reconhecer as potencialidades da cidade na construção da cidadania, em especial diante da pedagogia freiriana do inédito-viável revelando a sensibilidade ao apreender os sujeitos, fazer reconhecer-se como sujeitos, fomentá-lo a compreender o outro e o seu contexto e com isso esperanças-lo a buscar ser o que quiser ser

Jaqueline Andrade^{1A}, Alina Gonçalves Santiago¹

1 - Universidade Federal de Santa Catarina
A - contato principal : jaqueaandrade@gmail.com

INTRODUÇÃO

No campo educacional, a formação à cidadania acaba por vezes sendo limitada ao papel da escola. No entanto, os processos pedagógicos vão muito além da educação formal. Não por acaso, eles se valem de outros subsídios como a educação não-formal e a informal, sendo pontos importantes para este artigo. Dessa forma, a formação cidadã transborda os limites dos muros da escola, pois ela acontece na cidade e pela cidade. Se faz necessário com isso, incorporar ao processo de formação a educação não-formal, aquela que pode ser desenvolvida pela ação do estado ou de organizações coletivas; e a educação informal, aquela explicitada por Moll (2019, p. 37) pela compreensão que a “cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e nos itinerários pedagógicos e esses percursos devem ser oferecidos aos cidadãos”. Assim, na cidade, os coletivos, as comunicações sociais, os sujeitos são autores de sua construção como espaço de educação, um processo contínuo de aprendizado, em que se aprende e se ensina.

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

O Monte Serrat em Florianópolis, apresenta-se como uma comunidade fortemente marcada por práticas insurgentes, o que Miraftab (2016) irá chamar de espaços de ação inventados, onde os cidadãos e organizações assumem formas de planejamento aquém ou em parceria com o Estado. Diante desses aspectos históricos e de movimentos de luta, Monte Serrat revela ao longo do tempo, espaços de ações inventados que contribuem para o mapeamento das experiências socioeducativas no processo de formação cidadã.

Diante disso, como a cidade é inserida no processo de formação cidadã, assumindo a

educação como um processo contínuo e integrado em suas dimensões formal, não formal e informal?

Tendo essa questão como norte, busca-se analisar como as três dimensões da educação contribuem no processo formativo do cidadão na Comunidade do Monte Serrat. Os objetivos específicos estão relacionados a compreender o texto e o contexto territorial da comunidade; verificar a articulação da educação formal e não formal com o território; e, identificar os elementos da cidade que contribuem no processo de formação cidadã.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa apropria-se da abordagem multimétodos, considerando-a como estudo de pessoal-ambiente, aplicando métodos centrados nas pessoas e nos métodos centrados no ambiente (GÜNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2008). Quanto aos métodos centrados em pessoas, foram combinadas a observação, a entrevista e o questionário. Já os métodos centrados no ambiente combinam os procedimentos de observação de vestígios ambientais e as visitas exploratórias. Acrescenta-se a esses procedimentos a análise documental.

Os participantes da pesquisa são os sujeitos inseridos no processo de formação cidadã no período escolar do ensino fundamental II, incluindo os professores e os educadores sociais. O estudo foi realizado em três etapas, consideram-se as três dimensões educacionais: formal, não formal e informal.

Na Dimensão Formal o estudo foi realizado junto à escola Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. A partir de pesquisa documental dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) bem como dos materiais complementares de ensino apresentados pela instituição, foi analisado em seus currículos a relação da escola com a cidade, bem como a prática e a formação cidadã incluída no processo educativo dos alunos e sua inserção no território da escola.

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

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

Para isso, as visitas exploratórias se basearam na observação sistemática com diário de campo, analisando os vestígios ambientais. As “pistas” deixadas na cidade podem contribuir para a compreensão do contexto que estão inseridos os projetos socioeducativos. Esses sinais da ocupação e da apropriação permitem identificar o currículo da cidade e analisar como essa se torna um agente educador no processo formativo do cidadão.

COMPREENDENDO O TERRITÓRIO

Monte Serrat é uma das 19 comunidades localizadas no Maciço do Morro da Cruz no Centro da Cidade de Florianópolis. Com uma população de aproximadamente 5.000

habitantes¹, a comunidade, assim como outras áreas de vulnerabilidade social da cidade, enfrenta problemas sociais associados ao descaso do estado na garantia dos direitos sociais a seus moradores que, ao longo de sua história, tem lutado por tais garantias.

Sua forma urbana, espontânea e irregular revela a práxis urbana de uma população desassistida pelo Estado. Tal espontaneidade configura uma morfologia urbana em estrutura de espinha de peixe, comumente presente na cidade de Florianópolis. Contudo, além da herança de formação urbana, encontra-se uma condicionante ambiental evidenciada pela alta declividade, motivo este de haver grandes áreas urbanas com baixa conectividade viária. Mas as conexões na comunidade vão além do traçado formal das vias, há uma maior irregularidade viária de conexões, que permitem percorrer o bairro a pé, criados de forma muito espontânea, e marcam uma ocupação espacial muito fluida, são os labirintos da comunidade.

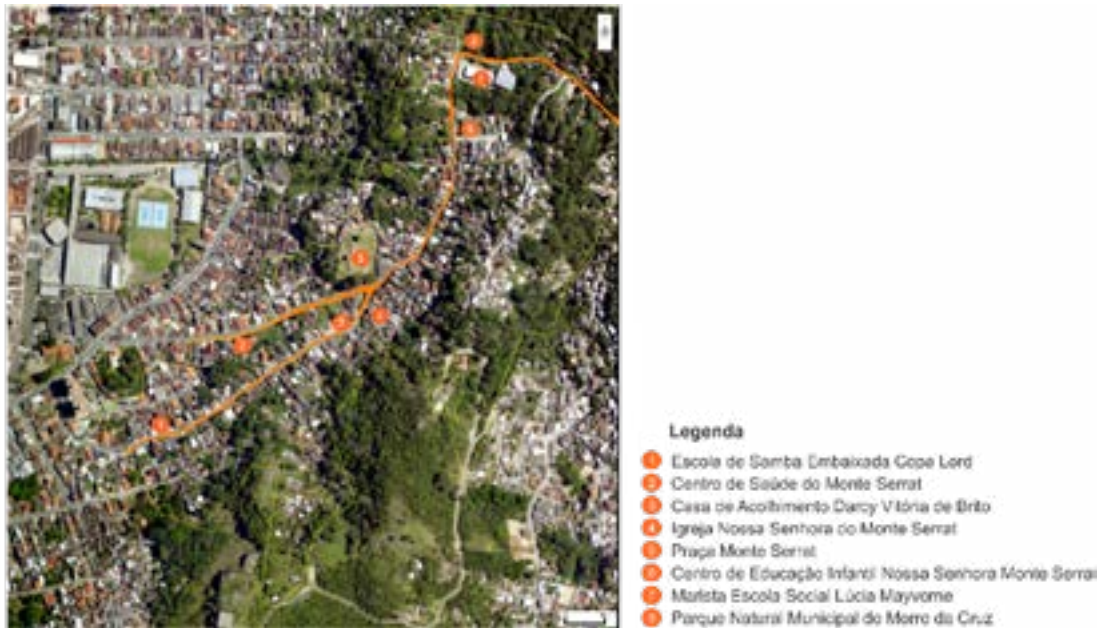
É evidente que os equipamentos urbanos, não se encontram nesses labirintos e sim ao longo das vias principais, sendo notória uma centralidade linear com ocupação residencial diluída (Figura 1). Mesmo “diluídos” no território há uma rede de interação entre estes equipamentos, em que cada um apresenta uma função clara na comunidade, mas também cumpri “um papel de organização comunitária e representação da comunidade perante as diversas instâncias da cidade” (RUCHAUD, 2019, p. 87). Os equipamentos encontrados: Escola de Samba Embaixada Copa Lord, Centro de Saúde do Monte Serrat, Casa de Acolhimento Darcy Vitória de Brito, Igreja de Nossa Senhora do Montserrat, Caixa d'Água que dá à comunidade um nome pelo qual é também conhecida (Morro da Caixa) tornando-se o principal espaço de lazer, tendo um referencial simbólico para a comunidade, sendo hoje a Praça Monte Serrat. A Igreja, a Casa de Acolhimento e a Praça Monte Serrat configuram o “centrinho” da comunidade. Já no limite norte do Monte Serrat, localizam-se as instituições de ensino: Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Monte Serrat e Marista Escola Social Lucia Mayrvone; além do Parque do Maciço, em frente à escola. Esses equipamentos possuem uma abrangência para além dos seus limites territoriais, em especial os equipamentos educacionais e de saúde.

Pensando nas formalidades do território, e como a municipalidade planeja o uso e a ocupação territorial vê-se no Plano Diretor Municipal de Florianópolis a predominância da Zona Especial de Interesse Social 2 – ZEIS-2. A classificação de ZEIS 2 se dá pelos “assentamentos consolidáveis ocupados espontaneamente por população de baixa renda em áreas públicas ou privadas onde há restrição legal ou técnica à ocupação, podendo ser destinadas a ações de regularização fundiária” (FLORIANÓPOLIS, 2014, Art. 214), estando sujeito ao remanejamento ou reassentamento. A delimitação da área como ZEIS é uma das conquistas do Fórum das Comunidades do Maciço do Morro da Cruz que desde 1999 tem reivindicado junto ao poder público a garantia de direitos sociais em especial a moradia, resultando na criação da Lei Complementar Municipal n. 207/2005 que classificou muitas das comunidades do Maciço como ZEIS (TOMÁS, 2012). Apesar de sua previsão legal, o município não provê política habitacional capaz de promover, não apenas a condição de moradia ao habitar, mas também urbanidade aos seus habitantes.

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

1 Em decorrência das delimitações da comunidade não coincidir aos limites das áreas da saúde que foram estabelecidas pelo município, os dados são aproximados levando em consideração o Censo Demográfico IBGE 2010 e a Estimativa 2015 da Secretaria Municipal de Saúde (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Figura 1: Localização dos equipamentos urbanos



Fonte: Elaborado pelas autoras

Com uma ocupação datada dos anos 1850, e considerada a mais antiga do Morro da Cruz, apresenta uma história rica de lutas, marcada por muitas conquistas e solidariedade. Suas primeiras ocupações foram por escravos recém libertos seguida pela população expulsa da área central da cidade, num processo higienista ocorrido no início do século XX nas áreas lindeiras do Rio da Bulha (hoje Avenida Hercílio Luz) (TOMÁS, 2012). Tomás (2012, p. 132) porém aponta que há divergências quanto à origem da ocupação. Fato é que o Morro tornou a opção habitacional mais viável para aquelas que buscavam alternativas de moradia nas proximidades do centro da cidade.

A busca por melhorias, diante da ausência do Estado, fez a comunidade se articular garantindo algumas conquistas como água encanada e ligações de esgoto, posto de saúde e transporte coletivo, e mais recentemente, os espaços de lazer que se fizeram presentes na trajetória da comunidade.

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

Outro ponto importante para a compreensão do território é sobre o processo de reconstituição e ressignificação de memórias coletivas, Ruchard (2019, p. 58) relata que “a ancestralidade negra, o trabalho das lavadeiras, a construção coletiva dos espaços, o samba

como forma de expressão por meio da Copa Lord, a solidariedade mútua, entre outros”. A identidade negra faz parte da cultura do Monte Serrat, em contraponto com a herança açoriana amplamente difundida na história da cidade. É evidente que não se trata de um espaço homogêneo, há múltiplas faces no Morro, advindos desde a questão da origem de seus habitantes, suas ideologias, suas instruções e suas crenças.

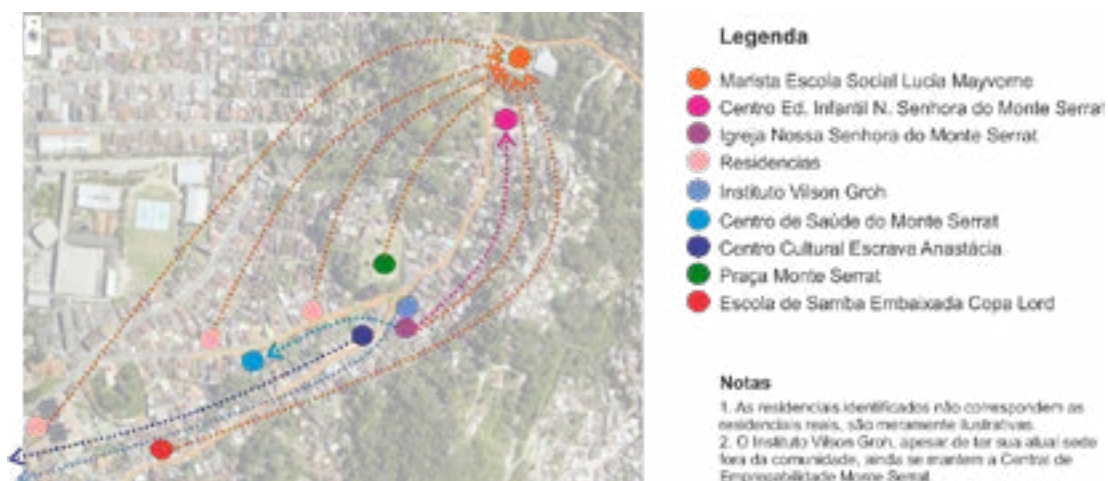
Na compreensão desse contexto do território se depara com um lugar de solidariedade e de intensa sociabilidade trazendo o entendimento de “comunidade”, sendo apropriado e organizado de forma particular revela o senso de comunidade pelos próprios moradores (RUCHAUD, 2019; TOMÁS, 2012).

A solidariedade, a ajuda mútua carrega outro significado ao espaço “Aqui no morro tem uma coisa a gente tem alegria de viver, de ajudar, de cooperar, de repartir o pão com o outro porque só quem passou fome sabe o que é passar fome. Quem não passou não sabe, não sente, nunca sentiu”(COPETTE, 2003, p. 45). Esse contexto apresenta um forte vínculo ao Movimento da Igreja Católica, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (COPETTE, 2003). O papel social e político da Igreja diante da luta pela dignidade humana se reflete na apropriação de seus espaços físicos. A igreja se insere assim na rede de interação dos equipamentos da comunidade (Figura 2). Suas dependências físicas já abrigaram atividades do Posto de Saúde, da Creche, de reuniões do Fórum do Maciço e hoje sedia as reuniões do Conselho Comunitário e das atividades pastorais. Mas não somente a Igreja tem suas portas abertas, a sede da Copa Lord já sediou reuniões do Conselho Comunitário e, também, foi usada junto à Caixa d’água para comportar salas de aula anterior a construção da escola.

A própria construção da escola foi uma luta iniciada na década de 1920 sendo conquistada apenas em 1962. Nesse percurso o estado alugava casas para serem usadas como escola, porém, mesmo com sua construção houve o aumento da demanda diante da possibilidade de se estudar na própria comunidade. Após construída a própria escola foi usada pela Copa Lord para confecção de alegorias e adereços de carnaval (RUCHAUD, 2019).

Além dos deslocamentos internos desses equipamentos urbanos e sociais, há um deslocamento para fora dos limites da comunidade, como é o caso do Centro Cultural Escrava Anastácia e do Instituto Pe. Vilson Groh. A institucionalização desses equipamentos e a demanda que se amplia para a cidade fizeram com que se descolassem para o bairro Estreito (área continental da cidade).

Figura 2: Deslocamento dos Equipamentos urbanos



Fonte: Elaborado pelas autoras

As multifaces do Morro, anteriormente abordada pode em certo ponto ser observada no espaço habitado, diante das localidades pertencentes à comunidade, que por vezes ocupa um papel no imaginário de seus habitantes (Figura 19). Podem ser identificadas quatro localidades: Pastinho, Encanhamento, Nova Descoberta e Quebra Ponte. A localidade Laudelina é assumida pela municipalidade como uma comunidade específica do Maciço, por isso não foi inserida como localidade do Monte Serrat.

Figura 3:Localidades da Comunidade do Monte Serrat



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Ruchaud (2019)

Cabe aqui destacar o Pastinho, ocupação paralela ao início da ocupação do Morro e tem sido referida como um quilombo, é uma “localidade hoje revestida de narrativas de tradição e ancestralidade negra, frequentemente referida como uma comunidade quilombola”, “sendo notável que sua organização possui a particularidade de uma conformação com as casas voltadas para um espaço central, um baixio que faz as vezes de um largo urbano e que concentra encontros e atividades de moradoras/es locais” (RUCHAUD, 2019, p. 49). Essas localidades apresentam um processo de organização comunitária nas próprias servidões, tendo em vista a percepção de que o crescimento da comunidade não tem abrangido todo o seu território diante das demandas da população (RUCHAUD, 2019).

Ruchard (2019) em sua pesquisa etnográfica relata a observação dos moradores ao desconhecido na rua, uma relação público-privada diferente de outras localidades. Relação impactada pela Avenida Transcaieira, obra que oportunizou cruzar o Morro da Cruz a fim de evitar congestionamentos. Porém, a obra mudou a dinâmica da comunidade, o que

antes apresentava-se com uma circulação restrita agora não só o volume da circulação aumentou como a velocidade também, trazendo preocupação à comunidade, em especial, com as crianças que ali circulam, visto que em grande parte da via não apresenta calçadas (RUCHAUD, 2019).

Dimensão formal da educação

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

A Marista Escola Social Lúcia Mayvorne² é a única escola que atende não somente a comunidade, mas também as comunidades vizinhas. Inserida em um contexto social sensível, como já abordado. A Escola Marista prioriza ações pedagógicas que valorizem a pessoa humana, «por meio da construção coletiva do conhecimento e do fomento da cultura da solidariedade» (CEMLM, 2012, p. 2). Com isso, é priorizado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que “o sujeito enquanto protagonista, na busca pelo fortalecimento da cidadania e valores solidários, com o objetivo de promover novos cenários para as infâncias e juventudes” (CEMLM, 2012, p. 4).

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

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

Esse reconhecer-se como sujeito de direito provoca a todos os envolvidos a prática que da inclusão social, corroborando para a Filosofia Marista de gerar reflexões para a transformação social e para a conquista da cidadania. Acrescenta-se a isso o reconhecimento a adoção da cultura como um processo de construção humana ao longo da história, diante das complexas relações cotidianamente, situada no espaço/tempo, algo tão sensível diante da riqueza cultural que o território apresenta. Como isso, o reconhecimento do sujeito, de suas relações e dos seus espaços torna-se, indissociável no processo de ensino-aprendizado.

Como pedagogia que olha e compreende o sujeito, e aqui estamos falando do educando, é adotado três princípios educativos que contribui na dinâmica do relacionamento no processo formativo: Pedagogia da Presença, da Escuta e da Acolhida. A Pedagogia da Presença refere-se aos “gestos, palavras, olhares de afeto e ternura, fazem com que cada criança ou jovem sintam-se amados” (CEMLM, 2012, p. 11), é a partir dela que se fomenta a confiança e a partilha na escuta e no diálogo. A Pedagogia da Escuta cria e fortalecer vínculos tanto na escola como na família, proporcionando um ambiente agradável e seguro aos educandos, mas ela também faz com que o educando se sinta “mais confiante, com a autoestima elevada para lidar com seus conflitos e desafios”(CEMLM, 2012, p. 11). Por fim, a Pedagogia da Acolhida preza por “um espaço que acolhe com base no amor e no afeto,

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



as relações entre as pessoas tornam-se mais harmoniosas e a convivência mais saudável” (CEMLM, 2012, p. 11), para isso é necessário conhecer e compreender a realidade dos educandos, bem como da comunidade, e aqui novamente o território se faz presente no processo de construção pedagógica.

Além desses três princípios, é possível incluir a pedagogia da pergunta, é por meio dela que se trabalha a descoberta de si mesmo como pessoa, a orientação para a construção de uma sociedade justa e solidária diante do exercício da cidadania, levando à discussão de direitos e deveres da vida em sociedade e da preservação do ambiente natural. Assim, compreende-se essa pedagogia por meio “da pergunta, da pesquisa, do questionamento, da reflexão, da sistematização de conhecimentos, de saberes e de seus discursos”(CEMLM, 2012, p. 14).

O complexo currículo da escola se apresentada como um sistema articulando de forma dinâmica posicionamentos políticos, contextos, redes de conhecimento e as próprias aprendizagens e sujeitos da escola, tal sistema foi reforçado pelos professores participantes da pesquisa, que a escola contribui para a formação cidadã dos educandos. A partir das dinâmicas apresentadas, os educandos são levados a discutir seu contexto, inserindo na compreensão cidadã em especial no direito à cidade.

Aqui buscamos levar-lhes a ideia de direito à cidade e das possibilidades de usufruírem dos espaços públicos da cidade, com a discussão de como a segregação socioespacial influencia na circulação das pessoas de diferentes camadas sociais no espaço urbano (RESPONDENTE 1)

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

Esse currículo aberto é organizado a partir das matrizes curriculares em consonância com as legislações vigentes, apresentando três eixos de organização:

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

Nota-se que a organização por temas culturais apresenta um maior rebatimento quanto a territorialidade, na compreensão do contexto na qual a escola está inserida, ficando evidente o pano de fundo da historicidade do educando e suas especificidades.

Já na organização por projetos, as dinâmicas visam construir uma dialética entre educador e educando, com isso a mediação tanto na construção curricular quanto nas práticas escolares é um pressuposto no processo educativo da escola, valorizando o sujeito e fomentando suas relações solidárias. Diante disso, o planejamento da escola permite que os sujeitos inseridos no processo educacional tenham voz e autonomia nas dinâmicas pedagógicas, sendo incentivado a partilha e a troca de conhecimentos (CEMLM, 2012, p. 16).



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

O educador tem papel-chave no processo de ensino-aprendizado e compreender a sua própria historicidade contribui para a experiência pedagógica. A promoção da reflexão e da vivência nas diversas áreas do conhecimento é fundamental, mas para além disso, trazer a vivência do próprio educador para a sala de aula influencia no processo formativo dos educandos. Nas entrevistas realizadas com os educadores observa-se que suas trajetórias refletem significativamente em suas práticas pedagógicas.

[...]Eu fiz um estudo voltado para a educação não formal, relacionado a uma ocupação de luta por moradia. Como que o processo organizativo era um processo educativo, acho que tem um link legal. Inclusive essa ocupação era aqui, no Maciço do Morro da Cruz. [...] Isso é uma bagagem que me influencia a ter mais facilidade para lidar com certas situações, para ter mais criatividade para construir e ter ideias de projetos, de possibilidades. Enfim, acho que eu me sinto muito preparado com essa minha trajetória para estar lidando com as situações.[...] Estar atuando aqui nesse território antes de vir trabalhar aqui, já me deu uma grande noção do que esperar. (ENTREVISTADO 7).

Tive dois filhos em cinco anos e isso mudou muito a minha visão de mundo e até a minha empatia com situações que antes não considerava importantes. E o fato de ter trabalhado em diversas frentes, dentro da minha profissão, sem ser como educadora, também contribui para que eu tenha uma visão mais ampla de como fazer educação (ENTREVISTADO 10).

Já morei, estudei no Lúcia que minha turma foi a primeira a ocupar a escola em sua inauguração. Antes estudava na escola desmembrada na Caixa d'água e atrás do Copa Lord na casa da Mariazinha Baiana.[...] Foi uma experiência inclusiva, perdi o pai cedo, minha mãe era doméstica e tivemos muitas dificuldades. A escola para mim representou a grande oportunidade de reverter o histórico de exclusão e pobreza que minha família apresentou até então.[...] Um outro olhar. A merenda escolar é a entrada, e a esperança é o prato principal, e saber que se alimentam de esperança diariamente e não apenas saber que ela existe, é o que torna o futuro a ser vivenciado todos os dias, e não apenas quando ele chegar. Hoje, meus alunos são netos dos ex-colegas de escola e isso é muito importante para mim, porque além do afeto, é uma experiência intergeracional (ENTREVISTADO 9).

A Jornada Ampliada, oferecida pela escola volta-se à organização por projetos apresentados anteriormente. São oficinas, como modalidade educativa, realizadas no contraturno, visando formar o sujeito na sua inteireza. Trata-se de um percurso contínuo de desenvolvimento curricular, sendo avaliados os projetos, analisando as percepções e suas demandas. Diante disso, selecionam as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o currículo formal o qual se confronta aos atendimentos de contraturno escolar. Aqui será exemplificado essa prática pelo Projeto Street Café.

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



2) despertando o senso de pertencimento, além do fomento ao exercício da cidadania. Vê-se que no cotidiano dessas andanças o educando é conduzido a perceber na cidade elementos para sua formação como sujeito.

O projeto está voltado para eles. Conhecer melhor o território para pensar em alternativas de soluções dos problemas urbanos. (...) Mas isso, ao mesmo tempo, está presente nos componentes curriculares e digo regulares por faltar, um termo melhor, a gente está acostumado com os oficiais, digamos assim, porque a gente atua com projetos. Então esses projetos a gente está sempre pensando, em uma ponte com questões atuais ou com questões do espaço onde ele está inserido. Então, não só o território aqui das comunidades no maciço do Morro da Cruz, mas a cidade, o contexto no centro de Florianópolis. (ENTREVISTADO 7).

Nota-se, que mesmo seguindo as métricas formais de avaliação incorporando como pressupostos a elevar qualitativamente os índices apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o processo educativo da Escola Marista aponta para o inédito viável, em que “é a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mas além das quais se acha o ‘inédito viável’” (FREIRE, 1997, p. 54). O inédito viável que é visto nas práticas da escola vislumbra esse entender como sujeito, o aprofundamento do conhecimento para além das formalidades acadêmicas e esperar o que quiser ser.

Dimensão não formal da educação

Para compreender a dinâmica da dimensão não formal da educação na Comunidade do Monte Serrat, é preciso entender a estrutura organizacional que a comunidade apresenta. Seu Conselho Comunitário é visto como referência no Maciço do Morro da Cruz e centraliza muitas discussões das comunidades que o compõe.

A organização popular no morro oportunizou muitas conquistas, como é o caso do Centro Cultural Escrava Anastácia. A partir da Comissão de Educação foi desenvolvido o projeto do centro em 1988. Sua construção realizada por regime de mutirão, teve recursos vindo do orçamento participativo, realizado no Governo da Frente Popular (1992- 1996). Esta sociedade civil tem como objetivos o “fortalecimento das relações interpessoais, buscando estimular, intensificar e aperfeiçoar a reflexão e a participação na vida comunitária” (COPETTE, 2003, p. 80), abrigo projetos e atividades socioeducativas. Hoje o Centro Cultural³ não se localiza mais no Monte Serrat, mas mantém sua atuação na comunidade na administração da Casa de Acolhimento Darcy Vitória de Brito.

Fundada no final da década de 1990 e desde 2010 está vinculado ao Instituto Padre Vilson Groh⁴, traz em seu marco fundador uma chacina que envolveu oito jovens, sendo que cinco deles vieram a óbito. Esse episódio fez um grupo de mães e avós buscar “alternativas para que seus filhos e filhas, netos e netas não ficassem entregues aos apelos da criminalidade, especialmente ao tráfico e à prostituição, iniciaram um trabalho de “cuidado e atenção” aos adolescentes e jovens em horários alternativos à escola” (CCEA, 2022), nasce o Projeto Travessia.

O projeto compreendido como de educação complementar, aqui adotado como educação

³ O Centro Cultural Escrava Anastácia originalmente denominado Centro Cultural Escrava Anastácia da Nossa Senhora do Monte Serrat, teve seu nome escolhido unindo as devoções populares africanas e católicas presentes na comunidade, onde 90% dos moradores são afrodescendentes. Suas atividades desde sua existência voltam-se ao público jovem, “orientando-os para a percepção de suas potencialidades e de novos caminhos para o futuro” (CCEA, 2022) com ações voltadas a educação, esporte e lazer.

⁴ O Instituto Pe. Vilson Groh – IVG caracteriza-se por uma rede de instituições que desenvolvem ações voltadas para a população considerada em vulnerabilidade e risco social. O CCEA em 2010 participou da articulação e fundação IVG



não formal, foi iniciado sem proposta metodológica tampouco profissionais habilitados para desenvolverem as atividades, sendo reconhecido como possibilidade da inserção social de meninas e meninos, já que os órgãos públicos não oportunizavam isso, encontrando apoio na iniciativa privada. A parceria firmada para o desenvolvimento do projeto foi entre o Centro Cultural Escrava Anastácia, da capela Nossa Senhora do Mont Serrat e a União Catarinense de Educação, da qual nasceu o Centro Social Marista Mont Serrat ou Projeto Travessia como é mais conhecido.

Para situar esse projeto faz-se necessária uma compreensão espacial da comunidade. Atualmente a rua é colocada, não só no Monte Serrat, mas na sociedade em geral, como um espaço perigoso, onde a violência pode ser manifestada, isso reflete tanto nas crianças quanto nos moradores que fazem uso da rua como espaço de lazer e convívio. No entanto, o ficar na rua, o brincar e o compartilhar foram expressões recorrentes nas falas das crianças que participaram no Projeto Travessia. “É brincar junto. Inventar coisas. Um ensina para o outro, que ensina para o outro e loguinho todo o mundo já sabe (L. 9 anos)” (COPETTE, 2003, p. 93).

O espaço físico do Centro Cultural era muito aproveitado para suas brincadeiras, mas a rua tinha seus encantos. As travessas e vielas escondidas aos olhos de quem passa pelo Morro tornava-se o lugar possível de viver do universo infantil, sendo constantemente recriado para uso do espaço como lazer, “Nós brincamos também na escada aqui do Centro Cultural e cada um vai inventando um jeito de escorregar sem cair e um aprende com o outro. Assim a gente vai inventando (L. 9 anos)” (COPETTE, 2003, p. 95). Diante dessa capacidade criativa, a rua torna-se um espaço alternativo para suas brincadeiras.

Vale destacar a Praça Monte Serrat e o Parque do Morro da Cruz só foram construídos em 2015 e 2018, respectivamente, o que fez do Centro Cultural o melhor lugar para brincar, sendo por vezes considerado como uma segunda casa para as crianças e mesmo para seus pais, diante da garantia do cuidado que os deixavam fora da violência das ruas.

A compreensão da criança e do adolescente como sujeito de direito é evidenciado no projeto, ao assumir a especificidade de cada indivíduo e a pluralidade coletiva. Diante da pluralidade, o conflito é inevitável e a negociação e os acordos são fundamentais para o convívio. A prática da fala e da escuta é a prática da relação com o outro, o que permite viver em sociedade, e assim, constrói-se uma mudança de postura dos participantes, apresentando uma outra forma de se relacionar, refletindo não apenas nos limites do projeto, mas chega à escola e à casa de cada criança. Essas mudanças de atitudes permitiram aos envolvidos reconhecerem-se como pessoas, contribuindo para a construção da identidade do sujeito, mas também de reconhecer o outro e a buscar ser outro, para se tornar uma pessoa diferente. A promoção de um espaços de oportunidade para ser quem quer seja, é vista como uma possibilidade concreta. O desenvolvimento da autoestima, a valorização de si e ser sujeito de direito são ações que estão inseridas na metodologia do projeto, educando para a vida. “Este projeto tem um significado especial na minha vida porque ele me ajuda a viver com outras pessoas (T. 13 anos)” (COPETTE, 2003, p. 105).

Nessa compreensão de viver com o outro, emerge o ponto central para esse artigo, o compromisso do projeto com a formação cidadã, nas relações solidárias. Diante dessa relação social as crianças são incorporadas como sujeitos no processo, onde baseava-se em princípios metodológicos, que norteavam os eixos e as oficinas temáticas, permitindo a criação de projetos de trabalho de acordo com a demanda dos participantes, um processo de escuta que aproximava gestor, educador e crianças. Essa abordagem traz à luz a criança e o adolescente como sujeito histórico- social, assumindo seu conhecimento prévio, atuando na socialização.



A pedagogia diferenciada, focada no método e não no conteúdo é perceptível no relato das crianças: “Tenho a oportunidade de aprender a pensar (S. 13 anos!” “Me ensina um outro jeito de ser (V. 10 anos)”); “Eu gosto muito do projeto Travessia. Aqui eu aprendo (V. 13 anos)”); “Aqui a gente aprende a estudar (R. 12 anos)” (COPETTE, 2003, p. 106–107), demonstrando de certa forma uma crítica à educação formal, baseada na transferência de conteúdo, que pouco desenvolve métodos de aprendizagem. Uma forma de educar que repercutiu diretamente no rendimento escolar. Importante salientar que o projeto travessia não é um reforço escolar e sim uma educação complementar, mas diante da complexidade do ser, interferir em uma área da vida gera reflexos em outras áreas.

Esse trabalho com o outro, extrapola a relação educando e educador, trata-se de um trabalho em rede, que envolve pais, diante do compartilhamento da responsabilidade coletiva com a educação do sujeito, confiando nas intervenções dos educadores sociais e corroboram com as atitudes tomadas por eles; mas também envolve outras instituições, parceiros fundamentais para dar conta da demanda das práticas socioeducativas. A rede solidária que se criou em prol da educação teve parceiros como a Universidade Federal de Santa Catarina, Escola Autonomia e Escola de Inglês Wizard (essas últimas disponibilizavam bolsas de estudo), ONG Paz do Coração além de profissionais autônomos e pesquisadores. A rede também permitiu que tantos outros projetos surgissem como o Projeto *II Brasile è un Aquilone* (Projeto Brasil é uma Pipa), formada por um grupo de educadores que atuavam em Escolas Públicas Italianas de Ensino Fundamental.

Mesmo diante da potencialidade do projeto, o Travessia apresentava suas limitações e Copette (2003) listou algumas delas, em especial no que diz respeito as suas limitações físicas, visto que restringia práticas esportivas, e mesmo o número de crianças atendidas pelo projeto. Além desse limite físico havia o limite temporal em virtude de termos de parceira havendo insegurança diante da continuidade dos trabalhos. A continuidade etária era outro limite, visto que as atividades se restringiam até os 14 anos. Por fim, considerando a possibilidade de parcerias, tem-se a falta de articulação dos educadores da Escola com os do Projeto.

Dimensão informal da educação

A dimensão informal da educação é analisada com base no currículo da cidade educadora apresentada por Lúcio (2019), abordando o domínio do explícito, do implícito e do reclamado dos espaços da comunidade.

Ao descrever o currículo da cidade educadora no domínio do explícito ou formal (Figura 4), em que a mensagem ao interlocutor está claramente identificada (possibilidade de uso e apropriação dos espaços da cidade), vê-se no Monte Serrat duas categorias distintas: o explícito em seu uso e apropriação e o explícito na comunicação. Quanto ao uso há espaços na comunidade que deixa clara as possibilidades de uso e de apropriação, elencando os equipamentos urbanos do Parque Natural Municipal Morro da Cruz (1) e Praça Monte Serrat (2) ambos com indicações claras em seu interior quanto a seus usos; mas também há a área de permanência (apenas banco) na localidade do Pastinho (3). Contudo, nota-se uma carência desse currículo na comunidade.

O currículo explícito também considera as comunicações formais no território com informações explícitas ao interlocutor, sendo evidenciadas a área escolar (4) na região do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Monte Serrat, o alerta quanto a crianças brincando na rua (5) na centralidade da comunidade junto à Praça Monte Serrat, e diante do fluxo viário em decorrência da construção da Rua

Transcaeira vê-se alertas aos transeuntes quanto à velocidade de circulação na área por se tratar de uma comunidade (6).

Figura 4: Currículo da cidade - domínio explícito



Fonte: Elaborada pelas autoras

Analisando o domínio implícito ou informal da comunidade (Figura 5), tem-se dois espaços públicos (Praça Monte Serrat (1) e Parque Natural Municipal do Morro da Cruz (2)) com áreas livres em que seus usos não apresentam uma formalização explícita nem mesmo proibições aos usuários. Em ambos espaços públicos há num mesmo espaço físico a ocorrência de apresentações artísticas, atividades escolares, feiras, cinema, espaços de recreação diferenciados.

Figura 5: Currículo da cidade - domínio implícito



Fonte: Elaborada pelas autoras

Já o currículo reclamado ou não formal ou ainda contra forma, apresenta grande expressividade da comunidade, reflexo da história de luta e de resistência (Figura 6). As manifestações artísticas de grafites carregam em seus desenhos as lutas urbanas enfrentadas por seus habitantes.

Há uma série de manifestações da identidade racial e da luta negra com personagens de grande representatividade junto à comunidade. As temáticas também perpassam pela referência do feminino no Morro expresso no grafite 1 em que se expõe a resistência das mães, situado exatamente na região da escola, espaço educativo por direito e que tem grande envolvimento do feminino ao longo do seu percurso histórico e cotidiano. Outro grupo de manifestações volta-se à identificação, a tornar visível e explícito um local ou um equipamento, sendo assim identificado pelo grafite da escola (2), a Localidade do Pastinho (3) e da Nova Descoberta (4), esta já marcada pelo desgaste do tempo. Há também o grupo de manifestação que tem uma intencionalidade da transmissão da mensagem ao interlocutor expressa em homenagem a referências comunitárias como é o caso do Seu Teco no grafite 5, localizado na área mais central e significativa da comunidade.

Adentrando na apropriação do espaço são destacados o uso de dois espaços valiosos, a rua e a laje (6). A rua em suas diversas apropriações carrega em si o encontro com o outro, basta percorrer alguns dos caminhos labirínticos para entender que esse espaço apresenta uma dinâmica de usos e de comunicação singular. As lajes em suas diversas possibilidades de uso ampliam o espaço de lazer de quem ali vive sendo aqui registrado pelas crianças soltando pipa.

Figura 6: Currículo da cidade - domínio reclamado



Fonte: Elaborada pelas autoras

A compreensão da dimensão informal da educação, extrapola a percepção explícita do currículo do seu território, pois agrega-se a ele o ato da socialização que se expressa nos ambientes urbanos. As práticas cotidianas relatadas nos estudos de Copette (2003) trazem vida e significado permitindo dar forma a coletividade. Essas práticas perpassam a história da comunidade, em uma mudança contínua.

Para dar forma a essa coletividade, retoma-se a presença feminina na história e na vida da comunidade. A referência que as mulheres têm nas organizações e nos movimentos



no morro, é evidenciada diante do envolvimento dos projetos junto aos seus filhos, nas atividades religiosas e culturais. Muitas mulheres na década de 1950 buscavam suas subsistências no ofício de lavadeiras junto ao encanamento, e faziam do espaço da fonte o espaço da sociabilidade feminina (COPETTE, 2003). Os filhos se faziam presentes ao no trabalho ou apenas na companhia das mães, mantendo-os em vigia e cuidado. Um território de mulheres negras e crianças que jorrava solidariedade à medida que partilhavam o pouco que tinham para matar a fome uns dos outros, mas também fazia desse lugar um espaço de encontro e de trocas. Uma das atividades das lavadeiras era a própria limpeza da fonte, limpar e organizar seu ambiente de trabalho. Nesse processo de gestão coletiva, o “conhecimento adquirido com a experiência de vida em geral era ministrado pelas mulheres às meninas e às moças transmitindo-lhes noções de responsabilidade e compromisso aprendidas na vivência cotidiana” (COPETTE, 2003, p. 72).

Retoma-se por fim, o papel da rua como espaço da brincadeira e da vivência. Não é à toa que, no currículo explícito, é avistado a identificação de uma área em que há crianças brincando na rua, orientando o cuidado por quem ali passa. Ruas, vielas e escadarias são espaços que desafiam a criatividade infantil em suas brincadeiras e proporcionam a vivência comunitária às crianças, fazendo do brincar um ato de sociabilidade.

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

O papel simbólico da rua é notório na comunidade, onde o espaço da rua apresenta “um papel de contribuir para a construção não só da coletividade, mas dos indivíduos” (RUCHAUD, 2019, p. 196). Diante de seu percurso histórico a rua vivenciada por seus antigos moradores já não é mais a mesma, no entanto, as vielas ainda se apresentam como uma extensão da casa.

A CIDADE COMO PALCO EDUCATIVO

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

Ao abordar a materialidade vê-se que os equipamentos urbanos/sociais proporcionam ambientes de aprendizagem nas três dimensões da educação. A praça e o parque cumprem esse papel e remete a uma demanda comunitária. Além disso, a dinâmica que se estabelece no Morro no processo de criação e estruturação de instituições, evidencia o compartilhamento de espaços físicos e prática de mutirão. O espaço da rua como espaço da brincadeira e da socialização é colocado como um potencial, apresentando um valor simbólico aos moradores, mas também um papel lúdico na apropriação das crianças.

Na compreensão do território diante de suas relações sociais, é evidenciado o grande potencial da comunidade em se articular. Não somente nas práticas de mutirão na construção física de equipamentos sociais, mas também diante das parcerias que são criadas na elaboração e na implementação de projetos socioeducativos, diante do envolvimento da população de órgãos públicos e organizações da sociedade civil organizada, ou mesmo na criação de entidades que respondam à demanda social. Trata-se de uma prática de inovação social fruto da articulação presente na comunidade. Prática essa presente nos princípios da educação formal e nos projetos educacionais da dimensão não formal evidenciando



construção emancipatória.

Esse potencial de articulação, vem das lideranças empoderadas e criam uma referência na comunidade na busca de soluções para suas demandas. Dessas lideranças vale destacar a atuação de líderes religiosos e das mulheres que carregam a práxis do coletivo e do bem comum para a solução das questões cotidianas. Tomás (2012, p. 223) coloca a feminização do Morro não apenas pelas matriarcas mas “há uma crescente e significativa presença de mulheres jovens, que se tornam mães de forma precoce e que constituem boa parte da população dos morros do maciço”, e “que os lares dos morros têm uma densidade feminina que não pode ser desconsiderada” (TOMÁS, 2012, p. 223). Muitos são os estudos que apresentam a ação da mulher como presença atuante nas lutas comunitárias (COPETTE, 2003; NUNES et al., 2017; RUCHAUD, 2019; TOMÁS, 2012), reforçando essa potencialidade no processo formativo.

Olhando para a formação de crianças e adolescentes a pedagogia freiriana do inédito-viável é revelada tanto na dimensão formal quanto na não formal da educação, demonstrando a sensibilidade ao compreender os sujeitos, a fazer reconhecer-se como sujeitos, fomentá-lo a compreender o outro e o seu contexto e com isso esperará-lo a buscar ser o que ele quiser ser. Esse percurso didático, revela uma prática cidadã de entendimento de direito e deveres visando à inclusão social das crianças e dos adolescentes. A preocupação das organizações a subsidiar a formação continuada de seus educadores volta-se a troca de experiências e de conhecimento, além da atualização e o aprofundamento no contexto em que estão inseridos. O educador, como sujeito histórico, também carrega suas relações com a cidade, pois essa relação interfere em suas práticas e no resultado do processo formativo junto ao educando, porém não é possível apresentar isso é como um padrão, pois existem outras condicionantes que impactam no alto envolvimento dos alunos com a cidade e uma delas é o método pedagógico empregado no processo educativo. No entanto, acredita-se que a vivência do e no território sem dúvida apresenta grande êxito no aprendizado.

Eu percebo o quanto a escola se tornou um instrumento de formação do território. E aí, talvez a grande chave de leitura é que o território entrou na escola. A escola entrou no território. acho que quando se faz o casamento da realidade, ou seja, quando a história desse menino entra na escola, a escola geralmente tem um sistema já construído. Agora, quando ela se abre para conhecer a história dos adolescentes, da criança ou do jovem, e ela trabalha. A partir dessa história e a partir do território e da realidade do território, ela constrói um plano pedagógico nesse sentido, levando em consideração o processo territorial, ela vai trabalhando, uma sintonia muito forte, do discurso e da prática, e rompe com o processo da esquizofrenia. (ENTREVISTADO 13).

Mesmo diante dessas potencialidades expressas a dinâmica da comunidade, há limitações em todas as dimensões analisadas. Tanto Copette (2003) quanto Ruchaud (2019) expõem à memória coletiva, os significados e a imaterialidade nos relatos dos moradores da comunidade, mas há materialidades tanto quanto esquecidas nessa memória coletiva. Há elementos arquitetônicos e urbanos que revelam uma história e que não são pautados no currículo da cidade como um espaço educativo, nem mesmo pela municipalidade que não a incorpora como patrimônio material. É evidente que compreendendo o contexto social da comunidade tal arquitetura pode não ser representativa, porém ela é uma referência do início da ocupação no morro. O mesmo ocorre com o próprio traçado da rua, que faz referência à construção da Caixa d'água (RUCHAUD, 2019), construção esta que já apresenta um maior significado à comunidade.

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



Outra limitação está relacionada a materialidade, pois mesmo com um número considerado de equipamentos urbanos/sociais, os espaços físicos ainda não atendem todas as demandas dos projetos socioeducativos. Os projetos, em virtude da falta de uma estrutura física que comporte mais educandos, restringem o número de participantes refletindo numa participação limitada da população.

Nas relações sociais, as limitações identificadas referem-se à continuidade tanto na participação quanto dos projetos, ao apoio estatal e à compreensão do contexto. A rotatividade das crianças pode ser destacada, e isso ocorre diante das condições que elas têm frente aos desafios sociais e econômicos de suas famílias. A não continuidade de projetos, que as vezes por questões até formais, como termos de parcerias que instituem prazos de atuação junto à comunidade, interrompem suas atividades deixando de atender as demandas comunitárias. A descontinuidade dos projetos pode relacionar-se com outra limitação que é o apoio estatal. Já é de conhecimento que o Estado ao longo de toda a história da comunidade não se fez muito presente para dar respostas às demandas sociais e não se coloca responsável pela garantia dos direitos à cidade da comunidade.

Como já abordado, não basta compreender a comunidade apenas pelo seu texto, sua forma, é necessário submergir no contexto social para compreender as relações que ela tem com seus espaços habitado. A compreensão desse contexto por ora pode estar limitado ao olhar dos educadores, apresentando uma percepção do território diferente de quem ali habita.

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

As práticas de formação cidadã observadas na comunidade do Monte Serrat estão diretamente relacionadas aos portadores de direitos e de deveres com o outro, demonstrando uma grande relação com a finalidade da educação não formal de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”(GOHN, 2006, p. 29), e a partir da subjetividade “fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (GOHN, 2006, p. 30). Mesmo com a baixa integração das dimensões da educação, evidencia-se essa finalidade da educação não formal nas demais dimensões ampliando a construção cidadã do sujeito.

Referências

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

CCEA, Centro Cultural Escrava Anastácia. **História.** 2022. Disponível em: <https://ccea.org.br/historia/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CEMLM, Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne. **Projeto Político Pedagógico Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne** Florianópolis, 2012.



CEMLM, Centro Educacional Marista Lucia Mayvorme. **Street Café: Andanças Literárias pelo Direito À Cidade!**, 2019.

COPETTE, Maria Conceição. **Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat**. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Lei Complementar n. 482, de 17 de janeiro de 2014. Institui o Plano Diretor de Urbanismo do Município de Florianópolis que dispõe sobre a Política de Desenvolvimento Urbano, o Plano de Uso e Ocupação, os Instrumentos urbanístico e o Sistema de Gestão**. 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2014_12.01.39.ae8afdb369c91e13ca6efcc14b25e055.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal De. **Secretaria Municipal da Saúde**. 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades_saude/populacao/uls_2015_index.php. Acesso em: 1 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GÜNTHER, Hartmut; ELALI, Gleice A.; PINHEIRO, José Q. A Abordagem Multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: Características, Definições e Implicações. In: PINHEIRO, José Q.; GÜNTHER, Hartmut (org.). **Métodos de Pesquisa nos Estados Pessoa-Ambiente**. São Paulo: Sada do Psicólogo, 2008. p. 369–395.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes - do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

LÚCIO, Joana. A cidade como experiência de aprendizagem: Reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade. **Kult-ur – Revista interdisciplinária sobre la cultura de la ciutat**, [S. l.], v. 6(11), p. 87–108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.4>.

MARICATO, Ermínia. As Idéias Fora Do Lugar E O Lugar Fora Das Idéias. In: ARANTES, Otilia; ET. AL. (org.). **A cidade do pensamento único**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 121–192. MIRAFTAB, Faranak. **Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano** *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* Recife, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n3p363>.

MOLL, Jaqueline. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todo tenham lugar. **Ágora**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 27–38, 2019.

NUNES, Nei Antônio; CASAGRANDE, Jacir Leonir; RAMOS, Márcia Maria Gil; SANTOS, Andréia Aparecida Pandolfidos; CORSEUIL, Louise. Participação Comunitária Como Prática De Inovação Social: Um Estudo De Caso No Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorme.

Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 154, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19177/reen.v10e22017154-180>.

RUCHAUD, Guilherme Galdo. **Entre as lajotas do Monte Serrat: narrativas e materialidades na construção da cidade de Florianópolis**. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e Novos Olhares sobre o Maciço do Moddo da Cruz: De não território a território do PAC - Florianópolis**. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.