

# A ESCOLA FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS: EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Ana Maria Klein – USP – kleinana@uol.com.br<sup>1</sup>

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESP – crispataro@yahoo.com.br<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, reconhecendo na Educação Comunitária uma possibilidade educacional comprometida com a formação para a cidadania. O trabalho articulado entre escola e comunidade fundamenta-se na importância de projetos pedagógicos desenvolvidos a partir da problematização da realidade dos discentes, favorecendo a construção de significados e da consciência crítica por parte dos mesmos.

**Palavras-chave:** Educação comunitária, função social da escola, formação em valores, cidadania, comunidade.

**Abstract:** The article proposes a reflection about school role in contemporary society, assuming Community Education as an education possibility engaged on citizens' formation. School–community partnership is based on pedagogic projects that problematize the reality of students and contribute to meaningful learning and development of a critical conscience.

**Key-words:** Community education; social function of school; value formation; citizenship; community.

## Introdução

A importância da escola em nossa sociedade pode ser medida pelo tempo que nossas crianças e jovens passam em seu interior, ao menos 12 anos de suas vidas. Esta é a única instituição social de frequência obrigatória que alcança a todos e todas das novas gerações.

A educação escolar em sua dimensão cognitiva busca transmitir conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; em sua dimensão socializadora permite que os sujeitos se integrem ao coletivo. Estas duas dimensões da escola nem sempre, em sua história,

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade de São Paulo e da Universidade Braz Cubas. Pedagoga (USP, 1989); Cientista Social (USP, 2000); Mestre em Psicologia e Educação (USP, 2006); Doutoranda em Psicologia e Educação (USP).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro). Pedagoga (UNICAMP, 2001); Mestre em Educação (UNICAMP, 2006); Doutoranda em Psicologia e Educação (USP).

caminharam juntas; os objetivos e a extensão desta instituição sofreram mudanças ao longo do tempo desencadeadas por processos de transformações sociais.

Desde a segunda metade do século XX temos observado mudanças sociais profundas fruto das tecnologias da informação e comunicação; a sociedade do conhecimento, a internet, a rede de recursos e serviços educativos disponíveis contribuem para desconstruir a escola e romper com seu monopólio formativo e informativo (VILLA, 2007). Este cenário mundial cobra da escola um novo tipo de atuação; no entanto, observamos que a organização e a estrutura curricular da escola pouco se alteraram, os paradigmas que orientam suas práticas têm como referência uma atuação excludente e elitista, voltada para fins propedêuticos.

O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos alunos e alunas não conseguem aprender, e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. Assim, podemos nos questionar: até que ponto a escola tem se mostrado sensível à realidade, à cultura, aos problemas e conflitos de seus alunos e alunas? Em quais momentos nós, professores, preocupamo-nos em trazer a vida para dentro de nossas salas de aula?

Propomo-nos, neste artigo à reflexão sobre os novos desafios que a escola enfrenta numa sociedade caracterizada pela transformação, entendendo que a Educação Comunitária pode ser um caminho que contempla a diversidade e a complexidade social visando à formação crítica dos cidadãos.

### **Da escola elitizada à escola democratizada em seu acesso**

A relação entre escola e sociedade, ao longo de sua história, passou por algumas transformações, refletir sobre as funções desta instituição em diferentes contextos torna-se importante na medida em que buscamos novos caminhos para a educação escolar, caminhos estes, articulados com a complexidade que caracteriza a atual sociedade.

Vila (2007) destaca através do trabalho de Enguita três momentos de mudança nestas relações, a saber: suprageneracional, intergeracional e intrageracional. A primeira, característica de sociedades antigas, onde o saber era transmitido à maior parte da população através da vida cotidiana, pelos pais e adultos; nesta fase, a escola destinava-se a poucos: apenas àqueles que desempenhavam funções prestigiadas socialmente. A segunda mudança advém da revolução industrial e das transformações sociais impulsionadas pela mesma. Neste novo contexto, a família e a comunidade perdem parte de suas funções educativas que passam a ser atribuídas à escola. E finalmente a terceira mudança relaciona-se à aceleração das transformações que

obrigam as novas gerações a se incorporarem em um mundo distinto, em constante mudança, onde a informação e o conhecimento assumem um papel cada vez mais importante na vida das pessoas. Neste novo contexto as funções da escola têm crescido: cuidado, instrução, formação são ações demandadas da escola.

Na mesma linha temos o trabalho de Esteve (2004) que também aponta três momentos que caracterizam as *revoluções educacionais*. A primeira revolução cria e generaliza a escola como instituição dedicada ao ensino. Documentos históricos, datados de 2.500 anos antes de Cristo, apontam-nos para a existência de escolas no antigo Egito. Eram instituições destinadas à elite sacerdotal e à administração do Estado, onde se ensinava a escrever. Os poucos que tinham acesso a este privilégio estavam dispensados do trabalho corporal e ocupavam uma posição social relevante e economicamente vantajosa, compatível com seu grau de instrução.

A segunda revolução, datada do século XVIII, relaciona-se à responsabilidade do Estado frente à educação da população infantil: as escolas deixaram de ser apenas fruto de iniciativas aleatórias do setor privado. O compromisso estatal com a escola restringia-se ao ensino fundamental, cujo objetivo estava circunscrito à alfabetização e ao domínio de cálculos elementares. Contudo, a escassez de vagas oferecidas levou a uma nova elitização: *só os mais inteligentes* tinham oportunidade de estudar, ou seja, aqueles que obtinham boas notas e que se adaptavam à instituição, correspondendo às suas exigências. Institucionalmente, esta “seleção” levou à formação de um corpo discente homogêneo, com rendimentos escolares semelhantes e expectativas convergentes. Socialmente, esta elitização resultou na distinção dos indivíduos pelo seu nível de escolarização, garantindo aos mais graduados um futuro promissor. Em ambos os períodos deparamo-nos com a educação escolar como privilégio, o que conferia aos seus beneficiários status social e econômico.

A terceira revolução, na segunda metade do século XX, caracteriza-se pela compreensão da educação escolar como um direito, extensivo a todas e todos. Dentre as conseqüências deste processo de democratização podemos destacar a consideração da diversidade, a busca pela superação da pedagogia da exclusão, o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, a importância que passa a ser conferida à educação pré-escolar, o rompimento da associação entre graus educacionais e status social e econômico.

Como vimos, ambos os autores destacam o papel da escola articulado às necessidades e valores de cada época. O momento atual impõe à escola o desafio de lidar com uma realidade na qual a formação e a instrução estão distribuídas por todas as partes; onde a escola deixou de ser a única fonte do saber; onde nos vemos submetidos a transformações aceleradas em que as tecnologias da informação e da comunicação mediam nossas relações interpessoais

e o acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a escola continua se organizando e funcionando através de uma estrutura e de concepções que se pautam por um modelo de sociedade que não corresponde mais à nossa realidade. Lidar com este novo contexto implica na superação de estereótipos e na elaboração de novas visões e caminhos educativos.

### **Escola: instrução e formação**

A escola cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas. Nesta instituição nossas crianças e jovens permanecem quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano e ao menos doze anos de suas vidas. Trata-se da única instituição social por qual passa obrigatoriamente toda a população infantil e juvenil. A incidência da escola sobre a vida das crianças e dos jovens não se restringe às horas em que permanecem na instituição, prolonga-se para além deste tempo, compreendendo o desenvolvimento de atividades como tarefas, estudo, trabalhos em grupo, etc.

A condição social de criança e de jovem associa-se à sua vida escolar, que se apresenta como a porção “séria” de suas existências, implicando em compromissos e responsabilidades extremamente valorizados. Esta instituição constitui-se em um espaço onde se travam relações institucionais e interpessoais regulares que vão além dos laços de parentesco ou comunidade, e é responsável historicamente por duas grandes funções: instrução e formação (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2003). A primeira relaciona-se à transmissão dos saberes acumulados pela humanidade e valorizados pela sociedade, a segunda aos valores e disposições internas, construídos pelos indivíduos nesta instituição. Assim, a escola não se limita à dimensão cognitiva dos alunos e alunas, mas objetiva, também, a formação moral.

A compreensão e análise reducionistas da escola, que insistem num discurso cuja ênfase recai sobre a preponderância do caráter instrucional da instituição em detrimento de seu caráter formativo, correm o risco de deparar-se com a necessidade de decretar seu fim. A sociedade contemporânea, caracterizada pelo amplo, rápido e global acesso à informação, dispõe de meios, talvez mais eficazes, para veicular a transmissão de conteúdos, que poderiam condenar a escola ao seu desaparecimento. Ora, temos presenciado um movimento inverso, a preocupação mundial com a educação não aponta para o fim das escolas e sim para a extensão do seu alcance. Podemos, portanto, considerar que o papel da escola estende-se para muito

além da transmissão de conteúdos. A pouca atenção destinada ao caráter formativo da educação é destacada por Enguita:

Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos na escola é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução: algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. (ENGUITA, 1989, p.158)

O excerto apresentado nos remete à importância das práticas escolares que não estão explicitadas nos currículos formais; são idéias, intenções e ações que traduzem princípios e valores sobre os quais a instituição se organiza e atua. Temos, pois, o papel formativo da escola posto em destaque através de práticas que visam desenvolver disposições e atitudes transponíveis a outros contextos.

Ora, quando temos em mente o desenvolvimento da democracia e a efetivação da cidadania, pensamos em uma escola que forme nossos jovens orientados para a participação social e respaldados por valores como tolerância, equidade, justiça social. Para fazê-lo de forma coerente com a democracia, entendemos que a educação deve pautar-se por certos princípios e ações que traduzam o ideal buscado. Por outro lado, a concretização dos ideais democráticos depende da educação, como uma medida que visa a igualdade de oportunidades. Sem educação extensiva a todos, a democracia não se realiza. A escola, enquanto instituição social, deve ser democrática, tanto em suas práticas quanto em seu acesso. Assim, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos na escola. O acesso reivindicado não é apenas de frequentar uma escola, mas sim o acesso aos bens culturais da sociedade: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Esta concepção ampla de acesso defronta-nos com a questão do fracasso escolar e da exclusão que o mesmo gera. A escola pretendida deve atuar no sentido da transformação visando à inclusão social e o

enfrentamento do fracasso escolar, ou seja, não podemos ter uma escola democrática sem que nossos alunos e alunas tenham de fato acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Deparamo-nos, aqui, com dois grandes desafios: que os conteúdos selecionados pela escola permitam aos alunos e às alunas de diferentes origens, classes sociais, religiões, culturas, identificarem-se e envolverem-se com as matérias curriculares; e, contemplar a diversidade num contexto globalizado através de um processo centrado na aprendizagem significativa. Em ambos os casos visa-se, para além da construção de conteúdos, a construção de valores democráticos.

Trata-se de um desafio, pois os conteúdos trabalhados pela escola vêm, historicamente, obedecendo a uma seleção e a um trabalho voltado para poucos, num modelo de escola elitista e centrada na instrução. No entanto, com a democratização do acesso e a entrada de novos contingentes educacionais na escola, emerge a necessidade de repensarmos os conteúdos, os métodos e as ações pedagógicas concebidas de forma ampla, de maneira que a atuação da escola desenvolva-se a partir de valores desejáveis a uma sociedade democrática visando práticas coerentes que favoreçam o exercício da cidadania ativa.

O papel formativo da escola é destacado também por Freire (2001) que ressalta a importância dos conteúdos na formação crítica dos educandos. Para o autor, a articulação entre conteúdos escolares e realidade dos discentes, considerando os conflitos sociais, permite que os alunos e alunas se percebam como agentes, capazes de agir e transformar a realidade.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos (...) enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (...). (FREIRE, 2001, p.29-30)

A formação pretendida não se dá apartada dos conteúdos escolares, ou seja, não se trata de inserirmos nos currículos aulas de cidadania, ou aulas sobre valores democráticos. Analogamente, o desenvolvimento de conteúdos sempre se dá em um contexto formativo seja ele intencionalmente declarado ou implícito (a análise de Enguita neste sentido é bastante

esclarecedora). Propomos, assim, o desenvolvimento de conteúdos curriculares visando a formação intencional para a cidadania, dito com outras palavras, a formação dos alunos e alunas não pode estar sujeita à práticas tradicionais comprometidas com uma educação elitista, ela deve ser objeto de reflexão e de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para a construção de valores democráticos e do despertar de uma disposição interna à participação ativa na sociedade.

Acreditamos que a reflexão sobre a educação escolar não pode prescindir do respeito à diversidade e do compromisso com a busca de uma pedagogia que supere a exclusão, visando a formação para a cidadania e a construção de valores democráticos.

### **Diversidade na escola**

A universalização do ensino conduz à necessidade de considerarmos a diversidade na escola. A educação escolar concebida como direito, superando seu caráter elitista e igualando todos os cidadãos, no que tange às oportunidades, traz novos contingentes populacionais, pouco habituados ao universo escolar, para dentro das salas de aula. Estes alunos e alunas, muitas vezes filhos de pais e mães pouco ou nulamente escolarizados, defrontam-se com novas formas de cultura: a cultura escolar, da escola e dos seus agentes.

A cultura escolar, através dos conteúdos selecionados historicamente, e a cultura da escola – expressa na sua organização, em seus padrões de comportamento, em sua linguagem e práticas – passam a fazer parte da vida destas crianças e jovens, que por sua vez são sujeitos de valores e padrões culturais distintos. Portanto, o acesso à escola traz consigo a necessidade dos discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, como também, com a diversidade que caracteriza seus agentes: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. A escola, sob este ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a convivência democrática pode ser exercitada contribuindo para a construção de valores democráticos tais como tolerância, igualdade, equidade. No entanto, não basta a reunião desta diversidade em um mesmo espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; estas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a convivência democrática só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente.

A discussão sobre o respeito à diversidade não fica restrita ao contexto interno da escola. A globalização da sociedade nos traz, ao mesmo tempo, padrões de uma cultura global e a aproximação com outros povos e suas manifestações culturais, ou seja, o local. A convivência com as diferenças torna-se, neste âmbito, uma necessidade das sociedades contemporâneas.

As transformações sociais que temos experimentado nas últimas décadas, com a emergência da *sociedade do conhecimento*, tem gerado novas demandas sociais e conseqüentemente escolares, sobretudo a partir da década de noventa. O uso de tecnologias da informação e da globalização introduziu um novo modelo baseado no conhecimento e na inovação.

Estas mudanças, no entanto, defrontam-se com uma cultura escolar e com uma cultura da escola que mantêm a mesma estrutura há séculos, ou seja, assentadas sobre objetivos comprometidos com uma educação elitizada e de caráter propedêutico. A cultura escolar parece não ter ainda assimilado as novas demandas sociais advindas da democratização do ensino e da emergência da *sociedade do conhecimento*, e mantêm a mesma estruturação curricular. A cultura da escola parece ignorar a diversidade que caracteriza seus agentes, trabalhando mediante a suposição de que seu corpo discente forma, ainda, um todo homogêneo. Cabe, portanto, refletirmos sobre qual o papel da educação escolar no contexto das sociedades contemporâneas: estamos ensinando e formando indivíduos para o convívio em uma sociedade marcada pela diversidade e transformação constante? Ou estamos adaptando nossos alunos e alunas às necessidades e crenças de uma determinada ideologia?

Enquanto a educação escolar era concebida e usufruída como privilégio, destinada a poucos, seu objetivo principal residia na formação de uma elite. A escola elitizada congregava discentes e famílias que comungavam valores semelhantes em relação ao ensino escolar, e os conteúdos selecionados e trabalhados faziam parte dos interesses, das vivências e da cultura desta elite. A escola de hoje está aberta a todos e a todas, de forma que muitos dos conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas não se vinculam à realidade vivenciada pelos alunos e alunas, e possivelmente não serão utilizados por eles e por elas. Torna-se relevante, então, questionarmo-nos sobre qual o sentido que estes alunos e alunas (e suas famílias) atribuem ao conhecimento difundido pela escola.

### **Do caráter propedêutico do ensino aos conteúdos significados pelos discentes**



A reflexão proposta implica na discussão sobre os conteúdos que selecionamos para serem ensinados aos nossos alunos e alunas. Recorremos ao trabalho desenvolvido por Sastre & Moreno (2002), no qual as autoras partem do questionamento sobre a conveniência do conteúdo curricular do Ensino Fundamental e Médio.

As origens de nosso currículo encontram-se na Grécia antiga. Os campos de conhecimento consagrados em nossas salas de aula foram selecionados por filósofos de uma sociedade elitista erigida sobre um sistema escravista e excludente, no qual mulheres e escravos eram alijados dos direitos de cidadania. Os campos de saberes selecionados para a formação dos jovens gregos desvalorizavam temas e conhecimentos práticos relacionados às tarefas da vida cotidiana – desempenhadas por escravos e mulheres. O pensamento filosófico separava público e privado, científico e cotidiano, cognitivo e afetivo; como consequência destas divisões, concebe-se um sistema de ensino que privilegia as esferas: pública, científica e cognitiva, em detrimento das outras apontadas. Este breve histórico permite-nos um olhar crítico sobre o conhecimento valorizado na escola de hoje.

Ainda com base no trabalho das autoras citadas, uma pesquisa desenvolvida por Sastre & Moreno (2002) com estudantes universitários buscou investigar o que estes(as) jovens lembravam dos conhecimentos escolares, qual a utilidade que lhes atribuíam e como contribuía para a resolução de conflitos cotidianos. Os resultados encontrados evidenciam a baixa significação dos conteúdos em relação a sua vida cotidiana. As autoras ressaltam, no entanto, que estes resultados apontam para a falta de consciência sobre o papel destes conhecimentos e sobre sua aplicabilidade, não desconsiderando, portanto, que os mesmos contribuíram para a formação intelectual e para a forma de pensar dos sujeitos.

Concluindo, para as autoras, as matérias curriculares deveriam desenvolver-se e relacionar-se com experiências nascidas do cotidiano dos alunos, permitindo-lhes atribuir significado ao que é apreendido, transformando as novas informações em conhecimentos relacionados à sua vida. Tal proposta visa a superação da concepção dicotômica que exclui da escola as esferas privada, cotidiana e afetiva.

Tomando o desafio de transformar os conteúdos escolares em objetos de conhecimento, ressaltamos a imprescindibilidade de uma aprendizagem que seja significativa, ou seja, em que o sujeito se aproprie de um conteúdo de ensino por meio de uma elaboração pessoal do objeto a ser conhecido.

Compreendemos que a perspectiva da Educação Comunitária pode ser um caminho possível, ao permitir que os conhecimentos escolares tornem-se significativos aos alunos e alunas, a partir do momento em que passam a se relacionar às vivências, aos espaços, aos

interesses da comunidade. Acreditamos que a organização e a seleção de conteúdos escolares raramente ou nunca contemplam as possibilidades e os temas da comunidade onde a escola se insere. Isto, no entanto, não significa que a comunidade não esteja na escola, ela está: cada aluno e aluna, cada pai ou mãe, cada professor, professora, funcionário; enfim, todos os agentes que compõem o cotidiano escolar são membros da comunidade e trazem consigo suas experiências, conflitos, valores, saberes... O entorno não apenas circunda a escola, ele está presente dentro dela possibilitando ou dificultando o desempenho das suas tarefas educativas. Neste sentido, a escola é um espaço de encontro da comunidade, com potencial para se transformar também em um espaço de diálogo, de reflexão crítica acerca de temas que afetam a vida e as relações interpessoais ou institucionais de seus agentes.

### **Para além da transmissão de conteúdos: articulação entre escola e comunidade**

Na análise de Cavalcanti (2005) o entendimento da escola requer que o conteúdo das diferentes matérias escolares e os procedimentos por elas adotados considerem a cultura dos agentes, a cultura escolar, o saber sistematizado, a cultura da escola. A autora ressalta a necessidade de se pensar o ensino e a mediação pedagógica tendo como parâmetros a cultura dos alunos e de cada aluno em particular, contemplando, neste sentido, a sua diversidade. Devemos, também, levar em conta que os alunos e alunas fazem parte de um conjunto mais amplo, da humanidade, no qual há valores e traços universais a serem considerados, preservados e construídos. A articulação entre a diversidade e universalidade implica na consideração dos lugares que fazem com que as experiências dos indivíduos sejam diferentes. A cultura globalizada articula-se com o que é próprio do lugar. É preciso reconhecermos as tensões, os conflitos, as práticas diárias, os quadros de referência dos grupos sociais dos quais os alunos e alunas fazem parte. Trata-se de considerarmos a diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes de um determinado grupo, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares.

Deparamo-nos com o desafio de repensar a educação, buscando a superação das dicotomias entre público e privado, cotidiano e científico, cognitivo e afetivo. Acreditamos que um caminho viável é a construção do conhecimento significado pelas alunas e alunos, valorizando as experiências e conhecimentos de cada grupo discente, num esforço de superação da fragmentação do conhecimento adotado pela escola. Nesta perspectiva, torna-se relevante a problematização do cotidiano.

Acreditamos que a aprendizagem através da problematização das situações relevantes para os discentes possibilita não apenas a construção do significado dos conteúdos, mas também a formação crítica, orientada para sua atuação social. Temos, assim, a necessidade de um trabalho que contemple, ao mesmo tempo, a instrução de alunos e alunas quanto aos conteúdos acumulados historicamente, e a formação em valores, voltada para a construção da cidadania e do pensamento crítico.

Entendido desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem, como vimos, não se esgota nos conteúdos tradicionalmente abordados pela escola, liga-se a um projeto mais amplo de sociedade. Durante o século XX, o movimento a favor de uma educação comprometida com uma forma de vida democrática, a obra de Dewey e as propostas educativas do escolanovismo, trouxeram propostas educacionais que buscaram articular a educação intelectual à vida comunitária, à autonomia dos alunos e professores e à formação global dos discentes.

No Brasil, o movimento da Escola Nova influenciou as idéias de Anísio Teixeira (1975), ao defender uma escola orientada para práticas e valores democráticos. Para o autor, a democracia é essencialmente um modo de vida social que exige uma formação que enfatize a personalidade (individualidade) e a cooperação (sentir-se responsável pelo bem social). A escola defendida por Teixeira tem como contraponto a inadequação da escola tradicional – suplementar e preparatória – às inovações e transformações sociais. Sua proposta educacional volta-se para a formação integral dos indivíduos, extrapolando a mera transmissão de conteúdos.

Assim, a educação escolar assume uma função que historicamente já foi de competência pública: a formação dos indivíduos. Para desempenhar tal função, a nova escola precisa trazer a vida para o seu interior, tornar-se o local onde os discentes vivam plena e integralmente, de modo que construam valores morais e sociais. Para o autor, as ações deste tipo de educação não podem se orientar por procedimentos tradicionais, pois não há como marcar lições sobre tolerância, simpatia, entusiasmo. A escola meramente informativa não é suficiente para aparelhar seus alunos e alunas para a atitude crítica de inteligência, para julgar, discernir, ser consciente do que acontece sem perder sua individualidade.

As práticas desenvolvidas nas escolas devem, portanto, privilegiar a autonomia dos alunos e alunas, estimulando reflexões e ações que se referendam no contexto de vida dos mesmos. Tal concepção de educação desenvolve-se dentro da escola, mas articula-se com o que acontece em seu entorno, ou seja, a educação não se encerra com o que é transmitido em sala de aula, pelo contrário, o trabalho dentro da sala de aula é desenvolvido a partir de

situações contextualizadas em seu exterior. A educação passa, então, a ser entendida de forma mais abrangente, como uma tarefa social que compete a toda a comunidade.

Freire (1996) defende ainda que as experiências e conflitos vivenciados pelos educandos sejam problematizados de forma a associar o conteúdo das disciplinas à realidade que tem sido deixada para fora dos muros escolares.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.33-34)

Neste sentido, um caminho possível é que a escola se abra ao seu entorno, articule-se à comunidade em que se insere, realizando um trabalho que aproveite o potencial formativo dos espaços não escolares, que se aproxime dos valores e da cultura da comunidade local, que amplie a participação de todos e todas no trabalho desenvolvido.

Assim, defendemos que, na busca por uma educação transformadora, que tenha a intenção de formar para a cidadania, a articulação entre escola e comunidade coloca-se como uma opção profícua, que possibilita a ampliação do papel da escola. Concordamos, desta forma, com Subirats, que afirma que:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois (...) indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p.76)

## **Educação Comunitária**

A educação comunitária nos diferentes contextos, épocas e locais nos quais se desenvolveu apresentou características distintas. No entanto, como traço comum às diversas formas está o fato de ser um processo educativo sempre coletivo, na maioria das vezes não formalizado como a educação escolar tradicional, ou seja, que não se apresenta sob a forma seriada, com avaliações pontuais freqüentes e rigidamente sistematizadas (SILVA, 1996).

Assim, a Educação Comunitária não necessariamente esteve/está relacionada à instituição escolar, embora possa ser efetivada por meio desta. Historicamente, segundo Silva, a educação popular, que caracteriza a Educação Comunitária, encontra-se em posição de confronto com as escolas públicas, postas como alvo de crítica por representarem práticas governamentais e estatais. A aproximação e cooperação entre educação escolar pública e Educação Comunitária – isto é, a apropriação do termo Educação Comunitária ao contexto escolar – veio acontecendo muito lentamente, a partir dos anos 1980. Foi apenas a partir da década de 1990 que se intensificou o movimento de Educação Comunitária posta no contexto da escola – sobretudo a pública brasileira –, movimento este que vem cada vez mais se fortalecendo e demonstrando sua eficácia.

Segundo Silva (1996), a intenção desta Educação Comunitária deve ser a transformação do contexto escolar na direção da democratização do espaço e das relações, da participação de todos os envolvidos, da melhoria da qualidade da educação. Visto que toda construção humana, como é o caso da escola, envolve as ações de pessoas concretas, todo o processo de mudança social deve levar em conta os sujeitos concretamente envolvidos. Assim, em última instância, o trabalho de Educação Comunitária, no contexto da escola, deve ter como objetivo o desenvolvimento de um “sujeito coletivo”, isto é, de sujeitos que se compreendam em meio à coletividade, que se tornem co-responsáveis pelas ações, relações, conflitos e decisões que ocorrem na comunidade. Na busca por esta constituição de sujeitos coletivos, portanto, a escola deve levar os sujeitos a:

- a) um momento de encontro onde predominem sentimentos de simpatia e identificação;
  - b) vivenciarem uma tarefa comum onde possam executar julgamentos comuns, de modo a construírem uma visão comum de mundo;
  - c) comprometerem-se pessoal e grupalmente com objetivos e metas;
  - d) assumirem ou acolherem uma identidade comum;
  - e) atuarem publicamente com essa identidade, enfrentando os desafios do ambiente físico e social;
  - f) conservarem a memória da criação e as experiências do grupo;
  - g) proporem obras concretas que ajudem a vida do grupo;
  - h) interagirem com outros sujeitos em clima pluralista e democrático.
- (SILVA, 1996, p.100)

Vemos, assim, que o trabalho da escola, na perspectiva da Educação Comunitária, envolve não apenas a dimensão tradicional da educação escolar – que diz respeito ao conteúdos trabalhados – mas, em direção à democratização, preocupa-se também com uma dimensão voltada para a constituição dos sujeitos, o sentimento de coletividade, o desenvolvimento de relações interpessoais pautadas em princípios e valores como justiça, respeito, cooperação. Neste sentido, podemos dizer que esta educação pretende uma organização do ensino capaz de unir a instrução à formação para a cidadania, visando a participação crítica e ativa de cada indivíduo/cidadão.

Paulo Freire, no trecho a seguir, sintetiza uma das questões fundamentais que norteiam o trabalho da Educação Comunitária, na vertente que aqui consideramos:

Aprender **na** comunidade, **com** ela e **para** ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação socio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância. (FREIRE, 1995: 12-13).

A educação escolar articulada à comunidade tem uma dupla dimensão: a comunidade como agente educador e, ao mesmo tempo, como sujeito coletivo que se educa, tal orientação implica em uma ação sócio-educativa em rede, que possibilite às pessoas, entidades, instituições atuarem como co-responsáveis nos processos educativos. Trata-se de uma rede de relações traçada numa mesma comunidade à qual pertencem a escola, a família e outras organizações. Entender a educação escolar inserida nesta rede social e educativa implica no reconhecimento de que a educação dos indivíduos não se dá apenas nas salas de aula, mas em todos os contextos dos quais participam. Nas palavras de Vila (2007, p.30): “Las escuelas son, según, esta perspectiva, organizaciones nucleares del sistema educativo, que a su vez no es sino un subsistema del sistema social.”

### **Base da proposta das Cidades Educadoras**

Segundo Gadotti (2005), o conceito de “cidades educadoras” surgiu na década de 90, a partir do primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras (Barcelona, Espanha).

Neste congresso, foi aprovada uma Carta – que ficou conhecida como “Carta de Barcelona” – a qual contém os princípios que caracterizam uma cidade que educa.

Um dos princípios que norteiam a proposta das Cidades Educadoras é justamente a busca pela formação para a cidadania, entendida como “*consciência de direitos e deveres e exercício da democracia*” (GADOTTI, 2005). As Cidades Educadoras devem buscar o protagonismo de todos e todas que nela convivem, em direção a iguais oportunidades de formação, desenvolvimento e entretenimento oferecidas pela cidade. Neste contexto, passa a ser pertinente o conceito de “Escola Cidadã”, uma vez que:

A comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. (idem)

De acordo com Gadotti, a idéia de uma Escola Cidadã está diretamente relacionada à existência da Cidade Educadora, e ambas pressupõem uma relação de intenso diálogo entre a escola e a cidade. Neste movimento, o sujeito da cidade que educa passa a estar presente também na escola, levando para o ambiente escolar os interesses e necessidades da comunidade, da população.

Desta forma, Gadotti argumenta que a proposta das Cidades Educadoras, assim como a proposta da Escola Cidadã, envolve não apenas uma reorganização da gestão escolar e a implantação de um planejamento participativo, mas acaba refletindo-se também no currículo da escola, pois as preocupações, as demandas, os interesses da população que convive na cidade passam a fazer parte do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvidos na escola.

Jaime Trilla (1993) destaca três dimensões possíveis para a relação educação-cidade:

1) Aprender na cidade: A cidade é tida como lócus 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 curriculum 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 curriculum implícito e transformá-lo em desejável.

3) Aprender a Cidade: a cidade é tomada como conhecimento em si mesma, 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.

Na proposta das Cidades Educadoras, o papel da escola passa a ser o de criar condições para o exercício da cidadania de todos e todas. Assim, sua função não se limita apenas ao de instrução nos conhecimentos acumulados historicamente, embora este seja um de seus importantes objetivos. Nesta perspectiva, a escola deve educar para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças. Conforme defendemos desde o início deste artigo, o papel da escola deve ir além, pois diante da necessidade de efetiva democratização do ensino, faz-se necessária uma nova escola, que de fato contemple a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, presente em nossa sociedade. As novas demandas sociais, desta forma, exigem da escola novas funções, novos papéis, que, do nosso ponto de vista, podem ser contemplados à medida que instrução e formação se articulam. Como podemos notar, a proposta das Cidades Educadoras abre uma nova possibilidade nesta direção, pois:

Diante dos novos espaços de formação criados pela sociedade da informação ela [a escola] os integra e articula. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. (...) É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora. (TRILLA, 1993, p.4)

### **Considerações Finais**

A escola pode converter-se em uma instituição que reúne e difunde os esforços de distintas instâncias da comunidade visando a melhora e a transformação social. Esta transformação implica de um lado na possibilidade de participação democrática efetiva de demais agentes escolares e extra-escolares na discussão e na busca do enfrentamento de



problemas comuns; de outro lado, na permeabilização do currículo escolar aos problemas da comunidade, ou seja, trazer para dentro das salas de aula temas e discussões, através de projetos, vinculados à realidade e aos problemas da comunidade.

A escola articulada à comunidade, portanto, não é concebida apenas como uma instituição meramente transmissora de conhecimentos, mas sim como um local onde se trabalham afetos, valores, normas, modelos culturais e onde se criam laços de coesão social.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO, Júlio G. *Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal*. Moderna: São Paulo, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. “Ensino de Geografia e diversidade: contribuição de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos sujeitos do processo de ensino”. In: CASTELLAR, Sonia (org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALIERE, A. M. V. “Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?” *Educ. Soc.*, dez/2002, vol.23, n.81, p.247-270.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e Cultura*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1970.

ENGUIITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José. *A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. “Prefácio”. In POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). *Educação Comunitária no terceiro mundo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2003.

- \_\_\_\_\_. Et al. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A escola na cidade que educa*. Disponível em: [http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/carta\\_moacir.doc](http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/carta_moacir.doc). Acesso em 23/09/2008.
- SASTRE, Genoveva & MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SILVA, Jair Militão. “Educação comunitária e educação escolar: em busca de uma metodologia em ação educativa democratizadora”. In SILVA, Jair Militão (org) *Educação Comunitária: estudos e propostas*. São Paulo: Editora SENAC, 1996.
- SUBIRATS, J. “Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”. In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.
- TEIXEIRA, A. “Democracia como forma humana de vida” In: DEWEY, J. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Editora Nacional: São Paulo, 1975.
- TORRES, R. “Comunidad de aprendizaje”. In: MEDEIROS, B. & GALIANO, M. *Barrio-escuela: movilizand o el potencial educativo de la comunidad*. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz, 2005.
- TRILLA, Jaume. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos y México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- VILA, Julio Vera. “Las relaciones escuela y comunidad em um mundo cambiante”. In CASTRO RODRIGUEZ, M.M. et al. *La escuela em La comunidad. La comunidad em la escuela*. Barcelona: Editorial Grão, 2007.