
Democratizando as relações pela conquista da cidadania: O trabalho da educação comunitária

MÔNICA ABRANCHES FERNANDES¹

1. Mestre em Educação pela Unicamp/SP; professora da Escola de Serviço Social da PUC Minas.

Trabalhar o tema da participação da comunidade na gestão colegiada nas escolas públicas nos remete a uma questão anterior, que se refere à análise da concepção de *educação comunitária*, se considerar-se que esse tipo de trabalho foi um dos primeiros mecanismos que garantiram a inserção da comunidade na proposta de participação na gestão da escola, desde quando a educação brasileira começava a apresentar inúmeros projetos para tentar solucionar problemas da escola na zona rural; do fracasso escolar das populações de periferia social; da formação deficitária ou incompleta de escolaridade de jovens e adultos; além de programas que amenizassem os índices de analfabetismo do país.

A falta de acesso e a dificuldade de integração ao sistema educativo, o isolamento da escola em relação à comunidade, a violência cultural e o desconhecimento das características da vida cotidiana das comunidades configuraram (e configuram) um sistema educacional autoritário e promotor da exclusão social.

Tem-se então um abismo entre universos culturais diferentes: de um lado, a chamada cultura oficial, determinada por currículos,

conteúdos e a cultura letrada dos acadêmicos; de outro, pessoas que vivem uma vida de trabalho e esforço, em sua maioria sujeitas às intempéries dos problemas sociais, mas que possuem um acúmulo de experiências, crenças e conhecimentos, trazidos de uma realidade diferente e que devem ser valorizados.

Além disso, nosso sistema educacional fez com que a população relacionasse sempre a educação com a escola e pensasse que esta é a única alternativa para formação dos indivíduos, e que deve ser freqüentada durante o período da infância e da juventude. Para os adultos e aos “desistentes”, que perderam o curso normal da vida escolar, a oportunidade de educar-se passou, e só resta acostumar-se com o fracasso.

Considerando essas condições, tais pessoas “aprenderam” a se definir como incultas, ineducáveis; são ignorantes para acreditar na ação de mudança das suas condições de vida e, portanto, assumem atitudes apáticas, de inferioridade, que as impedem de se decidirem sobre suas próprias condições.

A falta de expectativa em relação ao processo de educação e, conseqüentemente, de ascensão social, pois a maioria relaciona a escola à oportunidade de “subir na vida”, associa-se à carência de participação em outras áreas do fazer cotidiano. A maioria dos indivíduos mantém uma mentalidade fatalista, que atribui sua situação ao “destino”, ou acumula um sentimento de impotência e incapacidade para transformar sua realidade.

Frente a esta situação, a educação comunitária, inúmeras vezes, apresentou-se como, mais do que uma estratégia da educação, uma ação educativa viável para promover a transformação da realidade de seu público-alvo.

Dentro desse raciocínio, Sirvent (1984) define a educação comunitária como “um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade (...).

Esta transformação é percebida, prioritariamente, como uma elevação da qualidade de vida dos setores populares mais carentes”.

Portanto, a educação comunitária tem como propósito atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social, através da geração de processos de aprendizagem que incentivem a elaboração comunitária de ações dirigidas à superação de problemas da vida cotidiana, a partir da instauração de um sentimento coletivo das necessidades de um grupo e da abrangência de suas soluções, além de um trabalho de reconhecimento das necessidades de participação e de valorização cultural.

Nesse sentido, constata-se que a educação comunitária não se restringe à área formal da educação, mas, como foi definido, desde 1979, na III Conferência Interamericana de Educação Comunitária,

“voltada não apenas para os tradicionais programas de educação acadêmica, mas também para programas de educação para saúde, educação para o trabalho, educação para preservação ou melhoria do meio ambiente, educação para segurança, educação para a cidadania, educação para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, educação para criação e utilização de momentos de lazer, educação para a produção e consumo, educação para a democracia e outros programas que a realidade particular de cada comunidade sugerir ou reclamar”.

A implantação de experiências de educação comunitária seria então uma forma de restituir à escola o seu papel e **função** frente à comunidade, fazendo com que esta extrapole os limites frágeis do ensino e penetre no amplo campo da educação.

Em sua obra “Educação Comunitária: faces e formas”, Moaci Carneiro (1985) exhibe de maneira clara e objetiva o propósito desse tipo de ação educativa, quando enuncia que “a educação comunitária é uma auto-educação do povo e pelo povo”. No postulado definido por este autor, eu acrescentaria: “do povo, pelo povo e com o povo” e pediria emprestado a Pedro Demo (1996) a afirmativa de que “não é possível enfrentar a pobreza sem o

pobre”; para reforçar que a educação comunitária, além de trabalhar pela ascensão das condições sociais e políticas dos indivíduos, deve fazê-lo sempre com o envolvimento da comunidade, em suas ações para que realize um trabalho realmente efetivo e garanta o sucesso da proposta.

Além disso, deve estruturar uma ação educativa através de um processo de aprendizado vivo, real, longe de programas educativos que se sustentam à base de palestras, conferências e discursos, que não atingem o público.

A educação comunitária se fundamenta, pois, na concepção de ação *comunitária*, que

“é um instrumento que possibilita às comunidades a sua construção, a partir de um trabalho essencialmente educativo e que se coloca a serviço da sociedade no sentido de humanizá-la, ou seja, torná-la consciente dos problemas que vêm dificultando o exercício da cidadania de forma coletiva e democrática” (LARA, 1995).

Analisando-se o contexto social brasileiro, percebem-se vários caminhos percorridos pela ação comunitária, podendo-se registrar diversas leituras e propósitos na sua operacionalização, de acordo com o contexto histórico do país. O trabalho comunitário no Brasil não é um fenômeno recente; sua origem data dos anos 50.

Nesse período, caracterizado por intensa modernização, devido à implantação da indústria automobilística, à construção de uma extensa rede rodoviária em todo o país e a uma acelerada urbanização, a ação comunitária caracterizou-se como processo de trabalho que considerava a comunidade como unidade básica de desenvolvimento, estabelecendo-se um pacto populista, por um Estado autoritário que trabalhou as políticas sociais de forma que estas representassem as demandas das classes subalternas e que, ao mesmo tempo, fossem mecanismos de cooptação e controle das massas assalariadas.

Por outro lado, a sociedade civil também se organizava em torno de ações voltadas para a ação comunitária, através de ativida-

des pastorais isoladas, principalmente da Igreja Católica, em áreas periféricas de centros urbanos e em áreas rurais pobres. Nestas experiências, o empenho das populações se polarizava ao redor de problemas práticos e localizados, e para sua solução se reclamava o engajamento da comunidade, assumindo tarefas que promovessem o desenvolvimento da mesma.

O final da década de 50 e início dos anos 60 (até 1963) foram caracterizados por uma “abertura” político-ideológica, com a ascensão das lutas sociais pelas reformas estruturais do país: reformas de base, educação, participação política. Transformações na estrutura agrária, urbana, universitária e política foram também reivindicações populares que cresceram durante o governo de João Goulart, incentivadas pelo surgimento dos movimentos grevistas e pela organização das ligas camponesas e sindicatos rurais.

Nesse período, a ação comunitária foi utilizada como instrumento de desenvolvimento da comunidade, através de um trabalho educativo em que “a comunidade é motivada a conhecer e analisar seus principais problemas, buscar soluções e ter o apoio de órgãos locais para o desenvolvimento global”, com a participação maciça de lideranças, grupos e movimentos sociais.

Com o golpe de 1964, esse processo de organização e participação popular foi rompido, predominando um processo de desmobilização dos movimentos políticos e sociais de vários setores. A liderança militar/tecnocrata que assume pós-64 trabalha a ação comunitária a partir de novas funções, restritas a tarefas burocráticas e administrativas de implantação de programas destinados à população marginalizada (desempregados, menores infratores e população de rua), com o intuito de eliminar os obstáculos ao desenvolvimento econômico do país.

O período de ditadura militar trouxe para o país profundos problemas sociais, como a pauperização da maioria da população, além da forte repressão e desarticulação dos mecanismos de

mobilização e participação coletivas. Conseqüência desses fatores foi o despertar de grupos sociais para as práticas organizativas, caracterizando um renascimento dos movimentos sociais.

O Estado autoritário, em resposta a estas situações, elabora programas emergenciais carregados de um discurso centrado na "participação popular" e determina um trabalho de ação comunitária voltada para a coordenação de projetos especiais, que objetivavam compreender os problemas sociais via ações educativas e que investigassem as demandas através da vivência prática junto às comunidades, com o intuito de viabilizar uma aproximação entre o poder público e a comunidade. Podemos citar aqui experiências como o Projeto Rondon (assistência periódica a comunidades carentes) e a criação de Centros Sociais Urbanos (integração social e promoção de atividades culturais, de lazer e saúde).

Nas décadas de 70/80, os problemas sociais se agravaram, pondo em risco a legitimidade do poder do Estado (inflação crescente, desemprego, grande concentração de miséria), que se vê às voltas com a reação do movimento popular pelo processo de redemocratização do país, caracterizando uma ascensão dos movimentos sociais no espaço político.

O governo insiste em novos planos sociais, e novas formas de envolvimento da população são definidas, a partir da instalação de um discurso do próprio Estado pela necessidade da participação comunitária. A ação comunitária, nesse contexto, foi utilizada para divulgar a nova proposta entre a sociedade civil.

Mas os movimentos sociais inclinaram-se para preocupações com base no processo emergente de democratização das relações sociais e, conseqüentemente, da política do país, decorrendo desse processo o renascimento e fortalecimento de associações de bairro, creches e escolas comunitárias, cooperativas, organizações de moradores, que iniciaram uma ação de reorganização da prática política das camadas populares.

Ação comunitária passou a ser uma prática também entre os movimentos sociais, através de seus agentes políticos e de assessoria, caracterizada pela criação de “espaços de discussões e reflexões comunitárias sobre temas políticos ou do seu cotidiano - como salário, desemprego, família, alimentação, reforma agrária, sistema de governo e outros -, que mobilizam grupos sociais em movimentos de redemocratização”

Percebe-se que, ao longo da história social e política do país, a ação comunitária, como processo técnico-pedagógico e político, vem sendo utilizada para diferentes fins; ora evoca a participação popular como condição para construção de um país democrático, ora se apresenta como instrumento cooptativo das políticas sociais dominantes.

Nos anos 90, a ação comunitária “descobriu” os interesses e necessidades dos grupos sociais como um processo de aprendizado e crescimento, envolvendo os profissionais como educadores e educandos e a população como educanda e também educadora. O conteúdo educativo nessa relação aponta para a possibilidade de aprendizado, troca de experiências e interação social, além do estabelecimento de uma ação pedagógica em que predominam a valorização da realidade de cada comunidade antes da realização de um trabalho técnico/político, o reconhecimento das formas de organização dos grupos e sua visão de mundo e a identificação de interesses e demandas comunitárias.

Instaura-se uma prática de ação comunitária baseada em um processo participativo de planejamento, educação e avaliação de atividades desenvolvidas, inspirada na reflexão coletiva sobre a realidade e no incentivo à organização comunitária.

Com base nesse histórico e tendo a ação comunitária como princípio da formulação do trabalho da educação comunitária, pode-se formular uma concepção para a *educação comunitária* que, atuando tanto na escola formal quanto na educação não-

formal, toma a ação educativa como o centro da elaboração coletiva de soluções para os problemas da comunidade e como dinamizadora de formas de organização que permitam a tomada de consciência e o direcionamento de objetivos comuns, ou seja, que permitam à comunidade alcançar a sua autonomia e a caminhar com "seus próprios pés". A ação educativa que envolve as pessoas nesse processo deve se caracterizar pelo trabalho conjunto, de natureza comunitária, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Alguns autores, como Arapiraca (1987), definem a educação comunitária a partir de um trabalho envolvendo a comunidade exclusivamente a partir da escola formal, no sentido de

"tomar o equipamento físico do aparelho escolar (...) como local onde as pessoas se identifiquem com o seu ser social associativo, através da discussão para busca de solução colaborativa de problemas comuns a todos. Através de uma associação que naturalmente se instale, deve-se buscar o exercício da solidariedade e explicitar o senso de responsabilidade social da organização, inclusive na administração e governo da escola" (ARAPIRACA, 1987).

Aqui, a educação comunitária é entendida como o processo pelo qual as pessoas trabalham, juntamente *com a escola*, a fim de melhorar a qualidade de vida da comunidade. A escola seria, então, a responsável pela coordenação das ações da educação comunitária. Essa forma de conceber a operacionalização da educação surge da crença de alguns educadores e trabalhadores sociais de que a escola deve ser, na comunidade, o seu órgão central por excelência, onde os diferentes grupos se encontrem e organizem um processo de ensino-aprendizagem coletivo, no qual cada um tem algo a ensinar e a aprender.

A escola, portanto, deve se integrar na comunidade e interagir com ela, através da adequação dos currículos à sua realidade, e permitir a participação de todos os indivíduos na vida escolar, o que a caracterizaria como um agente de promoção da comunidade.

Carneiro (1985), trabalhando a interação da escola nesta pers-

pectiva, diz que “o ensino escolar deve existir em função do meio em que a escola se situa, como apoio a todos, indistintamente, e não somente aos que nela estudam. Instituição pública por definição, a escola pertence ao público e a ele deve servir. Por isso, jamais pode restringir sua ação exclusivamente às exigências e aos rituais internos da instituição”.

Mas, se considerarmos que o processo educativo em uma comunidade pode ser concebido em termos de um processo de educação permanente e de que há possibilidade de existência de outras formas e recursos educativos emergentes na própria comunidade, e que podem operar além dos recursos da escola, é possível prever a constituição de uma rede de ações educativas que inclua tanto a escola como outros grupos comunitários com funções também educativas. Esta consideração faz com que se extrapole a exclusividade da ação educativa *formal da escola* e se estructurem concepções e ações na esfera de uma educação *não-formal*.

É importante ressaltar que não há dicotomia envolvendo as duas ações, não são termos excludentes, mas representam ações educativas localizadas em diferentes graus de formalização. Por exemplo: a escola, dentro de uma concepção de educação comunitária, procura organizar ações educativas e pedagógicas menos formalizadas, mas está, necessariamente, em inter-relação com um sistema educativo formalizado em várias dimensões, ou seja, está inserida em uma estrutura maior, política e administrativamente estabelecida.

Por outro lado, as ações educativas não-formais estão diretamente associadas à cultura vivida na comunidade e à lógica do pensamento popular e dinamizam suas atividades através de seus próprios recursos. Por exemplo: suas atividades são realizadas com a participação plena da comunidade, desde seu planejamento até a execução e avaliação; utilizam-se meios de comunicação de massa criados pela própria comunidade, e as

atividades no grupo são realizadas pelos próprios moradores.

A forte característica desse tipo de educação, não-formal, é a sua relação estrita com a realidade dos grupos envolvidos. Vários fracassos dessas experiências se justificaram devido a sua organização a partir de padrões de uma cultura acadêmica (conferências, cursos e treinamentos formais), incompatíveis com as características da cultura vivida pela comunidade.

Considerando, então, a educação comunitária com a possibilidade de atuar nos campos da escola formal e da não-formal, esta pode operar a partir de uma função de educação para cidadania, em várias áreas da comunidade. Moacir Gadotti (1993), analisando o papel da educação comunitária nos países capitalistas, afirma que esta vem se constituindo em uma grande força: "(1) *Força Social*, como educação dos movimentos sociais, tais como o movimento ecológico, o movimento pelos direitos civis, etc; (2) *Força política*, como educação para a cidadania (...); (3) *Força econômica* (...) valorizando a autonomia e a ação produtiva direta, independente do Estado." (grifo nosso). A educação comunitária pode, então, representar realidades diversas, dependendo do contexto histórico de cada comunidade onde atua.

Mesmo podendo atuar em campos além do espaço da escola, é preciso esclarecer alguns pontos importantes referentes ao papel da educação comunitária: ela não é atendimento emergencial de problemas sociais da comunidade e não significa transferir para as camadas populares toda a responsabilidade por eles, retirando a responsabilidade do Estado, nem tampouco objetiva a resignação ao estado de pobreza, mas sim a melhoria da qualidade de vida desses grupos e a promoção de sua organização social.

Em tempos atuais, essas orientações devem ser constantemente revistas e ampliadas, considerando-se que é necessário acompanhar as mudanças do país em seus vários níveis. A transição

política, a crise ética, o aumento da miséria econômica e o empobrecimento social exigem dos educadores e trabalhadores sociais uma revisão de suas teorias e de suas práticas, obrigando estes a desenvolver novas formas de conceituar o mundo diante de constantes transformações.

Portanto, a educação comunitária, que tem em sua atuação a característica de intervir diretamente no seio da comunidade, não poderia deixar de acompanhar essas transformações e responsabilizar-se pela multiplicação desses novos princípios, que nortearão as relações sociais e políticas na sociedade. Na opinião de Gadotti (1993), “a educação comunitária perderá sua força atual se não acompanhar as mudanças globais que estão ocorrendo hoje no mundo. O futuro dela está em ser uma *educação de ponta*, ou não terá futuro.”

Dentre as transformações que vêm se instalando na sociedade, novos espaços e relações sociais vão emergindo, destacando-se: a valorização do *espaço comunitário*, do “poder local, de “grupos de base”, etc, como espaço de grande potencial político e social; e uma nova orientação para as relações entre o Estado e a sociedade civil, que assume um caráter cooperativo e participativo. A emergência da participação popular toma força, como resultado da construção de uma identidade comunitária que retorna ao movimento de reação contra a injustiça social e pela cidadania.

Diante disso, a educação comunitária reorganiza sua atuação em torno da proposta de tornar a educação um elemento integrador de todo um processo que conduza os membros da sociedade a assumir a condição de atores reais e conscientes dos processos sociais. Instaura-se, pois, um princípio de educação para a participação política ativa e consciente.

Gutiérrez (1988) afirma que:

“a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto

propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social, e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.”

É nesse sentido que trabalharemos a educação comunitária nesta pesquisa, a partir da descoberta do potencial do fazer cotidiano e da emergência de uma ação direta, uma ação popular nos vários níveis sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. Trata-se de “preparar” a comunidade para ocupar espaços, sejam públicos ou privados, mas que lhe dizem respeito, que influenciam em suas condições de vida caso sejam alterados; trata-se de dissolver as relações com o Estado, através da participação, para, em vez de “conquistá-lo e destruí-lo”, descentralizá-lo.

Maria Teresa Sirvent (1984), analisando a atuação da escola dentro da perspectiva do trabalho da educação comunitária e sua abertura para a participação da comunidade, define:

“através da educação popular, o povo pode ser levado a um processo de participação consciente, assumindo a escola como sendo para ele e realmente sua. As transformações pretendidas através da educação popular são as da passagem de um tempo histórico para outro, são transformações estruturais em direção a uma sociedade mais justa e humana, mudanças de um mundo sem justiça para um mundo regido pela justiça.” (SIRVENT, 1984).

Tomando como base os princípios da educação comunitária já discutidos até aqui, o que queremos, ao propor o estudo do tema da participação da comunidade através dos colegiados escolares, é estabelecer esta experiência como parte de um trabalho que se encontra fundamentado pela concepção filosófica, política e operacional de educação comunitária.

Filosófica no sentido de que, incentivando a participação comunitária na escola, entendendo esta como um momento de aprendizado, instala-se um processo de superação gradativa das limitações do homem pela exploração contínua de suas

virtualidades intrínsecas, uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem.

Política, se considerarmos que, na experiência de gestão colegiada, a comunidade estará inserida, diretamente, no contexto das decisões públicas que afetarão o cotidiano escolar e as relações da escola com a comunidade e da sociedade civil com o Estado, condizentes com o enfoque político dado à atuação da educação comunitária que incentiva a participação política e, por isto, encontra-se comprometida com a gestação de uma cultura democrática para a sociedade.

E operacional porque a educação comunitária distancia-se das rotinas tradicionais de apresentar à comunidade programas prontos, previamente determinados por um grupo gerenciador do sistema; ela inverte a ordem das coisas e prioriza a realização de um diagnóstico da comunidade, junto com ela, para conhecer seus anseios, problemas, necessidades e seu potencial, para que o planejamento de atividades e de projetos seja realizado.

Com a implantação dos colegiados escolares e com a presença da comunidade no cotidiano da vida escolar em todos os seus níveis (pedagógico, financeiro, administrativo), o que se pretende é alcançar a tarefa de descentralizar a concepção e a condução das políticas de educação, motivando um processo de resposta e iniciativa "de baixo para cima".

A experiência da gestão colegiada, nesta perspectiva, traria aos seus participantes a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias, caracterizando então hipótese de uma participação realmente qualitativa na gestão do espaço público, pois, ao mesmo tempo em que a comunidade, inserida em um organismo público e participando de suas decisões político-administrativas, estaria colocando em prática sua ação política através de uma linguagem própria, popular e adquirida com a vivência de

seu cotidiano, teria também a oportunidade de se preparar, se formar e informar para intervir em outros níveis sociais.

O colegiado escolar seria, para a comunidade participante de suas atividades, uma “escola” da qual há muito tempo já se desligara. Uma escola responsável pelo ensino da participação social, da informação e da formação para a cidadania.

Resgatando os princípios da educação comunitária no que se refere ao envolvimento e à participação da comunidade, são estes condicionantes mutuamente inclusivos: só participa quem está envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição, e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente a interesses diversos.

É com este olhar que estamos analisando as condições e os resultados da participação da comunidade na gestão da escola pública, buscando compreender, a partir do questionamento “a quem serve esta participação?”, como se dá o aproveitamento deste espaço político e social pela comunidade, o seu nível de compromisso e organização, e a existência ou não da construção de uma identidade coletiva, a partir desta experiência.

Finalizando, poderíamos trabalhar com a seguinte hipótese para analisar as experiências de participação da comunidade na gestão do ensino público: se o processo de participação da comunidade, por exemplo, nos colegiados escolares, se pauta pelos fundamentos da educação comunitária, teríamos então uma experiência de aprendizado e formação de cidadania de seus participantes, considerando que esta seria uma participação política e, portanto, qualitativa no gerenciamento da educação pública.

Referências Bibliográficas

- ARAPIRACA, José de Oliveira. *Escola de produção comunitária: para vilas e povoados*. Salvador: Ed. UFBA, 1987.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *Educação comunitária: facês e formas*. Petrópolis: Vozes/CENAEC, 1985.
- CASSASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 1995.
- CASSASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.95, p.37-43, nov.1995.
- CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, 3, 1980. Belo Horizonte. Anais.
- CORAGGIO, José Luis. Educação para a participação e a democratização. In: *O Pêndulo das ideologias*. 1992.
- DEMO, Pedro. *Política social: educação e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- _____. *Participação é conquista*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Escola Pública Popular. *Revista Educação Municipal*. São Paulo, v.1, n.2, p.22-25, set. 1988.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: SUMMUS, 1988.
- JACOBI, Pedro. Administração municipal, descentralização e participação. *Revista Educação Municipal*. São Paulo, v.3, n.6, p.7-20, jun.1990.
- SAMARTINI, Luci Silva. Gestão participativa: os pais na administração da escola. *Cadernos da FFC*; v.4, n.2, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública*. Campinas: Papyrus, 1996.
- SIRVENT, Maria Tereza. *Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- VIANA, Ilca Oliveira. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.
- ZIMMER, Jurgen; POSTER, Cyril. In: _____ *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus, 1995.

Resumo

DEMOCRATIZANDO AS RELAÇÕES PELA CONQUISTA DA CIDADANIA: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Este trabalho tem como objetivo geral discutir o conceito de educação comunitária e apresentar uma análise de como as suas diversas experiências restituem à escola o seu papel e função frente a comunidade, fazendo com que esta extrapole os limites frágeis do ensino e penetre no amplo campo da educação. A educação comunitária atua na escola formal e no espaço da educação não formal, tornando a ação educativa como o centro da elaboração coletiva de soluções para os problemas da comunidade e como dinamizadora de formas de organização que permitam a tomada de consciência e o direcionamento de objetivos comuns, ou seja, que permita à comunidade alcançar a sua autonomia. Experiências como esta permitem a participação da comunidade na política de educação e geram um aprendizado político que estes constroem e absorvem ao longo da implementação de ações comunitárias nas escolas e nas comunidades em seu entorno que, atualmente, precisam responder ao chamado para ocuparem e realizarem a tarefa de gerenciar as decisões públicas no âmbito da educação. Nesse sentido, resgatando os princípios da educação comunitária no que se refere ao envolvimento e a participação da comunidade na educação pública alguns condicionantes devem ser considerados: só participa quem está envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente à interesses diversos.

Palavras-chave: educação comunitária, aprendizado político, gestão participativa, esfera pública, educação.

DEMOCRATIZING RELATIONSHIPS THROUGH THE CONQUER OF CITIZENSHIP: A COMMUNITY EDUCATION TASK

Abstract

The general purpose of this work is to discuss the concept of community education and to make an analysis on how its several experiences give back to school its role and function in the community, thus making it go beyond the fragile borders of teaching and penetrate into the broad field of education. Community education acts both in the formal school and in the non-formal school space, turning the educative action into the center of collective elaboration of solutions to community problems and as a booster of organization forms that allow awareness and move towards common objectives, that is, allowing community to reach its autonomy. This kind of experience opens room for the community participation in education policy making and generates a political learning that is built and accumulated along with the implementation of community actions in schools and in the communities around them, which nowadays are required to perform the task of managing public decisions related to education. In this sense, in order to rescue the principles of community education related to the involvement and participation of community in public education, some conditions must be considered: the ones who participate are the ones who are involved, and to be involved it is necessary to participate. Participation should not be a goal but rather a condition, and therefore it transforms into learning through mutual collaboration, challenges to be faced, and reflections about the needs and joint efforts towards fulfilling several interests.

Key words: *Community education; Political learning; Participative management; Public sphere; Education.*

Résumé

LA DÉMOCRATISATION DES RELATIONS PAR LA CONQUÊTE DE LA CITOYENNETÉ: LA TRAVAIL DE L'ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE

L'objectif de ce travail est celui de discuter le concept d'éducation communautaire et de présenter une analyse concernant les façons dont cette dernière redonne à l'école son rôle et sa fonction à l'égard de la communauté, qui dès lors dépasse les limites fragiles de l'enseignement et entre dans le vaste champ de l'éducation. Le champ d'action de l'éducation communautaire atteint, en réalité, l'école formelle et le domaine de l'éducation non formelle. En cela, l'action éducative devient à la fois le centre des élaborations collectives visant les solutions des problèmes de la communauté, et la force propulsive des formes d'organisation qui rendent possible la prise de conscience et une direction des objectifs communs; l'action éducative permet à la communauté de parvenir à l'autonomie.

Des expériences comme celle-ci viabilisent la participation de la communauté à la vie politique et engendrent un apprentissage politique. En reprenant les principes de l'éducation communautaire quant à la participation de la communauté à l'éducation publique, quelques facteurs doivent être considérés : participe seulement celui qui se sent concerné par l'action communautaire et vice versa. La participation à l'éducation communautaire ne doit pas être un but mais une condition; ainsi, elle pourra se transformer en apprentissage par le biais de la collaboration mutuelle, des défis et de la réflexion à propos des nécessités et de la corrélation de forces face à des intérêts divers.

Mots-clés: *éducation; communauté, apprentissage; politique; gestion participative; domaine publique; éducation.*