

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

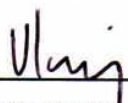
**Educação comunitária e escola pública: um estudo sobre a compreensão de
educação comunitária de educadores e educadoras da rede municipal de ensino
da cidade de São Paulo**

Autora: Kenya Paula Gonsalves da Silva
Orientador: Ulisses Ferreira de Araújo

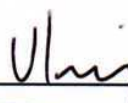
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Kenya Paula Gonsalves da Silva e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 22/02/2008

Assinatura: _____


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:







**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38e Silva, Kenya Paula Gonsalves da.
Educação comunitária e escola pública : um estudo sobre a compreensão de educação comunitária de educadores e educadoras da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo / Kenya Paula Gonsalves da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação comunitária. 2. Escolas públicas. 3. Comunidade. 4. Democracia. 5. Cidadania. I. Araújo, Ulisses Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-116/BFE

Título em inglês : Community education and public school : a study on the São Paulo municipal teaching network educators understanding of community education

Keywords: Community education; Public school; Community; Territory; Citizenship

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo (Orientador)

Profª. Drª. Ana Archangelo

Profª. Drª. Sônia Maria Vazella Castellar

Data da defesa: 22/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : kenypaula@uol.com.br

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de trabalhar com aquilo que gosto e acredito, e de poder acreditar naquilo que pode ser relevante para a conquista de uma vida melhor para todos (as). Sobretudo, agradeço pela conclusão deste trabalho, o que em muitos momentos me pareceu impossível.

Ao Professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, que acreditou em mim, em meio às minhas próprias descrenças e incertezas, desempenhando um papel fundamental na transformação delas em possibilidades. Por ter desencadeado um processo de transformação pessoal, profissional e acadêmico, a partir de campos aparentemente contraditórios. Pela orientação, apoio, competência, paciência e experiência democrática. Com ele pude aprender, refletir e vivenciar a Educação Comunitária na Escola Pública.

Às professoras Dras. Ana Archangelo e Sonia Maria Vanzella Castellar, pelos apontamentos, questionamentos e contribuições que muito acrescentaram muito a este trabalho.

À Maria Helena Pereira Dias, pela mão certa, na medida certa. Pelo apoio e pela crença na minha experiência e nos meus propósitos e por ter contribuído na transformação deste sonho e desta esperança em palavras.

À Nair, pela confiança. À Maria Aparecida, pelo apoio. À Jô, pelo incentivo. De dentro da escola vocês impulsionaram a conclusão deste trabalho e viabilizaram as condições para que ele se tornasse possível. Mais que isso, acreditaram nessas idéias e, juntas, temos travado, há alguns anos, o desafio de colocá-las em prática. Ao João Munhoz, por ter me acompanhado em meio aos dias mais difíceis de minha vida, ter acreditado em mim e ter contribuído, significativamente, para que deles pudessem surgir um profundo conhecimento de mim mesma e a partir daí, se manifestassem inúmeras coisas boas, dentre elas, este trabalho que estava dentro de mim.

À minha família, sobretudo à minha mãe Heroína, que mesmo sem compreender, totalmente, as motivações da vida acadêmica, me apoiou nesse

processo. À minha mãe, agradeço por ter me ensinado que as coisas são construídas. Por ter me apresentado o caminho dessa construção e ter apontado, desde cedo, que somos capazes da luta e da transformação e que no coletivo somos mais fortes.

E, finalmente, agradeço a todos (as) aqueles (as) que contribuíram para esta importante experiência em minha vida. De modo especial, agradeço a todos (as) os (as) educadores (as) que tornaram possível esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho buscou estudar a compreensão de Educação Comunitária, enquanto movimento que envolve a Escola e a Comunidade, de educadores (as) Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e investigar em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito e para a reversão de problemas enfrentados pela escola.

Para o alcance desse propósito elaboramos um quadro teórico que buscou fazer alguns apontamentos acerca do atual panorama da educação, um breve histórico da Educação Comunitária e o levantamento de princípios que compõem a perspectiva que adotamos.

O método de investigação envolveu a aplicação de um questionário a 220 sujeitos, divididos em 2 grupos: 110 educadores (as) que fizeram a Formação sobre os princípios de Educação Comunitária e 110 educadores (as) que não fizeram nenhuma Formação sobre tais princípios. O questionário empregado versou sobre a compreensão dos sujeitos acerca do conceito de Educação Comunitária, a atribuição de responsabilidades e o levantamento de alternativas de reversão de problemas enfrentados pela escola pública.

Os resultados da pesquisa demonstraram que grande parte dos sujeitos articula escola e comunidade, embora apresente uma perspectiva tradicional do conceito de Educação Comunitária. No entanto, educadores (as) que fizeram a Formação sobre tais princípios apresentam uma perspectiva transformadora do conceito com interferência na sua prática.

ABSTRACT

The present work aimed at studying the understanding of Community Education, as a movement that involves both School and Community of São Paulo Municipal Teaching Network Educators, and investigating to what extent a Teacher's Formation Course contributes to the understanding of the concept and reverts problems faced by the school.

In order to reach such purpose a theoretical chart was created with a view to drawing the current picture of Education, a brief historical development of Community Education and the survey of principles that compose the perspective adopted.

The investigation method involved a questionnaire issued to 220 individuals, divided into 2 groups: 110 educators who took the Formation Course on the principles of Community Education and 110 educators who did not take any kind of Formation Course on such principles. The questionnaire was about the individuals' understanding about the concept of Community Education, responsibility attribution and alternative suggestions so as to revert the problems faced by public schools.

The research results show that the vast majority of individuals articulate school and community, despite the fact that they show a traditional perspective of the Community Education concept. However, educators who took the Formation Course on such principles adopted a transforming perspective of the concept with some interference in their practice.

SUMÁRIO

Apresentação e Memorial.....	9
Introdução.....	13
1-Quadro Geral da Educação.....	16
2- Educação Comunitária.....	26
2.1 – Breve Histórico: sentidos e significados	26
2.2 – As contribuições de John Dewey	28
2.3 – As contribuições de Paulo Freire	37
2.4 – Os princípios das Cidades Educadoras.....	42
2.5 – As Comunidades de Aprendizagem.....	48
2.6 – A Ação Comunitária	54
2.7 – Projeto Educação Comunitária – Programa São Paulo é uma Escola	60
2.8 – Projeto Bairro Escola	68
2.9 – Nossa Perspectiva de Educação Comunitária	72
3-Plano de Investigação.	79
3.1 – Problematização e Objetivos.....	79
3.2 – Amostra.....	81
3.3 – Metodologia.....	83
3.4 – O Curso de Formação em Educação Comunitária	86
3.4.1 – Módulo 1 –Trasnversalidade, Mapas e Projetos	87
3.4.2 – Módulo 2 – O Contexto Bairro-Escola.....	90
3.4.3 – Módulo 3 – Fórum Escolar de Educação Comunitária	92
4- Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados	100
4.1 – Apresentação das Categorias encontradas em cada questão.....	101
4.1.1 –Análise da questão 1	101
4.1.2 – Análise da questão 2	108
4.1.2.1 – Análise da questão 2 – Item A.....	109
4.1.2.2 – Análise da questão 2 – Item B.....	118
4.2 – Análise das perguntas	126
4.2.1 – Resposta ao primeiro probelma específico –.....	126
4.2.2 – Resposta ao segundo problema específico	131
5- Considerações Finais	150
6- Bibliografia	157

7- ANEXOS	163
7.1- Anexos 1 – Instrumentos de Pesquisa	163
7.2 – Anexos 2 – Trabalho em Campo	165

Apresentação e Memorial

A proposição de um estudo sobre Educação Comunitária e sobre compreensão que educadores (as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm do conceito, partindo da Escola Pública, comporta um grande significado para mim.

Justificar a escolha desse tema e descrever o percurso adotado implica em remontar alguns pontos de minha história de vida, que trazem implícitos, o significado que atribuímos a tal temática.

Da região Nordeste do país, cheguei à cidade de Diadema - Grande ABCD - na década de 80. Nesse período, pudemos, minha família e eu, vivenciar algumas dificuldades pelas quais passa grande parte das pessoas que vivem numa cidade rica e desenvolvida, mas caracterizada por contrastes sociais e econômicos, que estabelecem desigualdades entre pessoas que vivem num mesmo espaço, mas não partilham as mesmas condições objetivas. No entanto, essas dificuldades marcaram o início de um processo de comprometimento com a própria sobrevivência e mudança, tanto no âmbito pessoal, quanto social, que se caracterizou como precursor de algumas idéias e práticas que têm me acompanhado.

Dentro da atmosfera de efervescência comunitária, social e política que caracterizava a região do ABCD na época, pudemos entrar em contato com os movimentos sociais que vinham ao encontro das inquietações e necessidades que vivíamos. Esse processo favoreceu um envolvimento aprofundado no cenário social local, através dos movimentos religiosos, sociais e políticos da cidade, que me possibilitou, desde a mais tenra idade, o contato com consistentes discussões na comunidade, nas Associações de Bairro, na rua e dentro da minha casa, onde pessoas dos mais variados saberes refletiam e se articulavam na busca uma vida melhor para todos (as).

O primeiro caminho desse aprendizado, portanto, se deu com a observação da participação da minha mãe nestes movimentos. Observava e aprendia com os

movimentos das Comissões de Saúde da cidade, com os mutirões entre Prefeitura e população que culminaram na urbanização da maioria dos núcleos habitacionais da cidade, num dos quais morávamos, com o trabalho com as cooperativas de bairro, com os movimentos pastorais das Comunidades Eclesiais de Base, dentre outros. Esses movimentos, não só foram entrando em minha vida, mas foram se tornando parte dela e contribuindo no estabelecimento de uma maneira peculiar de viver.

Numa certa altura dos acontecimentos, senti-me impulsionada e convocada a seguir a vida religiosa, cujo fascínio era inexplicável, o que me levou a cursar, por quatro anos, a Faculdade de Teologia. Surge aí o segundo caminho de aprendizado, marcado por uma maior e mais aprofundada participação nas atividades pastorais e sociais das Comunidades de Base, onde atuei, por aproximadamente doze anos, num trabalho voltado para a adolescência e juventude.

Esse período, também, trouxe uma participação mais intensa na vida política da cidade, o que era muito comum nas Comunidades de Base da época. A idéia do seguimento da vida religiosa havia se dissipado, embora permanecesse nos movimentos pastorais e sociais. A dedicação às causas sociais e às minorias (que eram maioria na região onde estava) me era cara e exercia forte influência sobre mim. Envolvi-me, na seqüência, com o movimento de educação popular.

Meu percurso acadêmico, no qual se inclui a graduação em Ciências Sociais e Pedagogia, bem como a minha experiência profissional, sempre localizada no serviço público, que inclui, além da experiência com educação popular, o trabalho na Assessoria Comunitária da Câmara Municipal em Diadema, nos Recursos Humanos na Prefeitura Municipal de Diadema e as atividades docentes na Prefeitura Municipal de São Paulo, onde atualmente sou Coordenadora Pedagógica, o tempo todo foi perpassado pela temática que hoje se encontra investigada neste trabalho.

A atuação na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo me possibilitou vivenciar, na escola formal, algumas situações que não se harmonizavam com as concepções que eu apresentava, sobretudo devido à ausência de vínculos com a comunidade e ao juízo que era estabelecido acerca dessa relação. No entanto, essas situações me levaram a refletir sobre suas possibilidades e não demorou muito,

comecei a buscar práticas de atuação, que visassem essa articulação, agora com foco na instituição escolar. Logo no primeiro ano em que fui para a escola pública comecei a desenvolver projetos que visavam articulação entre escola e comunidade.

Pude olhar e vivenciar, também, a educação de outro lugar. Nos anos de 2003 e 2004 trabalhei na Coordenadoria de Educação do Jabaquara, onde pude aprender muito, além de perceber a amplitude deste tecido que se denomina Educação. Assim, conheci e acompanhei, semanalmente, algumas escolas da região. Estabeleci vínculos com elas. Trabalhei na regência de grupos de formação para professores (as) e pude perceber que cada escola é única, possui identidade e cultura próprias. Não obstante, pude constatar a dificuldade, que me pareceu comum a todas, de uma maior aproximação com a sua comunidade, muito embora as intenções fossem registradas em todos os projetos pedagógicos. Insisti nessa idéia e venho insistindo até hoje.

Esse breve resgate, como disse anteriormente, justifica a minha escolha e minha satisfação em investigar a temática da Educação Comunitária neste trabalho, que tem se constituído, nesta experiência acadêmica de conclusão do Mestrado, como um grande desafio, devido à minha inexperiência com a linguagem acadêmica e à dificuldade de transformar essa investigação e desejo em palavras.

Além da dificuldade com a escrita, o trajeto percorrido, neste período, também foi tenso. Estive, o tempo todo, muito ligada ao meu objeto de pesquisa: pesquisar educadores (as) da escola pública da Rede Municipal de São Paulo, onde trabalho e inclusive desenvolvo projetos de interface entre escola e comunidade; trabalhar com a compreensão de Educação Comunitária destes sujeitos, tendo tantas inferências sobre ela; pesquisar a Formação de Educação Comunitária, estando no acompanhamento dela junto à Universidade, além da rica experiência que tive ao poder acompanhar, semanalmente, um Projeto de implantação de Educação Comunitária na Escola Pública¹, pesquisando-a e, não obstante, ansiando por seu sucesso.

¹ Projeto “Educação Comunitária e a construção de Valores de Cidadania e Democracia”, de responsabilidade do Prof. Dr. Ulisses F. de Araújo. Financiado pela FAPESP e desenvolvido em duas escolas públicas municipais da região Norte da Cidade de São Paulo nos anos de 2006 e 2007.

Assumir essa tensão não foi algo fácil, muito embora perceba que seria impossível um maior distanciamento, da mesma forma como seria difícil outra temática ganhar tal relevância na minha vida.

No entanto, a crença e todas as intervenções do meu orientador diante dessa dificuldade de articulação entre teoria e prática só me fortaleceu a continuar nesse trabalho, que pretende uma aproximação entre campos, aparentemente, contraditórios (formal/não formal; teórico/prático, escola/comunidade, acadêmico/popular), cujos objetivos se voltam para a escola, na intenção de apresentar-lhe a Educação Comunitária enquanto alternativa de ressignificação e uma maior atuação junto à sua comunidade, visando à construção de uma escola mais democrática e que alcance mais qualidade no seu trabalho.

Introdução

Neste trabalho de investigação propusemo-nos a estudar a compreensão que educadores (as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária, em função da crença que temos de que a Educação Comunitária pode se configurar em uma alternativa que abra possíveis caminhos destinados à melhoria da qualidade da educação recebida pelas crianças, jovens e adultos das escolas públicas. Acreditamos que uma maior articulação entre escola comunidade pode constituir-se como contribuição para o alcance dessa qualidade e a construção de relações mais justas no entorno.

Tal proposta parte da constatação de alguns pontos do cenário educacional que se constituem em desafios a serem enfrentados, que apontam para um quadro de defasagem apresentado pela escola, em relação ao que dela se espera. Esses desafios podem ser encontrados nos dados colhidos nas últimas avaliações do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. Também se apresenta em reclamos de diversos segmentos da sociedade, como a imprensa, por exemplo, onde a educação tem ganhado, cada vez mais, espaço, o que é positivo, pois denuncia uma lamentável realidade que precisa ser enfrentada e transformada. Ela aparece, ainda, no interior das escolas, através dos discursos e práticas dos próprios alunos (as), profissionais da educação, pais, mães e membros da comunidade. Todos apontam os limites da escola e da educação que vem sendo difundida.

Em nosso entendimento, porém, toda e qualquer proposta a ser apresentada para a melhoria da educação e para a resignificação da escola demanda pensar e entender a posição do (a) educador (a), já que a ele cabe um papel preponderante em qualquer ação a ser desenvolvida, daí centrarmos o presente estudo nos sujeitos educadores (as) que estão no interior da escola vivenciando mais de perto os problemas pelos quais passa.

Partir desse quadro, em nossa avaliação, é uma maneira real de olhar para o interior da escola e buscar, nela própria, alternativas que possam contribuir para sua ressignificação, ampliando sua possibilidade de ação. O capítulo 1 se propõe à tarefa de detalhar, um pouco, esses pontos que compõem esse quadro.

O capítulo 2 dedica-se a um estudo teórico sobre a Educação Comunitária. A primeira parte apresenta um breve histórico da Educação Comunitária, seus principais sentidos e significados. Os itens seguintes se propõem a uma reflexão sobre princípios e contribuições que fortalecem a perspectiva de Educação Comunitária que adotamos neste trabalho. Esses princípios e contribuições estão baseados em trabalhos de diversos autores como John Dewey, Paulo Freire, A Carta das Cidades Educadoras de Barcelona, “As Comunidades de Aprendizagem” e “Ação Comunitária”. Eles baseiam-se, ainda, em algumas contribuições do Projeto Bairro Escola da ONG Cidade Escola e no Projeto de Educação Comunitária adotado pela Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, que nos possibilitam importantes reflexões para a interface e parceria entre escola e comunidade.

A perspectiva de Educação Comunitária que adotamos é aquela que parte da Unidade Escolar e que se constitui como movimento de mudança, interna e externa, da escola, já que envolve seu currículo, práticas e relações, pretendendo uma educação significativa, construída a partir da realidade. É, também, um movimento de mudança do entorno da escola, já que articula o sujeito e a sociedade. Assim, a Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, pode desencadear relações mais justas na comunidade onde a escola se insere, não apenas através da teoria, mas da vivência da cidadania participativa.

O nosso entendimento de Educação Comunitária parte da escola e se diferencia, portanto, do conceito de Educação Comunitária que comumente circula nos meios formais e não formais de educação. Nossa perspectiva será mais amplamente explicitada no final do Capítulo 2.

Para maior visibilidade da perspectiva que adotamos, nossa investigação se propõe a estudar a compreensão que educadores (as) têm de Educação Comunitária. Tal estudo abrange duas etapas. A primeira volta-se para educadores (as) de escolas

municipais das cinco regiões da cidade de São Paulo, que não passaram por nenhuma Formação sobre os princípios da Educação Comunitária. A segunda etapa refere-se a educadores (as) que participaram de uma Formação sobre tais princípios. O capítulo 3 dedica-se, então, a explicitar o nosso plano de investigação e os procedimentos que nos permitiram desenvolver este estudo. Ele detalha, também, o Curso de Formação de Educadores Comunitários, desenvolvido por professores (as) da Universidade de São Paulo (Escola de Artes, Ciências e Humanidades - USP Leste - e FEUSP) em parceria com a ONG Cidade Escola Aprendiz, que foi oferecido a tais educadores (as).

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados coletados e a reflexão feita com base em nosso quadro teórico, sobre seus possíveis significados e o capítulo 5, finalmente, apresenta a discussão dos resultados encontrados.

Esse foi o caminho que trilhamos neste trabalho, cujo objetivo principal relaciona-se à possibilidade de mostrar que a Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, poderá se constituir em nova perspectiva para a escola pública.

1- Quadro Geral da Educação

A proposta de Educação Comunitária que apresentamos neste trabalho insere-se num contexto educacional marcado pelo questionamento do papel da instituição escolar na sociedade atual. Destacar alguns pontos deste cenário educacional foi o caminho que encontramos para olharmos a escola e também a nossa sociedade e visualizarmos, nela, alternativas que possam ser desenvolvidas com o objetivo de alcançar uma educação mais significativa.

A educação tem sido uma temática cada vez mais recorrente no cenário social. Seja em função dos avanços, sobretudo no que se refere às políticas públicas de democratização do acesso e permanência, cada vez mais presentes, seja pelo fato desses avanços não estarem garantindo a aprendizagem e a formação necessárias e esperadas. Com isso, nunca se falou tanto em educação e na qualidade dela. Se tomarmos como base alguns dados do INEP/MEC² podemos perceber que 97% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos estão na escola. O problema da evasão, contudo, ainda é assustador e se apresenta nos dados que apontam que apenas 47% concluem o 4º. Ano do Ciclo II na idade considerada adequada, sendo que apenas 14% dos alunos terminam o ensino médio e somente 11% consegue ingressar no ensino superior. Na educação infantil, apenas 11,7% das crianças até 3 anos estão na creche e 68,4% de 4 a 6 anos freqüentam a escola de educação infantil.

Ainda com base nos dados do Ministério da Educação, se observarmos a Prova Brasil 2005³, podemos perceber que grande parcela dos (as) alunos (as) apresenta sérias dificuldades no desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita, bem como profundas deficiências na matemática. Isso pode ser verificado nos dados que apontam que 65% dos alunos do 4º ano do Ciclo I não conseguem

² INEP/MEC - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação. Os dados referem-se anos de 2005.

³ Prova Brasil - idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

identificar as principais idéias de um texto simples e 60% dos alunos 4º ano do Ciclo II não sabem interpretar um texto dissertativo. Já em Matemática, os dados mostram que 65% dos alunos do 4º ano do Ciclo I não dominam as quatro operações e 60% dos alunos 4º ano do Ciclo II não sabem porcentagem.

Há outra face dessa realidade que não é observada com tanto afincamento pela sociedade, cujos dados não são buscados com a mesma intensidade pelos pais, mães, educadores (as) e instituições de avaliação, mas que podem ser observados, cotidianamente, no cenário escolar e social. Essa outra face diz respeito à formação humana, ética e moral dos (as) alunos (as). Muito embora sabido por muitos (as) educadores (as) e explicitado em grande parte dos Projetos Pedagógicos e planos de ensino que a função da escola é formar e educar para a cidadania, é perceptível, na escola, a supervalorização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, muitas vezes em detrimento de conteúdos e aprendizagens que envolvam o conflito de idéias, a diversidade, os sentimentos, as emoções, a convivência, a autonomia, a qualidade das relações interpessoais e os valores. Isso, certamente, apresenta implicações na formação humana desses (as) alunos (as).

O que percebemos é que, seja no âmbito do conhecimento historicamente acumulado, bem como no da formação humana e ética, a aprendizagem dos (as) alunos (as) encontra-se comprometida e apresentando pouca eficácia diante das demandas e da nossa realidade. Acreditamos que a sociedade não está alheia a isso, ela vem se debruçando, discutindo e colocando luz sobre essas questões, bem como sobre os limites do ensino/aprendizagem e pressionando, com isso, na busca de novas formas de atuação da escola, a fim de que se superem esses problemas e se alcance o resultado esperado pela educação.

A fim de contemplarmos alguns pontos deste quadro, sob uma perspectiva mais ampla, recorreremos a alguns (as) autores (as) que têm se dedicado ao estudo da escola. Assim, abordaremos um pouco mais esta realidade, por entendermos que se trata de um significativo ponto de partida para fazer quaisquer proposições. Para tanto, nos apoiaremos nas contribuições de Gadotti (2000), Moll (2002), Torres (2001), Azanha

(2001) e Freitas (2001) que trazem à nossa discussão importantes elementos para a composição desse quadro. É o que faremos a seguir.

Gadotti (2000) critica o posicionamento da escola diante das mudanças ocorridas na sociedade, na tecnologia e na economia, que faz com que a educação seja vista, apenas, do seu próprio ponto de vista, isolada num campo restrito e divorciada das múltiplas relações com que está envolvida. Esse posicionamento limita a visão da realidade e impede o surgimento de uma escola nova, que se volte para o futuro das gerações e que seja mais fraterna e democrática.

A ausência de vínculos entre teoria e prática, entre o que é ensinado e o que se vive é outro problema que dificulta o ensino/aprendizagem e a conexão a ser estabelecida pelo (a) aluno (a), a fim de que o conteúdo aprendido tenha sentido para sua vida. Para o autor, é dever de todos (as), sobretudo dos (as) educadores (as), a busca de alternativas que levem ao salto do âmbito da palavra (logos) para a mudança concreta (práxis), já que o (a) educador (a), em sua opinião, tem o dever de mostrar como suas idéias podem ser postas em prática, não devendo satisfazer-se apenas com a teoria e com o apontamento de perspectivas. (GADOTTI, 2000, p. 15)

Da mesma forma e tomando como base a discussão anterior sobre a relação entre teoria e prática, Gadotti destaca a relação bipolar entre professor (a) /aluno (a) que não é suficiente para a aprendizagem significativa, já que se aprende na interação, no trabalho e na prática. Nesse sentido, questiona o conhecimento como apropriação de algo pronto e afirma que sua construção se dá de uma forma integradora e interativa com o objeto do conhecimento, onde a sociabilidade e a comunicação têm lugares inquestionáveis.

Embora nos traga a necessidade da mudança desta escola por uma nova, que não deve estar alheia às mudanças sociais, políticas e econômicas e deve superar o limite que se coloca entre teoria e prática, Gadotti afirma que a escola pública é um dos mais importantes ícones da nossa civilização. Entretanto, acredita que ela não pode permanecer da maneira como se encontra. Em sua opinião, há que se resgatar a escola estatal, enquanto mantida com recursos públicos e por outro lado, torná-la realmente uma escola pública, ou seja, dirigida a todos sem nenhuma discriminação e

ainda deve ser transformada numa escola comunitária, enquanto escola pensada e dirigida por uma sociedade que se responsabiliza, efetivamente, por ela.

O princípio de que a educação é dever do Estado, não é sinônimo, na opinião do autor, de imobilismo da população e de cada indivíduo, uma vez que a educação é, nesse sentido, também dever de todos: pais, mães, alunos (as) e comunidade. O autor coloca que educação não é feita somente pela escola, muito embora reconheça que grande parte da responsabilidade dessa mudança esteja nas suas próprias mãos.

Na mesma direção, caminha Moll, (2003) quando assinala que há muitos anos as escolas e os atores das cenas pedagógicas estão imersos em problemas congênitos que têm afetado de modo intenso a instituição escolar. Embora antigos, esses problemas e dificuldades vão ganhando novos matizes diante das exigências e desafios do presente. Dentre eles, a autora aponta para distância entre a escola e a família, o descolamento existente entre saber escolar e vida real, problemas de indisciplina no interior da escola, sobretudo por parte dos adolescentes, dificuldades relativas ao baixo nível de aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como as conseqüências do uso da coerção e da repressão que impede a livre expressão das idéias.

Esses impasses, gradativamente, vêm contribuindo com a geração de novas dificuldades, já que delas decorrem acusações mútuas por parte das famílias e escolas, que geram práticas que comprometem a possibilidade de avanço nas formas de convivência social e da democracia e alimentam uma relação de contornos persecutórios, marcada pela forte degladiação entre todos, pais, mães, alunos (as), professores (as), governos.

MOLL nos leva a pensar em mecanismos que possam garantir uma aprendizagem significativa, conectada à vida real dos (as) alunos (as), e que talvez possam ser uma alternativa para a diminuição da indisciplina. Outro ponto, trazido pela autora, que nos parece relevante é a aproximação entre família e escola, como uma das exigências e desafios do presente. Exigência, devido à necessidade de a escola se conscientizar que não fará essa transformação sozinha e desafio, pela novidade que se constitui essa nova relação. E por fim, nos chama a atenção para a necessidade de

romper com o uso da coerção, ainda que silenciosa, que impede o exercício da democracia nas escolas públicas.

Torres (2001), em seu livro “Itinerários pela Educação Latino-Americana”, apresenta dois pontos nevrálgicos, existentes dentro da escola, que não só reforçam a discussão que estamos fazendo, mas a enriquecem significativamente. Trata-se do divórcio entre escola e comunidade e a divisão entre o curricular e extracurricular. No que diz respeito ao primeiro ponto, o divórcio entre escola e comunidade, afirma que a linha divisória entre a escola e não escola, educação formal e não formal, escolar e extra-escolar, familiar ou comunitária continua sendo muito forte, já que diz respeito à relações ainda permeadas por receios mútuos de desconhecimento. Esse divórcio é legitimado, na visão da autora, por uma série de lógicas, sentidos comuns e ideologias construídos e alimentados durante décadas.

“De dentro da escola só se vê escola e muros ao seu redor; o que está fora é temido, ignorado e desprezado. De fora da escola ignora-se a escola, que é criticada sem piedade e vista como algo impenetrável, rígido e imutável. Cada um joga a culpa no outro e o desconsidera: de dentro da escola, as fontes do fracasso estão fora (os pais, as pessoas e a sociedade não querem, não sabem e não se importam); de fora da escola, as fontes do fracasso estão dentro (os professores e os diretores não querem, não sabem, não se importam.)” (TORRES, 2001, p. 277)

Apesar do tão recorrente discurso sobre a importância da relação entre escola e comunidade, atualmente, cada vez mais presente no cenário educacional, na visão de Torres, e concordamos com ela, esses mundos ainda não se tocam e as propostas são autocentradas e unilaterais, pois cada qual espera que o outro se aproxime e estenda a ponte. Esse distanciamento junto a outros, tais como o que existe entre sala de aula e a televisão, o livro didático e o jornal, o lápis e o computador interferem em diversos âmbitos da vida cotidiana, fazendo com que pessoas, que convivem lado a lado, não se conheçam e cobrem do outro, coisas nem sempre fáceis de se realizar e que são deveres de todos (as).

Na opinião da autora, grande parte das inovações que caminham na direção dessa integração vem de fora da escola, geralmente de instituições que se propõem a

ações que façam frente a esse distanciamento, uma vez que o sistema escolar é bastante carregado de uma história e de uma institucionalidade marcadas por inércia. O ideal é que se supere o desenvolvimento de projetos em separado e que, tanto escola quanto comunidade, venham a descobrir como juntar, dinamizar e potencializar a inovação.

No tocante ao segundo item, a divisão entre o curricular e o extracurricular, a autora destaca as compreensões equivocadas ainda bastante difundidas, sobre o que é curricular e a conseqüente separação entre o que é extracurricular. O grande problema colocado é que a organização da atividade educativa e a agenda escolar partem dessa distinção e, não obstante, a reproduzem, estabelecendo, inclusive, horários diferenciados que privilegiam as atividades curriculares como essenciais e imprescindíveis e as extracurriculares como secundárias e prescindíveis.

Nessa perspectiva, o curricular é visto, pela grande maioria das escolas, como o que é próprio da instituição e costuma ser associado com o formal, com o convencional, o estabelecido e o normatizado. Já o extracurricular, por contraste, é visto no âmbito do informal, do atraente e do inovador. Assim, a autora coloca que essa concepção está tão arraigada no interior das escolas que, de maneira perversa, faz com que as atividades mais interessantes e, muitas vezes, mais importantes sejam vistas como extracurriculares e por isso trabalhadas em horários, dias e momentos de menor número de alunos (as) ou quando há um “tempo livre”.

Torres reforça algumas idéias já postas neste trabalho, mas destaca o juízo de valor que é atribuído a determinadas atividades no interior da escola. Esses juízos não só se localizam em torno de atividades, mas retratam concepções que separam pessoas e mundos que embora convivam lado a lado, são distantes e desconhecidos de todos (as).

Fica-nos o convite para pensar na possibilidade da escola e das comunidades se tocarem, dialogarem, se conhecerem, se valorizarem e, sobretudo, deixarem de desenvolver projetos em separado para a mesma realidade, as mesmas crianças, adolescentes e adultos. Da mesma forma, fica a necessidade da superação da hierarquia entre conteúdos e com o privilégio que é dado a alguns conhecimentos

escolares em detrimento de outros importantes, relacionados à vida, que deveriam ser incluídos e privilegiados no currículo escolar.

Azanha (2001) traz elementos importantes para olharmos o atual quadro educacional que pontuamos aqui. Ao tecer uma reflexão sobre a educação atual, aponta o caráter abstrato da relação pedagógica como um sério problema enfrentado pela escola, já que ainda é vista como uma relação a dois - entre aquele (a) que ensina e aquele (a) que aprende.

Em sua opinião, a escola contemporânea, seja pública ou privada, ainda possui o (a) professor (a), individuo que ensina, e o (a) aluno (a), individuo que aprende. Considerando que não há lugar para essa visão petrificada e elitista, num quadro onde a educação está cada vez mais ampliada, o desenvolvimento desses papéis não passa de ficção e manutenção de seres imaginários, já que a expansão do ensino fundamental deu origem a um tipo de escola que é uma novidade institucional, na qual as relações pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades e competências de alguém que aprende. E acrescenta,

“a escola contemporânea é, pois, uma grande novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptoral da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes do passado.” (idem, p. 15)

No entendimento do autor, a emergência dessas novidades não é necessariamente uma indicação de crises institucionais, mas, talvez, apenas, sinal de mudanças sociais, inerentes aos quadros da sociedade contemporânea. Em sua opinião uma crise se daria, nesse caso, se o mundo escolar, que tem uma subcultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes

mudanças sociais e culturais. O que ocorre, em sua opinião, é que vivemos mudanças e rupturas institucionais, tanto com relação à escola, como com relação à família, que não devem ser descritas como crise.

Da mesma forma, outro elemento importante que buscamos nas contribuições do autor é a idéia, ainda muito forte em grande parte das escolas, de comparação entre a escola de hoje e a de ontem. O autor não vê motivos para comparação, já que compreende que se trata apenas de outra escola, nem melhor, nem pior, mas diferente, principalmente por ser altamente expandida. E nesse sentido, suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas com um esforço permanente de investigação e busca.

Um terceiro ponto trazido por Azanha, e para nós de grande importância, é a necessidade do olhar cuidadoso para a formação docente. Na opinião do autor, cobra-se muito do (a) professor (a) e, de fato, é importante que ele seja competente. Entretanto, essa competência não será adquirida a partir de uma formação padronizada, tradicional, mas deve abordar o enfrentamento dos desafios da novidade escolar contemporânea e acompanhar um sentido de investigação e busca de novos caminhos, a partir do próprio contexto da escola, de um ponto de vista pedagógico que leve em conta os mesmos fatores, na ordenação desejável das atividades escolares.

Azanha também destaca o papel singular da escola no cenário social. Sem abrir mão do reconhecimento da força das comunidades sociais, tais como igrejas, partidos políticos e associações culturais e das suas semelhanças com a escola básica, já que todas se empenham num esforço de ensino e transmissão cultural, a escola, a seu ver, possui um traço singular que a caracteriza: a escolarização básica que deve alcançar a todos (as) numa sociedade.

Essa escola não está desconectada de um contexto, ela tem sempre endereço e vizinhança, o que afeta profundamente a sua convivência social e interna, muito além do que é possível e desejável em outras instituições. Assim o autor coloca que cada escola

“... mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão espiritual a partir do seu enraizamento numa situação local.” (ibidem, p. 16)

Azanha levanta, assim, quatro pontos sem os quais, em nossa opinião, um coerente quadro da educação não se constrói. Muito embora já tenham sido tocados por outros (as) autores (as), vale a pena ressaltar a necessidade da superação da relação abstrata entre professor (a) /aluno (a) e a busca de caminhos de conhecimento, respeito e diálogo entre escola, famílias e comunidade. A mesma forma, o autor resgata a superação dos esquemas de comparação e a abertura a outros paradigmas de leitura da realidade, que possam incluir a incerteza, a novidade e, conseqüentemente, a superação de modelos previamente estabelecidos, contribuindo para uma leitura da escola, da família e de outras instituições sociais como novidades institucionais. Outro ponto de destaque é a formação docente, que deve estar voltada para o enfrentamento dos desafios da escola contemporânea que é nova e diferente, com investigação e busca de novos instrumentos. E por fim, a necessidade de que a escola esteja consciente de sua localização e do contexto em que está inserida, já que tem endereço e vizinhança próprios. Cada escola, portanto, é única e deve construir seu próprio caminho de atuação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Luis Carlos Freitas, no mesmo Dossiê sobre Educação (FREITAS, 2001) pontua aspectos importantes que agregamos a essa reflexão. Um deles refere-se à necessidade de um debate sério a respeito do conceito de educação, de indivíduo e sociedade que temos e que queremos construir. O autor critica as abordagens que partem para questões pragmáticas sem a proposição de uma discussão a respeito do entendimento do que é educar e de que escola se quer construir. Essa reflexão, a seu ver, estabelecida coletivamente, é de fundamental importância para a fusão, a junção e o levantamento de ações no interior das escolas e para que elas venham ao encontro dos seus reais objetivos. Nesse sentido, pensar as intenções é um caminho necessário para estabelecimento de projetos e levantamento de ações.

Assim, o autor coloca que não há metodologia dissociada de conceito e isso nos leva a crer que a detecção dos problemas enfrentados pela escola não é suficiente para que haja uma transformação no seu interior. Muito embora o levantamento desses problemas seja uma observação real do chão da escola, da própria realidade e, por isso, um importante ponto de partida, é necessária uma nova concepção de educação, que possa orientar novas práticas, com o cerne da transformação, caso contrário, continuaremos com uma educação subserviente, tímida, que não desempenha seu papel no presente, tampouco desempenhará no futuro. Uma educação repleta de estratégias interessantes, reconhecidamente novas, porém esvaziadas de conteúdos e intenções.

Com as reflexões pontuadas até aqui, traçamos um caminho que se inicia na própria escola. Esse caminho nos possibilita partir da realidade, para, posteriormente, incorporar novos elementos e reflexões que possam voltar a essa mesma realidade, a fim de propor a ela possibilidades de transformação. Assim, dando prosseguimento ao nosso estudo, adentramos, a seguir, no capítulo 2, que pretende uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação Comunitária. Este capítulo está estruturado em três partes. Inicialmente apresenta um breve histórico da Educação Comunitária. A segunda parte refere-se a princípios e contribuições de outros (as) autores (as) que nos ajudam a construir e a explicitar a perspectiva de Educação Comunitária que adotamos neste trabalho e, por fim, a terceira parte volta-se para a apresentação mais detalhada desta perspectiva.

2- Educação Comunitária

O nosso quadro teórico teve como ponto de partida a escola e uma breve descrição de alguns pontos importantes e críticos do cenário educacional atual que precisam ser enfrentados. Ao iniciar uma discussão sobre Educação Comunitária é, também, para a escola que nos voltamos, para propor-lhe uma possibilidade de trabalho com Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, buscando, dentre outras coisas, a sua ressignificação a partir de uma maior articulação com a comunidade onde se insere.

Entendemos que a escola é a instituição social por excelência destinada à formação dos indivíduos. Portanto, suas atribuições extrapolam a esfera da apropriação dos saberes historicamente acumulados, que são instrumentos e não objetivos da educação, já que se constituem como parte do processo através do qual as pessoas aprendem a participar da vida coletiva de forma consciente, visando a construção de personalidade morais, de cidadãos e cidadãs autônomos que buscam a felicidade e o bem estar pessoal e coletivo (ARAÚJO, 2000, p. 39). Assim, a escola deve se comprometer, necessariamente, com uma educação para a cidadania, que pressupõe a consideração de diferentes dimensões constituintes da natureza humana bem como a atuação sobre elas.

Olhar para o interior da escola é, a nosso ver, um caminho possível, não só de uma maior percepção dos problemas educacionais, mas também, de uma visualização de onde se pode partir para sua ressignificação, já que a nossa compreensão é a de que a transformação da escola deve partir dela própria. Nessas bases é que se estrutura a perspectiva de Educação Comunitária que adotamos. Ela não é caracterizada pela introdução de modelos, propostas e projetos prontos, que necessitam, apenas, de implantação, mas se constitui como um trabalho a ser construído pela própria escola, no seu próprio contexto, envolvendo a articulação com outros agentes e instituições do entorno. Essa alternativa, no entanto, muda a

organização da escola, pois só assim, tornam-se possíveis novas relações internas e externas.

Moll (2003) contribui com essa reflexão, ao destacar que a problemática vivenciada pela escola só será enfrentada quando a instituição sair das teias de culpabilizações e propuser análises diferenciadas e saídas menos pontuais para seus problemas e dificuldades. Na visão da autora, grande parte desses problemas deve ser vistos como reflexo dos problemas da contemporaneidade, já que percebe uma assincronia dos tempos atuais, uma vez que a escola é uma instituição do século XIX, com professores (as) formados no século XX e formando alunos para o século XXI.

Sem negar a tradição fundadora e diferenciada da instituição escolar, a autora alerta-nos para a necessidade de questionamento do seu real sentido e para a urgência da busca de novas formas de atuação que a conecte às redes sociais e aos itinerários educativos que estão no seu entorno e no espaço urbano, que podem

“ser ampliadores de nossa compreensão de educação permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e nela a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades”. (MOLL, 2003, p. 60)

Esses processos desafiam a construção de outros esquemas mentais para ler o mundo e a escola. Trata-se, portanto, de uma perspectiva nova que só será instaurada a médio e longo prazo e que só pode ser arquitetada a partir de novos pactos sociais. O trabalho com essa perspectiva amplia não só o foco de responsabilidade única da escola pela educação, mas divide essa responsabilidade entre todos uma vez que a ideia é

“construir a interlocução mais local, a interlocução com a comunidade, considerando-se que a escola pode ser o agente mediador e desencadeador desse diálogo.” (idem, p. 61)

Moll também se refere à invisibilidade em que se encontra a escola, que deve ser recolocada na cena urbana. A escola deve ter a sua função ressaltada e, jamais

deve ser substituída. Deve propor análises diferenciadas dos problemas, bem como saídas para os mesmos. Essas saídas devem garantir o questionamento do seu verdadeiro papel na sociedade. Essa reflexão abre portas para acreditarmos que na Educação Comunitária possa residir uma possibilidade de reorganização da instituição escolar, que a leve a novas relações, internas e externas, e que, sobretudo, caminhe na direção a esses novos pactos sociais, junto à comunidade e aos diversos agentes que compõem o seu entorno.

A perspectiva de Educação Comunitária que adotamos é a que parte da unidade escolar e que se constitui como movimento de mudança, interna e externa, da escola, já que envolve seu currículo, práticas e relações, pretendendo uma educação significativa, construída a partir da realidade. É, também, um movimento de mudança do entorno da escola, já que articula o sujeito e a sociedade. Assim, a Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, pode desencadear relações mais justas na comunidade onde a escola se insere, não apenas através da teoria, mas da vivência da cidadania participativa.

Podemos perceber, assim, que a perspectiva de Educação Comunitária aqui apresentada, já que parte da escola e se diferencia de algumas idéias que comumente circulam nos meios formais e não formais de educação. Essa perspectiva será mais amplamente difundida no item 2.9 deste capítulo.

Seguiremos com um breve histórico da Educação Comunitária e, na seqüência, passaremos às contribuições que explicitam e reforçam, a nosso ver, a compreensão que ora apresentamos. Faremos isso, com base nas contribuições de Henry (1965), Silva (1996), Fonseca (1996), Zimmer e Pôster (1996) que nos levam a perceber essa diferença a que nos referimos, mas que, também, possibilitam uma visualização das semelhanças que apresentam. Vejamos.

2.1- Breve histórico: sentidos e significados

Na busca de um histórico da Educação Comunitária, encontramos Henry (1965) que adota um conceito que denomina como um dos mais antigos, tendo percorrido

diferentes ações e movimentos de transformação cultural, levando grupos de pessoas, sob direção de especialistas estrangeiros e nacionais a trabalharem em áreas subdesenvolvidas, visando, assim, a melhoria daquela região, local ou país.

O autor afirma que Educação Comunitária pode ser entendida como culminância de diversos movimentos ocorridos em diferentes lugares do mundo, cujos objetivos se resumem no auxílio e no desenvolvimento de sociedades ou comunidades menos desenvolvidas.

Outra definição e experiência de Educação Comunitária é a que SILVA (1996) aponta. Trata-se de movimento que se inicia após a II Guerra Mundial e que contribui para a resposta popular frente à opressão exercida por governos autoritários, por isso é denominada, também, de movimento de libertação. Essa modalidade de Educação Comunitária, de acordo com o autor, visa pontuar conflitos e lutas internas na sociedade, objetivando a organização do povo, para a superação desses conflitos e a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e com liberdade.

O (a) educador (a) comunitário (a) voltado para essa modalidade mantém-se junto ao povo, em atividades ligadas à organização e ao acompanhamento dos grupos populares (partidos políticos, movimentos religiosos, bases populares, associações de bairros e etc.) em posições de lideranças, em entidades ligadas à questão social. Assim, na visão do autor, esses educadores comunitários apresentam um traço comum que compõe suas características e seus perfis, que é

“o fato de que os educadores atuantes em Educação Comunitária exercem uma atividade que os envolve existencialmente, havendo grande empenho emocional, ao lado do intelectual. Seus trabalhos constituem, assim, experiências geralmente marcantes, que vão paulatinamente fazendo parte de suas personalidades. Questionar o trabalho passa a ser questionar a própria pessoa do educador e este pode, muitas vezes, assumir uma postura de defesa incondicional dos projetos que desenvolve, o que pode criar uma dificuldade de avaliação objetiva da atuação. [...] Por outro lado, os educadores apresentam uma idéia idealista, o que significa acreditar na capacidade humana de mudar, de aperfeiçoar-se, de melhorar. Um traço característico a todo educador comunitário é acreditar ser possível uma mudança.” (SILVA, 1996, p. 90)

Silva coloca que os indivíduos devem ser vistos como seres comunitários, que precisam dos demais para conviver, criar e manter os juízos sobre a realidade. E acrescenta que, aliada à convivência, deve haver a formação para a construção desses sujeitos coletivos, concretamente envolvidos. Essa formação, entretanto, não se dá de forma espontânea, sem intencionalidade, mas por meio de uma ação deliberada rumo ao objetivo de constituir realizadores e interlocutores sociais. A Educação Comunitária, na visão do autor, é um caminho para uma vida mais democrática, voltada para a constituição eficaz de sujeitos coletivos, com capacidade de incidência política sobre a realidade.

Este mesmo tema é abordado por Fonseca (1996) que sinaliza para as relações de poder presentes na sociedade e também para o fato da Educação Comunitária não se localizar fora dessas relações. Ele chama atenção para um olhar cuidadoso em torno da relação entre Estado e comunidades, objetivando a criação de mecanismos de aproximação e não de transferência de responsabilidades de um para o outro.

Fonseca destaca, ainda, a dificuldade da compreensão do significado do termo “Educação Comunitária” e dos conceitos que são ligados a esse formato de educação, tais como a participação e comunidade. Mesmo reconhecendo o caráter contraditório da Educação Comunitária, o autor aponta para a dimensão positiva existente no processo que é o sentimento de solidariedade que leva a população a se unir e a se organizar para defender seus direitos, para lutar por melhores condições e se articular em torno de questões comuns.

Dessa maneira, a Educação Comunitária apresenta duas dimensões importantes e democráticas em sua estrutura que são a gestão pelo coletivo na formulação de propostas, e a articulação entre o ensino e a vida. Apoiado nas contribuições de Buber (1987), o autor aponta um potencial mobilizador da Educação Comunitária que pode ser instrumento para a conquista de uma sociedade mais humana e solidária, onde a população se sinta sujeito do processo histórico:

“A Educação Comunitária, tal como encontramos na literatura existente, consiste em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar

diante dos grandes objetivos, tais como a sociedade, o Estado, partido, associações nas quais a vida irá situá-lo. A Educação Comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio dessas diversas modalidades de associações sociais, políticas” (BUBER, 1987, p.82)

Buscamos, também, em Zimmer e Poster (1996) algumas reflexões sobre Educação Comunitária. Os autores, no seu livro “Educação Comunitária no terceiro milênio” fazem uma discussão sobre a temática e não estabelecem distinção entre Educação Comunitária e educação popular. Entendem o conceito como uma educação voltada para a realidade, para contextos bastante específicos em cada país ou região onde se desenvolve.

Destacam que a Educação Comunitária já existia como educação popular e em determinadas épocas foi financiada com ajuda estrangeira, na idéia da contra-insurreição. Noutros lugares, onde regimes autoritários bloqueavam a vida, ela se fez presente como movimentos de base e libertação. Nesses casos, para além de educação, englobava organização e ação. Mais que profissionais de educação, seus membros pertenciam a movimentos populares e estavam inseridos no contexto de atuação.

A Educação Comunitária, na visão dos autores, comporta uma idéia subjacente que é a de agir *na* comunidade, *com* ela e *para* ela. No entanto, acrescentam a necessidade de se evitar quaisquer tipos de dicotomias entre Educação Comunitária e educação formal. Nesse sentido, dirigentes populares devem estar ao lado de educadores (as) progressistas, para tornar a educação formal e comunitária, cada vez mais democráticas.

As experiências de Educação Comunitária apontadas pelos autores referem-se a experiências desencadeadas a partir de espaços não formais de educação, de experiências com o povo, no meio do povo e para o povo, onde pequenas atitudes e gestos educativos se configuram em ações que garantem novas e melhores condições de vida para as necessitadas populações, além de envolvê-las num processo transformador. Trata-se, portanto, de ações voltadas para a educação, para as áreas rurais, para a participação popular, para a saúde, como alternativa de produção para

meninos (as) e jovens de rua, para as questões raciais, para a descolonização, dentre outras.

Com as contribuições apresentadas até aqui, podemos perceber que a Educação Comunitária envolve idéias multifacetadas e que, tomando como base as contribuições de Henry (1965), Silva (1996) e Fonseca (1996), sua interpretação varia de acordo com o lugar, contexto e época em que foi implantada. Posto o entendimento diferenciado que temos de Educação Comunitária, que parte da escola, não obstante, é possível observar um traço comum que é o fato de poder defini-la como um processo educativo, coletivo, que visa a união entre as pessoas para agir na sociedade, com o objetivo de transformá-la.

Quando Henry (1965) afirma que Educação Comunitária se refere ao auxílio de especialistas às comunidades subdesenvolvidas, não contempla nosso conceito, no entanto, também, não diverge dele. O mesmo acontece quando Silva (1996) refere-se à organização do povo para a superação dos seus problemas e a criação de uma sociedade mais justa. Não podemos prescindir da dimensão política de educação presente no entendimento do autor, que também é encontrada na perspectiva que apresentamos. Assim, embora os contextos, lugares e épocas se diferenciem, há um cerne comum às perspectivas que é de transformação da realidade a partir da transformação do indivíduo e do trabalho coletivo.

Posto um breve histórico e significados da Educação Comunitária, os itens seguintes referem-se às contribuições de autores que corroboram e elucidam princípios-chaves para a compreensão de Educação Comunitária que apresentamos. Detalharemos, a seguir, essas contribuições, dentro da seguinte organização: Inicialmente traremos as contribuições dos autores John Dewey e Paulo Freire. Na sequência apresentaremos os princípios da “Carta das Cidades Educadoras” e duas experiências internacionais difundidas na Espanha que são “As Comunidades de Aprendizagem” e a “Ação Comunitária”. E, por fim, o “Projeto Bairro- Escola” da Organização Cidade Escola Aprendiz e o Projeto “Educação Comunitária” do Programa São Paulo é uma Escola. Essas duas últimas, muito embora não se harmonizem, integralmente com a perspectiva que adotamos, contribuem, significativamente, com o

nosso trabalho, no sentido de apresentarem pontos e contrapontos à articulação entre escola e comunidade. Iniciaremos, a seguir, com as contribuições de John Dewey.

2.2- As contribuições de John Dewey

Dando seguimento ao estudo sobre os princípios que integram a Educação Comunitária, apontaremos, a seguir, alguns pontos do pensamento deweyano, sobretudo no que se refere ao entendimento que tem de democracia, extensivo à educação e à experiência.

John Dewey (1859-1952), educador e filósofo norte americano, entende que uma sociedade democrática só será construída, verdadeiramente, com a participação efetiva de todos os membros visando o bem comum.

Na visão do autor, a escola não deve estar isolada do bem comum e só terá real significado à medida que se constituir como crescimento contínuo e apresentar práticas que tenham sentido e significado em si mesmos e não tidas como preparação para algo que está por vir.

De acordo com o pensamento de Dewey (DEWEY, 1979) a educação é instrumento da continuidade social da vida e consiste, primariamente, na transmissão por meio da comunicação. As escolas se constituem em importantes meios de transmissão de conhecimento para formar os (as) mais novos (as) e essa formação se dá com o ensino e a apropriação desses conhecimentos. Para tanto, é necessário que a escola se aproprie de instrumentos mais eficazes de ensinar que possam levá-la ao objetivo de atuar, significativamente, na formação dos indivíduos para a vida em comum.

Nesse sentido, o autor afirma que toda educação é social, já que envolve a participação de todos (as) para a conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através da compreensão comum ou de um uso comum desses conteúdos. Assim, o meio é educativo, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta.

Na educação democrática, as atitudes e disposições necessárias à continuidade da vida social não devem resultar da mera transmissão direta de conhecimento, mas devem ser frutos da participação dos (as) educadores (as) e educandos (as) nas experiências do mesmo ambiente social. Para o autor

“uma democracia é mais que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93)

Uma sociedade é democrática, continua Dewey,

“na proporção em que prepara todos os seus membros para, com igualdade, aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse social nas relações de direção sociais e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.” (idem, p. 106)

Os objetivos da educação numa sociedade democrática não estão externos ao processo educativo, já que a educação deve apresentar uma concepção democrática, cujos objetivos devem estar intrínsecos ao próprio processo. Esses objetivos, assim, devem ser terminações, remates daquilo que os precede e nunca mera série de atos justapostos, onde não há fins.

A partir dessas reflexões, podemos perceber que a educação é um fenômeno da própria vida e assim sendo, pode ser entendida como

“o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas próprias experiências futuras” (DEWEY, 1978, p.17)

Da mesma maneira que a vida se identifica com o processo de viver, Dewey aponta que ninguém se prepara para viver ou para se educar, mas se educa através das experiências vividas inteligentemente. Desse modo,

“tanto as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque - instrução e educação que não são resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso da sua elaboração.” (idem, p. 18)

Para Dewey, a aprendizagem está intrinsecamente ligada à experiência, já que aprender pode ser resumido, a seu ver ao

“poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura - é de natureza indefinida. O homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é, muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico há muito se completou. [...] Aprender, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo.” (ibidem, p. 28).

De acordo com a teoria exposta, a educação

“não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo da contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida.” (DEWEY, 1978, p. 31)

A concepção de educação de Dewey só pode ser promovida e ao mesmo tempo efetivada numa sociedade democrática, que visa mais que a simples preservação dos costumes, mas a sua constante revisão e renovação. Tal reconstrução tem como objetivos o aumento do conteúdo e da significação social da experiência, bem como o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes da mesma.

Dewey aponta, assim, a necessidade de revisão da escola tradicional, a fim de que possa fornecer pressupostos mínimos para garantir algumas condições que visem à estruturação da aprendizagem. As condições a que Dewey se refere devem considerar:

- a necessidade de se praticar o que se aprende: A escola precisa oferecer um meio social vivo, cujas situações devam ser tão reais quanto as de fora da escola, para que se supere a prática de habilidades mecânicas;

- a intenção de quem vai aprender: A aprendizagem se dá através da reconstrução consciente da experiência, ou seja, experiências passadas afetam a experiência presente e reconstroem para que todas venham a influir no futuro. É, portanto, a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido;

- as várias possibilidades do aprendizado: Nunca se aprende uma coisa só, diante de uma situação de aprendizagem, duas ou três diferentes aprendizagens estão sendo adquiridas e se constroem juntamente com o objetivo direto da atividade;

- a integração da aprendizagem à vida: Toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida através de uma experiência real de vida. O ensino desconectado da vida divorcia-se de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem o que se torna um complicador do processo, uma vez que se não há relação ensino-vida, os alunos não vêem motivos para se esforçar e desejo em aprender, o que culmina na não aprendizagem e na não integração da matéria à vida.

Destacamos nos apontamentos do pensamento de Dewey, três pontos que contribuem para a construção da perspectiva de Educação Comunitária pontuada neste trabalho. O primeiro deles refere-se à importância da efetiva participação de todos os membros para a construção da sociedade democrática. Outro ponto diz respeito à importância do processo educativo, já que os fins da educação não são externos ao

processo e por fim a tomada do contexto, como ponto de partida, para a aprendizagem, que visa superar o ensino passivo, destituído de significado.

Colocadas estas considerações, daremos seqüência com as contribuições de Paulo Freire para o nosso trabalho.

2.3- As contribuições de Paulo Freire

Apontaremos, a seguir, algumas contribuições do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) para a educação e, também, para a perspectiva de Educação Comunitária apresentada neste trabalho. As idéias de Paulo Freire (FREIRE, 2002), caracterizadas por um modo dialético de pensar, estão assentadas na educação popular, enquanto educação das massas populares. Trata-se de uma pedagogia, desenvolvida na década de 50, que sofre influência do referencial socialista e é definida como educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica. O foco dessa pedagogia era fazer frente à meta da alfabetização, ponto inicial do trabalho de Freire, devido à desigualdade existente naquele momento e, também, ainda hoje, já que se constitui como fator de estrangulamento em grande parte dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

No tocante à educação, seu principal questionamento se refere à contribuição da educação, do ponto de vista do oprimido, para a construção de uma sociedade democrática. Na análise que faz do processo de democratização da sociedade brasileira, a educação, tem um lugar de destaque, enquanto via de conscientização. Assim, para o autor, é imprescindível o engajamento da educação nesse processo.

O método “Paulo Freire” de educação consiste numa proposta de alfabetização contraposta às cartilhas, cujo ensino de leitura e escrita se dá através de palavras soltas e descontextualizadas da vida do (a) educando (a). Ao contrário dessa perspectiva, o processo proposto parte de palavras geradoras que fazem parte do cotidiano dos (as) educandos (as). Essas palavras são levantadas pelos próprios

alunos (as) e discutidas nos círculos de leitura. O ponto fundamental da proposta é o que Freire chama de conscientização. A partir de palavras geradoras deve ocorrer uma discussão coletiva, que objetiva levar o (a) educando (a) à compreensão do próprio cotidiano, da realidade social e do mundo, além da apropriação da leitura e escrita. O método, de acordo com Freire, assume a liberdade e a crítica como modo de ser do indivíduo e está voltado para a decisão e para a responsabilidade social e política.

Na visão de Paulo Freire (FREIRE, 2002), o ser humano deve ocupar uma postura crítica diante de seus problemas, a partir de um processo de educação baseado na virtude do diálogo, na escuta às exigências do (a) educando (a) e no exercício da tolerância para a convivência com o diferente, objetivando a luta contra o pensamento antagônico. Nesse sentido, o movimento de educação popular a que Freire se refere, extrapola a esfera pedagógica, já que comporta implicações sociais e políticas, já que educação e conscientização não se separam.

A conscientização aqui é entendida enquanto tomada de consciência da sua situação real, por parte do (a) educando (a). Só a tomada de consciência leva à inserção dos sujeitos na história, não como espectadores (as), mas como autores (as). Para Freire, sem objetivos políticos determinados, os indivíduos não se fazem cidadãos politicamente ativos e disponíveis para participação democrática.

Em seu livro “Educação como Prática para a Liberdade” (FREIRE, 2002) encontramos a idéia de que somente uma pedagogia para a liberdade é capaz de comprometer o (a) educando (a) como sujeito concreto, prepará-lo para a crítica das alternativas apresentadas e dar-lhe possibilidade de escolher seu próprio caminho. Uma nota fundamental dessa educação é que a prática se configura como uma das exigências fundamentais da pedagogia em questão.

O ser humano, sendo um ser de relações e não de contatos, não apenas está “no” mundo, mas “com” o mundo, o que lhe permite uma integração ao seu contexto, ao contrário da adaptação. É através dessa relação indivíduo/mundo que ele vai dinamizando o mundo em que vive. A transitividade crítica, que implica a apropriação crescente de posicionamento do sujeito no seu contexto e sua inserção, integração e representação objetiva da realidade, só pode ser alcançada pelo que Freire denomina

educação dialogal ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos seus problemas pelos sujeitos.

Na análise do processo de democratização da sociedade brasileira, marcado pela emergência das classes populares e crise das elites, Freire analisa período de transição enquanto possibilidade de se engendrar novos tempos, como palco propício para a transformação. Destaca, no período, a inexperiência democrática, que caracterizou o nosso país por longos anos, ponto de estrangulamento de tal processo, já que impossibilitou um comportamento participante dos indivíduos. Essa inexperiência, em sua visão, tem origem no processo de colonização do Brasil, que estabeleceu relações opressoras da metrópole para com a colônia, sem intenção de estabelecer civilização e integração. Freire pontua que o nosso país nasceu em meio a áreas fechadas, condições negativas às experiências democráticas, onde o diálogo não tem lugar, já que seu lugar

“pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2002, p.78)

O autor entende que a contribuição dos (as) educadores (as), ao lado de especialistas voltados para a transformação dos padrões antidemocráticos da nossa sociedade, é o de colaborar na construção de uma educação crítica, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (p. 86), que seja capaz de possibilitar ao indivíduo uma discussão corajosa de sua problemática.

A mudança é uma nota essencial da democracia. O ser humano precisa ter a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade, o que é indispensável à democracia. Só se aprende a democracia, de acordo com Freire, com a própria existência desta, já que

“trata-se de saber que só se incorpora ao homem, experimentalmente, existencialmente” (idem, p.101)

Para tanto, há a necessidade de uma educação que enfrente essa discussão, possibilite essa mentalidade e contribua com essa prática, tornando possível ao indivíduo uma nova postura diante dos seus problemas. Na visão do autor, o desafio colocado na época não estava localizado, apenas, na superação do analfabetismo, mas na superação da inexperiência democrática. E para tanto seria necessário um verdadeiro trabalho com a criticidade, que é nota fundamental da mentalidade democrática, uma vez que

“quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado às formas ingênuas de encará-la.[...]” (ibidem, p.103)

Uma educação que enfatiza as posições ingênuas, que não permite aos indivíduos saírem da periferia dos assuntos importantes para sua vida e para a transformação dela deve ser questionada, ressaltando-se a necessidade de superação desses esquemas, cujas características são as posições anti-dialogais que se estabelecem na sociedade e nas instituições escolares, já que se trata de

“posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundem, ambas, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia” (FREIRE, 2002, p.104)

O autor rejeita fórmulas doadas para a resolução dos problemas, já que sua crença reside na idéia de que se há algo a permutar para o povo, isso só se daria com o povo e nunca, exclusivamente, para oferecer-lhe. A seu ver, só nas bases populares e com elas é que se poderia realizar algo sério e autêntico para essas bases (p. 110).

Estabelecendo uma relação desse pensamento com a reflexão que construímos neste trabalho, que visa voltar aos problemas enfrentados pela escola, as idéias de Freire, aqui colocadas, nos convida a pensar que as possíveis soluções para a realidade apresentada no capítulo 1 deste trabalho devem ser buscadas na própria escola. Isso nos remete às idéias que temos de Educação Comunitária que se constituem como possibilidade de mudança e ressignificação, mas que partem da própria realidade a ser ressignificada, ou seja, é na própria escola que se localiza a possibilidade de mudança.

Voltando às idéias de Freire, uma educação identificada com as condições da realidade, integrada ao tempo e ao espaço e que possa refletir sobre a vocação intrínseca do ser humano de ser sujeito, pode ser traduzida, na visão do autor, numa dimensão dialogal, ativa, crítica do método educativo (p. 115). Em sua opinião, somente um método ativo, dialogal e participante poderá dar conta desse papel. Isto porque na visão de Freire, o diálogo é

“uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e que gera criticidade (citando Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (FREIRE, 2002, p.115)

O caminho do diálogo é condição indispensável à educação, na construção de formas democráticas de vida. Não somente porque é essencial para a ordenação política, mas é fundamental em todos os sentidos do ser. O diálogo permite uma educação humanista, que parte de um contexto concreto para responder a esse próprio contexto.

Gadotti (1996) afirma que há uma aproximação entre as idéias de Paulo Freire e John Dewey, autor já citado neste trabalho, uma vez que Freire se considerava admirador e discípulo de Dewey, na medida em que ambos insistiam no conhecimento da vida da comunidade local. A principal aproximação, segundo Gadotti, se encontra no

fato de ambos se debruçarem sobre uma educação baseada na idéia do aprender fazendo, no trabalho cooperativo e na estratégia de iniciar um trabalho educativo pela fala (linguagem) dos (as) alunos (as). No entanto, destaca que em Freire, as finalidades da educação devem ligar-se à mudança estrutural da sociedade que oprime grande parte da população.

No mesmo trabalho, Fleuri (1996) identifica duas condições fundamentais para a formação da consciência crítica que são: o diálogo e a práxis. O autor coloca que nas contribuições de Paulo Freire é possível uma compreensão de que diálogo é construído como relação

“entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Ou seja, os sujeitos- capazes de opção autônoma - só interagem criativamente mediante a ação - a práxis - quando assumem problemas ou conflitos que se tornam desafios comuns. (FLEURI, 1996, p. 601)

Nas contribuições de Paulo Freire, destacamos alguns aspectos que nos ajudam a olhar para o movimento de Educação Comunitária, tal como o entendemos e a pensar nas possíveis contribuições para a escola. Dentre esses aspectos colocamos luz no método que extrapola a esfera pedagógica e que implica a dimensão política, já que a educação crítica é voltada para a decisão social e política, capaz de possibilitar ao indivíduo uma discussão corajosa de sua problemática. A idéia de transformação através da conscientização do contexto, cotidiano e realidade nos é cara, já que educação e conscientização.

Pontuadas algumas contribuições do educador Paulo Freire para o nosso trabalho, passaremos, a seguir, a abordar os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

2.4 - Os princípios das Cidades Educadoras

Apresentaremos, a seguir, alguns princípios da Carta das Cidades Educadoras, que em nossa opinião é um pilar importante que orienta o nosso trabalho do princípio

ao fim, devido à articulação do sujeito e a sociedade. A Carta das Cidades Educadoras, expressa na “Carta de Barcelona” (GADOTTI, 2004) aborda a cidade enquanto espaço relevante de educação e de cidadania.

A Cidade de São Paulo, apesar de imensa e caracterizada por inúmeras desigualdades apresenta um potencial educativo e cultural inigualável. Em 2004 passou a integrar a AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras), o que a torna, em tese, intencionalmente comprometida, para além de suas funções tradicionais, com a formação, promoção e desenvolvimento dos seus habitantes. Assim, deve possibilitar que seus recursos e espaços se tornem educativos, promotores de aprendizagens e garantidores de direitos.

Através deste trabalho, pretendemos lançar um olhar para a Educação Comunitária como uma possibilidade das escolas públicas estabelecerem um maior diálogo com o seu entorno, uma maior potencialização da dimensão educativa da comunidade e do bairro, bem como a ressignificação da dimensão educativa da própria escola. Assim, não podemos prescindir da contribuição das idéias e bases das Cidades Educadoras e deixar de reconhecer que se trata de uma das matrizes das reflexões que estabelecemos. Vejamos, a seguir, quais as contribuições desse trabalho para a Educação Comunitária, apoiando-nos nas contribuições de Bernet (1996), Carrano (1993), Cabezudo (1996; 2004) e Gadotti (2004).

Bernet (1996) se baseia no princípio de cidade educativa da UNESCO, principalmente quando afirma que “todo indivíduo deve ter possibilidade de aprender por toda a vida” e aponta três dimensões possíveis para a relação educação-cidade:

1) Aprender na cidade: a cidade é tida como locus de educação, onde a trama da Cidade Educadora é composta por uma estrutura pedagógica formada por instituições especificamente educativas; instituições cidadãs não especificamente educativas; equipamentos educativos não planejados e uma gama de espaços onde se realizam ou podem se realizar encontros e vivências não planejados.

2) Aprender da Cidade: a cidade é tida como agente informal de educação de caráter ambivalente, dada a dimensão da educação informal que não é seletiva. No entanto, isso não é um problema, já que é importante e necessário conhecer, na visão do autor, o currículo da cidade, que é formado por um conjunto contraditório daquilo que se ensina e se aprende, através dos modelos de relações sociais que a cidade molda. Todavia, a assunção da cidade enquanto Cidade Educadora deve garantir a elucidação desse currículo implícito e transformá-lo em desejável.

3- Aprender a Cidade: a cidade é tomada como conhecimento em si mesmo, já que o conhecimento informal que gera o meio urbano é conhecimento sobre o meio. As instituições educativas e os recursos de mediação culturais se complementam. A cidade não é um objeto estático e sim um sistema dinâmico e evolutivo. Aprender a cidade é aprender a utilizá-la e a participar de sua construção.

Bernet acrescenta que a imagem subjetiva de cada indivíduo tem da cidade, formada espontaneamente do seu meio, não deve estar dissociada da imagem objetiva das instituições educativas, sendo que as essas duas, necessariamente, devem ser relacionadas uma terceira imagem que é a desejável: a cidade a ser construída

Alicia Cabezero (1996), professora da Universidade de Rosario - Argentina, compreende o Projeto de Cidades Educadoras enquanto construção de uma capacidade social de criar embriões para a superação e transformação da concepção de cidade como sistema de desigualdades que separa ricos e pobres, minorias e maiorias, propondo-se a interferir nessa realidade pela aprendizagem através da qual se possa criar, socializar, buscar condições de reflexão, organização e etc.

A autora, num outro trabalho (CABEZUDO, 2004) acrescenta que a cidade grande ou pequena possui incontáveis possibilidades educadoras com importantes elementos para a formação integral de seus habitantes. Uma cidade transformada em Cidade Educadora é

“uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes.” (CABEZUDO, 2004, p. 12)

Com isso, a autora chama a atenção para a importância de uma maior decisão política dos governos municipais na conversão das cidades em Cidades Educadoras. Em sua opinião, essa trama que é formada pela educação formal e não formal é cada vez mais garantida com a existência de decisões políticas que viabilizem essa constituição, já que a educação

“não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola), mas deve ser assumida pelo município, por associações culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas) (idem, p. 13)

O objetivo prioritário, de acordo com Cabezudo, é a formação dos cidadãos para que se tornem conhecedores de seus direitos e obrigações, que adquiram respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora na mesma cidade.

Esse mesmo tema é abordado por Carrano (1993), em seu trabalho sobre Juventudes e Cidades Educadoras, onde aponta elementos importantes que contribuem com a discussão que viemos estabelecendo, bem como para a idéia de Educação Comunitária que buscamos propor neste trabalho. Primeiramente, discorda da noção de educação e cultura difundidas em nossa sociedade, ampliando a noção de educação para o processo social de compartilhamento de significados, muito além dos espaços institucionais do desenvolvimento de aprendizagens. Para o autor, educação é

“o conjunto das práticas sociais que significa o reconhecimento da multiplicidade de fatores que concorrem para a formação das identidades, ou se quisermos, das múltiplas identidades que se configuram para os sujeitos nos processos de sociação⁴ em determinado momento histórico”. (idem, p. 15)

Ampliada a concepção de educação para além das práticas sociais intencionalmente concebidas para educar, bem como para além do espontaneísmo do acaso, Carrano vê que a materialidade da vida, as configurações sociais e as redes de subjetividades estabelecem contextos que devem ser considerados educativos. As relações humanas na cidade devem ser compreendidas como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados.

O processo formativo *“ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre a continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e a aleatoriedade, a homogeneidade e a heterogeneidade, ou seja, o próprio movimento da vida e da práxis social”* (CARRANO, p. 17)

E, por fim, trazemos Gadotti (GADOTTI, 2006) que acrescenta alguns elementos importantes para o nosso trabalho, ao alertar, por exemplo, para o fato de que a cidade pode educar, mas para tanto terá que ser educanda e educadora ao mesmo tempo e isso, em sua opinião, só é possível se a cidade for permeada por uma educação cidadã.

Assim, a cidade apresenta uma aprendizagem espontânea, mas também uma possibilidade de ser intencionalmente educadora, o que significa que, para além de suas funções, a cidade deve se configurar enquanto agente de formação para e pela cidadania, mas uma cidadania plena pautada em direitos e na participação direta na vida pública, através das práticas locais que ampliam a democracia representativa para a democracia participativa.

O conceito de educação para a cidadania ganha novos contornos na cidade educadora, onde se destacam novos componentes como a comunidade educativa e educadora e a reconquista da escola enquanto novo espaço cultural da cidade. Assim,

⁴ Citando Simmel que define sociação enquanto conteúdo, a matéria, formada pelos interesses de influenciar os outros e o de ser influenciado.

a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se na vida da cidade, ganhando, ela também, nova vida. Dessa maneira, não se pode falar em escola cidadã sem compreendê-la como

“escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o colegiado escolar, a constituinte escolar, as plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e as necessidades da população” (GADOTTI, 2006, p. 54)

O movimento de educação cidadã, colocado pelo autor, está centrado em vários princípios, tais como a democratização da gestão e no planejamento participativo, na construção de um novo currículo interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, também pautado em novas relações sociais, humanas e intersubjetivas. O papel da escola nesse contexto é o de contribuir para a criação de condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão e da transparência, gerando nova mentalidade, nova cultura em relação ao caráter público do espaço da cidade. Isso significa que precisa, necessariamente, estar aberta às diferenças, às diversidades culturais, étnicas, de gênero, às diferentes opções e etc. Precisa, também,

“ter um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. Na sociedade da informação, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. Ela está presente na cidade e cria novos conhecimentos, sem abrir mão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, constituindo-se como uma escola científica e transformadora.” (idem, pg. 55)

Portanto, das contribuições das Cidades Educadoras, fica-nos muito forte a idéia de que o processo formativo ocorre através de inúmeras práticas e em vários lugares, no próprio movimento da vida e da práxis. A cidade apresenta uma aprendizagem espontânea, mas também a possibilidade de ser intencionalmente educadora, mas para tanto há a necessidade de formação desses indivíduos. Outro aspecto a ser destacada

é que uma escola cidadão é uma escola participativa, apropriada pela população como parte da apropriação da cidade. Essa apropriação dependerá, muitas vezes, da própria escola através da aberturas de novos espaços de participação. Dessa maneira a escola terá de ser mais articuladora, ter um papel mais dirigente e agregador, sem abrir mão do seu papel diferenciado na sociedade.

Colocadas algumas contribuições importantes dos princípios das Cidades Educadoras para a construção deste trabalho, passamos a apresentar algumas idéias das Comunidades de Aprendizagem.

2.5 - As Comunidades de Aprendizagem

Com o intuito de buscar novos elementos que nos ajudassem a aprofundar nosso entendimento sobre Educação Comunitária e suas contribuições para a escola pública, fomos ao encontro de várias categorias, princípios e experiências - nacionais e internacionais - que pudessem embasar a nossa discussão. Dentro das experiências internacionais, destacamos duas que julgamos dialogar bem com a perspectiva adotada neste trabalho, sobretudo no que se refere à ressignificação da Escola e ao envolvimento da comunidade local nesse processo, objetivando um crescimento tanto para a instituição escolar, bem como para a comunidade, através da formação cidadã e a participação dos sujeitos que compõem o entorno. Trata-se das Comunidades de Aprendizagem e a Ação Comunitária.

O movimento denominado Comunidades de Aprendizagem teve origem nos Estados Unidos, com largo desenvolvimento na Espanha. Tem adquirido visibilidade em países de todo o mundo, sobretudo pela proposição de alternativa para a renovação da prática pedagógica e educativa no interior da escola.

Trata-se de movimento que prevê diálogo e interação da escola com todo o tecido social do entorno, num trabalho coletivo e conjunto na direção de avanços para a escola e também para a comunidade, baseados no processo de participação destes

sujeitos. Portanto, pode ser traduzida em uma nova forma de ser da escola que passa a se conectar as redes sociais do entorno e do espaço urbano e com isso pretende sair do isolamento para buscar uma construção, onde professores (as), alunos (as), pais, mães, membros da comunidade tomem parte ativa nas decisões que afetam a todos.

Uma referência importante nesta discussão é Wells (2006), que ao se reportar ao quadro da educação espanhola, reforça a necessidade da reinvenção das instituições educacionais e culturais, não só para acompanharem as constantes transformações, em escala nacional e internacional, pelas quais o mundo passa, mas, fundamentalmente, para se tornarem mais democráticas. Essas transformações, na opinião do autor, exigem uma reorganização da escola desde a reestruturação da aula até as relações com a comunidade e com o entorno.

O autor aposta na interação entre os indivíduos e coloca que maiores resultados serão alcançados à medida que se estruture um sólido trabalho conjunto, cujos esforços empreendidos conjuntamente levam a resultados significativos, já que

“generan sentimientos positivos que, por sua vez, proporcionam energía y motivación para continuar participando. De este modo, trabajar conjuntamente para crear o mejorar algun objetivo - una escuela que funciona bien, una explicación sólida em el ámbito teórico o una actuación o presentación convincente - da energía para afrontar nuevos retos y, en el intento para aborda-las com éxito, ofrecen oportunidades inmejorables para adquirir nuevas habilidades cognitivas y desarrollar nuevos conocimientos.”
(WELLS, 2006, p. 26)

Wells vê nas Comunidades de Aprendizagem um movimento democrático, de interação e de afetividade dentro da escola e, por isso, de suma importância, já que visa envolver a todos os agentes num trabalho conjunto de criação de melhores condições tanto para as escolas e seus (as) alunos (as), bem como para a comunidade. Todos devem estar envolvidos no objetivo coletivo com as bagagens culturais, educativas e sociais que possuem e fazer parte desse processo. A participação efetiva, continua o autor, gera uma enorme satisfação de todos que contribui para gerar uma energia positiva que motiva ainda mais a participação. Coloca, ainda, que as Comunidades de Aprendizagem estão ganhando êxito, pois

“generan y aprovechan las emociones positivas que motivan hacia el compromiso e la participación en actividades que las respectivas comunidades consideran importantes para su desarrollo y bienestar individual e colectivo.” (idem, p. 26)

Maria Luisa Jaussi (JAUSSI, 2006), complementa a colocação de Wells quando aponta para a realidade de que nenhum agente social - nem família, escola, município ou bairro, - pode educar sozinho, dada a demanda da educação e também pelo fato de ser uma responsabilidade não somente da escola, e que deve ser partilhada por todos. A escola não pode insistir na idéia de que pode solucionar tudo sozinha, da mesma maneira como não pode trabalhar apenas com a informação e o conhecimento historicamente acumulado, deixando de lado os demais aprendizados tão importantes e necessários à vida humana, mas tomar consciência de que a educação desempenha um papel fundamental na vida em sociedade. Assim, deve unir esforços de todos os agentes para trabalharem, todos, na mesma direção e na transformação da escola.

Com isso, coloca que as Comunidades de Aprendizagem mudam o foco da instituição escolar e a transforma num dinamizador do trabalho conjunto. Envolve muito mais que a divisão de tarefas, partindo da tomada coletiva de decisões, rumo aos objetivos comuns partilhados e definidos por todos (as), visando avanços para a escola, os (as) alunos (as) e para comunidade. Assim, as Comunidades de Aprendizagem compreendem a educação, a convivência entre as pessoas e aprendizagem dialógica como parte da transformação cultural e social de uma escola e de seu entorno, pois se baseiam

“no diálogo y na diversidad de interacciones, para conseguir que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas” (JAUSSI, 2006, p. 31)

Para a implantação das Comunidades de Aprendizagem, a autora aponta algumas propostas metodológicas e organizativas a serem observadas pela escola, que são:

- Objetivos compartilhados: Consistem na incorporação de todas as pessoas da comunidade num projeto conjunto de igualdade, que deve ser partilhado por todos;

- Comissões diversificadas: Devem ser formadas por professores (as), pais, mães, voluntários (as), profissionais, alunos (as) e outros agentes que planejarão ações necessárias para levar adiante uma determinada prioridade. Posteriormente as tarefas devem ser divididas e é de suma importância que todos se sintam incluídos;

- Formações dos familiares: Potencializam a aprendizagem, a convivência e o sentimento de que a escola é, de fato, algo coletivo e de todos, além de melhorar a auto-estima das famílias e estabelecer laços de confiança. Tais formações, que podem ser conjuntas - com todos os agentes e formadores (as)- ou específica - para cada coletivo - de acordo com suas demandas e interesses;

- Mais espaços e tempos de aprendizagem: Abrem-se mais espaços educativos, em horários alternados, por um tempo maior, possibilitando maior permanência dos (as) alunos (as) e da comunidade no interior da escola, tais como oficinas, cursos, aulas de reforço, dentre outros, organizadas no contra turno dos (as) alunos (as).

- Grupos interativos: Entrada na sala de aula de pessoas que possam ser úteis ao processo de aprendizagem dos alunos. Essas pessoas podem ser familiares, professores (as) aposentados, educadores (as) sociais e o objetivo será a convivência solidária dos alunos, desde a mais tenra idade.

- Trabalhos sobre normas e resolução de conflitos: Pretendem, através de assembléias, reuniões, aulas, comissões mistas de convivência e formações, darem

conta do objetivo de envolver todos os agentes em um acordo coletivo sobre as normas a serem partilhadas por todos.

Esse mesmo tema é abordado por Sônia Ortega e Ignasi Puigdemívol (ORTEGA e PUIGDELLIVOL, 2006) que entendem as Comunidades de Aprendizagem como modelos de escola inclusiva, já que a inclusão não é um método que se desenvolve numa aula ou outra, mas

“un reto que debemos asumir, no sólo como una cuestión de valores, sino por ser la forma como se consiguen los mejores resultados en cuestión de aprendizages” (idem, p. 35)

Os autores apostam na participação da comunidade na educação dos (as) alunos (as) e no ambiente escolar. Assim,

“el compromiso de los propios alumnos y alumnas con su progreso, a dos padres y las madres con su participación, a las iniciativas profesionales de os maestros e maestras, a la dedicación de las personas voluntárias que participan em el proyecto y a la colaboración de otros agentes sociales.” (ibidem, p. 36)

Os autores vêem, ainda, que um projeto baseado na participação da comunidade deve considerar que todos são capazes de fazer reflexões e contribuir com a educação de seus filhos (as), independente do nível acadêmico que possuem. Observando, também, que o diálogo é um elemento fundamental, do qual devem partir para garantir voz e vez aos participantes.

Um dos grandes diferenciais das Comunidades de Aprendizagem é que a responsabilidade da aprendizagem escolar é partilhada por todos (as), pais, mães, professores (as) familiares, voluntários, associações e instituições localizadas no entorno das escolas e essa participação é pautada num plano de igualdade, tanto em

termos de planejamento, como no desenvolvimento e avaliação das atividades. A centralidade da aprendizagem está voltada para a qualidade que é orientada por

“aptitudes e actitudes para convertirse en personas preparadas para participar plenamente en nuestra sociedad de la información.” (ORTEGA e PUIGDELLIVOL, 2006, p.37)

Não se trata, portanto, de modelo único de projeto a ser aplicado nas diversas escolas. Cada Comunidade de Aprendizagem é única e desenvolverá sua própria transformação, de acordo com cultura, entorno e prioridades que são elencados por todos (as). Entretanto, em todas elas existe um eixo transversal imprescindível que é o compromisso coletivo na realização do projeto.

Montserrat Castanys, (CASTANY, 2006) por fim, acrescenta a idéia de que o projeto de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem está

“en conseguir que la escuela llegue a ser una parte - muy importante, pero parte, solamente - de una comunidad en la que el papel educador ha sido asumido por la mayoría de miembros de la colectividad. Los objetivos que se deben ir alcanzando son, por un lado, los referidos a aprendizajes curriculares y, por otro, conseguir que toda la comunidad se sienta educadora” (CASTANY, 2006, p. 73)

Nas colocações da autora percebemos que as Comunidades de Aprendizagem não desprezam os conhecimentos historicamente acumulados, que se constituem como competências básicas e conhecimentos necessários e para que os (as) alunos (as) possam continuar aprendendo. Mas aliado a isso, está o desafio de que toda a comunidade se sinta educadora e, também, passível de se educar, através de um processo onde todos possam interagir e trocar saberes de todo o tipo.

A implantação de um projeto dessa natureza passa, necessariamente, na visão da autora, pelo trabalho em equipe, pela criação de canais de relação entre escola e famílias, através de assembléias, entrevistas, reuniões, comunicados escritos, agendas etc.; pela criação de associação de pais e mães para o trabalho conjunto e pela criação

do conselho escolar gerador de trabalho criativo e debates, com reuniões cujos conteúdos sejam reais e decisivos, onde se possa dar mais relevo às questões de participação, dentre outras coisas.

Na visão da autora, essa transformação não se dá de maneira súbita, já que se trata de mudança de cultura, sendo necessários a tranquilidade, paciência, observação, acompanhamento e uma real vivência do processo, garantindo que esses passos estejam adaptados ao tempo, à cultura e à situação real de cada comunidade.

Tomando como base essas discussões, acreditamos que as Comunidades de Aprendizagem apontam várias contribuições para a Educação Comunitária. Podemos destacar, dentre outros, alguns aspectos mais significativos, tais como o diálogo e a interação com o tecido social do entorno, que pode desencadear um trabalho coletivo e conjunto, cujos avanços se voltem para escola e para a comunidade; a tentativa de saída do isolamento; a necessidade da reinvenção escolar; a idéia de que a educação não ocorre e não é responsabilidade única da escola; a idéia de mudança do foco da instituição escolar que se transforma num dinamizador do trabalho conjunto a fim de que toda a comunidade se eduque e se sinta educadora e passível de educar.

Pontuadas algumas contribuições das Comunidades de Aprendizagem para o nosso trabalho, passamos, a seguir, aos pontos que julgamos relevantes na Ação Comunitária e suas contribuições para o nosso trabalho.

2.6- A Ação Comunitária

A segunda experiência internacional, desenvolvida, também, na Espanha que trazemos para contribuir com a idéia de Educação Comunitária que aqui apresentamos é a Ação Comunitária.

A Ação Comunitária é um movimento que abrange ações desenvolvidas por diferentes agentes profissionais ou não, que, atuando em contextos específicos, agem na direção da transformação local e social. Trata-se de um processo das comunidades

e/ou de acompanhamento das comunidades, onde se encontram a detecção de problemas locais e levantamento de possibilidades para a solução destes problemas. Vejamos de modo mais detalhado quais as suas bases e as relações que podem ser estabelecidas com a escola.

Martinez e Berne (MARTÍNEZ, X.U. & BERNÉ, A.L, 2006) afirmam que a Ação Comunitária envolve certa complexidade, já que comporta uma diversidade de significados e sentidos. Isso tem trazido inúmeras interpretações à Ação Comunitária, como a que ocorre com o termo comunidade, comumente associado a território. Os autores não concordam com tal entendimento, já que compreendem comunidade como

“um espacio común donde se realizan acciones en común y donde existen relaciones de afectividad entre las personas.” (MARTÍNEZ, X.U. & BERNÉ, A.L, 2006, p. 42)

O termo Ação Comunitária, segundo os autores, também apresenta essa polifonia, já que surge da junção de dois conceitos, extremamente ricos e profundos em significados e sentidos que são “ação” e “comunidade”. Pelo fato de apresentarem um aspecto interdisciplinar e interprofissional, os dois termos unidos são conceituados pelos autores enquanto

“una multiplicidad de situaciones e actuaciones sociales que pueden resultar extraordinariamente diversas, heterogéneas y complejas. Situaciones e actuaciones, que, entre muchos otros elementos, se refieren a espacios e territorios, a profesiones e profesionales, a términos e conceptos, a ámbitos e a disciplinas, a proyectos, actividades e intervenciones, a individuos, grupos e colectividades, a asociaciones, entidades e organizaciones; y por último, a estrategias, técnicas y a metodologías. Todos estos elementos se articulan de manera compleja, y a menudo no demasiado transparente, en el marco de esse constructo borroso que denominamos comunidad.” (idem, p.19)

É possível afirmar, segundo MARTÍNEZ E BERNÉ, que a Ação Comunitária existe desde surgimento das comunidades, e esteve sempre relacionada ao desenvolvimento das mesmas. Entretanto, as comunidades existentes no decorrer da

história apresentaram características e configurações bastante diversas e nem sempre utilizaram o termo comunidade da mesma maneira.

Para os autores, o retorno ao comunitário e à comunidade, na atualidade, se deve às diversas características atuais da nossa sociedade, marcadas por situações de exclusão e fragmentação, além do individualismo que retrai e desarticula o comunitário. Esses fenômenos sociais reforçam e fundamentam grande parte dos projetos de ação comunitária existentes.

Os autores caracterizam a Ação Comunitária em dois tipos: o primeiro refere-se a uma ação não específica, já que não apresenta objetivos explícitos dirigidos para criar efeitos sociais e/ou comunitários. Trata-se de ações que são frutos dos movimentos comuns das pessoas no seu cotidiano. Neste caso a Ação Comunitária

“es no intencional, en tanto que no se dirige hacia unos objetivos comunitários concretos y se puede afirmar que, em general, posibilita el funcionamiento y el mantenimiento de la própria comunidad. Las acciones comunitarias son, de hecho, acciones que forman parte de las propias dinâmicas de la vida cotidiana – las diferentes acciones em grupo o coletivas, sean positivas o negativas - que se producen em el día a día de las comunidades.” (ibidem, p. 20)

Já o segundo tipo de Ação Comunitária diz respeito àquelas ações nas quais se envolvem, além dos membros da comunidade, as diversas instituições, políticos, administrações, técnicos e profissionais diversos. Essa ação tem um papel estratégico a serviço dos interesses individuais, coletivos ou institucionais. Dessa maneira, pode-se dizer que

“si hablamos de acción estratégica – instrumentalmente orientada para determinados fines – y acción ideológica – enmarcada em um determinado sistema de valores – estamos referiendo necesariamente a una intervención. Uma intervención em la comunidade que, em consequência podrá ser de tipo social, psicológico, psicosocial, socioeducativo, educativo, sanitario, político, etc. [...] La acción comunitária intencional es una intervención que - en tanto que estratégica e ideológica -[...] al igual que cualquier tipo de intervención – es una arma de doble filo. Esto significa que, por um lado, puede posibilitar el desarrollo e el empoderamiento (‘empowerment’) de la

comunidad y de los miembros que la configuran o, por el contrario, entorpecer, controlar o limitar dicho desarrollo” (MARTÍNEZ, X.U. & BERNÉ, A.L., 2006, p. 21)

Posto isso, MARTÍNEZ E BERNÉ definem a Ação Comunitária como

“um macro concepto o um concepto inclusivo, dado que abarca todo um conjunto de acciones desarrolladas por multitud de actores – que puede incorporar o no a profesionales – y que hacen referencia a espacios y escenarios compartidos. Em dichas acciones se consensúan objetivos e se pactan significados de cara a alcanzar unas metas que se orientan hacia la transformación social. Estas acciones suponen el encuentro de lógicas, miradas e interpretaciones diversas que tratan de establecer um espacio comum para el entendimiento; este les permite compartir e participar em el desarrollo de unas acciones determinadas: las acciones comunitarias.” (idem p.39)

Desse modo, a Ação Comunitária, enquanto movimento de detecção e levantamento de respostas próprias, adequadas e enriquecedoras às diversas situações vividas pela comunidade, se estrutura em cinco eixos fundamentais, sem os quais não se pode atingir um trabalho verdadeiro. Trata-se da conscientização, da participação, da educação, do empoderamento e do desenvolvimento da comunidade.

No tocante aos protagonistas da Ação Comunitária, podemos perceber nas palavras dos autores, que

“se trata de una acción conjunta y que ésta puede surgir de un profesional, de una institución, de una organización, de un individuo particular o por ultimo e un grupo de vecinos que toman, en un momento dado, la iniciativa de llevar a cabo, aquella acción específica. Incluso se habla que se trata de un proceso metodológico participativo en que el liderazgo puede ir variando. De las acciones comunitarias formam parte todos aquellos miembros de la comunidade que quieren participar” (ibidem, p.45)

Na busca do diálogo entre Ação Comunitária e educação escolar, encontramos nas idéias da professora Lobato (LOBATO, 2006) significativas contribuições. A autora coloca que a Ação Comunitária, tal como aqui é apresentada, pode partir de quaisquer agentes ou instituições sociais, mas a escola é o lugar, a seu ver, além de propício,

extremamente viável para a implantação do trabalho, já que seu objetivo é atuar no desenvolvimento dos objetivos da educação e da escola, que não deve atuar sozinha, mas junto às pessoas, entidades e entorno, na formação de futuros cidadãos úteis a si mesmos e à sociedade.

O entorno, nesse caso, seria a base da Ação Comunitária dentro da escola, uma vez que a escola não pode ser concebida distanciada do contexto onde está inserida. O entorno não só influi, mas condiciona, na visão da autora, a capacidade de aprendizagem os (as) alunos (as).

A autora aprofunda a necessidade de escola e comunidade se relacionarem mais, melhor e entrarem em acordo sobre os objetivos comuns que têm ou podem ter em benefício da própria comunidade. Embora reconheça a complexidade que envolve a discussão a respeito das responsabilidades da comunidade e da escola, afirma que a relação entre ambas deve ser de mútua colaboração. Só essa colaboração pode ajudar a escola a dar conta de suas tarefas, que têm se ampliado cada vez mais com a assunção de questões específicas trazidas pelos alunos, de natureza pessoal, familiar, cultural e social, cada vez mais diversas. Assim, para dar respostas a tais questões, a escola se vê diante da necessidade de buscar novas ferramentas em seu trabalho pedagógico educativo e uma dessas saídas, em sua visão, é a Ação Comunitária já que esta se refere ao

“conjunto de actuaciones socioeducativas que van dirigidas a la comunidad escolar con el soporte de servicios y recursos comunitários, partiendo de los objetivos compartidos y con finalidad de posibilitar câmbios que influyan de forma positiva em el entorno educativo.” (LOBATO, 2006, p. 114)

Dessa maneira, de acordo com Lobato, o papel da escola é de auxiliar famílias, com apoio das políticas sociais e parcerias, para que cada um atue no seu âmbito e todos na mesma direção, objetivando uma melhor educação aos alunos (as). Só esse conhecimento mútuo, seguido pela confiança, poderá chegar a atuações concretas de colaboração.

Segundo a autora, a Ação Comunitária não deve prescindir da cultura da escola. Assim, deve, necessária e prioritariamente, considerar os valores culturais do entorno, definir objetivos claros que permitam avançar pela confiança, participação e ajuda. Considera a cultura, tomando como base o conceito dado por Gertz, enquanto a forma como

"[...] se comunica, se perpetúa y se desarrolla sus conocimientos sobre actitudes sobre la vida. Cultura es la fábrica de significados sobre la base de los que los seres humanos interpreta sus experiencias y guían sus acciones." (idem, p. 118)

Dessa maneira, podemos entender, de acordo com os estudos de Lobato que

"Estamos delante de um trabajo conjunto de ciudadanos y administraciones, donde los profesionales y las entidades hemos de gestionar juntos os recursos y ayunar esfuerzos para desarrollar acciones participativas com las personas e instituciones en entornos diversos. Es um gran desafío, pero estamos delante de uma participación comprometida donde da corresponsabilidad de todos los setores sociales sin duda favorecerá la educación." (LOBATO, 2006, p.119)

As contribuições da Ação Comunitária, aqui colocadas, acrescentam importantes elementos à nossa discussão sobre Educação Comunitária, tais como a mútua colaboração entre escola e comunidade que auxiliará a escola no desenvolvimento de suas tarefas. Outro aspecto relevante é o destaque da escola enquanto local propício e viável de desenvolvimento desse Projeto. No entanto, a base deve ser o entorno, já que a instituição escolar não está distanciada do seu contexto que, não só influi, mas, de certa forma, condiciona a aprendizagem dos (as) alunos (as). A responsabilidade da escola, nesse sentido, é de auxiliar a comunidade para que cada um atue no seu âmbito e todos na mesma direção.

Colocados alguns pontos que julgamos importantes da Ação Comunitária que, a nosso ver, estabelecem diálogo com a idéia de Educação Comunitária que trazemos

neste trabalho, passaremos a algumas idéias do Projeto de Educação Comunitária do Programa São Paulo é uma Escola.

2.7 - Projeto de Educação Comunitária - Programa São Paulo é uma Escola

Comentaremos, a seguir, alguns pontos do Projeto de Educação Comunitária proposto pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo no ano de 2005. O Projeto em questão é parte integrante de um Programa para a Educação denominado “Programa São Paulo é uma Escola” instituído na Cidade de São Paulo pelo governo Municipal através dos Decretos 46.017/2005 e 46.210/2006 e difundido em toda a Rede Municipal de Ensino.

Antes de entrarmos especificamente no Projeto de Educação Comunitária, parte que interessa ao nosso estudo, achamos por bem delinear alguns traços relevantes do Programa São Paulo é uma Escola, já que é a este Programa que está subordinado o Projeto de Educação Comunitária. Assim, por entendermos que o Projeto de Educação Comunitária o atende e o implementa é que acreditamos ser necessário destacar, ainda que rapidamente, seus principais propósitos. É o que faremos a seguir.

O “Programa São Paulo é uma Escola” consiste

“na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas, inseridas em horários pré e pós-escola, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares”. (Decreto 46.210/2006, Art. 2º.)

E tem como objetivos

“- I - estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa;

- II - proporcionar o aumento qualificado do acesso dos alunos aos equipamentos sociais do Município de São Paulo;
- III - contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV- propiciar aos educandos condições de uso das diferentes linguagens verbal, plástica, cultural, corporal e outras, como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, usufruir e interpretar as produções culturais em contextos públicos e privados;
- V- desenvolver o sentimento de confiança capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social.
- VI ampliar o tempo de permanência da população infanto-juvenil nos espaços educacionais específicos, no processo de ensino aprendizagem, promovendo orientação de estudos, atividades de leitura e outras.
- VII - usar o espaço e o tempo extra-escolar para desenvolver a prática da “Escola Promotora de Saúde”;
- VIII - orientar a realização de lição de casa, especialmente para aqueles alunos que ao dispõem de facilidade em suas residências.” (Decreto 46.210/2006, Art. 3º)

O Programa em questão, de acordo com os documentos oficiais, é constituído por atividades organizadas em agenda semanal, que devem ser articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no espaço escolar, bem como em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação. Esses locais referem-se aos espaços destacados na cidade de São Paulo e que privilegiem sua história e cultura, tais como CEUS (Centros de Educação Unificados) e todo o aparato cultural público da cidade.

O Programa se estrutura por meio da celebração de convênios da Secretaria Municipal com entidades sem fins lucrativos, ONGs, Fundações, Institutos e Associações, para o desenvolvimento das seguintes atividades

“orientação de estudos; atividades circenses; artes plásticas; arte digital; dança nas diversas modalidades; música nas diversas modalidades e com os diferentes

instrumentos musicais; regência de orquestra; canto; samba; DJ; flauta doce; teatro; artesanato em geral; origami; mosaico; reciclagem de papel; bijuteria; educação para o trânsito; decoração e moda; brinquedoteca; fotografia; ciclismo; patinação; pipa; skate; culinária; xadrez; rádio; língua estrangeira: inglês, francês, italiano e espanhol; marcheteria; grafiteagem; arte marciais; e outros” (Edital de Chamamento Público - DOM 22/06/2005, p. 54)

Essas atividades devem ser realizadas em forma de oficinas, que serão compostas de 20 a 30 alunos (as) e com duração de duas horas, cada uma. No Edital de Chamamento Público, estas entidades, associações e organizações não governamentais devem apresentar um plano de trabalho a ser desenvolvido na escola, coerente com o objetivo do Programa. Vale ressaltar que o objetivo geral é ampliar o tempo de aprendizagem dos (as) educandos (as), proporcionando condições para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais, recreativas e de lazer fora do período de aulas.

A coordenação do projeto está centrada na Unidade Escolar, bem como o planejamento de atividades, elaboração de agenda e supervisão dos trabalhos. Essas atribuições devem ficar sob a responsabilidade da Direção Escolar, da Coordenação Pedagógica e do (a) Educador (a) Comunitário (a), numa relação de coresponsabilidade. Professores (as) interessados (as) têm a prerrogativa de participar caso haja interesse e jornada compatível, para percepção das horas excedentes em JEX⁵.

O Programa São Paulo é uma Escola é um programa dentro do qual se encontra o Projeto de Educação Comunitária, bem como inúmeros outros projetos, tais como

“Recreio nas Férias; Programa de Prevenção de Violência nas Escolas; EDUCOM - Educomunicação nas ondas do Rádio; Programa Agita Sampa; Projeto Escotismo;

⁵ JEX - Jornada Excedente percebida pelos (as) professores (as) por horas excedentes trabalhadas. Só podem perceber tais jornadas professores que possuem JB (Jornada Básica - 20h/aulas semanais) e JEA (Jornada Especial Ampliada - 25 h/aulas semanais). Professores (as) que possuem JEI (Jornada Especial Integral- 40h/aulas semanais) não podem atuar nem perceber nenhuma jornada excedente.

Projeto de Educação Sexual; Projetos de Ensino Bilíngüe; Projeto Xadrez - Movimento educativo; Atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa, dentre outros;” (idem, Art. 4º, parágrafo único)

Sendo assim, como parte integrante desse Programa, o Decreto 47.050/2006, regulamenta e institui o Projeto de Educação Comunitária, cujo objetivo principal, de acordo com os documentos oficiais, consiste na formação, em serviço, de professores (as) integrantes do quadro do magistério municipal em Educação Comunitária e desenvolvimento de cidadania no ambiente escolar. (Decreto 47.050/2006, Art. 2º.)

Os objetivos do Projeto de Educação Comunitária podem ser elencados como a promoção e o incentivo do diálogo entre escola formal e comunidade do entorno, de forma a possibilitar à criança e ao jovem a compreensão do seu papel na sociedade, o exercício da cidadania e a ampliação das alternativas educacionais com o real e efetivo acesso dos alunos aos equipamentos culturais, sociais e esportivos da cidade. (Decreto 47.050/2006,)

O desenvolvimento do Projeto de Educação Comunitária nas escolas e, de acordo com os documentos oficiais, fica a cargo do Educador (a) Comunitário (a). Em torno dele é que se organiza o trabalho. Sua designação exige, também, participação e certificação no Curso de Formação do Educador Comunitário⁶ e a apresentação de uma proposta de trabalho para a Unidade Educacional a qual deverá ser referendada pelo Conselho de Escola. (Decreto 47.050/2006, Art. 5º.)

A atuação do Educador (a) Comunitário (a) deve se dar em co-responsabilidade com a Direção Escolar, a Coordenação Pedagógica e o Conselho de Escola. O Decreto em questão estabelece 17 (dezessete) atividades que fazem parte das competências da função do Educador Comunitário. Por entendermos que a observação dessas competências contribui para uma maior compreensão do Projeto de Educação Comunitária adotada pela Rede, optamos por destacá-las a seguir:

⁶ Curso de Formação do Educador Comunitário: formação oferecida aos(as) educadores(as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo como requisito para atuação dos(as) profissionais na Unidade Escolar. Será detalhada mais adiante no capítulo 3.

- “I- participar das ações e formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- II- desenvolver ações de cidadania e promover o diálogo entre a comunidade escolar e a comunidade do entorno;
- III- articular atividades propostas com o projeto pedagógico da escola;
- IV- promover atividades complementares que auxiliem no desenvolvimento da leitura e da escrita;
- V- buscar parceria e espaços locais para o desenvolvimento de ações formadoras, a fim de acolher os alunos e ampliar as possibilidades educativas em decorrência dessa cooperação;
- VI- reforçar, na criança e no jovem, a compreensão de seu papel na sociedade, incentivando seu exercício consciente, responsável e contínuo, utilizando o lugar onde vive, sua cidade, escola, bairro e vizinhança como parceiros no processo educativo;
- VII- incentivar e acompanhar a participação da comunidade nos Conselhos de Escola, em outros mecanismos de participação popular existentes e em atividades desenvolvidas no ambiente escolar ou no seu entorno;
- VIII- auxiliar na organização da Associação e Pais e Mestres; Grêmios Estudantis e outros Órgãos auxiliares da escola;
- IX- desenvolver ações e promover a criação de espaços voltados à integração da escola com a comunidade;
- X- apoiar a implementação de políticas públicas que promovam a participação comunitária na escola e a utilização dos espaços educativos existentes no seu entorno;
- XI- organizar e implementar juntamente com a equipe técnica (Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico) as atividades extra-escolares, bem como as de fins de semana;
- XII- estabelecer contatos com órgãos públicos e entidades não governamentais com vistas a enriquecer as experiências de aprendizagem;
- XIII- organizar a agenda semanal de atividades da escola, inclusive acompanhando e participando daquelas desenvolvidas nos finais de semana, observadas as normas legais vigentes;

- XIV- promover condições para a atuação de agentes recreativos, estudantes de nível superior e oficineiros devidamente credenciados na Secretaria Municipal de Educação;
- XV- organizar e acompanhar passeios culturais voltados ao desenvolvimento de ações educativas e culturais fora do ambiente escolar;
- XVI- articular e implementar, na comunidade escolar, ações educativas que visem a promoção da saúde, dentro do programa “Escola Promotora de Saúde”.
- XVII- construir instrumentos que permitam a avaliação continuada das atividades propostas, com vistas ao seu constante aprimoramento;

O que nos interessa é o conhecimento das bases nas quais se estrutura o Projeto de Educação Comunitária proposto pela Rede Municipal de São Paulo. Posto isso, vale destacar alguns itens relevantes que nos ajudam a compreender a concepção ali adotada que foi amplamente difundida em todas as escolas e que apresentou intenções de ser implantada em toda a Rede de Ensino.

Acreditamos que um projeto com tais objetivos demanda uma articulação da escola como um todo e a gerência da equipe técnica. O papel de uma liderança que se responsabiliza pela coordenação do mesmo, só tende a ser positiva e acrescer a probabilidade de sua implantação.

No entanto, a escola precisa integrar essas atividades ao seu projeto Pedagógico, o que contribuirá, certamente, não só para o trabalho de sala de aula, de uma maneira sistematizada, mas também para uma maior reflexão e compreensão das atividades que ocorrem no contra turno das escolas, favorecendo, com isso, a sua conexão com outros tempos e espaços da escola, evitando a fragmentação, a segmentação e a criação de várias “escolas” dentro de uma só.

Outro ponto a ser destacado é a percepção de que grande preocupação do projeto se assenta na proposição de atividades e oficinas no contra turno das escolas. Reconhecemos a importância, a validade e os avanços que podem ser gerados a partir da introdução dessas atividades na escola, para a comunidade e, sobretudo, para as crianças e adolescentes, mas ponderamos que se trata de atividades prontas,

estabelecidas e desenvolvidas por agentes externos, podendo ser caracterizadas, somente, como um movimento de fora para dentro da escola.

As atividades que são estabelecidas de fora para dentro da escola não decorrem de uma discussão coletiva, de um debate da própria comunidade escolar e, por isso, não mantém vínculos com o Projeto Pedagógico da escola. Trata-se de um movimento externo que pretende mudar o interno.

Nesse sentido, preocupa-nos que essas atividades venham a culminar na não construção coletiva e, apenas, no oferecimento delas, por meio da atuação de oficinairos. A nossa preocupação não é com as oficinas em si, mas como elas adentram o espaço escolar e se constituem parte dele. Os (as) professores (as) podem participar, reza a legislação, desde que possuam interesse e jornada específica. O nosso questionamento repousa sobre a possibilidade disso, ou seja: Seria possível um movimento como esse atingir um nível de desenvolvimento satisfatório, cumprir o papel a que se destina e atingir seus objetivos, que se referem ao exercício da cidadania, a promoção e o diálogo com a comunidade e possibilitar à criança o desenvolvimento de seu papel na sociedade, sendo desenvolvido na escola por agentes externos com a participação optativa dos educadores (as)? A leitura da legislação dá a entender que sim. Nós acreditamos que não é suficiente, embora se configure num importante ponto de partida.

Com relação ao Conselho de Escola, por exemplo, o que parece faltar às escolas e à cultura escolar, de um modo geral, é uma aproximação mais segura entre escola e comunidade, que crie uma cultura democrática e os chame para a participação, para a tomada de decisões e para uma inserção no processo educativo de uma maneira mais autônoma. Assim, pensamos ser necessária uma nova compreensão dessa aproximação entre escola e comunidade, que permita uma participação efetiva, com voz e vez aos sujeitos. Que ao mesmo tempo seja formativa e permita aos indivíduos, internos e externos, uma nova relação com a escola, com a educação dos (as) filhos (as) e de todos (as) com o seu meio.

Recorrer a esses mecanismos de participação para o desenvolvimento da Educação Comunitária é um caminho mais que legítimo, porém, se não houver uma

nova forma de conceber essa participação, talvez, pouco se sairá do lugar. Um dos caminhos de aproximação dos pais e mães, proposto pelo Programa se dá a partir da realização de oficinas. Certamente os (as) trará, mas somos levados a inferir, com base em experiências conhecidas no interior das escolas, que não é suficiente para despertar-lhes a participação efetiva para a cidadania, que é o objetivo central do projeto. Há que se mudar a concepção dessa articulação e buscar novas formas de participação.

A idéia que nos chega é a de que se trata de um projeto que precisa ser apropriado e construído pela própria escola, visando superar suas preocupações, apenas, com as atividades do contra turno de aulas dos (as) alunos (as) e que entenda a escola como um todo, pensando, também, no currículo, na sala de aula, nas relações e etc., visando a sua reorganização. A bandeira da cidadania é hasteada, mas não dá sinais de que novos caminhos serão percorridos para se chegar ao seu encontro.

A impressão que fica é de que a proposta se situa, ainda, na superfície dessa verdadeira e necessária integração da escola e comunidade, o que nos leva a crer que se trata de uma perspectiva, sim, valiosa de integração da escola e da comunidade, mas tradicional que não altera as estruturas e por isso, demonstra certa fragilidade para atingir os objetivos propostos. Falta-lhe, a nosso ver, a dimensão da transformação e ressignificação da escola, que deve deslocar-se do seu lugar, para que possa se reestruturar, acolher e estar aberta a essa comunidade e à novidade que é esse trabalho, que não apresenta fórmulas, regras, tampouco caminhos, mas que devem ser construídos por todos (as).

É preciso deixar claro que, de modo algum, a nossa colocação se configura como uma desqualificação do Programa ou Projeto aqui apresentados, mas, antes como um apontamento que destaca possíveis limites, sobretudo quando comparados aos objetivos a que se propõem.

Assim, essas reflexões nos levam a duas análises que consideramos importantes. A primeira refere-se ao destaque do valor e da importância desta perspectiva para um melhor trabalho na escola e para uma articulação entre escola e comunidade, muito embora pontuamos sobre possíveis limitações. A segunda

consideração repousa sobre a idéia de que é preciso mais: uma perspectiva que não só ofereça, introduza, implante, implemente, delegue. Isso, a nosso ver, compõe uma perspectiva tradicional, há tempos conhecida das escolas e dos (as) educadores (as) a cujos frutos, também, já estamos, de certa forma, acostumados.

Ao contrário disso, ansiamos por uma Educação Comunitária que sugira, provoque, construa, diagnostique, some, critique, acompanhe e cobre da escola e também da sua comunidade uma transformação dos seus próprios paradigmas - formas de ver e de fazer - e que envolva esses sujeitos num processo - constituído como fim em si mesmo- que reconheça a problemática e a situação da escola e do entorno e que levante possibilidades de transformá-lo, de maneira coletiva e com a contribuição de todos (as), tendo a escola como foco principal e lugar de agregação desse trabalho.

Posto isso, pontuaremos, a seguir, as contribuições do Projeto Bairro Escola para as reflexões contidas neste trabalho.

2.8- Projeto Bairro Escola

A Educação Comunitária conforme a entendemos parte da escola e centra-se nela, propondo dentre outras coisas, o diálogo e o estabelecimento de parcerias com a comunidade, incluindo aí outros agentes sociais, para desenvolvimento de um trabalho pedagógico e educativo significativos. Até o presente momento pontuamos experiências que partem da escola e, a seguir, traremos as contribuições de uma experiência da Organização Não Governamental Cidade Escola, sobre o diálogo entre bairro e escola.

As ONGs (Organizações Não Governamentais) cresceram em nosso país nas décadas de 70 e 80, ligadas aos movimentos sociais e à Igreja, sobretudo, e desde então vêm atuando em diversas áreas, prioritariamente na área educacional, se constituindo como alternativas e apontando idéias e possíveis soluções para os desafios propostos pela escola e pela sociedade.

Muito embora reconheçamos que a educação é uma tarefa complexa, que demanda articulação entre os diferentes setores da sociedade, a fim de que possa ser mais amplamente desenvolvida e que tenha um raio de atuação maior que o tempo em que os (as) alunos (as) estão em aula na escola, o nosso posicionamento diante dessa articulação recomenda cuidado.

Ressaltamos que nosso entendimento de Educação Comunitária prevê o diálogo com o entorno, abertura e gerenciamento da escola para que esse diálogo seja estabelecido com os mais diversificados agentes do entorno escolar, objetivando a proposição de ações, temáticas, discussões para serem desencadeadas, interna e externamente, mas frisamos a nossa opção pela instituição escolar, enquanto espaço diferenciado na sociedade e base deste trabalho. Dessa maneira, a escola deve abrir-se para essa comunidade, mas cabe a ela a organização intencional e articulada dessa abertura. Essa centralidade se dá devido a escola ser um espaço de equidade, com capacidade de articular esse trabalho e agregar os diferentes agentes que compõem o entorno.

Como já dissemos, anteriormente, viemos de espaços não formais de educação. Reconhecemos o seu valor e suas práticas, nos quais fomos forjados. No entanto, sabemos que muitos espaços não formais de educação não apresentam o potencial democrático de agregar, mobilizar e dinamizar os diferentes sujeitos, com suas diferentes crenças, opções, ideologias como a escola pode fazê-lo. A escola, a nosso ver, é esse espaço de equidade por isso, pode articular melhor este trabalho, com todas as especificidades que ele comporta.

Obedecendo a característica das ONGs, o Projeto Bairro Escola da ONG Cidade Escola Aprendiz, apresenta ações que podem ser estabelecidas entre a escola e que pretendem contribuir com a formação dos alunos (as).

O Projeto Bairro Escola é desenvolvido na Cidade de São Paulo e tem atuado na interface e integração entre comunidade local, ONGs, população, escolas etc., visando inserir, dentre outras coisas, a comunidade no processo educativo das crianças e jovens, favorecendo a apropriação do bairro, enquanto recurso educativo e com isso favorecendo a qualidade do ensino.

O entendimento do Projeto repousa na necessidade de um trabalho que reconheça a idéia de tecido social, que destaque a importância da articulação entre os diferentes agentes da sociedade. Assim, Dimenstein (2004), coloca que o Projeto Bairro Escola implica

“trazer a vida com suas imprevisibilidades, dores e delícias para o cotidiano do aprendizado. E devolver tudo isso melhorado para o sistema formal” (DIMEINSTEIN, 2004, p. 179)

A articulação entre bairro e escola conta com um processo de implementação, cujos passos, de acordo com o modelo de gestão de potencialidades, são definidos pelo Projeto como

- fortalecimento do que já existe no entorno, na comunidade, apostando nas riquezas comunitárias, o que demanda conhecimento e exploração constante;

- foco espacial delimitado

- busca de alianças nos seus mais variados níveis, incluindo artesãos, lojistas, professores (as), secretários municipais e estaduais, subprefeituras, indivíduos, associações não governamentais. Todos esses segmentos devem estar ligados pela noção de que jovens e crianças são agentes e beneficiários dessas mudanças.

- entrada de voluntários nas escolas para aprender junto com os professores (as) e desenvolver inovações pedagógicas, que partam das experiências das ONGS, ou seja, os projetos de artes e comunicação voltados à valorização do bairro;

- revitalização do espaço público que produz um efeito-demonstração de que uma nova cidade é possível através da educação;

- ênfase na educação, cujo papel está centrado na formação de indivíduos autônomos e solidários, de pessoas responsáveis por si próprias e pelos outros. É preciso reconhecer que o processo de aprendizagem, que é algo para a vida toda, ocorre em todos os lugares, sendo a Escola, uma dessas fases;

- treinamento de lideranças comunitárias, para que possam desenvolver um olhar educativo, atento às demandas do aprendizado permanente e à necessidade de considerar menos os conteúdos e mais a criatividade;

A articulação entre bairro e escola, na visão do autor, é vista como um laboratório de pedagogia, muito embora não centrado na escola, mas que deve estabelecer parceria com ela. Essa parceria, de acordo com os princípios do Projeto Bairro Escola, está alicerçada em três direções:

- na criação de programas de comunicação que estimulem o (a) estudante (a) a conhecer-se e localizar-se no cotidiano e na sua comunidade e que sirvam como eixo de interesse para as disciplinas escolares.

- na participação da gestão de parcerias, que envolvem escolas, famílias, poder público, empresários, associações de bairro, artesãos, ONGs e voluntários para que se administrem potencialidades educativas comunitárias.

- na prestação de serviços de capacitação e ampliação das experiências para nutrir mais educadores e outros líderes sociais.

Uma primeira consideração que fazemos a esse modelo de trabalho é o fato do foco não estar na escola, ponto de partida do trabalho. Reconhecemos a necessidade das parcerias, do diálogo e da construção de uma nova atuação dos diferentes agentes do entorno escolar e entendemos que a aprendizagem ocorre em todos os lugares,

mas, para nós a escola possui um papel de fundamental importância no processo de educação dos (as) alunos (as), conforme já colocado anteriormente,

Preocupa-nos a visão dicotômica que possa ser estabelecida a partir destas parcerias, quando não estão claros, para ambos os lados, seus reais objetivos. Como, por exemplo, a visão de que é preciso considerar menos os conteúdos e mais a criatividade; que as ONGS entram com a atividade esportiva ou cultural, fragmentando ainda mais os trabalhos que são desenvolvidos na escola. Enfim, perpetuando e estabelecendo divisões, onde a necessidade é que as mesmas sejam superadas para o bom e pleno desenvolvimento do trabalho. O nosso entendimento comporta a idéia de que a escola é a instituição propícia para o desencadeamento, formação e articulação dessas parcerias, com quem os diversos agentes podem e devem dialogar, contribuir e agir de maneira coletiva, para o bem comum.

Posto isso, chegamos ao final da apresentação de princípios, reflexões e contribuições que julgamos importantes na composição da idéia que aqui apresentamos. Assim, na seqüência passaremos a apresentação e ao detalhamento da perspectiva de Educação Comunitária construída, a partir de diversas contribuições, neste trabalho e que pretendemos que se constitua como uma possibilidade de atuação da escola pública. É o que faremos a seguir.

2.9 - Nossa Perspectiva de Educação Comunitária

Chegamos ao último item deste capítulo, que se propôs a um breve histórico sobre a Educação Comunitária, bem como ao apontamento de princípios e contribuições de autores que refletiram sobre a temática. Dentro dessa proposta, este capítulo trouxe bases conceituais importantes e significativas que corroboram a perspectiva de Educação Comunitária que adotamos.

A seguir apresentaremos e detalharemos a perspectiva de Educação Comunitária adotada neste trabalho. Para compor essa perspectiva nos apoiaremos nos sete itens apontados neste capítulo, já que acreditamos que eles fortalecem e elucidam o nosso entendimento.

Distantes de uma perspectiva prescritiva ou salvacionista, pois sabemos dos limites e das dificuldades de implantação de um trabalho dessa natureza, dadas as dificuldades pelas quais passa o contexto escolar e ao próprio desafio que se constitui esse trabalho, que é novo e inovador. Assim, a nossa idéia é de voltarmos à escola e apresentarmos a ela uma alternativa de ressignificação e construção de novos valores, partindo dela própria, da articulação dos seus sujeitos e a sua comunidade.

Construímos uma definição de Educação Comunitária na introdução deste trabalho, que pretendemos detalhar nesse item. A perspectiva de Educação Comunitária que adotamos é a que parte da escola e que se constitui como movimento de mudança, interna e externa, da escola, já que envolve seu currículo, suas práticas e suas relações, pretendendo uma educação significativa construída a partir da realidade na interface com a sua comunidade. É também um movimento de mudança do entorno da escola, já que articula o sujeito e a sociedade. Assim, a Educação Comunitária pode desencadear relações mais justas na comunidade onde a escola se insere, não apenas através da teoria, mas da vivência da cidadania participativa.

Nesta definição, elaborada por nós, encontramos cinco pontos que pretendemos destacar de maneira mais cuidadosa, uma vez que eles explicitam, a nosso ver, a compreensão de Educação Comunitária que temos e a maneira como a empregamos neste trabalho. Faremos isso ponto por ponto.

O primeiro ponto pode ser localizado no trecho “*A perspectiva de Educação Comunitária que adotamos é a que parte da escola...*” Aí reside a grande chave para compreensão que diferencia a nossa perspectiva de diversos conceitos que circulam na sociedade e na educação, nos quais a Educação Comunitária é localizada fora da escola e muitas vezes divergindo ou somando com ela. O ponto de partida da nossa perspectiva de Educação Comunitária é a Instituição Escolar. Em nossa avaliação, a

Escola é o lugar capaz de agregar um maior número de sujeitos e com isso possibilitar uma maior expansão do trabalho.

Reportamo-nos a Moll (2003), quando destaca a necessidade da escola sair da invisibilidade e ter a sua função ressaltada na sociedade, uma vez que jamais deve ser substituída, mas, necessariamente, transformada. A nossa idéia, portanto, é contribuir nessa ressignificação.

Contrários às colocações de Zimmer e Pôster (1996), que não estabelecem distinções entre educação comunitária e educação popular, entendemos que, da maneira como empregada neste trabalho, a Educação Comunitária diferencia-se da educação popular, já que se trata de um movimento centrado na escola e que por isso não se coloca como outra ou fora dela.

Retomando a experiência da Ação Comunitária, detalhada no item 2.6 deste capítulo, temos nas contribuições de Lobato (2006) um reforço do que estamos colocando. Ela pontua que muito embora o entorno seja a base da Ação Comunitária, a escola é o lugar propício e viável para a implantação dela. Dadas as semelhanças entre a Ação Comunitária e a Educação Comunitária, as colocações da autora vêm ao encontro do entendimento que temos do lugar diferenciado da escola, que em nossa perspectiva é ressaltada e deve ser ressignificada. Assim, a escola é o ponto de partida e de chegada deste trabalho.

O segundo ponto refere-se ao trecho “... e que se constitui enquanto movimento de mudança, interna e externa, da escola, já que envolve seu currículo, suas práticas e suas relações...” A idéia de movimento aqui destacada aponta-nos que Educação Comunitária pode ser entendida enquanto ação, andamento, promoção, animação desenvolvidos na escola e que leve à mudança. O emprego do termo compreende o inverso de introdução, intrusão, implantação, visando uma mudança de lugar ou posição que ocorre dentro da própria escola a ser construída por ela.

Esse movimento deve levar a escola, a nosso ver, a uma mudança interna e externa, de tal forma que não se estabeleça dicotomias fragmentando a escola em duas e entendendo as partes isoladamente. Assim, o movimento deve atingir os

sujeitos de toda a comunidade escolar, também o seu currículo, as suas práticas, relações internas e externas e etc.

Assim, a Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, deve promover a articulação com o seu entorno a fim de se construir uma relação de reflexão, busca e transformação dos sujeitos a partir de temáticas, problemas e situações de questões comuns. Mas deve, também, articular essa relação e essas temáticas relevantes para a comunidade com a sala de aula.

As temáticas da vida cotidiana devem, a nosso ver, serem articuladas com os conhecimentos historicamente acumulados e desenvolvidos em sala de aula. Há diversas maneiras de proposição dessa articulação, através dos princípios de transversalidade, interdisciplinaridade, estratégias de projetos e etc.

Avançando um pouco mais na nossa definição, o trecho “... *pretendendo uma educação significativa construída a partir da realidade...*” nos leva a um entendimento de educação pautada na realidade, que cumpre seus objetivos de formação, que auxilia os sujeitos a construírem seu aprendizado e que venha a auxiliá-los no crescimento e no enfrentamento de seus reais problemas. Isso se aproxima de algumas colocações de Dewey (1979), quando coloca a necessidade da integração da aprendizagem à vida, descartando a aprendizagem passiva, fora da experiência e destituída de significado. Para tanto, o autor coloca que a tomada do contexto, dos problemas, das situações vividas, como ponto de partida para aprendizagem pode vir ao encontro dessa educação ativa.

O entendimento de educação crítica que Paulo Freire (2002) adota também pode elucidar o que queremos dizer, já que é crítica à medida que é capaz de levar os sujeitos à decisão e à responsabilidade social e política, possibilitando aos mesmos uma discussão corajosa sobre sua realidade e sua problemática. E isso a nosso ver não se dá de maneira espontânea, mas quando a educação toma a própria realidade, o seu contexto e o seu bairro, a cidade como lócus de aprendizado (BERNET, 1996) e parte dele para o ensino e a aprendizagem. É significativa, também, à medida que se preocupa e volta-se para a cidadania, procurando garantir uma vida digna e a

participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela.

O trecho “... *construída a partir da realidade, na interface com a sua comunidade...*” apresenta outro ponto chave da nossa definição que é uma maior aproximação com a comunidade, caso contrário, seria uma perspectiva, ainda que diferenciada de educação e não de Educação Comunitária.

O termo interface leva-nos à compreensão da formação de um limite entre dois corpos, faces ou unidades, até incompatíveis, muitas vezes, que se interligam num sistema de comunicação, permitindo que se transfiram dados entre eles. É dessa maneira que compreendemos a relação da escola com a comunidade.

Sabemos dos papéis diferenciados que comportam escola e comunidade no cenário social e já ressaltamos em diversos momentos deste trabalho a nossa opção pela escola como ponto de partida, e a compreensão de seu papel diferenciado e articulador desse movimento. No entanto, é da nossa compreensão, também, que a escola não conseguirá atingir a educação e a sua possível transformação sozinha, ela terá, necessariamente, que se somar a outros agentes na assunção e na divisão de responsabilidade para essa tarefa.

A escola deve envolver-se com outros agentes e na vida cotidiana, afinal está inserida neste contexto. Este envolvimento, também, a nosso ver, não deve se dar de maneira passiva, subserviente, condescendente, mas de maneira ativa, que leve esses sujeitos a um processo de formação, a fim de que se tornem conhecedores de seus direitos e obrigações, adquiram respeito à sociedade e que conhecendo e se identificando com o seu entorno, com a própria cidade, empreendam ações transformadoras no bairro onde estão. (CABEZUDO, 1996).

Assim, recorrendo às idéias contidas nas Comunidades de Aprendizagem, o nosso entendimento, também, é o de que essa articulação visa mudar o foco da escola, que convoca a sua comunidade para além da divisão de tarefas, mas para um verdadeiro trabalho conjunto. A instituição escolar se torna, desta maneira num dinamizador deste trabalho conjunto, a partir da tomada de decisão coletiva que objetiva a chegada aos objetivos comuns, partilhados e definidos por todos. Ainda com

base o formato das Comunidades de Aprendizagem, o que propomos é a convivência entre as pessoas, a aprendizagem dialógica como parte da transformação cultural e social de uma escola e de seu entorno.

O quinto e último ponto refere-se ao trecho “... *É também um movimento de mudança do entorno da escola, já que articula o sujeito e a sociedade. Assim, a Educação Comunitária pode desencadear relações mais justas na comunidade onde a escola se insere, não apenas através da teoria, mas da vivência da cidadania participativa.*” Neste ponto, destacamos dois itens que se relacionam, a nosso ver, que são a articulação entre sujeito e sociedade através da cidadania participativa e a possibilidade de desencadeamento de relações mais justas na comunidade.

Se tomarmos as contribuições de Paulo Freire (2002) que entende que o ser humano é um ser de relações e não de contato, já que está no mundo e com ele, portanto integrado ao seu contexto, compreendemos que é nessa relação que o sujeito dinamiza o mundo em que vive. Assim, a dinamização desta comunidade, deste entorno não pode estar dissociada dos sujeitos que ali vivem. É, em nossa opinião, essa articulação que pode levar a uma mudança deste entorno, mas não através de um envolvimento superficial, pontual, periférico, pautado em fórmulas doadas, que podem ser associado ao simples oferecimento de serviços, mas referimo-nos a um envolvimento construído pelos próprios sujeitos conscientes de seus papéis e suas ações, a um envolvimento que só se aprende experimentalmente.

Gadotti (2006) denomina essa participação de cidadania plena, já que está pautada em direitos e na participação direta dos sujeitos na vida pública através de práticas locais que ampliam a democracia representativa para a democracia participativa. Nas palavras de Dewey (1979) podemos entender um processo educativo, através das experiências vividas, onde todas as fases deste processo possuem igual importância e colaboram para a instrução e a educação dos sujeitos envolvidos.

Assim, o desafio que se coloca é que toda a comunidade se eduque e se sinta educadora e passível de educar. E que, de acordo com Fonseca (1996) o sentimento de solidariedade possa ser construído como base para levar essa população a se unir

e a se organizar para defender seus direitos, lutar por melhores condições e se articular em torno de questões comuns, na direção da conquista de uma vida digna, que leve à felicidade individual e coletiva.

Concordamos com Castanys (2006) que, assim, como as Comunidades de Aprendizagem, a Educação Comunitária não é um movimento súbito, instantâneo, mas a ser construído, a médio e longo prazos, e como exige mudança de cultura, demanda paciência, articulação, envolvimento de todos (as) e, sobretudo, da equipe técnica, no apoio, acompanhamento e gerenciamento dessa mudança.

Encerramos, dessa maneira, o nosso quadro teórico, com a definição e detalhamento da perspectiva de Educação Comunitária adotada neste trabalho, que pode ser resumida num movimento da escola que busca a mudança interna e externa a partir de uma maior relação com a sua comunidade, objetivando uma educação mais significativa, a mudança do entorno e a articulação do sujeito e sociedade através da cidadania participativa, objetivando, também, a construção de relações mais justas no seio da comunidade.

Terminada esta tarefa, passaremos, a seguir, ao plano de investigação.

3- Plano de Investigação

A partir de tudo o que foi visto na primeira parte deste trabalho, relacionado a alguns apontamentos sobre o panorama do quadro atual no qual se insere a educação pública e aos diferentes conceitos, entendimentos e pressupostos que contribuíram para a construção da nossa definição de Educação Comunitária, apresentamos, a seguir, a problematização e os objetivos que orientam este estudo, bem como o detalhamento da amostra e dos procedimentos da pesquisa.

3.1- Problematização e Objetivos

A presente investigação tem a finalidade de visualizar a compreensão que (as) educadores (as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária.

Tomando a Educação Comunitária, tal como a entendemos, como um processo, cuja base se encontra na escola e que demanda mudanças, reorganização e articulação da instituição escolar com o seu entorno, consideramos relevante investigar como os (as) educadores (as), agentes nesse processo, compreendem a Educação Comunitária.

Acreditamos que a compreensão dos sujeitos sobre Educação Comunitária e sobre suas próprias ações poderá constituir-se em valiosos instrumentos para reflexões e propostas educacionais em direção a uma escola que busca, efetivamente, novas formas de atuação e uma maior aproximação com a comunidade.

Assim, o problema geral a ser investigado nesta pesquisa é:

- **Que compreensão os educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária?**

O desenvolvimento da nossa investigação coincidiu com a implantação do Programa “*São Paulo é uma Escola*”⁷ na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, dentro do qual se localiza o Projeto de Educação Comunitária, que prevê a inserção de atividades diferenciadas para alunos (as) e comunidade no contra turno de aulas, bem como a formação do (a) Educador (a) Comunitário (a), que deveria atuar no campo de intersecção entre a escola e a comunidade, visando atividades de integração entre ambas.

Para a formação do Educador Comunitário foi oferecida uma Formação de 120 horas sobre os princípios de Educação Comunitária. Essa formação ficou sob responsabilidade de professores (as) da Universidade de São Paulo - EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP Leste) e FEUSP - Faculdade de Educação - em parceria com a ONG Cidade Escola.

Tivemos a oportunidade de acompanhar todo o Curso de Formação de Educadores (as) Comunitários (as), oferecido aos professores (as) interessados (as), o que nos possibilitou buscar, também, a compreensão destes sujeitos no processo de Formação. Com essa possibilidade, surgiram dois problemas específicos, que se investigados, auxiliarão na resposta do problema geral da pesquisa, que são:

- **Em que medida uma proposta de Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito?**
- **Em que medida a compreensão do conceito de Educação Comunitária interfere no levantamento de alternativas para a solução de problemas, internos e externos, enfrentados pela escola?**

⁷ Programa São Paulo é uma Escola - detalhado no capítulo 2 - item 2.7.

Outro aspecto a ser verificado dentro desta investigação, que contribuirá para responder ao problema geral da pesquisa, é a existência ou não de alterações nas compreensões que serão analisadas, considerando os grupos de educadores (as). O primeiro grupo é composto de educadores (as) que fizeram a Formação e o segundo refere-se a educadores (as) que não fizeram nenhuma formação sobre os princípios de Educação Comunitária.

Vejamos, a seguir, a amostra e a metodologia empregada para responder aos problemas da pesquisa.

3.2- Amostra

A amostra selecionada reuniu educadores (as) (professores (as) e membros da equipe técnica das escolas) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Foi composta por 220 (duzentos e vinte) sujeitos. Trata-se de educadores (as) de CEIS (Centros de Educação Infantil), EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) EMEFS (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e também CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) das cinco regiões da cidade de São Paulo.

A pesquisa se dividiu em duas etapas, sendo 110 sujeitos em cada uma delas. A primeira etapa refere-se à aplicação do questionário a um grupo de educadores (as) que não fizeram nenhuma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária. Trata-se do grupo A. A segunda etapa diz respeito aos educadores (as) inscritos e que concluíram o Curso de Formação sobre tais princípios, que será doravante denominado grupo B.

De acordo com a tabela 1, podemos perceber como foi composta a amostra por região e atuação dos sujeitos na escola.

Tabela 1- Amostra de educadores (as) por região e atuação na Escola

SUJEITOS		GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
REGIÃO NORTE	Prof. Desenv. Infantil	5	2	7
	Prof. Educação Infantil	1	8	9
	Prof.de Ens. Fund. I	5	1	6
	Prof.de Ens. Fund. II	4	6	10
	Não especificaram	-	4	4
	TOTAL PROF.	15	21	36
Equipe Técnica		1	2	3
TOTAL		16	23	39
REGIÃO SUL	Prof. Desenv. Infantil	8	5	13
	Prof. Educação Infantil	5	4	9
	Prof.de Ens. Fund. I	2	4	6
	Prof.de Ens. Fund. II	14	7	21
	Não especificaram	3	5	08
	TOTAL PROF.	32	25	57
Equipe Técnica		1	3	4
TOTAL		33	28	61
REGIÃO LESTE	Prof. Desenv. Infantil	-	-	-
	Prof. Educação Infantil	6	6	12
	Prof.de Ens. Fund. I	2	3	5
	Prof.de Ens. Fund. II	4	8	12
	Não especificaram	3	3	6
	TOTAL PROF.	15	20	35
Equipe Técnica		1	1	2
TOTAL		16	21	37
REGIÃO OESTE	Prof. Desenv. Infantil	9	3	12
	Prof. Educação Infantil	2	10	12
	Prof.de Ens. Fund. I	-	5	5
	Prof.de Ens. Fund. II	-	6	6
	Não especificaram	-	2	2
	TOTAL PROF.	11	26	37
Equipe Técnica		2	2	4
TOTAL		13	28	41
REGIÃO CENTRO	Prof. Desenv. Infantil	7	2	9
	Prof. Educação Infantil	9	2	11
	Prof.de Ens. Fund. I	3	2	5
	Prof.de Ens. Fund. II	8	2	10
	Não especificaram	-	-	-
	TOTAL PROF.	27	8	35
Equipe Técnica		5	2	7
TOTAL		32	10	42
TOTAL - PROFESSORES (AS)		100	100	200
TOTAL - EQUIPE TÉCNICA		10	10	20

A observação da tabela 1 possibilita-nos verificar a composição da amostra, que conta com educadores (as) de todas as regiões da cidade de São Paulo e de diferentes níveis de atuação dentro da Escola. Assim, podemos encontrar educadores (as) que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (ensino fundamental I e II - regular e EJA), no Ensino profissionalizante e também membros da equipe técnica (diretores (as) escolares, coordenadores (as) pedagógicos (as) e assistentes de direção.).

Passemos, a seguir, à metodologia empregada nesta investigação.

3.3 - Metodologia

Para responder ao problema geral da investigação, elaboramos 2 (dois) questionários (apresentados no anexo I), um para cada etapa da pesquisa. Nos questionários, os (as) educadores (as) identificaram a região da cidade onde atuavam, cargo/função, formação, idade e tempo de magistério. Optamos por garantir o “anonimato” de cada educador (a), deixando-os à vontade para a expressão de suas idéias. Todas as questões procuraram investigar a compreensão que os sujeitos têm sobre Educação Comunitária. As perguntas foram redigidas colocando os (as) educadores (as) como foco principal, reportando-se, sempre, à sua visão pessoal no que diz respeito ao tema.

Como afirmamos, anteriormente, a amostra está dividida em dois grupos. O primeiro grupo é composto de educadores (as) que não participaram de nenhuma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária. A primeira etapa da coleta de dados ocorreu entre os meses de março e agosto de 2006, período concomitante com a realização do Curso de Educação Comunitária. Fomos ao encontro desses (as) educadores (as) em 13 (treze) escolas municipais⁸, distribuídas nas cinco regiões da

⁸ Todas as visitas estão registradas no Trabalho em Campo - Capítulo 7.

Cidade, nas quais estivemos, em grande parte, no horário coletivo de JEI⁹, para aplicação de um questionário com seis questões.

O segundo grupo é composto de educadores (as) que participaram e concluíram o Curso de Formação em Educação Comunitária. Esta etapa da pesquisa ocorreu no último dia do Curso de Formação, 28.08.2006, data em que aplicamos um questionário com duas questões para os (as) educadores (as) concluintes.

Nas duas etapas da pesquisa, buscamos reunir docentes das cinco regiões da Cidade de São Paulo, bem como envolver educadores (as) dos diversos segmentos que compõem a Rede Municipal de Ensino: educadores (as) que atuam na educação infantil, nos Centros de Educação Infantil (educam crianças 0-3 anos) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil, (educam crianças 4-6); educadores (as) que atuam no ensino fundamental I (1º. ao 4º. ano do Ciclo I) e fundamental II (1º. ao 4º. Ano do Ciclo II) bem como no ensino supletivo (na educação de jovens e adultos). Também buscamos envolver educadores (as) de um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), que é voltado para a educação de jovens e adultos, com ênfase na profissionalização. Essa divisão pode ser verificada na Tabela 1 da página 78.

Optamos por um questionário com um número de questões superior ao que pretendíamos analisar como forma de garantir que a temática fosse amplamente abordada, permitindo-nos selecionar entre o universo de questões propostas, aquelas mais adequadas ao nosso objetivo. Sendo assim, esta análise selecionou duas questões, que foram comuns aos dois grupos, que se mostraram mais adequadas aos nossos propósitos.

A análise dos dados obtidos obedeceu, por um lado, a uma ordenação quantitativa, no sentido de mensurar, entre os sujeitos, a preponderância de determinadas respostas encontradas, mas, por outro lado, procurou, também, retratar o entendimento e, mesmo os sentimentos que os educadores (as) entrevistados

⁹ Coletivos de JEIS, são os horários de Formação Coletiva, in lócus,, sob responsabilidade da Coordenação Pedagógica que ocorrem semanalmente. Dele devem participar todos os educadores que possuem a JEI (Jornada Especial Integral - composta de 40h/semanais) e podem, também, aqueles que possuem as jornadas Jornada Especial Ampliada e a Jornada Básica, percebendo os valores como horas excedentes. Trata-se de 11 horas/aula de Formação na Escola, sendo 08 sob responsabilidade da Coordenação Pedagógica e em coletivo.

manifestaram sobre os temas propostos nos questionários, à luz de uma avaliação qualitativa.

Para responder ao problema geral da pesquisa bem como aos dois problemas específicos, selecionamos duas questões que foram:

1- O que você entende por Educação Comunitária?

2- A U.E.¹⁰ “AS ÁGUAS DE MARÇO DE TOM” encontra-se em uma situação crítica. Paredes pichadas, um buraco no muro feito por adolescentes do bairro, um matagal enorme ao redor da Escola, a quadra semidestruída e professores desanimados e com medo de trabalhar ali.

2. A) De quem é a responsabilidade por esse quadro?

2. B) E o que pode ser feito para reverter essa situação?

Antes de entrarmos na apresentação dos dados e análise dos resultados, apresentamos, a seguir, uma síntese do Curso de Educação Comunitária, coordenado por professores (as) da Universidade de São Paulo - EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP Leste) e FEUSP - Faculdade de Educação - em parceria com a ONG Cidade Escola Aprendiz e oferecido aos educadores (as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, como um dos pré-requisitos para a atuação na função de Educador (a) Comunitário (a).

Entendemos ser importante esse detalhamento, ainda que rápido, uma vez que o grupo B de sujeitos é decorrente desse processo de formação.

Passamos, a seguir, ao detalhamento do Curso de Formação sobre os princípios de Educação Comunitária.

¹⁰ U.E. Unidade Educacional

3.4 - O Curso de Formação de Educação Comunitária

O Curso de Atualização em Educação Comunitária foi desenvolvido entre 11 de março e 29 de agosto de 2006, com carga horária total de 120 horas, estruturada em três módulos de 40 horas/aula cada. Cada módulo contou com quatro aulas/conferências, ministradas por professores (as) da Universidade de São Paulo e por docentes da ONG Cidade Escola, e com quatro oficinas, relacionadas aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, cujo objetivo era aproximar teoria e prática e instrumentalizar as ações do (a) educador (a) comunitário (a). Integrou, também, a carga horária do curso, o atendimento virtual aos educadores (as) comunitários (as), através de um portal, e seminários de socialização que marcaram a finalização de cada módulo. O objetivo principal dos seminários era possibilitar uma vivência dos conteúdos abordados e a troca de experiências entre docentes das diferentes regiões da cidade, através da apresentação de atividades e/ou projetos relacionados à Educação Comunitária.

Foram oferecidas 1200 vagas para os (as) educadores (as) de toda a Rede Municipal de Ensino da cidade que quisessem atuar como Educador (a) Comunitário (a). Essas vagas foram divididas em cinco grupos de 240 professores (as) das cinco regiões do município de São Paulo.

O curso contou com uma avaliação muito positiva junto aos (as) educadores (as) participantes. A avaliação do módulo 1 trouxe notas que variaram entre 3,6 e 4,5. O módulo 2 recebeu notas que variaram entre 3,76 e 4,57 e com relação ao terceiro módulo destacam-se notas entre 3,99 e 4,57. Considerando que a escala era de 1 a 5, a avaliação pode ser considerada como muito positiva em todos os aspectos.

Os módulos 1 e 3 ficaram sob coordenação da Universidade e o módulo 2, sob a coordenação da ONG Cidade Escola.

Pontuaremos, a seguir, a síntese dos conteúdos trabalhados nas conferências e oficinas de cada módulo.

3.4.1 - Módulo 1 - Transversalidade, Mapas e Projetos

O módulo 1 apresentou propostas de estruturação curricular que introduzem as temáticas da vida cotidiana no trabalho de sala de aula, o direcionamento do olhar dos (as) educadores (as) para articulação entre a escola e o entorno escolar, visando a construção de novas perspectivas de atividade pedagógica. Trabalhou os conceitos de transversalidade e estratégia de projetos, o ensino de ciências voltado para a cidadania, além da situação da infância e mapas e roteiros.

A primeira conferência “**Estratégia de Projetos, Transversalidade e Educação Comunitária**”, foi desenvolvida pelo prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, docente da Universidade de São Paulo Leste. A pedagogia de projetos e seus pressupostos foram trabalhados nessa aula, em uma perspectiva que articula interdisciplinaridade e transversalidade. Além disso, foi abordada a temática de novos paradigmas em ciência e educação, trazendo a proposta de se construir o currículo e projetos escolares empregando a metáfora das redes neurais. No segundo momento da aula, foram trabalhados exemplos práticos de construção de projetos interdisciplinares e transversais, calcados em temáticas de direitos humanos, empregando o conceito de “rede” como forma de introduzir, posteriormente, as temáticas de educação comunitária no currículo da escola e dos projetos educativos.

A oficina relacionada à conferência, de forma prática, trabalhou a construção de projetos interdisciplinares e transversais, baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, procurando trazer para o cotidiano do currículo escolar temáticas de ética e de cidadania. Os (as) educadores (as) alunos (as), em grupo, construíram, passo a passo, a rede de um projeto que articulava as diferentes disciplinas da escola, com temáticas apontadas pelos estudantes, procurando detalhar como essa articulação se concretizava no planejamento de aulas do (a) educador (a), e percebendo o projeto como uma construção coletiva da escola, com grande possibilidade de se integrar, também, à comunidade e às suas preocupações e temas no currículo da escola.

A professora Dra. Patrícia Junqueira Grandino, docente da Universidade de São Paulo Leste, foi a responsável pela segunda conferência “**Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade**”, onde trabalhou as mudanças no conceito de infância e juventude, bem como a Doutrina de Proteção Integral, objetivando uma reflexão a respeito de como cada escola pode contribuir para o fortalecimento e o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes atendidos, em parceria com a comunidade.

A oficina objetivou levar o olhar dos (as) educadores (as) para a escola e possibilitar uma reflexão e problematização das possíveis situações de vulnerabilidade, bem como o reconhecimento da necessidade da rede de apoio para o encaminhamento e soluções dessas questões, destacando-se a importância da articulação com a comunidade para a superação dessas situações. Assim, a oficina levou os (as) estudantes (as) a construir uma proposta de atividade para a identificação de situações de risco no entorno da escola e também uma proposta de articulação dos esforços desta com outros serviços da comunidade.

A terceira conferência “**Alfabetização Científica e Cidadania**” foi ministrada pela prof. Dra. Martha Marandino, docente da Universidade de São Paulo, que abordou os objetivos da alfabetização científica, suas relações com o letramento e os diferentes espaços sociais.

A oficina se propôs a desenvolver as competências e habilidades para reflexão e atuação na comunidade, em relação às temáticas científicas. Também foram analisados diferentes textos – científicos, de divulgação e didáticos – percebendo suas diferenças e ampliando a articulação entre escola e comunidade.

A profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar, docente da Universidade de São Paulo, responsável pela conferência “**Mapas e Roteiros**”, última do módulo, apresentou o tema, possibilitando entender a geografia no currículo escolar sob a ótica da cidadania. Essa aula apresentou a história da cartografia e a importância do mapa na formação formal e informal do cidadão, bem como a linguagem cartográfica como instrumento de apropriação do espaço, por meio das habilidades de comparar, sintetizar, selecionar, representar e relacionar. Sistematizou, também, a discussão

sobre cidade educadora, que possibilitou a reflexão e discussão sobre a importância do domínio do espaço, relacionando este conhecimento geográfico e cartográfico à dimensão do poder local.

A oficina, de modo prático, apresentou três mapas em escalas diferentes: o primeiro focando as ruas, o segundo o bairro e o terceiro o município. O objetivo foi localizar em cada um deles os pontos de encontro das pessoas e com a comunidade.

O seminário final marcou o encerramento do primeiro módulo do curso de atualização em Educação Comunitária. Sua concepção e organização envolveram diferentes espaços da Universidade de São Paulo, compreendendo palestras desenvolvidas por docentes desta Universidade, em diversos auditórios, bem como visitas a diferentes locais do campus.

O objetivo desta atividade foi a reflexão sobre o conhecimento, em seus aspectos formais e não-formais, a partir de palestras e de vivências onde se propôs a exploração do entorno de um espaço de aprendizagem formal. Assim, a primeira parte do evento ofereceu uma palestra aos (as) professores (as) inscritos no curso e o segundo momento propôs uma “trilha” com o intuito de explorar outros espaços de aprendizagem, para além da sala de aula. Tais processos exploratórios e reflexivos foram registrados através de uma atividade que incitava o (a) professor (a) a relacionar seu papel na construção de um conhecimento cujas fontes podem ser diversas e externas à escola.

Ao final deste módulo os (as) educadores (as) receberam os seguintes materiais:

- ARAUJO, Ulisses F. Temas Transversais e Estratégia de Projetos. São Paulo: Moderna, 2003.
- GRANDINO, Patricia Junqueira. Violências na escola e a dignidade dos sujeitos. in ECCOS Revista Científica, v3, n1. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2001.
- KRASILCHIK, Myrian & MARANDINO, Martha. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

- CASTELLAR, Sonia (org). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

Seguiremos com a síntese do módulo 2.

3.4.2 - O Módulo 2 - O contexto Bairro- Escola

O módulo 2 esteve voltado para o reconhecimento do entorno da escola e detecção de possíveis espaços de aprendizagem que extrapolam os limites da escola. Difundiu o conceito de bairro-escola enquanto uma visão integrada da escola na vida da comunidade, a partir de parcerias com diferentes instituições e atores sociais visando a criação e ampliação dos espaços educativos do bairro, promovendo novas oportunidades de aprendizado. A idéia era a de que, a partir do mapeamento do entorno da escola, novos espaços de aprendizado fossem revelados e que a construção de trilhas educativas potencializassem os equipamentos da comunidade para que reconheçam seus saberes e compartilhem o processo de educação.

O modulo 2 ficou sob a coordenação da ONG Cidade Escola.

A primeira conferência do módulo **“Comunidade local e global”** sob responsabilidade do prof. José Américo Sampaio, da ONG Cidade Escola, buscou trabalhar as camadas visíveis e invisíveis da comunidade e o mapeamento dos potenciais educativos do entorno. A oficina relacionada à conferência desenvolveu mapas do entorno do pólo onde estavam sendo realizadas as oficinas. A partir dos conceitos trabalhados na conferência, os (as) educadores (as) foram levados a olhar com mais atenção para o entorno da oficina e, em grupo, elaborarem um mapa de reconhecimento do espaço onde estavam, destacando nele, pontos e emoções. Através da sensibilização, o grupo pôde vivenciar a descoberta das camadas visíveis e montar as camadas possíveis do entorno.

A conferência **“Espaços da comunidade e oportunidades de aprendizagem”**, sob responsabilidade da profa. Fernanda Ságuas, da ONG Cidade Escola, abordou a

trilhas educativas como espaços de aprendizagem, utilização dos recursos da comunidade e sua articulação com o currículo. A oficina levou os (as) educadores (as), em grupos, a montarem o mapa do entorno e definirem trilhas a serem percorridas nos espaços. O grupo, também, pesquisou, levantou hipóteses sobre a saída, se organizou para a mesma, definiu tarefas e etc.

O prof. Alexandre Sayad, da ONG Cidade Escola ministrou a terceira conferência “**Comunicação - elemento articulador**” onde abordou a comunicação como base para articulação de parcerias. A oficina aprofundou os conceitos de trilhas e espaços de aprendizagem, levando o grupo de educadores (as) a uma saída pelo entorno do local onde estava sendo realizada a oficina.

A quarta e última conferência do módulo “**Redes Sociais**” visou a prática da intervenção comunitária como ferramenta para o estabelecimento de uma rede. O responsável por esta conferência foi o prof. Eymard Ribeiro, da ONG Cidade Escola, que abordou, dentre outras coisas, a importância da realização de atividades como esta na escola, bem como a dinâmica de mapa de contexto, a organização das informações levantadas, a comunicação e etc.

A oficina propôs aos (as) educadores (as), em grupos, a apresentação das trilhas realizadas na semana anterior, a socialização das experiências e registros, e a redação de um documento a partir da trilha desenvolvida por cada grupo.

O seminário final foi realizado no espaço da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo e marcou o encerramento do segundo módulo cujo objetivo geral da atividade foi a reflexão sobre o conhecimento, em seus aspectos formais e não-formais.

A proposta baseou-se na realização de uma oficina comunitária, utilizando a técnica de mosaico no método indireto com pastilhas de vidro. Sob a coordenação de orientadores (as), cada participante foi convidado a confeccionar um mosaico individual, que seria parte de um grande painel elaborado por todos (as) os educadores (as) comunitários (as). Após a montagem, o painel foi instalado em um espaço da Cidade de São Paulo.

Ao final deste módulo os (as) educadores (as) receberam os seguintes materiais:

- Apostila - Bairro escola – uma nova geografia do aprendizado
- Apostila - Educação Comunitária – Trilhas Educativas
- Apostila - Textos complementares disponíveis no site: www.aprendiz.org.br.

A seguir, apresentaremos a síntese do terceiro e último módulo do curso.

3.4.3 - O Módulo 3 - Fórum Escolar de Educação Comunitária

O módulo 3 apresentou quatro eixos de trabalho: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão, que foram relacionados ao conteúdo escolar e aos espaços de aprendizagem do entorno da escola através de temas como lazer, diferenças culturais nas expressões dos grupos que compõem a sociedade e meio ambiente.

O trabalho com base em pressupostos de Ética e de Cidadania foi desenvolvido como o fundamento no qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Para isso, a proposta é que o trabalho com ética e cidadania nas escolas contemple intervenções, focando quatro grandes eixos, ou módulos, independentes, mas com nítida inter-relação entre eles: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social.

Este módulo, também, marcou o encerramento do curso de Educação Comunitária e teve como um dos seus principais objetivos a constituição do Fórum Escolar de Educação Comunitária. Os conteúdos desenvolvidos durante as conferências do Módulo 3 visaram a articulação entre temáticas relacionadas à ética. No entorno da escola, buscou-se identificar parcerias capazes de atuarem conjuntamente no desenvolvimento de ações cidadãs, utilizando como estratégia o desenvolvimento de projetos. Portanto, a constituição deste Fórum implicou na articulação dos conteúdos desenvolvidos nos três módulos do curso.

O módulo 3 ficou sob coordenação da Universidade.

A primeira conferência do módulo, “**Fórum Escolar de Educação Comunitária**”, ministrada pelo prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, docente da Universidade de São Paulo Leste, teve a intenção de levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os direitos humanos, a convivência democrática e a inclusão. O objetivo era o de gerar reflexões, discussões e ações sobre os significados destes eixos e de sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o mundo. Dois aspectos principais foram abordados na conferência.

O primeiro aspecto refere-se à formação ética e para a cidadania e a Educação Comunitária, baseado na ideia de que a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sócio-morais vigentes auxiliam no trabalho com a diversidade humana e na abordagem e desenvolvimento de ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindas das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero.

Já o segundo aspecto refere-se ao Fórum Escolar de Educação Comunitária, enquanto um espaço a ser criado e coordenado pelo (a) educador (a) comunitário (a), visando o desenvolvimento das ações sob sua responsabilidade. O fórum tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade escolar e não escolar que se disponha a atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de ética e de cidadania no convívio escolar.

Como pressupõe a estrutura de um fórum, sua composição deve ser a mais aberta possível. Podem e devem participar professores (as), estudantes, funcionários (as), diretores (as), famílias e membros da comunidade: comerciantes, membros de conselhos, do posto de saúde, líderes comunitários e etc. Dentre as atribuições do fórum, foram destacadas: definição de sua política geral de funcionamento, organização e mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar; preparação dos recursos materiais para o desenvolvimento dos projetos; formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações; avaliação permanente das ações em desenvolvimento.

Na oficina, trabalhou-se a articulação dos conteúdos abordados no transcorrer do curso, procurando trazer para a prática dos (as) professores (as) as trilhas desenvolvidas pelos (as) alunos (as) /professores (as), os conteúdos de ética estudados no entorno da escola que podem ser introduzidos no currículo de cada turma. Por meio da estratégia de projetos e dos princípios de interdisciplinaridade e transversalidade, foi trabalhada com os professores a forma de inserção desses conteúdos no dia a dia das aulas.

Na segunda etapa da oficina foi solicitado aos professores que, simulando um “fórum escolar de ética e de cidadania”, produzissem um projeto que desenvolvesse uma trilha e levasse tais conteúdos para o currículo. Assim, divididos em grupos, os professores tiveram que elaborar um projeto contendo os seguintes aspectos: tema; planejamento da trilha a ser desenvolvida por alunos (as) e professores (as); formas de inserção da temática tratada no currículo; socialização dos resultados; propostas de envolvimento da comunidade; planejamento de ações de acompanhamento do projeto por parte do “Fórum” e duração do projeto.

A segunda conferência, “**Corpo, Cultura e Currículo**”, ministrada pelo prof. Dr. Marcos Garcia Neira, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, objetivou instrumentalizar os professores para que os conteúdos decorrentes das ações de educação comunitária sejam incorporados ao currículo regular da escola e, nesse sentido, enquadrem-se àqueles relativos às manifestações da cultura corporal de movimentos. Na referida data foram abordadas as temáticas dos diferentes conceitos de cultura, a construção cultural do corpo, o corpo como sede dos signos sociais e sugestões práticas para incorporação das manifestações culturais da motricidade no currículo escolar.

Esta oficina desenvolveu-se através de uma experiência prática com a proposta discutida na conferência, um estudo do instrumento de coleta de dados da comunidade e elaboração do projeto na escola. A partir da discussão encaminhada na conferência, foram propostas nas oficinas algumas atividades que visavam proporcionar aos participantes o conhecimento do instrumental sugerido no material didático para mapeamento da cultura corporal patrimonial, bem como, sua utilização. Dessa forma, a

atividade realizada proporcionou o levantamento das práticas corporais disponíveis na comunidade escolar e a transposição didática para o currículo.

A terceira conferência, **“Lazer e Educação Comunitária”** sob responsabilidade do prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha, docente da Universidade de São Paulo Leste, objetivou refletir a importância de se considerar a esfera do lazer no trabalho do educador comunitário, identificando os principais equipamentos de lazer e suas respectivas políticas na comunidade onde a escola está inserida e procurando trazer práticas recreativas, festivas e culturais para o currículo da escola. Dentre os aspectos abordados na conferência estão conceitos e valores de lazer, família e ciclo vital, conteúdos culturais do lazer e etc.

A primeira atividade da oficina foi uma dinâmica, cujo objetivo era socializar o grupo. Posteriormente, foram desenvolvidas cinco tipos de atividades nas oficinas, que estiveram relacionadas ao questionamento do tempo livre dos educadores (as) e o que faziam neste tempo, classificando as atividades nas categorias teóricas dos conteúdos culturais do lazer, à identificação de pontos que poderiam ser categorizados como “pedaços” no entorno da escola, expondo os bairros onde os mesmos se localizavam; à reflexão sobre os artigos presentes na Carta do Lazer, publicada pela Organização Mundial de Lazer (WLRA) e às relações com as distintas realidades na conjuntura social brasileira.

E, por fim, a última conferência do módulo, **“Impactos Ambientais e Educação Comunitária”**, ministrada pela profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo foi o de instrumentalizar os (as) professores (as) para que os conteúdos decorrentes das ações de educação comunitária sejam incorporados ao currículo regular da escola. A conferência abordou temáticas como a relação campo - cidade, estrutura do modelo produtivo no capitalismo, etapas do processo produtivo industrial e urbanização e desigualdade social. Cabe ressaltar que esta aula foi desenvolvida no centro da cidade, constituindo-se em um trabalho de campo.

A partir da observação de painéis que demonstravam a transformação de uma paisagem, a oficina teve como objetivo o aprofundamento teórico e a reflexão sobre os

problemas sócio-ambientais e a ordenação espacial decorrente da forma de apropriação da natureza pela sociedade e do processo de urbanização, sistematizando a atividade desenvolvida de visita ao centro da cidade de São Paulo. Em seguida, os (as) professores (as) assistiram ao filme: “Ilha das Flores” – Celso Furtado – com o propósito de sensibilizar e introduzir a atividade didática da “seqüência da cadeia produtiva” de determinados produtos. Esta atividade proporcionou uma discussão metodológica envolvendo atividades lúdicas e a construção de conceitos e conteúdos abordados anteriormente. Tal atividade teve como finalidade discutir possibilidades metodológicas de se trabalhar em sala de aula alguns assuntos que estão presentes no cotidiano escolar.

O seminário de encerramento realizado no Palácio de Convenções do Anhembi, numa iniciativa ousada, buscou ressaltar e valorizar a importância de todos os agentes envolvidos no processo: professores (as) da Universidade de São Paulo, da Rede Municipal de Ensino, a Organização Cidade Escola Aprendiz, monitores (as) responsáveis pelas oficinas e membros da Secretaria Municipal de Educação. Foi feita uma reflexão conjunta, a partir das opiniões de responsáveis da Secretaria Municipal de Educação sobre a importância da iniciativa da função do (a) Educador (a) Comunitário (a) na cidade, seguida da apresentação do coral da USP e finalmente da palestra, ministrada pelo prof. Dr. Elie Gahnen, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre “Escola e Comunidade” que privilegiou uma reflexão de caráter teórico sobre o tema.

Ao final deste módulo os (as) educadores (as) receberam os seguintes materiais:

- Material “Ética e Cidadania: construindo valores na sociedade”, editado pelo Ministério da educação
- Um exemplar do livro NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- Um exemplar do livro UVINHA, Ricardo Ricci. Juventude, lazer e esportes radicais. São Paulo: Manole, 2001.
- Apostila – Roteiro de estudo do meio e da oficina.

Após a síntese dos três módulos do Curso de Educação Comunitária, pontuaremos, a seguir, alguns aspectos que julgamos relevantes nessa formação. Um primeiro aspecto reside no fato de que o Curso demandou um movimento que alternou o olhar dos (as) educadores (as) para dentro e para fora da escola, objetivando a inserção de temáticas cotidianas no currículo, bem como uma reflexão e posicionamento crítico destes (as) educadores (as) perante aos desafios de extrapolar os limites físicos da escola e buscar uma nova relação com o entorno, detectando nele possíveis parcerias, capazes de atuarem conjuntamente no desenvolvimento de ações cidadãs.

Assim, podemos dizer que a Formação levou os (as) educadores (as) ao mapeamento do entorno, à possível revelação de outros espaços de aprendizagem, à construção de trilhas, à busca de diferentes atores (as) do cenário local, com vistas a buscar uma participação ativa nesse processo e nesse espaço. Da mesma maneira, e para nós de grande importância, visou a incorporação dos conteúdos decorrentes da ação comunitária no currículo regular da escola, já que apresentou propostas de estruturação curricular que introduzem as temáticas da vida cotidiana no trabalho de sala de aula, possibilitando a construção de novas perspectivas de trabalho pedagógico.

A nosso ver, a relação a ser estabelecida com o currículo é de grande relevância para a conexão dessas relações entre escola e comunidade. O currículo é o espaço onde essas experiências podem ser sistematizadas e refletidas com os (as) alunos (as) e transformadas em conhecimento por eles (as) mesmos (as), além de contribuírem, sobremaneira, para a não fragmentação de atividades no interior da escola.

Um segundo aspecto que pode ser destacado é a integração entre os módulos. Embora dois dos módulos tenham ficado sob responsabilidade da Universidade e o segundo sob coordenação da ONG Cidade Escola, não se apontou rupturas entre o que foi discutido, mas uma séria articulação entre as temáticas. Da mesma maneira, o formato de trabalho com aulas teóricas e oficinas aproximou teoria e prática, o que possibilitou aos educadores (as) uma maior reflexão sobre a temática no interior da

escola. O módulo 1 apresentou propostas de estruturação curricular que visassem a introdução de temáticas da vida cotidiana no currículo. O módulo 2 voltou-se para o reconhecimento do entorno e a detecção de possíveis espaços de aprendizagem. E o módulo 3 apresentou os eixos de ética, direitos humanos, convivência democrática e inclusão que foram relacionados aos conteúdos escolares e ao entorno da escola.

Podemos perceber que os módulos possibilitaram uma experiência teórica e prática de forma integrada aos educadores (as) o que pode contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas que articulem teoria e prática e escola e comunidade. Essa integração, a nosso ver, contribui para a construção do olhar para dentro e fora da escola na busca de parcerias capazes de desenvolvimento de ações cidadãos dentro e fora da escola.

Um terceiro ponto a ser destacado reside na reflexão sobre ética, direitos humanos, convivência democrática e inclusão social, enquanto eixos a serem levados para a escola a partir dos quais podem ser iniciadas, retomadas e aprofundadas diferentes ações que levem à formação ética e moral dos sujeitos envolvidos.

E o último ponto que destacamos é a importância da constituição do Fórum escolar de Educação Comunitária, enquanto instrumento apresentado aos educadores de possibilidade de agregar os diferentes segmentos da comunidade, e que se constitui como espaço de formação de cidadania participativa, de voz e vez a todos os sujeitos, internos e externos, que estão envolvidos na Educação Comunitária.

Portanto, a nosso ver, a Formação foi relevante pelos princípios caros à Educação e à Educação Comunitária que ela apresentou, tematizou e possibilitou que os educadores (as) vivenciassem na prática. Essa relevância está baseada no trabalho com os princípios de ética e cidadania que norteiam a interface entre teoria e prática, a relação com o entorno, o diálogo e a inserção desse entorno no currículo escolar que contribuiu para ampliar o olhar interno e externo da escola e o levantamento de possíveis práticas que articulem escola e comunidade.

Embora o Curso de Educação Comunitária proposto tenha vindo ao encontro de possibilitar ao Educador (a) Comunitário (a) a construção de práticas pedagógicas condizentes com as funções deste novo papel dentro da escola, na época ainda em

fase de implantação da Rede Municipal, podemos observar que os pressupostos que nortearam o curso contribuíram, significativamente, para a ampliação e uma maior compreensão dessa atuação, sobretudo pela valorização da escola de onde partem essas reflexões e para onde elas devem retornar e atuar na sua resignificação.

Seguiremos com a apresentação dos dados.

4- Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados

A etapa subsequente à coleta envolveu procedimentos metodológicos para a tabulação dos dados, exigindo-nos a categorização de todas as respostas. Esse processo consistiu em buscar um raciocínio emitido pelos sujeitos, bem como os elementos considerados, por eles, mais relevantes.

Construímos, desta maneira, grupos de respostas que se caracterizavam pela intenção de estarmos sensíveis e abertos ao conteúdo emitido pelos sujeitos. Assim, as categorias utilizadas em cada questão foram elaboradas a partir das respostas dos próprios sujeitos e não por inferências prévias da pesquisadora. Buscamos um princípio ou uma idéia unificadora capaz de concentrar determinadas idéias originando um grupo organizador.

Elaborar tais grupos de análise, considerando a complexidade dos dados coletados foi um processo longo e minucioso. Tais grupos ficarão mais bem evidenciados com a descrição que faremos a seguir, juntamente com os exemplos de respostas/justificativas encontradas nos protocolos.

Para dar resposta aos problemas da pesquisa, selecionamos duas perguntas para análise. Elas referem-se a dois diferentes âmbitos. A primeira questão busca a compreensão de Educação Comunitária dos sujeitos. A seguinte está subdividida em dois itens que estão centrados na instituição escolar. O primeiro item busca a atribuição de responsabilidades, por parte dos sujeitos, diante de uma situação de conflito enfrentada por uma determinada escola. Cabe destacar que o conflito envolve agentes externos e internos à Unidade Escolar. Já o segundo item questiona os sujeitos a respeito das possibilidades de reversão do atual quadro em que a escola se encontra.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos em nossa investigação, a fim de atender aos objetivos levantados pela pesquisa.

Assim, o capítulo divide-se em duas partes. Em um primeiro momento, a partir das três questões que foram apresentadas aos (às) educadores (as), descreveremos, brevemente, as categorias de respostas encontradas em cada uma delas, colocando, ao final de cada questão, a distribuição dos sujeitos que se utilizaram de cada categoria

nos dois grupos entrevistados. Para ilustração destas categorias, elencaremos algumas respostas dadas pelos sujeitos, identificando a que grupo de educadores (as) pertence - se A ou B. Em um segundo momento, a idéia é analisar as perguntas específicas que compõem a presente investigação, a partir dos resultados obtidos com o questionário apresentado aos educadores (as), na intenção de responder ao problema geral da pesquisa.

4.1. Apresentação das categorias encontradas em cada questão

4.1.1. Análise da Questão 1

Questão: O que você entende por Educação Comunitária?

O nosso entendimento de Educação Comunitária, conforme já detalhado anteriormente, está estruturado na escola e pode ser entendido como um movimento de mudança, interna e externa, em busca de uma aprendizagem mais significativa que envolva a sua comunidade. Esse movimento busca, também, uma mudança no entorno da escola, a partir da cidadania participativa que envolve sujeito e sociedade, visando à construção de relações mais justas no seio da comunidade.

Ao analisar as respostas dadas a esta questão, pudemos identificar quatro categorias diferentes. A título de organização, as categorias encontram-se numeradas e 1 a 4.

Categoria 1 - Não compreendeu o conceito de Educação Comunitária

As respostas que compõem esta categoria não sinalizam ou estabelecem relações com a temática, com o conceito e tampouco com os princípios da Educação

Comunitária (relação e integração escola e comunidade, envolvimento de agentes internos e externos na escola, parcerias, mudança interna e externa da instituição, etc.).

Para a composição desta categoria consideramos, também, as respostas que apresentavam argumentos centrados em protestos, críticas à sociedade, às políticas públicas, às diversas instâncias de governo, uma vez que essas críticas não são acompanhadas de elementos que apontam a compreensão que os sujeitos têm do conceito.

Assim, os elementos considerados nesta categoria referem-se a diversos apontamentos, críticas, desabafos e comentários dos sujeitos, mas que não acompanham ou sinalizam a compreensão que os mesmos têm de Educação Comunitária.

A título de ilustração, seguem algumas respostas da categoria.

“Não sei. Não conheço o trabalho”.(GRUPO A)

“Desconheço o assunto”.(GRUPO A)

“A oportunidade de socializar diferentes áreas do saber”.(GRUPO A)

“Não amadureci nenhuma opinião a respeito de Educação Comunitária”.(GRUPO A)

“Entendo que Educação Comunitária seja tudo o que aprendemos em nosso dia-a-dia de maneira informal, com as pessoas e os fatos do cotidiano”.(GRUPO A)

“Entendo que é uma forma de substituir a família, que hoje não faz o seu papel. Os projetos apresentados são de boas intenções, porém fica a cargo da Escola. O governo deveria ter mecanismos de proporcionar vida digna aos cidadãos, emprego, salário e etc., e não medidas paliativas que gastam rios de dinheiro e não levam a nada” (GRUPO A)

Categoria 2 – Tem Noção do Conceito de Educação Comunitária

As respostas que compõem a segunda categoria sinalizam para elementos que nos remetem a princípios e idéias da Educação Comunitária. No entanto, entendemos que esses elementos estão isolados e sem contextualização.

Entendendo que tais respostas apresentam conteúdos interessantes que não podem ser ignorados, a nossa compreensão é a de que embora os sujeitos não aprofundem, também não deixam de sinalizar a compreensão que têm sobre o tema, ainda que pontuada superficialmente. Esses conteúdos referem-se a elementos que, a nosso ver, são característicos da Educação Comunitária, tais como relações escola e comunidade, parcerias, envolvimento do entorno na escola, educação formal e não formal, dentre outros. Isso nos leva a crer que os sujeitos, embora não explicitem as suas compreensões, apresentam certa noção.

Dessa maneira, a composição dessa categoria se estrutura em elementos que nos remetem aos princípios e idéias da Educação Comunitária, mas que se encontram descontextualizados nas respostas.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Algo em que a educação não fique apenas dentro dos muros da escola. Lugar que deveria servir para o aluno debater para questões do bairro e etc.” (GRUPO A).

“A Educação Comunitária atende aquele aluno que muitas vezes sente-se sozinho. Os pais trabalham, estão expostos à violência, há muitos casos de drogas, mortes, alcoolismo, pais que abandonam seus lares; através de diversas atividades, a Educação Comunitária tem comprovado, positivamente, a transformação da comunidade” (GRUPO A).

“Educação Popular, ou seja, educação que envolve programas sociais para a população de baixa renda” (GRUPO A).

“É quando a comunidade participa”.(GRUPO A)

“Educação Comunitária são os pais e vizinhos em volta da Escola”.(GRUPO A)

“Educação pensando no todo”.(GRUPO A)

Categoria 3 - Perspectiva “tradicional” de Educação Comunitária

As respostas que compõem a terceira categoria centram seus argumentos na aproximação entre escola e comunidade, baseada na proposição de atividades diversificadas no contra turno da escola e aos finais de semana, que visam a integração desses agentes em eventos, festas, oficinas, atividades diferenciadas, mutirões e etc.

O sinônimo de tradicional pode ser resumido em algo que é pertencente ou relativo à tradição ou que se transmite por meio dela. Transpondo a palavra para o nosso contexto, a relação que estabelecemos é a de que um entendimento tradicional de Educação Comunitária diz respeito a uma perspectiva que articula escola e comunidade, mas que não apresenta alternativa de mudança nessas relações e que centram suas ações em atividades no contra-turno e aos finais de semana na escola.

Desse modo, os elementos que são explorados nesta categoria podem ser associados à realização e ao oferecimento de atividades diversificadas pela escola, que visem o aumento do tempo de permanência dos (as) alunos (as), bem como o envolvimento de famílias e comunidade na mesma, através da participação nessas atividades. Observando as respostas, atentamos para algumas terminologias que podem, em princípio, nos levar a uma interpretação de que se trata de uma perspectiva mais transformadora de aproximação entre escola e comunidade, como conscientização do papel na sociedade, dentre outros. No entanto, olhando-as de uma maneira complexa, o contexto das respostas as remete para uma aproximação pontual entre esses segmentos, como por exemplo: *“conscientização para os pais limparem a escola”*.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Educação oferecida à comunidade por ONGS a escolas públicas. Atividades suplementares das escolas regulares”.(GRUPO A)

“Educação oferecida por escolas públicas e/ou ONGS à comunidade em geral, com horários e atividades alternativas”.(GRUPO A)

“Eu acredito que é mais um meio criado junto à comunidade para orientar e dar ao aluno diferentes atividades dentro da escola, não só por profissionais, mas por pessoas que fazem parte dessa comunidade”. (GRUPO A)

“Ampliação da ação educativa para além da sala de aula com a inclusão de vivências culturais, recreativas, esportivas etc., no cotidiano escolar. Ou o aproveitamento do potencial educativo de uma metrópole do calibre e com a história que São Paulo tem, pode oferecer para a complementação no processo de aprendizagem”.(GRUPO B)

“A Escola deve fazer parceria com a comunidade propondo eventos, palestras e convidando para uma interação com escola através de serviços voluntários”.(GRUPO A)

“A valorização daqueles que sabem desenvolver alguma atividade, que possa doar seus conhecimentos como, por exemplo: pintura, dança, teatro, palestras com religiosos, atores, autores etc. O uso de computadores em setores comerciais” (GRUPO A)

Categoria 4- Perspectiva “transformadora” de Educação Comunitária

As respostas que compõem esta categoria, também, estão pautadas em uma maior aproximação entre escola e comunidade, porém, extrapola a esfera da concepção “tradicional” da maneira como a empregamos neste trabalho. Isto porque a aproximação entre escola e comunidade citada nestas respostas se estrutura por meio

de uma participação mais aprofundada, que visa comprometer os envolvidos na transformação pessoal, coletiva, da escola e também do entorno. Destaca-se a idéia de processo e de ações a curto, médio e longo prazo, bem como o desenvolvimento de atividades que se revertam em benefícios para a escola e também para a comunidade.

O sinônimo do termo transformação repousa na idéia de ato ou efeito de transformar algo ou de se transformar; mudança na forma em outra; alteração. Entendemos uma perspectiva transformadora de Educação Comunitária como aquela que se refere a uma interface entre escola e comunidade e que leve a uma mudança da forma como a escola está organizada e também de suas relações com o entorno, bem como a mudança da comunidade e de suas relações com a escola.

Assim, podemos destacar que os aspectos explorados nesta categoria são aqueles que ultrapassam a esfera da prestação de serviços, de voluntariado, de realização de oficinas, da inserção de agentes externos e etc., e buscam uma participação mais política que vise a transformação dos sujeitos e a conquista de novas formas de educação.

A título de ilustração, seguem algumas respostas da categoria:

“Penso que significa juntar forças. Olhar para a realidade, valorizando o que ela tem de bom. Agindo, repensando onde ela não é positiva. Dar voz às pessoas que compõem a comunidade. Valorizar todos que convivem em determinado espaço, aprendendo que conviver “viver com”, aceitando diferenças e construindo, coletivamente, ações para o bem comum” (GRUPO B)

“Educar de maneira mais abrangente, contemplando não somente a comunidade escolar, mas sim todo o entorno. Contando com parceria, desenvolvendo programas educativos que despertem o interesse pela cultura e uma visão social na construção da cidadania. Educação Comunitária é a fidelidade à região em que você participa. É ser atuante em momentos alegres ou nas dificuldades, procurando estar alerta aos problemas e tentar solucionar com decisões possíveis e gestos de afetividade e cooperação”.(GRUPO B)

“Entendo que deve ser uma educação que envolva as pessoas ao redor da escola. Ex: docentes, discentes, diretores, coordenadores, comerciantes próximos, comunidade.

Deve passar os conhecimentos científicos, dar ênfase aos temas transversais como ética, cidadania, meio ambiente, sexualidade e etc., Levando os alunos a desenvolverem uma consciência crítica, desenvolvendo um cidadão pleno que saiba seus direitos e deveres. Deve, também, trazer benefícios para a comunidade".(GRUPO B)

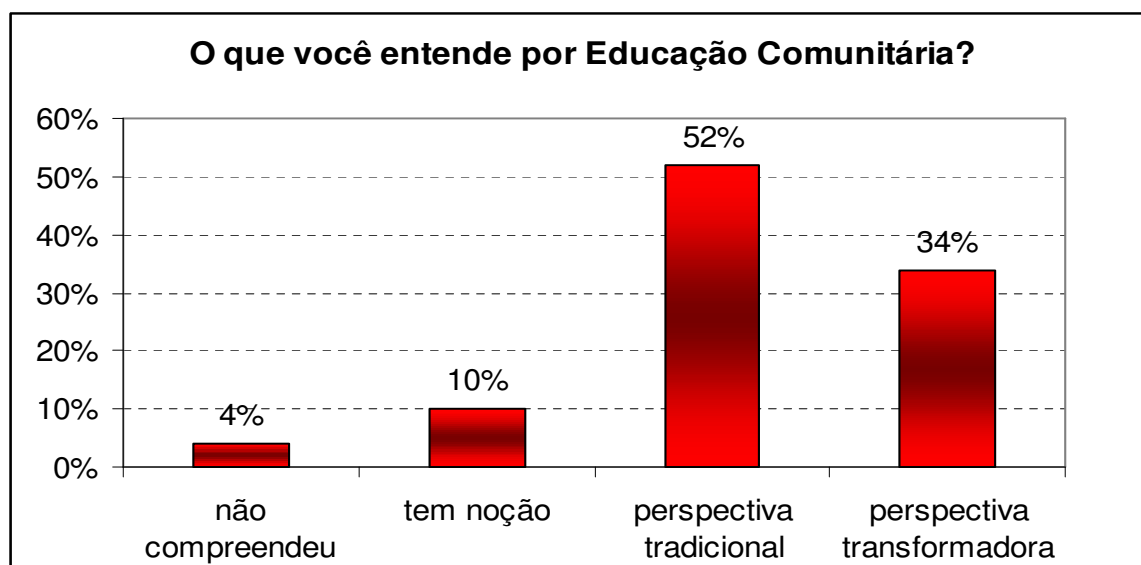
"Educação Comunitária é a "metodologia" que envolve a comunidade de forma que todos integrados interajam entre si, trocando culturas, valores e trabalhando. Assim, exercitem a convivência democrática e ética envolvendo a todos." (GRUPO B)

"Educação Comunitária acontece quando a educação torna-se uma questão social, o entorno da escola passa a cooperar, participar e somar para que se criem laços; Os atores trabalham para que o contexto escola-bairro passe a ser um espaço potencial de aprendizagem, com o objetivo de que os alunos, toda a equipe escolar e a comunidade usem as suas potencialidades em prol de se lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo, ou melhor, exercendo a tão esperada cidadania" (GRUPO B).

"Uma educação que busca corrigir as desigualdades sociais históricas no sentido de promover, por meio da Educação pública e gratuita, uma sociedade que zela por si e pelo seu ambiente, que possa valorizar a vida e enfrentar a violência com conhecimento e sabedoria. Que as pessoas saiam da Escola educadas para viver bem na comunidade".(GRUPO B)

Pontuadas as quatro categorias encontradas nas respostas dadas pelos docentes à questão 1, apresentamos, a seguir, o gráfico 1, que nos possibilita observar a distribuição dos sujeitos nas diferentes categorias:

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos nas categorias aplicadas na questão 1.



A observação do gráfico 1 nos permite verificar que 4% dos educadores (as) entrevistados apresentaram respostas dentro da categoria 1, demonstrando que não compreendem o conceito de Educação Comunitária. Já 10% deles possuem noção do conceito (categoria 2). A grande maioria dos (as) educadores (as), 52%, possui uma compreensão de Educação Comunitária pautada na perspectiva tradicional (categoria 3), enquanto que 34% elaboraram suas respostas de acordo com a perspectiva transformadora (categoria 4).

Na sequência, passamos a análise da questão 2.

4.1.2. Análise da Questão 2

Questão: A U.E¹¹. “AS ÁGUAS DE MARÇO DE TOM” encontra-se em uma situação crítica. Paredes pichadas, um buraco no muro feito por adolescentes do

¹¹ U.E - Unidade Educacional

bairro, um matagal enorme ao redor da Escola, a quadra semidestruída e professores desanimados e com medo de trabalhar ali.

De quem é a responsabilidade por esse quadro? E o que pode ser feito para reverter essa situação?

Como podemos perceber, a segunda questão volta-se para a escola. Apresentamos aos (às) educadores (as) uma situação hipotética de uma escola que se encontra em uma situação crítica: paredes pichadas, quadra semidestruída e o desânimo e medo que assolam os (as) educadores (as) que ali trabalham. Esses elementos apontam para o fato de que esta escola passa por dificuldades internas, ao mesmo tempo em que o matagal cresce no terreno baldio e o buraco no muro produzido por adolescentes do bairro demonstram o pouco valor atribuído à escola pela comunidade de maneira geral.

Como agir diante de tal situação? De quem é a responsabilidade por este quadro? E o que pode ser feito para reverter essa situação? Foi o que perguntamos aos (às) educadores (as) da nossa amostra. Na intenção de facilitar a compreensão de nossa análise, a partir das respostas dadas pelos docentes, dividimos a apresentação e análise da questão 2 em dois diferentes itens: A – *de quem é a responsabilidade por este quadro*; e B – *o que pode ser feito para reverter essa situação?*

4.1.2.1 - Análise da Questão 2- Item A

Questão: De quem é a responsabilidade por esse quadro?

As respostas elaboradas pelos (as) educadores (as) ao item A da questão 2 apontam-nos para cinco diferentes categorias. A título de organização, as categorias encontram-se numeradas de 1 a 5, a seguir:

Categoria 1 - Não apontou responsáveis pelo quadro da escola

As respostas que compõem a primeira categoria não definem responsáveis pelo quadro apresentado na escola. Assim, os sujeitos tecem comentários sobre o quadro e sobre a responsabilidade, fazem críticas, mas não apontam ou explicitam a responsabilidade, de modo que grande parte dos sujeitos, ao responder à questão 2, vai diretamente para o Item B (que será analisado mais adiante), apontando a possibilidade de reversão da situação. Dessa maneira, é importante ressaltar que esta categoria não representa respostas em branco, mas respostas nas quais os docentes não respondem especificamente ao item.

Incluímos, também, nesta categoria, respostas que centram seus argumentos em protestos, críticas ao entorno da escola, à cidade e até mesmo ao país, já que essas críticas não são acompanhadas da resposta à pergunta.

Portanto, nesta categoria podem ser encontradas respostas que não estão adequadas ao item contido na pergunta.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Não interessa de quem é a responsabilidade. Nada vai ser apurado mesmo e ficar procurando os culpados não vai colocar as coisas nos eixos”.(GRUPO B)

“Achar culpados é fácil. Difícil é encontrar saídas” (GRUPO B).

“A responsabilidade é do faz de conta desse país” (GRUPO A)

“Não devemos achar culpados por essa situação, mas sim tentar reverter”.(GRUPO A)

“Boa pergunta para um país como o nosso, onde não há punição para nada, corrupção em todos os setores”.(GRUPO A)

Categoria 2 - A responsabilidade pelo quadro está externa à escola

As respostas que compõem esta categoria apontam que a responsabilidade pela situação em que se encontra a escola é externa à Unidade Escolar. Os sujeitos que se utilizam desta categoria atribuem responsabilidades a agentes, contextos, pessoas e grupos de pessoas que estão fora da escola.

Dessa maneira, as respostas referem-se como responsáveis à própria comunidade, aos jovens do bairro e etc. Há também respostas mais genéricas, que apontam a responsabilidade para o povo, que não vota adequadamente, ao contexto social e econômico pelo qual passa o país, aos políticos que não cumprem seus papéis e não se preocupam com a educação; aos órgãos públicos que não preservam e mantêm o patrimônio em bom estado e etc. Em todas as respostas, os sujeitos não mencionam a escola como responsável, ficando caracterizada a responsabilização, exclusiva, de agentes externos. Nesta categoria, também, podem ser encontradas algumas críticas à política e ao governo, sobretudo o municipal. Nestes casos, as críticas são acompanhadas de idéias e explicitam a atribuição da responsabilidade pela situação enfrentada pela escola.

Assim, podemos perceber que os aspectos explorados nesta categoria se basearam na atribuição de responsabilidade a agentes externos à escola e que não implicam o envolvimento da mesma.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Do município” (GRUPO A)

“Do governo que deveria investir mais em educação, dar melhores condições de trabalho para todos que trabalham na Unidade Escolar, melhores salários e menos promessas políticas com os profissionais da educação”. (GRUPO B)

“Com certeza é da comunidade que não valoriza a escola. Esta não tem importância para a sua vida” (GRUPO B)

“A responsabilidade divide-se entre o governo que não investe melhor em educação e também da comunidade ao redor da escola que não a valoriza como um espaço público de lazer e aprendizagem”.(GRUPO B)

“Da comunidade, sem organização e sem espaço para manifestar suas reais necessidades”.(GRUPO B)

“Da comunidade”.(GRUPO A)

Categoria 3 - A responsabilidade pelo quadro é da própria Escola

As respostas que compõem a terceira categoria referem-se, objetivamente, para a escola enquanto responsável pelo quadro crítico em que a mesma se encontra.

As respostas mencionam vários aspectos e pessoas da escola, dentre eles a falta de abertura da escola para a comunidade, a rigidez da Direção com as questões legais que dificulta uma maior atenção e aproximação a outras esferas da escola e a preocupação exacerbada com os conhecimentos curriculares que deixa de lado a convivência e a relação com o entorno; o medo e a dificuldade da escola pensar novas relações, o que a torna cada vez mais isolada.

Destaca-se, sobremaneira, nesta categoria de respostas, a responsabilização da equipe técnica, com ênfase, na figura do (a) Diretor (a), como responsável principal pelo quadro. Essas respostas geralmente são contundentes. É raro o sujeito incluir a si próprio na atribuição de responsabilidade, como parte que integra a escola.

Assim, o que encontramos nesta categoria são respostas com argumentos de que a própria escola é o agente responsável pelo quadro em que se encontra.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Principalmente dos gestores e da equipe escolar”.(GRUPO A)

“A responsabilidade é da escola que tem que compartilhar com a comunidade”.(GRUPO B)

“Considero que a responsabilidade é do Diretor da escola que, em primeiro lugar, teria que fazer um diagnóstico do entorno levantando as necessidades, potencialidades e possíveis parceiros”. (GRUPO B)

“Provavelmente a responsabilidade está com a direção da escola. Pois infelizmente a maioria dos nossos diretores entende a escola como” propriedade “e não como espaço público, onde a comunidade é a verdadeira dona”.(GRUPO B)

“A própria escola que está ciente dos problemas, mas tenta esconder sua fragilidade, caindo no comodismo”.(GRUPO A)

“Eu sempre acreditei que a escola é a cara da equipe técnica. Uma Diretora que não se preocupe apenas com legislação e papelaria consegue envolver”. (GRUPO A)

Categoria 4 - Todos são responsáveis pelo atual quadro da escola - **Respostas** **Simples**

A quarta categoria é composta de respostas que apontam para uma responsabilidade coletiva pelo conflito, já que atribuem a responsabilidade a “todos”. Denominamos esta categoria, também, de “simples”, pelo fato de se tratarem de respostas que apenas pontuam que a responsabilidade é coletiva, muitas vezes de

maneira concisa, sem comentários ou desdobramentos que nos levem a perceber o que entendem por “todos”, se agentes internos, externos, se o sujeito inclui a si próprio e etc. Enfim, não é possível encontrar um detalhamento ou complemento dessas respostas.

Dessa maneira, a categoria “todos-simples” comporta respostas que atribuem uma responsabilidade coletiva, sem desdobramento que permita entendermos quais aspectos são considerados no termo.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“De todos”.(GRUPO B)

“De todos que ali estão”.(GRUPO A)

“A responsabilidade é de todos”.(GRUPO B)

“Todos!” (GRUPO B).

“De todos”.(GRUPO B)

“Todos são responsáveis”.(GRUPO B)

Categoria 5 - Todos são responsáveis pelo atual quadro da escola - Respostas Complexas

As respostas que compõem a última categoria também apontam para uma atribuição de responsabilidades coletiva pela situação em que se encontra a escola, uma vez que mencionam “todos” como responsáveis. No entanto, há um diferencial com relação à categoria 4 - Todos Simples -, que é o fato de os sujeitos explicitarem o que entendem por todos, detalhando as respostas e esclarecendo quais os agentes e aspectos que o termo comporta. Outro ponto a ser destacado nesta categoria é a inclusão do próprio sujeito na responsabilidade coletiva. Em grande parte das respostas o verbo está na primeira pessoa do plural, o que significa dizer que o sujeito também se percebe enquanto responsável, o que não ocorre na categoria 4, por exemplo.

Essa diferenciação nos pareceu relevante, já que as repostas apontam diferentes esferas e agentes que compõem a comunidade escolar. Além disso, algumas respostas detalham o que possivelmente tenha levado à atual situação, ampliando o leque de discussão acerca da responsabilidade e destacando os inúmeros elementos que a compõem. Muitas respostas conseguem abranger as quatro categorias, estabelecer uma relação entre essas responsabilidades, com isso tornando a resposta, de fato, mais complexa, passível de uma análise mais aprofundada e saindo dos esquemas persecutórios.

Assim, esta categoria denomina-se “todos - complexa” pelo fato de nela se encontrarem respostas que vêm ao encontro de uma atribuição de responsabilidade coletiva de maneira mais aprofundada e menos generalizada.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Cada um de nós somos responsáveis pelo meio em que vivemos, começando em nossas casas, no trabalho, na comunidade, na nossa cidade e no nosso país. A partir

dessa consciência é que as coisas acontecem, tendo em vista que não se faz nada sozinhos”.(GRUPO B)

“A responsabilidade, a princípio está na comunidade, que não percebe a importância da mobilização dos seus indivíduos, no sentido de cobrar melhores condições da escola pública. Por sua vez, são responsáveis, também, educadores e a direção da escola, que se conforma com uma situação caótica do entorno sem buscar formas de mudança, trazendo a comunidade para ser co-responsável pelo bom andamento da escola. E por fim, a administração pública na figura do governo do Estado ou Prefeitura Municipal que age de maneira muito modesta quando se trata de melhoria do ensino”.(GRUPO B)

“A responsabilidade é de todos nós quando calamos. Da comunidade quando permite que isso aconteça ou chegue a esse ponto sem tomar uma posição e do Órgão Público responsável, quando deixa de fazer sua parte”.(GRUPO B)

“A responsabilidade é de todos: Prefeitura que não cuida do patrimônio; Escola que não oferece uma ação eficaz com os alunos; Professores e a comunidade que não buscam alternativas”.(GRUPO B)

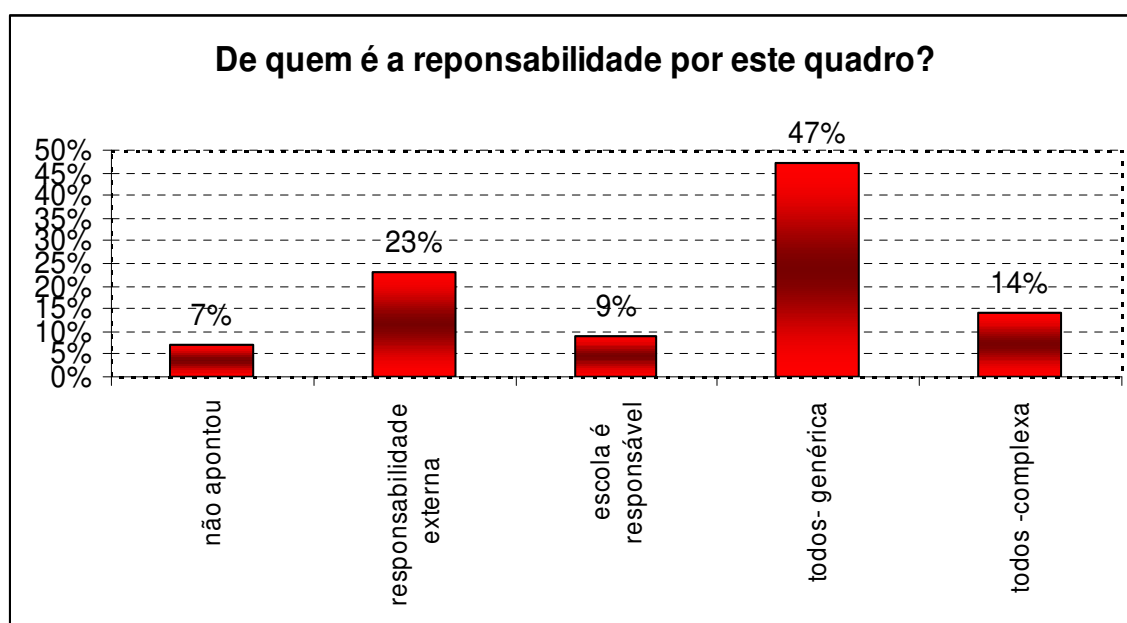
“Todos somos responsáveis, pois somos passivos nos processos que diretamente nos envolvem, não falamos, não lutamos apenas nos calamos”.(GRUPO B)

“A responsabilidade é de todos os envolvidos. Da escola que não atingiu, verdadeiramente, esta comunidade e da própria comunidade que não valoriza e não se reconhece dentro da escola”.(GRUPO A)

Apresentadas todas as categorias que compõem o grupo de respostas dadas pelos docentes ao item A da questão 2, expomos, a seguir, o gráfico 2, que nos

possibilita observar a distribuição das categorias aplicadas pelos sujeitos na mesma questão.

Gráfico 2- Distribuição das categorias aplicadas pelos sujeitos na questão 2 - Item A.



A observação dos dados do gráfico 2 permite-nos perceber que 7% dos (as) educadores (as) não responderam adequadamente à questão, ou seja, não apontou responsáveis pelo quadro. Já 23% atribuíram a responsabilidade a agentes externos à escola. Do total, 9% dos sujeitos apontaram de alguma forma, que a responsabilidade é da própria escola. A maioria dos docentes (47%) destacou que a responsabilidade pelo quadro é de todos, em uma resposta simples, sem maiores explicações. Apenas

14% dos sujeitos elaboraram suas respostas apontando que a responsabilidade pela situação apresentada é de todos, discriminando membros internos e externos à escola e inclusive incluindo-se em tal responsabilidade, ou seja, numa resposta mais complexa.

Passemos, a seguir, à análise do item B da questão 2.

4.1.2.2. Análise da Questão 2 - Item B

Questão: O que pode ser feito para reverter essa situação?”

A análise do item B da questão 2 aponta-nos para quatro categorias. A seguir, apresentamos as categorias, numeradas de 1 a 4.

Categoria 1 - Não apontou ações de reversão do quadro

A primeira categoria é composta de respostas que não apontam alternativas de reversão da situação crítica enfrentada pela escola. No entanto, estas respostas não podem ser categorizadas em branco, já que grande parte dos sujeitos responde, apenas, ao item A (já analisado anteriormente), apontando a responsabilidade pelo quadro. Assim, destacamos que esta categoria não apresenta respostas como em branco, mas respostas nas quais os docentes não apontam especificamente ações de reversão da situação.

Portanto, o nosso entendimento é o de que os sujeitos respondem parcialmente, o que nos leva a entender que não apontam situações de reversão.

A título de ilustração, segue uma resposta desta categoria.

“Boa pergunta para um país como o nosso, onde não há punição para nada, corrupção em todos os setores”.(GRUPO A)

Categoria 2 - A reversão do quadro está externa à escola

Esta categoria traz respostas que destacam que o quadro instaurado na escola poderá ser revertido mediante a ação de agentes que se encontram fora dela, muitas vezes apontados isoladamente. Assim, as respostas citam a necessidade de intervenção de pessoas, instituições e setores externos à escola. Em grande parte das respostas, esses agentes se resumem ao governo, à mudança da política econômica e social, a própria comunidade (citada de uma maneira dicotomizada, como única responsável pela reversão), as famílias – que devem educar os (as) filhos (as) – e etc. Descarta-se a idéia de articulação da escola com os diferentes agentes para a reversão do quadro, mas a ação desses agentes é colocada como condição para que a reversão possa acontecer.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Profissionalizar os jovens. Emprego para os jovens. Uso da mídia e propaganda de utilidade pública”.(GRUPO A)

“Penso que para resolver somente com governantes que invistam nos projetos e qualifique professores para isso”.(GRUPO A)

“O povo aprender a votar” (GRUPO A)

“Os vereadores, os subprefeitos serem comunicados, cobrados e ter uma solução”.(GRUPO A)

“Segurança”.(GRUPO A)

“O governo deveria conscientizar essa comunidade promover incentivo aos profissionais que ali trabalham”. (GRUPO A)

Categoria 3 - Perspectiva “tradicional” de reversão da situação

Esta categoria é composta de respostas que apontam para uma articulação entre escola e comunidade na reversão do quadro apresentado pela escola, porém, baseado numa forma tradicional de aproximação. Vale ressaltar, novamente, que o emprego do termo “tradicional” no nosso contexto está relacionado ao que é recorrente, a ações que não comportam mudanças na escola e nas suas relações com os sujeitos envolvidos e vice e versa.

Assim, esta categoria está composta de ações centradas na abertura da escola para a comunidade, às parcerias com ONGS e empresas, a integração da escola com o seu entorno através da colaboração e participação de pais e mães em mutirões, ao oferecimento de atividades interessantes e diversificadas que possam aproximar os pais e mães da escola, dentre outros. Além disso, na maioria das respostas, essas colocações são apresentadas de forma pontual, já que remetem a ações que visam a resolução dos problemas apresentados, sem relações com suas causas, não possibilitando aos sujeitos envolvidos uma reflexão sobre a mudança de atitude.

O entendimento de comunidade, na grande maioria das respostas, também é outro ponto de destaque, pois nesta categoria está restrito aos pais e mães dos (as) alunos (as). Não detectamos na compreensão de comunidade dos sujeitos, o envolvimento de lideranças da comunidade e outros segmentos públicos ou privados que fazem parte do entorno da escola.

É possível observar grande preocupação com o zelo ao patrimônio público e à questão física da escola. Ressalta-se, nessas respostas, a importância da parceria com pais e mães que possam atuar em mutirões de pintura e reconstrução e, assim, reverter a situação. Da mesma forma, predomina uma idéia de encaminhamento da situação a setores e instâncias superiores para resolução.

É possível encontrar terminologias mais políticas de participação tais como conscientização, transformação, cidadania e ética, dentre outras. Porém, quando observamos o contexto da resposta, percebemos que seu emprego não altera o conteúdo das respostas, já que estão centradas em medidas pontuais, bem como em saídas tradicionais e que não cumprem, a nosso ver, a sua função.

Finalmente, nesta categoria, estão inseridas uma série de protestos e críticas às diversas instâncias governamentais responsáveis pela educação. Essas críticas são acompanhadas da idéia de que esses setores não desenvolvem suas funções plenamente, ficando a escola obrigada a envolver as famílias para dar conta de tarefas que não são suas.

Desse modo, podemos encontrar nesta categoria respostas que estão assentadas em ações que visem uma integração entre escola e comunidade, mas baseada em ações pontuais de resolução deste conflito que se voltam para uma perspectiva, exclusiva, de solução do problema, mas que não objetiva transformar a escola, tampouco os sujeitos e suas relações.

A título de ilustração, seguem algumas respostas desta categoria.

“Abrindo espaço para a comunidade cuidar e conservar da escola do seu bairro”.(GRUPO A)

“Projetos que valorizam a escola”.(GRUPO A)

“Ensinar cidadania, ética, posturas e procurar encaminhar os assuntos às pessoas responsáveis”.(GRUPO A)

“Para tentar reverter essa situação, primeiro é necessário melhorar o aspecto físico da Unidade, abrir a mesma para a realização de oficinas de interesses da comunidade, com o apoio de parcerias e da Prefeitura.” (GRUPO B)

“Primeiramente trabalhar os valores com os alunos para a preservação da escola, pensando no que os adolescentes querem. Pedir ajuda da comunidade e do governo para a limpeza do matagal. Desenvolver trabalhos onde exista a valorização do bairro, da escola e principalmente dos alunos. Oferecer oficinas de grafite para os muros da escola, onde os alunos vão expressar seus sentimentos. Pedir ajuda ao conselho de escola, APM, Grêmio, conselho tutelar e a comunidade”.(GRUPO A)

“Podemos começar sensibilizando os alunos e comunidade a começar a mudar este quadro. Mutirão é um bom caminho, limpeza, pintura, pequenos reparos, buscar doações, buscar mão de obra no bairro, voluntários e solidariedade. Melhorar o ambiente, conscientizar essa comunidade e esses alunos. Chamar à responsabilidade e fazer eles se apropriarem do ambiente e chamar principalmente, alunos e pais para fazer essa manutenção. Cartazes informativos e palestras para combater a violência.” (GRUPO B)

Categoria 4 - Perspectiva “transformadora” de reversão da situação

As respostas que constam desta categoria fazem referência a ações de reversão para o quadro da escola, pautadas em ações que integram escola e comunidade. Pela terminologia transformadora, como já colocamos anteriormente, estamos entendendo a idéia de mudança, de movimento, de alteração e empregando neste trabalho como ações que integram escola e comunidade que visem transformar a estrutura da escola e também as relações que se estabelecem com a comunidade.

As ações nas quais repousam as possíveis soluções extrapolam a idéia de atividades pontuais que integram escola e comunidade. Todas as respostas fazem referência a integração, união, aproximação e elo entre ambas. No entanto, há um diferencial: o destaque para a participação da comunidade neste processo, que não se aproxima, apenas, para a obtenção de atividades interessantes, mas para uma efetiva participação, que será desencadeada através de um processo de conscientização destes sujeitos acerca do problema vivenciado e de uma nova forma de atuar em parceria com a escola. Essa participação visa aproximar a comunidade para refletir, propor e atuar na transformação da situação e com isso construir novas relações.

O termo conscientização é citado com freqüência enquanto elemento básico para essa empreitada e é empregado num contexto mais ampliado que pretende levar os sujeitos da escola e também do entorno de um lugar para o outro, na reflexão acerca de seu papel e na tomada de decisões que interfira no seu contexto. Essa conscientização deve desencadear mudanças de comportamento que os leve a uma participação, efetivamente, consciente.

Muitas das respostas, também, recorrem ao currículo, enquanto instrumento necessário para a transformação. Algumas respostas trazem a idéia de que o currículo é o lugar de troca entre escola e comunidade, é o campo onde se instaura a interface entre teoria e prática, a sistematização desses conteúdos para um maior envolvimento entre escola e comunidade e que não deve estar alheio ao processo de reversão do quadro.

Podemos destacar o entendimento de comunidade que é ampliado nesta perspectiva. Por comunidade, a maioria das respostas aponta para os diversos agentes que compõem o entorno escolar, tais como, pais, mães, lideranças da comunidade, comerciantes, ONGS, Associações de Bairro, entidades, equipamentos públicos e privados, empresas e etc. É possível, finalmente, ressaltar emprego de termos amplos e transformadores que não aparecem, sobretudo com a mesma freqüência, em nenhuma outra categoria desta pergunta. Referimo-nos aos termos: justiça, ética, direitos humanos, cidadania, democracia, inclusão social, trilhas educativas,

transformação pessoal, formação moral, convivência democrática e etc. Esses termos foram analisados em conjunto, o que possibilita a percepção de que o emprego dos mesmos levam as respostas a apresentarem uma dimensão transformadora. Da mesma maneira, as alternativas de reversão, também, são citadas por intermédio de terminologias que não são comuns noutras categorias de análise, tais como Fóruns Escolares, Colegiados, Trilhas, Estratégia de Projetos, dentre outros.

Assim, podemos perceber que a categoria em questão comporta elementos diferenciados que podem ser categorizados como transformadores, já que fogem à esfera de ações e medidas pontuais e que visam levar os sujeitos envolvidos a uma mudança. A seguir, alguns exemplos de respostas segundo esta categoria:

“Criação de um Fórum onde todos os segmentos se façam presentes para discutir a problemática da Unidade Escolar para buscar soluções. A partir daí criar um projeto onde faça da Unidade Escolar um espaço de convivência, prazer, através da união entre todos os segmentos da escola e comunidade local”.(GRUPO B)

“A escola deveria investir e projetos que visem ressaltar atividades cooperativas que estimulem a participação de todo o corpo docente e a comunidade. Um ambiente que ressalte a cooperação e a solidariedade, que eleve a auto-estima e autoconfiança de todos que trabalham e convivem na escola”.(GRUPO A)

“Os professores têm uma grande ferramenta para transformar o local. A partir de seus alunos, buscarem debater estes problemas e pesquisar as possíveis soluções e os melhores métodos. Os próprios alunos quando envolvidos conseguem agregar aliados aos seus ideais e assim vai se solidificando. Aos poucos acontecem as transformações internas e externas”.(GRUPO A)

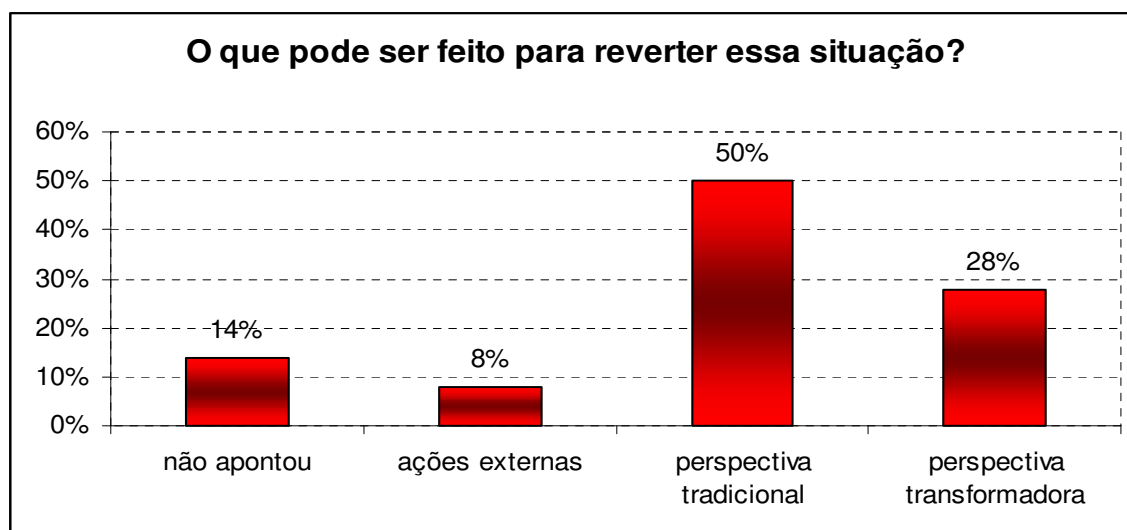
“Somente se reverterá esta situação quando a conscientização, o espírito de equipe, a vontade de muda verdadeiramente prevalecerem. O início pode parecer árduo, mas compete ao diretor orientar, delegar funções, buscar soluções e alternativas junto a parceiros, com o esforço da comunidade local, auxiliado pela sua equipe docente, com a amplitude e a extensão de abraçar com paixão as possibilidades de mudança, otimismo, cooperação, solidariedade e compromisso são palavras chave.” (GRUPO B)

“As saídas só são possíveis se representarem o desejo coletivo. Quando todos colocam a mão na massa, todos se envolvem e dividem responsabilidades. O que pode ser feito neste caso é a proposta de uma gestão participativa, envolvendo os vários atores: direção, professores, funcionários, alunos, pais, vizinhos, amigos do entorno”.(GRUPO B)

“O trabalho, necessariamente, deve partir de uma reflexão coletiva, com o desencadeamento em ações também organizadas no coletivo e assumidas por todos”.(GRUPO B)

Após a descrição das categorias encontradas nas respostas dadas pelos sujeitos ao item B da questão 2, apresentamos, a seguir, o gráfico 3, que nos possibilita observar a distribuição percentual das respostas tendo como critério as categorias aplicadas pelos sujeitos.

Gráfico 3 - Distribuição dos sujeitos nas categorias aplicadas na questão 2 - Item B.



A observação dos dados do gráfico 3 permite-nos perceber que 14% dos docentes não respondem adequadamente o item B da questão 2, ou seja, não apontam uma saída para o conflito vivenciado pela escola. Ações e medidas de reversão que se apóiam no externo, na atuação de agentes e instituições que se localizam fora da escola, compreendem 8% dos (as) educadores (as). A grande maioria apresenta uma possibilidade de reversão da situação enfrentada pela escola baseada numa perspectiva tradicional, já que o montante de respostas nesta categoria compreende 50% dos sujeitos. Já 28% dos sujeitos apontam uma perspectiva transformadora de reversão (28%).

Obedecendo a organização estabelecida para este capítulo, seguiremos com a segunda parte, que se volta para a análise das perguntas da nossa pesquisa.

4.2. Análise das perguntas da pesquisa

Na segunda parte deste capítulo, após apresentarmos as categorias encontradas nas respostas dos (as) educadores (as) às perguntas a eles (as) direcionadas e apresentarmos os exemplos/justificativas encontrados nos protocolos, nos deteremos, a partir de agora, na análise dos dados obtidos, na intenção de respondermos às perguntas específicas que compuseram o problema de nossa investigação.

4.2.1. Em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito?

Para respondermos a esta pergunta de nossa pesquisa, recorreremos aos dados contidos nas respostas dadas pelos (as) educadores (as) à primeira questão: “***O que você entende por Educação Comunitária?***”. Iniciamos nossa análise apresentando

uma tabela contendo a distribuição dos docentes nas diferentes categorias de respostas encontradas, levando em conta o grupo ao qual pertencia. Na tabela abaixo, o grupo A corresponde ao grupo de docentes que não participaram da formação sobre Educação Comunitária, enquanto que o grupo B é composto por educadores (as) que estiveram presentes e concluíram tal formação:

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos nas categorias aplicadas na questão 1, levando em consideração o grupo de educadores (as).

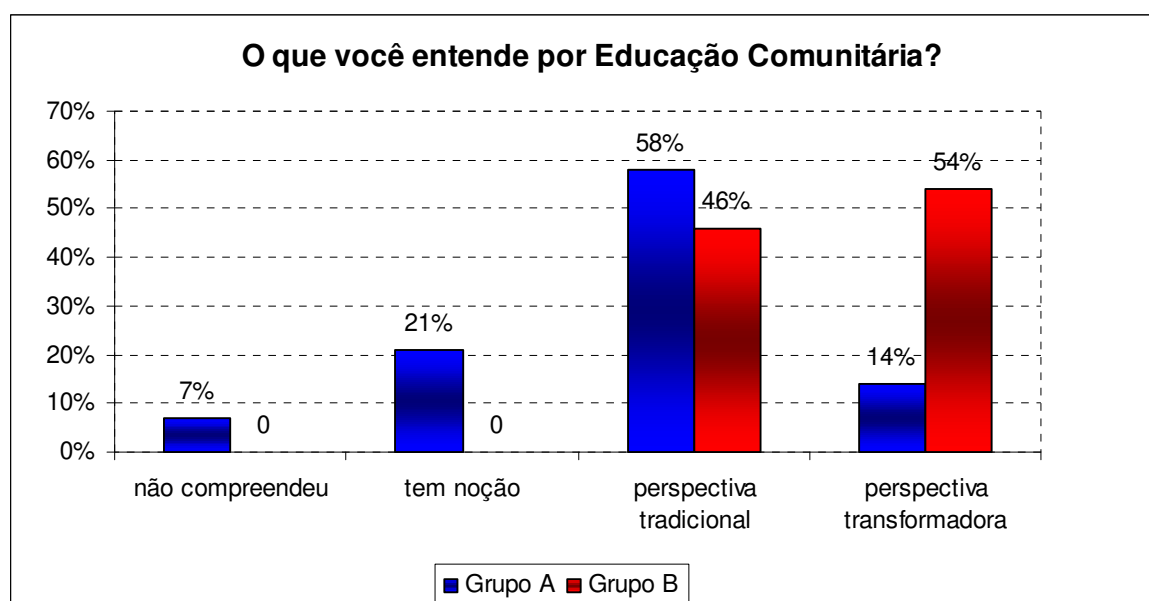
Categorias	Categoria 1 Não compreendeu o conceito		Categoria 2 Tem noção do conceito		Categoria 3 Adota Perspectiva Tradicional		Categoria 4 Adota Perspectiva Transformadora		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Grupo A	8	7%	23	21%	64	58%	15	14 %	110	100%
Grupo B	--	--	--	--	51	46%	59	54%	110	100%
Total	8	4%	23	10%	115	52%	74	34%	220	100%

Na tabela 2, podemos verificar que a categoria 1 foi utilizada apenas por sujeitos do grupo A, correspondendo a 8 docentes (7%). Na categoria 2 encontramos 23 respostas, também compostas apenas por sujeitos do grupo A. A categoria 3 (Educação Comunitária entendida em sua perspectiva tradicional), é a categoria que agrega a maioria dos sujeitos do grupo A (58% do total) e também foi utilizada por um grande número de docentes que compuseram o Grupo B (46%). A categoria 4 (Educação Comunitária entendida em sua perspectiva transformadora) foi utilizada pela maioria dos sujeitos do Grupo B (54%) e também por 15 sujeitos do grupo A (14%).

Para complementar os dados da tabela 2 e facilitar a compreensão de nossa análise, apresentamos, a seguir, o gráfico 4 contendo a distribuição dos sujeitos dos

dois grupos entrevistados nas diferentes categorias encontradas. No gráfico a seguir, cada barra corresponde à totalidade dos sujeitos de um cada grupo.

Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos nas categorias encontradas na questão 1, levando em consideração o grupo de educadores (as).



A observação do gráfico 4 nos permite dizer que do total de docentes que compuseram o grupo A, 8 deles responderam à questão demonstrando não compreender o conceito de Educação Comunitária. Um grupo de 23 educadores (as) apresentou, em suas respostas, ter uma noção do que é o conceito. Já a maioria, 64 docentes (58%) responderam à questão recorrendo a uma definição tradicional de Educação Comunitária. Apenas 15 docentes fizeram alusão a uma perspectiva transformadora de Educação Comunitária.

Do total de docentes do Grupo B – que participaram da formação –, nenhum deles apresentou não ter compreendido o conceito ou tê-lo feito apenas a partir de uma noção geral. Houve 51 docentes que discorreram sobre Educação Comunitária em uma

perspectiva tradicional e 59 educadores (as) que o fizeram a partir de uma perspectiva transformadora.

A partir de tais dados, podemos tecer algumas observações importantes. O grupo B em sua totalidade compreende o conceito de Educação Comunitária. Embora 51 sujeitos (46%) adotam uma perspectiva tradicional, não podemos deixar de constatar que se trata de uma compreensão que articula escola e comunidade e que, à medida que ela existe, é possível que leve o sujeito à práticas docentes condizentes com tal perspectiva.

A compreensão de Educação Comunitária numa perspectiva transformadora é observada em 54% dos sujeitos do grupo B e apenas por 14% do grupo A. Portanto, com base os dados apresentados, podemos inferir que educadores (as) que passam pela formação constroem uma compreensão mais ampla do conceito. Entendendo que compreender o conceito, seja numa perspectiva tradicional ou transformadora significa dizer que os sujeitos articulam escola e comunidade, destacamos que a perspectiva transformadora é a desejável para uma efetiva reorganização da escola, para uma participação mais efetiva desses sujeitos e a compreensão da escola enquanto instituição não apartada do meio em que vive.

Chama a nossa atenção o fato de 31 sujeitos do grupo A, o que corresponde a aproximadamente um terço da amostra, não compreenderem o conceito de Educação Comunitária (categoria 1 e 2). Diferentemente, o grupo B, que passou pela formação, não registrou respostas nas categorias 1 e 2. Se analisarmos esses dados relacionando aos que apontam que o mesmo grupo de educadores (as) (B) apresenta uma compreensão transformadora três vezes maior que o grupo que não passou por nenhuma formação, podemos inferir que é neste grupo que os educadores (as) conseguem superar uma esfera superficial de compreensão e constroem, destacadamente, uma concepção mais articuladora e política do conceito, o que pode levá-los ao desenvolvimento de ações o interior da escola articuladas com a sua comunidade, com práticas mais consistentes.

Da mesma maneira, talvez possamos inferir que o sujeito que não compreende o conceito pode apresentar maiores dificuldades em estabelecer uma prática educativa

comprometida com tais princípios e dentro dessa idéia de articulação entre escola e comunidade.

Sendo assim, com relação ao problema específico “***em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito?***”, podemos nos apoiar nos dados analisados para inferir sobre a possibilidade de que a Formação recebida pelos educadores (as) sobre os princípios de Educação Comunitária contribuiu para a construção da compreensão dos sujeitos, possibilitando-lhes construir um conceito de Educação Comunitária que articula escola e comunidade. Além disso, levou os (as) educadores (as) a saírem da esfera da noção e do não entendimento do conceito e a adotarem, destacadamente, uma perspectiva transformadora de Educação Comunitária.

Apontamos em nosso quadro teórico, algumas contribuições de Azanha (2001) que sinaliza para a importância da compreensão dos objetivos e intenções como fatores determinantes para alcançá-los, já que não há metodologia dissociada de conceito. O autor coloca, ainda, que é preciso uma compreensão nova e ampliada de escola, de indivíduo que oriente novas práticas, cujo cerne seja a transformação da escola e, também, desses sujeitos. Parece-nos relevante a contribuição do autor, e ela nos possibilita perceber a importância da compreensão do conceito de Educação Comunitária enquanto elemento norteador dessas práticas no cotidiano da escola.

Ainda que uma compreensão tradicional seja válida e, em nossa, opinião, o é, até pelo fato de se constituir num caminho para uma compreensão transformadora, é no entendimento mais político de articulação entre escola e comunidade que podemos perceber que ocorre a extrapolação da esfera da participação pontual e que se resgata o potencial mobilizador da escola de envolver a comunidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos, internos e externos, uma participação mais ativa e que se sintam, assim, sujeitos do processo histórico, se mobilizando frente aos problemas e na conquista de uma escola e uma sociedade mais humana e solidária. (FONSECA, 1996)

Da mesma forma, retomando as contribuições de Torres (2001) e observando os dados analisados, podemos dizer que é uma compreensão transformadora que pode contribuir na reorganização escolar, valorizando a escola e rompendo com a

fragmentação entre formal e não formal, curricular e extracurricular, buscando nela as bases dessa transformação.

Posto isso, seguiremos com a análise do segundo problema específico da nossa pesquisa.

4.2.2. Em que medida a compreensão do conceito de Educação Comunitária interfere no levantamento de alternativas para a solução de problemas, internos e externos, enfrentados pela escola?

Para respondermos a esta questão, analisaremos inicialmente os dados relativos ao Item A da Questão 2 e, em seguida, ao Item B.

4.2.2.1. Análise do Item A – Questão 2

Iniciamos nossa análise apresentando a tabela 3, contendo a distribuição dos sujeitos nas diferentes categorias de respostas, levando em consideração o grupo de educadores (as).

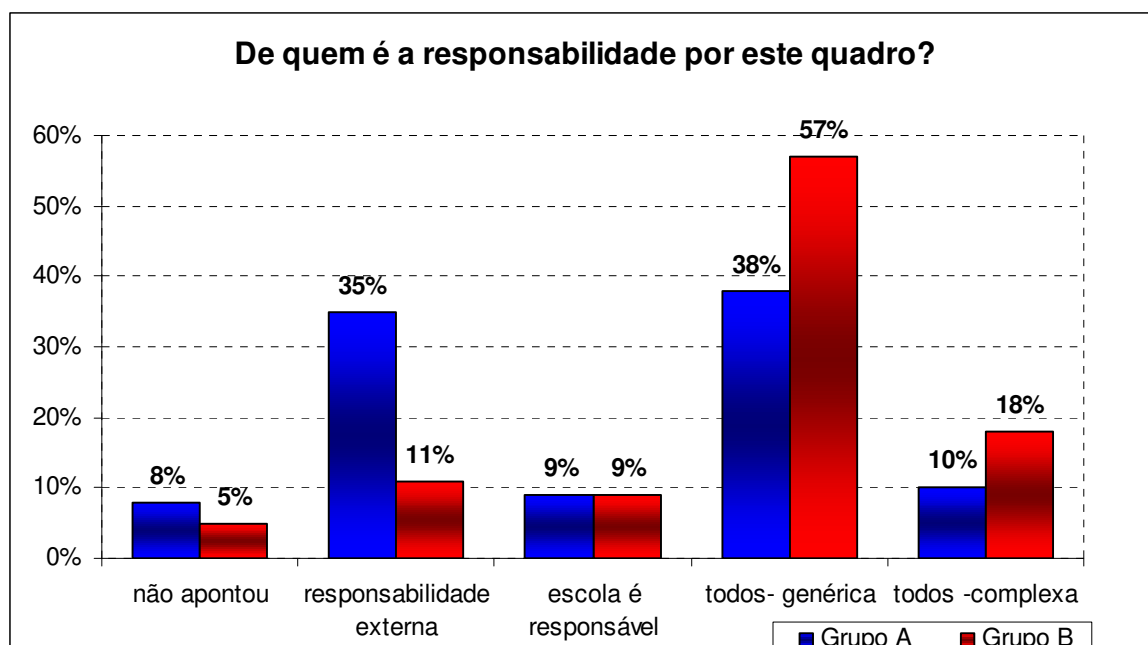
Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos nas categorias aplicadas na questão 2 - Item A, levando em consideração o grupo de educadores (as).

Categorias	Categoria 1 Não apontou responsáveis		Categoria 2 A responsab. está externa á escola		Categoria 3 A responsab. é da escola		Categoria 4 Todos são responsáveis Resposta genérica		Categoria 5 Todos são responsáveis Resposta complexa		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Grupo A	9	8%	38	35%	10	9%	42	38%	11	10%	110	100%
Grupo B	6	5%	12	11%	10	9%	62	57%	20	18%	110	100%
Total	15	7%	50	23%	20	9%	104	47%	31	14%	220	100%

Na tabela 2, podemos verificar que a categoria 1 (não apontou responsáveis) foi utilizada por 9 sujeitos do grupo A e 6 sujeitos do grupo B. Na categoria 2 encontramos 38 respostas de sujeitos do grupo A, o que equivale a 35% do grupo e 12 sujeitos (11%) do grupo B. No que se refere a categoria 3 (escola como responsável pelo quadro), os grupos A e B apresentam o mesmo número de respostas, 10, o que corresponde a 9% da amostra de cada grupo. As categorias 4 e 5 (todos - respostas simples e complexas, respectivamente) se somadas permite-nos observar que é adotada por 48% do grupo A e por 75% de sujeitos do grupo B. Destaca-se, porém, que respostas complexas (31 ao todo) são adotadas por um maior número de sujeitos do grupo B(18%) e 10% do grupo A.

Objetivando complementar os dados da tabela 3 e facilitar a leitura da nossa análise, apresentamos, a seguir, o gráfico 5 contendo a distribuição dos sujeitos dos dois grupos entrevistados nas diferentes categorias encontradas. Cada barra do gráfico corresponde à totalidade dos sujeitos de cada grupo.

Gráfico 5 - Distribuição dos sujeitos nas categorias encontradas na questão 2 - Item A, levando em consideração o grupo de educadores (as).



A observação do gráfico 5 nos permite perceber que 9 sujeitos do grupo A não apontam responsáveis pelo conflito, sendo que esse número é de 6 no grupo B de educadores (as). Os sujeitos que atribuem a responsabilidade a agentes externos à escola totalizam 50, sendo que 38 deles estão localizados no grupo A e 12 no grupo B. Os dois grupos apontam o mesmo número de respostas (10) para a responsabilização da escola pelo quadro instaurado, o que corresponde a 9% da amostra de cada grupo. A responsabilidade coletiva pelo conflito é atribuída por 135 sujeitos. No entanto, 104 deles adotam respostas genéricas, que não exprimem, suficientemente, o assunto abordado e 31 respondem de modo complexo, ou seja, abrange vários pontos de vista e envolve outros elementos e partes nas respostas. Quando nos detemos nos grupos (A e B) é possível perceber que a perspectiva “todos- genérica” é adotada, com percentuais semelhantes, nos grupos A e B. O grupo A comporta 42 sujeitos e o grupo B 64. No tocante às respostas complexas, percebemos que o grupo B é responsável por dois terços delas (18%).

A partir de tais dados, podemos tecer algumas observações. Uma análise sobre as duas primeiras categorias (não atribui e atribui a responsabilidade a agentes externos) nos leva a inferir que é possível que educadores (as) que não fizeram nenhuma formação tendem, em maior número a se isentarem de apontar a responsabilidade e a atribuírem a responsabilidade pelo que ocorre na escola a agentes externos. Compreendemos que a atribuição de responsabilidade externa, independente de juízo de valor, não envolve a escola que é o lócus do problema, tampouco articula com os diferentes agentes e aspectos que constituem a complexidade da situação. Isso, a nosso ver, é a questão que merece uma reflexão, sobretudo quando nos deparamos com educadores (as) do grupo A que adotam essas respostas em quase um terço da amostra.

Outra questão que pode ser observada é a atribuição de responsabilidade externa por uma situação vivenciada, que, nitidamente, envolve elementos e sujeitos internos e externos da escola. Julgamos importante a reflexão sobre essa categoria, uma vez que entendemos que a maneira como o sujeito vê e estabelece responsabilidade pode refletir na sua prática e na solução de problemas. Assim,

entendemos ser possível que os sujeitos que não apontam a responsabilidade e a atribuem, especificamente, a agentes externos se eximem dela como sujeitos e como instituição, e isso, a nosso ver, pode afetar a prática pedagógica dos mesmos e da escola.

Da mesma maneira está a categoria 3 (a escola como responsável). Muito embora ela parta da instituição escolar, locus do problema, trata-se de uma categoria de respostas adotada pelos sujeitos que não articula a instituição com outros elementos e segmentos que pertencem à comunidade. Outro aspecto que pode ser detectado, ainda, dentro desta categoria diz respeito ao fato das respostas conterem uma dimensão projetiva, ou seja, muito embora os sujeitos digam que a escola é a responsável, grande parte das respostas aponta para uma responsabilização do outro, geralmente, da figura do (a) diretor (a) e a outros membros da equipe técnica. Novamente se faz presente uma visão unilateral e reducionista. É a responsabilização do outro, dentro ou fora da escola.

Portanto, nessas três categorias encontramos um bloco de sujeitos que não articulam escola e comunidade nas suas respostas e que não se envolvem, enquanto sujeitos e instituição, nas situações vivenciadas.

Com relação às duas últimas categorias (atribuição de responsabilidade coletiva - genérica e coletiva - complexa), a nossa compreensão, diferentemente das três primeiras e da análise pontuada anteriormente, é a de que elas formam outro bloco de respostas, já que ambas articulam escola e os diversos agentes que compõem o entorno escolar. Poderíamos, assim, interpretar que a atribuição de responsabilidade coletiva se dá apenas na confluência entre as categorias 4 e 5.

Uma análise sobre as categorias 4 e 5 permite-nos perceber que no grupo B é possível encontrar um número maior de respostas coletivas, tanto genéricas (57%) quanto complexas (18%), muito embora quando comparados com o grupo A, as diferenças não são significativas. Destaca-se, no entanto, o diferencial para as respostas coletivas complexas, atribuídas duas vezes mais por educadores (as) do grupo B, ou seja, educadores (as) que fizeram a Formação. Portanto, esses sujeitos não só envolveram a escola na responsabilidade do problema, mas a articularam com

diferentes agentes do entorno, abrangendo diferentes pontos de vista e rompendo com o pensamento generalizado e dicotomizado no processo de atribuição de responsabilidades.

Outro destaque para o grupo B é o fato de conter três vezes menos respostas que culpabilizaram o externo, o que nos leva a inferir que os sujeitos se isentam, consideravelmente menos, como sujeitos e instituição, da responsabilidade pela situação enfrentada pela escola. Assim, apoiados nos dados, podemos inferir que é possível que educadores (as) que se encontram no grupo que passou pela formação tendem a se isentar menos dos problemas vivenciados pela escola e a atribuir responsabilidades coletivas pelos problemas.

Compreendemos, assim, que os sujeitos que adotam tal perspectiva articulam os diferentes agentes do entorno na atribuição de responsabilidades pelo quadro, incluindo a si mesmos e também a instituição. Isso, talvez, possa significar que suas práticas venham ao encontro dessa articulação na resolução deste e de outros conflitos próprios da convivência humana e escolar. O nosso entendimento, portanto, é o de que essa compreensão pode afetar a prática docente e possibilitar novas formas mais amplas de análise e de enfrentamento dos problemas.

Esses dados apontam-nos, assim, para uma possível relação entre a compreensão dos sujeitos e o papel desempenhado pela Formação sobre Educação Comunitária recebida pelos mesmos, já que é o grupo B que apresenta dados diferenciados e mais significativos.

Recorrendo ao nosso quadro teórico, nos apoiamos nas contribuições de Moll (2003) que apontam que diante dos problemas enfrentados pela escola que envolve os atores e a instituição, o distanciamento entre família e escola agrava o enfrentamento desses problemas e geram acusações mútuas de contornos persecutórios. Assim, a nossa compreensão é a de que a culpabilização e, especificamente, a externa que corresponde a um quarto da amostra pode, ao contrário de contribuir com a aproximação entre escola e comunidade e às possíveis soluções que podem decorrer daí, interferir negativamente nesse processo, pelo fato de perpetuar as relações marcadas por esses contornos. A autora coloca, ainda, que a problemática da escola

só será enfrentada quando a mesma sair dos esquemas e teias de culpabilização e propuser análises mais diferenciadas e menos pontuais.

Da mesma forma, Torres (2001) pontua que mundos que não se tocam, marcados por desconhecimentos mútuos tendem a culpabilizar uns aos outros e esperar do outro que a ponte seja estendida. Pensar coletivo, nesse sentido pode ser o início da superação desse estranhamento entre escola e comunidade e, ao mesmo tempo, um caminho para uma maior articulação entre esses segmentos e o estabelecimento de novas práticas.

Seguiremos com a análise do item B da questão 2 que, em conjunto com a análise do item A, respondem ao segundo problema específico da nossa pesquisa.

4.2.2.2. Análise do Item B – Questão 2

Para análise do Item B da questão 2, apresentaremos a tabela 4, contendo a distribuição dos sujeitos nas diferentes categorias de respostas encontradas, levando em consideração o grupo de educadores (as).

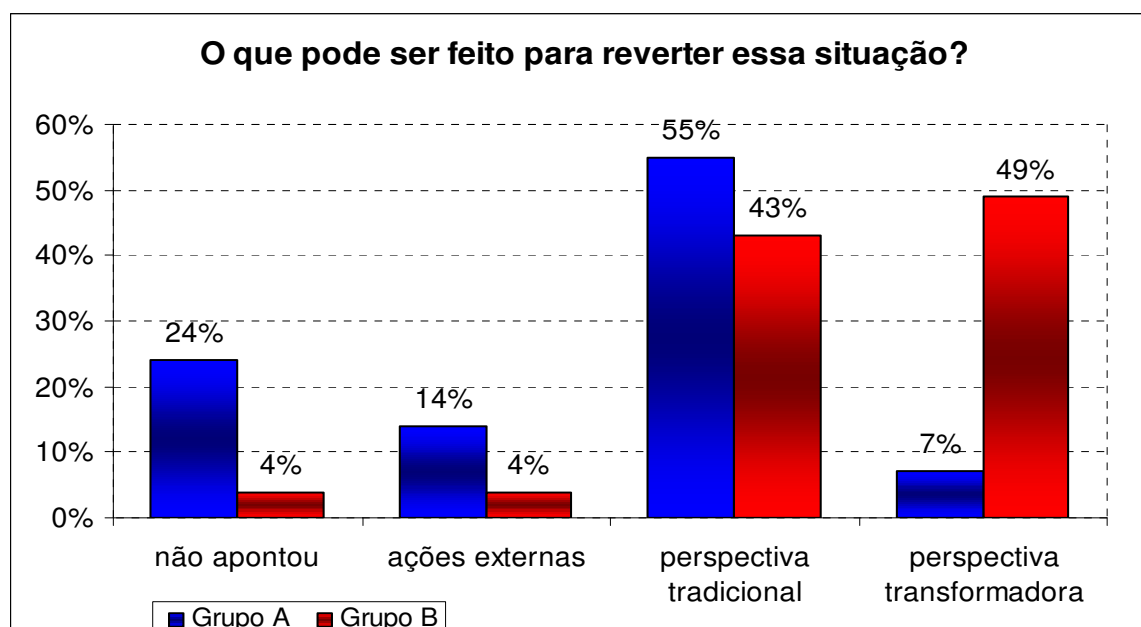
Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos nas categorias aplicadas na questão 2 - item B, levando em consideração o grupo de educadores (as)

Categorias	Categoria 1 Não apontou ações de reversão		Categoria 2 As ações e reversão estão externas à escola		Categoria 3 Perspectiva tradicional de reversão		Categoria 4 Perspectiva transformadora de reversão		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Grupo A	27	24%	15	14%	61	55%	7	7%	110	100%
Grupo B	4	4%	4	4%	48	43%	54	49%	110	100%
Total	31	14%	19	9%	109	49%	61	28%	220	100%

A observação da tabela 4 permite-nos dizer que 27 sujeitos do grupo A (24%) não apontaram alternativas de reversão do quadro enfrentado, sendo o grupo B contou com, apenas, 4 sujeitos. Referente à categoria 2 (ação de reversão centrada em medidas externas) observamos que sua composição é de 14% de sujeitos do grupo A e 4% do grupo B. As categorias que comportam ações de reversão pautadas em uma perspectiva tradicional apresentam índices muito semelhantes quando comparamos os grupos A e B, já que o grupo A contém 55% das respostas e o grupo B, 43%. No tocante às ações de reversão pautadas numa perspectiva transformadora (categoria 4) percebemos que somam 54 respostas (49%) no grupo B e 7 respostas no grupo A (7%).

Para contribuir com a compreensão da nossa análise, apresentamos, a seguir, o gráfico 6, contendo a distribuição dos sujeitos dos dois grupos entrevistados nas diferentes categorias.

Gráfico 6 - Distribuição dos sujeitos nas categorias encontradas na questão 2, - item B levando em consideração o grupo de educadores (as).



A observação do gráfico 6 permite-nos verificar que do total de docentes que compuseram o grupo A, 27 deles não apresentaram alternativas de reversão para o conflito instaurado na escola. As alternativas centradas em ações de agentes que estão externos à escola comportam 15% dos sujeitos. Aqueles que levantaram alternativas baseadas na perspectiva tradicional correspondem a 61 respostas (55%) e, por fim, 7 sujeitos (7%) adotam alternativas que se baseiam numa perspectiva transformadora.

Do total de docentes do grupo B, 4 sujeitos não apontaram alternativas de reversão dos problemas e aqueles que levantaram alternativas baseadas em ações de agentes externos também totalizam 4. As saídas tradicionais de reversão somam 48 respostas e as transformadoras totalizam 54.

A partir de tais dados, podemos tecer algumas observações importantes. Um terço dos educadores (as) que não passaram pela Formação não propõem alternativas para a reversão do problema, chegando a apontar perspectivas, mas não ações, ao passo que no grupo B esse percentual cai para 4%. Talvez, uma inferência possível, possa residir no fato de que a compreensão do sujeito, ou seja, a maneira como ele encara o problema interfira na sua prática. Ao não apontar saídas, os mesmos podem estar se isentando, como sujeitos de se envolverem com problemas, o que pode significar que tais problemas não lhes os envolve.

Segundo Gadotti (2006), o educador (a) tem o dever, muito embora seja de todos (as), de apontar mecanismos que dêem o salto da palavra à ação. Não devem se contentar com o apontamento de perspectivas. Assim, preocupa-nos o alto índice de educadores (as) que não apontam alternativas de reversão, podendo ser um elemento que apresente interferência no fazer pedagógico dos mesmos e um complicador no processo de integração entre escola e comunidade. Observamos a diminuição desta postura quando nos voltamos para os educadores (as) que passaram pela Formação.

Um segundo ponto a ser destacado refere-se às saídas centradas em ações que estão localizadas fora da escola (lócus da situação). Os dados mostram que 15 sujeitos do grupo A adotam essa alternativa, e do grupo B, 4. Vale destacar que o conflito apresentado aos educadores (as) envolve aspectos internos e externos à Unidade

Escolar. Destacamos a importância da adoção de ações externas, porém, preocupamos a acusação única e total, e a isenção da escola, enquanto instituição, bem como a total ausência de articulação que descarta as diversas relações que envolvem a escola e seu contexto. Nessa linha de raciocínio, a escola fica fora das possibilidades de solução. Podemos inferir, talvez, que os sujeitos que adotam essa perspectiva se isentam como instituição, dos problemas que vivem e, isto, por sua vez, talvez se encontre fundamento no fato deles não se perceberem como sujeitos das ações construídas na escola.

Recorremos ao nosso quadro teórico, onde podemos nos apoiar nas contribuições de Azanha (2001), quando afirma que a escola não está desconectada do contexto, já que possui endereço, vizinhança e identidade, que afeta, necessariamente, a sua convivência social, interna e externa. Nesse sentido é que se coloca o nosso estranhamento, uma vez que afetada por aspectos internos e externos, não busca possibilidades em si mesma e tampouco na articulação, mas espera de fora a solução para seus problemas.

Encontramos em Paulo Freire (2002) uma rejeição às fórmulas doadas. Na visão do autor é nas bases e, somente, com elas que se constituirá algo de bom para as mesmas. Com base nesta colocação, inquieta-nos um número tão elevado de sujeitos que buscam soluções, exclusivamente, externas sem se envolver e sem acreditar que os sujeitos que ali estão, bem como a instituição, possam canalizar suas ações para o bem comum.

Observamos, novamente, a diminuição desta postura quando nos voltamos para os educadores (as) que passaram pela Formação.

Outra consideração que pode ser feita a partir dos dados analisados é que a adoção da perspectiva tradicional de Educação Comunitária apresenta índices muito semelhantes entre os grupos de educadores (as). Tal perspectiva é adotada por 55% dos sujeitos do grupo A e por 43% do grupo B. Destacamos a importância pelo dato de tal perspectiva articular escola com outros agentes, não apartando, portanto, a escola do seu contexto. Entretanto, a nosso ver, esta aproximação ainda é pontual, o que comporta certos limites, já pontuados anteriormente.

Se é positivo, por um lado, essa articulação pontual, por outro, pode caminhar na direção de não cumprir o seu verdadeiro papel de estabelecer uma aproximação integradora e transformadora e assim mudar as práticas e relações dos sujeitos com a escola e vice e versa. Ainda assim, podemos inferir que a adoção de uma perspectiva tradicional comporta as possibilidades desses (as) educadores (as) buscarem, doravante, uma nova perspectiva. As nossas colocações, talvez, possam ser mais bem compreendidas com a análise que faremos a seguir.

A adoção de medidas de reversão transformadoras é adotada por 61 sujeitos, sendo que 7 deles estão localizados no grupo A e 54 no grupo B. Muito embora, conforme já pontuamos anteriormente, a nossa compreensão é a de que ambas as perspectivas articulam escola e comunidade no apontamento de alternativas, destacamos, porém, que a perspectiva desejável para o enfrentamento dos problemas colocados é a transformadora. Isto porque é nesta perspectiva que a escola, de fato, se abre para a comunidade, com vistas à sua reorganização e transformação, visando novas relações.

Assim, pelos elementos que a compõe, tal perspectiva é responsável por uma aproximação entre escola e comunidade baseada na reflexão, na proposição de idéias e na ação coletiva dos sujeitos, não descartando nesse trajeto, um processo de formação desses indivíduos, a fim de que sejam construídas novas relações entre os mesmos e deles com o meio em que vivem. Ao não tangenciar os problemas enfrentados, já que a aproximação desses agentes não se dá, somente, através de ações pontuais, eventos, festas, esta perspectiva pode levar o grupo a uma profunda reflexão coletiva das possíveis causas da situação enfrentada, base para a conquista de uma mudança de postura.

Dessa maneira, a perspectiva tradicional é, para nós, um caminho válido e importante, mas é a perspectiva transformadora que possibilita a construção de novos pactos sociais (Moll, 2003), capazes de dividir a responsabilidade de atuar na transformação dos indivíduos; É esta perspectiva que desafia a todos (as) para a construção de outros esquemas de leitura do mundo e, também, da escola, através da

conexão desta com os itinerários educativos que estão no entorno e no espaço urbano (p.26)

Com isso, vemos na perspectiva transformadora uma possibilidade de devolver à escola o lugar de destaque que ocupa na sociedade e de torná-la um agente mobilizador e que agrega pessoas e instituições para, a partir da cidadania ativa, a construção de mecanismos de união e organização para a defesa dos direitos e a articulação em torno de questões comuns.

Nesta perspectiva, a escola se torna, portanto, uma escola cidadã (Gadotti, 2006) (Cabezudo, 2006) (Jaussí, 2006) à medida que se transforma num dinamizador do trabalho conjunto e cria mecanismos e práticas locais que permitam aos indivíduos que se apropriem da cidade e, também, da escola enquanto parte da cidade em que vivem.

Sendo assim, com relação ao problema específico “***em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para levantamento de alternativas para os problemas enfrentados pela escola?***”, podemos nos apoiar nos dados analisados para inferir sobre a possibilidade de que a Formação recebida pelos educadores (as) sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a alteração da compreensão dos sujeitos, tanto com relação à atribuição de responsabilidades menos persecutórias e desvinculadas das múltiplas relações, quanto no levantamento de alternativas que articulem escola e comunidade bem como na adoção de ações mais transformadoras. É possível verificar que os (as) educadores (as) que passaram pela Formação, se comparados aos que não passaram, tendem a se envolver mais na atribuição de responsabilidades, bem como concebem essa responsabilidade de maneira mais complexa. Eles (as), também, apontam mais alternativas de reversão que articulem escola e os segmentos do entorno e não depositam suas esperanças em ações e agentes de fora da escola, propondo medidas de articulação mais políticas e de longo alcance que visem a transformar a instituição e os sujeitos que ali vivem.

Objetivando facilitar a compreensão da nossa análise e as respostas aos problemas enunciados, propomos uma análise comparativa entre as três questões que

subsidiar este trabalho. Para proceder a esta comparação, agrupamos as categorias apresentadas em duas amostras (amostra 1 e amostra 2). O critério utilizado para o agrupamento leva em consideração o conceito de Educação Comunitária adotado por nós.

Entendendo que a Educação Comunitária pressupõe a articulação entre escola e comunidade, implicando, portanto, a instituição e seus agentes no enfrentamento de problemas que extrapolam as paredes da sala de aula, buscamos averiguar se há convergência entre a compreensão conceitual dos sujeitos e as ações propostas para o enfrentamento do conflito apresentado.

Cabe ressaltar que a comparação a qual nos propomos leva em conta a concentração de sujeitos em cada categoria, ou seja, não realizamos uma análise intrapessoal que nos permita afirmar se são os mesmos sujeitos que integram cada grupo.

Assim, na amostra 1 reunimos as categorias nas quais os sujeitos não têm uma compreensão de Educação Comunitária convergente com a que nos baliza e não relacionam responsabilidade e enfrentamento dos problemas vivenciados pela instituição com a articulação entre escola e comunidade. Ou seja, deparamo-nos com uma amostra que se caracteriza por uma compreensão de escola, de responsabilidades e de alternativas de resolução de conflitos, apartada da comunidade.

Na amostra 2 reunimos as categorias nas quais os sujeitos concebem a relação entre escola e comunidade e implica a escola e seus diferentes agentes na atribuição de responsabilidade, bem como no levantamento de alternativas para a solução dos problemas enfrentados.

A fim de viabilizar esta comparação, organizamos os dados em um quadro-resumo elaborado a partir das três questões analisadas. Em ambas as amostras, destacamos as categorias que as compõem, bem como a variável que leva em consideração os sujeitos que não participaram da Formação de Educação Comunitária (grupo A) e aqueles que participaram (grupo B).

Seguiremos com a apresentação do quadro-resumo.

Quadro-resumo 1 - Distribuição dos sujeitos nas categorias encontradas nas três questões analisadas.

Questão 1 O que você entende por Educação Comunitária?	Amostra 1				Amostra 2			
	Não articula escola e comunidade				Articula escola e comunidade			
	F		%		F		%	
	31		14%		189		86%	
	Categoria 1		Categoria 2		Categoria 3		Categoria 4	
	Não compreendeu		Tem noção do conceito		Adota perspectiva tradicional		Adota perspectiva transformadora	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	8	26%	23	74%	115	61%	74	39%
	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
Questão 2 - Item A- De quem é a responsabilidade por este quadro?	Amostra 1				Amostra 2			
	Não articula escola e comunidade				Articula escola e comunidade			
	F		%		F		%	
	85		39%		135		61%	
	Categoria 1		Categoria 2		Categoria 3		Categoria 4	Categoria 5
	Não apontou responsável		A responsab. está externa á escola		A responsab. é da escola		Todos são responsáveis resposta genérica	Todos são responsáveis resposta complexa
	F	%	F	%	F	%	F	%
	15	17%	50	59%	20	24%	104	77%
	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
Questão 2- Item B- O que pode ser feito para reverter essa situação?	Amostra 1				Amostra 2			
	Ações que não articulam escola e comunidade				Ações que articulam escola e comunidade			
	F		%		F		%	
	50		23%		170		77%	
	Categoria 1		Categoria 2		Categoria 3		Categoria 4	
	Não apontou		Ações externas		Perspectiva Tradic. de reversão		Perspectiva transformadora de reversão	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	31	62%	19	38%	109	64%	61	36%
	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB

Considerando que a análise das três questões já foi feita no decorrer deste trabalho, pontuaremos, a seguir, apenas, os dados relevantes para a comparação a que nos propusemos.

Como dissemos anteriormente, a comparação que estabelecemos leva em consideração a concentração de respostas dentro das categorias, já que não podemos afirmar se são os mesmos sujeitos. Assim, dividimos as respostas em duas amostras. A amostra 1 (composta de idéias que não articulam escola e comunidade) e amostra 2 (idéias que articulam escola e comunidade).

Dessa maneira, podemos dizer com base na amostra 1 (idéias que não articulam escola e comunidade) que a questão 1 (compreensão do sujeito acerca do conceito de Educação Comunitária) conta com 31 sujeitos (14% dos docentes). Destes sujeitos, 26% não compreendem o conceito de Educação Comunitária e 74% possuem noção do mesmo. Todos os sujeitos desta amostra encontram-se no grupo A de educadores (as).

No que se refere à atribuição de responsabilidades pelo quadro (questão 2), a amostra 1 é composta de 65 sujeitos, sendo que 23% não apontam responsabilidades pelo quadro e 77% apontam uma responsabilidade externa pela situação. Há uma concentração de sujeitos do grupo A, que é responsável por 73% das respostas da amostra.

Quando nos voltamos para o levantamento de ações (terceira questão), os dados da amostra 1 apontam 50 sujeitos, sendo que 62% não apontam alternativas e 38% esperam soluções de agentes externos. É possível perceber uma concentração de sujeitos do grupo A (84% de respostas na amostra).

Há, portanto, na amostra 1 (respostas que não articulam escola e comunidade) uma concentração de sujeitos do grupo A de educadores (as). Se observarmos a concentração de respostas, podemos dizer que a amostra em questão concentra respostas baseadas na noção do conceito de Educação Comunitária; que atribuem a responsabilidade pelo quadro instaurado na escola à agentes externos e que isentam do apontamento de ações para a reversão do quadro e questão.

Com relação a amostra 2 (idéias que envolvem e articulam escola e comunidade) a análise da questão 1(compreensão do conceito de Educação Comunitária) aponta uma composição de 189 sujeitos (86% dos docentes), sendo que 61% dos sujeitos adotam uma perspectiva tradicional e 39%, uma perspectiva transformadora. Percebemos uma concentração de sujeitos do Grupo B (80% das respostas da amostra). Com relação ao levantamento de responsabilidades (questão 2) pelo quadro instaurado na escola a amostra é composta de 70% dos docentes (155 sujeitos), sendo que 13% responsabiliza a escola, 67% a todos (respostas simples) e 20% a, também, a todos (respostas complexas). A concentração, novamente, se dá no grupo B, que corresponde a 65% das respostas. Diante da necessidade da proposição de alternativas para a reversão da situação, a amostra conta com 170 (77% dos docentes) educadores (as) que apresentam idéias que articulam escola e comunidade, sendo que 109 propõem ações pautadas em uma perspectiva tradicional e 36 em uma perspectiva transformadora. Há, novamente, uma concentração de sujeitos do grupo B, responsável por 60% das respostas da amostra.

Podemos, assim, detectar na amostra 1 (idéias que não articulam escola e comunidade) uma concentração de compreensões baseadas na noção do conceito, na atribuição de responsabilidades externas pelo quadro da escola e no não apontamento de ações de reversão da situação vivida por todos, destacando a concentração em todas as questões de sujeitos do grupo A.

Sem intenções de estabelecer qualquer linearidade, já que os nossos dados não permitem afirmar nada nessa direção, inferimos ao dizer que é possível estabelecer uma relação entre os resultados, tomando como base a concentração de respostas, ou seja, a não compreensão conceitual da proposta de Educação Comunitária e uma prática que não articula escola e comunidade, bem como a culpabilização externa, o que pode implicar no não envolvimento do educador (a) enquanto sujeito e instituição, na responsabilidade pela situação da escola, bem como na não apresentação de alternativas. Noutras palavras, é possível que sujeitos que não articulam essas idéias podem, talvez, não se perceber como responsáveis pelos problemas enfrentados e daí não se envolverem na solução e na reversão dos mesmos.

Diferentemente, na amostra B (idéias que articulam escola e comunidade) há uma compreensão de Educação Comunitária baseada no senso comum, ou seja, tradicional. Ao levantar responsabilidades, tais sujeitos adotam uma atribuição coletiva-simples e no que se refere ao levantamento de possibilidades, a concentração de ações também está centrada no senso comum. Porém, nos três aspectos, há uma articulação da escola com a sua comunidade. Destacamos a concentração de sujeitos do grupo B.

Quando nos deparamos com o interior das categorias, o grupo em questão dá um salto qualitativo nas respostas, adotando uma perspectiva mais transformadora, atribuição de responsabilidades menos reducionistas e unilaterais e mais complexas e alternativas de soluções de problemas mais condizentes com esses princípios, ou seja, baseadas numa perspectiva transformadora, o que significa dizer que educadores (as) que passam pela Formação apresentam uma compreensão do conceito de Educação Comunitária mais articulada entre os diferentes segmentos, atribuem a responsabilidade de maneira mais coletiva e propõem de ações que envolvam escola e segmentos do entorno. Quando observamos o grupo B de educadores (as) temos perspectivas mais transformadoras, atribuição de responsabilidades mais articuladas e menos dicotômicas e levantamento de ações mais políticas e comprometidas com a transformação.

Inferimos, novamente, ao dizer que, talvez, seja possível associar uma compreensão pautada em idéias que articulam escola e comunidade, a uma responsabilização mais coletiva e ao levantamento de ações que venham ao encontro dessas idéias, já que na medida em que há a compreensão mais articulada, os (as) educadores (as) são capazes de olhar o problema sobre outra ótica e atuar nele de maneira coletiva.

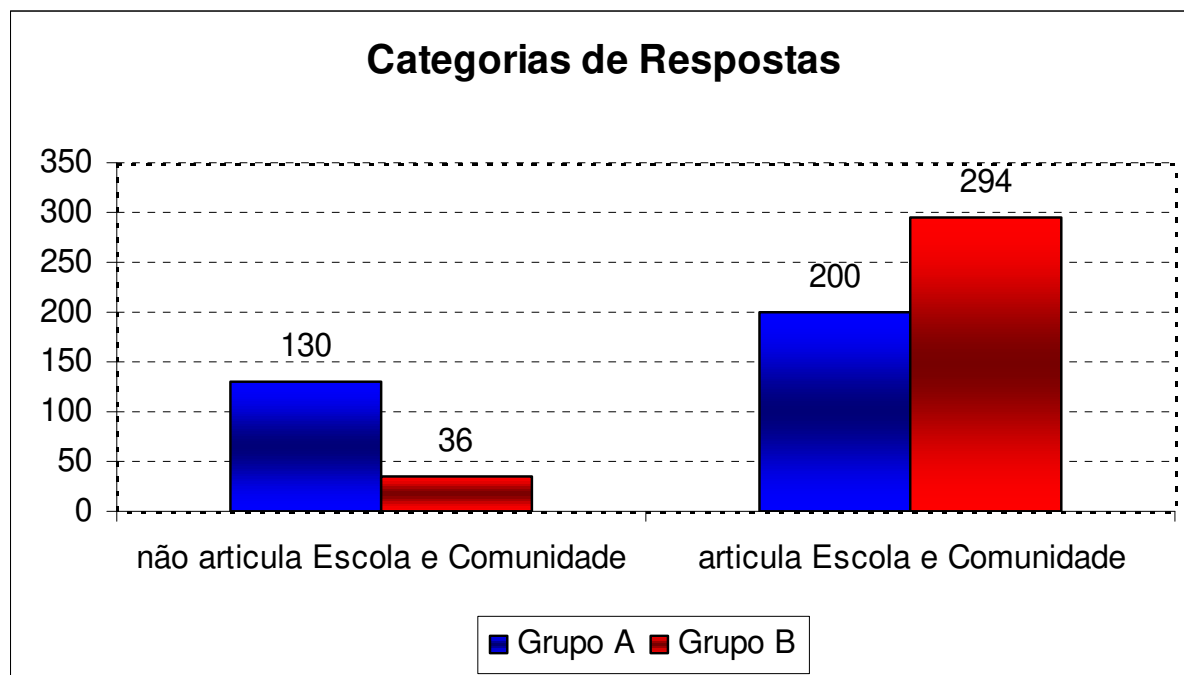
No curso recebido pelos educadores (as), detalhado no capítulo 3, destacamos alguns pressupostos que possivelmente tenham desempenhado um papel importante nessa análise. Podemos perceber a reflexão sobre ética, enquanto eixo a ser levado para a escola; a inserção de temáticas do cotidiano no currículo; a articulação do olhar interno e externo, para dentro e para fora da escola; o vínculo com o currículo, dentre

outros, trabalhado junto aos educadores (as) através de aulas e oficinas, visando reflexões e práticas.

Portanto, o quadro resumo nos possibilita uma leitura a partir das concentrações de respostas em duas direções. A primeira refere-se à possível relação entre as idéias que não articulam escola e comunidade. Temos, nessa amostra, noções sobre o conceito, atribuição de responsabilidade a agentes externos e o não apontamento de possibilidades de mudança do quadro da escola. Em todas as respostas, o grupo majoritário é o A. A segunda direção refere-se à possível relação entre as idéias que articulam escola e comunidade. Temos, portanto, nesta amostra, concentradas compreensões tradicionais de Educação Comunitária, mas que articula escola e comunidade, a atribuição de responsabilidade coletiva e o levantamento de ações que envolvem escola e comunidade, pautadas, também, numa perspectiva tradicional.

Para ilustrar a análise que fizemos, apresentamos, abaixo, o gráfico 7 contendo a distribuição das categorias de respostas encontradas, levando em consideração a articulação entre escola e comunidade.

Gráfico 7 - Distribuição das categorias de respostas encontradas na pesquisa, levando em consideração a articulação entre escola e comunidade.



A observação do gráfico 7 permite-nos verificar que do total de respostas obtidas na pesquisa, 166 delas (25% das respostas) não articulam escola e comunidade, sendo que 78% estão localizadas no grupo A. Com relação às respostas cujas idéias articulam escola e comunidade (75% das respostas), podemos dizer que somam 494, sendo que 59% estão localizadas no grupo B de educadores (as)

Somos levados a olhar para o grupo de educadores (as) que passaram pela Formação, já que apontam dados diferenciados de análise e que se aproximam de uma perspectiva que entendemos desejável da perspectiva de Educação Comunitária que adotamos. Assim, é no grupo B que encontramos uma concentração de perspectivas transformadoras, a atribuição de responsabilidades coletiva, articulada e não dicotomizada pela situação da escola e o levantamento de ações políticas, que visem à

mudança da organização da escola e a adoção de novas formas da escola se relacionar com o seu entorno e sua realidade e vice e versa.

Com base nos pressupostos do curso de Formação em Educação Comunitária e nos dados analisados, finalizamos esta análise inferindo sobre a possibilidade da existência de uma relação entre uma Formação comprometida com a transformação e a construção efetiva de uma concepção que seja capaz de propor práticas transformadoras no interior da escola.

5- Considerações Finais

Ao desenvolvermos esta pesquisa tínhamos a intenção de poder apresentar à escola uma alternativa de trabalho com a comunidade, objetivando oferecer-lhe uma possibilidade de ressignificação, tanto interna como externamente, através de uma proposta de Educação Comunitária, sob uma perspectiva que toma a escola como ponto de partida e de chegada, para tal ressignificação. Para nós, Educação Comunitária é um movimento de mudança, interna e externa, da instituição escolar que visa uma educação mais significativa a ser construída com a comunidade, através da cidadania participativa, desencadeando relações mais justas na escola e no seio da comunidade.

Nosso objetivo, neste estudo, foi, então, o de nos aproximarmos da compreensão que educadores (as) da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária, com vistas a avaliar em que medida a participação em uma proposta de Formação, relacionada à temática, pode patrocinar aos educadores (as) uma dimensão mais transformadora deste trabalho. Nesse sentido, o problema geral que orientou este estudo foi ***“que compreensão os educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária?”***, seguidos de dois problemas específicos ***“em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito?”*** e ***“em que medida a compreensão do conceito de Educação Comunitária interfere no levantamento de alternativas para a solução de problemas, internos e externos, enfrentados pela escola?”***

Elaboramos um quadro teórico cujo objetivo era o de identificar as idéias que constituem a compreensão de Educação Comunitária apresentada neste estudo. Assim, ele se propôs a alguns apontamentos do panorama do quadro atual da escola, a um breve histórico da Educação Comunitária e à apresentação de princípios e experiências que reforçam bases do conceito que adotamos.

Procuramos apresentar uma perspectiva de Educação Comunitária que partisse da própria escola, extrapolando modalidades de aproximação com a comunidade que se pautem em ações externas, fragmentadas, baseadas em relações superficiais, prestação de serviços, voluntariado, que, muito embora tenham seu valor, na maioria das vezes, fragmentam as atividades e não cumprem seu papel. Assim, a nossa perspectiva visa uma articulação mais sólida entre esses segmentos, que transforme internamente, a escola, através de seu currículo, suas práticas e, também, externamente, através da articulação entre sujeito e sociedade, na busca de relações mais justas.

Sem negar a força da comunidade e o papel desenvolvido por outras instituições sociais que também educam, até porque viemos de movimentos não formais de educação sólidos, onde pudemos perceber, na prática, a ação concreta ali desenvolvida, acreditamos que a escola é a instituição oficial de educação, um espaço de equidade e que, por isso, possui condições de estabelecer, no lugar onde se encontra, relações mais democráticas de vivência e de agregar os diversos segmentos que a compõe.

Ao propor-se a investigar a compreensão de Educação Comunitária entre os (as) educadores (as) da Rede Municipal de São Paulo, este estudo voltou-se para dois grupos de educadores (as): aqueles que fizeram uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária e aqueles que não fizeram. Esta Formação foi exposta e detalhada no capítulo 3 deste trabalho. Dessa maneira, este estudo, também se propôs a investigar qual o impacto da Formação na compreensão do conceito de Educação Comunitária, bem como no enfrentamento de situações práticas existentes na escola e na proposição de alternativas de reversão de problemas.

Com relação à compreensão de Educação Comunitária, pudemos perceber através da análise dos dados coletados que a grande maioria dos educadores (as) compreende o conceito a partir da articulação entre escola e comunidade, no entanto, referem-se à Educação Comunitária dentro de uma perspectiva que denominamos tradicional, da maneira como a empregamos neste trabalho, ou seja, centrada na

criação de ações e atividades diversificadas e em ações pontuais de aproximação entre escola e seu entorno.

Entretanto, encontramos uma significativa diferença entre a compreensão de educadores (as) que passaram pela Formação sobre a temática. Para estes (as) educadores (as) a compreensão alterou-se para uma perspectiva transformadora, desejável neste trabalho, já que visa uma aproximação entre escola e comunidade de forma mais consistente e uma relação responsável e comprometida com a transformação da escola, dos sujeitos envolvidos e, também, da comunidade.

Uma reflexão sobre os possíveis fatores que levaram a esta diferença, embora já desenvolvida nesta análise, pode ser associada ao papel desempenhado pela Formação que os educadores (as) receberam, considerando os pressupostos de construção de práticas educativas condizentes com o desenvolvimento pleno do indivíduo; a articulação entre teoria e prática; o olhar alternado para dentro e para fora da escola; a articulação entre o currículo e a vida cotidiana e o fornecimento de bases conceituais, práticas e teóricas para sustentar a construção de ações comprometidas com a Educação Comunitária e com a qualidade da educação no interior da escola.

O segundo aspecto investigado voltou-se para o cotidiano da escola. A análise dos dados coletados nos demonstra que, diante de conflitos enfrentados pela escola que a atingem, direta ou indiretamente, os (as) educadores (as) que compõem a amostra, atribuem uma responsabilidade coletiva pelo ocorrido. A diferença é significativa quando olhamos para educadores (as) envolvidos na Formação, que articulam essa responsabilidade entre escola, comunidade e outros segmentos atentos às múltiplas relações que podem envolver a situação.

Uma reflexão possível associa-se, novamente, a nosso ver, ao impacto do processo de Formação, o que nos leva a supor que as discussões, as bases conceituais, práticas e teóricas contribuíram para outra visão da escola, de suas relações e da superação da culpabilização, favorecendo a compreensão da escola como um espaço que se relaciona a inúmeros outros elementos que o influenciam.

Os dados obtidos a partir da investigação acerca das possibilidades de reversão dos problemas, internos e externos, enfrentados pela escola, terceiro aspecto

investigado neste trabalho, apontam para uma proposição de alternativas que também articula escola e comunidade. No entanto, esta articulação é baseada, de uma maneira geral, numa perspectiva recorrente, ou seja, também tradicional, onde os aspectos mais valorizados são trabalho voluntário, mutirões, oficinas com atividades diversificadas, palestras, medidas de reparação de danos, etc.

Novamente, significativas diferenças podem ser encontradas quando observamos que educadores (as) que passaram pela Formação apresentam, em sua grande maioria, ações de integração entre escola e comunidade baseadas numa aproximação a ser construída de maneira a se criar vínculos entre esses segmentos. Destaca-se, nos apontamentos dos sujeitos, a preocupação com as causas que levaram ao surgimento do quadro, a fim de serem trabalhadas e atingidas. Assim, as possibilidades de reversão baseiam-se em ações que aproximem a comunidade da escola para que juntos possam buscar uma reflexão e uma construção coletiva de uma nova relação de cuidado e de participação no dentro e fora da escola.

Os sujeitos entrevistados pontuam a necessidade de uma conscientização efetiva acerca da realidade, visando um maior comprometimento dos sujeitos com os problemas que os envolvem, bem como com a superação dos mesmos. Essas ações devem, de acordo com os sujeitos, se constituírem como um processo integrador dentro da escola, de forma que não rompam com o currículo e que envolvam os alunos (as) e, sobretudo, transformem esses sujeitos e, também, a escola.

Percebemos, com base nos dados e análises apresentados, nos três aspectos considerados que, há um diferencial significativo relacionado à compreensão de Educação Comunitária, à atribuição de responsabilidades pelos problemas, bem como ao levantamento de alternativas de reversão da situação, quando nos voltamos para os grupos de educadores (as). O nosso entendimento nos leva a inferir que é possível pensar numa relação entre a aproximação dos pressupostos trabalhados no curso e os elementos pontuados pelos (as) educadores (as) que comprometem todo o coletivo na construção de novas relações, novos pactos sociais que visem mudar o foco da instituição escolar, de modo a transformá-la num dinamizador do trabalho conjunto. (JAUSSI, 2006)

Isso significa, a nosso ver, que a Formação contribuiu para o início de um processo de mudança de cultura no interior da escola que desafia a comunidade para que ela se sinta educadora, se eduque e seja passível de educar. (CASTANYNS, 2006)

Portanto, a variável que nos trouxe diferenças significativas foi o grupo que passou pela Formação de Educadores (as) Comunitários (as). Acreditamos na possibilidade de inferência de que a Formação cumpriu o seu papel ao se constituir como um elemento importante para a compreensão de Educação Comunitária destes sujeitos e, sobretudo, para levá-los de uma perspectiva tradicional a uma perspectiva transformadora, política, comprometida, com incidência nos problemas enfrentados pela escola, partindo dela própria, enquanto locus e também sujeito de transformação.

Se os educadores (as) não devem, de fato, contentar-se com o apontamento de perspectivas, tendo o dever de propor caminhos e mostrar como suas idéias devem ser colocadas em prática (GADOTTI, 2006), podemos dizer, com base nos dados analisados, que uma Formação que articula teoria e prática e afinada com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, tem grande possibilidade de se constituir como um fator significativo nesse caminho, mudando, não apenas as concepções, mas as possibilidades de ação.

Respondendo, portanto, aos problemas específicos ***“em que medida uma Formação sobre os princípios de Educação Comunitária contribui para a compreensão do conceito?”*** e ***“em que medida a compreensão do conceito de Educação Comunitária interfere no levantamento de alternativas para a solução de problemas, internos e externos, enfrentados pela escola?”***, podemos dizer, com base nos dados apresentados pelos sujeitos da nossa amostra, que é provável que a Formação contribuiu, de maneira significativa, para a compreensão de Educação Comunitária, levando os mesmos a saírem do senso comum e a adotarem uma perspectiva de aproximação entre escola e comunidade de maneira autônoma e cidadã.

A investigação desses problemas nos conduz à resposta do problema geral que orientou este estudo ***“que compreensão os educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo têm de Educação Comunitária?”***

Podemos dizer que a compreensão de Educação Comunitária dos educadores (as) que compõem a nossa amostra é baseada na articulação entre os diversos sujeitos do entorno e que não aparta a escola do seu contexto. No entanto, adotam uma perspectiva assentada, ainda, em ações rasas de aproximação entre esses segmentos, o que denominamos tradicional. Porém, com a contribuição da Formação, até pela própria essência e pressupostos que apresentou, essa concepção foi alterada para uma dimensão transformadora, que visa a construção de um novo sujeito, uma nova escola e uma nova comunidade e de novas relações entre esses segmentos que possam desencadear ações concretas e coletivas na direção da construção de uma escola e uma sociedade mais cidadã.

Assim, acreditamos que este estudo nos aponta a importância da Formação para uma maior compreensão e envolvimento dos sujeitos, no levantamento de alternativas e possibilidades no interior da escola, que partindo dela, se voltem a ela e visem transformá-la. Esse apontamento se apóia, também, no nosso quadro teórico, quando Azanha (2001) pontua que a formação docente deve abordar os desafios e acompanhar um sentido de investigação e busca de novos caminhos a partir do próprio contexto da escola.

De modo geral, a Educação Comunitária, da maneira como a entendemos, pode contribuir com a Escola no sentido de propor-lhe, dentre outras coisas uma maior integração entre teoria e prática, a superação do distanciamento entre escola e comunidade e possibilitar que ambos saiam dos contornos persecutórios de culpabilização. Da mesma maneira, pode contribuir com a superação da bipolarização entre professor (a) e aluno (a) e com a superação dos diversos limites que circundam a escola, trabalhados o decorrer deste trabalho.

Em razão de considerarmos fundamental a tomada de consciência sobre uma maior articulação entre escola e comunidade, esperamos que este estudo, ao propor uma discussão sobre Educação Comunitária, tendo como foco a Escola Pública, possa contribuir com a mesma, no sentido de permitir a adoção de outra perspectiva que lhe possibilite olhar para si própria, se articular, verdadeiramente, com a sua comunidade e abraçar a idéia de uma educação mais significativa, em busca de novos pactos sociais

e para a formação de novos indivíduos, bem como para que eles (as) possam atuar na construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais democrática.

6- Bibliografia

ARAÚJO, U.F. (2002) A Construção de Escolas Democráticas: Histórias sobre Complexidade, Mudanças e Resistências. São Paulo: Editora Moderna.

_____ (2003) Temas Transversais e a Estratégia de Projetos. São Paulo: Moderna.

_____ (2003) Assembléias Escolares. São Paulo: Moderna.

_____ (2007) (Org) Educação e Valores. São Paulo: Moderna.

AZANHA, J.M.P. (2001) Educação Hoje: Questões em debate. In Revista IEA-USP Instituto Estudos Avançados- Dossiê Educação. Edição Especial, Volume 15. No. 42. p. 9-102

BERNET, J.T. (1996) Cidades Educadoras: Bases Conceituais. In UNESCO Anais Seminário Internacional Cidades Educadoras contra a Exclusão e pela Paz. Curitiba, PR: Editora UFPR, UNESCO, AUGM.

BUBER, M. (1987) Sobre a comunidade. São Paulo: Perspectiva. P.80-90.

CABEZUDO, A. (1996) Pensar a Cidade, Ensinar a Cidade. In UNESCO Anais Seminário Internacional Cidades Educadoras contra a Exclusão e pela Paz. Curitiba, PR: Editora UFPR, UNESCO, AUGM.

_____ (2004) (Org.) Cidade Educadora: Uma proposta para os Governos Locais. In Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Editora Cortez.

CARRANO, P.C.R. (2003) Juventudes e Cidades Educadoras. Rio de Janeiro: Vozes. P.09-38.

CASTANYS, M. (2006) Comunidades de Aprendizagem em la escuela primaria. In RODRIGUEZ, F.L. Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, ES: Editora Grao.

DEWEY, J (1975) Democracia e Educação. São Paulo: Editora Melhoramentos.

_____ (1978) Vida e Educação. São Paulo: Editora Melhoramentos.

DIMEINSTEIN, G. (2004) Bairro Escola: Uma experiência de aprendizado na rua. In PINSKY, J. Práticas de Cidadania. São Paulo: Contexto.

FREIRE, P.(1987) Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 9º. Edição.

FREIRE, P.(1992) Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 17ª. Edição.

_____ (2000) Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

_____ (2002) Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 26ª. Edição.

FREITAS, L.C. (2001) Educação Hoje: Questões em debate. In Revista IEA-USP Instituto Estudos Avançados-Dossiê Educação. Edição Especial, Volume 15. No. 42. P. 9-102.

FONSECA, J.P. (Org.) (1996) A Educação Comunitária. In Educação Comunitária: Estudos e Propostas. São Paulo: Editora SENAC.

FLEURI, R.M. (1997) Diálogo e Práxis. In GADOTTI, M. 1996, Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO. P. 601-602.

GADOTTI, M. (Org.) (1993) Educação Comunitária e Educação Popular. São Paulo: Editora Cortez.

_____ (Org.) (1996) Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez. Instituto Paulo Freire; Brasília-DF; UNESCO, 1996.

_____ (2000) Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed

_____ (Org.) (2004) Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Editora Cortez.

_____ (2006) Cidade Educadora e Educanda: É preciso educar por meio de uma educação para a Cidadania. São Paulo: Revista Pátio. Ano X, no. 39. AGO/OUT 2006, p. 53-55.

HENRY, N.N. (Coord.) (1965) Educação Comunitária: Princípios e Práticas colhidos na experiência através do mundo. Porto Alegre: Editora Globo.

JAUSSI, M. L., (2006) Comunidades de Aprendizaje. In Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, ES: Editora Grao.

LOBATO, M. C. T. (2006) Educación Escolar y Accion Comunitária. In MARTÍNEZ, X.U. & BERNÉ, A. (org.) Miradas y diálogos em torno a la acción comunitária. Barcelona: Editorial Graó.

MC LAREN, P.(1997) Um legado de luta e esperança. In REVISTA PÁTIO (1997) Pedagogia Radical: O Legado de Paulo Freire. Ano I, No. 2, pg. 10-16.

MAMEDE S. e PENAFORTE, J. (Org.) (2001) Aprendizagem baseada problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional. Fortaleza-CE: Editora Hucitec.

MARTÍNEZ, X.U. & BERNÉ, A. (org.) (2006) Miradas y diálogos em torno a la acción comunitária. Barcelona: Editorial Graó.

MOLL, J. (2002) Novos itinerários educativos: Reinventar a Escola dialogando com a comunidade e com a cidade. Revista Pátio, Ano VI, No. 24. (pg. 57-61)

ORTEGA, S. e PUIGDELLIVOL I. (2006) Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizage como modelo de escola inclusiva. In RODRIGUEZ, F.L. Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, ES: Editora Grao.

RODRIGUEZ, F.L. (2006) Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, ES: Editora Grao.

SILVA, J.M. (Org.) (1996) A Educação Comunitária. In Educação Comunitária: Estudos e Propostas. São Paulo: Editora SENAC.

TORRES, R.M. (2001) Itinerários pela educação latino-americana. Porto Alegre: Artmed Editora. (pg. 275-287)

WELLS, G. (2006) La unión de la dimensiones sociales intelectuales y afetivas de la educación para transformar la sociedad. In RODRIGUEZ, F.L., Transformando la Escuela: Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, ES: Editora Grao.

ZIMMER, J e Pôster C. (orgs) (1995) Educação Comunitária no Terceiro Mundo. Campinas-SP: Papirus.

7- ANEXOS

7.1-ANEXO 1 - Instrumentos de Pesquisa

A - INSTRUMENTO 1

QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

PÓLO: _____ TEMPO DE MAGISTÉRIO _____ DATA: ____/____/_____
FUNÇÃO NA ESCOLA: _____ IDADE _____ SEXO: _____

1) O que você entende por Educação Comunitária?

2) U.E. “*AS ÁGUAS DE MARÇO DE TOM*” encontra-se em uma situação crítica. Paredes pichadas¹², um buraco no muro feito por adolescentes do bairro, um matagal enorme ao redor da Escola, a quadra semi-destruída e professores desanimados e com medo de trabalhar ali.

De quem é a responsabilidade por esse quadro e o que pode ser feito para reverter essa situação?

¹² O questionário foi impresso com um erro de digitação. Com a palavra “pichadas”

B - INSTRUMENTO 2

QUESTIONÁRIO

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

REGIÃO: _____ BAIRRO: _____
U.E. _____
CARGO/FUNÇÃO: _____ IDADE _____
TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____ FORMAÇÃO: _____
DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

- 1) Qual a função da Escola para a vida dos alunos que a freqüentam?
- 2) O que você entende por Educação Comunitária?
- 3) Quais as Ações e Projetos que você gostaria de ver desenvolvidos em sua Escola?
- 4) Quem poderia colaborar com o trabalho de Educação Comunitária na sua Escola? De que maneira?
- 5) Quais os fatores determinantes para viabilizar o trabalho de Educação Comunitária numa Escola?
- 6) A U.E. “*AS ÁGUAS DE MARÇO DE TOM*” encontra-se em uma situação crítica. Paredes pichadas¹³, um buraco no muro feito por adolescentes do bairro, um matagal enorme ao redor da Escola, a quadra semi-destruída e professores desanimados e com medo de trabalhar ali.

De quem é a responsabilidade por esse quadro e o que pode ser feito para reverter essa situação?

¹³ O questionário foi impresso com um erro de digitação. Com a palavra “pichadas”

7.2 - ANEXO 2. O Trabalho em Campo

Todas as escolas pesquisadas pertencem à Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Em grande parte delas, o contato foi estabelecido por intermédio de educadores (as) que participaram do Curso de Formação de Educação Comunitária. Em alguns momentos do Curso ou até mesmo das oficinas, os (as) educadores (as) perguntavam sobre o meu objeto de pesquisa. Ao pontuar alguns detalhes, informava, também, que estava em fase de aplicação dos questionários nas escolas regiões da Cidade, a fim de buscar a compreensão de Educação Comunitária dos (as) educadores (as) da Rede Municipal.

Creio que devido à relação com a temática do Curso, bem como ao interesse e envolvimento com a mesma, muitos (as) educadores (as) se ofereciam para conversar com a Direção Escolar de suas escolas e verificar, com eles (as), a possibilidade de aplicação da pesquisa. Alguns (as) educadores (as) faziam parte da Equipe Técnica e já se ofereciam de prontidão. Demonstravam muito interesse da aplicação das pesquisas, deixando telefones e e-mails para que eu os contatasse.

Foi dessa maneira que cheguei à grande parte das escolas: por intermédio e interesse dos educadores (as) que se ofereceram, achavam a minha pesquisa interessante e quiseram contribuir com o meu trabalho. Foram muitos educadores (as) interessados (as) e os contatos surgiam na informalidade das conversas.

Há dois pontos que, em minha avaliação, contribuíram para esse gratuito acolhimento. O primeiro deles refere-se ao fato de eu ser aluna da UNICAMP. Percebia que desenvolver uma pesquisa numa Universidade conceituada, como a UNICAMP, despertava o interesse dos (as) educadores (as), que solicitavam informações sobre o processo seletivo de entrada na pós-graduação e etc. O segundo ponto, a meu ver, reside no fato de eu, também, ser professora da Rede Municipal de Ensino. Isso os aproximou da minha pessoa de uma maneira diferenciada e em algumas situações ouvia frases como: *“Ela nos entende...”* *“Eu acho que ela pode confirmar o que eu estou dizendo...”*, *Ela sabe o que estou falando...* Não obstante, não deixaram de

surgir críticas com relação às universidades, sobretudo públicas, que, na visão dos (as) educadores (as) é para “poucos” e pouco contribuem com a escola.

Nas escolas em que o intermédio foi feito através desses (as) educadores (as), nenhum (a) deles (a) participou da pesquisa, tampouco permaneceu na sala durante a aplicação.

Visita ao CEI (Centro de Educação Infantil) 1

Este Centro de Educação Infantil encontra-se localizado na região central da cidade. O contato foi estabelecido por uma educadora que participou do Curso de Educação Comunitária. Contatamos a Unidade por telefone. Fui atendida pela coordenadora pedagógica, que naquele momento, percebi que já conhecia de outras atividades na Rede Municipal de Ensino e que demonstrou muita satisfação no reencontro, bem como na possibilidade de contribuição com a minha pesquisa.

Assim sendo, já agendamos data e horário para a aplicação dos questionários, já que me assegurara que não haveria maiores problemas junto ao grupo de educadoras. Mas alertou-me que conversaria com elas e que, caso houvesse resistência ou objeção por parte das mesmas, entraria em contato comigo ainda naquele dia.

Como não recebi nenhum contato, compareci à Unidade no dia e horário marcados. Fui atendida pela coordenadora pedagógica, que me apresentou toda a Unidade Escolar, as salas, as crianças, todas as educadoras e os espaços, destacando em cada um deles um elogio às profissionais que ali se encontravam. As crianças brincavam e pulavam no colo da coordenadora enquanto passávamos nas salas. Pareciam ter uma convivência muito próxima.

Minutos após, fomos à sala onde algumas educadoras estavam reunidas para o horário de planejamento, que parecia ser curto, por isso a coordenadora pedia agilidade no preenchimento. Observando a preocupação da coordenadora, também agilizei a minha apresentação, bem como os objetivos da pesquisa. As educadoras, durante minha fala, demonstravam muita aceitação pelo tema teciam comentários

isolados sobre o assunto, tais como “*que legal*”, “*que interessante*”, “*será ótimo se fizermos esse trabalho aqui*”, dentre outros. Mas resumiu a isto. Elas preencheram em silêncio e foram saindo, uma por uma, até a última. A coordenadora também preencheu juntamente com as educadoras, sendo a primeira a terminar.

Ao final, comentou suas impressões do Programa São Paulo é uma Escola. Colocava sua impressão negativa, devido a se configurar como uma imposição do governo às Unidades Escolares, alegando que a idéia é boa, mas a metodologia adotada pelo governo não é séria, tampouco coerente com a proposta adotada. Concluiu dizendo que esperava muito que eu criticasse, não o trabalho, mas a forma como o Projeto de Educação Comunitária está sendo implantado, que acaba por deturpar o próprio projeto. Ela solicitou, também, que eu desse um retorno à escola, após a finalização do trabalho, bem como a convidasse para a minha defesa. Comprometi-me a entrar em contato com a escola após a conclusão do mesmo.

Visita ao CEI (Centro de Educação Infantil) 2

Este Centro de Educação Infantil localiza-se no extremo Leste da Cidade. O contato foi estabelecido devido à proximidade com a EMEI da região da Zona Leste, onde, também, aplicamos o questionário. Contatamos através de carta, entregue, pessoalmente, à coordenadora pedagógica.

A coordenadora demonstrou muito interesse em participar da pesquisa, bem como interesse pelo tema. Alegava que o Centro de Educação Infantil deve, necessariamente, construir uma aproximação intensa com os pais e mães devido à idade e à relação com as crianças (0-3 anos), o que nem sempre é sinônimo de realidade. Ela demonstrou certo conhecimento do tema, da maneira como estava sendo implantado na Rede Municipal, embora não entendesse, ao certo, como as coisas estavam estruturadas. Lamentou não conhecer mais.

Apresentou-me toda a escola, todas as educadoras (as) e, na frente de cada uma, fez questão de destacar o bom trabalho que é desenvolvido pelas mesmas. No entanto, disse que preferiria que eu deixasse a pesquisa para ser preenchida naquele mesmo dia. Como se tratava de poucas educadoras, ela se encarregaria de solicitar que as mesmas preenchessem. Insisti em participar da aplicação, mas percebi certa resistência. Ao mesmo tempo, a coordenadora me pareceu muito séria, o que fez com que eu deixasse as pesquisas e voltasse no dia seguinte para buscá-las. Destaquei, no entanto, que a veracidade das informações, bem como a manifestação sincera e individual das educadoras é que fariam a diferença e a qualidade do um trabalho e que, nesse sentido, era de suma importância que as mesmas não conversassem ou trocassem quaisquer idéias sobre o tema durante o preenchimento dos questionários. Ela me garantiu que isso seria acompanhado.

No dia seguinte, estava lá para o recolhimento dos questionários. Antes que eu perguntasse como havia sido a aplicação, a coordenadora antecipou-se dizendo que cada educadora havia preenchido individualmente. Ela havia ido a cada sala de aula e ficado “responsável” pelas crianças enquanto a educadora respondesse o questionário num canto e, garantiu-me, que não houve interferência de nenhum agente nesse processo, sobretudo dela, enquanto coordenadora pedagógica.

Novamente, pude perceber muita seriedade na fala da coordenadora. Isso também é possível de ser percebido no conteúdo dos questionários, que não apresentam semelhanças e trazem conteúdos muito ligados a sentimentos individuais que diferem uns dos outros. Recolhi os questionários, agradei toda a atenção e a disponibilidade da Unidade na colaboração com a minha pesquisa.

A coordenadora, que havia demonstrado, no dia anterior, muito interesse pela temática, perguntou-me se havia algum material que eu pudesse deixar sobre o assunto da minha pesquisa, já que em sua Unidade nenhuma educadora havia se interessado pelo Curso, devido a outros compromissos fora do horário de trabalho. Disse a ela que o trabalho estava em fase de estruturação, mas que me comprometeria a entrar em contato, por ocasião da conclusão do trabalho, e até retornar à Escola, caso fosse interesse da mesma, para apresentar os resultados da pesquisa. A

coordenadora demonstrou muito interesse e ficou de “cobrar-me” pelo retorno. Disse, também, que poderia entrar em contato com a EMEI vizinha, já que lá havia educadoras que participam do Curso de Formação em Educação Comunitária e que poderiam socializar os materiais disponibilizados no mesmo, que inclusive eram de muita qualidade e bastante significativos para a reflexão sobre a temática dentro da escola.

Visita ao CEI (Centro de Educação Infantil) 3

Situada na Região Oeste da cidade de São Paulo, este CEI foi contatado por intermédio de uma professora que participou do Curso de Educação Comunitária. Na verdade, nesta região, curiosamente, encontramos um CEI, uma EMEI e uma EMEF construídos num terreno único. Isso nos chamou a atenção quando chegamos à EMEF para realizar a pesquisa, o que fez com que contatássemos as outras duas Unidades para a aplicação do questionário.

Mais curioso foi o fato de ter descoberto que a educadora da EMEF, que me acompanhou ao CEI e à EMEI, nunca tinha entrado ou conversado com qualquer educador (a) do CEI. O mesmo com relação à EMEI, o que fez com que me acompanhasse às visitas.

A Diretora aceitou, prontamente, a aplicação da pesquisa e já agendamos uma data para o preenchimento dos questionários. Ainda ficamos conversando sobre a arquitetura que facilitava a integração entre as escolas e os motivos pelos quais isso não acontecia. A Diretora colocava o excesso de trabalho que dificultava aquela integração, mas que estava nos seus planos a promoção de um encontro entre esses (as) educadores (as) e, quem sabe, até o desenvolvimento de um trabalho mais integrado, já que os alunos da região passarão, necessariamente, pelas três escolas, pois só teria aquelas na redondeza. Ela ressaltou a importância de ter a comunidade presente, o que aumenta, inclusive, o cuidado com a Unidade Escolar, mas confessava que falta organização e um caminho para essa construção.

A região é bastante distante do centro da cidade, tanto é que os moradores preferem recorrer ao centro de Perus, a vir ao centro de São Paulo em busca de comércio e etc. A região é desprovida, nitidamente, de equipamentos educativos, de lazer e culturais. A região possui muitas áreas verdes, muitas plantações, algumas relacionadas à hortas comunitárias.

A diretora falou do alto índice de violência que assola a região e a humanização que a escola traz para o bairro, já que é o espaço mais agradável, bonito e bem cuidado da região. Ao término da conversa, percebi que a diretora pegou o telefone e-mail da professora que havia me acompanhado para futuros contatos.

Estivemos na data e horário marcados para a aplicação dos questionários. O tempo parecia curto, o que fez com que as educadoras preenchessem muito rapidamente, cerca de quinze minutos. Expliquei meu objetivo de forma semelhante à realizada nas outras escolas. Não houve comentários sobre o assunto. As educadoras preencheram em silêncio do início ao fim. Ao final, algumas educadoras disseram esperar que o Projeto de Educação Comunitária se estruturasse na Rede Municipal e que possa ser uma alternativa de trabalho nas Escolas, as quais necessitam muito de trabalhos dessa natureza. A diretora também esteve presente e preencheu questionário juntamente com os educadores (as).

Visita ao CEI (Centro de Educação Infantil) 4

Este Centro de Educação Infantil está localizado na zona Sul da cidade de São Paulo. O contato foi feito devido à proximidade com a escola em que trabalho.

Estive pessoalmente na Unidade para uma conversa com a coordenadora pedagógica. A diretora não estava. Ela acolheu bem a idéia da aplicação da pesquisa. Disse, de antemão, não haver problemas para a aplicação, mas que eu só aplicasse após o consentimento da diretora que era um pouco “chata” com questões legais e um pouco centralizadora. Ela dizia que a centralização, às vezes, é necessária, mas não demonstrava concordância. Ela recolheu a carta e ficou de entrar em contato comigo, por telefone, após o consentimento da Direção.

Disse, também, que não saberia em que medida as educadoras poderiam contribuir com o meu trabalho e que talvez contribuíssem muito pouco, já que se tratam de educadoras que estão há muito tempo na função, algumas há mais de vinte anos, mas não possuem escolaridade ou formação pedagógica e que isto estava acontecendo naquele momento devido à mudança dos CEIS para a Secretaria de Educação¹⁴. Mas a coordenadora destacou o compromisso e o cuidado que têm com as crianças. Valorizando a experiência prática destas educadoras. Disse à coordenadora que o que importava naquele momento era a manifestação pautada na opinião sobre a temática e nos sentimentos das mesmas, que certamente, contribuiria muito.

Dois dias depois, a coordenadora entrou em contato, por telefone, agendando a data para a aplicação da pesquisa, colocando-me o consentimento da diretora, muito embora esta não desejasse que a aplicação do questionário alterasse a rotina da escola. Cheguei no dia e hora combinados. As educadoras estavam no momento de formação, que era bastante curto (cerca de uma hora aula). Tive de apressar-me na explicação dos objetivos da pesquisa e na minha apresentação. Fui muito bem recebida e acolhida por todas que preencheram o questionário sem maiores delongas. Ao terminarem, pediam permissão para a coordenadora e iam saindo uma por uma. Ao recolher, agradei a cada uma a participação e a disponibilidade.

A coordenadora saiu durante a aplicação para resolver algumas questões, já que a diretora não estava. Ao final, perguntei se ela não gostaria de preencher, já que eu gostaria, também, de ouvir a equipe técnica. Ela disse que sim, mas não demonstrou interesse. Pediu para que eu deixasse o formulário e retornasse outro dia. Disse a ela que teria o tempo necessário para aguardar, mas ainda assim, a coordenadora foi objetiva, dizendo que não poderia preenchê-lo naquele momento ou até mesmo

¹⁴ Até o ano de 2004 os Centros de Educação Infantil pertenciam a SAS (Secretaria de Assistência Social). Até aquele momento não era exigido a formação pedagógica (Magistério ou Pedagogia) aos profissionais. Os (as) diretores (as) eram denominados Diretores de Equipamento Social; a nomenclatura era de creches. Os profissionais não estavam incluídos na carreira do quadro de magistério. Essa mudança foi realizada pelo Governo anterior (2001-2004), que migrou esses equipamentos para a Secretaria Municipal de Educação, e os transformou em Centros de Educação Infantil, investiu na formação dos (as) profissionais que não possuíam, transformando-os em Professores de Desenvolvimento Infantil (com formação pedagógica) e os demais em Auxiliares de Desenvolvimento Infantil até a conclusão da formação. OS CEIS passaram a dispor dos mesmos benefícios que EMEIS e EMEFS da cidade.

naquele dia. Observando seu comportamento, deixei o formulário. Liguei várias vezes, sem sucesso de falar com a mesma. Quando consegui, ela disse que não havia preenchido ainda. Após inúmeras tentativas, fiquei sem incluir o questionário em questão.

Visita à EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) 1

Situada na Região Central da Cidade de São Paulo, próxima à Região Leste, contatamos esta Unidade por intermédio de uma educadora que estava no Curso de Educação Comunitária. Ao saber que eu pesquisava a temática, ela, que tinha uma participação intensa no Curso, com uma postura crítica uma liderança positiva no grupo, formalizou o convite para eu conhecer a Unidade em que trabalhava e aplicar a minha pesquisa.

Entrei em contato com a escola, por telefone, e fui atendida pela assistente que se mostrou muito receptiva, principalmente por eu ser professora da Rede Pública de Ensino do Município. Ela demonstrou já estar sabendo do assunto e isso facilitou as coisas. Ela pediu-me um tempo ao telefone e foi falar com a coordenadora pedagógica, que informou que os melhores dias seriam entre segunda e quarta,

Agendamos um horário pela manhã já para aplicação dos questionários. No dia e hora combinados estava lá, mas a coordenadora pedagógica atrasou e fiquei cerca de 1 hora e meia aguardando-a. Nesse espaço de tempo fui encaminhada, pela assistente de direção, aos diversos espaços da escola. Conheci o parque, as salas de aula, acompanhei o almoço das crianças, tive oportunidade de conversar e brincar com elas.

Nesse ínterim, a assistente ia fazendo perguntas sobre o Projeto de “Educação Comunitária” da Rede Municipal e questionava se eu acreditava no mesmo, bem como o que achava da maneira como estava sendo implantado na Escola. Por menos que quisesse inferir sobre o assunto, não dava para não comentar sobre algumas questões que envolviam a Rede Municipal, mas disse a ela que preferiria não comentar a minha

opinião para não interferir na pesquisa e que poderíamos fazer isso noutro momento, após o preenchimento.

Quando a coordenadora chegou, pediu desculpas e, sem guardar a bolsa, foi me levando para o grupo de educadores (as) que deveriam estar em Coletivo de JEI¹⁵. De antemão, o grupo de educadoras, que era pequeno, logo perguntou “*se era para colocar o que sabe do projeto do governo*” e se era aquilo que eu estava pesquisando. Expliquei os objetivos da pesquisa, que não pesquisava o Programa São Paulo é uma Escola e enfatizei que esperava a manifestação de idéias e sentimentos delas acerca da temática.

Durante o tempo em que preenchiam o questionário, os (as) educadores (as) manifestavam vários comentários sobre o tema. Percebi que se tratava de assunto sobre o qual conversavam, muito embora nenhuma delas sabia, ao certo, como as coisas estavam acontecendo na Rede Municipal. Tinham noções, mas não sabiam sobre a legislação, sobre o formato, sobre as oficinas. Nesse período, também, fizeram algumas perguntas sobre a função do Educador Comunitário e, para não influenciar as repostas, pedi que conversássemos após o preenchimento.

A assistente de direção, que havia saído para resolver outras coisas, não pôde preencher o questionário com o grupo. No entanto, fez questão de preenchê-lo e o fez na sua sala. Fiquei sentada aguardando. Após o preenchimento, a assistente comentou que o Projeto de Educação Comunitária da Rede Municipal é interessante e que a professora que faz o Curso de Educação Comunitária tem chegado à Escola com novidades, muito empolgada e querendo socializar as informações que recebe. No entanto, colocava que o problema era que as escolas precisam de mais apoio. Ela disse que gostaria de ver desenvolvidas as oficinas na escola. Aliás, era um sonho seu. No entanto, não via meios de conceber tal desenvolvimento na EMEI, não sabia de que maneira isso se daria, já que os equipamentos vizinhos não querem nem saber desta idéia.

¹⁵ Coletivo de JEI - formação in lócus para professores que possuem a Jornada Especial Integral (JEI) 40h. semanais. Formação de 8 h. coletivas semanais, sob orientação e responsabilidade da Coordenadora Pedagógica.

Ao final, perguntou-me se precisaria de mais escolas para aplicação de questionários. Disse a ela que precisaria de uma EMEF na Região. Ela indicou-me uma EMEF próxima à EMEI, pontuando que o coordenador pedagógico era um profissional muito aberto e que abriria o espaço para a minha pesquisa sem maiores problemas.

Visita à EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) 2

Esta EMEI é situada no extremo Leste da cidade. Contatamos a Unidade através de indicação de uma professora. O contato com a escola foi através de carta deixada na secretaria da escola, onde constava uma apresentação e uma breve explicação a pesquisa. Posteriormente, entrei em contato, por telefone, para agendarmos um horário. A coordenadora pedagógica atendeu-me bem e foi bastante receptiva e já agendou dia e horário para aplicação dos questionários.

Cheguei no horário combinado, mas fiquei surpresa ao ver que a coordenadora não estava. Fui recebida pelo Diretor, recém chegado à Unidade, que me informou que a coordenadora havia esquecido que tinha um encontro de Formação na Coordenadoria de Educação, mas que havia conversado com o grupo de professores (as), os quais estavam no meu aguardo e ansiosos para responderem a pesquisa e também para irem embora. O Diretor encaminhou-me até a sala onde os professores (as) estavam reunidos e saiu no meio da minha apresentação, não retornando até o final. Fiz uma rápida apresentação dos objetivos da pesquisa com o mesmo discurso das outras vezes.

Logo no início, surgiram muitas perguntas acerca do Programa São Paulo é uma Escola e se eu estava tratando do mesmo assunto. Alguns (as) educadores (as) pensavam que eu era da Secretaria Municipal de Educação e estaria ali divulgando o Projeto. Disse a eles que não era, mas que também não gostaria de abordar, naquele momento, nenhum assunto relativo à pesquisa, já que o questionário versaria sobre o tema e isso poderia influenciar as respostas, que deveria conter idéias, manifestações e sentimentos dos (as) educadores (as).

Após o preenchimento dos questionários e recolhimento dos mesmos, uma professora disse que se sentia leiga no assunto. Que a Secretaria Municipal de Educação não estava preocupada com a escola, já que havia reduzido o número de salas na Unidade, fazendo com que muitos professores (as) perdessem suas jornadas de trabalho. Ela colocava que gostaria muito de ver ações concretas acontecerem no interior das escolas, já que as crianças necessitam, de fato, dar um sentido para o seu tempo, sobretudo na Zona Leste, região tão esquecida e tão desprovida de atividades e equipamentos culturais. Muito embora ela dissesse que se sentia leiga no assunto, também colocou a percepção que tinha de que as escolas, de um modo geral, não têm condições de acoplar tais projetos e oficinas no seu interior. Outra professora disse que há pouco entendimento sobre o que é o Programa São Paulo é uma Escola, mas em sua opinião, as escolas já sabem trabalhar com comunidade e que isso deveria ser considerado pela Secretaria Municipal de Educação.

Duas outras professoras que conversavam, colocaram que o Programa São Paulo é uma Escola é uma bandeira política do governo e que o maior interesse é eleitoral. Após o preenchimento, os (as) professores (as) saíram, informando-me que haviam cumprido os seus horários. Ao término, fui à sala do Diretor para agradecer a abertura e o acolhimento. Conversamos um pouco.

Disse ao Diretor que gostaria de contar com a participação dele na minha pesquisa e se ele não gostaria de preencher o questionário. Ele justificou-se dizendo que saiu da sala devido ao surgimento de um problema, mas que faria questão de preencher o questionário. Ele, que também fazia Mestrado na área de Literatura - USP -, colocou a importância da participação em pesquisas e iniciou o preenchimento do questionário. Levantei-me e fiquei aguardando que acabasse.

Após o término da pesquisa, o Diretor disse que vê a escola, cada vez mais, perdendo suas funções em razão do assistencialismo que assola a escola pública. Ele, que era recém chegado a EMEI, disse que a EMEF é muito problemática e apresenta sérias dificuldades, que vão dos alunos (as) à comunidade, além de muito tumulto. O pouco tempo de permanência na Educação Infantil o teria levado a perceber que o universo da EMEI é mais “caseiro” e muito confuso. Sentia um clima de fofoca entre o

grupo de professores (as) que ainda estava estranhando muito. Pretendia, no ano seguinte, se remover para uma EMEF. Conversamos mais um pouco e agradei a disponibilidade.

Visita à EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) 3

Esta escola de educação infantil encontra-se localizada na região sul da cidade. O contato foi estabelecido através de uma educadora que participou do Curso de Educação Comunitária. Entrei em contato com a diretora, por telefone, que me atendeu prontamente agendando um dia para conversarmos pessoalmente sobre os objetivos da pesquisa.

Compareci no dia e horário marcados. A diretora já havia conversado com a coordenadora pedagógica, que estava no meu aguardo para aplicação naquele mesmo dia. Expliquei, rapidamente, os objetivos da pesquisa e fiz uma rápida apresentação. Percebi que o fato de ser, também, professora da Rede Municipal facilitou o acolhimento, mas não deixaram de surgir, ainda que não objetivamente, críticas às universidades, sobretudo às públicas, bem como às pesquisas produzidas pelas mesmas. As educadoras comentavam o lamento que tinham pelas pesquisas de Universidades Públicas não apontarem nenhum benefício para as escolas públicas. Referiam-se ao elitismo que permeia, em suas opiniões, a USP e UNICAMP.

Pretendia conversar, ainda que individualmente, com as educadoras, sobre o assunto, mas o horário coletivo já estava adiantado e elas, que já haviam cumprido seus horários, estavam apressadas para irem embora. Ao final, perguntei à coordenadora e instiguei sobre as manifestações das educadoras. Ela respondeu-me que as mesmas são bastante críticas, mesmo, mas ótimas professoras. Coloquei-me à disposição para retornar, por ocasião da conclusão do trabalho para apresentar a análise dos dados. A coordenadora demonstrou interesse e disse que estaria aguardando.

Assim, o preenchimento do questionário se deu de maneira rápida, sem maiores comentários. Apenas algumas inferências sobre o papel das universidades e suas relações com a escola pública e do governo municipal que, na visão delas, estaria impondo o Programa São Paulo é uma Escola.

Visita à EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) 4

Esta EMEI localiza-se na região norte da cidade. O contato foi estabelecido por intermédio de um educador que participou do Curso de Educação Comunitária na região. Ele já desenvolvia um trabalho com comunidade numa EMEF da região e foi o responsável por indicar-me não só esta EMEI para a aplicação da minha pesquisa, mas também por intermediar, o contato com o CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos)- Zona Norte.

Como o diretor da EMEI era amigo pessoal deste educador, creio que eles haviam conversado anteriormente, o que possibilitou que a relação nesta escola fosse marcada por muita solicitude. Cheguei à Unidade para apresentação dos objetivos. Ele recebeu-me prontamente. A EMEI era bonita, muito bem conservada e parecia ser bem cuidada por todos. Localizava-se numa região muito alta e arborizada. O Diretor recebeu-me com café, chá, bolachas, o que me deixou meio surpresa. Leu com atenção a carta, fez várias perguntas sobre o trabalho e apresentou-me toda a escola que contava com espaços internos agradabilíssimos, posto que pequena.

Na seqüência, encaminhou-me para a coordenadoria pedagógica que já estava no meu aguardo para a conversa com o grupo de educadoras. Apresentei, rapidamente, os objetivos da pesquisa. Ao saber que eu era da UNICAMP, algumas educadoras perguntaram sobre o processo seletivo de pós-graduação, demonstrando interesse em saber mais sobre as possibilidades de ingresso na Faculdade de Educação. Anotei na lousa o site da UNICAMP e deixei o meu contato caso quisessem outras informações.

Entreguei os questionários e pedi que não conversassem durante o preenchimento, a fim de que não influenciasse ou interferisse nas respostas. Ao

término do preenchimento, que foi relativamente rápido, continuamos a conversa sobre a pós-graduação. Agradei a atenção e a disponibilidade de todas, inclusive da coordenação pedagógica e direção pela acolhida na escola.

Visita à EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) 1

Situada na Região Central da Cidade, numa faixa que se aproxima da Região Leste, contatamos a Unidade Escolar por meio da indicação da assistente de direção de uma EMEI onde havíamos aplicado o questionário. Ao invés de ligar, fui pessoalmente. Fui atendida pelo secretário, que não me autorizou falar com a direção, alegando que estava em reunião. Disse a ele que a assistente de direção de uma EMEI vizinha havia indicado a escola para a aplicação de uma pesquisa e que, para tanto, precisaria falar com o coordenador pedagógico. O secretário, pela grade, deu-me dois telefones para entrar em contato com o mesmo e agendar com ele o horário para uma conversa.

Assim o fiz. Liguei e agendei um horário para uma conversa. O coordenador pedagógico ficou de conversar com o grupo de educadores (as) e verificar a possibilidade, caso houvesse qualquer objeção, comunicaria, imediatamente. Liguei, novamente, para agendar a data.

Compareci no dia e horário combinados. O coordenador fez uma rápida apresentação, apresentou aos educadores (as) a minha carta, pontuando a importância da contribuição com a pesquisa. Como das outras vezes, fiz uma rápida apresentação e expliquei os meus objetivos ali. Os (as) educadores (as) preencheram em silêncio absoluto, por aproximadamente meia hora. Estavam muito atentos a cada detalhe das perguntas. O coordenador também preencheu o seu formulário, junto com os educadores (as).

Alguns (as) educadores (as) saíram. Outros permaneceram ali. Após o recolhimento do último questionário, os educadores (as), que pareciam conhecer o formato do Projeto de Educação Comunitária proposto pela Rede Municipal, fizeram alguns comentários sobre as oficinas. Segundo alguns (as) deles (as), a Unidade era

muito grande e poderia ser desenvolvido algo de interessante para os (as) alunos (as). O coordenador observava, apenas, demonstrando reprovação às colocações da educadora, mas nada disse. Ao término da conversa agradei a colaboração de todos (as).

Ao final, o coordenador disse que esperava que eu desse um retorno da pesquisa para a Unidade. Disse que já abriu as portas, inúmeras vezes, para a aplicação de pesquisas, mas nunca houve nenhuma que retornasse. Por fim demonstrou alguma insatisfação com a idéia de oficinas na escola. Não fez maiores comentários. Segundo ele, aquilo só confundia as coisas e o papel da escola.

Visita à EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) 2

Esta EMEF está situada no extremo Leste da Cidade de São Paulo. Estive pessoalmente para conversar com a Direção, que não estava. Fui atendida pelo coordenador pedagógico, que pediu para que eu o aguardasse, pois tinha que fazer a entrada dos alunos. Tocou o sinal. Fiquei ali aguardando por, aproximadamente, quarenta minutos. Ao retorno, pediu desculpas pela demora, dizendo que haviam surgido alguns problemas e, de fato, o período em que estive fora o vi sempre rodeados de alunos (as) e também educadores (as), num clima tenso.

Apresentei-lhe a carta que detalhava o meu projeto e expliquei os objetivos da pesquisa. A Direção não estava e ele disse não haveria problemas, mas que eu aguardasse o aval da Direção Escolar. Assim, que entrasse em contato, por telefone, no dia seguinte.

Após o recolhimento da carta, o coordenador fez algumas colocações. Primeiramente, que havia percorrido a escola em busca de um (a) professor (a) para participar do Curso de Formação de Educação Comunitária, mas que, no entanto, não havia conseguido nenhum, já que os professores não manifestaram interesse e o curso era fora do horário. A sua percepção, contava, era de que na escola não havia ninguém que tivesse o “perfil” de Educador Comunitário. Mas que isso não

demonstrava que o trabalho era difícil, pois exigia apenas jogo de cintura, educação e paciência. Refez a sua colocação e disse que era um trabalho que poderia ser analisado como um trabalho “fácil” e difícil”, ao mesmo tempo, já que a sua principal característica seria a de ser um ouvidor.

O coordenador pedagógico demonstrou interesse em continuar conversando. Dizia que a Escola não aceita interferência de pai e mãe, que se aproximam, apenas, para interferir, mesmo. Em sua opinião, trata-se de questão delicada. Ele afirmou possuir muitas preocupações acerca da entrada de pais e mães na escola, já que eles não sabem quais são os seus limites. E se perguntava: *“O que a comunidade espera da escola?”* A Escola, em sua opinião, está perdendo cada vez mais as suas atribuições e seu papel em função do assistencialismo e da distorção de diversas teorias que caem na escola. Não sabia onde tudo aquilo iria parar, afirmava.

O coordenador pedagógico via nos projetos do governo nada mais que a busca de votos. O governo, em sua opinião, não sabe o que se passa na escola. Trata-se de projetos de cima para baixo e inviáveis. Confessou que havia lido, apenas, parte do Projeto São Paulo é uma Escola e que, do ponto de vista da escrita, é um projeto muito interessante, mas que não se aplica. Segundo ele, essa experiência, sem uma discussão e compreensão na escola, causa, apenas, transtornos à mesma, que passa, na visão de todos, a ser vista como incompetente (não organiza os horários, que tumultua a escola). E acrescentava os transtornos que eram causados às crianças, que não aprendiam, mesmo. Sem falar nos professores (as) e coordenadores (as) que estavam doentes com tamanha desorganização. *“Onde vamos parar?”* Era a pergunta que foi citada mais de dez vezes.

Entrei em contato no dia seguinte para o agendamento da data para aplicação dos questionários. Compareci no dia e horário combinados. Fui encaminhada diretamente à sala onde se encontravam alguns educadores (as). O coordenador não estava, mas já havia conversado, autorizado e informado os educadores (as) sobre a minha presença. Como das vezes anteriores, expliquei os meus objetivos ali. Entreguei os questionários que foram preenchidos em aproximadamente quinze minutos. Duas professoras, ao final, demonstraram muito interesse em saber mais do Projeto de

Educação Comunitária, mas colocou que grande parte dos educadores (as) repudiava as ações e que achou estranho que uma delas que estava no grupo não comentasse nada, por ocasião do preenchimento. Ao término, agradei a colaboração de todos pela participação na minha pesquisa.

Visita a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) 3

Cheguei a esta EMEF, que se localiza no extremo oeste da cidade de São Paulo, por intermédio de uma educadora que participou do Curso de Educação Comunitária. Essa educadora destacou-se, sobremaneira, no curso como um todo, tanto nas oficinas quanto nos encontros aos sábados. A sua participação demonstrava certa vivência com a comunidade, através de relatos de atividades que envolviam escola e comunidade. Mas a sua fala, também, era composta de certa revolta em relação à Direção Escolar. Via a todos (as) os (as) diretores (as) escolares da mesma maneira, o que, em certos momentos, causava tumultos entre o grupo de educadores (as).

Nessa mesma intensidade, esta educadora, quando soube que eu pesquisava a temática junto a educadores (as) fez muita questão que sua escola fosse ouvida em minha pesquisa. Ela dizia que devido à distância da escola com o centro, a região era muito esquecida e que assim seria uma oportunidade da escola manifestar a sua opinião.

Chegando à EMEF em questão, fomos à sala do diretor, que era recém chegado à Unidade. A educadora alertou, dando inúmeras características, dizendo já ter adiantado o assunto e isso era notável no comportamento do mesmo, que não demonstrava muita aceitação para a aplicação do questionário e foi colocando empecilhos, de forma não objetiva, para o mesmo. Expliquei objetivamente e, cada vez mais formalmente, os propósitos da pesquisa e entreguei-lhe a carta, procurando oficializar, ainda mais, o procedimento. Ele não leu a carta e deixou-a sobre a mesa. Foi à procura de um documento no computador, pedindo, apenas, que eu aguardasse

um pouco, já que ele teria que decidir sobre o assunto, uma vez que a coordenadora pedagógica estava ocupada e não poderia atender-me.

Nesse ínterim fui me apropriando de outra situação que, certamente, contribuiu para desencadear a recepção que tive. A educadora estava fazendo o curso de Educação Comunitária por indicação dos colegas, segundo ela, a maioria. Mas não tinha aprovação do Diretor, que após o início do Curso e as interferências da educadora, foi buscando destituí-la desta atribuição. Isso havia gerado muito desgaste entre eles que haviam, inclusive, “batido boca”, segundo ela, em inúmeras situações. De acordo com as suas informações, o diretor tinha a pretensão de até fazer um novo referendo para a consulta da comunidade escolar sobre a manutenção ou não desta educadora na função de educadora comunitária. O clima, portanto, era tenso. Eu já estava lá e de certo modo fui achando interessante a pesquisa ser realizada ali.

Um dos empecilhos para a pesquisa, colocado pelo Diretor, foi a necessidade da assinatura de um documento que, segundo ele, garantiria “questões éticas” com os dados da sua Unidade. Esse procedimento, na avaliação dele, era necessário, já que também fazia doutorado na PUC, na área de matemática, onde pesquisava a competência leitora de professores de matemática, e, portanto, entendia do assunto. Dizia isso ao procurar o referido documento, agora no computador da sua sala. Percebendo a dificuldade do mesmo em encontrar tal documento, e procurando deixá-lo mais claro nessa busca, a educadora perguntou ao diretor se poderia me apresentar à escola. A sugestão foi aceita de prontidão. Ficamos uns quinze minutos caminhando pela escola, que era bastante grande. Percebia a relação positiva e de liderança que tinha a educadora na maioria dos segmentos da escola. Onde parávamos, surgia uma conversa sobre a “suposta” implicação do diretor com a mesma.

Retornamos à sala do diretor, que não havia encontrado o documento, mas informou que os instrumentos de pesquisa já haviam sido entregues à coordenadora pedagógica, sendo que a aplicação seria naquele mesmo dia e que eu retornasse no dia seguinte para a retirada do material. Expliquei de todas as formas, a necessidade dos (as) educadores (as) preencherem em grupo e sem intervenção externa ou

comentários sobre o assunto, bem como do meu interesse e da importância do acompanhamento da pesquisa e que esse acompanhamento também se constituía como elemento de análise. O diretor foi objetivo ao dizer que aquela era a maneira ideal, a seu ver, e que garantiria que todos os cuidados necessários à pesquisa, já que os conhecia, fossem tomados.

A princípio fiquei incomodada com o pouco diálogo e pouca abertura da escola por parte da direção, mas a educadora disse que a coordenadora era muito séria e que faria de acordo com as recomendações. Pedi ao diretor para falar com ela, mas não obtive sucesso.

No dia seguinte e com vontade de não considerar os questionários, retornei à escola e o envelope fechado com os questionários respondidos, estava na Secretaria. Fui atendida pelo balcão. Ao abrir o envelope percebi que não havia o questionário do diretor. Pedi ao Secretário que verificasse com o diretor a possibilidade de eu falar com ele, primeiramente para agradecê-lo e também, para verificar se o seu questionário estaria preenchido, já que não se encontrava no envelope. O secretário retornou, com as duas respostas que significavam que eu não falaria, mesmo, com a direção. Disse-me que o diretor estava muito ocupado naquele momento, mas que achava que a contribuição com a minha pesquisa foi um dever seu. Disse também que o diretor não estava com o seu questionário que eu poderia deixar outro. Deixei outro formulário e fiquei de retornar para buscá-lo, alertada de que deveria ligar antes. Liguei inúmeras vezes e em nenhuma delas obtive sucesso.

Visita à EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) 3

Esta Escola de Ensino fundamental localiza-se na zona sul da cidade de São Paulo. O contato foi estabelecido por meio de uma educadora que participou do Curso de Educação Comunitária. Estive na escola para deixar a carta e explicar os objetivos

da pesquisa. Fui atendida por esta educadora que me apresentou toda a escola e seu trabalho. “Ela também era psicóloga e disse que *“fazia o que podia”* para contribuir com os alunos.” Creio que por conta disso, a educadora possuía uma pequena sala com uma mesa, cadeiras e vários materiais. Segundo ela, aquele espaço era para atendimentos diferenciados aos alunos (as), mas que seria, mais tarde, o lugar onde trabalharia como educadora comunitária.

Meia hora depois, apareceu a coordenadora pedagógica recém designada, que eu conhecia de outros trabalhos desenvolvido na Rede Municipal. Ela viabilizou, imediatamente, toda a aplicação. A escola estava sem direção na época e ela mesma leu a minha carta, protocolou e demonstrou certo interesse.

Fomos para a sua sala, onde me relatou a experiência com o grupo de educadores (as), segundo ela muito difícil, pois se tratava de um grupo grande e muito desanimado. Ela falava abertamente que não acreditava no Programa São Paulo é uma Escola, pois via se tratar de um chavão do governo para ganhar votos que não resultaria em nada, já que impôs às escolas que não entendiam, ao certo, até aquele momento o que está acontecendo.

Como o coletivo de JEI estava para ser iniciado, dentro de aproximadamente, duas horas, ela perguntou-me se tinha pressa, caso contrário, poderia aguardar e aplicar no grupo já naquele momento, caso não houvesse objeção por parte dos educadores (as). Aceitei a sugestão. Conversamos por mais um tempo e fiquei aguardando, sentada, o início do coletivo de JEI e que ela adiantasse o assunto com o coletivo. O grupo concordou em participar da pesquisa. O grupo era grande. Alguns (as) educadores (as) também eram conhecidos de outras atividades. Expliquei os objetivos da pesquisa, como das outras vezes. Surgiram várias perguntas sobre o programa São Paulo é uma Escola, eles (as) solicitavam que eu dessas mais informações, caso soubesse.

Disse aos (as) educadores que quaisquer informações, além de não ser o objetivo da minha vinda ali, interfeririam na qualidade da pesquisa. Assim, informei que havia na escola uma educadora integrante do Curso de Educação Comunitária e que, talvez, pudesse ser uma saída para maiores informações sobre o Programa e que

poderia socializar algumas informações que dispunha, após o preenchimento do questionário. Duas educadoras, educadamente, recusaram-se a preencher os questionários.

Os (as) demais preencheram o questionário por, aproximadamente, trinta minutos. Por algumas vezes dava para ouvir uma crítica e outra sobre o Programa São Paulo é uma Escola que estaria “bagunçando” com a Escola. Após o término do preenchimento do questionário, fiquei ali com a coordenadora e com alguns (as) educadores (as) comentando sobre o Curso de Educação Comunitária, por aproximadamente vinte minutos.

Visita ao CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) 1

Este Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos localiza-se na região Norte da cidade de São Paulo. O contato foi estabelecido por meio de um educador que participava do Curso de Educação Comunitária.

Como ele conhecia bem o CIEJA, apresentou-me à gestora, que por sinal também participava do Curso de Formação Comunitária. Ao saber do meu interesse em aplicar os questionários, autorizou, imediatamente, agendando dia e horário para encontrar um número razoável de educadores em horário coletivo.

Cheguei no dia e horário combinados. A gestora estava me aguardando. Contou-me dos projetos diferenciados que desenvolvia no CIEJA, bem como novos projetos que gostaria de desenvolver a partir das contribuições do Curso de Educação Comunitária. Apresentou-me toda a Unidade, todos (as) os (as) educadores (as), fazendo questão de manifestar uma palavra positiva ao trabalho desenvolvido por cada um (as) em sua presença. Os alunos (as), todos adultos, a cumprimentavam com muita satisfação.

Na seqüência, levou-me ao local onde estavam reunidos os educadores (as). Como ela já havia adiantado sobre a pesquisa, os educadores já estavam aguardando a minha presença. Fiz uma rápida apresentação e expliquei os objetivos da mesma. Os

educadores (as) preencheram o questionário, tranquilamente. A gestora preferiu responder o questionário na sua sala.

Durante o preenchimento, nada se falou. Após o recolhimento dos mesmos, dois educadores manifestaram interesse em saber mais sobre a pós-graduação e quais os passos para ingressar na UNICAMP. Conteí, rapidamente, meu trajeto e deixei o site da UNICAMP para maiores informações. Uma educadora veio contar-me das suas expectativas com relação ao Programa Educação Comunitária, de propor oficinas na escola. Ela possuía dois cargos na Rede Municipal e, na outra escola onde trabalhava, já havia oficineiros. Ela dizia da confusão da escola que não sabe o que faz para gerenciar o novo projeto. Elogiou a intenção, mas repudiou a forma como está sendo proposto. Segundo ela nem mesmo a equipe técnica está sabendo como agir.

Visita ao Encerramento do Curso de Educação Comunitária - Anhembi - Palácio das Convenções - 28.08.2006

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida no Seminário de Encerramento do Curso de Educação Comunitária, realizado na noite do dia 28.08.2006, no Auditório Elis Regina - Palácio de Convenções do Anhembi. A escolha do local deu-se pela capacidade de comportar um número elevado de educadores (as) e na perspectiva de ressaltar e valorizar a importância de todos os agentes envolvidos no processo.

O objetivo do Seminário visou uma reflexão conjunta sobre a importância e as perspectivas desta nova função na Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo e constou de reflexões dos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação sobre a importância do Projeto de Educação Comunitária na cidade, seguida da apresentação do coral da Palestra “Escola e Comunidade” que trouxe uma reflexão de caráter teórico sobre o tema. Ao final foi aberto um espaço para que os (as) professores (as) que participaram do curso pudessem expressar suas dúvidas e idéias.

O evento realizado teve a seguinte programação: um coquetel (19:00h às 20:00h); uma sessão de abertura do evento que contou com representantes da

Universidade de São Paulo - USP Leste e Faculdade de Educação; da Organização Cidade Escola Aprendiz; da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação e da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (20:00h às 21:00h); uma apresentação artística do Coral da USP (21:00h às 21:30h); e a Palestra “Escola e Comunidade” - do Prof. Dr. Elie Gahnen - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (21:30h às 22:30h).

Neste evento, também, estava prevista a entrega do trabalho final (um Projeto de Educação Comunitária a ser construído pelos educadores (as). A contar das 18:00h já havia membros da organização aguardando a entrega destes trabalhos. Eles estavam organizados em mesas, por região da cidade e com listas. Cada região contava com dois responsáveis para o recebimento dos trabalhos.

Os educadores (as), na sua grande maioria, chegaram muito atrasados e isso dificultou as coisas. As 21:30h havia educadores (as) chegando para a entrega dos trabalhos. Muito embora a Rede Municipal houvesse disponibilizado a noite daqueles (as) que trabalhavam no período noturno, para que comparecessem ao evento, muitos deles compareceram somente para entregar o trabalho e foram embora.

No tocante à entrega dos trabalhos houve certa contestação por parte dos educadores (as). A organização estava perfeita. Havia dois monitores recebendo os trabalhos, mediante conferência e assinatura dos educadores (as). As mesas estavam separadas por região. No entanto, sobretudo devido ao atraso da chegada dos educadores (as), o número de pessoas para a entrega dos trabalhos era grande e causou certa fila até, aproximadamente, meia hora após o início do evento, marcado para 19:30h.

Outro fator de reclamação foi o fato de o evento ter sido realizado no Anhembi. Como todo o Curso, conferências aos sábados e oficinas, foi realizado nas regiões, a alteração de lugar os irritou, um pouco. Alguns educadores (as) reclamaram da distância. A grande maioria, porém, estava encantada, pois estavam tendo acesso àquele espaço naquele momento.

Foi nesse clima que aplicamos os questionários da segunda etapa. Entregamos os questionários aos (às) educadores (as), após os mesmos entregarem seus trabalhos

e na entrada para o auditório. Explicávamos os objetivos da pesquisa. A recepção foi diversa. Muitos educadores (as) não preencheram. Alegavam a distância que tinham percorrido, reclamavam da Rede Municipal que não possibilitou um local mais próximo. Muitos estavam preocupados com a entrega do trabalho. Outros, ainda, obviamente, deixaram o questionário junto aos seus materiais e assistiram à palestra, esquecendo-se de preencher.

Tivemos pouco retorno desses questionários. A avaliação que fiz depois do ocorrido é que deveríamos ter aplicado o questionário na última aula teórica ou oficina. De fato a escolha não foi pertinente, o que tumultuou, um pouco. Ainda assim, ao recebermos os questionários preenchidos, os educadores (as) agradeceram muito a possibilidade de participação na pesquisa e manifestaram muitos elogios à qualidade do curso de Educação Comunitária.

Algumas considerações

O trabalho de campo, além dos dados a serem analisados, forneceu-me elementos que compõem as múltiplas facetas presentes no cotidiano escolar e que foram significativos para a reflexão sobre a temática da Educação Comunitária na Escola Pública.

No período em que realizei a pesquisa, a Rede Municipal de Ensino pesquisada passava pelo processo de implantação do Projeto de Educação Comunitária. Por conta disso, talvez, a minha entrada na escola gerou, em todos os momentos, diálogo, reflexões e muita movimentação.

Dentre os fatores que me chamaram a atenção, destaco o interesse, por parte dos (as) educadores (as) pela temática da Educação Comunitária e da aproximação entre escola e comunidade. Esse quesito aproximava os (as) educadores (as) da discussão. Pude observar curiosidade, interesse, desejo de saber mais sobre o assunto, expectativas de construção de um trabalho que caminhasse nessa direção. Contudo, em todas essas manifestações se apresentava um elemento que dizia

respeito á dificuldade e a falta de caminhos que possibilitassem a estruturação de tal trabalho e uma outra organização dentro da escola para atingir esse objetivo.

Da mesma maneira, deparei-me, também, com a descrença de muitos (as) educadores (as) nesses propósitos, tanto com relação ao Projeto implantado na Rede Municipal, bem como a qualquer outro movimento que almejasse dar conta dessa articulação entre escola e comunidade, muito embora reconhecessem haver uma necessidade dessa integração. Assim, pude perceber manifestações das mais variadas, que vão desde àquelas idéias de que lugar da comunidade não é na escola e que quando ela adentra espaço escolar é só interferir até idéias de que a escola chegou ao fim, perdeu suas funções, seus objetivos e não consegue educar, além de estar perdida e desvalorizada no meio da sociedade.

Para além da crença e da descrença, outros elementos significativos se apresentaram neste trabalho de campo. Refiro-me, sobretudo, à necessidade que as escolas têm de se conhecerem melhor, conhecerem sua comunidade, sua realidade, de estabelecerem algum diálogo nesta direção. Encontramos escolas geminadas nas quais educadores (as) nunca se conversavam. Da mesma maneira vejo a preocupação que a escola ainda têm com os olhares externos, independente de quem seja. A entrada da pesquisa na escola, muitas vezes se apresentou como aquela que atrapalharia a rotina, que olharia as pequenas e grandes coisas e, nesse movimento, vi algumas portas não se abrirem plenamente, através das coisas que vi, ouvi e do atendimento e recepção que recebi, em alguns casos. Isso nos leva a crer que ainda há algumas dificuldades para entrarmos em algumas escolas e, muitas vezes, isso se dá de maneira imperceptível aos olhos de quem está dentro.

Quando olhamos para a temática da Educação Comunitária que prevê, dentre outras coisas, uma maior articulação da escola com o entorno, a minha crença é a de que essas pequenas atitudes merecem ser trabalhadas e refletidas, até pelo fato de retratarem uma grande complexidade de coisas, que é pano de fundo para a busca de novos caminhos e direções.

De modo geral, fica o movimento complexo e positivo de tantos (as) educadores (as) terem manifestado interesse de suas escolas serem pesquisadas e desejarem

estabelecer um diálogo após o término de suas respostas aos questionários. Com isso, percebi que a teoria e a prática da abertura da escola para a comunidade, talvez, careça de mais espaço para ser refletida dentro da escola.