



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Gohn Marcondes, Maria da Glória

A educação não-formal e a relação escola-comunidade

EccoS Revista Científica, vol. 6, núm. 2, dezembro, 2004, pp. 39-65

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560203>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade educativa. Educação não-formal. Participação sociopolítica e cultural.

Maria da Glória Marcondes Gohn*

RESUMO: Este artigo aborda a relação da educação com a sociedade, destacando dois aspectos: primeiro, a importância de as escolas interagirem com a comunidade organizada no território em que se localizam; segundo, o caráter educativo presente nas ações e mobilizações desenvolvidas pelas organizações, associações e movimentos que atuam no campo da educação não-formal e se relacionam com a comunidade educativa mais geral. O texto apresenta uma primeira parte, teórico-conceptual, destacando conceitos-chave que serão utilizados na segunda, que trata da relação escola-comunidade e do caráter educativo da participação de diferentes sujeitos sociopolíticos. A hipótese básica implícita neste texto é a de que a articulação do campo da educação (formal e não-formal) com a sociedade (civil e política), por meio de participação compartilhada entre cidadãos ativos de distintas instituições, é um dos principais caminhos para gerar um novo modelo civilizatório que tenha como referência o ser humano em suas necessidades, potencialidades e cultura vivida, e não o lucro, o mercado, a competição, a concorrência etc.

*Doutora em Ciência Política – FFLCH-USP; Pós-doutoramento em Sociologia – New School [New York] (EUA); Professora titular da Faculdade de Educação – UNICAMP/UNINOVE; Coordenadora – Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania (GEMDEC); Pesquisadora I – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Secretária executiva do Research Committee ‘Social Classes and Social Movements’ – Associação Internacional de Sociologia.
mgohn@uol.com.br

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

Recebido em: 16 ago. 2004
Aprovado em: 14 set. 2004

39

Introdução: campo referencial de análise

Dois conceitos centrais serão analisados inicialmente para fundamentar o tema título deste artigo: comunidade educativa e participação sociopolítica. Desenvolvemos esses conceitos em 2001 (GOHN, 2001a; 2001c) e agora vamos ampliar o escopo de seus fundamentos.

Comunidade educativa designa os atores participantes do processo educacional, dentro e fora das unidades escolares. Do ponto de vista metodológico operacional, o conceito envolve a comunidade escolar propriamente dita, composta de professores e especialistas (de apoio, coordenadores e orientadores pedagógicos), alunos, pais, funcionários e todo o *staff* administrativo da gestão interna (diretores, supervisores etc.), a comunidade externa às escolas (Secretarias de Estado, Delegacias Regionais de Ensino e outros representantes da sociedade civil organizada), assim como a comunidade do entorno da unidade escolar, composta de organizações da sociedade civil que tratam de questões que dizem respeito à escola, ou seja, movimentos sociais, sindicatos, associações religiosas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no Terceiro Setor, organizações de empresários etc. Considera-se também, na comunidade do entorno da escola, a população que ali reside ou trabalha, não necessariamente pertencente a alguma entidade ou movimento social.

A utilização do conceito comunidade educativa possibilita uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe apenas aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais. Novas concepções emergem de situações geradas no cotidiano dos processos interativos e comunicacionais dos homens e das mulheres, no dia-a-dia, para resolverem seus problemas de sobrevivência, criando um setor novo, o da educação não-formal (GOHN, 2001b). As esferas de articulação entre a educação formal e a não-formal têm gerado novas instâncias de ação coletiva, novos espaços que denominaremos esferas públicas intergovernamentais. São espaços que

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

podem ser elementos-chave para o desenvolvimento de nova mentalidade e nova cultura política, contribuindo para o sucesso de mudanças significativas na área da educação, em seus objetivos mais amplos que se referem à cidadania e à formação dos cidadãos em geral. Cultura política diz respeito aos valores que os indivíduos e grupos desenvolvem em relação à pólis e à área pública de uma forma geral; está presente nas estruturas mentais e nos comportamentos dos indivíduos e grupos sociais a expressar as representações e o imaginário simbólico-cultural incorporado pelos indivíduos ao longo da trajetória de suas experiências individuais e coletivas (GOHN, 2001b).

Nosso enfoque contesta uma tendência dominante na área da educação brasileira que é restringir o universo de atores envolvidos no processo educacional a um só segmento da comunidade educativa: o da comunidade escolar, composta dos dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas. Quando se fala em abertura das escolas para a comunidade, deve-se lembrar dos pais como atores por excelência. Em raros casos, pensa-se em outras instituições, organizações ou associações, do próprio bairro ou da região onde a escola está situada, que fazem articulações com a escola, como os sindicatos e as associações de docentes. Entretanto a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 adotou como princípio geral a cidadania e previu instrumentos concretos para seu exercício, via democracia participativa. Leis orgânicas específicas passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil. Desde então um número crescente de estruturas colegiadas passou a ser uma exigência constitucional em diversos níveis das administrações (federal, estadual e municipal). Muitas dessas novas estruturas já foram criadas, a exemplo dos conselhos circunscritos às ações e aos serviços públicos (saúde, educação e cultura), aos interesses gerais da comunidade (meio ambiente, defesa do consumidor, patrimônio histórico-cultural) e aos interesses de categorias específicas (idosos, crianças, adolescentes etc.).

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

César Coll (1999), autor espanhol que também trabalha com o conceito ampliado de educação, afirma que se deve estabelecer um novo contrato social em que os agentes educativos de uma determinada comunidade estabeleçam, com precisão, quais as funções que a escola pode e deve assumir num contexto em que ela não é a única responsável pela educação das crianças. A proposta das ‘cidades educadoras’ é um dos grandes exemplos dessas teses (GADOTTI et al., 2004).

Ao trabalharmos com o conceito de comunidade educativa, resgatamos um antigo e polêmico conceito: o de comunidade, tão caro à Sociologia e aos estudos na área do Serviço Social em seus primórdios. Não vamos retomar suas origens e trajetória, porque isso demanda um tempo/espaço maior e não é nosso objetivo neste momento. Apresentaremos apenas os fundamentos contemporâneos que o puseram na pauta dos debates, ressignificado ou associado a outros conceitos ou categorias como poder local, território, capital social, *empowerment* etc.

A comunidade ressignificada via políticas públicas de participação entre o setor público estatal e o não estatal

A comunidade como base de forças sociais organizadas foi um conceito muito presente no Brasil no fim dos anos 70 do século passado, e teve seu ápice na metade da década de 80. A partir de então, ocorreram várias mudanças na conjuntura política, tanto nacional, com a redemocratização do país, quanto internacional, com a queda do muro de Berlim e a crise dos regimes socialistas do leste europeu. Na conjuntura econômica, entretanto, com a estruturação e o rápido crescimento da globalização, as mudanças mais significativas foram levando à reestruturação produtiva das nações, ao desemprego e às reformas estatais orientadas para reequilibrar a crise fiscal, balança de pagamentos etc. Tudo isso levou inicialmente a uma revisão da concepção de comunidade

como força política organizada, nos termos de movimentos e organizações sociais reivindicativas e demandatárias de direitos sociais, e ao surgimento de outros significados para a comunidade que passou a ser tematizada por vários analistas como algo que não se refere mais a um espaço exclusivo da sociedade civil nem a um campo aberto ao exercício das políticas públicas estatais, planejadas, coordenadas e executadas pela ação governamental. Trata-se de um campo multifacetado, constitutivo de uma esfera pública em que se articulam diferentes atores que desenvolvem programas sociais, criando redes societárias e um novo tipo de associativismo civil comunitário composto de uma multiplicidade de agentes e atores sociais, dentre os quais se destacam o chamado Terceiro Setor (ONGs, organizações de assistência social, fundações sociais de empresas privadas), as universidades – agora vistas como parceiras do desenvolvimentismo local –, setores governamentais, algumas alas de sindicatos, diferentes fóruns sociais e alguns movimentos sociais remanescentes da década 80 ou criados nos anos 90. Alguns autores como Putnam (2000) preferem usar o conceito de participação cívica – ou comunidades cívicas – associada ao conceito de ‘capital social’ e de *empowerment* no lugar de comunidade apenas (LIN, 2001). Os novos espaços a que aludimos são diferentes tipos de conselhos, audiências públicas, redes jurídicas locais articuladas a outras de caráter regional, nacional e até internacional, fóruns temáticos ou de participação popular, assembleias organizadas pela sociedade civil etc.

Paradoxalmente, o termo comunidade tem retomado várias vezes o sentido dado originalmente pelos socialistas utópicos: ideal ou modelo civilizatório, como um grupo permanente de pessoas que ocupam um espaço comum, interagem dentro e fora de seus papéis institucionais e criam laços de identidade a partir dessa interação. A comunidade é aqui, essencialmente, um sistema de interação social e a psicologia social é o campo de produção dos significados dessa corrente. Observamos esse ideal tanto nas comunidades *hippies* dos anos 60-70 quanto nas dos 90, e em outros grupos sociais mais amplos, como uma aspiração e um desejo de retorno a um estilo de vida

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

43

perdido na sociedade capitalista de massa. Esta mesma sociedade que se tem apropriado desse desejo, presente no imaginário já semiconsciente das pessoas, para recriar um produto de marketing, expresso nas campanhas e propagandas imobiliárias, por exemplo.

Richard Sennet (1999) trata magnificamente da questão da comunidade presente no universo das representações simbólicas, ao abordar a sociedade intimista. Ele afirma que, na atualidade, ocorre uma concepção distorcida da comunidade, que ele denomina ‘comunidade destrutiva’, decorrente da confusão entre vida pública e vida privada, da invasão da privacidade, da transfiguração do público em privado e da busca de recriação, numa comunidade intimista, da ilusão e da crença de que as pessoas, ao se abriremumas com as outras, criam um tecido que as mantém unidas. Gera-se uma fantasia de que a identidade coletiva surge como um retrato coletivo de personalidades e símbolos pessoais. Os problemas públicos que ocorrem são vistos como jogo de personalidades e sob a ótica dos humores e amores da vida pessoal dos dirigentes de plantão. Aqui as lideranças são interpretadas segundo a credibilidade que adquirem, forjadas nos traços de sua personalidade e não nas obras, ações ou opiniões que tenham sobre as questões públicas. A invasão de sua privacidade é total nesse modelo e o vínculo que se estabelece entre as pessoas, forjado nas relações diretas, gera perda de interesse pelas questões coletivas, relacionadas ao grupo mais amplo. A comunidade é reduzida a um pretenso ser coletivo e não produz uma ação coletiva propriamente dita, mas uma ‘guetização’ nas relações sociais; não se constrói uma cultura política nova, solidária, a ser resgatada e construída a partir de núcleos de vivência e de existência (BAUMAN, 2001).

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

O território: o grande elemento articulador da comunidade

Do ponto de vista de uma teoria da emancipação social, interessa-nos destacar a apropriação do termo comunidade, no início deste novo milênio, como espaço de liberdade e de realimentação das utopias, pondo no centro do debate novas abordagens sobre a esfera pública. Observa-se o uso freqüente do termo ‘comunidades’, no plural, denotando a diversidade de agrupamentos humanos. A comunidade, nesse sentido, é associada à idéia de diversidade de culturas e, ao mesmo tempo, poder local – outra categoria ressignificada que saiu da concepção tradicional de poder das elites locais para significar força local organizada. O poder da comunidade passa a ser visto como a parcela da sociedade civil organizada. A diferença atual em relação aos anos 80 é que essa comunidade não está mais de costas ou contra o Estado; ao contrário, ela é convocada a participar e a interagir com os poderes constituídos, e parte de sua força advém dessa interação. Portanto, o poder local se exerce no espaço de relação da sociedade civil com a sociedade política, num determinado território, categoria esta que se vem impondo no lugar de comunidade porque incorpora a dimensão do espaço geográfico, aliada a processos de relações sociais; refere-se ao lugar da memória, da história, da cultura e do poder, da política, portanto. O território passa a ser visto não apenas como uma categoria geográfica espacial, estática como um mapa cartorial, mas também como uma categoria fundante e articuladora de práticas políticas, como algo histórico, fruto de relações sociais. O território é o suporte de práticas identitárias, está na base dos conflitos e também na construção de consensos; configura a base física de sustentação locacional e ecológica, juridicamente institucionalizada, do Estado Nacional e, nesse sentido, refere-se à soberania de um povo (SANTOS, 2000).

Na atualidade, ao se discutir o conceito de território, utiliza-se, com freqüência, o conceito de governança, pertencimento, identidade etc.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

45

Governança social é o termo contemporâneo utilizado para caracterizar as relações políticas que apresentam interação entre os grupos da comunidade e a sociedade política, porque se estrutura a partir de um território. A governança social de um dado território é aquela que cria redes de pertencimento e de participação social; está presente quando se articulam estruturas institucionais ao poder público, contemplando uma nova esfera pública articulada à sociedade civil organizada por meio de comissões, conselhos, fóruns etc. Nesse tipo de governança, por exemplo, a população tem acesso às informações como um direito e, com isso, não aceita o monopólio dessas informações e sua manipulação pela propaganda política – na governança social, a área das comunicações é estratégica para a sociedade civil.

A seguir apresentaremos uma breve discussão sobre um outro conceito-chave para nossa proposta de articulação do campo da educação (formal/escolar e não-formal/extracurricular) com a sociedade, gerando um novo modelo civilizatório, que é o conceito de participação sociopolítica.

O sentido e o significado da participação da sociedade civil

Sentido é direção, diretriz, orientação, norte, rumo, destino que conduz a desdobramentos. Mas antes que produza desdobramentos, ele passa por um processo subjetivo, à medida que os atores sociais desvelam o significado das coisas e fenômenos com que se defrontam. Significado é o conceito de algo, como ele se define e é para os sujeitos que participam das ações coletivas, por exemplo. Os significados são aprendidos e apreendidos, socializados, identificados, confirmados e testemunhados por aqueles que se defrontam com o outro. Por isso, Paulo Freire (1980) afirmava que ninguém desvela o mundo para o outro, é preciso que esse alguém se torne sujeito do ato de desvelar.

Para que um indivíduo ou um grupo possam dar sentido a uma ação social, precisam decodificar o significado do que está em tela em termos do conteúdo das mensagens implícitas, determinar quem é o emissor e o receptor, que universos simbólicos contêm e que valores defendem ou rejeitam. De posse desse acervo de informações, eles o confrontam com seu universo referencial. Essas operações mentais são instantâneas e se buscam na cultura política acumulada por esses personagens na sua trajetória de vida; resgatam-se no perfil de valores herdados ou transmitidos pelo meio ambiente em que viveram e vivem, nas instituições de que participaram ou nas quais se articulam.

Quando os significados são desvelados, produzem estímulos e geram respostas discursivas ou ações gestuais e movimentos; criam-se processos identitários, individuais e coletivos. Conforme diz Ricoeur (2004, p. 13), a questão da identidade remete a uma outra forma de aprendizado – a do reconhecimento: “Reconhecer é primeiramente discernir uma identidade que se mantém ao longo das mudanças.” Reconhecer implica não somente obter reconhecimento externo, pela raça, sexo ou qualquer outra característica cultural; reconhecer é também um processo interno, subjetivo (HONNETH, 2003).

Com a identidade e o reconhecimento, inicia-se o processo de dar sentido às ações individuais ou coletivas. Nesse processo, os indivíduos, de atores sociais – que ocupam diferentes lugares na estrutura social como pais, trabalhadores, membros de alguma organização, movimento, partido, sindicato, religião etc. – transformam-se em sujeitos, autores de ações históricas que ultrapassam as ações contidas no desempenho individual ou grupal. Os sujeitos re-interpretam o significado das coisas e fatos que recebem, dão sentido às ações de que participam e produzem novos significados, porque, embora os significados sejam conceitos, não são fixos nem imutáveis; não são seres eternos, inativos, e sim ferramentas dinâmicas que nos ajudam a decodificar o que é uma coisa. No entanto, a própria dinâmica da História os transforma continuamente. Por isso, sempre estão abertas as portas e as possibilidades

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

para mudanças, cujo caráter não é dado *a priori*, podendo ser no sentido de transformação ou de reiteração de valores e práticas existentes.

A transformação também tem vários sentidos: poderá ser reiterativa do existente, apenas mudando sinais, modernizando algo, mas assentada nos mesmos pressupostos antigos, ou emancipadora e emancipatória, que agrupa um sentido, uma qualidade nova, que aponta para uma nova correlação de força sociopolítica dos sujeitos envolvidos. Neste caso, é uma transformação baseada na teoria da emancipação humana (SANTOS, 2002), que busca libertar os homens e tem, na liberdade, justiça e direitos, o rumo de suas ações. Não é apenas normativa – um simples receituário de regras e orientações, fruto dos desejos de indivíduos isolados, que muitas vezes só mantém na prática discursiva o tema da emancipação, como um ideal para outros seguirem, a popular ‘receita’. A emancipação real é proativa, constrói-se na prática cotidiana, no jogo diário dos relacionamentos, e sua meta é a autonomia dos sujeitos.

O que significa a autonomia dos sujeitos, termo tão proclamado, mas pouco esclarecido? Entendemos que a autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser sujeito histórico que lê e re-interpreta o mundo; quando se adquire uma linguagem que possibilita ao sujeito compreender e se expressar por conta própria. Os sujeitos autônomos vêm e aceitam as diferenças e as singularidades das pessoas e das regiões do mundo, acatam e assumem a diversidade cultural dessas pessoas, olham para suas crenças e valores como algo constitutivo do ser humano, aprendem a dialogar com o diferente e as diferenças sem ter como meta aniquilá-los ou vencê-los a qualquer custo, buscam o diálogo para uma aprendizagem que leve ao entendimento, à construção de consensos, e não para apropriar-se/apoderar-se do saber do outro. Os indivíduos adquirem autonomia quando constroem um campo ético e político de respeito ao outro, quer seja amigo ou adversário, jamais vendo este outro como membro de sua teia pessoal de relações, subordinado à sua dominação, ou um esteio para seus interesses particulares e particularistas de poder e, muito menos, como um inimigo. A autonomia emancipatória

dos indivíduos é construída com base na clareza, visibilidade e transparência das ações, que priorizam a dimensão comunitativa de reunir informações e disponibilizá-las como parte do campo ético.

Nas observações aqui feitas, existem alguns pressupostos e premissas que nos possibilitam certas deduções tratadas na segunda parte deste artigo, a saber: o caráter educativo da participação. Os pressupostos gerais que deduzimos dessas observações são:

- a) Uma sociedade democrática só é possível pelo caminho da participação;
- b) Não se muda a sociedade apenas com a participação no plano micro, mas é a partir do plano micro que se dá o processo de mudança e transformação da sociedade;
- c) É no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando proporciona autoconfiança aos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades; com a solidariedade, promove coesão social, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social;
- d) É no território local que se localizam instituições importantes no cotidiano de vida da população, como as escolas, os postos de saúde etc. A escola, dado o espaço que ocupa na vida dos indivíduos, famílias e sociedade, constitui estrutura privilegiada para ser um modelo de padrão civilizatório, de humanização dos indivíduos a partir do local onde se situam – os bairros;

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

e) O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias da escola não existem *a priori*, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos ou instituições. Esses poderes têm que ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política. Forças sociais se constroem em processos, por meio das relações compartilhadas, pactuadas, interativas.

A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas – via conselhos e outras formas institucionalizadas – também comporta uma premissa básica: seu objetivo não é substituir o Estado, mas lutar para que este cumpra seu dever de propiciar educação de e com qualidade para todos.

Isso posto, indagamos: O que é a sociedade civil atual?

A resposta demanda um outro tratado, mas vamos apenas nominar como entendemos sua composição: as ONGs, as associações, os movimentos sociais, as instituições não estatais em geral. Ela está localizada territorialmente, pois é no local que ocorrem as experiências e as relações concretas dos indivíduos e grupos. No início deste milênio, ganha relevância a participação em esferas públicas, espaços de compartilhamento e interação entre representantes da sociedade civil organizada e representantes da sociedade política, quer sejam gestores/administradores estatais eleitos ou funcionários de carreira do poder público, ou de instituições públicas. A escola – pública, comunitária ou particular –, enquanto instituição que perpassa a vida dos indivíduos em diferentes momentos de sua história, tem uma relevância fundamental nos processos participativos que estamos destacando. A participação na Escola gera aprendizado político para a participação na sociedade.

Concluindo nossas premissas, afirmamos: a escola tem possibilidade de ser um espaço civilizatório; a participação, na escola, pode gerar aprendizado político aos indivíduos, preparando-os na fase criança/adolescente para a participação na sociedade; a escola pode ser fonte de formação de cidadãos

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada de uma localidade.

A relação escola-comunidade

Nesse sentido, estamos plenamente de acordo com a busca de integração da escola com a comunidade localizada no território de seu entorno, que denominamos ‘comunidade educativa’ propriamente dita. Segundo nossa hipótese inicial, que se refere a um novo modelo civilizatório e à conjuntura social e econômica brasileira atual, resulta que a articulação escola-comunidade é uma ação necessária e urgente. Embora não exista uma relação direta entre violência e pobreza,

[...] a ligação é, em essência, entre violência e sensação de marginalidade, de rejeição, de estar expulso. [...] Quando a escola deixa de ser um aglomerado de salas de aulas e vira um espaço público de convivência, ela aumenta o capital social de uma comunidade-capital social é a rede de conexões humanas (família, igreja, associações, clubes) que oferecem um sentimento de pertencimento, de identidade, de que o indivíduo é parte integrante [...] (DIMENSTEIN, 1999).

Entretanto, essa ligação não pode perder o sentido de seu principal objetivo: a melhoria da qualidade do ensino das escolas articulada à formação para a cidadania. A participação das famílias e de outros membros da comunidade educativa abre a possibilidade de intervir nas decisões e funcionamento das escolas. Não podemos esquecer também o papel central que educação e processos escolares têm na vida da família contemporânea e o papel da escola como “[...] instância de legitimação individual e de distribuição dos atributos

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

que determinam o valor dos indivíduos [...]” (GODARD, 1992 [apud NOGUEIRA, 1999, p. 9]).

Neste novo século, os índices de violência e de conflitos sociais são extremamente altos, poucos recorrem à mediação do Estado em busca de soluções para seus problemas; ao contrário, o que se constata é um descrédito no Estado, a falência de várias estruturas de representação política e o enfraquecimento de algo similar a uma cultura cívica, aquela que preserva e desenvolve certos valores de pertencimento nos indivíduos e grupos sociais. Curiosamente, grandes contingentes da população têm-se mobilizado para participar de atos religiosos ou de eventos culturais em parques ou logradouros públicos abertos. A busca de espaços não violentos, com mensagens de paz, acaba sendo uma aspiração generalizada.

Uma sociedade civil participativa, autônoma, com seus direitos de cidadania conquistados, respeitados e exercidos em várias dimensões exige também vontade política dos governantes, principalmente daqueles que foram eleitos como representantes do povo, pois trata-se de uma tarefa que não é apenas dos cidadãos isolados. As dificuldades de representatividade presentes nos diversos tipos de conselhos da área da educação, acrescidas da não-transparéncia das gestões públicas, dado o fato de não publicizarem as informações, corroboram nossas afirmações.

A exigência de uma democracia participativa deve combinar lutas sociais com lutas institucionais, sendo a área da educação um grande espaço para essas ações, por intermédio da participação nas escolas, em seus conselhos etc. Democratizar a escola exige consciência social de todos. Observa-se nos documentos das reformas na área da educação uma grande ênfase na função do diretor da escola. Sem dúvida, ele é um personagem estratégico, mas para uma gestão educacional democrática é preciso ir além das boas intenções de seus diretores e da participação dos professores e pais dos alunos. É necessário fortalecer o compromisso e a responsabilidade da população local a partir de definições claras sobre os rumos do sistema educacional. Não são projetos

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2
dez.
2004

pontuais e de caráter normativo que conseguirão atingir esses objetivos: trata-se de um processo que não é resolvido por uma lei ou decreto, ainda que esses instrumentos possam vir a ser auxiliares preciosos.

Usualmente, os planejadores imaginam ‘armar’ uma engenharia do social, incorporando entidades do Terceiro Setor, de forma que a simples presença deste traria qualidade para a área educacional. Esperam que essas entidades ponham a criatividade em ação para equacionar soluções de baixo custo e que incorporem o trabalho voluntário. Ao institucionalizar o que antes era alternativo, julgam que estão inovando na política ou sendo modernos, ou criam um belo discurso para justificar o descompromisso: o de que estariam devolvendo ao público o que é público para que a sociedade administre suas ‘conquistas’. Como lembra Boaventura Souza Santos (1999, p. 10), “[...] não podemos contentar com um pensamento de alternativas. Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas.” A gestão democrática não pode ser uma engenharia de regras; ela precisa considerar as diferentes dimensões da participação, ou seja, a administrativa, a financeira, a pedagógica e a política. O processo participativo deve ser plural, com diferentes formas, tipos, práticas e níveis.

Educação não-formal e tipos de aprendizagens

Um processo de aprendizado ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social. Tal postulado, transposto para processos coletivos que ocorrem, principalmente, na área da educação não-formal, na interação entre a comunidade educativa da sociedade civil organizada e uma escola ou outra entidade do poder público-estatal, pode ser equacionado segundo os seguintes tipos de aprendizagem:

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

53

- a) Prática: como se organizar, como participar, como unir-se e que eixos escolher;
- b) Teórica: Quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, *empowerment*, auto-estima) e como adensá-los em práticas concretas;
- c) Técnico-instrumental: como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis, e quais leis regulamentam as questões em que atuam etc.;
- d) Política: quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc.;
- e) Cultural: quais os elementos que constroem a identidade do grupo, quais as diferenças, diversidades e adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo construção ou agregação de novos elementos a essa cultura) etc.;
- f) Lingüística: refere-se à construção de uma linguagem comum que lhes possibilite ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas que se confrontam. Com essa linguagem, eles criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam;
- g) Economia: quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor e com custo mais baixo etc.;

- h) Simbólica: quais são as representações que existem sobre eles – demandatários –, sobre o que demandam, como se auto-representam, que representações ressignificam, que novas representações criam etc.;
- i) Social: como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados;
- j) Cognitiva: a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito; é propiciada pela participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc.;
- k) Reflexiva: sobre suas práticas, geradora de saberes;
- l) Ética: a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento. Esses valores são fundamentais para a construção de um campo ético-político.

Movimentos sociais e escola

Observa-se que inúmeras inovações no campo democrático advêm das práticas geradas pela sociedade civil que alteram a relação estado-sociedade ao longo do tempo e constroem novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal. De fato, são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias.

Cumpre mencionar, no campo dos movimentos sociais, a luta pela educação. Ela nunca teve grande visibilidade como um ator independente, pois suas demandas foram, freqüentemente, incorporadas pelos sindicatos dos

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

55

professores e demais profissionais da educação, ou por articulações mais amplas, como a luta pela educação desenvolvida, no período da Constituinte, pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública. As reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, na década de 90, alteraram o cotidiano das escolas e deram as bases para a mobilização de novas lutas e movimentos pela educação. Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões continuadas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação (especialmente o Departamento de Desenvolvimento de Política de Financiamento da Educação Básica [FUNDEF]), entre outras, foram pautas da agenda do movimento na área da educação. Registre-se ainda que a crise econômica e o desemprego obrigaram centenas de famílias das camadas médias a procurar vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas a acompanhar mais o cotidiano das escolas de seus filhos, desenvolvendo essas práticas na escola pública, antes mais fechada à participação dos pais. Com isso, em muitos bairros, as escolas passaram a desempenhar o papel de centros comunitários, pois a falta de verbas e a busca de solução para novos problemas como a segurança, a violência entre os jovens e o universo das drogas levaram-nas à busca de parcerias, no bairro ou na região, com outros organismos e associações organizadas. Assim, as escolas passaram a ser, além de espaços de formação e aprendizagem, agentes de construção de territórios civilizatórios, articuladoras de ações que retomem o sentido da civilidade humana. No entanto, essa influência não advém apenas de uma tendência da escola em direção ao bairro: no interior da escola também existem novos espaços de participação, tais como os distintos conselhos.

Ao analisarmos as possibilidades de participação da comunidade educativa em uma escola, articulando-a aos processos de aprendizagem não-formal que os métodos de gestão participativa desenvolvem, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre as estruturas de participação que já existem

no interior das escolas, a exemplo dos distintos e diferenciados colegiados e conselhos. Observamos que o processo brasileiro de descentralização da educação não descentralizou, de fato, o poder no interior das escolas. Usualmente, esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade externa e os pais não dispõem de tempo e, muitas vezes, nem avaliam a relevância de participar ou de estarem presentes nas reuniões. Além disso, usualmente, esses pais não estão preparados para entender as questões do cotidiano das reuniões, como as orçamentárias. Só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extra-escolar, revelando a importância da participação dos cidadãos em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, quando ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados escolares são uma dessas instâncias.

Muitos funcionários das escolas são membros dos conselhos e dos colegiados escolares, mas, usualmente, exercitam um pacto do silêncio, não participando de fato e servindo de ‘modelo passivo’ para outros setores da comunidade educativa que compõem um colegiado. Por que eles se comportam assim? Porque, na maioria dos casos, estão presentes para referendar demandas corporativas, ou para fortalecer diretorias centralizadoras. Como elo mais fraco do poder, eles participam para ‘compor’, para dar número e quórum necessários aos colegiados, contribuindo com esse comportamento para não construir nada e nada mudar.

Por que isso ocorre? Porque, embora os colegiados sejam um espaço legítimo e de direito, pois previstos em lei, e uma conquista para o exercício da cidadania, essa cidadania tem que ser qualificada e construída na prática. Os projetos políticos dos representantes dos diferentes segmentos e grupos, seus valores, visões de mundo etc. interferem na dinâmica desses processos

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

participativos. Para terem como meta projetos emancipatórios, eles devem ter como lastro de suas ações os princípios da igualdade e da universalidade. Os colegiados devem construir ou desenvolver essa sensibilidade por meio de um conjunto de valores que venham a ser refletidos em suas práticas. Sem isso, temos uma inclusão excludente: aumento do número de alunos nas escolas e estruturas descentralizadas que não ampliam de fato a intervenção da comunidade na escola. Temos setores que pretensamente estão representando o interesse público, mas que na realidade defendem o interesse de grupos e corporações, ou a manutenção do poder tradicional, cujo papel é exercer o controle, a vigilância em razão de uma falsa participação ordeira e voltada para a responsabilização da comunidade (pais, mães e outros mais) nas ações em que o Estado se omite (SILVA, 2003).

Não se deve perder de vista que, por intermédio dos Conselhos, a sociedade civil exerce o direito de participar da gestão de diferentes políticas públicas, tendo a possibilidade de exercer maior controle sobre o Estado. Os fóruns são frutos das redes tecidas nos anos 70-80 que possibilitaram aos grupos organizados olhar para além da dimensão do local; têm abrangência nacional e são fontes de referência e comparação para os próprios participantes. As assembleias e plenárias têm ganho formatos variados que vão de encontros regulares e periódicos entre especialistas, interessados e gestores públicos, como no caso da saúde, a observatórios e grupos semi-institucionalizados do orçamento participativo. As novas práticas constituem, assim, um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas.

Tendo em vista que um dos principais sujeitos da sociedade civil organizada são os movimentos sociais, é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar

quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. Listamos, a seguir, alguns dos principais eixos das demandas pela educação nos movimentos sociais envolvendo as escolas, a saber:

- a) Lutas pelo acesso;
- b) Aumento de vagas;
- c) Escola pública com qualidade;
- d) Gestão democrática da escola;
- e) Escola com projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais;
- f) Valor das mensalidades das escolas particulares;
- g) Por políticas públicas;
- h) Realização de experiências alternativas;
- i) Luta no processo de implantação de novos modelos, experiências ou reformas educacionais, envolvendo organização, trajetória das experiências, acompanhamento, construção de cultura política, redefinição do conceito de participação;
- j) Luta dos professores e outros profissionais da educação por condições salariais e de trabalho;

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

k) Lutas dos estudantes por vagas, condições, mensalidades, refeitórios, moradia, contra discriminações etc.

Conclusões e desafios

Articular a escola com a comunidade educativa de um território, ou articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual.

Neste texto, procuramos desenvolver uma proposta de caráter sociopolítico: a de transformar as escolas em centros de referências civilizatórias nos bairros onde se localizam. Propomos isso via processos de participação e de articulação com a sociedade civil organizada. Acreditamos que propostas se fazem com idéias e fundamentos; por isso, dedicamos a primeira parte do texto ao debate de dois conceitos centrais: comunidade educativa e participação sociopolítica.

Reiteramos neste artigo afirmações publicadas (GOHN, 2001a), a saber: a perspectiva que aborda a educação como promotora de mecanismos de inclusão social. Entende-se por inclusão as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos, atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios.

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobistas. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos – legislações, formatos de aplicação de verbas etc., embora esses itens também sejam importantes, dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas. É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que

construam novos valores, aqui entendidos como a participação coletiva de pessoas diferentes com metas iguais.

Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados. Como democratizar esses espaços? Como ressignificá-los para que as obras e serviços realizados numa escola, por exemplo, não sejam vistos como dádivas de uma diretora, ou de algum político ou administrador público, e sim como direito da população? Como resgatar o direito à educação enquanto política educacional ao nível das instâncias locais, sem esquecer que elas são parte de um todo que extrapola as fronteiras nacionais? Como gerar novas políticas na gestão dos fundos públicos?

São desafios e tarefas gigantescas. Não dá para contar apenas com heroísmos de alguns gestores públicos bem intencionados ou de poucas lideranças da sociedade civil, pois construir sentido e significados novos na gestão da escola é uma prática que se tem de pautar por um outro olhar em relação ao papel da escola num dado território. Não é mais possível permanecer no conformismo diante de espaços dominados por antigos métodos clientelistas, pela ordem tradicional. É preciso criatividade e ousadia porque as novidades só ganham força quando passam a ter hegemonia em certos coletivos organizados mais amplos. Por isso, é preciso voltar os olhos para a organização da sociedade civil e para o papel que a escola pode ter como campo de formação de um novo modelo civilizatório. Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata; faz-se também a partir da prática da gestão compartilhada escola-comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite. Participar dos conselhos e colegiados das escolas é uma urgência e

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

61

uma necessidade imperiosa, mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta um programa, um plano ou mais um conselho.

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente que conte em sua essência valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o *status* político e social, o poder em suma.

É preciso voltar a politizar o político no sentido de socialização do poder e não de seu fechamento, para que não nos tornemos uma república de técnicos, especialistas e competentes no gerenciamento das diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial etc. Temos que reconstruir os projetos políticos que se escondem por detrás do tecnocratismo. Mais do que nunca precisamos rediscutir o que é um projeto político emancipatório e retornar à reflexão sobre a democracia como soberania popular, do povo e para o povo. Pautar o debate na soberania da comunidade significa dizer não à inclusão excludente, não à modernização conservadora que busca resolver os problemas econômicos da escola, utilizando-se de formas assistencialistas ou caritativas. Ao se discutir a soberania da comunidade local e de um povo, estaremos fornecendo pistas para analisar a metamorfose que atualmente se opera nos discursos sobre a realidade brasileira, tão fragmentada e, ao mesmo tempo, tão cheia de esperança na direção de mudanças qualitativas. Temos de politizar a educação e, com ela, seus conselhos e todas as formas possíveis de participação da comunidade educativa na vida cotidiana da escola. Há necessidade de atingir a mídia, para que as ações de gestão compartilhada escola-comunidade ganhem visibilidade e legitimidade na sociedade. Afinal, os conselhos e os colegiados são

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2
dez.
2004

partes de uma gestão compartilhada e governar é também uma oportunidade de construir espaços de liberdade e desenvolver a igualdade. Em suma, construir o projeto da emancipação com sentidos e significados, ancorados em marcos referenciais substantivos, e não participar de cenários armados estrategicamente para referendar decisões arquitetadas de cima para baixo.

Uma sociedade civil participativa, autônoma, com seus direitos de cidadania conquistados, respeitados e exercidos em várias dimensões, exige também vontade política dos governantes, principalmente daqueles que foram eleitos como representantes do povo, pois democratizar a sociedade não é tarefa apenas dos cidadãos isolados da sociedade civil. As dificuldades de representatividade presentes nos diversos tipos de conselhos da área da educação, acrescidas da não-transparéncia das gestões públicas por não publicizarem as informações, corroboram nossas afirmações sobre a urgência de mudanças também na sociedade política, nas esferas públicas.

NONFORMAL EDUCATION AND THE SCHOOL-COMMUNITY RELATION

ABSTRACT: This paper analyzes the relation of education to society. Throughout the paper two aspects are stressed: First, the importance of the interaction of the school with organized sectors of the community and second, the educational character of actions and mobilizations developed by organizations, associations and movements of non-formal education area. The paper has two parts: a theoretic-conceptual one, pointing out some key concepts to be used in the analysis; and a part dealing with the relation school-community and the educative character of the participation of the different sociopolitical actors in this relation. The basic hypothesis implied in this text is that the articulation of the educational field (inside and outside the school) with society (civil and political), by means of a shared participation among active citizens from distinct institutions, is one of the main paths to the generation of a new civilizer model which refers to human being in his necessities, potentialities and lived culture, instead of profit, market, competition etc.

KEY WORDS: Educative community. Nonformal education. Sociopolitical and cultural participation.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

63

Referências

- BAUMAN, Z. *Community*. Cambridge: Polity, 2001.
- COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: Comunidade e escola: a integração necessária. *Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999. Ano 3, n. 10, p. 8-12.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Folha de São Paulo*. São Paulo: 27 out. 1999. Caderno 3, p. 9.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, Alicia (Org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. Comunidad educativa y reformas educacionales: actores y procesos participativos en los estados brasileños entre 1995-1999. In: MARTINIC, Sérgio; PARDO, Marcela. *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago: CIDE/PREAL, 2001b.
- _____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001c.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- LIN, N. *Social capital*. A theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. *Relação família-escola*: um novo objeto na Sociologia da Educação. Encontro Anual, 23º, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Caxambu: 1999.
- PUTNAM, R. D. *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- RICOEUR, P. A epopéia de um sentido. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo: 29 fev. 2004. Caderno Mais, p. 12-14.

SANTOS, Boaventura Souza. Os novos caminhos da teoria crítica. Conferência de encerramento do Colóquio Comemorativo dos 20 Anos da Revista Crítica de Ciências Sociais: sociedade, cultura e política no fim do século – a reinvenção da teoria crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: 16-17 abr. 1999, p. 19.

_____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org). *Democratizar a democracia*. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Pedro. *Escola – família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

65