



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES DE
ESCOLAS COMUNITÁRIAS:
SENTIDOS DO PERCURSO FORMATIVO

Salvador
2007

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES DE
ESCOLAS COMUNITÁRIAS:
SENTIDOS DO PERCURSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e (in)formação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ornélia da Silveira Marques

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

S237 Santos, Marlene Oliveira dos.
Formação continuada e professores de escolas comunitárias:
Sentidos do percurso formativo / Marlene Oliveira dos Santos. –
2007.
202 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, 2007.

1. Professores – Formação. 2. Formação continuada. 3.
Escola comunitária. I. Marques, Maria Ornélia da Silveira. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.711 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSORES DE ESCOLAS
COMUNITÁRIAS: SENTIDOS DO PERCURSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 30 de março de 2007.

Maria Ornélia da Silveira Marques (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo

Celma Borges Gomes (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade Paris III, França

Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia

Às mulheres-professoras que trabalham nas escolas comunitárias.

A meus pais, Analice e João.

A meus irmãos, Luiz Carlos, Marisa e Tiago.

A meu marido, Josué.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência, pelo seu amor incondicional e pela conclusão desta dissertação.

Às professoras Marilene Vieira Santos, Jandayra Neuza Bomfim, Alda Lôbo Lima Santiago, Talita Novaes de Oliveira e Jucimar Cristina de Jesus Machado, pela disponibilidade, pela clareza política e pelas contribuições epistemológicas para a minha pesquisa.

À Escola Comunitária Luiza Mahin, pela permissão para realizar mais uma pesquisa em seu ambiente escolar.

A minha orientadora, prof^a Dr^a Maria Ornélia da Silveira Marques, pelo esclarecimento de dúvidas e pelas contribuições e orientações.

A meu marido, meu amor, pela escuta sensível e acolhedora, pelo apoio e incentivo diário.

A minha mãe, mulher guerreira, pela sua coragem e pelo esforço para dar a educação escolar que não teve a mim e a meus irmãos.

A meu pai, por ter me ensinado o que não deve ser feito com os filhos.

A minha família, a minha base de sustentação, pela compreensão das minhas ausências, pelo carinho e pela atenção amorosa e cuidadosa.

Ao CEAP, pelo apoio e pelas possibilidades de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

A meus amigos, pelo encorajamento constante, para que não desistisse desta investigação científica.

A meus companheiros de trabalho, do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) e da Faculdade Social da Bahia (FSBA), pela força constante e pelas palavras de apoio e de incentivo.

A minha amiga Railda (*in memoriam*), pelas palavras de fé e de incentivo, pelo testemunho de vida e pela escuta sempre.

A minha amiga-irmã, Adriana Martins, pela amizade de sempre e pela leitura atenta e cuidadosa de meus textos, quando eu já não conseguia enxergar o que escrevia.

A minha tia Jacira, pelo apoio e pelo acolhimento em sua casa, ainda como adolescente, para estudar aqui em Salvador.

A minha avó Antônia (*in memoriam*), pelo afeto e pela lição de simplicidade, de humildade e de coragem.

A Maria José Bacelar Guimarães, pela revisão, normalização e editoração da minha dissertação.

“O país que mantiver um professor pobre é um país
condenado.”

Imbernón (2001, p. 38)

RESUMO

Essa pesquisa encontra-se no campo das discussões sobre formação continuada e professores que trabalham em escolas comunitárias, com foco no percurso formativo, e constitui-se num estudo interpretativo e crítico-reflexivo dos sentidos atribuídos por professoras aos seus percursos formativos, a partir de experiências vividas e sentidas por cinco professoras que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola comunitária localizada no bairro do Uruguai, em Salvador. Buscou-se compreender esses sentidos por meio de narrativas captadas da entrevista semi-estruturada, da observação participante e dos encontros coletivos, e das perspectivas de formação continuada que consideram a escola como um *locus* de formação, de produção e de valorização de saberes e práticas, e que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da instituição. A opção teórico-metodológica adotada neste estudo fundamenta-se no diálogo entre tendências epistemológicas da formação continuada de professores e a abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, e no estudo sobre a origem, o contexto sociopolítico da escola comunitária e a formação de seus professores, que se inscreve num cenário de debate sobre políticas públicas. Como resultados desta investigação aponta-se que os sentidos atribuídos pelas professoras a seus percursos formativos estão inter-relacionados com reconstrução e afirmação da identidade étnica e de gênero, com o compromisso com a sua formação, com a socialização do conhecimento construído, com a resiliência e com a conquista e realização pessoal e profissional. Conclui-se, portanto, que as ações de formação continuada experienciadas pelas professoras, na Escola Comunitária Luiza Mahin e em outras instituições, estão matizadas de diversas referências socioculturais e político-pedagógicas e que elas vêm contribuindo para a resignificação de seu projeto de vida e de sua profissão.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor. Escola comunitária. Percurso formativo.

ABSTRACT

This subject concern about continuing education of five teachers whom works at Luiza Mahin popular school, located in a poor neighborhood in Salvador/Bahia/Brazil called Uruguay. In addition, it consists in an interpretative and critical-reflexive study about the whole educational process and life experiences of those five participants. Thru interviews, several observations, collective meeting and the perspectives of continuing education attributed by each teacher whom participated, we could realize that, for them, the school they've been working is a locus for education, valorization of knowledge and their practices. Indeed, it is an important place to provide them personal development. The methodology we had chosen in this study bases on the dialogue between epistemological tendencies of continued education, qualitative and ethnographic studies in education. In addition, some research about origin, the popular schools social-political context and the formation of the teachers. As results to this inquiry are pointed that some continuing education attributed by each teacher are associate with reconstruction, affirmation of them ethnical and ganger identity. In addition, the commitment with education of those professionals, socialization of the knowledge, the resilience, the professional and personal accomplishment. Finally, the actions of continuing education of Luiza Mahin Popular School's teachers, also in others popular schools, are shaded of diverse socio-cultural and political-pedagogical references and they had contributed for build another conception to them life and professional project.

Key words: Continuing education. Teacher. Popular school. Educative process.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Abesc - Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas
- AEC - Associação de Educação Católica
- AEEC-BA - Associação de Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia
- AMPLA - Associação de Moradores de Plataforma
- ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
- AVSI - Associação de Voluntários para o Serviço Internacional
- CAMMPI - Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe
- CCJ - Comissão de Constituição e Justiça
- CEAP - Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
- CECUP - Centro de Educação e Cultura Popular
- CEE - Comunidade Econômica Européia
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Conder - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
- Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CPB - Confederação dos Professores do Brasil
- CRIA - Centro de Referência Integral de Adolescentes
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FABS - Federação das Associações de Bairro de Salvador
- FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
- FSBA - Faculdade Social da Bahia
- Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef - Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GAPA - Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS da Bahia
- IAT - Instituto Anísio Teixeira
- INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
- ISPAC - Instituto de Serviços para uma Ação Comunitária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MDF - Movimento de Defesa dos Favelados
- MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- MLAL - Movimento Leigo para a América Latina

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONGs – Organizações Não-governamentais
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Proposta Político-pedagógica
ProUni - Programa Universidade para Todos
SEP - Seminário das Escolas Populares
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador
UCSAL - Universidade Católica do Salvador
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	23
1.1	ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: O CAMPO DE PESQUISA	23
1.2	CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	38
2	PERCURSO METODOLÓGICO: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA	41
2.1	ABORDAGEM QUALITATIVA E ETNOGRÁFICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	43
2.2	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	46
3	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO COTIDIANA PARA SI-OUTRO-MUNDO	51
3.1	BREVES NOTAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	51
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS	54
3.3	O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA FREQUENTADOS POR PROFESSORES ESCOLAS COMUNITÁRIAS	66
4	ESCOLAS COMUNITÁRIAS: DAS AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES ÀS CONQUISTAS	76
4.1	ESCOLA COMUNITÁRIA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	77
4.2	AMBIGÜIDADES DOS TERMOS <i>COMUNITÁRIA</i> – <i>COMUNITÁRIO</i>	88
4.3	HISTÓRIA DA ESCOLA COMUNITÁRIA EM SALVADOR	92
4.3.1	Uma aproximação da definição de escola comunitária	104
4.3.2	Dilemas da situação financeira	116
4.3.3	Principais reivindicações	129
4.3.4	Ensino formal e ações complementares à escola	139
4.3	ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN	144

5	PERCURSOS FORMATIVOS: EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS	148
5.1	O QUE TEM O PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN	153
5.2	RELAÇÃO ENTRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS E A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN	159
5.3	COMO AS PROFESSORAS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN CONSTROEM OS SEUS PERCURSOS FORMATIVOS	161
5.4	SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN AOS SEUS PERCURSOS FORMATIVOS	163
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	192
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	194
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	196
	APÊNDICE D – TEXTO COMPLEMENTAR	197

INTRODUÇÃO

Ficar diante da tela de um computador e de uma folha de papel em branco para escrever sobre as minhas implicações com o objeto de estudo desta pesquisa significa ficar diante de um espelho, onde a minha imagem aparece refletida. Falo da minha imagem física, mas falo também de tantas outras imagens (des)construídas e experienciadas em diversos espaços, como nas minhas casas, na escola, na universidade, na minha cidade e em outros lugares por onde passei.

Estou diante de mim mesma e o sentimento que invade o meu ser é o da saudade. Permita-me dizer: saudade das coisas que aprendi e vivenciei na Escola Pedro Honorato de Souza, no Colégio Municipal de Italegre, e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB); saudade de algumas aulas, de alguns professores e de muitas professoras; saudade dos projetos de pesquisa e de extensão dos quais participei durante o período da graduação; saudade de tantas pessoas... Pessoas que me ensinaram a sonhar, me fizeram pensar, me desequilibraram e me ajudaram a firmar os passos, me ensinaram a construir/partilhar o conhecimento e me possibilitaram ver o mundo de um jeito, de vários jeitos.

Sinto saudade, mas sinto também alegria. Alegria de ter tido a oportunidade de estudar, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, na rede pública de ensino; alegria de saber que os meus conhecimentos estão sendo (des)construídos e ressignificados; alegria de constatar, ao olhar a minha imagem refletida na tela do computador, que estou crescendo como pessoa e profissional; alegria de, aos poucos, compreender que a escolha do meu objeto de estudo está, de certa forma, imbricada com os percursos que venho fazendo desde pequena.

Dos 7 aos 14 anos de idade percorria, de segunda a sexta-feira, 3 km para ir e mais 3 km para voltar. Era o trajeto que fazia da minha casa (na roça) para a escola (no povoado chamado Italegre). Nele, sonhos e desejos iam se concretizando, a estrada se transformava em escola, cidade, parque de diversão, fazia muitas viagens...

O ato de subir e descer ladeiras me fez compreender que um percurso não é linear; ele tem rupturas e paradas, é complexo, possui (des)continuidades, é singular. O percurso que fazia quase diariamente possuía vários itinerários dentro dele. Era um para cada dia. *Era eu quem fazia o percurso e era o percurso que me fazia.* Ele me fazia pensar, olhar, sonhar, viajar, chorar, brincar, observar, descobrir... Esse deslocamento me fazia feliz, me fazia triste, me fazia ser eu.

Penso que os percursos formativos também são assim, singulares. São os sujeitos que os constroem com as suas experiências e vivências, individuais e coletivas, mas são os

percursos que também formam as pessoas. Pessoa-percurso e percurso-pessoa, como separá-los? Como demarcá-los? São experiências iniciadas desde o momento em que o sujeito é concebido. É, como disse Moita (1992, p. 115): “Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.”

Em relação à minha formação escolar, pude, desde cedo, freqüentar escolas, mesmo sem estar matriculada. Vivía no meio de tias-professoras (tia Ana e tia Margarida). Uma era professora na escola que ficava na sala da casa da minha avó materna, na zona rural; a outra, em uma escola no povoado onde nasci. Lembro-me que, com os meus pés quase fora do chão, fazia um grande esforço para o meu braço alcançar a lousa e escrever as primeiras letras. Não freqüentei a Educação Infantil, porque esse nível de ensino não existia no interior naquele período, mas, em virtude das minhas experiências escolares nas salas de aula com as minhas tias-professoras, ingressei aos sete anos no Ensino Fundamental já alfabetizada.

Aos nove anos já anunciava para os meus pais e professoras que, quando crescesse, queria fazer uma universidade. Quando completei 15 anos, mudei-me para Salvador. Concluí o Ensino Médio no Colégio Estadual Severino Vieira e prestei vestibular. Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia, para ser professora, como as minhas tias Ana e Margarida. Ainda como estudante, na graduação, participei de projetos de pesquisa e de um intercâmbio internacional, estagiei em ONGs, trabalhei como professora e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental em instituições da rede pública de ensino em Simões Filho (BA) e na rede comunitária em Salvador.

Essas experiências me possibilitaram ir além do currículo instituído do Curso de Pedagogia. Descrevo aqui, de forma breve, algumas delas:

a) como professora e coordenadora pedagógica na Escola Estadual Alberto Silva, na Escola Municipal Maria Amélia e na Escola Municipal Manoel Ferreira (1994-1997), em Simões Filho (BA), tive a oportunidade de desenvolver projetos de aprendizagem de cunho sociocultural e político-educativo, juntamente com os estudantes e com os meus pares, com temas relevantes e significativos para a comunidade escolar. Com esse trabalho, influenciada pelas idéias de Paulo Freire, percebi que a construção de uma proposta de educação emancipatória necessitava da valorização do aluno como ser humano, do respeito às diversas culturas presentes na comunidade educativa, da problematização das questões sociopolíticas e econômicas, da valorização das experiências educativas e profissionais dos estudantes, bem como da criação de estratégias de envolvimento e de sensibilização de todos os implicados no processo educativo. Nesse período, os encontros dos coordenadores pedagógicos com “os técnicos” da Secretaria Municipal de Educação (Laudeci, Genilda, Italva, Rita) foram se instituindo para mim como espaços de formação

continuada, pelo estudo de temas ligados à educação, ao processo de ensino e de aprendizagem, pelas possibilidades de reflexão sobre a minha prática e sobre a proposta pedagógica das escolas, bem como pelas discussões políticas e sindicais sobre a minha profissão. Esses momentos me seduziram e fortaleceram em mim o desejo continuar trabalhando com professores;

b) a minha participação no intercâmbio entre a UNEB /Departamento de Educação - Campus I e a Universidade de Padova/Facoltà di Scienze della Formazione/Itália (1997-1998) foi um dos momentos mais ricos da minha formação, pois um dos objetivos desse projeto é – ele ainda está em vigor – promover e desenvolver atividades recíprocas no nível científico-didático e cultural para professores e estudantes das universidades envolvidas. Durante os nove meses que morei na Itália, além de aprender o idioma, cursei disciplinas do Curso Ciências da Educação, que não estavam inseridas no meu currículo de Pedagogia aqui no Brasil, estagiei em uma escola pública, na área de Antropologia, na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, realizei, juntamente com a minha companheira de viagem, Adriana Martins, seminários e atividades sobre a situação sociopolítica, educacional e cultural do Brasil/Bahia, tanto na Universidade de Padova como no colégio Don Mazza, onde morávamos. Nesse período, escrevemos um ensaio sobre a universidade brasileira, “L’Università in Brasile”, publicado na revista Pianeta Università/Mazziane Note;

c) o trabalho de acompanhamento pedagógico e de intervenção na prática docente de professoras da Educação Infantil em creches e escolas comunitárias ligadas à Associação Beneficente Ágata Esmeralda, por meio do Projeto Ação-Monitoria, sob a coordenação da professora Zélia Fernandes Guimarães, foi o meu primeiro contato com os professores que trabalham nas escolas comunitárias e com a periferia de Salvador, uma realidade pouco conhecida e estudada nos currículos do curso de Pedagogia. Concordo com Macedo (2000, p. 255) que diz:

[...] um mundo de práticas, sentidos e significados complexos é, em geral, negligenciado como se a sala de aula, a escola e suas ações representassem apenas um reflexo mecânico do processo decisório de autoridades pedagógicas, um cenário estático e estéril.

Essas experiências proporcionadas pela universidade, que eu também busquei, foram me constituindo professora e ajudaram-me a compreender a minha profissão, bem como a definir cada vez mais a minha área de atuação profissional, com quem e para quem eu queria ser professora. Decidi trabalhar com as pessoas das camadas populares da população, não porque achasse bonito ou interessante, mas porque acreditava e ainda acredito que a educação é uma das possibilidades de transformação da realidade, de

diminuição das desigualdades sociais e das injustiças e de melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Após a conclusão do Curso de Pedagogia, no semestre acadêmico 1998.2, ingressei imediatamente no Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP). A minha militância no campo da formação de professores, principalmente em escolas comunitárias e públicas, tornou-se mais concreta e extensiva, pois assumi a coordenação dos projetos de formação continuada e do Seminário das Escolas Populares, e o papel de professora-formadora para professores de escolas comunitárias. Isto me levou a visitar essas instituições, planejar as ações formativas com os professores e coordenadores, observar as práticas implementadas e vivenciadas tanto pelas crianças como pelos adultos na escola comunitária. Até então, era um universo ainda desconhecido, mesmo tendo participado, como estagiária, de algumas atividades nessas instituições. O que importa é que a situação de exclusão social e de negligência do poder público em relação às pessoas que trabalham e estudam na escola comunitária confirmou a minha opção profissional e me fortaleceu politicamente, para engajar-me na luta em prol da formação dos professores de escolas comunitárias.

O CEAP, instituição sem fins lucrativos da Companhia de Jesus, vem, desde a sua fundação, em 1993, desenvolvendo ações formativas para professores de escolas comunitárias, principalmente com a intenção de contribuir para a sua emancipação pessoal e profissional. Encontrei no CEAP um terreno bastante propício para o exercício da minha profissão e para a construção de conhecimentos sobre essa nova área de estudos que acabara de ter contato. Foi nesse período que fiz o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação na UNEB, Departamento I – Campus I, e realizei uma pesquisa sobre as mudanças e permanências na prática pedagógica de quatro professoras do Ensino Fundamental de uma escola considerada comunitária, depois de elas terem participado, por três anos consecutivos, de um projeto de formação continuada desenvolvido pelo CEAP, intitulado *Acreditando na Escola*.

Os resultados dessa investigação evidenciaram pistas de mudanças do discurso político-pedagógico das professoras, de ampliação das técnicas de ensino, dos recursos materiais e do desejo de fazer um trabalho diferente em sala de aula, mas as permanências constatadas diziam respeito a princípios e fundamentos teórico-metodológicos, contrariando, de certa forma, o que tinha sido apontado como mudança. Como mudar a prática pedagógica se faltava o conhecimento e a clareza do que ensinar e do que os alunos devem aprender? Como mudar a prática pedagógica sem o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança entre o professor e o aluno? De que adiantava mudar o discurso político-pedagógico, o uso de recursos e de técnicas de ensino se o princípio que fundamentava a prática pedagógica era o da transmissão do conhecimento? Estas foram questões que passaram a fazer parte dos meus estudos sobre a formação continuada, suscitando o

desejo de buscar outros elementos para compreender por que um professor que é acompanhado pedagogicamente e participa de ações formativas pouco altera a sua prática pedagógica, assim como quais são as interlocuções existentes entre a prática pedagógica, o Projeto Político-pedagógico da escola, as políticas públicas e os percursos formativos desses professores.

Com base nas ações formativas realizadas pelo CEAP, escrevi alguns artigos, em parceria com algumas companheiras de trabalho, as professoras Arlene Malta, Maria do Carmo Silva, Maria Nadja Bittencourt e Cristiane Luz, publicados na Revista de Educação CEAP¹ e no Caderno Temático CEAP. Dentre eles, destaco: *Formação Continuada: uma Reflexão a partir dos Saberes Necessários à Prática Pedagógica*, *O Papel da Coordenação na (re)construção do Projeto Político-pedagógico*; e *Projeto Político-pedagógico: Aprende-se a Fazer, Fazendo*. Um trabalho que considere importante no meu percurso formativo foi a organização do Caderno Temático nº 1 do CEAP, *Projeto Político-pedagógico da Escola Comunitária*, resultado de um projeto de formação continuada desenvolvido com professores de escolas comunitárias, situadas na Península de Itapagipe e no subúrbio ferroviário de Salvador, no período de 2002 a 2004.

Essas experiências com a formação de professores de escolas comunitárias me permitiram participar de outras ações formativas fora do CEAP, como a que vivenciei no Curso de Aprofundamento da Prática Educativa na Escola Comunitária, organizado pelo Movimento Leigo para a América Latina (MLAL) em parceria com a Associação Beneficente Ágata Esmeralda, para professores de escolas comunitárias, sendo professora da disciplina Fundamentos da Educação Popular. E, mais tarde, como professora-orientadora, durante três anos, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Programa da Rede UNEB 2000/Salvador II / 4ª etapa – (UNEB /Departamento de Educação – Campus I/ Associação Beneficente Ágata Esmeralda/ Associação Científica e Sócio-cultural PATÍ), também para professores de escolas comunitárias de Salvador. Nesse período, eu e a professora Maria Cíntia Seibert Santos escrevemos o texto *Formação de Professores e (re)leitura da Realidade: Dados de uma Pesquisa*, apoiadas em um estudo de campo feito pelos professores-alunos em suas comunidades sobre a percepção dos moradores, estudantes, gestores e docentes em relação à escola comunitária.

A minha militância na área de formação de professores é exercida também na realização de cursos, palestras, seminários e oficinas pedagógicas, tanto para professores das escolas comunitárias como para aqueles da rede pública e privada de ensino em Salvador, em cidades do interior da Bahia e em outros estados. Durante dois anos e meio fiz

¹ A Revista de Educação CEAP teve seu nome mudado em 2005, passando a ser chamada de *Presente! Revista de Educação*.

parte da equipe de formadores de um Projeto de Formação de Educadores Populares (P10) da Fundação Fé e Alegria do Brasil, colaborando com o seu planejamento e com a formação de professores e de outros profissionais da educação que trabalham em escolas, creches, centros comunitários e bibliotecas comunitárias de Fé e Alegria. Essas instituições estão localizadas na periferia de grandes cidades como Rio de Janeiro, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Palmas, Natal, Porto Alegre, Ilhéus, Cuiabá etc. As características e os problemas desses espaços são semelhantes aos das escolas comunitárias de Salvador, sobretudo no que diz respeito ao perfil do público atendido, às políticas de valorização e profissionalização de seus profissionais, à garantia dos direitos trabalhistas e à proposta pedagógica. Considero que a minha participação nesse projeto foi importante para a ampliação e resignificação da minha visão político-pedagógica em relação à formação continuada para professores de escolas comunitárias, para o conhecimento de novas experiências pedagógicas e para o estabelecimento de laços de amizade com pessoas de diversos lugares do Brasil.

A minha qualificação profissional é um compromisso firmado comigo mesma, para priorizar, no meu percurso formativo, atividades acadêmicas e socioculturais que estejam inseridas na minha área de trabalho e que me propiciem ser uma pessoa e uma profissional mais qualificada para enfrentar os desafios cotidianos que a profissão e a vida me impõem, pois, como diz Freire (1996, p. 103): “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade de professor.” Atenta a essa questão, venho participando, desde o meu ingresso no curso de Pedagogia, de cursos, seminários, palestras, reuniões nacionais, congressos nacionais e internacionais, fóruns e encontros locais. Foram tantos eventos que não cabe aqui listá-los, mas apenas dizer que foram atividades de formação essenciais para a troca de experiências e para o diálogo com profissionais da área de educação, em especial na área da formação continuada de professores.

Atualmente, continuo no CEAP, desenvolvendo ações formativas com professores e coordenadores pedagógicos de escolas comunitárias, públicas e privadas. Além disso, milito, há mais de três anos, na área de políticas públicas e formação de professores da Educação Infantil, como membro do Grupo Gestor do Fórum Baiano de Educação Infantil, ligado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Outra atividade profissional que exerço, desde 2005, é a docência no curso de Pedagogia da Faculdade Social da Bahia (FSBA), onde participei ativamente da reformulação do currículo do curso, com base nas orientações das atuais Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. O público que frequenta o curso de Pedagogia da FSBA é constituído de professores de escolas comunitárias públicas e privadas. Sobre a presença de professores de escolas comunitárias no curso de Pedagogia, escrevi recentemente o artigo *Professores que Estudam: Diferentes em quê?*, publicado também no Caderno Temático CEAP. Escrevi mais

dois textos com as minhas companheiras de trabalho da FSBA, Daniela Nascimento Varandas e Idalina Mascarenhas Borghi, sobre os resultados de experiências vivenciadas com os estudantes em sala de aula. Esses textos – *Memórias da infância: uma Estratégia para a Construção de Aprendizagens e (re)afirmação de Identidades* e *O Profissional da Educação Básica: Identidade, Saberes e Campo de Atuação a partir do Pensamento de Paulo Freire* – foram apresentados na IV Semana Acadêmica da FSBA/2006, assim como o texto *A Formação Continuada em Escolas Comunitárias: os Sentidos Atribuídos pelos Professores a seu Percurso Formativo*, escrito por mim, para a socialização dos primeiros resultados desta pesquisa.

Agora, com a folha de papel não mais em branco, vejo a tela do computador como um caleidoscópio que projeta diversas imagens do meu percurso formativo. Estas imagens estão intimamente ligadas com o meu objeto de estudo, definido ao ingressar no Mestrado em Educação na Faculdade de Educação/UFBA, em 2004.1: a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias ao seu percurso formativo. De acordo com Martins (1998, p. 29):

[...] o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador inconsciente de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal, etc. Podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito.

Portanto, penso que as minhas implicações com esse objeto de estudo nasceram com as minhas primeiras experiências de vida e foram se ampliando e sendo resignificadas com o meu crescimento físico, intelectual, sociopolítico, afetivo e psico-emocional em espaços e tempos diferentes e com a presença de muitos sujeitos que fizeram parte da constituição do meu percurso formativo. Essas implicações estão imbricadas também com o meu contato com as práticas socioeducativas e com a cultura do vivido na escola comunitária e com o meu envolvimento político-pedagógico nas ações de formação continuada de professores. Pretendo que esta pesquisa seja um lugar não só para revelar os sentidos do percurso formativo de professores que trabalham nessas instituições, mas um espaço para dar voz e vez a esses profissionais, em sua maioria mulheres inteligentes e guerreiras, que acreditam e lutam diariamente na escola comunitária por uma escola pública para todos. Foi por essa razão que decidi desenvolver a pesquisa na Escola Comunitária Luiza Mahin, com algumas de suas professoras, e formulei as seguintes questões de estudo:

— Como os professores da escola comunitária constroem os seus percursos formativos?

— Quais são os sentidos atribuídos pelos professores da escola comunitária a seu percurso formativo?

— Que práticas de formação continuada evidenciam os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias a seu percurso formativo?

Por meio dessas questões, pretendi, como disse anteriormente, trazer para o centro do debate vozes, histórias, conflitos, consensos, realizações ainda pouco conhecidas na academia e na sociedade em geral, mas impregnadas de anúncios e de denúncias sobre questões complexas e multirreferenciais, no que diz respeito à valorização e à profissionalização dos professores, principalmente em relação àqueles que trabalham na escola comunitária. Os objetivos definidos para esta pesquisa foram:

- compreender como os professores de escolas comunitárias constroem os seus percursos formativos numa relação dialógica e interpretativa entre as raízes ancestrais, resistência e afirmação;
- identificar os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias a seu percurso formativo, apontando indicativos político-pedagógicos para uma (re)leitura dos projetos de formação continuada propostos, principalmente, por organizações não-governamentais;
- refletir sobre as práticas de formação continuada para professores de escolas comunitárias narradas pelos participantes da pesquisa, como uma possibilidade de anúncio e denúncia dos consensos, críticas e contradições.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, que trazem, de maneira dialógica e crítica, as experiências das professoras participantes da pesquisa e as contribuições teóricas dos estudiosos do campo da formação de professores e da escola comunitária como referências para a compreensão do fenômeno estudado.

No primeiro capítulo, *Contextualização da Pesquisa*, encontra-se a descrição do campo da pesquisa e uma breve caracterização das professoras que participaram dessa investigação.

No segundo capítulo, *Percurso Metodológico: uma Possibilidade Teórico-metodológica*, tratei, como o próprio título já diz, de uma possibilidade teórico-metodológica, apresentando, numa perspectiva crítica e dialógica, referências no campo da formação continuada de professores e da metodologia de pesquisa que estivessem em consonância com o objeto de estudo e viabilizassem a incorporação das experiências vividas pelas professoras em seus percursos formativos nas interlocuções feitas nesta dissertação.

Neste sentido, fiz a opção pela abordagem crítico-reflexiva da formação continuada de professores, nas vozes de Candau (1997b), Josso (2002) e Nóvoa (1991b), principalmente, e de outros autores que contribuíram para a construção de um cenário multirreferencial e formativo; e pela abordagem qualitativa da pesquisa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), adotando como instrumentos da pesquisa a entrevista semi-estruturada, a observação participante e encontros coletivos, que viabilizaram maior aproximação com as professoras e a escuta das narrativas sobre os seus percursos formativos.

As reflexões sobre as referências epistemológicas da formação continuada de professores encontram-se no terceiro capítulo, *Formação Continuada: uma Construção Cotidiana para si-outro-mundo*. Na primeira seção, apresento algumas notas sobre a formação continuada no contexto da legislação educacional brasileira, confrontando os pressupostos teórico-metodológicos instituídos e os direitos dos professores assegurados em documentos oficiais (LDB nº 9394/96 e Lei nº 10.172/2001), relativos à formação continuada, com as ações implementadas pelo Poder Público nessa área, principalmente para professores de escolas comunitárias. Em seguida, retomo o pensamento dos autores-referência citados no parágrafo anterior, discorrendo sobre tendências epistemológicas da formação continuada, que envolvem desde a concepção de reciclagem à abordagem experiencial da formação.

Apoiada nessa trajetória histórico-conceitual, reitero, como uma possibilidade epistemológica de formação continuada, aquela tendência que reconhece a escola como *locus* de formação, que valoriza os saberes docentes, que considera o ciclo de vida profissional dos professores e favorece o seu desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento institucional, tomando como referências as experiências dos professores, os conhecimentos já construídos e o contexto sociocultural. Ainda neste capítulo, trago as vozes das professoras sobre os cursos de formação continuada freqüentados por elas.

No quarto capítulo, *Escolas Comunitárias: das Ambigüidades e Contradições às Conquistas*, faço uma retrospectiva da história da escola comunitária, retomando a legislação brasileira, as ambigüidades dos termos *comunitário* e *comunitária*, a história da escola comunitária em Salvador, seus dilemas financeiros, suas principais reivindicações e os níveis e modalidades de ensino. Magalhães et al. (1990), Reis (1991,1994), Serpa (1990) e Sposito e Ribeiro (1989) foram alguns dos autores que serviram de subsídio para o entendimento das ambigüidades, contradições e conquistas da escola comunitária. Em uma das seções, procuro, com base nas reflexões feitas por Subirats (2003), Touraine (2003) e Jesus (2004), principalmente, trazer elementos para uma aproximação da definição do que pode ser uma escola comunitária. Nesse capítulo, apresento também algumas representações das

professoras sobre a Escola Comunitária Luiza Mahin, como um espaço que, de alguma forma, conseguiu mobilizá-las e seduzi-las para reacender seus projetos de vida.

O quinto capítulo, *Percursos Formativos: Experiências, Sentidos e Significados*, foi dedicado à discussão sobre os percursos formativos das professoras. Para tanto, parti de suas narrativas e das sistematizações feitas especialmente por Bondía (2002), sobre “experiência”, “saber da experiência”, “sujeito da experiência”, e por Josso (2002), sobre “experiência formadora”, para tentar compreender o que tem o percurso formativo do professor da escola comunitária, qual sua relação com a escola comunitária e os sentidos atribuídos pelas professoras a seus percursos formativos. Este capítulo configura-se como uma espécie de narrativa-síntese sobre os sentidos atribuídos pelas professoras, uma vez que eles aparecem em suas falas, relatadas em toda a dissertação.

Nas *Considerações Finais*, sem a intenção de dar por encerradas as discussões feitas neste trabalho, procurei reafirmar anúncios e denúncias presentes nas narrativas das professoras, no que diz respeito aos sentidos atribuídos a seus percursos formativos, às propostas de formação continuada e à escola comunitária. Portanto, convido o leitor para partilhar comigo as aprendizagens que construí nesse percurso, com o que vivi, li, escutei e interpretei sobre formação continuada e professores que trabalham em escolas comunitárias.

Antes de finalizar esta introdução, gostaria de ressaltar que a questão de estudo — Que práticas de formação continuada evidenciam os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias a seu percurso formativo? — e o seu respectivo objetivo estão presentes nos textos que compõem esta dissertação, mas não tiveram o aprofundamento necessário em virtude da riqueza e dos elementos trazidos pelas professoras em suas narrativas sobre as duas primeiras questões, levando-me a fazer escolhas no momento da análise e interpretação das experiências vividas em seus percursos formativos. Penso que esta é e pode ser também uma possibilidade de dar continuidade a esta pesquisa em outro momento da minha vida profissional, retomando essa questão que considero pertinente para o levantamento de indicativos para o redimensionamento de práticas de formação continuada para professores de escolas comunitárias.

Por fim, outro ponto que quero deixar aqui registrado diz respeito a uma cena da minha formação, vivida durante a escrita desta dissertação. Foi um momento de introspecção, no qual as palavras foram as minhas cúmplices para que pudesse dizer:

Eu quero apenas escrever...

Queria ter uma escrita mais poética, mas solta, mais leve... Ainda não consegui... Continuarei tentando. Quem tem os pés fincados no chão pensa muito e viaja pouco... Sinto-

me assim neste momento de escrita da dissertação, com vontade e desejo de fazer uma viagem diferente de outras que já fiz. Queria escrever coisas diferentes, dizer coisas diferentes sobre a escola comunitária, sobre a formação continuada, não repetir tanto... A escrita tem dessas coisas, nos expõe, nos coloca com a cara na rua, para quem quiser passar e olhar... O que isso tem a ver comigo agora? Talvez medo. De quê? Do sucesso ou do fracasso? Dos elogios ou das críticas? A escrita tem dessas coisas, nos expõe ora aos elogios, ora às críticas... Queria ser como um poeta que apenas escreve... O que vão pensar sobre a sua escrita? Não importa, a escrita não é mais sua, é dos outros... É de quem se sentiu atraído por ela... Mas a escrita científica tem dessas coisas, exige que a nossa criação tenha avalista... Mas tudo não é escrita? O que significa então escrever? Escrever não é dizer o que se sente, pensa, vive ou se deixa de viver...? Escrever não é dizer o que os outros vivem, sentem e pensam...? Não é isso que os poetas fazem...? E nós, os pesquisadores, escrevemos mesmo sobre o quê? Quem terá a coragem de escrever como os poetas? Quem terá a coragem de apenas escrever na academia como os poetas...? Eu quero apenas escrever... Não como poeta, porque não sou, mas como Eu...

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: O CAMPO DE PESQUISA

O ato de escolher um campo de pesquisa para o desenvolvimento de investigações científicas está relacionado com os interesses do pesquisador no que diz respeito à sua área de estudo; com o seu desejo de refletir sobre a sua profissão por meio da pesquisa; com o compromisso de construir conhecimentos que ajudem a melhorar a qualidade de vida das pessoas; com a sua implicação política na construção de uma educação democrática e na diminuição da distância entre a universidade e a escola básica; com o seu empenho com a denúncia de práticas que negam à criança e ao adulto o direito de aprender; com a possibilidade de anunciar saberes e práticas que remetem às raízes ancestrais de grupos humanos excluídos e silenciados ao longo da história. Estas foram algumas das minhas motivações para a definição do campo de pesquisa no qual realizei este estudo.

A decisão de ter uma escola comunitária como o *locus* para o desenvolvimento da minha pesquisa está relacionada também com o meu envolvimento com a formação de professores que trabalham nessas escolas e com uma possibilidade concreta de colaborar com a sistematização da história da escola comunitária. Politicamente, a realização de pesquisas nesses espaços e com os sujeitos que ali trabalham é uma estratégia para a afirmação/reconhecimento de identidades e socialização de conhecimentos e de práticas que podem contribuir com indicadores para o redimensionamento de políticas públicas e de propostas teórico-metodológicas no campo da formação continuada de professores.

O meu contato com a Escola Comunitária Luiza Mahin começou em 1999, quando ingressei no CEAP e assumi a coordenação dos projetos de formação continuada para professores. A presença dos seus professores e coordenadores pedagógicos nas ações formativas desenvolvidas pelo CEAP, e a forma como eles intervinham e se posicionavam em relação aos temas abordados chamaram a minha atenção desde o primeiro momento. Eram falas e exemplos trazidos do cotidiano da escola comunitária, prenhes de sentimentos, de clareza política, de criticidade, de sensibilidade e de indignação que provocavam e instigavam os outros participantes a também entrarem na roda de discussão com as suas opiniões, ora contrárias, ora de concordância. Então, o meu “namoro” com a Escola Comunitária Luiza Mahin começou nesse período, mesmo sem ter ainda ingressado no Mestrado.

Outro indicador que me fez olhar para a Luiza Mahin como campo de investigação foi o fato de sua gestão ser feita por pessoas da Associação de Moradores do Conjunto Santa

Luzia, e de sua proposta pedagógica apresentar vínculos políticos e pedagógicos com a comunidade na qual está inserida. Esses são alguns dos indicadores que considero essenciais para a caracterização de uma escola comunitária, mas que, por diversos motivos, vêm se tornando ausentes das práticas adotadas em determinadas escolas chamadas de comunitárias.

A Escola Comunitária Luiza Mahin localiza-se no bairro do Uruguai, na Península de Itapagipe, no Conjunto Habitacional Santa Luzia, na cidade de Salvador, numa antiga área de manguezal da Baía de Todos os Santos que foi sendo habitada por pessoas vindas de outros cantos da cidade e do interior da Bahia, mesmo sem a infra-estrutura necessária. Eram famílias de baixa renda, que viviam em casas de madeirite, erguidas sobre as águas — as antigas palafitas — sem saneamento básico, segurança e sem outros serviços básicos para a vida do ser humano.

Os moradores, aos poucos, foram se organizando e exigindo do Poder Público melhorias para o bairro, tais como: moradia, rede de esgoto, asfalto, posto de saúde, escola etc. Algumas dessas reivindicações foram atendidas, mas ainda hoje é possível encontrar ruas sem saneamento básico e sem asfalto, principalmente aquelas que estão fora das vias centrais de acesso ao bairro. E quem vive nesses lugares são as famílias economicamente mais pobres da comunidade. O problema da moradia ainda persiste, porque muitos moradores não possuem o título de posse das suas casas e outros continuam vivendo em casas de madeirite, só que agora em terra firme.

A população do bairro do Uruguai é constituída, na sua maioria, de pessoas negras ou de origem negra e de famílias numerosas, geralmente com muitas crianças e jovens que, desde pequenos, precisam, em alguns casos, deixar a escola para trabalhar e ajudar na composição da renda familiar. Esse é um problema comum nas famílias pobres que, por necessidade de sobrevivência, encurtam ou sacrificam a infância dos seus filhos, transferindo-lhes trabalhos e responsabilidades que são do adulto.

Em relação à vida econômica do bairro, existe um comércio bastante ativo, com supermercados, *shopping*, pequenas indústrias, negócios e feiras livres que movimentam a região e possibilitam que famílias da comunidade possam encontrar meios para a sua sobrevivência. Boa parte delas, entretanto, vive de biscates e do subemprego, reflexo das políticas econômicas implantadas no Brasil.

Outra particularidade do bairro são as atividades artístico-culturais, que se concretizam por meio de grupos de percussão, de teatro, de dança e de quadrilhas juninas, como uma expressão da cultura popular e própria da comunidade. Além disto, os moradores participam de atividades de lazer presentes no bairro, tais como pagode, seresta, arrocha, bingos, jogos de dominó, baralho, baba, pois, de modo geral, não dispõem de recursos financeiros para usufruir de outros bens culturais e atividades de lazer disponíveis na

cidade. As possibilidades de divertimento tanto para os adultos como para as crianças e jovens são escassas, sobretudo se levarmos em consideração as políticas de incentivo à cultura dos Governos para essa população, mas isso não impede que os sujeitos se divirtam e produzam no seu cotidiano cultura e arte.

Assim como em outras localidades, os moradores do bairro do Uruguai não estão isentos dos problemas relacionados ao desemprego, aos diversos tipos de violência, às drogas, ao alcoolismo, à criminalidade, à prostituição infantil, à gravidez precoce na adolescência, bem como à ineficiência dos serviços públicos oferecidos na área da saúde, educação, transporte coletivo e segurança.

Nesse contexto, a Escola Comunitária Luiza Mahin, criada em 9 de março de 1990,

[...] surgiu da idéia de moradores, que, reunidos numa associação decidiram direcionar o seu trabalho para a Saúde e Educação e atender crianças de 0 a 06 anos, filhos de trabalhadores que não eram contemplados pelo ensino público da comunidade, que só atendia de 1^a à 4^a série. (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p.7).

A equipe de coordenação e o corpo docente da Luiza Mahin são constituídos de 100% de mulheres, na sua maioria da própria comunidade. Algumas delas estão na Associação e na escola desde a sua fundação, já foram professoras e, hoje, ocupam a função de coordenadoras administrativa ou pedagógica. O nível de escolaridade dos profissionais que trabalham na Escola Comunitária Luiza Mahin vai do Ensino Médio ao Ensino Superior. Nos últimos quatro anos, quase todas as professoras conseguiram ingressar na universidade, algumas já concluíram e outras estão concluindo. Mesmo com o avanço na formação, o salário não aumentou, a carteira de trabalho não foi assinada e os direitos trabalhistas não foram assegurados, o que tem contribuído para que algumas professoras deixem a escola, em busca de estabilidade financeira em outras instituições de ensino.

O nome dado à escola evidencia a preocupação e a implicação dos seus fundadores com a história e a identidade dos negros. Luiza Mahin é “[...] reconhecida como uma mulher negra, como uma heroína que lutou contra o preconceito, contra a escravidão e é por isso que a escola tem esse nome.” (prof^a Marilene Vieira Santos). A escolha do nome *Luiza Mahin* para esta escola também está relacionada com a identidade dos próprios sujeitos da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia e da sua escola. Eles são, na sua maioria, mulheres negras que lutam diariamente para enfrentar os desafios do cotidiano em relação ao preconceito racial e garantir, no currículo da escola, a presença desse conteúdo e, conseqüentemente, a afirmação da identidade étnica dos seus alunos e professores.

O trecho retirado da Proposta Político-pedagógica (PPP) da Escola Comunitária Luiza Mahin deixa claro que ela foi criada como uma alternativa à ausência de escolas públicas em bairros populares (REIS, 1994), principalmente, para suprir a falta de escolas

de Educação Infantil no bairro do Uruguai. Na sua trajetória histórica, as dificuldades encontradas não se constituíram em obstáculos para a implantação das suas ações, como se pode verificar num trecho da sua PPP:

A atividade da escola começou a ser desenvolvida, num espaço ocupado pelos moradores onde, anteriormente, funcionava a AMESA – Alagados e Melhoramentos S.A. criada em 07 de maio de 1975 pelo decreto 21.302/69, com a finalidade de promover a elaboração do plano de melhoramento dos alagados - o que a tornava inadequada e sem mobiliário necessário. Alunos e educadores sentavam-se no chão, escreviam em jornal e em papel contínuo usados, que eram doados pelos próprios moradores. Com a continuidade dos trabalhos, ainda que, de forma parcial, a escola começou a receber materiais doados, que não atendia às necessidades diante do grande aumento da demanda de crianças. Além dessas dificuldades, a escola teve que enfrentar ameaças por parte dos usuários de drogas que se sentiam donos do espaço.

Nos primeiros dois anos, fundadores/educadores desenvolviam o trabalho sem nenhum recurso financeiro. Com muita luta, conseguiram algumas parcerias e, a partir daí, conseguem doações que seriam utilizados na obtenção de móveis, materiais didáticos e ajuda de custo para professores e pessoal de apoio. À medida que a história se configurava, os objetivos eram definidos, resultando na construção de um projeto para captação de recursos financeiros. Contatos diversos foram estabelecidos até realizar um convênio com uma ONG do Canadá - Visão Mundial – que disponibilizou recursos financeiros para a construção da sede atual da escola.

A ampliação da Escola e as constantes melhorias permitiram à comunidade perceber o trabalho desenvolvido e valorizá-lo. Assim, deixa de ser apenas uma escola a mais, configurando-se como um espaço que busca suprir a falta de escolas públicas. Tenta ser, também, uma escola diferente, mais adequada às necessidades e à valorização da cultura das camadas populares, em especial, da comunidade do bairro Uruguai. (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p.7).

De acordo com Jesus (2004), a ousadia, a coragem e a solidariedade foram elementos fundamentais para a criação das escolas comunitárias. No caso da Luiza Mahin, as pessoas tiveram que enfrentar pequenos grupos da comunidade, que amedrontavam suas lideranças com ameaças de invasão do espaço que estava sendo utilizado. Destaco também que a Associação de Moradores desejava construir uma escola diferente e mais adequada às necessidades e à valorização da cultura das camadas populares, em especial da comunidade do bairro Uruguai, mas, no início, esse projeto encontrava-se no plano das idéias e só depois de um tempo de funcionamento é que ele foi sendo estruturado e os objetivos melhor definidos. Os primeiros anos foram muito difíceis: espaço físico inadequado, mobiliário e materiais didáticos inexistentes, profissionais sem pagamento, proposta pedagógica sem sistematização, professor sem formação adequada, entre outras dificuldades. O que tinham de concreto na criação da Escola Comunitária Luiza Mahin era gente disposta a trabalhar e crianças para estudar. De fato, foram as pessoas que mais pesaram na origem da escola comunitária (JESUS, 2004), porque as condições mínimas necessárias não existiam e elas foram sendo construídas no dia-a-dia, no embate com o poder público, com a participação da comunidade e com a ajuda financeira de algumas instituições.

Sem recurso financeiro não é possível fazer educação. Em se tratando da Escola Comunitária Luiza Mahin, o apoio financeiro dado pela Visão Mundial foi vital para que a sua

sede fosse construída, o que possibilitou a ampliação das suas atividades, a melhoria, aos poucos, da infra-estrutura e da parte pedagógica e o estabelecimento de outros convênios.

Hoje, além da Visão Mundial, a Luiza Mahin vem se mantendo com parcerias feitas com instituições não-governamentais nacionais e internacionais, com o pagamento de uma taxa mensal feito pelas famílias à Associação e com os recursos provenientes do Fundo Municipal de Educação (Lei Orgânica do Município/Art. 191), Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC), antes recebido via Associação de Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia (AEEC-BA). Esses recursos, todavia, são instáveis e temporários. A Visão Mundial, parceira da escola desde a fundação, é uma das instituições que repassa o recurso nas datas fixadas, mas já comunicou à equipe de coordenação que o convênio será interrompido, o que vem deixando o grupo apreensivo em relação ao futuro da escola, pois os recursos vindos das outras fontes são irregulares, em razão dos atrasos e da inadimplência das famílias.

A Escola Comunitária Luiza Mahin teve presença marcante na AEEC-BA, fez parte da Direção da Associação em alguns mandatos, mas, no início de 2006, por divergência política e discordância na forma de administração e de gestão da Associação, a equipe da escola decidiu deixá-la. No momento, é membro-integrante da Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe (CAMMPI) e participa ativamente das suas ações, principalmente no Setor de Educação, articulando as escolas e os espaços educativos existentes na comunidade para a construção de ações político-pedagógicas e organização do trabalho pedagógico. Os professores da escola iniciaram, em 2005, um mutirão para ajudar essas escolas na (re)construção do Projeto Político-pedagógico.

Quem avista de longe a Escola Comunitária Luiza Mahin e dela se aproxima pela primeira vez, pensa que não é comunitária, pois a escola comunitária ainda é vista como um lugar feio, com estrutura física precária, com professores despreparados, com crianças mal-vestidas, despenteadas e com o nariz escorrendo. E essa imagem da escola comunitária se confirma quando as professoras fazem o seguinte relato:

Alda¹ – Quando a gente vai em curso com os professores da escola pública ficam lá... e quando descobrem que você é da comunitária já te deixam... Eles acham que o professor da escola comunitária, primeiro, não tem formação, acham que a gente não tem magistério e depois acham que a gente ensina besteira. Só faz brincar com os meninos da periferia.

¹ Neste texto, adotei dois critérios para informar os nomes das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin que participaram da pesquisa, cujas falas citamos: o nome da professora inicia a transcrição do trecho citado, quando se trata de depoimento colhido no encontro coletivo, um dos instrumentos metodológicos adotados; na citação de trechos das entrevistas, o nome completo da professora é informado no final.

Jandayra – *Que os meninos são sujos.*

Alda - *Eu já percebi isso em alguns cursos que tiveram de estar professor da escola pública. No último agora que eu fiz, quase que eu me estresso porque, quando eu começo ouvir as coisas, eu vou e respondo e falo...*

Alda – *Mas, nesse caso aí, eu estava me aborrecendo, porque tudo que ela falava de ruim ela jogava para a escola comunitária. Ela estava dentro de uma escola comunitária, porque o curso foi aí na Luiza Mahin. Aí, de repente, teve um negócio lá que falou sobre a competência, sobre o que o professor sabe. Ah! Porque o professor da escola comunitária não sabe isso não. Eu disse: Epa! Não bote o nome comunitária não, você pode até dizer de outros professores, mas os da escola comunitária não e várias coisas que ela soltava, acho que ela esquecia e eu ia lá e rebatia porque eles têm essa visão. Foi no Curso de Alfabetização, estava misturado professor de escola pública e de escola comunitária e eu percebi isso. Só que a gente chega lá para mostrar o nosso trabalho e aí eu sou uma que defendo, se eu tiver certeza do que eu quero [...]*

Marilene – *Não é só no curso não, é em todo lugar.*

Alda – *É em qualquer lugar. Eles acham que professor de escola comunitária não tem condições nem competência.*

As falas das professoras evidenciam o pouco conhecimento que as pessoas têm sobre o trabalho desenvolvido nas escolas comunitárias e as formas de exclusão que se manifestam em atividades de formação realizadas por alguns órgãos públicos. De acordo com Subirats (2003, p. 80): “Quando a percepção ou a imagem que uma determinada comunidade tem no exterior for negativa, podemos supor que a auto-estima dessa comunidade será baixa e gerará poucos incentivos para trabalhar ou investir nela.” No caso das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin, foi o contrário; as atitudes preconceituosas deram-lhes firmeza para que pudessem reagir e se posicionar criticamente em relação às falas equivocadas sobre a escola comunitária, mas é importante ressaltar que um episódio como esse não pode ser generalizado, nem tomado como indicador de precariedade desses espaços educacionais.

No que diz respeito à Escola Comunitária Luiza Mahin, as crianças são limpas e bem-arrumadas, a sua infra-estrutura é boa, possui mobiliários adequados para a faixa etária das crianças, refeitório, sala de informática, biblioteca, brinquedoteca, secretaria,

cozinha e uma pequena área de lazer, que se amplia com o uso da praça que fica em frente à escola. A praça se transformou numa extensão da escola e é nesse espaço que os professores realizam as atividades recreativas com as crianças e fazem as apresentações pedagógicas e culturais. O ambiente e o espaço da Escola Comunitária Luiza Mahin são considerados bons em relação a outras escolas comunitárias e até municipais, mas a escola ideal, com salas amplas, áreas verdes, parques para brincadeiras e jogos ainda não está disponível para as crianças que moram em bairros populares.

A Escola Comunitária Luiza Mahin atende Educação Infantil (pré-escola) e séries iniciais do Ensino Fundamental para crianças e adultos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Ela é reconhecida pela rede comunitária de ensino, pelos moradores do bairro, por pesquisadores e por organizações não-governamentais nacionais e internacionais como uma escola-referência, porque as suas ações extrapolam a dimensão pedagógica, atingindo a comunidade e trabalhando com as questões sociais que marcam a vida dos sujeitos que freqüentam a escola comunitária. Para as professoras que colaboraram com a pesquisa, uma das diferenças da Luiza Mahin é que a escola trabalha com aspectos sociais:

[...] eu acredito que a escola liga muito, tenta trabalhar muito o social, é isso, é ver a situação da criança e também a questão da formação crítica, porque tenta de uma forma ou de outra preparar eles para ser um cidadão. (profª Talita Novaes de Oliveira).

[...] a escola comunitária tem muito isso, trabalhar com o social [...] o relacionamento da divisão, de compartilhar o que ela tem, é uma diferença, eu vejo isso, porque eu tenho crianças em casa que não são da escola comunitária, e... aquela coisa de dividir com o outro, o menino da escola comunitária tem muito isso. Eu vejo eles com essa questão de sempre querer dividir, sempre querer ajudar o outro [...] ele não vai brincar porque ele é gordo, ele não pode correr, ele não vai brincar porque ele é de outra etnia [...] então, eu vejo muito essa questão deles se aproximar do outro pra dividir, se aproximar do outro sem preconceito. Então, eu vejo isso nas crianças da escola comunitária. De social eu chamo isso. É essa relação de comparar com o outro. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Na fala da profª Talita Novaes de Oliveira, o trabalho social desenvolvido pela Escola Comunitária Luiza Mahin faz parte do conhecimento de quem é o seu aluno, de onde ele vem e como vive. Isto é, conhecer a vida da criança para melhor intervir no processo de ensino e de aprendizagem, criando possibilidades para que ela possa construir habilidades

para a leitura crítica dos fenômenos e fatos que ocorrem no seu entorno e em outros ambientes. Nesse sentido, “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” (SACRISTÁN, 1992, p. 66). Logo, a formação crítica, tão necessária para o exercício da cidadania, começa na escola com a prática do respeito às diferenças (raça, fenótipo, religião etc.) e da cooperação e partilha de objetos e atividades, como lembrou a professora Alda.

Na proposta curricular da escola, além das áreas de conhecimento previstas nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, são privilegiados eixos temáticos ligados à vida dos sujeitos que estudam e trabalham na Escola Comunitária Luiza Mahin, antes mesmo de terem se transformado em lei. A história e a cultura afro-brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente são dois exemplos de leis que permeiam as ações desenvolvidas pelos professores na escola.

A respeito da história e da cultura afro-brasileira, Pelegrini (2002, p. 29) fez uma reportagem na Luiza Mahin sobre um projeto de aprendizagem, cuja temática central envolvia a identidade étnica dos alunos e dos moradores da comunidade, que tinha como objetivo “[...] levar as crianças a construir uma boa imagem de si mesmas e a resgatar a influência da cultura africana na construção da identidade brasileira por meio da coleta de dados.” Esse trabalho, de acordo com a reportagem, foi iniciado com a construção da árvore genealógica de cada aluno e, aos poucos, eles foram se reconhecendo como negros, conhecendo líderes negros, melhorando a sua auto-estima e aprendendo conteúdos referentes a outras áreas de conhecimento. Esse tipo de atividade parte da compreensão de que “[...] a partir da escola se pode fazer cultura, civismo e território e, a partir da comunidade local, se faz educação e se pode discutir ensino, conteúdos e valores educativos.” (SUBIRATS, 2003, p. 77).

Na sua Proposta Político-pedagógica, a Escola Comunitária Luiza Mahin (2004, p. 11) afirma:

[...] estar comprometida com a formação do seu aluno como sujeito ativo, autônomo, crítico, criativo e responsável. Busca, também, se perceber responsável pelo crescimento e qualificação dos professores, funcionários e do corpo técnico, enxergando neles os responsáveis diretos pela concretização da proposta pedagógica.

É importante lembrar que os professores não são os únicos responsáveis pela concretização da proposta pedagógica. É necessário que a escola desenvolva o trabalho de forma coletiva e integrada, com a participação da equipe de coordenação, dos professores, dos estudantes e da sua família, bem como da comunidade, já que se trata de uma escola comunitária.

Nesse sentido, parece que a Escola Comunitária Luiza Mahin (2004, p. 12) está consciente de que

[...] necessita, constantemente, rever sua relação com a comunidade, seus conteúdos, bem como a maneira de trabalhá-los; observar a relação entre professores e alunos; atentar para a escolha e elaboração do material didático, e de outros aspectos que norteiam o pulsar da escola, para que esteja condizente com sua história e seus ideais.

Ter no horizonte a história da escola comunitária e os seus ideais é uma posição política que poderá contribuir para o fortalecimento da identidade institucional dessa escola, sobretudo se a participação dos seus membros for efetiva durante o processo de redimensionamento das suas relações, dos seus conteúdos e de outros elementos presentes na instituição.

Os princípios teórico-metodológicos adotados na Luiza Mahin baseiam-se, principalmente, no pensamento de Freire, Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget e na Pedagogia de Projetos.

[...] optamos pela Pedagogia de Projetos, a qual propicia ao aluno o compromisso necessário para com sua aprendizagem. O fato do objetivo ser claro e compartilhado desde o início e de haver sentido e significado em torno da realidade do aluno contribui muito para o engajamento do grupo nas tarefas. A Pedagogia de Projetos permite à escola estar alicerçada no real, aberta às múltiplas relações com o exterior. Com ela, a criança trabalha “pra valer” e dispõe de meios para afirmar-se. Essa prática lhe permite não depender mais apenas das escolhas dos adultos, mas viver a experiência positiva, o confronto com os outros, decidir e comprometer-se após a escolha, assumindo responsabilidades, fundamentalmente, ser agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade. (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p. 24)

A Pedagogia de Projetos, de acordo com Bomtempo et al. (1997), apresenta vantagens e também algumas limitações. Dentre as vantagens citadas pelas autoras, destaco:

- a) Proporciona conteúdo vivo à introdução, ao contrário dos programas livrescos; da educação bancária [...]
- c) Possibilita melhorar a compreensão:
 - das necessidades de contexto social;
 - do planejamento cooperativo;
 - dos processos de grupo e da importância da participação de cada um no grupo;
 - da importância dos serviços prestados aos outros.
- d) Possibilita aprendizagem real, significativa, ativa, interessante e atrativa [...]
- g) É integradora [...]
- j) Desperta o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade.
- k) Estimula o planejar e executar com os próprios recursos [...] (BOMTEMPO et al., 1997, p. 10).

Se a Pedagogia de Projetos não for bem desenvolvida, os professores podem se deparar com suas limitações e cometer possíveis abusos, uma vez que ela pode se tornar:

- Uma iniciativa ingênua e superficial dos alunos, que não atenderia aos objetivos da aprendizagem e poderia terminar em certa desordem;
- Perigo de uma excessiva interferência do professor, que, preocupado com um programa previamente estabelecido, chega a transformar o projeto em uma coordenação estereotipada de lições em torno de um tema determinado, de pouco interesse para os alunos. (BOMTEMPO et al., 1997, p. 11).

Para esse tipo de trabalho é “[...] relevante o exercício do diálogo, do saber ouvir, do respeito ao outro e do reconhecimento das diferenças, facilitando o entendimento coletivo” (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p. 16) e a construção de aprendizagens com significado para o aluno e também para o professor.

A Escola Comunitária Luiza Mahin procura investir na formação política e pedagógica dos professores, da equipe de coordenação, das merendeiras e demais funcionários. A formação é feita na própria escola, em parceria com outras instituições que desenvolvem ações formativas para professores e trabalham em escolas comunitárias e pelos seus professores e coordenadores pedagógicos.

Sobre essas atividades de formação implementadas na Luiza Mahin, as professoras teceram alguns comentários que merecem destaque:

[...] nós nos encontramos das 12:00h às 12:30 ou até às 13:00h; é muito corrido, muito corrido. As pessoas já estão com outra atividade pela tarde; a gente leva o plano de aula que a gente deu na sala, discute metodologias diferentes, mas mesmo assim fica dado, porque aquele momento não dá para a gente levar uma teoria, para refletir em cima daquela teoria, para fazer escrita daquela teoria que lhe chamou atenção, para depois você trazer uma dinâmica, uma metodologia que tenha a ver com aquela teoria e o que você pode adaptar dentro da realidade da sua sala de aula. É muito corrido. E uma vez por mês, aos sábados, é o dia todo, mas é mais projetos. E projetos a gente já sabe que cada um tem o seu tema já, já sabe, já investigou na sua turma o que vai trabalhar, então é mais voltado para quê? Objetivos, justificativa, mas e o passo a passo depois na sala? Olha o problema. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

A gente pega das 12:00 a 1:20 da tarde, por quê? a gente... assim... tem professores que pode ser bom do jeito que for, mas a gente tem dificuldades em algumas coisas, então é melhor que a gente fale com a coordenadora, pra que ela, junto com as outras pessoas, ajude a gente. A gente estava com dificuldade no passo a passo, a gente estava fazendo, mas estava faltando alguma coisa. Então o que foi que Jamira

fez? Começou a observar o passo a passo da gente e começou a fazer algumas observações. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

[...] a gente tem aqui encontro dos professores durante a semana, a gente se encontra para tirar dúvidas, para uma colega passar experiência para outra, o que está dando certo, o que não deu e porque não deu. Então, essa troca, para mim é um curso. Porque a gente não vê em outras escolas esses encontros com os professores, eles mesmo se encontrando, eles mesmos tirando dúvidas, eles mesmos buscando outros materiais externos pra ajudar nesses encontros. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Todo o planejamento da gente, que é todo mês, nós temos um sábado, geralmente pela manhã é a questão da formação política, social do professor e a tarde nós fazemos mesmo planejamento, depois do almoço. Aí nós vamos debater, discutir o projeto; vamos elaborar para sala de aula, mas, pela manhã, geralmente, nós temos palestra, palestras, como eu falei, sobre a questão da mulher, a mulher na sociedade, a mulher na política, pela questão da formação política, e também a questão de formação social. (profª Talita Novaes de Oliveira).

[...] os encontros entre os professores e muitas vezes é a dupla. Por exemplo, tem eu e Jandayra, aí eu trago, eu fiz um curso, aqui esse material, e daí a gente senta e discute e em algumas vezes eu trago para Jamira. Teve esse material muito bom desse curso aí Jamira, lê, estuda, tira xérox e passa para todo mundo e aí a gente discute no dia do planejamento. Porque é planejamento, não só sentar, fez o planejamento e vai embora. A primeira parte é social, que é a questão dessas novidades, essa coisa que o outro não participou, e aí traz, discute, a gente debate, é desse jeito. A periodicidade, no caso, se tiver encontro de 15 em 15, se tiver de mês em mês, são esses encontros. (profª Marilene Vieira Santos).

Em relação aos horários informados pelas professoras participantes da pesquisa, observa-se que o tempo usado para a realização desses encontros semanais é aquele destinado para o almoço e o descanso dos professores. De fato, não é o horário mais adequado, mas, segundo uma das professoras, que também é coordenadora no turno vespertino, ele

[...] foi um acordo com a coordenação, porque era o único momento que a gente tinha, porque a gente propôs à noite, mas à noite tem as meninas na faculdade, aí

propôs à tarde. À tarde, outras não podiam vir, porque estavam na faculdade. Então, viu que esse horário era o melhor horário junto com a coordenação. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

A disponibilidade dessas professoras é algo que chama a atenção. Depois de uma manhã de trabalho, ainda possuem fôlego para se reunir, fazer o planejamento ou discutir sobre possíveis problemas e/ou dificuldades encontradas na sala de aula, e depois saírem correndo para trabalhar em outra escola ou freqüentar uma faculdade. Com esse tempo, que varia de 30 minutos a 1 hora, as possibilidades de aprofundamento ou de conclusão dos trabalhos são mínimas. É muito corrido, como afirma a profª Jucimar Cristina de Jesus Machado, mas esse horário não é tão rígido; quando é possível, esses encontros começam mais cedo. De qualquer modo, o planejamento e a reflexão sobre as dificuldades dos professores à luz de teorias requerem um tempo maior. Planejar e estudar são coisas distintas, mas é possível unir esses dois aspectos nos encontros de formação, desde que seja garantido um tempo maior e que ele esteja previsto no calendário escolar como um momento “sagrado” para o grupo.

Além desses encontros semanais, de acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, acontece, quinzenalmente, às sextas-feiras, depois do intervalo, às 10:00h, encontros para o planejamento. Durante a pesquisa de campo, entretanto, que aconteceu de forma mais sistemática no segundo semestre de 2005, no período de agosto a dezembro, tive a oportunidade de participar de apenas um encontro, que iniciou às 10:10 e terminou às 12:10. O seu objetivo era dar continuidade à elaboração de projetos de aprendizagem que as professoras tinham iniciado em um encontro realizado num dia de sábado, e fazer “o passo a passo do projeto”, ou seja, fazer o planejamento das atividades diárias. O tempo foi curto e o trabalho não foi concluído. A coordenadora que estava conduzindo as atividades propôs que as professoras finalizassem o projeto e o planejamento, e que depois seria feito atendimento em pequenos grupos ou em duplas, para acompanhar a finalização da tarefa solicitada. Outra estratégia adotada pela coordenação, para monitorar o trabalho do grupo, foi a solicitação do projeto e dos planos de aula escritos, para que fossem feitas, se necessário, as observações e orientações e, em seguida, devolvidos às respectivas professoras. Esta estratégia foi bastante utilizada durante a minha permanência na instituição, tanto para os encontros semanais como para os quinzenais, sob a justificativa de que, no segundo semestre, existe um acúmulo de atividades dentro e fora da escola, dificultando o cumprimento do calendário das reuniões.

De fato, na Escola Comunitária Luiza Mahin, existe a prática de distribuir entre as professoras e a equipe de coordenação os compromissos assumidos pela instituição, como a participação em caminhadas, seminários, fóruns, audiências públicas, reuniões com ONGs

e órgãos públicos, dentre outros. Esse tipo de ação é importante para a escola, mas, às vezes, atrapalha o desenvolvimento das atividades pedagógicas planejadas.

A não-realização dos encontros de formação é um exemplo das conseqüências de uma agenda cheia de atividades. Por outro lado, a escola acaba propiciando possibilidades de formação de cunho político para as pessoas que participam desses eventos. Existe uma preocupação por parte da coordenação em não centralizar essa responsabilidade em uma ou duas professoras. Qualquer uma delas pode ser solicitada a assumir um compromisso da escola.

Nas falas das professoras, são citados os encontros que acontecem, mensalmente, aos sábados. Eles são organizados em dois momentos: um para a “formação política e social” do professor e outro para o planejamento de ensino. O primeiro momento fica sob a responsabilidade de um profissional convidado pela escola ou das próprias professoras e equipe de coordenação. As temáticas escolhidas para o debate são relevantes para o fortalecimento da identidade do grupo, como a “mulher na política e na sociedade”. Quando são as professoras que assumem os trabalhos, esse espaço é também utilizado para a socialização de materiais e de conteúdos estudados apenas por alguns membros da equipe, em cursos de formação de professores feitos fora da escola ou em outras atividades dessa natureza.

Em relação aos tempos e espaços dedicados à formação das suas professoras, notei que a equipe de coordenação da Escola Comunitária Luiza Mahin ainda precisa ter mais cuidado em relação os encontros agendados, para que não sejam cancelados por motivos que nem sempre estão relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Outro aspecto que também merece atenção é a mudança das modalidades dos encontros. O acompanhamento individualizado, em dupla ou em pequenos grupos é importante, mas os encontros coletivos são fundamentais para o exercício da reflexão sobre a prática, para a efetiva troca de experiências, para a socialização das dificuldades e a procura de soluções para os problemas apresentados. De acordo com Nóvoa (1992b, p. 26): “A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Para a professora Marilene Vieira Santos, é “[...] esse momento que fortalece também o trabalho, fortalece a identidade [do professor e da pessoa do professor]”. Garantir a periodicidade e um tempo adequado para a formação do grupo é também criar uma rotina no trabalho das professoras e, quem sabe, desenvolver e/ou fortalecer o hábito do estudo, da reflexão e do registro.

Além das iniciativas de formação, presentes no cotidiano da Luiza Mahin, as suas professoras participam de ações formativas promovidas por ONGs e, em alguns casos, pela rede pública de ensino. Sobre os cursos propostos pelo estado e pelo município de

Salvador, as professoras se sentem excluídas e discriminadas, pois só participam de determinados cursos, porque a escola tem boa inserção no meio político e nas secretarias de educação, o que favorece alguns convites. Elas participam dessas ações de formação não como um direito, mas como uma oportunidade que está sendo dada por alguém conhecido da escola. Sobre essa questão as professoras disseram:

Alda – Os próprios cursos que o governo dá e a gente não têm acesso, já está excluindo a gente porque o curso que o governo dá podia ser aberto para o professor que quisesse ir, tanto faz ele ser de comunitária como de particular, de onde fosse. Então, fica tudo restrito, é só do município, é só do estado e ninguém abre para ninguém. Então, se você tiver uma pessoa conhecida, que conheça o diretor do curso, alguém importante lá do curso para te botar, você entra, o que é raro também a gente conhecer assim, a gente pode até entrar, mas já começa por aí a exclusão que a gente não tem acesso, a gente quer fazer os cursos e não tem.

Jandayra – Quando a gente sabe já aconteceu.

Jandayra – Teve o do Fórum de Leitura que as meninas foram porque C.B. conseguiu cinco vagas. A gente vai para os cursos através de outras pessoas.

Marilene - A gente já entra de gaiata e quando divide em subgrupos, porque eu me deparei numa situação terrível, e não fui pior porque eu sou Marilene e você sabe que eu procuro me sair... Não ando sempre no salto alto, mas eu não fico muito por baixo dessas coisas. Fui justamente para esse curso de Leitura, fiquei numa sala que só tinha peixe grande, eu era bobo (bobo é aquele peixinho pequeninho que fica em qualquer... até em água de esgoto que fica limpa ele nasce) [...] Quando passava a lista eu não tinha o direito de assinar, não estava nem o meu nome; a escola, piorou. Eu achei fantástico, assim, você ter que colocar o número de seu contracheque (risos), a matrícula, e qual a matéria que você lecionava, qual era a série e qual era a escola.

Alda – Você foi totalmente excluída.

Marilene – Menina, meu Deus. Aí a menina do lado: qual é o número de seu contracheque [risos]. Menina, você sabe que eu não me lembro [mais risos]. Eu vim aqui tão nas pressas, depois eu vou até lá porque, como eu fiz a inscrição por último, eles não me incluíram aqui. Aí elas começaram a falar das dificuldades e eu também

comecei a falar como eu trabalhava as dificuldades no subgrupo, aí, sim menina, você trabalha em que escola? Porque eu gostei dessa sua experiência, você poderia ser até a relatora do grupo e falar essa sua experiência. É, menina, eu trabalho na escola comunitária... para eu não ficar por baixo, minha filha, mas a exclusão é total.

Alda – É total.

Talita – Começa aí.

Alda – Eu fui para o lançamento das aulas de cultura da África e o próprio material só recebia as escolas municipais. Eu estava lá, fui para a abertura, mas só tinha que assinar a escola que você ensinava, procurar a CRE (Coordenadoria Regional Escolar) e assinar na escola que você trabalhava do município e a gente que era da escola comunitária recebeu de gaiata. Fui lá e queixou e pediu à mulher, a mulher acabou dando. Se a gente está aqui a gente via ficar sem esse material, a gente quer também, e pediu, mas até nisso um material que vai ser útil para todos, tanto faz professor de escola pública, comunitária ou particular, eles não liberaram.

Essas narrativas permitiram-me observar que o sentimento de exclusão se evidencia em situações que, para algumas pessoas, podem até ser consideradas sem importância, mas o fato de as professoras não terem o nome na lista de presença, o contracheque e o número de matrícula, de receberem o material do curso somente depois de pedir e até implorar, faz com que as professoras da escola comunitária inventem respostas e desculpas para se sentirem incluídas e poderem abrir espaços de diálogo com os seus pares. Quando isso acontece, os assuntos tratados entre as professoras trazem sinais de que os problemas e as dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola comunitária e da escola pública não são tão diferentes e de que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola comunitária possui experiências ricas e interessantes. Quando as professoras da escola comunitária conseguem falar sobre a sua prática nesses espaços de formação, elas passam a ser vistas não mais como aquelas não sabem nada, mas como profissionais que têm conhecimentos e saberes construídos. O convite feito à prof^a Marilene Vieira Santos para ser relatora de um grupo de trabalho é um exemplo dessa mudança de olhar em relação ao professor da escola comunitária.

É importante mencionar que essas professoras não ficam esperando que lhes concedam a fala ou que sejam convidadas para se pronunciar, ao contrário, elas forjam os seus espaços de fala e fazem questão de afirmar que são de escolas comunitárias, mesmo quando em alguns momentos se sentem como um “peixe pequeno”.

Essas situações de exclusão e de indiferença em relação ao professor da escola comunitária não acontecem apenas nos cursos oferecidos pela rede pública de ensino. A profª Marilene Vieira Santos já vivenciou uma experiência semelhante em outro espaço de formação, conforme seu relato:

Até lá na faculdade mesmo, no primeiro semestre, para falar da experiência sobre o brincar, eu estou toda bonita, embonecada, toda de macacão. Aí as dondocas lá dos professores, jornalismo, os cursos de elite... As monitoras ainda não chegaram não? E eu, cadê os materiais para começar a oficina? Já chegaram sim, de hoje! Elas já chegaram e já arrumaram tudo. Quem são? Eu e a minha colega ali. Ah! Pois é! Pensaram que a gente ia ficar... Aí eu comecei fazendo a abertura com dobradura, botei todo mundo para trabalhar, depois Jucimar falou e fui de novo, botei para brincar, Jucimar falou, mandei de novo para brincar... Quando terminou o curso: É, parabéns, viu! Então, você vê que a exclusão social está em todas as áreas mesmo.

Dessa forma, nota-se que as professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin tiveram a coragem de enfrentar os desafios da indiferença e da discriminação com a socialização das suas experiências e com o investimento na sua formação em cursos destinados à escola comunitária e em outros espaços formativos. Fica evidente também o desconhecimento sobre a trajetória histórica da escola comunitária, pois a visão que os sujeitos têm sobre essa instituição ainda é aquela do final da década de 1970 e início dos anos 1980.

E o que as professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin pensam sobre os cursos de formação continuada direcionados para esse público? Isso nós veremos mais adiante, porque esta é uma das nuances centrais desta pesquisa e, portanto, merece tratamento diferenciado.

1.2 CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Colaboraram com esta pesquisa cinco professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin. Elas ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino. Duas delas, além da docência, assumiam também, no turno oposto, outras atividades na escola: uma, a coordenação pedagógica no turno vespertino, em parceria com outra professora; e a outra, a coordenação da biblioteca. O nível mínimo de escolaridade desse grupo é o Ensino Médio: quatro possuem Magistério e uma o curso Colegial. No momento da pesquisa de

campo, três professoras já estavam no Ensino Superior, nos cursos Normal Superior e Letras Vernáculas, e uma fazendo pré-vestibular para tentar o seu ingresso na universidade, o que ocorreu em janeiro de 2006. Logo, das cinco professoras, somente uma ainda não estava no Ensino Superior.

Além do desejo e da disponibilidade para participar da pesquisa, outros critérios foram levados em consideração no momento de formação do grupo, tais como: lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; já ter participado de alguma ação formativa; e ter no mínimo um ano de tempo de serviço na profissão docente. A escolha de professoras que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e não na Educação Infantil está ligada ao fato de que, na escola, neste nível de ensino, eram poucas as professoras e não seria possível constituir um grupo que viabilizasse a realização da pesquisa com as questões de estudo aqui propostas. Na abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, a definição de critérios é sempre arbitrária, pois, mais do que o número de sujeitos envolvidos na pesquisa, o que existe é “[...] sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O tempo de serviço das professoras na área de educação vai de 2 a 12 anos. Em relação à sua atuação na escola comunitária, esse tempo é bastante semelhante, variando entre 2 e 11 anos, com uma diferença de um ano do tempo máximo. A profissão dessas professoras, portanto, vem sendo construída principalmente na escola comunitária.

A Luiza Mahin, conforme será esclarecido mais adiante, é uma das escolas comunitárias que tem se esforçado para garantir os direitos trabalhistas dos profissionais que nela trabalham, mas esse objetivo ainda não foi plenamente alcançado. As professoras colaboradoras da pesquisa não possuem carteira assinada, recebem por 20 horas de trabalho semanal R\$ 260,00 e o 13º salário. Em relação às férias remuneradas, duas professoras sinalizaram que não recebem e apenas uma recebe vale-transporte — essa professora não mora na comunidade. A escola não paga o INSS e nem recolhe o FGTS das professoras. Apesar disso, todas afirmaram que gostam de ser professoras na escola comunitária. Isto pode ser lido nos depoimentos expostos nesta dissertação. Da mesma forma, elas também sinalizaram conflitos e divergências existentes na escola, em função da questão financeira e da não-garantia dos direitos trabalhistas. De acordo com Sacristán (1992, p.73):

Os processos sociais facultam a resistência e a “negociação” com as condições impostas. Os abundantes conflitos que se detectam nas instituições escolares exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos face à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática. As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e a cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas.

Neste caso, gostar de ser professora na escola comunitária não quer dizer que as professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin estejam satisfeitas com a não-garantia dos seus direitos, ao contrário, existe na escola um movimento de resistência e de saída da escola em função da situação financeira e do descumprimento dos direitos. Esta situação pode ser uma alternativa para uma mudança da cultura da valorização e da profissionalização do professor que trabalha na escola comunitária, uma vez que desde a sua origem o professor nunca foi atendido nas suas reivindicações.

As professoras, além dos encontros de formação desenvolvidos pela escola onde trabalham, procuram participar de outras ações formativas, independentemente de ser cursos, seminários, congressos, entre outros, voltados para professores de escolas comunitárias ou promovidos pela rede pública, privada ou por ONGs. Para elas, é importante investir na formação continuada, e isto depende do desejo de querer participar dessas atividades, assim como de ter o interesse e a preocupação de levar para a sala de aula o que aprendeu.

De modo geral, estas professoras já participaram de outras pesquisas e estudos na área de educação e formação de professores desenvolvidas na própria escola, o que deixou o grupo à vontade para decidir se queria participar ou não desta investigação. O que considero como um aspecto que atrapalhou o desenvolvimento da pesquisa foi o volume de atividades e ações desenvolvidas na/pela escola, que envolvia todos os professores, deixando-os muitas vezes sem tempo para dar conta e participar de outras tarefas que não estivessem no projeto institucional. Precisei remarcar tanto os encontros coletivos como as entrevistas, procurando aproveitar o tempo livre das professoras, como o horário do almoço, do recreio ou os intervalos entre o final da tarde, após o término das aulas, e o início das aulas na faculdade à noite. Tentei realizar as entrevistas e as outras atividades relacionadas à pesquisa de forma que não interferissem muito na rotina da escola.

Ter uma escola comunitária como um campo da pesquisa significa criar possibilidades reais para a compreensão de seus processos formativos, com os docentes e com os discentes, e para a sistematização de sua história, uma vez que ela ainda não conseguiu se firmar como uma experiência pedagógica própria dos movimentos populares.

No capítulo seguinte, tratarei do percurso teórico-metodológico como uma possibilidade de referência teórica e metodológica e dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA

A opção teórico-metodológica escolhida por mim para subsidiar o percurso metodológico desta investigação está calcada no diálogo entre referências teóricas no campo da formação continuada de professores, na abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação e em perspectivas sócio-históricas e conceituais da escola comunitária. Penso que esta escolha se adéqua à compreensão dos objetivos e questões de estudo aqui propostos, sobretudo porque o estudo científico dos sentidos atribuídos pelos professores da escola comunitária ao seu percurso formativo é considerado, aqui, como uma dentre as várias possibilidades de compreensão dos processos de formação continuada. Isto quer dizer que é possível olhar para a formação continuada de diversos pontos, sem adotar os princípios da exclusão e da hierarquização. Trata-se de compreendê-la como um fenômeno complexo que permite a inter-relação entre os diversos ângulos, extrapolando a lógica do pensamento cartesiano e o discurso monorreferencial.

Sem desconsiderar as múltiplas referências existentes no campo da formação de professores, as reflexões sobre a formação continuada de professores estão, neste trabalho, fundamentadas no tripé a escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos profissionais (CANDAU, 1997b), no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1991b) e na abordagem experiencial da formação de professores (JOSSO, 2002), pois se encontram numa linha de pensamento mais crítica, mais próxima da realidade e da vida dos professores, portanto, mais favorável para a compreensão dos percursos formativos nos quais os sujeitos se formam, com base nas suas experiências e saberes e, ao mesmo tempo, viver a profissão sem perder de vista a sua dimensão coletiva e política. Partindo desse pressuposto, penso que a formação continuada não pode ser entendida sem a interlocução com o percurso pessoal/profissional dos professores, com os objetivos do Projeto Político-pedagógico da escola, com as questões de cunho social, político, econômico, ambiental, étnico e cultural presentes na sociedade e na escola, assim como com as situações político-pedagógicas do cotidiano escolar.

Nesse contexto, estar atento às experiências constitutivas do percurso formativo dos professores e “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 1992, p. 114) é também compreender que “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (DIAMOND, 1991 apud

NÓVOA, 1992, p. 16). Segundo Silva (2001, p. 106): “A identidade é sempre uma relação: o que eu sou se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro.” Portanto, a construção da identidade pessoal e profissional do sujeito é complexa, depende da identidade do Outro e das inter-relações que ele estabelece entre si-outro-mundo e vice-versa. “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, afirma Nóvoa (1992a, p.16).

Isto pressupõe que os processos formativos sejam reconhecidos e vivenciados como processos identitários, uma vez que o sujeito, neste caso o professor, necessita de espaços para dizer como se sente, como se constitui professor e vive a sua profissão. Conforme Moita (1992, p. 115), o

[...] processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção.

O professor como produtor e autor da sua vida e da sua profissão não precisa de porta-vozes para narrar suas experiências; é ele mesmo, na interação com o outro-mundo, quem decide o que dizer, como dizer e para quem dizer sobre si, sobre a sua profissão e sobre a sua formação.

De acordo com a autora citada:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p. 115).

Tal como Moita (1992), compreendo que um percurso de vida pode ser um percurso de formação, na medida em que é um processo de formação. Isto, entretanto, não quer dizer que todas as vivências e experiências de vida de um sujeito sejam incorporadas e apropriadas por ele no seu processo formativo, pois, como diz Josso (2002, p. 35): “[...] as vivências atingem o estatuto de experiência a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.”

É um trabalho de formação que propicia ao sujeito olhar para as suas experiências com a intenção de produzir conhecimento sobre e com elas, principalmente porque

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem: por outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2002, p.34).

Então, as experiências de vida do sujeito podem se tornar matriz formativa, quando são associadas à aprendizagem. Neste sentido, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas e fazem parte de processos formativos que privilegiam a escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos profissionais, assim como o seu desenvolvimento pessoal/profissional e o desenvolvimento institucional.

Tendo em vista esses pressupostos teóricos sobre a formação continuada de professores, a minha pesquisa foi sendo desenvolvida com a intenção de compreender os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias ao seu percurso formativo, apoiados nas suas experiências de formação continuada, em espaços e tempos diferentes, ao longo das suas vidas e das suas profissões. Além disso, considere as professoras como sujeitos singulares, autoras e portadoras de saberes e de experiências pessoais e profissionais que se fundem e se distanciam de forma dinâmica e dialética na constituição dos seus percursos formativos.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E ETNOGRÁFICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Conforme mencionei no início deste texto, escolhi a abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, dada a sua pertinência e o seu valor heurístico para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores ao seu percurso formativo, bem como devido ao seu potencial para estudar questões relacionadas à escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Vejo neste tipo de pesquisa uma possibilidade de maior aproximação dos significados e sentidos expressos pelos sujeitos, por meio da linguagem e das suas ações, e de fazer interpretações mais contextualizadas das narrativas, preservando a autenticidade e a riqueza de fatos e de situações encontradas nas falas e nas ações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em uma narrativa, é possível identificar concepções, intenções, interesses, conflitos, tensões, contradições, indignações, ideais e sonhos presentes na vida e na profissão dos sujeitos. Portanto, a abordagem de pesquisa em questão pode ser considerada como uma metodologia condizente com a problemática construída nesta pesquisa.

A abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, na perspectiva qualitativo-fenomenológica, enfatiza “[...] ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Com base em tal

afirmação, procurei interpretar de forma descritiva-reflexiva o que foi dito pelas professoras, tentando identificar também referências subjacentes utilizadas por elas, para fazer as interpretações dos seus pensamentos, sentimentos e ações. Foi uma tentativa de interpretar o interpretar do outro, ou melhor, de compreender o compreender do outro, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de leitura e análise das narrativas e de dar conta das múltiplas referências trazidas pelas professoras. Esse modo de pensar traz sinais de um pensamento complexo e pode ser justificado com o que diz Morin (1996, p. 285):

O pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza [...] o pensamento complexo não cai num ceticismo resignado porque, operando uma ruptura total com o dogmatismo da certeza, se lança valorosamente à aventura incerta do pensamento, se une assim à aventura incerta da humanidade desde o seu nascimento.

A noção de complexidade pode “[...] expressar a multiplicidade de perspectivas, de possibilidades de conhecer nossa realidade.” (MARTINS, 1998, p. 24). Ao iniciar a minha pesquisa, estava ciente de que o meu objeto de estudo, assim como outros, encontrava-se em um terreno movediço e complexo e de que “[...] no âmbito da complexidade, o conhecimento científico é concebido como uma entre outras formas de representação do conhecimento, e se caracteriza como uma, dentre várias possibilidades de interpretação da realidade.” (MARTINS, 1998, p. 24). Portanto o conhecimento produzido nesta pesquisa não está acabado, nem fechado em si mesmo. Ele é fruto das minhas interpretações, leituras, experiências, referências e daquilo que o meu coração, os meus olhos e ouvidos puderam captar e sentir, sem abrir mão do rigor científico, mas, certamente, deixando brechas para outras interpretações.

Inspirada também na multirreferencialidade, posição epistemológica construída por Ardoino e pelo seu grupo de pesquisadores da Universidade de Paris VIII, concordo com Martins (1998, p. 28), quando afirma:

[...] a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe, explicitamente, uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, não redutíveis uns aos outros, o que supõe, como exigência, a capacidade de o pesquisador ser poliglota e ter uma postura aberta.

Essa perspectiva pressupõe que, para a análise de fenômenos complexos, é possível adotar referências teórico-metodológicas diversas, bem como “[...] romper com a fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico.” (BURNHAM, 1993 apud MARTINS, 1998, p. 30). Isto, entretanto, exige do pesquisador uma postura de abertura e o domínio de referências que sejam capazes de possibilitar diálogos com objetos de conhecimento e com outras epistemologias e metodologias. Pressupõe também implicação por parte do pesquisador, o que significa que existe

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120 apud MARTINS, 1998, p.29).

Trata-se de reconhecer que as experiências pessoais e profissionais do pesquisador estão imbricadas no processo de construção de conhecimento em uma pesquisa. Na Introdução desta dissertação explicitarei algumas das minhas implicações com o objeto de estudo desta investigação e a fala de Barbier permite-me dizer que são implicações pautadas também em motivações, desejos, experiências vividas nas diversas fases do meu desenvolvimento como sujeito.

Nesta pesquisa, considere o diálogo entre eu e as professoras como um aspecto essencial, pois o diálogo dá aos sujeitos a palavra. Palavra que não é a mais correta ou a melhor. Mas a palavra que anuncia, sem preconceito, a história, os valores, os saberes, as intenções e a filosofia de vida de cada sujeito. O diálogo demanda uma escuta sensível, que “[...] reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.” (BARBIER, 2002, p. 94).

A compreensão do que marcou e do aconteceu no percurso formativo de um professor exige do pesquisador uma postura dialógica e uma escuta sensível; exige ainda um esforço da sua parte para que não imponha um sentido (o seu sentido) ao que foi visto e escutado. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e o cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2002, p. 94). Esta não é uma tarefa de fácil execução, mas, de acordo com Moita (1992, p. 117): “O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida.”

Além do quadro teórico-metodológico aqui descrito, outros fatores também contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa, a saber:

- estar envolvida e comprometida com a formação continuada e inicial para professores de escolas comunitárias, inclusive para professores da Escola Comunitária Luiza Mahin;
- ter conhecido as professoras colaboradoras da pesquisa em outros espaços e ações formativas, criando vínculo de confiança e laços de amizade;
- ter sido acolhida tanto pela equipe de coordenação como pelos professores e demais funcionários da escola;

- estar engajada em ações coletivas em prol da escola comunitária e dos seus professores.
- ter tomado como referência teórico-metodológica contribuições do campo da formação de professores e da pesquisa qualitativa e etnográfica em educação.

Sem perder de vista as discussões feitas acima, tratarei, na seqüência, dos instrumentos da pesquisa: entrevista semi-estruturada, observação participante e encontros coletivos.

2.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada foi o principal recurso utilizado na minha pesquisa para a “coleta de dados”. Fiz a opção de trabalhar com este instrumento porque ele “[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator.” (TRIVINÕS, 1987, p. 152). Também porque

[...] é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que tomo uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO, 2000, p. 165).

Para nortear a minha conversa com as professoras, elaborei um roteiro (Apêndice B) com três eixos, assim nomeados: identificação; sobre a profissão; sobre o percurso formativo. Cada eixo continha questões referentes ao seu título. Refiro-me ao termo “questões” como pontos de apoio que serviram para orientar a entrevista e não perder o foco do objeto de estudo, e não como um questionário de perguntas, para ser respondido na íntegra pelas entrevistadas, sem a interlocução com o pesquisador. Esses eixos foram comuns para todas as professoras, mas as questões não foram abordadas com a mesma intensidade pelas professoras. Isto tem relação com as singularidades dos percursos das professoras. De fato, percursos diferentes não podem ser enquadrados em um único roteiro. Ao final das entrevistas, ao invés de um roteiro, posso dizer que tive cinco roteiros, pois foram as falas das professoras que deram o norte da conversa e fizeram com que as questões fossem ampliadas, redimensionadas, simplificadas e até mesmo novas questões

fossem elaboradas. Neste sentido, numa perspectiva qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, a entrevista apresenta algumas vantagens:

- a) [...] possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social.
- b) [...] é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.
- c) Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.
- d) Não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever.
- e) Oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistado pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.
- f) Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (GIL, 1999, p.118).

Durante as entrevistas, procurei ficar atenta às falas das professoras, aos gestos e às atitudes manifestadas, pois parti do princípio de que essas situações também produzem sentidos e significados. Quatro entrevistas foram realizadas no local de trabalho das professoras e a outra no espaço da faculdade onde uma delas estuda, aproveitando o pouco tempo livre dessa professora. Não obstante alguns indícios de tensão e de nervosismo no início da conversa, as entrevistas ocorreram num clima agradável, descontraído e de confiança mútua. Para fazer o registro das falas utilizei, com a autorização das professoras, um gravador de voz e a escrita como suporte complementar. Este material foi transcrito e disponibilizado para as professoras. Elas leram e fizeram os seus comentários, que foram automaticamente incorporados no texto.

O material escrito, produzido com base nas entrevistas, foi utilizado por mim em quase todos os capítulos desta dissertação também como uma das referências, uma vez que a abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação acolhe e reconhece como legítimos os saberes produzidos pelas professoras colaboradoras desta pesquisa.

Observação participante

Outro recurso metodológico adotado foi a observação participante. De acordo com André (1995, p. 28): “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” De fato, durante as observações feitas por mim, a minha participação foi constante, não só porque era convidada a intervir pelas próprias professoras e coordenadoras pedagógicas, mas também porque tinha a intenção de levantar questões que pudessem trazer novos elementos para compreender pontos que não ficaram claros na entrevista.

As minhas observações foram apoiadas por um roteiro (Apêndice C), que não considerei como definitivo. A dinâmica das relações e do dia-a-dia das professoras na escola fez com que alguns elementos fossem mais observados do que outros e que novos elementos fossem incorporados à pauta de observação. Esse roteiro contemplou aspectos relacionados aos eixos construídos para a entrevista e também a outros pontos ligados ao cotidiano da escola. À medida que as entrevistas foram feitas, as falas das professoras também foram tomadas como referência para as observações, pois, como diz Macedo (2000, p.151):

[...] sabe-se que é inerente à observação direta de características qualitativas chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações.

Então, as observações tiveram o propósito de promover essa aproximação com o sujeito. De modo geral, durante os meses em que permaneci na escola, tive a oportunidade de observar as professoras colaboradoras da pesquisa em diversas situações: na sala de aula, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas; na apresentação da culminância de projetos de aprendizagem na praça em frente à escola; em reuniões com as coordenadoras pedagógicas; no pátio e no refeitório na hora do recreio; na chegada e na saída dos alunos. As minhas anotações sobre essas observações não estão em destaque como as falas das professoras, mas foram importantes para a construção dos textos que constituem esta dissertação.

Encontros coletivos

Foram três encontros coletivos relacionados à minha pesquisa: um com as professoras e a equipe de coordenação, para a consulta sobre a possibilidade de realização da pesquisa na escola e para uma apresentação breve do anteprojeto de pesquisa; outro para a retomada dos objetivos da pesquisa e para o planejamento das atividades que envolviam as professoras; e o último encontro, para a devolução dos textos das entrevistas, discussões sobre o seu conteúdo e esclarecimentos e ampliação de alguns aspectos neles registrados. Uma das professoras não participou do último encontro, porque foi demitida da escola.

No primeiro encontro com a equipe de coordenação e com os professores, dedicado à consulta sobre a possibilidade de realização da pesquisa na Escola Comunitária Luiza Mahin, o grupo demonstrou interesse e acolhimento para com a pesquisadora, mas as professoras preferiram assumir mais o papel de observadoras e de leitoras do que estava sendo dito e apresentado, para depois emitir o seu parecer sobre o assunto tratado ao final

do encontro. Elas chamaram a atenção para a necessidade da cumplicidade entre a pesquisadora e o grupo de professoras, pedindo que as observações feitas em sala de aula fossem socializadas primeiro com elas, na própria sala de aula.

Já no segundo encontro, só com as professoras, falei um pouco da importância do vínculo de confiança que precisa ser construído entre a pesquisadora e os participantes de uma pesquisa, bem como do respeito e da cumplicidade que elas tinham sinalizado no primeiro encontro que tivemos na escola. Ao retomar o tema da pesquisa, percebi que o grupo ainda não tinha muita clareza dos seus objetivos. Propus, então, a leitura de uma carta de apresentação (Apêndice A), escrita por mim, que tinha preparado para entregar a cada professora com o tema, os objetivos e os motivos para a realização de tal investigação. Fiz a leitura dessa mensagem sem interrupções e ao final perguntei o que o grupo tinha achado. Após alguns minutos de silêncio, as professoras foram se pronunciando. Uma delas, a professora Alda, fez perguntas sobre a observação em sala de aula, sendo apoiada pelas professoras presentes. Informei que a observação do trabalho desenvolvido por elas em sala de aula não era o recurso metodológico principal da minha pesquisa, mas que se fosse necessário utilizá-lo, seria possível construir juntas uma pauta de observação e que, ao final desta etapa, elas poderiam ler os meus registros, para que tomassem conhecimento do conteúdo das anotações. Quando disse isso, percebi que elas ficaram mais tranquilas e respiraram aliviadas. É como se tivessem dito assim: Ah! Então, quer dizer que ela (a pesquisadora) não vai fazer nada escondido da gente? Das sete professoras presentes no encontro, cinco confirmaram a sua participação na pesquisa e duas pediram para pensar e dar a resposta depois. Essas duas professoras pediram para não participar da pesquisa, justificando que estavam com muitas atividades na escola e que poderiam não ter tempo para atender às demandas da pesquisa.

O último encontro teve como objetivo ler e discutir as falas transcritas das entrevistas concedidas pelas professoras. Cada uma delas recebeu a sua entrevista com um tempo definido coletivamente para que lesse e fizesse as suas anotações. De acordo com Crippa (1998 apud SZYMANSKI, 2002b, p. 15):

Essa "volta" ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo.

A socialização das anotações e dos comentários sobre cada entrevista foi feita logo após a leitura do material que estava nas mãos das professoras. Ao finalizar essa atividade, foram levantadas algumas questões que, para mim, não tinham ficado claras na entrevista, principalmente em relação ao eixo "sobre o percurso formativo". Esse momento funcionou

como uma espécie de entrevista coletiva e dialogada, pois, à medida que eu lançava uma questão, as professoras se manifestavam, explicitando a sua opinião, inclusive fazendo interferências nas falas das colegas, ora para concordar, ora para discordar sobre o que estava sendo discutido.

Considerarei esse encontro como “[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (SZYMANSKI, 2002b, p.12). Foi um momento crucial para a produção de dados, pois trouxe à tona os diferentes pontos de vista das professoras, sobretudo em relação à saída e à permanência nas escolas comunitárias de “professores que estudam”.

Nomeei esses momentos de *encontros coletivos* pelo fato de contemplar a presença de todas ou quase todas as professoras colaboradoras da pesquisa em momentos distintos, planejados no início e no final da pesquisa, que tiveram objetivos específicos e serviram como recurso metodológico, enriquecendo as informações e os dados obtidos nas entrevistas e na observação participante.

Na minha trajetória investigativa, procurei trilhar um caminho teórico-metodológico no qual me senti implicada e provocada a olhar para as ambigüidades, contradições, tradições e múltiplas referências presentes nos estudos sobre a formação de professores e sobre a escola comunitária, nos percursos formativos das professoras, bem como desafiada a lidar com a incerteza, a diferença e a incompletude da ação humana.

A matriz teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, com foco no diálogo crítico-reflexivo entre tendências epistemológicas da formação continuada, abordagem qualitativa e etnográfica, e perspectivas sócio-históricas e conceituais da escola comunitária, está mais próxima da compreensão das questões de estudos e dos objetivos aqui traçados, mas ela não se encerra neste capítulo, pois, na próxima seção, continuam as reflexões sobre a formação continuada de professores no contexto da legislação educacional brasileira, das tendências epistemológicas supracitadas e do que pensam as professoras participantes da pesquisa em relação aos cursos freqüentados por elas.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO COTIDIANA PARA SI-OUTRO-MUNDO

Neste capítulo, organizado em três seções, retomo alguns documentos e leis da educação, para destacar pontos que tratam sobre formação continuada, reconhecendo-a como um direito que precisa ser garantido para todos os professores, dentre eles, os que trabalham na escola comunitária. Além disso, apresento tendências epistemológicas da formação continuada de professores numa perspectiva dialógica, crítico-reflexiva e experiencial. Por último, trago a visão das professoras participantes da pesquisa sobre os cursos de formação continuada que fizeram em seu percurso formativo.

3.1 BREVES NOTAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O reconhecimento de que a formação continuada é imprescindível aos profissionais da educação é notório nas discussões entabuladas nos eventos educacionais, nas universidades, assim como nos textos científicos, nas publicações *on-line* e impressas no campo da educação, nas leis e nos documentos produzidos por órgãos públicos e por agências financiadoras de programas educacionais brasileiros.

Em relação a esses documentos, a “preocupação” com a formação de professores pode ser vista, por exemplo, nos Referenciais para Formação de Professores: “[...] a constatação da má qualidade dos cursos de formação inicial obrigou os sistemas de ensino a intensificar as iniciativas de formação em serviço.” (BRASIL, 1999, p. 45); na proposta do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, por meio do Programa Toda Criança Aprendendo: “[...] uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implantada urgentemente [...]” (BRASIL, 2003b, p. 8); e em relatórios do Banco Mundial: “[...] é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível à distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia.” (CORAGGIO, 2000, p. 101).

São constatações e recomendações baseadas em dados da realidade educacional brasileira, produzidos pela negligência histórica dos poderes públicos, no que diz respeito à formação inicial e continuada do professor e à adoção de matrizes teórico-metodológicas monorreferenciais distantes das experiências de vida e da profissão dos sujeitos envolvidos

com os processos de ensino e de aprendizagem, bem como das diferenças socioculturais e étnicas presentes no Brasil.

Do ponto de vista das leis da educação, a LDB nº 9.394/96, em um dos seus artigos, que trata sobre formação continuada, afirma o seguinte:

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
 [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2006c, p.24).

Já a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2004, p. 54; 57; 58), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, faz algumas menções:

Valorização dos profissionais da educação - particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

[...]

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

[...]

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

A formação continuada, portanto, na legislação, é colocada como uma responsabilidade dos sistemas de ensino e como um direito do professor e de outros profissionais da educação. Todavia o reconhecimento da obrigatoriedade do poder público na elaboração e implantação de políticas públicas no âmbito da formação continuada e a garantia do direito do professor de ter acesso a essas políticas são conquistas importantes, mas faz-se necessário transformar o que está posto nas leis em ações concretas e contínuas para todos os professores brasileiros, inclusive para os professores que ensinam nas escolas comunitárias. Tal como Veiga (1995b, p. 20), penso que

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

Para tanto, é preciso questionar: que pressupostos teórico-metodológicos nortearão a formação de professores? Conforme a LDB n° 9.394/96:

Artigo 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2006c, p. 23).

E a Lei n° 10.172/2001 (BRASIL, 2004, p. 57-58), instituinte do Plano Nacional de Educação (PNE), ressalta:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério e;
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

Em relação a LDB n° 9.394/96, o PNE traz princípios teórico-metodológicos mais favoráveis à implantação de abordagens multirreferenciais e crítico-reflexivas da formação de professores e ao desenvolvimento de ações formativas fundamentadas no tripé docência-pesquisa-gestão. A proposição de tais princípios, como resultado do debate democrático entre o Poder Executivo e os profissionais da educação que trabalham nas universidades e nas escolas da Educação Básica, foi, seguramente, um avanço para os referenciais da formação continuada de professores, pois reconheceu a importância das experiências do professor, do projeto da escola, dos saberes e das práticas construídas no cotidiano escolar, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e da diversidade étnico-cultural nos processos formativos.

A formação continuada, como um direito do profissional da educação está respaldada, sem dúvida, na legislação educacional brasileira. O que está faltando é uma política de universalização, assim como vem sendo feito com as matrículas do Ensino

Fundamental, da formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica que ensinam no campo e na cidade, nas aldeias indígenas e nos grupos quilombolas, no centro e na periferia, enfim, em qualquer escola que tenha professores e alunos. Trata-se de uma política de formação que se restrinja às recomendações e orientações presentes na legislação, mas que reconheça e valorize os processos formativos construídos e vivenciados pelos professores com base no que está instituído e no que vai se instituindo diariamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos, entre eles e os objetos de conhecimentos e o contexto histórico-político e sociocultural. A formação continuada, neste sentido, pode ser compreendida então como uma construção cotidiana para si-outro-mundo.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

A formação continuada vem sendo objeto de estudo de pesquisadores locais¹, nacionais² e internacionais³, o que tem colaborado com importantes mudanças epistemológicas no campo das pesquisas. Nos anos de 1980, as discussões sobre a formação continuada se fortaleceram e se propagaram, à medida que a qualidade do ensino brasileiro e a insipiência de políticas públicas educacionais foram postas em debate pelos movimentos organizados pela sociedade civil, em prol da valorização e profissionalização dos professores. Já nos anos de 1990, os estudos no campo da formação continuada para professores ganharam força, privilegiando temas como identidade docente, prática pedagógica e profissionalização docente. Considero importante a contribuição dos conhecimentos produzidos com base nessas temáticas para a fomentação de propostas teórico-metodológicas no âmbito da formação de professores, mas reconheço que ainda existem outras nuances importantes no campo da formação continuada que, aqui no Brasil, começaram a aparecer nos últimos anos nas pesquisas e no cenário acadêmico, a exemplo, dos estudos sobre as histórias de vida e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu processo formativo.

A formação continuada com foco nos percursos formativos dos sujeitos apresenta-se como uma possibilidade de valorizar a singularidade, a experiência e de trazer para o palco vozes, histórias, culturas, fatos de pessoas-profissionais que possuem práticas, saberes, desejos, indignações, mas que pouco são ouvidas e levadas em consideração no

¹ Elizeu Souza (2004), Cláudio Orlando Nascimento (2003), Roberto Sidnei Macedo (2000), dentre outros.

² Belmira Bueno, Denice Catani e Cíntia Sousa (1998), Vera Maria Candau (1997b), Sônia Kramer (2005), Roseli Fontana (2000), Menga Lüdke et al. (2001), Marli André (1995), Miguel Arroyo e Dayrell (1989), dentre outros.

³ Kenneth Zeichner (1993), António Nóvoa (2002), Maria Conceição Moita (1992), Maria de Lurdes Cró (1998), Donald Shön (2000), Maurice Tardiff (2002), dentre outros.

planejamento e implementação de processos formativos e na proposição de políticas públicas para professores.

A formação continuada de professores é uma estratégia política e, por isso, o fato da formação estar nas leis para todos e ser acessada por alguns professores apenas precisa ser discutido, sobretudo, porque esses profissionais que são excluídos dos processos formativos são aqueles que estão em escolas que atendem os filhos das classes populares. O investimento na profissionalização e na valorização dos professores passa pela compreensão que se tem da formação continuada e do lugar que ela ocupa nas políticas e nos projetos dos governos federais, estaduais e municipais. Alguns governantes investem na formação dos seus professores, outros negligenciam e ignoram a sua existência, mesmo sabendo que existem leis e recursos financeiros destinados a essa finalidade, e outros ainda preferem responsabilizar o professor pela sua formação, reforçando as políticas neoliberais e a diminuição do papel do Estado em relação à educação, delegando para o professor a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso como profissional.

Sobre as vertentes epistemológicas no campo da formação continuada, optei pela crítico-reflexiva, exposta por Nóvoa (1991b) e Candau (1997b), e pela abordagem experiencial da formação explicitada por Josso (2002), dada a pertinência das reflexões feitas por esses autores para a discussão e compreensão dos objetivos e questões de estudo aqui propostos. A minha escolha por poucos autores-referência foi uma opção, para não correr o risco de ser repetitiva, uma vez que o pensamento dos autores citados vem, de certa forma, influenciando os estudos brasileiros sobre formação continuada e também por reconhecer que existem trabalhos relevantes nessa área, como os de Nunes (2000), Nascimento (2003) e Souza (2004). Neste sentido, concordo com o escritor Nelson Rodrigues (2006, p.1), quando diz:

Deve-se ler pouco e reler muito. Há uns poucos livros totais, três ou quatro, que nos salvam ou que nos perdem. É preciso relê-los, sempre e sempre, com obtusa pertinácia. E, no entanto, o leitor se desgasta, se esvai, em milhares de livros mais áridos do que três desertos.

Do ponto de vista epistemológico, penso que essa minha opção não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa, nem deixou de seguir o rigor científico necessário a um estudo desta natureza.

Sobre essas diversas maneiras de se conceber e de praticar a formação de professores, Candau (1997b) faz uma análise das perspectivas de formação continuada presentes no contexto da educação brasileira, apontando pistas pertinentes para uma reflexão crítica. A perspectiva “clássica” da formação continuada de professores é considerada pela autora como aquela que enfatiza a idéia de *reciclagem*, termo tomado emprestado dos processos ecológicos e ambientais e trazido para o contexto da educação.

A incorporação do termo *reciclagem* no campo da formação continuada apresenta uma compreensão linear e limitada dos processos formativos, uma vez que o ato de “reciclar”, “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida desconsidera a complexidade e as múltiplas referências presentes no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas e desconhece a escola como espaço de produção de conhecimento e de formação de professores.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença dos docentes nos espaços considerados tradicionalmente como o '*locus*' de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o '*locus*' da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir primeiro o que se constitui o avanço científico e profissional. (CANDAU, 1997b, p. 53).

A escola, nesse contexto, passa a ser a instituição receptora dos conhecimentos produzidos nos *loci* privilegiados de formação, e os professores são tidos como os transmissores dos conhecimentos recebidos pela escola. A escola e os professores ficam responsáveis pela prática; a universidade, pela teoria. Esse modelo de formação continuada, de acordo com Candau (1997b), tem sido o mais freqüente e o mais promovido para os professores do magistério.

Na outra perspectiva de formação continuada de professores, apontada pela autora, são apresentados três eixos que sintetizam o maior consenso entre os profissionais de educação sobre a formação de professores, a saber:

a) a escola como *locus* da formação continuada

Isto significa que as tramas, os saberes, as contradições, as práticas vivenciadas e refletidas no dia-a-dia pelo professor são compreendidas como elementos fundamentais nos processos formativos. Considerar a escola como *locus* de formação significa que é no cotidiano que o professor “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.” (CANDAU, 1997b, p. 57).

No entanto, a presença do professor na escola e a existência de uma prática escolar concreta ainda não garantem as condições necessárias para se reconhecer a escola como um *locus* de formação e de vivência do processo formativo. Segundo a autora,

[...] para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los [...] e que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997b, p.57).

Portanto, é no exercício do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) em nível coletivo que as práticas podem ser favoráveis para a experiência da formação no ambiente escolar e para a identificação e resolução de problemas referentes ao trabalho do professor. Todavia, como diz a autora:

[...] trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão / orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação. (CANDAU, 1997b, p.58).

A esse respeito, as experiências de formação dos professores da Escola Comunitária Luiza Mahin, trazidas pelas professoras participantes da pesquisa, são uma tentativa de colocar no centro dos processos formativos as necessidades e dificuldades encontradas na prática pedagógica, conforme narrou a professora Jandayra Neuza Bomfim: “[...] qualquer dificuldade que a gente tenha, a gente fala pra Jamira, e aí não fica uma coisa só do professor, Jamira vai com a gente, com o grupo para poder ajudar o professor que tá com dificuldade.”

b) a valorização do saber docente

A autora sinaliza que esse eixo é emergente e ainda pouco explorado, mas vem se constituindo numa linha de pesquisa no campo da formação de professores, o que poderá contribuir para a compreensão da natureza do saber docente e dos tipos de saberes que são produzidos pelos professores. Candau (1997b, p. 59) ressalta:

[...] a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

O saber docente como um dos eixos constitutivos da formação continuada rompe com a lógica de que o saber que “forma” é aquele produzido fora da escola, fora da sala de aula do professor da educação básica, por exemplo. Esse saber é diverso e complexo e como tal precisa ser colocado na pauta das investigações científicas como uma forma de aproximar a universidade da escola, os saberes dos “intelectuais”, os saberes dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

c) o ciclo de vida dos professores

A argumentação da autora sobre este último eixo é fundamentada em um estudo de Huberman (1992) sobre o ciclo profissional de professores. De acordo com Candau (1997b, p. 63):

[...] o autor identifica cinco etapas básicas que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear, e sim em relação dialética: a entrada na carreira, etapa de “sobrevivência e descoberta”, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final de carreira profissional. O ciclo profissional é de um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis.

Tal como as etapas identificadas por Huberman (1992 apud CANDAU, 1997), os processos de formação continuada não podem ser pensados sem levar em consideração os diferentes percursos e experiências vivenciadas pelos professores nas diversas fases do seu ciclo profissional/pessoal. Para Candau (1997b), isto se reflete diretamente nos processos formativos que ainda ensaiam romper com o modelo “clássico”, padronizado e homogêneo de formação de professores.

A formação continuada de professores, fundada no tripé a escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos profissionais, é uma possibilidade para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e para a renovação e redimensionamento de políticas públicas de educação e das abordagens conceituais e teórico-metodológicas de formação continuada de professores.

Com o seu olhar crítico, Candau (1997b), após o estudo e a sistematização das tendências no campo da formação continuada de professores, apresenta alguns questionamentos que servem para dar continuidade à reflexão sobre as diversas dimensões do processo formativo. O primeiro trata da ênfase dada aos processos profissionais psicossociais, em realidades micro da escola ou do próprio desenvolvimento profissional, “[...] deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas do magistério [...]”, assim como “[...] os contextos mais amplos, sociais e culturais, políticos, ideológicos no qual se situam.” (CANDAU, 1997b, p. 66). No segundo questionamento, a autora discute a última perspectiva da formação continuada, sinalizando que se tem trabalhado “[...] muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar.” (CANDAU, 1997b, p. 67). A dimensão cultural da prática pedagógica ainda é pouco investigada na formação continuada de professores. Para tanto, pondera Candau (1997b, p. 67), “[...] temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as

diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.”

Certamente, essa autora reconhece a importância dos processos formativos que contemplam as singularidades, as experiências dos sujeitos e as práticas pedagógicas, mas chama a atenção para que não se perca de vista o contexto sociopolítico e histórico-cultural no qual os sujeitos estão situados, e as relações existentes entre a cultura escolar e as diferentes culturas de quem estuda e trabalha na escola. Na retrospectiva sobre as tendências sobre a formação continuada, Candau (1997b) toma como referência, entre outros, o pensamento do professor português, António Nóvoa, que, desde o início dos anos de 1990, vem sendo tomado como referência no Brasil para o desenvolvimento de teorias e de práticas no campo da formação de professores nas universidades e nas escolas da Educação Básica.

A teorização de António Nóvoa parte do contexto de Portugal, mas, sem dúvida, alguns aspectos teórico-metodológicos e alguns conflitos presentes no campo da formação de professores identificados por ele podem ser considerados universais. Deste modo, o que mencionarei do seu pensamento, neste texto, servirá também para subsidiar a minha compreensão sobre os processos de formação continuada⁴ dos professores que trabalham nas escolas comunitárias.

Nóvoa (1991b), em um dos seus escritos, defende que a formação contínua pode desempenhar um papel decisivo no processo de produção de uma nova profissionalidade docente, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores. É com essa posição que ele historia a formação contínua no seu país, observando que é nos anos de 1970/1980 que se verifica uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras, com intervenção cada vez maior das associações de professores e das instituições do Ensino Superior.

Essas intervenções, contudo, ainda de caráter pontual e disperso, seguiram matrizes de formação baseadas na lógica de adaptação, reciclagem ou atualização do professorado; no tratamento individual do professor, no processo formativo organizado à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores. A evolução dessas práticas de formação continuada se prolongou com “[...] objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente.” (NÓVOA, 1991b, p. 19). Para o autor citado, essa foi uma forma de estimular o controle dos professores sobre a sua profissão e sobre a vida institucional das escolas, reforçando as questões burocráticas e administrativas relacionadas aos professores.

⁴ Usarei o termo *formação contínua*, quando me referir ao pensamento de Nóvoa, mas a nomenclatura adotada por mim nesta dissertação será a de *formação continuada*. Entendo que os significados de *contínua* e de *continuada* são semelhantes, logo, onde estiver escrito *formação contínua* poderá ser lido também como *formação continuada*.

Nos países da Comunidade Económica Europeia (CEE), o debate sobre as estratégias de formação contínua adquire todo o seu sentido com a publicação de um relatório que assinala a existência de quatro tendências sobre a formação contínua dos professores:

1. A profissionalização dos professores e a necessidade de pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos.
2. A autonomia do estabelecimento de ensino e a gênese de formação centradas nos problemas da escola.
3. A implicação dos professores na formação contínua, desde a análise das necessidades à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas profissionais.
4. A evolução dos papéis dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores. (PIETTRE, 1989 apud NÓVOA, 1991, p. 19).

De acordo com Nóvoa (1991b), é somente nos anos de 1990 que a formação contínua ocupa lugar de destaque no debate educativo em Portugal. Isto vai requerer o entendimento do conceito de formação contínua e de profissão docente. Esse mesmo movimento foi também desencadeado aqui no Brasil, nesse mesmo período.

Refletindo sobre os conceitos e paradigmas da formação contínua, expostos nos estudos de Zeichner (1983) e Demailly (1990), Nóvoa (1991b, p. 21) constata a existência de dois grandes modelos de formação contínua de professores:

- os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.
- os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

O autor defende os modelos construtivistas com ênfase no “paradigma investigativo” e na “forma interactiva-reflexiva”. Para ele, a sua escolha se justifica pela necessidade de se conceber uma formação contínua propulsora de mudanças na educação e na redefinição da profissão docente, posicionamento que se encontra presente também em uma das perspectivas de formação continuada discutida por Candau (1997b).

Continuando as suas reflexões sobre a formação continuada, Nóvoa (1991b) faz referência aos anos de 1980 como o período que acentuou o mal-estar profissional entre os professores. Isto decorreu da ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe docente, dificultando a afirmação social dos professores. Para explicar essa situação, o autor recorre a Ginsburg (1990, p. 335 apud NÓVOA, 1991, p.21), para dizer que a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

O par dicotômico, profissionalização e proletarização, segundo Nóvoa (1991b) contribuiu para a separação da teoria-prática, pensar-fazer, qualidade-quantidade, bem como para a intensificação do trabalho dos professores, deixando-os sobrecarregados, obrigados a economizar esforços e realizar tarefas essenciais. O processo de proletarização, portanto, vem acompanhado do discurso da profissionalização.

Neste sentido, o autor afirma que o “[...] esforço da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.” (NÓVOA, 1991b, p.22). A formação, nesse sentido, passa a ser concebida “[...] como uma intervenção educativa, é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores.” (NÓVOA, 1991b, p. 22). Essa compreensão da formação é tida pelo autor como uma possibilidade de nova visão paradigmática da formação contínua. Para explicitar esse novo olhar sobre a formação contínua, ele defende três eixos estratégicos:

1. investir na pessoa e na sua experiência (desenvolvimento pessoal);
2. investir na profissão e nos seus saberes (desenvolvimento profissional);
3. investir na escola e nos seus projetos (desenvolvimento organizacional).

Estes três eixos são considerados pelo autor como a trilogia da formação contínua. O desenvolvimento pessoal vem sendo ignorado nas práticas de formação, confundindo “formar” e “formar-se”, e reforçando a omni-ausência de duas grandes realidades: a pessoa do professor e a organização escola. Para o autor, “[...] estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.” (NÓVOA, 1991b, p. 23).

O reconhecimento de que “[...] o professor é a pessoa e de que uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1991, p.23) é a tônica das reflexões de Nóvoa (1991b) nesse eixo. Para ele, *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* são aspectos importantes nos processos de formação. “A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.” (DOMINICÉ, 1986 apud NÓVOA, 1991, p. 24).

A importância atribuída pelo autor à experiência do professor é revelada, quando recorre mais uma vez ao pensamento de Dominicé (1990, p. 149-150 apud NÓVOA, 1991, p.24) para dizer:

[...] devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

O pensamento de Dominicé (1990), trazido por Nóvoa (1991b), parece justificar uma formação continuada fundamentada na experiência profissional. Nóvoa (1991b) lembra que a experiência não pode ser mobilizada somente no âmbito da dimensão pedagógica, mas também no quadro conceitual da produção de saberes. “Falar de formação continuada de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.” (NÓVOA, 1991b, p. 24).

Valendo-se ainda de Finger (1989) e Ball e Goodson (1989), Nóvoa (1991b, p.24) afirma: “A formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre experiências de vida.” As experiências de vida, neste sentido, se constituem em uma das dimensões da formação. Para Nóvoa (1991b, p. 25, grifos do autor): “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a ‘sua’ vida*, o que no caso dos professores é também *produzir ‘sua’ profissão.*”

O desenvolvimento profissional está ligado à produção da profissão e dos seus saberes. Nessa perspectiva, as práticas de formação contínua não devem considerar o professor individualizado, pois reforçam o isolamento e a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido fora da profissão. A busca das dimensões coletivas como referência, como afirma o autor, contribui, segundo Nóvoa (1991b, p.25) “[...] para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.” Sobre esse aspecto, Candau (1997b) também concorda com Nóvoa (1991b), quando chama a atenção para a necessidade de não se perder de vista os contextos sociopolítico e histórico-cultural nos processos formativos.

A emancipação profissional e a autonomia dos professores vêm sendo cada vez mais distanciadas das práticas vivenciadas no cotidiano escolar, uma vez que o trabalho do professor está sendo controlado por ações de cunho administrativo e burocrático. Daí, segundo Nóvoa (1991b, p. 25), a importância de se “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do

seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.”

Por outro lado, cabe sinalizar que o professor não é o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional, pois, sem as condições necessárias (salário, plano de carreira, direitos trabalhistas garantidos, carga horária...), esse investimento na profissão permanece na linha do horizonte, no plano do desejo, no lugar do não-concretizado.

A articulação entre o projeto da escola e a profissão do professor nasce de um princípio de que nem a escola pode se desenvolver sem o comprometimento e o empenho do professor, nem este podem mudar a sua profissão sem uma transformação da escola. Trata-se da construção de uma política de parceria que não se encerra nos muros das escolas, mas depende também de outros tipos de políticas e de ações voltadas para a educação nas instâncias federal, estadual e municipal.

As práticas de formação que enfatizam a importância do projeto da escola como uma das matrizes de referência para o processo formativo trazem consigo a possibilidade de estimular os professores para que se apropriem dos saberes de que são portadores, num contexto de autonomia e de autoformação, permitindo-lhes a reconstrução do sentido das suas ações profissionais e a análise crítica dos dispositivos de controle e de supervisão em relação à sua prática e à sua profissão. Para tanto, é importante que a escola tenha o seu Projeto Político-pedagógico construído e usado como base teórico-metodológica para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a formação dos seus professores. Sobre essa questão, diz McBride (1989 apud NÓVOA, 1991, p. 27):

[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Para a escola, comunitária ou não, a vivência dessa compreensão de que trabalhar e formar não são atividades distintas requer, por parte dos seus profissionais, a clareza de que o professor, enquanto exerce a docência, também se forma e se desenvolve como pessoa e como profissional, mas isso não descarta a realização de encontros coletivos para a reflexão-na-ação e para a reflexão-sobre-a-ação, tal como referido por Schön (2000), assim como para o debate de questões de cunho sociopolítico e econômico que interferem na valorização e profissionalização do professor e nas práticas desenvolvidas na escola. Para Nóvoa (1992b, p. 27, grifo do autor): “[...] práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”

Sobre as práticas de formação contínua de professores⁵, Nóvoa (1991b, p. 29-32) apresenta cinco teses para o debate, a saber:

A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares [...]

A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado [...]

A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores [...]

É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional [...]

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento [...]

É interessante notar que as cinco teses apresentadas por Nóvoa (1991b), sobre a formação contínua, permitem que o professor seja autor da sua própria formação, sem perder de vista a dimensão coletiva e política dos processos formativos e as lutas da categoria, uma vez que estão inter-relacionadas com a construção da sua identidade pessoal e profissional. Trata-se de uma proposta de formação contínua que, tal como pode ser visto nas reflexões feitas por Candau (1997b), veio para romper com modelos teórico-metodológicos de formação de professores ainda calcados na lógica da “reciclagem”, da transmissão e da homogeneização de saberes e de ações formativas.

Penso que a análise e as reflexões feitas tanto por Nóvoa (1991b) como por Candau (1997b) sobre as tendências epistemológicas da formação continuada de professores ainda estão servindo de suporte teórico para as pesquisas que vêm sendo feitas sobre essa temática nesse início do século XXI. Não obstante as suas referências estarem datadas, principalmente, da década de 1990, as suas contribuições podem ser consideradas como atuais e pertinentes, uma vez que as políticas brasileiras de formação, na perspectiva apresentada por esses dois autores, ainda estão sendo implementadas lentamente nos espaços destinados para a formação do professor.

A formação continuada como uma construção cotidiana para si-outro-mundo perpassa pela trilogia da formação contínua e pela compreensão da escola como *locus* da formação, da valorização do saber docente e do ciclo de vida profissional do professor. Formar para si é uma possibilidade de autoconhecimento das experiências pessoais e profissionais construídas pelo sujeito na inter-relação com os outros-mundos como fonte de aprendizagem tal como defende Josso, na sua tese de doutorado, publicada em 2002 pela

⁵ Para maior aprofundamento sobre as cinco teses, ver Nóvoa (1991a).

Educa, na qual expôs a abordagem experiencial da formação de professores. O “conhecimento de si” permite que a pessoa acesse a sua subjetividade, remexa as suas histórias e aprenda com as suas experiências, tornando-se um sujeito aprendente de si mesmo para “formar-se” com base nas suas vivências e experiências.

As contribuições de Josso (2002) para este estudo estão centradas nas suas reflexões sobre formação e experiência. Para a autora:

[...] pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares. (JOSSO, 2002, p. 28).

Trata-se, portanto, de uma possibilidade de formação continuada que contemple conhecimento e experiência. E a experiência, segundo a autora,

[...] implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2002, p.35).

Assim como Josso (2002), Nóvoa (1991b) também reconhece a importância da experiência no processo formativo. Para ele é fundamental dar estatuto à experiência e ao saber da experiência do professor. No entender de Josso (2002, p. 35): “[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência.”

Isto pressupõe que o sujeito, à medida que fale de si, tome consciência das potencialidades de aprendizagens existentes nas suas experiências e se aproprie delas de forma que possa utilizá-las como referência para construir novos conhecimentos, resolver conflitos, descrever fatos e situações da sua vida e do seu entorno e para se autoconhecer. A possibilidade de formar-se com e a partir da experiência torna-se concreta, quando os processos formativos abrem espaço para os sujeitos narrarem plenamente as suas histórias, com os sentimentos, os desejos, os traumas e as contradições que a compõem.

A abordagem experiencial da formação é resultado de um trabalho de investigação-formação feito por Josso (2002) da sua própria história de vida, no qual a autora deixa claro que é possível aprender e formar-se com o conhecimento de si. Em se tratado de um estudo sobre a compreensão dos sentidos atribuídos por professores de escolas comunitárias aos seus percursos formativos, a tendência teórico-metodológica apresentada por Josso (2002) é pertinente porque, mesmo sem ter adotado as histórias de vida como metodologia da minha pesquisa, as professoras que participaram deste estudo trouxeram, nas suas

narrativas, pistas de que as suas experiências pessoais e profissionais permitiram-lhes aprender e formar-se.

3.3 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA FREQUENTADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Aqui, apresentarei o que pensam as professoras colaboradoras da pesquisa em relação aos cursos de formação continuada frequentados por elas. São cursos desenvolvidos por instituições não-governamentais⁶ e universidades⁷ que priorizam a formação de professores de escolas comunitárias, por entidades particulares⁸ e/ou órgãos⁹ ligados à rede municipal e estadual, que, de vez em quando, abrem exceção para que professores de escolas comunitárias participem das suas atividades de formação continuada. O entendimento dessas professoras revela consensos, críticas e discordâncias em relação aos pressupostos teórico-metodológicos desses cursos, bem como à condição e à postura do professor da escola comunitária.

Os cursos são importantes, muito importantes porque, geralmente, os professores de escola comunitária não têm muito acesso. Geralmente, eles têm o segundo grau. Agora já está se abrindo mais, está se expandindo um pouco e assim as professores estão tendo acesso à universidade, acesso a cursos, a cursos profissionalizantes... [...] o exemplo maior foi como aconteceu no ano passado, que eu estava na sala de aula de uma professora que ela tinha total prática, mas ela não tinha teoria e aí fui passando para ela, fui motivando ela, fui falando... às vezes ela dava uma idéia e eu falava: a gente pode trabalhar isso, a gente pode trabalhar aquilo, a gente vai fazer isso, fazer aquilo, vai mexer com um conteúdo tal, vai interferir nesse tema transversal, fui explicando que malmente ela entendia. Então, eu vi que há uma carência. Então, os cursos eles são importantes, são importantes, agora é necessário o professor ir, mas o professor ir querendo realmente aprender. Porque

⁶ Centro de Estudos e Assessoria pedagógica (CEAP), Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA), Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), Associação de Educadores de Escolas Comunitárias (AEEC-BA), Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS da Bahia (GAPA), Fundação ABRINq pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁷ Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

⁸ Edições Paulinas, Faculdade Salesiano-Vitória/ES, Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI).

⁹ Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Bahia, Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), Instituto Anísio Teixeira (IAT).

não adianta ir por ir, ele tem que ir e se envolver com aquele curso. Participar, absorver todo o conteúdo, para quando chegar na sala de aula, ele vai lembrando daquilo que ele aprendeu, que ele ouviu no curso, e ele vai colocando na sala em prática. (prof^a Talita Novaes de Oliveira).

Os cursos de formação continuada são considerados importantes pela professora Talita Novaes de Oliveira, mas ela destaca que as iniciativas são escassas e que só agora começaram a se ampliar, sobretudo para o acesso dos professores em cursos de nível superior. Isso vem ocorrendo em função das parcerias estabelecidas entre as instituições não-governamentais, que desenvolvem ações de formação para professores de escolas comunitárias, e outros órgãos e instituições privadas e públicas.

Aqui, em Salvador, duas experiências-piloto de formação em nível superior para esse público foram implementadas nos últimos quatro anos. Uma é a do Projeto Ágata Esmeralda e da Associação Científica Sócio-cultural PATÍ, iniciada em 2002, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Rede UNEB 2000, para o ingresso de 100 professores de escolas comunitárias no Curso de Pedagogia. A sua conclusão foi no primeiro semestre de 2006, com 88 professoras de escolas comunitárias formadas em Pedagogia. E a outra é a do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) que, em colaboração com a Faculdade Social da Bahia (FSBA), possibilitou a matrícula, no primeiro semestre de 2003, de 63 professores, também de escolas comunitárias, no Curso Normal Superior. Esse grupo finalizará o curso em dezembro de 2006. Além dessas iniciativas, já sabemos que, hoje, muitas escolas e organizações comunitárias e filantrópicas estão fazendo parcerias diretamente com as faculdades e universidades, para que os seus professores ingressem no Ensino Superior. Considero essas iniciativas como ações políticas de inclusão e de afirmação de identidades de mulheres e homens que sonham e lutam por uma educação melhor nas suas comunidades e nas escolas onde trabalham.

As ações na área de formação de professores para os profissionais que trabalham em escolas comunitárias deveriam fazer parte do plano político-educacional dos governos locais, mas quase nada tem sido realizado nesse sentido, o que fez com que as ONGs tomassem a iniciativa de captar recursos em instituições internacionais para oportunizar a formação desses professores. Quando a professora Talita Novaes de Oliveira diz que só agora os cursos estão se abrindo mais para os professores de escolas comunitárias, posso inferir que ela está se referindo às ações em âmbito federal, pois as políticas atuais de expansão do Ensino Superior no Brasil, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni), uma iniciativa do atual Governo Federal, apesar de não contemplar as universidades públicas, o que, para mim, é um equívoco, vêm contribuindo para o acesso ao

Ensino Superior de professores de escolas comunitárias e de outros sujeitos que, por motivos diversos, não tiveram a oportunidade de estudar na faixa etária adequada. O programa de cotas dos governos federais e estaduais para os estudantes afro-brasileiros e de escolas públicas é outra ação que vem ampliando o acesso de pessoas de baixa renda à universidade. É importante lembrar que estes são programas e não necessariamente políticas de formação, o que leva a crer que a qualquer momento podem ser interrompidos.

Outro aspecto mencionado pela professora Talita Novaes de Oliveira foi a relação entre teoria e prática no espaço da sala de aula. Ela faz o curso de Letras em uma faculdade particular e, com as suas observações, parece se colocar no lugar de quem tem a teoria e a professora com quem ela estava trabalhando, a prática. A teoria e a prática constituem uma unidade indissociável. “A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida, mas também de chegada.” (FÁVERO, 2001, p. 65).

Se por um lado essa postura de querer ajudar e trocar experiências com base nos novos conhecimentos que estão sendo construídos no curso superior parece ser interessante, por outro lado, é preciso o reconhecimento de quem está na prática de que também é imprescindível uma teoria. Caso contrário, pode-se correr o risco de incorporar e valorizar inconscientemente a perspectiva da separação entre os que pensam e os que fazem, enfatizando o distanciamento entre a universidade/faculdade e as escolas da Educação Básica, dentre elas, a escola comunitária. André (1995), Bueno (1998), Lüdke et al. (2001), nas suas pesquisas, vêm anunciando algumas experiências de aproximação da universidade com a escola e vice-versa, e de reconhecimento da escola também como um *locus* privilegiado de construção do conhecimento, lugar antes destinado quase exclusivamente à universidade e aos pesquisadores. De acordo com Nóvoa (1991b, p. 28): “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de Ensino Superior, criando progressivamente uma cultura da formação contínua de professores.” A criação de uma cultura da formação continuada colaborativa entre a universidade e a escola, a que se refere o professor Nóvoa (1991b), só pode ser construída, no meu entendimento, se houver, em primeiro lugar, um reconhecimento igualitário dos saberes e das práticas do professor, seja ele docente da Educação Infantil ou da pós-graduação. De acordo com os estudos de Bueno (1998), na área de “pesquisas em colaboração” com professores das escolas de Educação Básica, essa aproximação ainda provoca resistências e questionamentos, “[...] sobretudo quanto ao rigor e à legitimidade de se colocar professores e pesquisadores em pé de igualdade” (BUENO, 1998, p.13).

As tentativas de desenvolvimento de um trabalho colaborativo ainda provocam tensões nas universidades, e também nas escolas, entre os professores e os gestores.

Então, como um professor que está cursando o Ensino Superior pode colaborar com os seus pares na escola? Essa contribuição pode ser dada no âmbito do incentivo para o estudo e da socialização das suas descobertas e aprendizagens, mas sem se colocar no lugar do que sabe mais, de quem tem um conhecimento superior, ou se sentir melhor do que quem não possui nível superior. Os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2000b) são inerentes à docência, portanto, mesmo quem ainda não foi à universidade possui saberes e eles devem ser reconhecidos e respeitados.

A identificação da professora Talita Novaes de Oliveira, de que existia uma carência na formação da sua parceira de trabalho, reflete esse olhar da necessidade de que o outro precisa estudar. No entanto, ela mesma diz que não basta participar de cursos de formação continuada, quer dizer, ir por ir, o professor precisa querer participar, se envolver e tentar modificar a sua prática com os conteúdos que estudou no curso. A professora Alda Lôbo Lima Santiago também compartilha dessa visão:

[...] o que eu vejo também nessa formação continuada é que o professor tem que ir por vontade dele. Por que também eu vejo muito professor sem vontade e chega lá se esbarra nessas coisas. Se ele não está interessado, porque ele vai ficar perguntando? Ele vai querer tirar dúvidas? [...]

Participar de atividades formativas para mudar a prática é um fato que se expressa também no pensamento de Cró (1998, p. 75): “[...] a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa.” Mas, de acordo com o pensamento de Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 1992, p. 65):

[...] o conhecimento e a possibilidade de alteração da prática, “implica compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes”:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Penso que a formação continuada pode colaborar com a mudança da prática quando está fundamentada numa perspectiva crítico-reflexiva, tal como defende Nóvoa (1991b), pois a formação continuada como superação de carências de conhecimentos do professor é oca de sentidos e de significados. Usei o termo *carência* porque ele é antônimo de

abundância, logo, mais do que pela falta, compreendo que as práticas pedagógicas são abundantes de sentidos e de significados que se interpenetram nas ações cotidianas e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar. Talvez os cursos de formação continuada freqüentados pelos professores de escolas comunitárias é que estejam precisando valorizar e trabalhar mais com esses sentidos e significados presentes na escola e na prática pedagógica do professor.

A relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada é também mencionada pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado:

[...] quando eu entrei logo na faculdade, é uma faculdade menor [risos], porque tudo o que a gente aprende no curso de formação, o que eu vejo na faculdade é que o que a gente já fez dentro dos cursos de formação continuada, sendo que ligada a prática. E dentro desses cursos de formação eu pude perceber também que tem a teoria. Tem a teoria e que a gente deixa um pouco até de lado e vai mais para a prática. E quando a gente chega na faculdade, a gente dá mais a teoria do que a prática. Então, eu faço essa ligação que os cursos de formação é uma etapa de desenvolvimento na vida do profissional, principalmente os das escolas populares.

A comparação feita pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, entre o que ela encontrou na faculdade e o que vivenciou nos cursos de formação continuada, sintetizada na afirmação de que “é uma a faculdade menor”, pode ser compreendida como uma dose de frustração das expectativas criadas por essa professora em relação ao que seria uma faculdade e ao que se estudaria no Ensino Superior, no curso Normal Superior. A sua inquietação se inicia quando alguns temas estudados por ela nos cursos de formação continuada começam a ser revistos nas disciplinas; é como se os conteúdos de um curso superior tivessem de ser originais, ou seja, exclusivos de uma área de conhecimento e que só pudessem ser estudados na faculdade. Quando se dá conta de que essa exclusividade não existe e de que, nos cursos de formação continuada, a relação teoria e prática também acontece, a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado reconhece os cursos de formação continuada como uma “etapa no desenvolvimento do profissional, principalmente os das escolas populares”. Esse reconhecimento se circunscreve numa história de luta política e de demarcação de território, que vem sendo conquistado aos poucos pelos professores de escolas comunitárias, por meio de intervenções de instituições não-governamentais e das comunidades organizadas, que vêm reivindicando melhores condições de trabalho e criando oportunidades de participação desses professores em ações formativas, inicial e continuada.

Em uma outra narrativa, a professora Marilene Vieira Santos se coloca como uma profissional da escola comunitária – “pra nós profissionais” –, reconhece os cursos de formação continuada como importantes e também acredita, assim como as outras professoras, que o que é aprendido nos cursos deve ser levado para a sala de aula.

[...] eles são de grande importância pra nós profissionais, porque você sabe que eu vejo a minha irmã, ela é professora, mas ela foi daquele tempo ainda que se formou... Ela não está acompanhando a evolução da educação e nós, os professores de escolas comunitárias, estamos lá na frente, porque nós estamos acompanhando o avanço que a educação está tendo no país. Por exemplo, cada curso que eu participo eu vou aprendendo como trabalhar com o meu aluno. Tem uma coisa que eu sempre dizia: meu aluno está num nível tal e foi no curso que eu aprendi que não é o meu aluno que está no nível silábico, que é a escrita do aluno que está. E esse curso pra mim é muito importante, porque a gente fica informada, porque os professores, os facilitadores não trazem assuntos antigos, eles trazem assuntos da atualidade e eles utilizam uma metodologia que a compreensão é para todos e com isso a gente aplica. Porque todos esses cursos que eu tenho tomado, graças a Deus eu tenho aplicado na sala, e eu tenho visto resultado. Porque também não adianta você tomar formação, chegar em casa, fechar, guardar e continuar fazendo a mesma coisa, continuar no bê a ba, bê é bé, bê e bi, bê ô bó, bê o bú. Então, não adianta você estar perdendo o seu tempo, você estar gastando dinheiro e ainda estar ocupando espaço que outra pessoa poderia estar ocupando e até aplicando. Então, para mim, todos os cursos..., até mesmo se for em um curso que eu já tiver tomado. Se essa escola disser assim: Marilene, tem um curso e a gente indicou você. Porque eu sei que não vai ser a mesma coisa, eu sei que vai ter alguma coisa diferente que eu nunca estudei. Então são muito importantes os cursos de formação. Às vezes é cansativo é, porque às vezes você está cansada, às vezes você está com sono, às vezes você está sem dinheiro, às vezes você está lá preocupada, mas acaba sendo de grande importância pro seu profissional e também pro seu material, porque quando você aplica no seu profissional você está aplicando na sua vida também. Então, pra mim, esses cursos para educadores das escolas comunitárias têm grande importância

O confronto que a professora Marilene Vieira Santos faz entre o seu percurso formativo e o da sua irmã, dizendo que ela se formou e que não está acompanhando a evolução da educação, e que os professores de escolas comunitárias estão na frente, é como ela percebe o seu próprio percurso formativo, mas isso não pode ser generalizado,

pois a forma como ela construiu as suas aprendizagens e foi se desenvolvendo profissionalmente é diferente das experiências de outros sujeitos, mesmo que eles tenham participado dos mesmos cursos de formação continuada. Entretanto, essa relação entre participação em cursos/transposição do que foi estudado para a sala de aula evidencia uma leitura de cunho utilitarista para os cursos de formação continuada, dando certa ênfase no saber-fazer em detrimento de outros saberes também importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para o desenvolvimento do projeto da escola (NÓVOA, 1991b). Uma relação dessa natureza não se dá de forma linear e direta; existem outros fatores como infra-estrutura, condições de trabalho (carga horária diária, número de alunos em sala de aula, qualidade dos materiais utilizados), nível de comprometimento dos professores e nível de qualificação dos formadores que podem interferir na formação dos professores e, conseqüentemente, na mudança da prática. Portanto, participar apenas de ação de formação continuada não é condição *sine qua non* para mudar a prática. Um professor que, por opção política, participa de atividades formativas, poderá vir a ter até mais possibilidades de intervir e melhorar a sua prática, porque o seu compromisso não é com a quantidade de cursos e de diplomas que ele acumula ao final de cada ano, mas com a aprendizagem dos seus alunos e com a sua própria formação.

Por outro lado, essa relação entre participação em cursos/transposição do que foi estudado para a sala de aula pode também ser lida como desejo de intervir na realidade e comprometimento das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin com o desenvolvimento do projeto da escola e com a aprendizagem dos estudantes. Nos encontros realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos ocupavam lugar de destaque na fala das professoras, e isso pode ser notado nas suas narrativas. O interesse e a preocupação manifestada pelas professoras com os alunos me remete ainda a uma outra leitura dessa “insistência” de levar para a sala de aula o que foi aprendido nos cursos de formação continuada: a escola, comunitária ou não, é necessária e uma porta de saída da exclusão para crianças com problemas sociais (IMBERNÓN, 2001).

Se as professoras defendem que os conteúdos estudados nos cursos de formação continuada devem ser transpostos para a sala de aula, a aprendizagem dos estudantes pode ser um dos indicadores para se avaliar a qualidade de um curso de formação continuada, o seu impacto na escola e na comunidade, bem como a qualidade da formação do professor e do próprio aluno. Logo, para avaliar a qualidade da formação dos professores e do seu ensino, os resultados da aprendizagem dos seus alunos podem ser considerados como um dos indicadores importantes para essa avaliação.

A professora Marilene Vieira Santos reconhece, ao final da sua fala: “[...] quando você aplica no seu profissional você está aplicando na sua vida também”. O termo *aplicar*, referido pela professora, refere-se a fazer chegar na prática profissional e pessoal o que

aprendeu no curso. Quer dizer, essa relação triangular (formação – profissão – vida), assim como o binômio citado anteriormente, não se dá de forma desconectada, ao contrário, a formação profissional está inter-relacionada com a formação pessoal de cada sujeito, com o que ele vivenciou nos cursos de formação continuada e em outros espaços formativos, assim como com a sua vida. No relatório de Jacques Delors (2000), *Educação um Tesouro a Descobrir*, a formação contínua dos professores é considerada como aquela que determina igual ou mais a qualidade de ensino do que a formação inicial dos professores. Essa importância atribuída à formação continuada precisa ser transformada em ações contínuas, concretas e prioritárias nos planos e políticas de educação dos governos federais, estaduais e municipais. A formação continuada como um direito de todos os professores, inclusive dos professores que trabalham nas escolas comunitárias, vem sendo colocada em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais na área de educação desde os anos de 1980, como pode ser visto no capítulo desta dissertação que trata das principais reivindicações da escola comunitária.

As reflexões feitas pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado ampliam, em alguns aspectos, o que foi dito pelas suas colegas:

Toda vez que eu penso em ir para esses cursos, eu penso tanto no meu profissional como na vida do aluno, como também no corpo da escola que vai precisar de algo que eu aprendi lá para ser multiplicado com as colegas que não foram. Nesses cursos a gente aprende e a escola também ganha com isso, porque [...] a escola é mais reconhecida, não só em termos de nome, mas de convivência, de luta. Então, quando eu vou para esses cursos não vou só para aprender, mas para trocar, partilhar e saber que sempre a gente tem que buscar alguma coisa nova para melhorar a nossa prática profissional. Até porque a gente sabe que um curso só não dá tudo, como a faculdade também não dá tudo e não preenche todos os espaços.

A professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, ao participar de um curso de formação continuada, pensa na “vida” dos seus alunos e também no “corpo da escola”. O elemento novo que aparece aí são os professores que ficaram na escola e que também poderão beneficiar-se indiretamente de uma proposta de formação, quando os colegas que dela participaram assumem o papel de multiplicadores. A idéia da multiplicação pode ser interessante, porque faz aumentar, crescer o número de professores envolvidos num processo de formação, sem a pretensão explícita de que o conhecimento seja aplicado imediatamente.

De acordo com a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, participar de cursos de formação continuada traz ganhos não só para o professor, mas também para a escola, no que se refere a reconhecimento e luta. A qualificação dos professores apresenta-

se, nesse caso, como um pré-requisito para que a escola seja reconhecida pela comunidade e como um indicador de que pode melhorar o nível de mobilização, organização e das lutas assumidas pela escola junto à sociedade civil. Penso que os ganhos com a formação continuada serão mais significativos e reais se a formação garantir como uma das suas referências o Projeto Político-pedagógico da escola, pois é nele que se encontra a matriz teórico-metodológica norteadora da prática pedagógica do professor e dos outros profissionais da educação que trabalham na escola.

Os cursos de formação continuada, como afirma Nóvoa (1992b, p. 18), “[...] mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” A socialização e a configuração profissional, no caso das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin, parece que vão se constituindo tanto nos cursos de formação continuada como nos encontros realizados na escola, quando as professoras se reúnem para estudar, trocar experiências, tirar dúvidas entre si e discutir questões políticas, socioculturais e étnicas.

A capacidade de escolha e de decisão do professor sobre que curso frequentar foi um dos aspectos citados pela professora Jandayra Neuza Bomfim:

[...] tem alguns cursos que eu acho que nós devemos tomar, têm outros..., eu acho que professor de escola comunitária ele tem que saber o que é bom pra ele, não aparecer um curso, aí a gente tem que ir correndo. Eu acho que assim... eu tenho que ver a minha dificuldade e ir lá em busca delas para tentar melhorar, porque tem cursos que você vai que não consegue... E aí tem cursos que você vai e chega lá, você fica perdida.

Para o professor de escola comunitária, a tarefa de escolher o curso que deverá frequentar nem sempre é fácil. Primeiro porque ele não tem muitas opções de cursos destinados para os profissionais que trabalham na escola comunitária; segundo porque o desejo e a necessidade de formar-se podem levá-lo a participar de diversos cursos, mesmo sem a clareza dos seus pressupostos teórico-metodológicos; terceiro porque a falta de conhecimento da história da escola comunitária deixa-lhe sem parâmetros para definir que modalidade e tipo de curso melhor atende aos interesses do Projeto Político-pedagógico da escola comunitária onde ensina; e quarto porque a necessidade de obter um salário mais digno para a sua sobrevivência depende também da sua formação, portanto, os cursos que aparecerem não podem ser dispensados. No caso da professora Jandayra Neuza Bomfim, ela já tem clareza de que não são todos os cursos que os professores de escola comunitária devem tomar e de que a sua escolha está relacionada com as dificuldades encontradas na sala de aula. Esse critério de escolha pode ser limitado, se o professor não estiver atento a

outros pontos importantes em um curso de formação continuada, como a sua matriz curricular, os seus princípios epistemológicos e metodológicos, a formação dos formadores, a sua carga horária, entre outros. De qualquer modo, penso que a escolha do curso de formação continuada que deverá freqüentar é uma opção política do professor, porque ele precisa escolher, dentre tantas, a proposta de formação continuada que mais se aproxima do seu projeto pessoal e profissional. Em alguns casos, entretanto, a matriz teórico-metodológica dos cursos de formação continuada não é explicitada, deixando o professor confuso e até iludido, pois ele se dispõe a participar de uma ação formativa com base nas informações divulgadas pela instituição responsável por tal ação, mas quando chega lá, acaba encontrando outra coisa, conforme narra a professora Alda Lôbo Lima Santiago:

[...] quando eu vou pra um curso, eu vou realmente querendo absorver o que é que tem pra me ajudar, pra me ensinar. Agora, muitos também, eu já vi repetidas coisas. Então, eu acho assim, se tem determinado curso, eles têm que dizer melhor o que é que tem nesse curso, porque muitas vezes apresenta uma coisa e quando a gente chega lá, ou passa superficialmente, ou bota uma coisa que, quando ele foi apresentado, não ficou bem claro.

Ou, como descreve a professora Jandayra Neuza Bomfim: “tem cursos que eles dão abertura ao professor para relatar suas experiências, mas têm outros que não, já trazem pronto, é só passar o conteúdo lá e acabou.”

O pensamento construído pelas professoras sobre os cursos de formação continuada freqüentados evidencia a insuficiência de políticas públicas para a formação dos professores de escolas comunitárias, a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, e a falta de explicitação da intencionalidade da Proposta Político-pedagógica de alguns cursos de formação continuada. Esse pensamento anuncia também o desejo de formar-se, como possibilidade de construir novos conhecimentos, de mudar a prática pedagógica, a maneira de trabalhar e de se relacionar com os alunos, bem como a chance de se desenvolver como pessoa e profissional, num contexto que exige cotidianamente a resiliência comunitária, referida por Ojeda (2005), por parte dos sujeitos.

A formação continuada como uma construção cotidiana para si-outro-mundo apresenta-se como uma possibilidade de valorizar e de incorporar nos processos formativos os saberes e as experiências pessoais e profissionais dos professores, de conhecer e ressignificar os conhecimentos já produzidos pelo ser humano, e pode vir a ser um dos caminhos para o desenvolvimento da pessoa, da profissão e da instituição no âmbito dos movimentos populares. É sobre o contexto histórico-político e sociocultural das escolas comunitárias e sobre as suas perspectivas conceituais que tratarei no Capítulo 4.

4 ESCOLAS COMUNITÁRIAS: DAS AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES ÀS CONQUISTAS

É difícil escrever e refletir sobre uma questão que se encontra num terreno movediço, repleto de ambigüidades, contradições e conquistas. Em alguns momentos, cheia de convicção, teço comentários e faço reflexões sobre a escola comunitária, mas, repentinamente, vem a pergunta: sobre qual escola comunitária estou escrevendo? Sobre aquela que é gerida pela Associação de Moradores? Ou sobre aquela à qual famílias e/ou indivíduos atribuem o nome de “comunitária” para atrair recursos em benefício próprio? Ou será ainda sobre aquela escolinha particular que existe nos bairros populares? São escolas chamadas de comunitárias, mas que possuem finalidades bem distintas. Às vezes, sinto a necessidade de nomeá-las de forma diferente, não com a intenção de classificá-las em melhores ou piores, tampouco de eliminar as contradições e ambigüidades presentes nesses espaços, mas para não correr o risco de fazer generalizações desonestas e de desrespeitar pessoas que deram a vida e ainda dão para, em meio a tantas dificuldades, tentar construir uma escola-comunidade, tal como definido por Subirats (2003), ou uma escola como a escola do sujeito, retratada por Touraine (2003).

Por outro lado, falar do primeiro tipo de escola comunitária e ignorar as demais é também uma atitude que pode excluir a possibilidade de confronto entre essas realidades e de encontrar pistas para propor alterações nesse contexto. A relevância social de uma pesquisa se constitui não apenas pela contribuição teórica que ela pode dar para o campo de conhecimento estudado, mas também pela “validade” de seus resultados na compreensão e na intervenção de fenômenos históricos e político-sociais que afetam grupos humanos, instituições e sociedades.

Penso que a escola comunitária, criada pela iniciativa de movimentos populares, é diferente de uma escola chamada de comunitária, criada pela iniciativa de pessoas físicas da comunidade. Reconheço que essa tarefa de narrar sobre a história da escola comunitária será árdua, dada a sua complexidade e a sua natureza político-epistemológica. Diante disso, por enquanto, fiz a opção de, na escrita deste trabalho, adotar o nome *escola comunitária* e trilhar pelo caminho do confronto e das tensões existentes no percurso histórico da escola comunitária em Salvador. Quero deixar registrado também que, neste capítulo, faço reflexões sobre esta escola apoiada no pensamento de alguns autores, mas, principalmente, nas minhas experiências/militância com as escolas comunitárias, por meio dos projetos de formação continuada.

No decorrer do texto, aparecerá também o termo *escola popular*, mas ele será citado somente quando fizer parte da escrita de outros autores, pois parto do princípio de que os nomes *escola comunitária* e *escola popular* podem ser usados como sinônimos, mas o segundo, entendido na perspectiva da educação popular, traz valores e princípios teórico-metodológicos que podem ser levados para a escola pública, como diz Vale (2001), não se restringindo, portanto, ao contexto da escola comunitária.

4.1 ESCOLA COMUNITÁRIA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No final dos anos de 1970, as escolas comunitárias começaram a surgir em diversas regiões do Brasil, sobretudo no Nordeste e no Norte, mas há registro de que as primeiras experiências de escola popular surgiram na década de 1920, com os trabalhadores imigrantes, vindos principalmente da Europa, que fundaram escolas e centros de cultura popular voltados para atender aos seus interesses (COSTA, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 (BRASIL, 2006a), que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, determina que o ensino será ministrado pelos poderes públicos, mas que é livre à iniciativa privada (Art. 42). Essa Lei não faz menção às expressões *escola comunitária*, *instituições comunitárias*, *filantrópicas* e *confessionais*, apenas cita em um artigo, dizendo em que situação as instituições mantidas pela iniciativa privada poderão ter apoio técnico e financeiro do Poder Público.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento (BRASIL, 2006a, p. 7).

Portanto a legislação parece não reconhecer tal iniciativa, mesmo com o registro de que já existiam escolas criadas por trabalhadores, para atender aos seus interesses e necessidades.

O surgimento das escolas comunitárias, no final da ditadura militar, é um sinal da resistência das comunidades organizadas que, apoiadas por Sindicatos, setores da Igreja Católica, grupos de intelectuais e outros movimentos da sociedade civil, não se intimidaram com as práticas autoritárias e repressivas dos governantes da época. Ao contrário, os movimentos populares foram crescendo, se fortalecendo e proliferando em diversos cantos

do país. De acordo com Gohn (2001, p. 52): “[...] no Brasil dos anos 80, os movimentos sociais de caráter popular foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas.”

Nesse período, as comunidades e os grupos organizados e mobilizados pelas necessidades e pelos problemas enfrentados pela população desfavorecida assumiram o papel de propositores de emendas populares para a elaboração da atual Constituição Federal do país. Em relação às discussões sobre o destino dos recursos públicos na área de educação, a escola comunitária também integrou as polêmicas geradas sobre este assunto. Isto fica evidenciado nas quatro propostas de ementas e nos argumentos de cada uma delas, descritas na pesquisa realizada por Sposito e Ribeiro (1989, p. 7-8):

[...] proposta pelas entidades de professores e estudantes, CPB¹, Andes e UNE², apoiada pelas duas maiores centrais sindicais do país, a CUT e a CGT, com 279.013 assinaturas, propunha que fosse vedada a transferência de recursos públicos a estabelecimentos de recursos públicos a estabelecimentos educacionais que não integrassem os sistemas oficiais de ensino. Argumentava-se que essa era uma forma de defender o ensino público, historicamente comprimido pela falta de verbas.

[...] apresentada por entidades ligadas à Igreja católica, CNBB³, AEC⁴ e Abesc⁵, 750.077 assinaturas, propunha que os Poderes Públicos pudessem amparar técnica e financeiramente entidades educacionais da iniciativa privada desde que não tivessem fins lucrativos e prestassem contas de sua gestão contábil à comunidade e aos órgãos públicos competentes. O argumento implicado nessa proposta era o de que instituições dessa natureza, ainda que não estatais, poderiam prestar um serviço de caráter público, o que as legitimaria a receber recursos públicos.

[...] proposta pelo Movimento de Defesa dos Favelados e pela Comissão de Justiça e Paz, ambos da Bahia, e pelo Movimento Negro de Brasília, que tratou especificamente das escolas comunitárias, ainda que sem um número tão expressivo de assinaturas, 23.042. Neste caso, elas foram caracterizadas como escolas públicas alternativas específicas para comunidades carentes ou minoritárias, excluídas dos sistemas oficiais de ensino. Defendia-se sua autonomia de gestão, cabendo ao Estado legalizá-las, fiscalizá-las e principalmente garantir seu caráter público e gratuito através do apoio financeiro. Essa emenda propunha 20% das verbas públicas para educação fossem destinadas às escolas comunitárias.

[...] proposta por entidades representativas dos estabelecimentos particulares de ensino, reunindo 40.929 subscritores, propunha a extensão da gratuidade a todos os estabelecimentos de ensino desde que o aluno comprovasse insuficiência de recursos, o que implicaria, evidentemente, em que os Poderes Públicos viessem a subsidiar amplamente as escolas particulares.

Em um país com regime democrático, o processo de elaboração de políticas e Leis permite que tanto a elite como os movimentos populares defendam seus interesses e lutem pela sua incorporação na legislação. No entanto, historicamente, as conquistas alcançadas

¹ Confederação dos Professores do Brasil (atual CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

² União Nacional dos Estudantes.

³ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁴ Associação de Educação Católica.

⁵ Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas.

pelos setores menos favorecidos da sociedade brasileira aconteceram e vêm ocorrendo em função da pressão popular e do enfretamento com o poder vigente, diferentemente de uma pequena parcela da população (os ricos) que tem seus interesses atendidos sem muito esforço.

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, o resultado das emendas supracitadas pode ser visto no seguinte artigo:

Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas defendidas em Lei, que:
 I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
 II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (REIS, 1991, p. 87).

Ter a escola comunitária incluída em um artigo da Constituição Federal foi, sem dúvida, uma conquista política para os movimentos populares que a defendiam, mas a destinação de recursos públicos para essa instituição ainda vem sendo uma das demandas atuais da rede comunitária de ensino, tanto em âmbito nacional como local.

Sposito e Ribeiro (1989) mostram que, a partir 1988, com a aprovação da Constituição Federal, o foco das discussões de setores envolvidos nessa problemática educacional voltou-se para o tipo de escola que poderia ser, do ponto de vista legal, caracterizado como uma escola comunitária, mediante propostas apresentadas para o texto da Nova Lei de Diretrizes e Bases (o que viria a ser depois a LDB nº 9.394/96). Dentre as caracterizações feitas, as duas autoras citam aquelas presentes no Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo Conselho Federal; na proposta da CNBB, AEC e Abesc; no Projeto de Lei apresentado à Câmara pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB-MG); e no Projeto de Lei substitutivo de Jorge Hage (PSDB-BA), na época relator da comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados. Transcrevo abaixo os dados encontrados pelas autoras na tentativa de reunir informações e, ao mesmo tempo, fazer uma linha do tempo sobre a história da escola comunitária no contexto nacional e local.

Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo Conselho Federal de Educação, além de uma definição genérica de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, propõe-se apenas que seja atribuição dos Conselhos de Educação o reconhecimento da condição de utilidade pública dessas instituições.
 A proposta da CNBB, AEC e Abesc define como instituições comunitárias as que atendem interesses da comunidade, compõem seus órgãos de gestão garantindo a presença de representantes da comunidade e preenchem as exigências da Constituição Federal. As instituições filantrópicas e confessionais são definidas em outros dois artigos, em que não se menciona nenhuma dessas três exigências [...] (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 8).

Nesses dois textos, a caracterização do que poderia ser uma escola comunitária ainda não fica claro. Os três princípios citados na proposta da CNBB, AEC e Abesc servem apenas para as instituições comunitárias, excluindo as instituições confessionais e filantrópicas. As autoras questionam a legitimidade dessas instituições de receberem recursos públicos e ficarem “[...] isentas de atender os interesses da comunidade e incluir representantes dela em seus órgãos de gestão ou mesmo preencher as exigências da Constituição Federal.” (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 8-9). Tentando ampliar as possibilidades de análise sobre essa questão, elas apresentam outras referências, como veremos a seguir:

Projeto de Lei apresentado à Câmara pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB – MG), define-se instituições comunitárias de forma geral, incluindo entre elas as filantrópicas e confessionais. Além dos requisitos expressos na proposta anteriormente referida, esse Projeto de Lei propõe que tais estabelecimentos definam em seus estatutos finalidade eminentemente educativa (o estatuto deve ser único para o estabelecimento de ensino e entidade mantenedora e no caso do 3º grau as finalidades podem incluir pesquisa e extensão), submetam-se à supervisão e fiscalização dos órgãos públicos competentes, tornem seus balanços de domínio público e ofereçam plano de carreira para o magistério, administrado exclusivamente por concurso [...] no capítulo referente a financiamento, propõe-se que seja obrigação dos Poderes Públicos divulgar amplamente, a cada trimestre, a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, incluindo aí a relação nominal das entidades comunitárias por eles beneficiadas, com quantitativos a elas destinadas e suas respectivas finalidades.

O Projeto de Lei substitutivo de Jorge Hage (PSDB-BA) [...] opta por uma definição mais precisa das instituições de ensino comunitárias: “as organizadas pelas cooperativas, sindicatos ou associações comunitárias e que tenham por objetivo o atendimento dos interesses e necessidades educacionais de seus associados e membros da comunidade”. Somadas às exigências já apresentadas no Projeto de Octávio Elísio, esse restringe as eventuais subvenções do Poder Público para tais instituições a 10% de seus orçamentos. Os princípios de democracia da gestão para instituições que recebem recursos públicos devem ser os mesmos das instituições públicas, prevendo a participação da comunidade interna e externa, inclusive na escolha dos dirigentes. (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 9).

Zanetti (2004) denomina esse projeto, construído com a ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil em educação, de *Projeto de LDB Democrática e Popular*. A tentativa desses dois deputados de, em seus respectivos Projetos de Lei, indicar regras para a destinação de recursos públicos, tanto para as instituições comunitárias, filantrópicas, confessionais como para as escolas públicas, não quer dizer que as mesmas virem Lei automaticamente, sem a intervenção popular, e beneficiem às instituições de forma igualitária. Segundo Sposito e Ribeiro (1989), na justificativa do Projeto de Lei de Octávio Elísio, a escola comunitária é mencionada como um dos pontos mais polêmicos para o acesso a recursos públicos, em função da ambigüidade do termo *comunitário*. Por outro lado, isto não invalida a solicitação de recursos públicos, por parte das escolas comunitárias, para o desenvolvimento das suas atividades educacionais, principalmente onde não existam escolas públicas. Até porque as escolas comunitárias

assumiram, de certa forma, o papel do Estado na promoção de educação para uma parte significativa da população de baixa renda. Sobre este assunto Freire (2001, p. 21-22) pondera:

Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam com um número mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz. Sua bandeira de luta, a dos Movimentos Sociais, deve ser alçada noite e dia, dia e noite, em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca da melhoria de sua qualidade.

No dizer de Freire (2001), parece que o papel dos movimentos populares não é o de criar escolas em suas comunidades, mas pressionar o Estado para que garanta escola pública, que seja democrática e de qualidade. A defesa de uma escola democrática e de qualidade faz parte da pauta de reivindicações dos movimentos populares que defendem a escola comunitária, pois acreditam que é possível criar uma escola mais próxima da realidade do povo.

Diante do precedente aberto na Constituição Federal em relação à destinação de recursos públicos para as escolas comunitárias, será necessário encontrar parâmetros para garantir o caráter público dessas instituições e o lugar que elas podem ocupar no Plano Nacional de Educação, é o que dizem Sposito e Ribeiro (1989).

Das discussões das emendas apresentadas para a elaboração da Constituição, essas duas pesquisadoras afirmam que algumas formulações já podem ser feitas em relação à caracterização de uma escola comunitária:

[...] a garantia da gestão democrática através da participação da comunidade interna e externa ao estabelecimento, a garantia do padrão de qualidade, principalmente através da qualificação e valorização do magistério e, finalmente, a garantia da visibilidade pública de tais instituições através da ampla divulgação das beneficiadas pelos poderes públicos, do montante das verbas recebidas e sua destinação. (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 9)

Fazendo uma relação entre o argumento de Freire (2001), sobre o papel dos movimentos populares, e os comentários de Sposito e Ribeiro (1989), sobre a escola comunitária, fica evidente que a luta por uma escola pública de qualidade pode ser um caminho para fazer o Estado se responsabilizar pela oferta de educação para todos.

Na opinião de Sposito e Ribeiro (1989), a destinação de recursos públicos para escolas que não integram os sistemas públicos ainda merece atenção. Consoante as autoras:

A emenda popular das escolas comunitárias da Bahia, por exemplo, na tentativa de defender as iniciativas educacionais de determinados grupos populares, postula o reconhecimento de uma rede de ensino público paralela, construída de tal forma a merecer um percentual fixo de verbas. É preciso considerar que formulações legais dessa natureza podem acabar por oficializar fatos como o caráter excludente do ensino público e a restrição do direito dos excluídos a uma escola “espacial”, que corre o risco de se caracterizar pela precariedade material e desqualificação profissional.

Mais atenção ainda merece a proposta da CNBB, AEC e Abesc para a LDB, cuja formulação dá um tratamento distintivo entre as escolas comunitárias, por um lado, e as confessionais e filantrópicas por outro. Enquanto as escolas comunitárias, onde incluem as criadas por iniciativas de movimentos populares, são obrigadas a cumprir o princípio da gestão democrática, expresso constitucionalmente para o ensino público, os estabelecimentos educacionais de grupos religiosos ou entidades assistenciais ficam isentos de qualquer exigência neste sentido. Considerando a impropriedade de tal tratamento discriminatório, cabe alertar para o fato de que a definição de uma política pública de apoio a escolas não oficiais deve estar fundada na avaliação do papel que têm cumprido na educação brasileira não só as instituições comunitárias, como também as filantrópicas e confessionais propriamente ditas, com seus diferentes matizes. (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p.10).

Concordo com as autoras citadas que a oficialização da rede comunitária de ensino, conforme as reivindicações dos movimentos populares, pode de fato reforçar o *caráter excludente do ensino público e a restrição do direito dos excluídos a uma escola espacial*. Entendo essa escola espacial como aquela que ultrapassa os limites fronteiriços da comunidade na qual está inserida e possibilita ao sujeito a construção de conhecimentos locais/globais. Por outro lado, quem garante que a escola pública seja essa escola espacial? Quem garante que esses “excluídos” tenham acesso à escola pública? É uma contradição que somente a universalização da Educação Básica e do Ensino Superior, sob a responsabilidade dos Governos, poderá ser amenizada, mas, enquanto isto não acontece, penso que é legítima a reivindicação de recursos públicos para as escolas comunitárias, até porque elas são, de certa forma, resultado do descaso dos poderes públicos para com os “excluídos”.

Entendo também, assim como Sposito e Ribeiro (1989), que o tratamento dado à escola comunitária deve ser o mesmo conferido às escolas filantrópicas e confessionais, no que se refere ao princípio da gestão democrática. Se, para a escola pública, a gestão democrática é um princípio legal, para a escola comunitária ela vem sendo, desde o seu surgimento, reconhecida como um dos princípios basilares de suas ações. A mesma coisa pode ser dita em relação ao alcance da qualidade da educação e à visibilidade da prestação de contas dos recursos públicos, que estão tanto no horizonte da escola pública como no da escola comunitária, diluindo cada vez mais as diferenças entre esses dois tipos de escolas.

Na pesquisa feita por Sposito e Ribeiro (1989), as informações sobre a escola comunitária, no contexto da legislação brasileira, foram contempladas até a elaboração do primeiro Anteprojeto de Lei das Diretrizes e Bases no final dos anos de 1980.

Esse projeto, construído com a participação popular, mediante a realização de seminários, audiências públicas, fóruns nacionais e locais, não foi aprovado com as proposições populares, provocando indignação e reações dos grupos que dele tomaram parte de forma participativa e democrática. A LDB foi para o Plenário do Senado em 30 de janeiro de 1995, mas não foi votada por falta de quorum (ZANETTI, 2004). O projeto da LDB, que já estava pronto, foi reformulado pelo Senador Darcy Ribeiro, passando a ser denominado de Substitutivo Darcy Ribeiro. Por conta desse episódio

[...] grande foi a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional, por tamanho desrespeito a um processo de seis anos de ampla e democrática construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, foram envidadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDB-DR que retornou à Câmara, após ter sido aprovada no Plenário do Senado. (ZANETTI, 2004, p. 4-5).

Mesmo com a revolta de alguns cidadãos, a Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, com as alterações feitas pelo Senador Darcy Ribeiro. Na versão final do texto da nova LDB foram suprimidos, por exemplo, os

[...] requisitos de funcionamento de instituições privadas de ensino, tais como: a participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas, uma proposta pedagógica e de organização institucional capazes de atender aos padrões mínimos de qualidade de ensino, liberdade de organização sindical e associativa (ZANETTI, 2004, p. 4).

Esta preocupação foi apresentada pelo deputado Jorge Hage, em seu Projeto de Lei, quando mencionava a necessidade de definição de critérios relacionados à natureza e à caracterização de instituições comunitárias e à destinação de recursos públicos para esses organismos, pois, na Constituição Federal, eles são considerados como privados. A supressão de artigos dessa natureza, na Lei de Diretrizes e Bases, permite que algumas instituições da rede privada de ensino desenvolvam seus projetos tomando como referência mais o que está implícito do que as orientações explicitadas na Lei.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 2006c), as instituições de ensino se classificam em públicas e privadas (Art. 19) e a escola comunitária está inserida na categoria de escola privada:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que estão instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da Lei. (BRASIL, 2006c, p. 6).

Assim, diante da lei, a escola comunitária é classificada como particular, portanto, o recebimento de recursos públicos, a despeito de estar assegurado nas Leis, ainda depende da vontade política de quem está no poder. Talvez por isso, a escola comunitária tenha sido pouco beneficiada com os recursos financeiros da União e do Estado, mesmo quando o Art.77 da referida Lei reafirma o Art. 213 da Constituição Federal do Brasil em relação ao repasse de recursos públicos para esse tipo de instituição.

Levando em consideração o papel desempenhado historicamente pela escola comunitária na educação dos filhos dos trabalhadores, o repasse de recursos públicos para a escola comunitária não pode ser negado, pelo menos até a universalização das matrículas na Educação Infantil em nosso país, que é o seu maior público. Para tanto, considero necessária a definição e o detalhamento de critérios sobre a natureza e as formas de administração da instituição, a construção de indicadores para a avaliação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, bem como a elaboração de um plano de avaliação e monitoramento da aplicação desses recursos pela escola comunitária.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 44), está explicitado, como uma de suas metas e objetivos:

Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.

Mais uma vez a escola comunitária foi incluída em uma Lei federal, no entanto, o apoio e o incentivo governamental para as instituições comunitárias só podem ser concretizados se a escola comunitária for inserida no plano orçamentário da educação brasileira, o que não aconteceu com a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Essa política pública de financiamento para o Ensino Fundamental não contemplou a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, inviabilizando a ampliação do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade na rede pública. Se foi difícil para os municípios melhorar a qualidade desse nível de ensino sem recursos

financeiros, para a escola comunitária, que atende também a esse público, a situação vem se tornando cada vez mais complexa.

O Fundef, implantado em janeiro de 1998, está sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse novo fundo, em tramitação há cerca de dois anos, a Educação Infantil foi contemplada. Entretanto, no Anteprojeto de Lei de Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, encaminhado pela Presidência da República ao Congresso Nacional (Proposta de Emenda Constitucional - PEC 415/2005) em 14 de junho de 2005, o financiamento da creche (até 3 anos de idade) foi excluído (BRASIL, 2006b). De acordo com Paulo Ergon Wiederkehr, diretor do Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica do MEC:

A proposição inicial do Governo Federal era incluir as creches. Porém, no decorrer da negociação, nós assumimos a proposta resultante da mediação e do diálogo entre os entes federados. Consideramos, no entanto, legítimos os movimentos para incluir a educação de 0 a 3 anos na proposta e o Congresso vai ser o espaço para debater, aperfeiçoar e assimilar as contribuições da sociedade. (ANDI, 2006, p. 1).

A reação da sociedade civil foi imediata em defesa da inclusão da creche no Fundeb. Jornais, boletins e outros periódicos impressos e *on-line* noticiaram quase diariamente as críticas feitas por especialistas da área educacional e de instituições que defendem os direitos infanto-juvenis, dentre as quais destaco:

Quando se excluem as creches do Fundeb, estão sendo prejudicadas as crianças das classes menos favorecidas. Justamente as que têm maior necessidade de atendimento. (Ângela Barreto, psicóloga e membro do grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)).

Se o governo exclui o ensino de 0 a 3 anos do Fundeb, fico sem entender o porque de tanta discussão sobre a importância da educação infantil. Se não há recursos, cabe ao Estado prover. (Maria Castro, presidente do Conselho dos Direitos da Criança de Roraima).

A exclusão das creches vai contra o argumento utilizado pelo Governo Federal para a criação de um fundo único. Contraria a idéia de que a Educação Básica deve ser tratada como um conjunto e secundariza a busca do atendimento previsto pelo ECA. (Maria Vasquez de Abreu, secretária municipal de Educação de Caxias do Sul, RS. (ANDI, 2006, p.1).

A pressão popular — atos públicos, cartas de posicionamento público, *lobbies*, abaixo-assinado, debates, audiências públicas etc. — foi a estratégia adotada pelas instituições não-governamentais, fóruns, movimentos sociais, sindicatos e outras entidades para chamar a atenção da sociedade e influenciar os deputados federais na revisão da PEC 415/05, enviada pelo Poder Executivo para a inclusão da creche na Câmara dos Deputados.

O Movimento *Fundeb pra valer*, que inclui, dentre outros, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a Fundação Abrinq, o Unicef, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), o Instituto Ethos e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) formaram uma rede atuante e propositiva na defesa da criança de zero a três anos de idade como sujeito de direito nas políticas públicas de financiamento para a educação brasileira.

Após alguns meses de luta e de pressão da sociedade civil, a creche foi incorporada ao Fundeb e este foi votado no primeiro turno na Câmara dos Deputados, no dia 25/01/2006, e no segundo turno no dia 02/02/2006, sob mediação da deputada federal Iara Bernardi/PT-SP, relatora do projeto de Lei. A PEC 536/97, antiga 415/05, aprovada na Câmara, ao ser encaminhada para o Senado Federal, foi também aprovada na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal e passou a ser denominada de “Substitutivo nº. 9” do Senador José Jorge/PFL-PE. Das 29 emendas apresentadas à CCJ, no Senado Federal, para alteração no texto do Fundeb, apenas uma, a da senadora Heloísa Helena do PSOL, dentre as várias que ela apresentou, mencionava o nome de entidades comunitárias e filantrópicas. E vale a pena dizer que não em defesa dessas instituições, mas sinalizando que a substituição do termo *educação pública* por *Educação Básica*, feita no texto da PEC na Câmara, abria possibilidade de instituições privadas receberem recursos públicos e de incentivo para a permanência de uma rede precária de atendimento na Educação Infantil, gerenciada por entidades filantrópicas e comunitárias. A sua proposta era que nesse artigo se acrescentasse a palavra *pública* ao termo *Educação Básica*, ficando “Educação Básica pública”. Eis a emenda que trata dessa temática:

Emenda nº 5 (autoria da senadora Heloísa Helena/PSOL) – Altera a redação do Artigo 6º da PEC nº 9, de 2006:

“Art. 6º. O artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 60. Até 31 de dezembro de 2023, o Distrito Federal, os Estados e seus municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições”.

Justificativa resumida: diferente de versões anteriores de que o Fundeb deveria financiar a educação pública, o texto da PEC na Câmara suprimiu esse dispositivo, utilizando a expressão genérica “Educação Básica”. Sem esta correção está aberta a possibilidade de escolas particulares poderem receber recursos do Fundeb. *Pelo menos está certa a possibilidade de que haja um incentivo à permanência de uma rede precária de atendimento na educação infantil, gerenciada por entidades filantrópicas e comunitárias.* Por outro lado, é fundamental que o Fundo tenha vigência por um período longo o suficiente para garantir a universalização da educação no nosso país. (MIEIB, 2006b, p.1-2, grifo meu).

Excluídas mais uma vez das políticas públicas de financiamento da educação, as instituições comunitárias encontram-se diante de um grande dilema: no caso das escolas comunitárias, fechar as portas ou dar continuidade às atividades político-pedagógicas sem a infra-estrutura ideal e sem recursos financeiros, como vêm fazendo há mais de 30 anos. Com a quase universalização do Ensino Fundamental e com a tendência de ampliação do atendimento das crianças de até seis anos de idade, a escola comunitária precisa mesmo refletir sobre o tipo de trabalho que está desenvolvendo, procurando redimensionar a sua proposta pedagógica e as suas ações educativas.

Diante da exclusão da escola comunitária no Fundeb, alguns movimentos populares vêm se mobilizando para propor alternativas financeiras para a rede comunitária conveniada. No XX Encontro Nacional do MIEIB / XII Encontro de Educação Infantil do Rio Grande do Norte, realizado no Rio Grande do Norte/Natal, no período de 10 a 12 de maio de 2006, pesquisadores, gestores, estudantes, professores e demais profissionais presentes, como consenso e resultado dos debates realizados, elaboraram e aprovaram a “Carta de Natal”, que reivindica também a “[...] definição, no âmbito do MEC, de uma Política Nacional que estabeleça critérios de conveniamento para as creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas, assegurando a continuidade do atendimento realizado historicamente.” (MIEIB, 2006a, p. 1).

Acredito que o estabelecimento de convênios com a rede comunitária ainda se apresenta como uma necessidade, não só porque está garantido em Leis, mas porque os municípios não têm infra-estrutura nem recursos financeiros para atender a toda a demanda de Educação Infantil, isto é, garantir a matrícula de todas as crianças de até 6 anos de idade.

A aprovação final do Fundeb (PEC 536/97), no dia 06 de dezembro de 2006, não significa dizer que todas as crianças serão atendidas pelos sistemas municipais e estaduais de ensino. Para os movimentos populares e a sociedade civil, a inclusão da creche foi uma vitória, mas o olhar agora deve estar voltado para a Lei de regulamentação do Fundeb, que vai determinar a distribuição dos recursos financeiros para cada modalidade e nível de ensino. No IV Congresso Paulista de Educação Infantil / I Seminário Internacional de Educação Infantil realizado em Águas de Lindóia/SP, no período de 6 a 9 de dezembro de 2006, o MIEIB juntamente com os participantes desse evento elaborou a *Moção Pela Inclusão das Creches Comunitárias no Fundeb*, chamando a atenção das autoridades para a possibilidade da perda do direito à Educação Infantil de milhões de crianças que são atendidas hoje pelas redes comunitárias em todo o Brasil, caso não sejam incorporadas no texto da Lei de regulamentação do Fundeb, para o recebimento de recursos públicos.

O MIEIB é a favor do repasse de recursos públicos para as creches comunitárias atualmente conveniadas, mas defende que esse repasse seja feito por um período de 5 anos, a começar do ano de vigência do Fundeb, pois entende que esta é uma forma dos

municípios se organizarem para ampliar as vagas para creches e pré-escolas com os recursos desse Fundo. Sugere-se nesse documento “[...] que durante esse período de transição se estabeleça um percentual de 20% ao ano para a progressiva retirada desses repasses via verba advinda do Fundeb, a fim de que ao final do quinto ano todos os conveniamentos sejam absorvidos pela rede pública.” (MIEIB, 2006c, p. 1). Além dessa condição, cita-se também a supervisão, o acompanhamento e o monitoramento do uso dos recursos públicos nas creches comunitárias pela prefeitura e pelo governo estadual como uma das formas de garantir a qualidade da educação ofertada nesses espaços e o uso adequado dos recursos públicos.

A situação das escolas comunitárias e, conseqüentemente, da educação das crianças filhas de trabalhadores e moradores de bairros populares dos grandes centros urbanos é muito complexa e difícil de ser resolvida. Sem a pressão popular, as escolas comunitárias continuarão no limbo, sem reconhecimento por parte do poder público, ainda que elas, historicamente, venham assumindo o papel do Estado e do Município na oferta de educação.

4.2 AMBIGÜIDADES DOS TERMOS *COMUNITÁRIA* – *COMUNITÁRIO*

A intenção aqui é buscar elementos para entender as tensões e as contradições que carregam os termos *comunitária* – *comunitário*. Tentarei, sem a pretensão de esgotar esse exercício histórico-conceitual, trazer aqui alguns de seus significados, com base em pesquisas desenvolvidas nos movimentos populares comunitários, em especial nas escolas comunitárias. É importante ressaltar que alguns autores utilizarão os vocábulos para listar seus diversos significados e outros partirão do termo *comunidade* para sinalizar os sentidos de *comunitária* – *comunitário*.

Em uma pesquisa realizada no final da década de 1980, sobre a situação da escola comunitária no Brasil, Sposito e Ribeiro (1989, p. 25) captaram, na variedade de experiências e situações que caracterizam a existência dessas instituições, diversos sentidos de *comunitária*, a saber:

Algumas consideram-se comunitárias porque não apresentam fins lucrativos, outras porque desenvolvem trabalhos de natureza assistencial ou educativa para comunidades, entendidas como setores da população desprivilegiada, ou mais comumente, “a população carente”. Outras são comunitárias porque se voltam para uma integração com o seu entorno, entendido como a população local possivelmente atingida de forma mediata ou imediata, incluindo muitas vezes a idéia de região, figurada como espaço circunscrito geográfica ou culturalmente. Outras são comunitárias porque se estruturam “comunitariamente”, ou seja, seus integrantes participam de objetivos comuns e mantém sua interação em função da comunidade de idéias, o que não significa necessariamente gestão democrática ou

participativa das instituições. Finalmente, há uma parcela que se autodenomina comunitária porque em certa medida a instituição educativa respondeu a demandas de grupos mais ou menos organizados, articulados em movimentos dos setores espoliados da sociedade brasileira. Nesse último bloco podem ser caracterizadas as Escolas Comunitárias surgidas sobretudo no Nordeste e Norte do país, nas últimas décadas. Ainda podem ser consideradas como integrantes desse bloco certas experiências na área de educação de adultos, especialmente aquelas voltadas à alfabetização. Contudo, nem todas conseguem, na sua estruturação, formas de funcionamento, e nas suas orientações assegurar a presença contínua desses grupos que estiveram mais fortemente presentes na sua origem.

Os significados para o termo *comunitária* são, portanto, distintos e usados de acordo com os interesses de cada indivíduo, grupo ou movimento popular. Será que não ter fins lucrativos é suficiente para uma escola ser reconhecida como comunitária? Ou ainda, promover ações educativas em “comunidades carentes”, mesmo que sejam de cunho assistencialista, é ser comunitária? Agrupar-se em torno de idéias comuns para realizar ações coletivas na comunidade é ser comunitária? As respostas a essas perguntas, analisadas de forma isolada, darão poucos subsídios para a compreensão do que é *comunitária* – *comunitário* numa escola, sobretudo se a intencionalidade subjacente for a do assistencialismo.

Nas descobertas feitas por Sposito e Ribeiro (1989), outros elementos ainda podem ser captados, a exemplo das experiências de escolas comunitárias do Nordeste e do Norte do país, que nasceram de movimentos mais ou menos organizados e articulados por grupos humanos, para atender às demandas de sujeitos “excluídos” da sociedade brasileira. Isto também não garante que o “comunitário” seja o fio condutor das ações desenvolvidas pelas pessoas que estão envolvidas e beneficiadas com um projeto dessa natureza. No entanto, nessa última idéia, aparece um sinal que considero importante para iniciar o processo de nomeação do que é “comunitário” e do que é chamado de “comunitário”, mas não é. O que está na origem, como demanda para a criação de uma escola comunitária? Essa demanda é fruto das necessidades de um indivíduo ou de uma coletividade? Como se chegou ao consenso dessa demanda? As demandas que originaram a criação de uma escola comunitária podem ser, portanto, um indicativo da matriz-base para se identificar o “comunitário” de uma escola.

Em uma outra pesquisa, realizada por um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em duas comunidades da periferia de Salvador (Plataforma e Rio Sena), sobre escola comunitária, foram revelados vários sentidos atribuídos ao termo *comunitário* pelos moradores. Na análise dos pesquisadores:

[...] todos o entendem no sentido de “pertencer à comunidade”, “não ter dono”, não ser do Governo”; basicamente comunitário é entendido como oposição ao público e ao particular. Parece mais claro, portanto, o que não é comunitário do que a sua afirmação, o que é, como se constitui, em que resulta. Quando se questiona sobre o que é comunitário, aparecem noções diversas, vagas ou confusas, principalmente

em Rio Sena. Essas noções identificam comunitário, por exemplo, com “democrático”, “eleição de representante”, “discussão de problemas”, ou “poder mandar”, ou ainda “não ser mandado por ninguém”. Em Plataforma, parece haver uma convergência maior em torno da idéia. A maioria identifica comunitário como igualdade, ausência de hierarquia: “ninguém manda em ninguém”, “todos podem mandar”, “todos têm os mesmos direitos”. Se colocam a idéia de comunitário em oposição ao instituído, ao formal, ao privado, e se supõe a noção de algo compartilhado coletivamente entre as pessoas, cujo funcionamento é definido pelos participantes, então a idéia de comunitário se opõe à de escola e a expressão “escola comunitária” contém em si mesma, uma contradição, porque comunitário é o contrário de instituído (escola). Na prática cotidiana as escolas comunitárias o que se observa é que os moradores negam o instituído, ao mesmo tempo em que o afirmam, pela adoção de suas normas, seus padrões, seus conteúdos (MAGALHÃES et al., 1990, p. 98-99).

Essa pouca clareza do que vem a ser “comunitário” e das contradições que aparecem nas falas dos moradores participantes dessa pesquisa revelam que os sujeitos que fazem a escola comunitária ainda necessitam definir, de fato, qual é a sua identidade, pois, se o termo *comunitário* é compreendido de várias formas, o que pode ser considerado então como uma característica fundante dessa escola? Cada escola comunitária tem a sua singularidade, mas quais são os traços identitários que unem e dão identidade às escolas comunitárias? O que existe de “comunitário” na escola comunitária?

A construção coletiva da identidade da escola comunitária faz parte também da construção de um projeto político de educação que contemple as *raízes ancestrais* de um povo e de uma comunidade, que seja sinal de *resistência* frente às diversas formas de dominação e de exclusão da sociedade contemporânea, bem como seja espaço de *afirmação de identidades* de mulheres e de homens.

Essa trilogia “raízes ancestrais — resistência — afirmação de identidades” aparece de alguma forma no percurso histórico da escola comunitária, mas a sua tradução como uma marca identitária das escolas comunitárias encontra-se diluída e confusa nas práticas e propostas pedagógicas de muitas escolas que assim se autodenominam.

Atentar-se para as raízes ancestrais no âmbito da escola comunitária significa conhecer quem estava na origem, como viviam, onde viviam, o que faziam, porque viviam naquele lugar, nasceram ali ou vieram de outro lugar, de onde vieram, como se organizavam, como lutavam, como trabalhavam, como sobreviviam, como se relacionavam, como aprendiam, como ensinavam, como brincavam, que valores pregavam, que saberes possuíam. Esse olhar direcionado para o passado não deve ser entendido como sinônimo de nostalgia nem como desejo de que ele deve ser cristalizado no tempo e no espaço, como se a escola comunitária dos anos de 1970 pudesse ser a mesma de hoje. Voltar para o passado faz parte da continuidade da história. Essa história não é repetida, mas também não pode ser descartada a cada ano.

As raízes ancestrais de um povo ou de uma comunidade são construídas cotidianamente na relação que se estabelece entre eu-outro-mundo ou mundo-outro-eu, na

interdependência do binômio passado-presente, na resistência de comunidades e de sujeitos organizados que tiveram suas identidades ignoradas. A resistência nesse caso é uma poderosa arma na luta contra a exclusão, a padronização e a homogeneização de culturas, de identidades, de saberes e de projetos educacionais. Se a escola comunitária, na sua origem, apresentou uma proposta de educação diferente da escola pública, os sujeitos tiveram que resistir. Resistir no sentido de fazer oposição a grupos e pessoas que tinham outros interesses, de defender ideais, princípios e direitos do ser humano, de recusar propostas contrárias às do movimento popular comunitário. Resistir também no sentido de suportar as injustiças e as dificuldades sem assumir o papel de vítimas de um projeto excludente de sociedade. No movimento popular comunitário, como foi o das comunidades de Salvador para a criação das escolas comunitárias, a resistência foi adotada também como estratégia para a afirmação da identidade afro-brasileira de homens e mulheres que viram a sua história e a sua cultura descaracterizadas, caricaturizadas com palavras, piadas, ditos populares que denegriam a imagem do negro nos materiais didáticos, nas propagandas, nas letras de músicas, no ambiente de trabalho, na própria comunidade. A educação e a escola feita pelos movimentos populares não pode fugir de suas raízes ancestrais, da resistência e da afirmação de identidades.

Na concepção de Jesus (2004), do uso do termo *comunitária* pode-se deduzir dois sentidos: assumir a comunidade como destinatária de programas, projetos e serviços; e assumir a comunidade como protagonista do processo. Penso que uma comunidade será protagonista se os seus sujeitos também forem protagonistas de sua história, tiverem seus direitos garantidos e oportunidades para desenvolver as suas potencialidades, se sentirem comunidade, acessarem os bens socioculturais herdados e construídos pela humanidade, participarem do desenvolvimento econômico local e nacional e viverem com a diferença na igualdade e a igualdade na diferença. Portanto uma comunidade protagonista requer também uma escola comunitária protagonista. A idéia de “comunitária” aí está ligada ao lugar que a comunidade e os sujeitos ocupam nas ações e atividades implementadas pelos próprios sujeitos.

Neste sentido, o desenvolvimento do sentimento de pertença parece ser fundamental tanto para o reconhecimento de si (do sujeito) na comunidade, como para sentir-se comunidade. “Pertencer significa sentir-se parte de, e uma pessoa faz parte de porque nasceu nesse contexto ou porque escolheu essa opção.” (SUBIRATS, 2003, p. 73). É uma relação de pertencimento que também aparece nas falas das professoras colaboradoras da pesquisa, quando dizem que, com o seu ingresso na Escola Comunitária Luiza Mahin, passaram a se (re)conhecer como mulheres, como negras e como profissionais; a ter auto-estima elevada; a ser mais solidárias e a perceber o ser humano; a conhecer seus direitos. Escolher fazer parte de uma comunidade ou de uma escola comunitária é uma decisão

individual que poderá ter repercussões no coletivo, pois a postura de cada sujeito tem fortes componentes grupais e sociais. O sentimento de pertença torna-se, então, necessário no processo de construção da identidade da instituição e do próprio sujeito. Além disso,

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar comunidade, a criar sentido de pertencimento. (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Essa relação entre comunidade-sujeito e sujeito-comunidade, sustentada pelo tripé envolvimento, participação e conexão, possibilita que o sujeito crie vínculos com a comunidade e se envolva com as suas atividades, pois o envolvimento “[...] permite passar da apatia para a mobilização, da delegação e da dependência para a atividade e a disponibilidade para assumir compromissos e riscos.” (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Ainda que os termos *comunitária* – *comunitário* contenham ambigüidades e contradições, como foi confirmado nas pesquisas citadas e na fala dos autores mencionados, não posso deixar de dizer que o uso da expressão *comunitária* vem fazendo a diferença no momento da captação de recursos e na sensibilização de pessoas e de instituições para a prática da solidariedade. Então, restringir o uso desse termo ou determinar que ele seja exclusivo da escola comunitária mantida por Associação de Moradores atuante na comunidade é arbitrário.

4.3 HISTÓRIA DA ESCOLA COMUNITÁRIA EM SALVADOR

A história da escola comunitária em Salvador tem muitas versões e formas de ser contada. A sua criação está inserida num contexto nacional de mobilização e de organização de populações “excluídas” e ignoradas pelos poderes públicos, principalmente no que se refere ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Como a desigualdade social e os problemas políticos e socioeconômicos não se encontravam apenas em Salvador, as escolas comunitárias também surgiram em outras capitais brasileiras, como Recife, São Luiz, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, entre outras. Independentemente das particularidades de cada lugar, o perfil dos sujeitos, as demandas, as formas de organização e de reivindicação dos movimentos populares foram bastante semelhantes na história das escolas comunitárias no Brasil. O descaso e o desrespeito com a população mais pobre, a ausência de políticas públicas para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, a negação de direitos básicos aos sujeitos no

âmbito da educação, saúde, moradia, emprego e saneamento básico foram alguns dos aspectos transformados em bandeira de luta pelos movimentos populares para a denúncia das formas de opressão e de exclusão a que milhões de brasileiros estavam submetidos e muitos ainda estão. Para tanto, manifestações públicas, passeatas, abaixo-assinados, encontros nacionais, audiências públicas e ocupação de prédios públicos tiveram o fim de sensibilizar e de chamar a atenção das autoridades para os problemas sociopolíticos e educacionais da sociedade (REIS, 1994).

As escolas comunitárias foram criadas principalmente no final da década de 1970 e nos anos de 1980 por Associações de Bairro e/ou de Moradores, sindicatos, entidades confessionais, lideranças comunitárias e, em alguns casos, por políticos interessados em manter seus “currais” eleitorais e por indivíduos que se apropriaram do nome “comunitária” em benefício próprio. A sua criação foi justificada, inicialmente, pela ausência de escolas públicas em bairros considerados da periferia, assim como pela possibilidade de construção de propostas pedagógicas que contemplassem histórias, culturas, etnias, saberes, metodologias diferenciadas, práticas religiosas e interesses de grupos humanos silenciados pelos currículos escolares e pelas políticas governamentais durante séculos (REIS, 1994).

No caso de Salvador, a criação das escolas comunitárias fez parte de um projeto maior de mobilização popular que envolveu as Associações de Moradores e outros grupos da sociedade civil organizada que, além de educação, reivindicavam moradia, saúde, saneamento básico, emprego e direito de participação nas decisões políticas e econômicas do país, bem como contestavam a ausência de escolas públicas e a proliferação de “escolinhas particulares” nas comunidades. A Federação das Associações de Bairro de Salvador (FABS), o Movimento de Defesa dos Favelados (MDF), a Associação de Moradores de Plataforma (AMPLA) – antiga Associação de Mulheres, fundada em 1979 –, e o Instituto de Serviços para uma Ação Comunitária (ISPAC) tiveram um papel fundamental no processo de mobilização e articulação das comunidades para a implementação de algumas ações coletivas, dentre elas, a escola comunitária. Esta se apresentava, no âmbito da educação, como uma possibilidade de ser outro modelo e referencial de escola, sobretudo, para os filhos dos trabalhadores nascidos aqui e/ou vindos do interior do estado a procura de melhores condições de vida na capital baiana (REIS, 1994).

Funcionando em espaços físicos nem sempre adequados, a escola comunitária foi sendo erguida com a coragem, a paixão, a solidariedade e o compromisso de homens e mulheres que, mesmo sem formação acadêmica e sem dinheiro, acreditaram na possibilidade de construir, em nome de um sonho coletivo, um lugar na comunidade para acolher e educar as crianças que estavam sem estudar e sem ter onde ficar enquanto os pais saíam para trabalhar (REIS, 1991; 1994).

As Associações de Moradores, cansadas de não serem atendidas em suas reivindicações junto ao poder público, por mais escolas públicas, e de verem “escolinhas particulares” sendo abertas em cada canto do bairro e pais sem dinheiro para pagar as taxas cobradas, para que seus filhos estudassem, resolveram abrir as suas próprias escolas. As escolas comunitárias também foram se multiplicando nos bairros de Salvador e junto a isso a necessidade de ser reconhecida pela sociedade e de receber recursos públicos, uma vez que o papel de ofertar educação pública é dos Governos (federal, estadual e municipal) e não das Associações (REIS, 1991; 1994).

A gratuidade como um dos princípios da escola comunitária permitiu que muitas famílias matriculassem seus filhos em um lugar que consideravam seguro e de confiança, mas ainda sem uma proposta teórico-metodológica sistematizada e transposta para o Projeto Político-pedagógico de cada escola comunitária. A prática pedagógica se inspirava no pensamento de Freire, Brandão, Gadotti, Piaget e Freinet, mas cada escola tinha a sua autonomia para decidir como o trabalho seria desenvolvido (REIS, 1994).

O Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP) desempenhou um papel importante na organização do trabalho pedagógico na escola comunitária, com o acompanhamento das ações cotidianas; na formação dos “educadores” populares, com os projetos de formação continuada; na sistematização da trajetória da escola comunitária, com a publicação dos Cadernos Populares e de outros materiais informativos; e na articulação do movimento popular comunitário para a fundação, em 1989, da Associação dos Educadores de Escolas Comunitária da Bahia (AEEC-BA).

Passando a fazer parte da coordenação da AEEC, o CECUP teve a missão de ajudar as escolas comunitárias na obtenção de recursos públicos e na organização de um projeto de educação popular que, de fato, contemplasse o que o movimento popular comunitário queria para a escola comunitária.

Em um dos textos do livro *O Outro Lado da Lua: Educação Comunitária*, Reis (1991, p. 19), um dos fundadores da AEEC-BA, fala sobre a relação entre cultura e educação, a necessidade da incorporação de três questões importantes para a transformação da escola e da educação, pois, “[...] a escola em Salvador, [...] é a escola do cimento e da esquadria, em sua concepção, em sua pedagogia e metodologia; desconhece a vida e a experiência dos moradores dos bairros populares, adultos e crianças.” Esta primeira questão revela que a vida e a experiência dos sujeitos, bem como os bairros populares, são prenes de culturas, de histórias e de conhecimentos, mas não são reconhecidos nem fazem parte dos currículos escolares das instituições oficiais de ensino na Bahia.

A segunda questão mencionada pelo autor envolve a história e a cultura dos povos afro-brasileiros na escola. Para ele,

A história ensinada em nossas escolas não considera a tradição e a resistência dos negros no Brasil; a gramática e a sintaxe em nossas escolas define o que é certo e o que é errado desconhecendo o modo de falar e de pensar de nossos alunos; a religião negra é caricaturada desrespeitosamente nas festas do dia do folclore; muito mais do que tudo isso ainda a escola não leva em conta a cultura e a psicologia da raça oprimida, de crianças que crescem sofrendo a discriminação. (REIS, 1991, p. 19-20).

Essa preocupação da escola comunitária em respeitar e levar para a escola a história e a cultura afro-brasileira já vinha sendo discutida e levada em consideração há muito tempo em suas reivindicações e em suas propostas para a educação, mas somente em 9 de janeiro de 2003 é que o Governo Federal promulga a Lei nº 10.639, tornando obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003a).

A presença dessa temática na escola foi, em parte, "propositalmente" tratada com indiferença por quem estava no poder. Falar da história e da cultura afro-brasileira é falar da vida dos próprios sujeitos que vivenciam o movimento popular e freqüentam a escola comunitária, na sua maioria negros e mulheres. E é sobre o papel da mulher na educação que Reis (1991, p. 20) anuncia a última questão:

As mulheres formam a grande maioria dos trabalhadores em Educação, talvez uns 90%. Mas como acontece também em outras profissões abertas pela sociedade à participação feminina, na educação, as mulheres não são valorizadas nem profissionalmente, nem por sua capacidade intelectual e científica; os valores reconhecidos pela escola são: cuidar bem de outras pessoas, ser carinhosa, a doação do próprio ser, o amor, a dedicação; quando a nível de Secretaria de Educação há uma promoção, quase sempre destina-se a uma daquelas mulheres dinâmicas, ativas e habilidosas, mas que sejam discretas, boas e silenciosas executoras de diretrizes, incapazes de falar alto, e de quem nunca se espera uma atitude de rebeldia, de contestação, uma opinião própria.

A construção desse olhar em relação à mulher é histórica e faz parte de uma cultura mundial que a coloca num lugar de inferioridade frente ao sexo masculino. São poucas as sociedades que valorizam e reconhecem as contribuições da mulher para o desenvolvimento das ciências e da educação. A sua presença nos movimentos populares comunitários oportunizou a sua saída do espaço privado para o espaço público, mostrando que, além de cozinhar, lavar, passar e cuidar dos filhos, ela também entendia de política e tinha garra para lutar pelo bem-estar da comunidade. Até hoje as mulheres ocupam lugares de destaque nos movimentos populares; muitas são coordenadoras das Associações de Moradores e das escolas comunitárias. Em alguns casos, foram as mulheres que, nas décadas de 1970 e 1980, participaram ativamente do processo de democratização do país e dos movimentos populares e, em outros, mulheres que estudaram na escola comunitária hoje assumem o papel de liderança na sua comunidade.

A atuação feminina nos movimentos populares foi também uma forma de fortalecer o movimento feminista e os movimentos étnicos, no Brasil e no mundo, e de alcançar a sua emancipação pessoal e profissional. É importante lembrar “[...] que, em casos onde ocorre o enfraquecimento do movimento, grupos de mulheres e o fator étnico da negritude constituíram-se em referências para o resgate da participação dos moradores.” (SERPA, 1990, p.23). Portanto, antes vistas como “frágeis”, as mulheres hoje assumem o poder, disputam profissões em pé de igualdade com os homens, lutam pelo bem-estar coletivo da humanidade, sem perder a sua feminilidade e a sua sensibilidade. A mulher, como divulgam os noticiários, ainda não está livre dos maus-tratados, da violência doméstica, da discriminação racial, do assédio moral, mas o desejo de mudança e a sua participação em movimentos populares têm, aos poucos, colaborado para o reconhecimento do seu papel no desenvolvimento da educação e em outras áreas.

A história da escola comunitária é parte também da história de muitas mulheres moradoras de bairros populares, como afirmam duas mulheres participantes da pesquisa:

[...] eu me reconhecer como mulher foi aqui também, porque eu não me reconhecia, eu me achava a pior das mulheres, eu me achava péssima, porque eu tinha uma história que eu não considerava a minha história. Eu aprendi que pra entender o meu presente eu tenho que olhar pro meu passado, não pra chorar, pra me lastimar, mas pra olhar pra trás e dizer assim: Puxa! Olhe como era o meu passado e olhe hoje, como está o meu presente, o que eu conquistei... (profª Marilene Vieira Santos).

[...] depois que eu entrei aqui na escola, minha vida mudou totalmente; se eu olhar para trás eu acho que aquela Jandayra não existe mais. Foi assim, um rumo que deu à minha vida pessoal e à minha vida profissional aqui a escola. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

Na concepção de Serpa (1990, p. 30): “A criação das escolas comunitárias coloca em xeque a qualidade, e mesmo o conceito de escola pública.” O que o autor quer dizer com essa afirmação? Parece que o seu intento é chamar a atenção para um fato histórico e político que marcou a história da educação baiana: a confirmação da existência de uma rede comunitária de ensino até então pouco conhecida e reconhecida pela sociedade e pelo poder público. A criação da escola comunitária, mesmo com as suas contradições, denuncia as fragilidades e a ineficiência da escola pública, não só pela escassez de vagas, mas também pelo tipo de trabalho desenvolvido e pelos resultados obtidos ao final de cada ano. A afirmação de Serpa (1990) coloca em xeque também o papel e a responsabilidade do

Estado em relação à oferta de educação para todos, bem como o lugar que a educação ocupava nos projetos de governos e nas políticas públicas.

Já Reis (1994) afirma que três motivos contribuíram para o surgimento da escola comunitária em Salvador: a decadência da educação; a mobilização popular; e a implantação, após a ditadura militar, de experiências de educação popular. O primeiro motivo citado pelo autor, a decadência da educação, complementa o que disse Serpa (1990) sobre a criação da escola comunitária e amplia o campo de análise, porque um fala de escola pública e o outro de educação. A educação pode ser compreendida com uma prática social marcada por uma intencionalidade política; a escola, por sua vez, pode ser vista como um dos espaços para a concretização dessa prática social. Logo, falar em decadência da educação significa dizer que a escola pública não está cumprindo o seu papel sociopolítico e pedagógico na formação dos sujeitos, deixando-os sem os instrumentos necessários para a sua emancipação.

Os outros dois motivos citados por Reis (1994) fazem parte, de certa forma, do processo de transição de um modelo autoritário para um modelo de sociedade mais democrático. As mobilizações populares, por exemplo, se destacaram como uma das formas encontradas pela maioria da população organizada para resistir e reivindicar seus direitos, uma vez que estes eram negados ou “assegurados” de maneira ineficiente.

A criação da escola comunitária, de um modo geral, foi fruto da resistência de lideranças comunitárias e de algumas comunidades, uma vez que os movimentos populares foram desarticulados pelo regime militar, mas algumas lideranças, ainda assim, conseguiram manter suas ações junto às comunidades, construindo uma base para o desenvolvimento de propostas construídas pelos próprios moradores das comunidades (BARROS, [1996]).

A implantação de experiências de educação popular foi decorrente também da situação precária em que se encontrava a educação para as populações mais pobres do país, pois a escola pública parecia estar aberta para uma pequena elite que usufruía desse bem público e tinha seus privilégios garantidos, reforçando a divisão: a escola para ricos e a escola para pobres.

A Educação Popular é um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvem (expressam, criticam, enriquecem, reformulam, valorizam) coletivamente seu conhecimento, suas formas de aprender e explicar os acontecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e da luta das camadas populares e que é elaborado por elas mesmas, que reforça seu poder de transformar a sociedade: é esse conhecimento que aumenta sua capacidade de discernir e rejeitar as regras de dominação, e que fortalece seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social. (COSTA, 1984 apud PREISWERK, 1997, p. 73).

A implantação de experiências de educação popular foi importante para a elevação da auto-estima e a valorização da experiência dos sujeitos, para a produção e afirmação de saberes populares descartados pela ciência, para a socialização de práticas organizativas vivenciadas no cotidiano e para o fortalecimento dos movimentos populares que, por meio de ações coletivas, buscaram enfrentar as formas de dominação e transformar a realidade.

O livro *Cuidado Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas*, de Harper et al. (1998), com primeira versão editada em 1980, portanto, da mesma época do surgimento das escolas comunitárias, é um estudo crítico sobre as desigualdades sociais e a domesticação dos sujeitos feita pela escola. Ele não traz discussões explícitas sobre o que disseram Reis (1994) e Serpa (1990), mas ajuda a compreender porque a escola comunitária teve terreno fértil para ser criada em diversas cidades brasileiras.

Este livro foi escrito de forma criativa e com ilustrações de cenas captadas das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos na escola e fora dela, das práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano escolar e das marcas deixadas nos estudantes que passaram pela escola. Paulo Freire (1998, p. 7), na apresentação da obra, sinaliza que não é a escola que se encontra em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em divulgar.

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

É uma escola que ao “incluir” os sujeitos, aqueles que conseguiam ingressar, adotou práticas autoritárias, deterministas e excludentes que foram sendo desmascaradas em razão do tipo de relação estabelecida entre professor e aluno, dos conteúdos estudados, dos modelos e instrumentos de avaliação adotados, dos rituais seguidos diariamente, dos índices de aprovação e reprovação divulgados ao final de cada ano letivo e de tantos outros aspectos que ora apareceram explícitos, ora implícitos no projeto de educação brasileira e nas propostas político-pedagógicas das escolas.

A escola da qual estou tratando selecionou, julgou, castigou, classificou seus alunos em fortes e fracos, em capazes e incapazes, impediu a construção de saberes necessários ao sujeito para a sua intervenção no mundo de forma crítica e consciente, tratou o sujeito como objeto, usou o professor e o aluno como reprodutores de ideologias e de valores a serviço de um determinado grupo social, produziu números alarmantes em relação ao fracasso escolar. Esse modelo de escola teve efeitos mais graves no Brasil do que em outros países, conforme narram Harper et al. (1998, p. 19):

No Brasil a situação ainda é pior: de cada três crianças, uma não consegue entrar na escola, apesar de a Lei dizer que o ensino é obrigatório. Nas áreas rurais, a metade das crianças fica de fora e no Nordeste a situação atinge cifras dramáticas, pois duas crianças em cada três nunca freqüentarão uma escola.

Quanto aos que conseguem entrar, há um afunilamento muito grande. Nada menos do que seis em cada dez crianças que freqüentam a primeira série não conseguem passar de ano. As reprovações e repetências continuam nos anos seguintes [...] Se considerarmos o conjunto da população com mais de 5 anos de idade veremos que no Brasil o número dos que ficam na escola menos do que um ano ou nem conseguiram entrar é de mais de 35 milhões⁶.

A educação como um direito do ser humano e como uma possibilidade de emancipação para os filhos dos trabalhadores tornou-se, diante do contexto apresentado, uma reivindicação prioritária dos movimentos populares para tentar garantir a igualdade de oportunidades para os que desejassem freqüentar a escola e dela sair sem passar por experiências de repetências e de evasão escolar. O processo de democratização da escola não pode ser apenas avaliado pelo número de alunos matriculados, mas também pela qualidade da formação de seus profissionais, pelas condições e infra-estrutura oferecidas para os sujeitos que estudam, independente da classe social, da etnia e da pertença religiosa.

É exatamente sobre essa escola que faz parte das engrenagens da sociedade, mas que pouco contribuía para a construção da cidadania e da autonomia dos sujeitos de camadas populares, que Serpa (1990) e Reis (1991, 1994) se referiram ao abordar o tema do surgimento das escolas comunitárias. É uma escola pública que, sem fazer generalizações, favoreceu para acentuar mais a desigualdade social no Brasil, excluindo os mais pobres, que precisavam da escola para estudar. De acordo com Harper et al. (1998, p.35):

[...] a maioria das crianças que abandona os estudos antes de completar os 8 anos de escolaridade obrigatória vem de famílias pobres, do meio rural e dos bairros populosos das periferias das grandes cidades. A escola pública é sem dúvida gratuita, mas há as taxas extras, as caixinhas, o material escolar cada vez mais caro, a condução caríssima, o uniforme obrigatório, entre outras coisas, que acabam tornando o gasto com a escola pesado demais para o bolso dos trabalhadores.⁷

A escola, portanto, que deveria ser um dos meios para a diminuição da desigualdade social para alguns grupos humanos, foi, por muitos anos, uma das propulsoras da exclusão social, negando as diversas culturas, adotando propostas curriculares engessadas e fragmentadas, deixando de fora muitos sujeitos e contribuindo para a expulsão de crianças e jovens que conseguiram nela ingressar.

⁶ Os autores informam que estes dados foram extraídos do Censo de 1980.

⁷ Censo de 1980.

As críticas em relação à escola pública e aos seus resultados, além de evidenciar os problemas sócio-educacionais num determinado período da história da educação, serviram também de contraponto para a idealização de um outro modelo de escola, uma outra escola pública não-estatal, que atendesse às necessidades de populações ignoradas e fosse feita e vivenciada mais com o povo do que para o povo: a escola comunitária.

Na década de 1980, as escolas públicas comunitárias, assim denominadas pelo movimento, foram consideradas como uma experiência política vitoriosa e uma experiência pedagógica em construção pelo menos por cinco razões, a saber:

1. porque diante da falência do ensino público estatal conseguem ser uma alternativa educacional para os trabalhadores e para os filhos dos trabalhadores, que de outra forma não teriam acesso à escola [...]
2. Porque diante do grave problema social que representam as milhares de crianças que perambulam pelas ruas, fazendo biscates, vendendo coisas, brigando, e até mesmo roubando para viver, abandonadas à própria sorte, as Escolas Comunitárias são um local de formação e de educação para estas crianças [...]
3. Porque as Escolas Comunitárias são fruto da iniciativa popular, da criatividade popular, da decisão do povo de resolver por sua conta um problema para o qual sempre esteve cego o poder público [...]
4. Porque nas escolas públicas comunitárias é garantida a gestão comunitária sobre um serviço que o povo, está demonstrando, tem condições de administrar, fazendo destas escolas as mais públicas das escolas públicas, e firmando o princípio segundo o qual todo serviço público que o povo pode administrar deve ser administrado pelo povo, descentralizando e democratizando o poder.
5. Porque os educadores comunitários, os alunos das escolas, as famílias dos alunos, preferem as escolas públicas comunitárias às escolas públicas estatais. (REIS, 1991, p. 69-70).

De fato, são razões pertinentes para justificar a nomeação do movimento em prol da escola comunitária como vitorioso. Todavia a continuação da construção e afirmação de uma proposta pedagógica diferenciada da escola pública ainda não foi consolidada. Algumas tentativas foram feitas no âmbito da metodologia — introdução de jogos e de dinâmicas de participação e valorização do diálogo na sala de aula —, mas o que ainda vem prevalecendo é o currículo da escola oficial. Uma das hipóteses desse caminho pedagógico traçado pela escola comunitária pode estar relacionado ao fato de que a Educação Popular, matriz-referência dos movimentos populares comunitários, segundo Esclarín (2003, p. 15):

[...] se descuidou da reflexão pedagógica. A sobrepolitização e a ideologização de épocas passadas não deram tempo para pensar na pedagogia, em como educar, na coerência entre os meios e fins para construir caminhos pedagógicos concretos que permitissem avançar até as metas decretadas.

Quer dizer, o movimento popular comunitário preocupou-se com a formação política e deixou para trás a formação acadêmica e pedagógica de seus membros, sobretudo, daqueles que trabalhavam nas escolas comunitárias. De acordo com a professora Marilene Vieira Santos, da Escola Comunitária Luiza Mahin: “[...] no início da escola comunitária não

tinha essa preocupação com a formação, que o professor tinha que saber falar, escrever, tinha que saber estruturar..., hoje já tem essa preocupação, mais antigamente escrevia de qualquer jeito.” Isso trouxe prejuízos para o alcance de uma educação de qualidade, como se almejava na fundação de uma escola comunitária. Inspirada no pensamento de Paulo Freire e de Freinet, principalmente, a escola comunitária preocupou-se com a promoção da conscientização política dos sujeitos por meio da educação, mas pouco avançou no âmbito pedagógico. Em outros casos, permaneceu trabalhando de forma assistencialista.

Na década de 1990, de acordo com Rosa (1996, p. 13-14), a escola comunitária

[...] é ressignificada, superando o status de “escolinha” organizada em alguns bairros populares como uma alternativa à ausência do Estado, e se colocando como uma escola que expressa um projeto intencional das classes populares. Essa escola que surge como proposta dos movimentos sociais, e não mais como resultado da ação governamental, é conceituada como uma escola pública não-estatal, pois se coloca no espaço público e não no dos interesses privados (demandando inclusive recursos públicos para sua manutenção; pretende, também, manter-se fora da órbita do Estado, definindo os critérios de seleção dos seus docentes (entre os quais o compromisso com projeto é o critério dominante) o currículo e os objetivos pedagógicos, priorizando os conteúdos que digam respeito aos interesses de classe, fazendo da escolarização e da formação da cidadania os eixos de sua práxis pedagógica.

As mudanças, sobretudo no âmbito jurídico, pelas quais passaram as escolas comunitárias, nesse período, foram influenciadas também pelo seu processo de institucionalização, pois o recebimento de algum tipo de recurso público dependia de seu enquadramento no sistema de ensino e do atendimento às exigências da legislação educacional local e nacional. As escolas comunitárias que não tinham projeto próprio e não conseguiram lidar com os papéis e com a burocracia das secretarias de educação fecharam as portas ou continuaram funcionando na clandestinidade. Dados do Conselho Municipal de Educação (abril de 2006) revelam que das 159 escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais que entraram com pedido de autorização de funcionamento no CME, apenas 17 foram autorizadas. As escolas comunitárias reconhecidas e autorizadas têm dificuldades para receber recursos públicos e as que estão funcionando sem a legalização ficam impedidas de recebê-los. Para uma escola comunitária ser legalizada junto ao Poder Público precisa ter construídos o Estatuto da Associação atualizado, o Projeto Político-pedagógico e o Regimento interno e adequar-se aos padrões mínimos para o funcionamento de uma escola (infra-estrutura física, mobiliário, segurança, higiene, material didático...). Isto demanda tempo, profissionais qualificados e paciência para lidar com a burocracia dos serviços públicos.

A construção do Projeto Político-pedagógico da escola comunitária requer a participação de todos os sujeitos, o conhecimento do percurso histórico da escola comunitária, a compreensão do que é uma escola comunitária e de sua função social, a

definição da concepção de educação, de avaliação, do tipo de homens e de mulheres que se quer formar, da metodologia e do currículo necessário para uma escola proposta pelos movimentos populares, cuja intencionalidade foi mencionada por Rosa (1996).

O movimento popular comunitário, nos anos de 1990, continuou atento aos problemas da comunidade e da escola comunitária, mas procurou engajar-se também em redes mundiais que defendem temáticas voltadas para o meio ambiente/ecologia, a sexualidade, a paz, a religião, a juventude, a etnia etc., pois reconheceu que os problemas de uma comunidade passaram a ser também problemas globais. Essa mudança de foco das demandas dos movimentos populares comunitários reflete as transformações ocorridas na sociedade globalizada e as políticas neoliberais implantadas principalmente em países em via de desenvolvimento (GOHN, 2003).

No final dos anos de 1990, as escolas comunitárias encontravam-se politicamente pouco articuladas, mas quando surgia uma demanda de interesse da comunidade, os sujeitos conseguiam se organizar e se mobilizar para fazer as reivindicações e as negociações necessárias. Do ponto de vista pedagógico, a escola comunitária avançou no que diz respeito à formação dos educadores, mas o fato de os professores terem concluído o Ensino Médio — antes quase todos eram leigos — e terem ingressado na universidade, conquista do início do século XXI, ainda não é suficiente para afirmar-se que a escola comunitária se consolidou ou se consolidará como uma experiência pedagógica diferenciada e de referência. Essa discussão sobre a escola comunitária como experiência política e/ou experiência pedagógica consolidada ou em construção ainda necessita de maior aprofundamento, pois reconheço que a escola comunitária também serviu de inspiração para muitos programas e políticas de governo sem que seu nome fosse referendado.

O movimento atual de profissionalização dos professores das escolas comunitárias, uma das antigas reivindicações dos movimentos comunitários e uma exigência da LDB nº 9394/96, só se tornou possível graças às iniciativas de ONGs e às políticas de expansão do Ensino Superior, permitindo o acesso e a permanência dessas mulheres-professoras, alguns poucos homens-professores, em faculdades privadas e universidades públicas. Ainda é cedo para dizer quais serão os desdobramentos desse movimento, mas um deles já começou acontecer: a saída de alguns docentes da escola comunitária para a rede pública e particular de ensino ou a sua permanência na escola comunitária em um turno e na escola privada/pública no outro, como ficou constatado em um dos diálogos entre as professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin e também na fala da professora Marilene Vieira Santos, exposta a seguir:

[...] hoje a minha mente está mais aberta, principalmente, porque a gente participa muito... porque agora, depois de também batalhar, entrar na faculdade e tudo, agora

eu estou percebendo que a vida não é mais só [deu ênfase na palavra SÓ] na escola comunitária, porque a gente não vai viver a vida toda trabalhando só com a comunidade, a gente também vai ter que descobrir um mundo novo, a gente também vai ter que descobrir coisas diferentes e muitas vezes, agora a questão financeira está fazendo com que a gente vá atrás também de outros meios [...] agora eu estou tendo outra visão. Por exemplo, na minha turma lá da faculdade, as meninas que pagam a sua faculdade ganham R\$ 800,00, R\$ 850,00, R\$ 900,00 aí eu boto a minha a mão assim e digo: Meu Deus! Eu ganho R\$ 260,00 e às vezes a gente ainda ouve liberdade. Porque, às vezes, quando você até vai questionar, às vezes as pessoas até dizem: Ah! É esse aí mesmo minha fia, tem gente que não está ganhando nada. E, com isso, a gente começa a perceber a necessidade... Para eu continuar reafirmando, mantendo a minha identidade, eu vou ter que também procurar outros meios [...]

Atualmente, a escola comunitária, assim como na sua origem, está imersa em situações difíceis de resolver. Por exemplo, a garantia dos direitos trabalhistas das pessoas que trabalhavam nesses espaços fazia parte de suas reivindicações, mas não ocupava o centro dos debates internos na escola comunitária. Hoje, com a formação sociopolítica e acadêmica, principalmente a dos professores que têm reclamado os seus direitos, esse tema passou a ser um dos principais pontos de pauta na escola comunitária. Diante disso, já começo a ouvir, por parte de alguns gestores de escolas comunitárias, que é preciso priorizar a formação política dos professores, pois a escola está investindo na sua formação pedagógica e eles estão indo embora. Será que isso não é uma contradição? Como é possível melhorar a qualidade do ensino na escola comunitária sem ter professores qualificados? A formação política, nesse caso, parece que está sendo requerida para “fazer a cabeça” do professor, para levá-lo a trabalhar, a se doar, a ser disponível, sem que ele questione a sua remuneração e os seus direitos. Que formação política é essa? Penso que a formação acadêmica é também política, pois, à medida que o professor da escola comunitária constrói novas aprendizagens, com base nas suas experiências, ele estará mais instrumentalizado para ler criticamente a sua realidade, fazer intervenções e tomar decisões, em alguns casos, contrárias aos interesses de quem está na gestão da escola comunitária. Essa possibilidade de confronto de idéias e de defesa de posições diferentes é também formação política. Mas isso, de fato, pode incomodar os gestores, porque mexe com o seu poder, com a sua vaidade e com o seu ego, sobretudo, aqueles que adotam uma prática autoritária camuflada pelo discurso da gestão participativa e democrática.

Quem está na escola comunitária hoje não pode ignorar a mudança do perfil dos professores, tampouco deixar de investir na sua formação, porque eles estão deixando a

escola. Na opinião da professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, da Escola Comunitária Luiza Mahin:

[...] a escola comunitária dentro da sociedade hoje ela tem um papel fundamental, porque dentro dessa escola comunitária, não só partindo desses filósofos e dessas teorias que a gente estuda, tem o social, tem uma luta social, tem algo que muitas pessoas na sociedade não admite que é a voz. Quando a pessoa cresce em pensamento, cresce em cidadania, ela consegue tudo na vida, cresce em respeito, cresce sabendo quais são os seus papéis, seus direitos e seus deveres. Eu vejo a escola comunitária por aí, como uma escola construtora não só do saber, mas também da pessoa como ser político e social.

Entendo, portanto, que a saída do professor da escola comunitária não pode ser vista como algo ruim, mas como uma possibilidade de fazer ecoar, por meio do trabalho e do testemunho desse professor, em outros espaços de educação, públicos ou privados, a história e as vozes de sujeitos que tiveram suas identidades e seus direitos negados. Olhando por esse ângulo, a saída desse professor é uma conquista para a escola comunitária, pois ele, ao deixar a sua escola de origem e ir para outra, leva consigo valores, princípios e aprendizagens construídos com base nas experiências político-pedagógicas da escola comunitária.

4.3.1 Uma aproximação da definição de escola comunitária

“É, então, a partir de 1980, que começa a surgir um tipo de escola que não é do Estado, mas também não é particular: é a escola ou a creche da Associação de Moradores, a denominada escola comunitária.” (SERPA, 1990, p. 24). Não ser do Estado nem ser particular é suficiente para uma escola ser considerada comunitária? Conforme consta nos Estatutos da AEEC-BA (2001, p. 5), Art 1º, parágrafo único: “A escola comunitária é uma escola pública, organizada e gerida pela própria comunidade sem fins lucrativos.”

A escola comunitária, portanto, não pode ter dono (pessoa física), não pode obter lucro, nem ter gestão autoritária. Ela deve nascer de necessidades de uma comunidade e ser administrada, pensada e acompanhada pela própria comunidade, para garantir a construção de um projeto de educação fundamentado nas múltiplas referências sócio-históricas e culturais dos sujeitos e da própria comunidade, sem desconsiderar o contexto sociocultural e político nacional, bem como a legislação educacional brasileira.

A criação da escola comunitária beneficiou a comunidade, mas despertou também o interesse de pessoas físicas da comunidade para a abertura de pequenas escolas particulares, localizadas em bairros populares. Não pretendo aqui julgar os serviços prestados por essas escolas, mas mencionar a sua existência e dizer que algumas delas, ao se apropriarem do discurso dos movimentos populares e das justificativas da escola comunitária para fazer reivindicações junto ao Poder Público como se fossem comunitárias, geraram confusão na definição do que é uma escolinha particular de bairro popular e uma escola comunitária.

Para Jesus (2004, p. 39, grifo do autor): “[...] o estar juntos, as crianças e um/uma jovem ou adulto, para brincar e aprender a ler e escrever, com certa regularidade, foi suficiente para a gestação do que se chamou de Escola, nascida e mantida *na e pela* comunidade, daí, *Comunitária*.” Segundo o autor citado, sem um corpo docente capacitado e preparado para assumir a função da docência, qualquer pessoa que soubesse *um pouco mais do que a criança* podia assumir o papel de “professor”. Então, mais do que um lugar para “ensinar”, a escola comunitária, na sua origem, parecia ser um lugar de encontro, um lugar para reunir crianças da comunidade que estavam sem ter onde ficar e o que fazer. Essa característica de espontaneidade e informalidade presente na criação da escola comunitária revela, segundo o autor, uma preocupação maior com a retirada das crianças da rua do que com as formalidades exigidas pelo sistema de ensino. Para esse autor: “[...] no nascedouro das Escolas Comunitárias, o que pesa são as pessoas, as suas individualidades, os seus potenciais, seus valores e esperanças.” (JESUS, 2004, p. 39). Logo, o sujeito (a criança ou o adulto) ocupava lugar de destaque no projeto da escola comunitária.

As lideranças que estavam à frente do processo de criação das escolas comunitárias insistiam que

A escola comunitária é uma escola pública, com gestão da comunidade; a Escola comunitária, viva, crítica, criativa, é inclusive um instrumento importante na democratização e na melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual; lutar pela escola pública significa lutar pela melhoria da rede pública estadual e também pelo fortalecimento da educação comunitária, uma não exclui a outra, uma completa a outra. (REIS, 1991, p. 50).

Para esses sujeitos, reconhecer a escola comunitária como pública e investir na sua melhoria significava ampliar também as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual, instância governamental que assumia, na época, o financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série). Afirmar que o investimento na escola comunitária poderia melhorar a qualidade do ensino público, é, de certa forma, postular a oficialização de uma outra rede pública de ensino (SPOSITO; RIBEIRO, 1989). E isto vai de encontro às

observações feitas, pois, para essas autoras, “[...] é preciso considerar que formulações legais dessa natureza podem acabar por oficializar fatos como o caráter excludente do ensino público e a restrição do direito dos excluídos a uma escola 'espacial'.” (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 10).

As minhas leituras sobre o percurso histórico e político da escola comunitária e as minhas experiências com essa instituição permitem-me identificar pelo menos três tipos de escola: a escola comunitária como uma alternativa; a escola comunitária como projeto do meio popular; e a escola comunitária como a escola do sujeito.

a) escola comunitária como uma alternativa

Nasce com a discussão sobre os paradigmas da escola formal e com o debate em torno da ausência de escolas públicas nos bairros da periferia e de vagas no sistema de ensino. Isto não impediu que alguns valores e princípios político-pedagógicos originários da escola comunitária fossem assumidos como bandeira dos programas educacionais do Estado. O trabalho fundado no saber do aluno e na sua vivência, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e a gestão participativa foram aos poucos sendo incorporados ao projeto da chamada “pedagogia oficial”, chegando a confundir mais tarde o que era do público e o que era do comunitário.

Sobre essa questão da escola comunitária como uma alternativa, Arroyo e Dayrell (1989, p. 12) apresentam dois argumentos que ajudam a compreender o que pode estar por trás da dimensão alternativa de uma proposta educativa:

Em primeiro lugar, partir da experiência do educando pode não ter nada de alternativo, podemos estar apenas ressuscitando velhas concepções pedagógicas como o espontaneísmo, o culto ao personalismo, o naturalismo pedagógico ou o sonho do homem e da educação natural enfim o mito do bom selvagem, o romantismo popular, do trabalho da bondade, da honradez do povo, como a expressão dos verdadeiros valores. Essa concepção nada tem de alternativa.

Em segundo lugar, essa volta ao popular, ao chamado saber do povo, confunde muitas vezes pedagogia alternativa com educação à margem da escola e da sociedade. Ficou presente no debate o medo a fazer da monitora uma mini-professora. Certas experiências de educação alternativa, se definem por ser um movimento anti-escola, pode haver ranço de sonhar que esses projetos são puros, não contaminados por interesses sociais. Alguns desses projetos alternativos, uma contra-escola de laboratório, trazem como filosofia uma rejeição da escola e até da sociedade e um sonho de volta ao paraíso perdido, ao homem natural, bom, antes de contrair o pecado e a enfermidade de viver em sociedade e sob o Estado. A escola e a sociedade são vistas como madrastas. A classe operária sabe que vive e se faz na história, seu projeto libertador não se alimenta de saudades do passado, nem de sonhos, mas está inserido no real.

A escola comunitária entendida como uma alternativa pode ter sido um equívoco, no momento em que se acreditou que o saber do povo seria a mesma coisa do saber da

sobrevivência e que bastaria trabalhar com esse saber da sobrevivência. O saber do povo extrapola o que ele faz para sobreviver, pois a sobrevivência do sujeito depende das condições e dos bens que lhes são oferecidos desde a mais tenra infância. As crianças que vendem doces na sinaleira e mariscos com seus pais na feira e aprendem a lidar com o dinheiro possuem um saber que é um saber da sobrevivência. Do mesmo modo, um professor que faz malabarismos com o seu mísero salário para chegar até o final do mês também tem um saber, o saber da sobrevivência. O que há, portanto, nesses dois casos de alternativo? O alternativo está na percepção de que essas crianças, além de venderem, e esses professores, além de aprenderem a administrar o seu dinheiro, são também pessoas e sabem se organizar, protestar e se indignar com a sua miséria e a de outrem. O saber da sobrevivência em si não dá conta da formação de sujeitos interventores e leitores da realidade. É preciso confrontar esse saber da sobrevivência com as práticas de economia popular no mundo globalizado, com a exploração do trabalho infantil, com os índices de desemprego, com as condições de trabalho e com as mudanças das leis trabalhistas para que “o alternativo” possa oportunizar o empoderamento dos sujeitos.

Se a escola comunitária, vista como uma alternativa, não tiver essa visão, ela deixa transparecer certa ingenuidade e homogeneidade na sua concepção e no seu Projeto Político-pedagógico, como se fosse possível isolar as formas de sobrevivência da realidade histórica, o saber popular do saber científico, a informalidade da formalidade, a espontaneidade e a criatividade da padronização. Touraine (2003, p. 205) argumenta que “A diferença e a igualdade não são contraditórias, mas são inseparáveis uma da outra”, da mesma forma que saber da sobrevivência e realidade histórica, saber popular e saber científico, informalidade e formalidade, espontaneidade/criatividade e padronização são também inseparáveis. As fronteiras e os limites entre esses pares de contrários estão cada vez mais diluídos tanto nos movimentos populares como na sociedade globalizada, o que torna difícil a construção do “alternativo” de um projeto que toma como base o critério do isolamento e da leitura superficial da realidade. “Tudo o que aumenta a distância entre a sociedade e comunidades, entre economia globalizada e culturas isoladas, tem efeitos negativos, conduz à destruição das culturas, à violência social e às aventuras autoritárias.” (TOURAINÉ, 2003, p.202).

Outro aspecto que merece ser mencionado no contexto de uma escola comunitária como uma alternativa é a questão da identidade dos sujeitos responsáveis pela educação escolar das crianças. Refiro-me à educação escolar das crianças, porque a escola comunitária sempre as colocou como prioridade, mas aos poucos passou a desenvolver também atividades com os jovens e os adultos da comunidade. Inicialmente, foram as voluntárias, denominadas de monitoras, e algumas poucas professoras que assumiram o papel de ensinar. Como disse Jesus (2004), bastava que algumas crianças se

encontrassem com um adulto/jovem para que uma sala de aula fosse aberta. De um modo geral, essas monitoras não possuíam formação específica para serem professoras, não dominavam os conteúdos das áreas de conhecimento, nem como as crianças aprendiam. A boa vontade, a disponibilidade, a atitude solidária e o amor às crianças faziam parte de uma pessoa considerada boa e prestativa, mas isto nada tem de compromisso político e de profissionalismo. O trabalho de monitoria na escola comunitária serviu para dizer que para ensinar os filhos dos “pobres” bastava uma pessoa com boa vontade, pois a sua formação não era relevante.

A presença de uma monitora na escola exige a orientação e o acompanhamento por parte de pessoas mais experientes, pois pressupõe que ela ainda esteja em processo de formação ou iniciando a sua carreira profissional. Não foi o que aconteceu na escola comunitária. De um modo geral, a monitora fazia tudo, da limpeza do espaço à recreação com as crianças, e “ensinava” o que vinha na sua cabeça. A incorporação de pessoas da comunidade sem a formação pedagógica devida foi uma forma de desqualificar o profissional de educação, principalmente aquele que atua nos meios populares, e de dificultar a construção de sua identidade pessoal e profissional. Diante disso, como levantar a bandeira da escola comunitária como uma alternativa?

b) escola comunitária como projeto do meio popular

Para Portela e Atta (2003), a escola comunitária apresentava-se como um projeto intencional dos movimentos populares, que vislumbrava a possibilidade da implementação de práticas pedagógicas e políticas sociais no cotidiano dessas instituições, sem perder de vista as contradições e as potencialidades presentes na comunidade e nas ações dos sujeitos. Numa escola comunitária como um projeto do meio popular pressupõe-se que a sua gestão seja comunitária. A gestão é aqui compreendida como a “[...] coordenação de esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada.” (PORTELA; ATTA, 2003, p.12). Entretanto, comentam as autoras, o que se tem visto no interior da maioria das escolas ditas comunitárias é uma gestão feita por indivíduos quase proprietários da instituição escolar, quando não se denominam donos da escola. Portela e Atta (2003) acreditam que isto vem ocorrendo porque existe uma “acomodação”, uma pseudo-participação, por parte dos moradores, que preferem entregar a gestão nas mãos de alguém da comunidade, alegando não dispor de tempo para participar de reuniões, acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola junto à comunidade e desenvolver outras ações ligadas ao trabalho do gestor. Trata-se de reinventar as formas de participação e de intervenção social e comunitária. Os sujeitos do século XXI têm participado dos movimentos

populares e dos projetos da comunidade, usando, de forma criativa, lúdica e até irônica, mais os instrumentos e aparatos tecnológicos do que ido às reuniões e às passeatas. São novos tempos, novas formas de reivindicação e de protesto. Ignorar este fato significa reduzir a escola comunitária a um lugar para o desenvolvimento de ações pontuais e particulares, assim como para a sustentabilidade financeira de uma determinada família. Estar dentro de um movimento popular sem olhar para outras formas de manifestação e de participação é sinal de morte futura, é sinal de empobrecimento.

A escola comunitária como um projeto do meio popular ainda sobrevive? O que sobrevive de um projeto de escola comunitária como projeto do meio popular? Na escola comunitária vêm ocorrendo fatos que considero contraditórios a um projeto do meio popular, a saber:

- a) a luta pela melhoria da qualidade da educação sempre esteve nas pautas reivindicatórias dos movimentos comunitários, no entanto os professores que começaram a investir na sua formação inicial e continuada estão sendo dispensados das escolas comunitárias, sob a alegação de que estão ficando caros demais, estão questionando muito, estão vendo coisas que não deviam enxergar. Mais uma vez, a história se repete: para crianças “pobres” qualquer um pode ser professor. A melhoria da qualidade da educação é mesmo uma prioridade para as escolas comunitárias?
- b) a luta pelo poder sempre existiu e continuará existindo, todavia, quando se trata de algumas escolas comunitárias, percebo que o poder vem circulando pelas mãos de poucos. Parece que está sendo transformado em um cargo vitalício, passado somente de mãe para filha, de parente para parente, de missionário para missionário. Isto não cabe no quadro dos movimentos populares comunitários; afinal poder e liderança são para todos, e todos têm potencialidade para se auto-representar e para contar a sua própria história;
- c) o processo educativo deve levar em consideração todas as dimensões dos sujeitos (física, intelectual, afetiva, social, espiritual...), entretanto, em algumas escolas intituladas comunitárias, a dimensão espiritual vem se sobrepondo às demais como se fosse a mais essencial. É importante lembrar que a escola comunitária não é igreja e nem centro religioso;
- d) a escola é defendida por muitos estudiosos como um lugar que permite o desenvolvimento de habilidades intelectuais, políticas, artísticas, físicas, culturais, todavia muitas escolas chamadas de comunitárias têm assumido o papel de distribuidora de alimentos e de remédios, esquecendo-se de sua função social.

Esses aspectos contraditórios precisam ser desmistificados e compreendidos numa perspectiva crítica, assim como a dicotomia entre ser professor e ser educador na escola comunitária. Quando se trata de educação, é comum o uso de adjetivos para legitimar a profissão do professor, o que não acontece em outras profissões. Por que os advogados, dentistas, astronautas e médicos não são chamados, no seu espaço de trabalho, de educadores? Todos (pai, mãe, tia, avô, irmão, amigo, vizinho...) são educadores ou, em alguns casos, também deseducadores, mas quando o sujeito entra no seu local de trabalho, no caso do professor, na escola, ele é um professor. E o professor, para ser competente, afetivo, compreensivo, alegre e amoroso não precisa ter a sua função modificada, ou seja, ser educador. Talvez a adoção do nome educador tenha sido a forma encontrada, no início, para diferenciar o professor da escola comunitária daquele da escola pública. Na escola comunitária, o uso desse trocadilho e o reconhecimento do professor como educador é, de certa forma, a continuação de uma política de desvalorização do profissional da educação, assim como aconteceu no período em que a professora era chamada de monitora (REIS, 1991).

Partindo do pressuposto de que cada um é educador, por que, então, se preocupar com a formação inicial e continuada e com a garantia dos direitos trabalhistas daqueles que são chamados de educadores na escola comunitária? Pode ser conveniente para as escolas comunitárias continuar chamando o professor de educador, pois ele não dá muitas despesas financeiras para a escola. Ver o professor como professor na escola comunitária é necessário para a desmistificação dessa visão romântica e despolitizada do profissional na educação, para valorizá-lo e respeitá-lo no âmbito da sua profissão.

Uma escola comunitária considerada do meio popular não pode ter uma gestão autoritária, ignorar a identidade profissional dos sujeitos que ali trabalham, tampouco deixar de garantir os seus direitos. Agir dessa forma significa caminhar na contra-mão de um projeto popular. Acredito que aqui não cabe a generalização, pois existem escolas comunitárias que se empenham, não obstante todas as dificuldades, para reconhecer e valorizar os professores e assegurar os direitos trabalhistas.

c) escola comunitária como uma escola do sujeito

Em um dos capítulos de seu livro *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*, que tem como título *A Escola do Sujeito*, Touraine (2003) se posiciona e faz reflexões pertinentes sobre a escola como a escola do sujeito, da comunicação e da democracia, sem definir se essa escola é pública, particular ou comunitária. Portanto, penso que as suas discussões sejam válidas também para a escola comunitária. Para Touraine (2003, p. 327): “[...] a escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão

principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos.” Esta compreensão da escola é, de certa forma, compatível com a intenção inicial da escola comunitária: extrapolar a dimensão da instrução e possibilitar às pessoas a oportunidade de serem sujeitos, de serem porta-vozes de suas histórias e de suas experiências. Isto, entretanto, não quer dizer que essa intenção tenha sido transformada em projeto, colocada em prática com a mesma intensidade e vivenciada por todos os sujeitos das escolas comunitárias.

Na escola comunitária como escola do sujeito são as pessoas que pesam, contrariando uma concepção de educação que classifica e valoriza o sujeito de acordo com a sua condição social, a cor de sua pele, a sua cultura, a sua religião, a sua opção sexual, o seu fenótipo. Nessa escola, o diálogo entre as culturas, as religiões, as etnias é prática recorrente e já incorporada no processo de ensino e de aprendizagem. Aprendizagens que são colocadas a serviço da emancipação do sujeito e de sua história (JESUS, 2004).

Para Touraine (2003, p. 326), é uma escola “[...] que tem também uma função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual.” No caso da escola comunitária, essa função independe do tipo de atividade desenvolvida, seja ensino formal, reforço escolar ou oficinas pedagógicas.

Na escola comunitária como a escola do sujeito, as relações entre professor e aluno, entre coordenador e professor, entre professor e professor são mais próximas, mais afetivas, mais estimulantes, o que colabora positivamente para a construção de outro referencial de ambiente social para os alunos e demais sujeitos, uma vez que vivem em bairros onde os índices de violência e de maus-tratos são elevados.

Na medida em que a escola comunitária, como a escola do sujeito, for implantada, ela também tenderá a aproximar mais a cultura escolar dos problemas vivenciados pelos seus alunos, pois são eles que mais precisam da ajuda da escola para participarem e terem acesso ao mundo da comunicação. De acordo com Touraine (2003, p. 330):

Quanto menos a escola é definida pelos profissionais que lança no mercado de trabalho, tanto mais ele deve ser definida como um grupo identificado pelas comunicações que estabelecem entre discentes e docentes e também entre estes e os responsáveis administrativos do estabelecimento. Os resultados da escola, classicamente mensurados em termos da evasão escolar, das repetências ou dos resultados médios nos exames, dependem em boa parte do estado dessas comunicações. Se os professores não querem definir-se a não ser pela disciplina que lecionam, se não refletem em grupo sobre os problemas da classe em que lecionam e do conjunto da escola em que trabalham, os resultados dos alunos são menos bons do que se os professores estabelecessem comunicações ativas entre si, com seus alunos e com os responsáveis administrativos.

Neste sentido, a escola comunitária como a escola do sujeito é também a escola da comunicação. Possibilitar ao sujeito que ele aprenda a lidar com as diversas formas de

comunicação e a se comunicar utilizando os recursos midiáticos disponíveis na sociedade é permitir a sua instrumentalização para acessar e compreender o que está sendo produzido e implementado pelos próprios sujeitos na sua sociedade e em outros países.

É nas escolas, volto a insistir, freqüentadas pelas crianças de nível social mais baixo que é mais urgente passar para a escola da comunicação, pois a violência explode e destrói a instituição onde não funciona como uma rede de comunicações. (TOURAINÉ, 2003, p.330).

Segundo Touraine (2003, p. 333), no âmbito da escola comunitária, essa rede de comunicações se constituirá, à medida que ela oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de expressão, oral e escrita, pois:

O outro não é percebido e compreendido por um ato de simpatia; ele o é pela compreensão daquilo que diz, pensa e sente e pela capacidade de dialogar com ele. Não existe comunicação sem linguagem, e a opinião pública tem razão ao insistir na prioridade que se conceder, na escola, ao conhecimento da língua que a criança cai utilizar em seus contatos mais importantes. É necessário em particular que a escola leve os alunos a dialogar, ensine-os a argumentar um contra o outro, analisando o discurso do outro, ao mesmo tempo para aprender a manejar a língua nacional e para se tornar capaz de perceber o outro, que é condição de uma vida em comum.

Concordo com o autor e penso que os sujeitos que estudam na escola comunitária, principalmente, necessitam dessas competências construídas para dialogar com outras culturas, o que vai exigir deles saber se comunicar, isto é, falar, escrever e argumentar. Touraine (2003) sugere que os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, sejam levados para a escola como objeto de estudo e de análise. É importante mencionar que a televisão é o meio de comunicação mais próximo dos alunos que estudam na escola comunitária. Daí a importância de trabalhar com esses alunos as mensagens, geralmente descontextualizadas, que são divulgadas diariamente nesse veículo de comunicação. É nesse tipo de trabalho que a escola comunitária, como a escola do sujeito, deve insistir. Quando Touraine (2003) fala da comunicação, ele está se referindo principalmente à comunicação intercultural. A insistência do autor em relação à comunicação intercultural decorre do entendimento de que

[...] uma escola que assume por missão a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola da democracia, uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através de processo democrático. (TOURAINÉ, 2003, p.339).

A escola do sujeito, como a escola da comunicação e da democracia defendida por Touraine (2003, p. 339), poderia ser um exemplo de escola comunitária para o século XXI,

já que evidencia características próprias dos movimentos populares comunitários da atualidade e pelo fato de que

[...] o fim da escola não é somente preparar e formar jovens para a sociedade, e menos ainda unicamente em vista da inserção econômica, mas em primeiro lugar para si mesmos, para que se tornem livres, capazes de encontrarem e preservarem a unidade de sua experiência através dos sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles.

Quer dizer, esse é um modelo de escola que, no lugar da técnica, privilegia o sujeito e possibilita-lhe a busca do seu autoconhecimento e a construção de saberes necessários ao fortalecimento da sua identidade e da sua auto-estima, dando-lhe mais liberdade para enfrentar as pressões e os desafios impostos pela sociedade sem correr o risco de ter as suas experiências anuladas. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992b, p. 25).

A escola comunitária, entendida como a escola do sujeito, cuida e educa sem ser paternalista e assistencialista, bem como sem perder de vista o contexto histórico, político e sociocultural. O que acontece é uma mudança de foco, pois, ao invés de formar o sujeito para o mercado, ele será formado para conhecer a si, para ser livre, para saber fazer escolhas e também para conhecer a sociedade e nela viver, trabalhar e ser feliz.

Faço uma síntese do que foi descrito até aqui, dizendo que as características da escola comunitária como uma alternativa, da escola comunitária como projeto do meio popular, e da escola comunitária como a escola do sujeito foram aglutinadas em torno de demandas sociais e políticas dos movimentos populares comunitários, da função social da escola, das relações estabelecidas entre os sujeitos, das propostas de educação pretendidas, do perfil dos sujeitos que trabalham e estudam nessas instituições e de outros aspectos que dizem respeito à educação para os filhos das classes sociais menos favorecidas.

Buscando ainda outras aproximações do nome *escola comunitária*, trago algumas reflexões feitas por Subirats (2003), professor espanhol de Ciências Políticas, sobre comunidade e escola. Os tipos de escola apresentados em seu texto *Educação: Responsabilidade Social e Identidade Comunitária* podem ser mais um referencial de interesse para a compreensão do nome *escola comunitária*.

De acordo com Subirats (2003), os elementos constitutivos do sentido de comunidade são os seguintes: identidade, poder fazer as coisas, auto-estima e recursos-competência. Para o autor, “Ter uma identidade tem a ver com ter uma história, com poder colocar a própria realidade entre passado e futuro, integrando na realidade essa história e esse novo projeto.” (SUBIRATS, 2003, p. 78). Diante disso, a construção da identidade,

tanto do sujeito como da comunidade, está relacionada com a sua história e com o que ela pode vir a ser numa dada realidade. No caso da escola comunitária, a sua identidade será fortalecida ou diluída de acordo com o tratamento que será dado à sua história. Se a sua história não for contada, estudada, sistematizada, socializada e incorporada nas práticas e nos projetos da escola, ela correrá o risco de ser esquecida e, conseqüentemente, a identidade da escola comunitária poderá ficar fragilizada, assim como a identidade dos sujeitos que trabalham nessas instituições.

Em relação a poder fazer as coisas, o autor diz:

Entendemos poder como resultado da capacidade de participação social no contexto geral e institucional em que a comunidade está inserida. Se queremos comunidades mais responsáveis, deveríamos ter comunidades mais participativas. Desenvolver a comunidade também significa desenvolver a participação e a cultura da participação. (SUBIRATS, 2003, p. 79).

Então, esse poder fazer as coisas, a que se refere Subirats (2003), diz respeito ao nível de participação dos sujeitos para o desenvolvimento de uma comunidade e, se a escola comunitária é entendida também como uma comunidade, é o grau de participação dos sujeitos que ali trabalham que vai definir a intensidade de seu crescimento. O autor considera importante enfatizar que as pessoas não nascem participando, elas aprendem a participar com base nos seus interesses e nas condições que lhes são oferecidas pela comunidade para o exercício da participação. Portanto, a escola comunitária que não oferece condições de participação a seus sujeitos e não lhes possibilita a vivência da cultura da participação, é uma escola que centraliza a idealização, a execução e a avaliação de seus projetos nas mãos de poucas pessoas.

A implantação da cultura da participação na escola comunitária, por exemplo, pode também favorecer aos sujeitos a construção de competências essenciais para o desenvolvimento do trabalho comunitário. E ter competência, nesse caso, segundo Subirats (2003, p. 79), “[...] significa ter capacidade de conhecimento dos problemas, ser capaz de priorizar, de escolher os caminhos e de administrar os recursos para enfrentá-los.” Isto porque, segundo o autor, “Uma comunidade com recursos e com a sensação de poder decidir seus problemas é, em princípio, uma comunidade com uma auto-estima elevada.” (SUBIRATS, 2003, p. 80). Portanto, participação, competência, recursos e auto-estima são elementos-chave numa comunidade.

Subirats (2003) apresenta em seu texto quatro tipos de escolas: a escola bairro, as escolas utilitárias, a escola identitária e a escola-comunidade. Para a caracterização de cada uma delas, ele levou em consideração o grau de implantação no território e de aceitação da diversidade e o nível de identificação da comunidade com o projeto da escola. O termo *território* é usado pelo autor com o significado de região ou bairro. Considerando a

riqueza das informações sobre esses modelos de escolas para a análise das informações coletadas nesta pesquisa, fiz a opção de transcrever na íntegra a fala do autor:

- a) *Escola bairro*: designaria um certo tipo de centros que tem um grande envolvimento territorial, mas um nível baixo de identificação de seus componentes com o projeto educativo. Acolhem por tradição e por implantação todo tipo de alunos procedentes da região, mas não dispõem de um projeto educativo bem-definido, que sirva para identificar o centro e o conjunto da comunidade educativa com tal projeto. A riqueza e a pluralidade derivadas de sua diversidade social se diluem pela falta de explicitação e de identificação dos professores (às vezes, devido à sua descontinuidade, às vezes por falta de uma direção coesa), dos pais (que assumem suas responsabilidades) e dos alunos com o que quer ser a escola e como ela se encaixa no ambiente urbano e humano do qual fazem parte e no qual se reconhecem.
- b) *Escolas utilitárias*: apresentam um nível baixo, tanto de envolvimento no território quanto de identificação de seus componentes com o projeto educativo. Esses tipos de escolas podem ser encontrados tanto no setor público quanto no não-público. Em alguns casos são escolhidas apenas por serem as mais próximas, em outros por serem as que mais aceitam se adiar às necessidades de trabalho dos pais, em outros por serem gratuitos, em outros exatamente por não sê-lo e, assim, poderem distinguir-se dos que não podem escolher. Todavia, em qualquer caso, é uma escola recurso, mantém os alunos ocupados e quanto menos problemas apresentar a seus componentes, melhor.
- c) *Escola identitária*: refere-se àquele tipo de escola que tem uma forte identidade, mas que não se propõe a vincular-se com o entorno territorial e social no qual se encontra como um tema relevante e significativo. Sua capacidade de atração é precisamente de boa definição de seu projeto educativo e, em alguns casos, a garantia de uma notável homogeneidade social de seus alunos e pais. O primeiro consegue com direções claras e equipes estáveis e coesas. O segundo, por meio de critérios de seleção mais ou menos explícitos. O bairro no qual se localizam, a comunidade territorial na qual se inserem, normalmente não é tão relevante quanto as características diferenciais que as definem e, por tanto, atraem pessoas afastadas física e pessoalmente do lugar em que estão fixadas, atraídos tanto pela forte identidade (escolas de ordens religiosas, de orientações étnicas, de representações nacionais, etc) de tais escolas quanto pela certa segmentação social que garantem.
- d) *Escola-comunidade*: aqueles centros caracterizados tanto pela forte implantação no território, e por uma ativa aceitação de sua diversidade social, quanto por uma forte identificação de seus componentes com um projeto de escola bem definido. Entendemos que esses tipos de centros servem à comunidade na qual integram e, ao mesmo tempo, projetam sua atividade nesse território, nessa rede de comunidades. Acreditamos que esse é um tipo de escola que, a partir de sua boa implantação no território, além de ser um ponto de referência para seus usuários, é também valorizada pela comunidade local como um ponto decisivo na rede social. Sua forte identidade provavelmente lhe permitirá utilizar seus próprios recursos e os alheios, assim como encontrar a forma de relacionar com a realidade externa, sem medo de mudar as coisas. Esse conjunto de fatores pode permitir que se esteja disposto a assumir mais protagonismo e responsabilidade a partir de uma concepção participativa dos mecanismos decisórios, fazendo com que haja, portanto, uma elevada auto-estima e uma menor dependência. (SUBIRATS, 2003, p. 80-82).

Penso que a argumentação do autor citado sobre esses quatro tipos de escola e aqueles captados da história da escola comunitária trouxe pistas importantes para a compreensão da natureza do trabalho desenvolvido nessa instituição, para a nomeação de

escolas que se autodenominam de comunitárias, bem como para o estabelecimento de nexos entre a relação escola comunitária e comunidade.

Reconheço que buscar uma aproximação da definição de escola comunitária não foi uma tarefa de fácil execução, mas essa procura decorre da necessidade de, em meio a tantas contradições que a sua história apresenta, levantar alguns indicativos que possam servir de subsídios para o acompanhamento e a análise de práticas político-pedagógicas implementadas nesses espaços, de projetos de educação elaborados para fins comunitários, de relações estabelecidas entre os sujeitos e de políticas públicas destinadas a esse público. Penso que a definição de escola comunitária como uma escola pública, organizada e gerida pela própria comunidade, tal como definido pela AEEC-BA (2001), ou como uma escola que não é nem pública nem privada, como exposto por Serpa (1990), se tomadas de forma isolada, ainda não dão conta da multiplicidade de referências e de experiências existentes nessas instituições. Por isso, tentei trazer e fazer outras discussões teóricas sobre o que pode ser uma escola comunitária, mas, ainda assim, acredito que mais do que uma aproximação da definição, expus algumas problematizações sobre o nome escola comunitária, o que, do meu ponto de vista, também foi válido.

4.3.2 Dilemas da situação financeira

Os tempos mudaram para a escola comunitária. Os tempos das “vacas gordas” terminaram. Os recursos financeiros, vindos, em grande parte, de organizações internacionais estão cada vez mais escassos. Aliás, muitas escolas comunitárias, consideradas como referências em suas comunidades, fecharam as portas e outras insistem em sobreviver, mesmo com uma única sala de aula e poucos alunos dentro dela, pela teimosia e persistência das pessoas que lá estão.

As escolas comunitárias, depois de alguns anos de fundadas, já mais organizadas, enviaram projetos para ONGs internacionais, com a intenção de captar recursos e melhorar as condições de trabalho e de infra-estrutura. Esses projetos, de um modo geral, eram aprovados e financiados, em alguns casos, por mais de 10 anos consecutivos. De que forma a escola comunitária administrou esses recursos? Esta pergunta não é para tratar do caráter das pessoas responsáveis pela administração dos recursos da escola comunitária, mas para fazer uma reflexão sobre a possibilidade de falência e/ou continuidade da escola comunitária do ponto de vista da gestão financeira.

A gestão de recursos financeiros não é uma tarefa considerada fácil, nem para os mais entendidos no assunto, nem para as pessoas “leigas” nessa área. A administração

adequada dos recursos depende do tipo de enfoque dado às práticas adotadas pelos sujeitos em suas instituições. No caso dos movimentos populares, as pessoas responsáveis pelo gerenciamento dos recursos que chegavam à escola comunitária não tinham muita experiência contábil e administrativa, o que levava cada um a desenvolver seu trabalho da forma que pensava ser correto e com base nas necessidades que apareciam no dia-a-dia. As práticas adotadas pela escola comunitária para administrar os recursos vindos de fora do país fortaleceram os vínculos da dependência financeira. Ao invés de se construir uma cultura de auto-sustentação, com o desenvolvimento de ações geradoras de renda na/com a comunidade, o que daria possibilidade da continuidade do projeto, mesmo sem o capital internacional, adotou-se uma forma de administração imediatista, na perspectiva do receber-gastar sem pensar em longo prazo e que o dinheiro um dia poderia acabar. As pessoas não se deram conta de que essa forma de gerenciamento poderia servir mais tarde como elemento de falência do próprio projeto da escola comunitária, como de fato aconteceu em algumas unidades. Por outro lado, aqueles sujeitos que assumiram a responsabilidade de administrar recursos financeiros e tiveram suas escolas “falidas” por falta de dinheiro não devem se sentir culpados, pois esse tema não foi debatido pelos movimentos populares como deveria ter sido, nem houve um investimento, naquele período, na formação de recursos humanos nesse sentido. A inexistência de uma visão estratégica na administração dos recursos internacionais que chegaram à escola comunitária contribuiu para a antecipação do encerramento de projetos socioeducativos que atendiam crianças e jovens de diversas comunidades.

O dinheiro recebido pelas escolas comunitárias das ONGs internacionais era aplicado na criação de infra-estrutura, como construção ou reforma de creches, escolas, centros comunitários, bibliotecas, na compra de insumos e de materiais permanentes necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e/ou culturais, na compra de merenda escolar, bem como no pagamento dos “salários” dos professores e funcionários. Criou-se a infra-estrutura para iniciar um projeto, mas não se pensou na sua manutenção, renovação e continuidade, para que os sujeitos pudessem caminhar de forma autônoma. O que era no início a realização de um sonho, no final, para muitas, transformou-se, em parte, em um grande problema.

É verdade também que algumas escolas comunitárias ainda não tiveram a coragem de encerrar as suas atividades, porque não dispõem de dinheiro nem mesmo para isso. A situação se torna mais grave, quando os professores e funcionários resolvem colocar a escola na justiça, para reivindicar os seus direitos que não foram garantidos desde o seu ingresso na instituição. Se a escola comunitária tiver sede própria ou outros bens materiais, é obrigada a se desfazer de algo para pagar a indenização; caso contrário as pessoas que estão na coordenação geral assumem essa responsabilidade. Isto tem deixado muitas

“lideranças sobreviventes” com medo de encerrar as atividades da escola comunitária, pois reconhecem que não são proprietárias nem donas da escola, mas sabem que estão correndo o risco de terem seus nomes colocados na justiça pelos professores e funcionários que ainda estão na escola ou pelos que já saíram. Essa “liderança sobrevivente” é aquela pessoa que participou da fundação da escola e não teve coragem de abandonar um sonho coletivo no meio do caminho. Vale a pena ressaltar que essa situação diz respeito às instituições que, de fato, tiveram seus princípios pautados na construção coletiva e no exercício de uma escola comunitária gerida pela e com a comunidade.

A escola comunitária, além dos recursos financeiros provenientes de países da Europa, tinha outras fontes. Pessoas da comunidade ajudavam e as famílias, ao colocarem seus filhos na escola, pagavam uma taxa mensal estipulada pela Associação mantenedora. Essa taxa não era fixa e variava de escola para escola, assim como a definição se o pagamento era feito por criança ou por família dependia do estatuto da Associação.

Graças à organização, mobilização e pressão popular, as escolas comunitárias foram incluídas na Lei Orgânica do Município de Salvador/1993, garantindo o repasse de recursos financeiros do Fundo Municipal de Educação, conforme consta no:

Art. 191 – Fica criado a Fundo Municipal de Educação, sendo-lhe destinado os recursos previstos na Constituição Federal e os provenientes de outras fontes definidas em Lei.

§ 2º - Às escolas filantrópicas, confessionais e comunitárias, comprovadamente sem fins lucrativos e que ofereçam ensino gratuito, poderá ser destinado um percentual máximo de três por cento dos recursos de que trata este artigo, quando a oferta de vagas na rede pública oficial for insuficiente (REIS, 1991, p. 87).

Sobre essa conquista, uma das professoras colaboradoras da pesquisa destaca a importância da mobilização popular:

O que ficou mais registrado assim foi à questão dos 3% [risos], a questão da mobilização. Porque hoje em dia [...] algumas escolas não estavam naquela mobilização como era há oito anos atrás, por exemplo, a gente pegou uma mobilização que parou Salvador, levou criança, professor, juntou outras creches para poder que a escola comunitária fosse reconhecida também como parte da educação. Foi o que mais me deixou marcado [...] hoje, aos poucos, a gente está conseguindo resgatar a questão da mobilização [...] a gente ia para a rua consertava os cartazes que estavam faltando letras. (profª Marilene Vieira Santos).

O depoimento da professora Marilene Vieira Santos revela o papel e o lugar que a mobilização ocupa no seu percurso profissional como professora na escola comunitária. Experiência político-formativa que marcou. Viver o movimento popular é formar-se

politicamente, é sentir o calor humano e o coração pulsar mais forte no meio da multidão. Estar na rua com crianças, professores e pessoas da comunidade superou, no seu ponto de vista, as deficiências da formação, a exemplo das palavras e frases escritas incorretamente nos cartazes. No meu modo de pensar, este relato evidencia que é um equívoco pensar a formação política dissociada da pedagógica.

Com o repasse garantido em Lei, o desafio que se vislumbrava era como fazer chegar esse dinheiro nas mãos dos professores da escola comunitária. No início, o repasse era regular, pelo menos quatro vezes ao ano; depois foi passando para duas vezes, até a primeira parcela anual ser paga nos últimos meses do ano letivo. O dinheiro, inicialmente, era depositado na conta das Associações representantes dos professores das escolas comunitárias, como a Associação de Educadores de Escolas Comunitárias (AEEC-BA) e a Associação de Educação Católica (AEC-BA), para depois ser distribuído entre os professores. As escolas recebiam o montante de acordo com o número de crianças matriculadas. O dinheiro era destinado para o pagamento dos professores, mas algumas escolas rateavam a verba com os outros profissionais da escola, da coordenadora pedagógica à merendeira. Cada um recebia uma parte, ficando um valor ínfimo.

Sobre a questão do recebimento do dinheiro por parte das escolas comunitárias, entendo que existem muitas contradições que precisam ser mais monitoradas tanto pelo poder público como pela comunidade. A fiscalização do uso do dinheiro público é uma obrigação de cada cidadão e, no caso da escola comunitária, deveria ser um princípio.

O fator financeiro tem um peso significativo no alcance do sucesso ou do fracasso de uma proposta educacional. Sem dinheiro, não é possível fazer educação nem manter uma escola funcionando. Então, sem dinheiro para fechar as portas e/ou para dar continuidade às atividades, a escola comunitária vem encontrando dificuldade para desenvolver as suas ações e, de certa forma, correndo o risco de se distanciar dos princípios defendidos na sua origem pelos movimentos populares, de uma escola que pudesse, além de ser escola, organizar e mobilizar pessoas em torno de projetos comuns, pois, para a comunidade avançar, ela precisa de um motivo, de uma causa para estar unida e mobilizada. A escola comunitária afastada da comunidade já é indício para deixar de ser comunitária.

E nos dias atuais, como as escolas comunitárias sobrevivem financeiramente? As fontes de apoio financeiro são as mesmas que foram citadas anteriormente, mas o que alterou bastante foi o financiamento das organizações internacionais. Houve uma diminuição acentuada no investimento nas escolas comunitárias por parte desses organismos. Primeiro porque algumas foram beneficiadas por mais de 10 anos, como já foi dito anteriormente, e segundo porque as mudanças político-econômicas locais e mundiais levam o capital a ser transferido para outros lugares, de acordo com as necessidades e interesses, tanto de quem financia como de quem busca o financiamento, como estão fazendo algumas ONGs, que

consideram importante investir agora em projetos sociais de outros países e não tanto no Brasil, como ocorreu nos anos de 1980 e década de 1990.

As escolas comunitárias continuam recebendo o repasse do Fundo Municipal de Educação, as taxas pagas pelas famílias, quando pagam, e alguns poucos recursos de fora do Brasil. Somente as escolas comunitárias legalizadas, maiores e mais estruturadas, têm conseguido encaminhar seus projetos para instituições nacionais e internacionais e captar recursos. A necessidade de sobrevivência da escola comunitária fez ainda com que as suas lideranças buscassem outros parceiros nos últimos anos, a exemplo, das empresas privadas e dos órgãos ligados às diversas Secretarias Estaduais e Municipais da Bahia. Essa busca por recursos financeiros tem resultado no financiamento de projetos pontuais ou na doação de materiais didáticos e merenda escolar.

A respeito da merenda escolar doada pelo Programa Prato Amigo, uma ação da Prefeitura Municipal de Salvador, quero deixar registrado que esse é um dos pontos que as escolas comunitárias mais se queixam, sobretudo porque a qualidade dos alimentos que chegam à escola não é boa, a quantidade e o número de gêneros alimentícios são insuficientes para a preparação de uma merenda que atenda às exigências nutricionais para uma alimentação saudável. Como é possível preparar merenda só com óleo? Só com açúcar? Só com farinha de trigo? Só com cebola? Ou ainda só com caldo Knor? É o que muitas escolas comunitárias recebem para fazer a merenda para seus alunos.

Outro problema enfrentado atualmente pela escola comunitária é o pagamento do “salário” do professor. O dinheiro que vem do repasse do Fundo Municipal de Educação não inclui todos os professores, nem garante o pagamento do piso salarial da categoria. As instituições internacionais também não estão aprovando projetos para o pagamento regular de recursos humanos. Sobre esse assunto, a professora Marilene Vieira Santos diz: “A escola muda, endireita o refeitório, monta uma sala de informática, monta o computador, recebe financiamento para isso para aquilo, para aquilo outro. E a gente fica aonde?” Em função da falta de dinheiro para o pagamento do salário dos professores, algumas escolas ficam até quatro meses sem pagá-los e eles, por sua vez, cansados de terem seus direitos negados, já começam a “desistir” da escola comunitária e procuram outros espaços. Por mais que um profissional tenha amor e comprometimento com a causa social, dificilmente conseguirá sobreviver apenas do trabalho voluntário.

Nesse sentido, quando indagadas sobre a possibilidade de deixar a escola comunitária, as professoras responderam:

Eu assim [risos]... Poderia ser que sim, não pela luta social que gosto muito, mas por outros motivos [risos]. Eu acredito que o trabalho comunitário em minha vida ele é muito válido, poderia ser que eu saísse mas, ao mesmo tempo não sair, continuar

fazendo um trabalho dentro dessa escola. O problema de sair não sair por total, mas continuar lá em turno oposto ajudando, porque a gente toma um curso para se formar, mas a gente não deve abandonar, a gente deve estar sempre tentando ajudar aquelas pessoas que ficaram. Claro que a pessoa tem que procurar uma melhoria de vida, se a escola não dê subsídios para isso, mas não largar o trabalho comunitário de vez. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

Olhe deixaria sim. Por quê? Não pelo trabalho em si, porque gosto muito, agora pela questão salarial. Agora mesmo tá um momento muito difícil pra mim, porque eu tenho dois filhos e a escola comunitária não tem subsídios para isso, para nos ajudar financeiramente, então é muito pouco e nessa questão eu deixaria sim. Porque trabalhar sem dinheiro, para quem tem família, é muito difícil. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

[...] no início assim... A questão não é deixar, eu não penso em deixar, eu penso assim em trabalhar um turno e no outro turno procurar a questão financeira, porque tem dado oportunidade de ter crescido, os cursos, porque eu estou pensando dez vezes, não é de agora que eu estou pensando em procurar uma escola pra ocupar um outro horário, se caso para o ano, se caso não me deixem trabalhar um outro turno. É a questão financeira, porque o custo de vida está crescendo, 260 reais não dá para manter, quer dizer, eu estou trabalhando dois turnos, me acabando, pra ganhar 520 pra tentar, você sabe que manter filho, manter casa é difícil, eu já faço um sacrifício enorme pra não deixar faltar o necessário, não é nem... é o necessário mesmo, que é a comida pra minha filha e imagine eu trabalhando um turno só [...] pra eu sair da escola comunitária eu não penso não, porque eu acredito muito no nosso trabalho e eu vejo os frutos disso e eu sei que somos nós que vamos tentar mudar a cara da educação. E aí eu não penso em sair não, mas um turno, se eu não tiver aqui, eu vou ter que procurar um meio também pra sobreviver, porque senão eu não vou fazer meu trabalho bem feito. Ser profissional pode ser bem sucedido se sua vida familiar está desestruturada? Não tem como, como é que você vem trabalhar... aí eu paro assim... a gente se preocupa muito com as crianças, mas a gente diz assim: como é que vai aprender se está com fome? Como é que vai aprender se dentro de casa não tem nada para comer, a mãe está doente, essas questões todas. Aí eu pergunto a você, como é que eu, profissional, vou ensinar bem ao meu aluno se eu estou pensando lá, na minha filha, que muitas vezes está em casa, e das vezes estou com o meu lar todo desestruturado, como é que eu vou fazer bem o meu profissional. E eu penso assim, pra eu fazer bem o meu profissional, eu tenho

que estar bem comigo mesmo, com meu espírito e com a minha família. Isso para mim é fundamental. (profª Marilene Vieira Santos).

[risos] O problema daqui, não só daqui, mas toda escola comunitária, a gente investe em nós mesmos, mas só que, infelizmente, o mundo, as coisas que a gente tem, nossas obrigações nos cobram muito mais. Então, é o que eu já coloquei para a coordenação da escola e que digo sempre para as professoras daqui: eu amo trabalhar aqui, amo trabalhar com a questão do processo comunitário, tudo mais, mas, infelizmente, fica até impossível de permanecer pela questão mesmo financeira, porque é muito pouco o que a gente recebe, é um desgaste que a gente tem, a gente trabalha às vezes sábados consecutivos, tem várias atividades extra-escola, como eu já coloquei. A gente faz mais um monte de coisas para tentar resgatar essas crianças e, em prol disso, a gente não tem aquela recompensa. Então, a gente tem a família, a gente tem várias coisas, a gente tem que estar prestando contas e aí fica complicado, o problema só é esse. (profª Talita Novaes de Oliveira).

Era meu sonho trabalhar nessa escola, quando eu passava. Eu tenho 22 anos morando na comunidade e quando eu passava, eu via, assim, as pessoas trabalhando, aí eu dizia assim: Poxa! se algum dia me chamasse para trabalhar nessa escola eu queria [...] Pra mim foi um sonho, assim... realizado, esse sonho eu agarrei, assim... de tudo, eu fiz de tudo pra poder estar aqui e não sair. Eu já tenho doze anos na escola [...] eu acho que eu não deixaria a escola comunitária, só deixaria se eu morrer. Aí eu deixaria sim, porque aqui foi aonde eu aprendi a ser mulher de verdade, a mulher, ser cidadã, lutar pelos meus direitos, eu sempre andava de cabeça baixa, eu achava assim que a mulher... minha mãe me ensinou assim, que mulher quando casa ela tem que cuidar do marido e dos filhos, então eu fui nessa linha de minha mãe e aí, quando eu entrei aqui, eu vi que era totalmente diferente. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

Fica evidente que apenas uma professora ratificou de forma enfática a sua decisão de deixar a escola comunitária. Outra disse que só vai sair da escola comunitária quando morrer e as outras três preferem conseguir um trabalho no turno oposto e continuar trabalhando na escola comunitária. Todas acreditam no tipo de trabalho desenvolvido pela escola comunitária e nas possibilidades de formação que ela oferece para os seus profissionais, em parceria com outras instituições. De qualquer modo, a questão financeira é um aspecto que coloca em xeque o exercício e o futuro da profissão docente, em especial, para as professoras da escola comunitária que trabalham sem ter os seus direitos

trabalhistas garantidos (carteira assinada, recolhimento de FGTS, pagamento de férias, 13º salário, salário-família etc.).

Qual é o professor que vai gostar, que vai querer trabalhar, tirar o seu suor, chegar no final...? Você vê que não tem carteira assinada, que o seu salário não é justo pelo que você trabalha, pelo que você desempenha ou até mesmo porque a sua escola não é reconhecida. (profª Talita Novaes de Oliveira).

Das professoras, é exigido compromisso e cumprimento das tarefas profissionais, como se tivessem todas as condições necessárias para ensinar e para viver a vida com a família dignamente. Os depoimentos das professoras Alda Lôbo Lima Santiago, Marilene Vieira Santos e Talita Novaes de Oliveira revelam bem a tensão e os conflitos vividos pelo professor da escola comunitária na vida pessoal e profissional, e que não estão somente ligados à questão financeira.

Essa discussão sobre a situação financeira enfrentada pelos professores da escola comunitária foi um dos pontos mais mencionados em um encontro realizado com as professoras colaboradoras da pesquisa na semana do Natal, no dia 22 de dezembro de 2005. Nele, o tom dado às falas era de desabafo e de indignação, de forma que as discordâncias sobre a saída do professor que trabalha na escola comunitária foram evidenciadas e argumentadas com entusiasmo pelas professoras no seguinte diálogo:

Marlene – Ultimamente, a gente tem percebido um movimento de saída do professor da escola comunitária para a escola pública, principalmente os professores que estão na universidade...

Jandayra – Mas eu tenho uma resposta para isso.

Marlene – Então, é uma migração da escola comunitária para a escola pública, como é que vocês estão vendo esse movimento?

Jandayra – Eu tenho uma resposta. Eu acredito assim que é o salário...

Talita – Estabilidade financeira.

Jandayra – Porque você indo para uma escola pública você tem toda estabilidade e escola comunitária não dá essa estabilidade. Você trabalha, trabalha, e não tem uma carteira assinada, você não tem um salário digno de um professor, quem fica na

escola comunitária é quem gosta do trabalho, quem tem o compromisso, tem uma responsabilidade com sua comunidade [...] O professor hoje quer uma segurança de vida, um bem-estar e na escola comunitária você vive pelo projeto que vem ou senão os 3% que quando vem para a mão...

Alda – Então, a palavra não seria o professor da escola comunitária fica porque tem compromisso.

Jandayra – Mas quem fica?

Alda – Porque parece que quem está saindo é porque não tinha compromisso.

Jandayra – Não tinha mesmo.

Alda – Não.

Jandayra – Eu vejo por aí Alda.

Alda – Eu vejo pela minha parte. É como eu estou dizendo: será que eu não tenho compromisso? Como já relatei aqui, vou sair por quê? Por causa da minha questão financeira, porque não dá...

Jandayra – Sim. A gente está falando do professor universitário que está na escola comunitária e está saindo da escola comunitária. Eu discordo de você. Me desculpe.

Alda – Sim. Mas eu digo, as pessoas... não porque eu estou saindo, que eu vou esquecer o que eu estou trabalhando, ou que vou esquecer de dar a minha contribuição à comunidade, porque eu posso estar lá na universidade e eu contribuir com minha comunidade de outra maneira que não seja, necessariamente, dentro da escola, ensinando às crianças [...] quando eu entro na escola comunitária eu tenho uma outra visão. Eu tenho uma visão de que eu posso contribuir com a sociedade e que não é necessariamente dentro da sala de aula. Então, quando se coloca assim: o professor que saiu não tem compromisso, aí eu digo: não. Tem compromisso sim, porque ele pode não estar na sala de aula, mas pode estar fazendo outro tipo de trabalho na comunidade, ajudando a comunidade de uma outra maneira.

Jandayra – Essa é a sua visão.

Alda – *Eu acho perigoso quando diz assim: a pessoa que não fica na escola é porque não tem compromisso. Tem sim. Como a gente já colocou aqui, existe essa questão do salário. Eu estou saindo não porque eu não gosto, não porque não tenho compromisso, mas a minha questão salarial no momento é prioritária. Eu tenho dois filhos para cuidar e eu tenho que correr atrás, porque eu não posso estar dizendo que essa criança aqui da escola comunitária tem que ser bem-cuidada, tem que ter alimentação dela todos os dias e que os meus estão lá e também estão precisando dessa alimentação, estão precisando de um sapato, estão precisando de um colchão. Meus filhos passaram quase o ano sem colchão e agora eu vou comprar esse colchão para eles. Então, eu vejo assim. Eu quero ajudar, eu vou ajudar, agora eu vou ajudar de outra maneira, mas não dentro da sala de aula. Quem sabe possa voltar, porque eu tendo uma resposta financeira boa lá, então a daqui, eu já não ligar, não vou me importar. Posso até trabalhar de graça aqui nessa escola, posso vim dar curso para as crianças, trabalhar com as crianças de outra maneira, porque eu já tenho subsídio lá [...]*

Jandayra – *Eu discordo de algumas coisas que você fala aí, mas é uma visão sua como cidadã que você está tendo de sair de uma escola comunitária ou ir para outra, mas o que está se tratando aqui agora é que a maioria dos professores da escola comunitária que está fazendo faculdade está abandonando sim Alda. Você tem essa visão, você está com essa visão que não vai abandonar a escola comunitária, que você não vai abandonar a sua comunidade, mas a maioria dos professores que está saindo está pouco se lixando para o que ficou para trás Alda, para sua base. Você que é preocupada.*

Marilene – *Ainda tem isso, alguns não são da comunidade. Em parte, os professores vão saindo [...]. A maioria é em busca de uma estabilidade financeira, a maioria é porque não gosta de trabalho comunitário, porque esse negócio de você estar o dia todo na escola, de você estar em reunião, de você estar indo atrás de menino, nem todos gostam, principalmente se você não é da comunidade. Quando você é de outro lugar, que você tem que estar ali direto, naquela comunidade, porque você trabalha, tem que estar atrás de meninos, nem todos gostam, porque até aqueles que gostam e não podem, chegam e diz: Oh! fulano eu não posso, e você entende, mas fulana está disponível para outra coisa, mas para isso não está. Eles estão saindo é pela estabilidade financeira e quem sabe essa saída deles também, porque a gente não pode olhar só pelo lado ruim, por exemplo, eu vou para uma escola pública, eu não consiga dar os primeiros passos, quem sabe também eu não consiga*

também mexer um pouquinho nas engrenagens, quem sabe também o meu trabalho não cause, primeiro vai causar espanto na coordenação e nas outras colegas, que vão começar a ver a diferença dos meninos [...]

Jandayra – Sim Marilene, quando eu digo que uma pessoa sai de uma escola comunitária que está no papel....porque, se bota a escola comunitária no pau? Sabendo que suas companheiras também estão lá, que vai ficar sem salário, e pega bota ela no pau, para a gente ficar sem dinheiro. Não tem compromisso, não tem compromisso.

Alda – Mas é isso, não são todas.

Jandayra – Não são todas. Eu não estou dizendo que são todas. Eu não estou falando de todas, eu estou dizendo que tem uma parte que faz isso Alda. Você está se colocando, você, Marilene, está se colocando, você, e eu estou me colocando, eu, mas tem outras pessoas que fazem isso sim.

Compromisso e sobrevivência. Duas palavras que refletem o dilema vivido por essas professoras. Neste texto, fica evidente que essas professoras acreditam na Escola Comunitária Luiza Mahin e na sua Proposta Político-pedagógica, demonstram ter compromisso com o trabalho que desenvolvem, reconhecem que cresceram tanto na vida pessoal como profissional, esforçam-se para levar o que aprenderam para a sala de aula, mas no diálogo aqui transcrito é consenso que já não é mais possível dedicação exclusiva para a escola comunitária, que já não é mais possível continuar trabalhando sem receber um salário, sem ter os direitos garantidos e sem uma estabilidade financeira mínima. A saída hoje de um professor da escola comunitária é motivada, sobretudo, pela falta de recursos financeiros para esse fim, porque, para a merenda, para os materiais didáticos e para reforma ou construção, os recursos até chegam, mas para o pagamento do salário do professor e dos demais funcionários, os recursos são quase inexistentes. Portanto um professor que sai da escola comunitária e vai para outra em busca de melhores condições de vida, para si e para sua família, não pode ser rotulado como aquele que não tem compromisso, ainda que alguns declarem não se identificar com o trabalho na escola comunitária.

A opinião e os sentimentos de cada professora, em relação ao próprio destino profissional e ao de outras colegas, apareceram refletidos, metaforicamente falando, num grande espelho no centro do círculo, porque era assim que nós estávamos sentadas no dia do encontro. As professoras falavam de si, de suas realidades, de suas angústias, de suas

dificuldades e de seus planos profissionais. As reflexões e tensões foram desencadeadas por um ponto de vista contrário ao que era defendido pela maioria do grupo. Quem sai da escola comunitária não tem compromisso? E quando o professor da escola comunitária é demitido por que está na universidade? Quem tem mais compromisso, o professor da comunidade ou aquele que mora em outro bairro? Naquele momento, uma das professoras já tinha avisado à escola sobre a sua saída. Por esse motivo, quando surgiu a afirmação de que o professor que sai da escola comunitária não tem compromisso, ela sentiu a necessidade de se justificar e de se defender, chamando a atenção de que uma afirmação dessas é muito perigosa e que não pode ser generalizada, pois não era o seu caso.

A saída de um professor da escola comunitária não pode ser analisada somente com base no discurso do compromisso ou da falta dele, tampouco se ele é da comunidade ou de fora da comunidade; é necessário levar em consideração as condições de trabalho oferecidas a esses profissionais e as possibilidades que ele tem para continuar exercendo a sua profissão seja na escola comunitária, seja em outra escola. Como disse a professora Marilene Vieira Santos, quem sabe o professor da escola comunitária, indo para a escola pública, não consiga fazer a diferença com o seu trabalho? Pode ser até ingenuidade de sua parte fazer essa afirmação, mas no momento essa colocação entra no plano dos desejos e das suposições. Somente no futuro, com a realização de pesquisas sobre a presença do professor da escola comunitária nas escolas públicas, será possível obter elementos para compreender melhor esses dilemas e saber se a presença desse professor nessas instituições provocou algum tipo de impacto.

A respeito do tipo de relação estabelecida entre os professores que vêm de outro bairro e a escola comunitária, a professora Talita Novaes de Oliveira também concorda com a sua colega Jandayra Neuza Bomfim:

Claro que a dificuldade geral está na questão financeira mesmo. O problema da escola comunitária está aí, mas eu já discordo um pouco com Janda na questão do comprometimento em relação ao pessoal que é da comunidade, mas quem é de fora, eu acredito que seja sim um pouco descomprometido, que não está nem aí mesmo.

Nesse debate, uma coisa é consenso para as professoras: a situação financeira da escola comunitária é muito ruim e já não é mais possível permanecer nela do jeito que está. Muitas professoras que saíram, colocaram a “escola no pau”, isto é, denunciaram a escola à justiça. Atualmente, quando isto acontece, o dinheiro utilizado para efetuar o pagamento sai do “salário” das professoras que ficaram na escola, por isso a professora Jandayra Neuza Bomfim disse que essas atitudes representam falta de compromisso. Mas para a professora

Marilene Vieira Santos, ao invés de falta de compromisso, o que acontecia era que essas pessoas não se identificavam com o trabalho comunitário.

Esses alguns que fazem isso, quando saíram, que eu observei, geralmente, os que saíram e colocaram a escola no pau, são pessoas que, justamente, não se identificaram com o trabalho comunitário. O que quer dizer não se identificaram com o trabalho comunitário? Porque, simplesmente, fizeram o seu papel de professor: chegou, deu a aula, ficou ali um pouquinho e foi embora e deixava bem claro que não gostava.... era ou não é? As pessoas que trabalhavam aí se identificavam com o trabalho comunitário. (profª Marilene Vieira Santos).

E para a professora Talita Novaes de Oliveira:

[...] o trabalho comunitário, ele tem as suas dificuldades, só no que decorrer desse projeto nenhum professor, ele suporta muito tempo, principalmente se ele não está ali, se ele não vive naquela comunidade. Se ele vem preparado, com uma visão de uma escola qualquer, uma escola comum, ele não vai resistir.

Não ser professora moradora da comunidade foi um tema que tocou a professora. Conforme colocação transcrita a seguir, parece que, além da questão financeira, outro aspecto pode contribuir para a saída do professor da escola comunitária: é o não-entendimento prévio do que é o trabalho comunitário e das dificuldades que ele apresenta.

Eu não sou aqui da comunidade do Uruguai e sou universitária e vim para a escola já trazendo isso comigo, já estava na faculdade, não fazia parte da comunidade e vim também sem saber direito como era o trabalho, não fui direcionada como o trabalho porque minha irmã já trabalhava e ela me falou que era uma escola legal, mas a gente entrou meio que de gaiata, para saber como era, foi a minha primeira experiência [...] mas o que eu vejo muito e que posso falar por mim mesma: eu acredito que os professores universitários saem da escola, primeiramente até por causa disso mesmo, foi o que a gente colocou antes. Tem a questão do comprometimento? Isso tem, porque quando a gente está dentro da escola, eu acho que a gente tenta o tempo todo lutar, brigar pela causa daquelas crianças. Eu acho que o professor tem como maior característica isso, é ajudar aqueles meninos. Então, quando você entra, você sabe o que é um trabalho comunitário.

A disponibilidade parece ser um dos pré-requisitos para ser professor da escola comunitária. Além de suas aulas, ele participa de reuniões e encontros na escola e fora dela, de atividades da comunidade e não tem horários de trabalho tão definidos. Quando a escola precisa, ele tem que estar à disposição para atender à solicitação das pessoas da coordenação. No citado encontro feito às vésperas de Natal, as professoras diziam:

Jandayra – Hoje, qual é o professor de escola pública que não está com a sua casa toda arrumada, toda embelezada? Se você for lá em casa você se assusta. Está assim, toda virada...

Talita – A gente vê pelas festas; a maioria dos professores de escola pública, como eu falei, está com os brinquedinhos para dar a seus filhos, roupinha, seu peru...

Jandayara – Tem professor de escola comunitária que não tem nenhum salário, que vive por esses 3%, que está pedindo a Deus que os 3% saia antes do Natal, que não vai sair. Que só recebe quando tem lá seus 3%; aí esse professor tem esse compromisso...

Quanto custa o compromisso do professor da escola comunitária? Além da escola comunitária, em que outra escola um professor trabalha quase sem remuneração? Penso que, ao falar dos dilemas da situação financeira da escola comunitária, o professor não pode ser colocado como o foco principal dessas discussões, tampouco ser “crucificado” porque está migrando de uma escola comunitária para outra, seja comunitária ou não. É direito de qualquer profissional, inclusive do professor, querer viver outras experiências no exercício de sua profissão e isso pode até ser visto como um sinal de crescimento e de amadurecimento profissional. No caso das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin, essa necessidade de viver outras experiências está sendo provocada principalmente pelas dificuldades financeiras apresentadas pela escola, pois os que estão saindo ou os que já saíram gostariam de ter permanecido na escola, exercendo a profissão de professor.

4.3.3 Principais reivindicações

Reis (1991, p. 61) expõe as principais reivindicações feitas pelo movimento popular comunitário em prol da escola comunitária, publicadas em um dos jornais editados pelo CECUP (Jornal Ogunhê, nº 14, outubro de 1990), em matéria intitulada “O que queremos”:

- contratação dos professores comunitários;
- apoio financeiro para os cursos de capacitação;
- um curso de formação para os professores adequados à sua experiência;
- material de consumo e permanente necessários ao funcionamento das escolas comunitárias
- verbas para obras e construções nos prédios das escolas comunitárias;
- 5% do orçamento da Secretaria da Educação;
- criação de uma Secção de escolas comunitárias na Secretaria de Educação.

De lá para cá, o que não foi atendido pelo poder público foi sendo assumido pelas próprias escolas comunitárias e por ONGs e outras instituições sem fins lucrativos, principalmente aquelas que têm em sua filosofia institucional a missão de contribuir com a diminuição das injustiças sociais por meio da educação e de colaborar com a implantação de um projeto de Educação Básica democrático, gratuito, de qualidade e para todos. No campo da formação de professores, uma das instituições que, desde a sua criação, em 1993, vem implementando projetos de formação continuada para professores de meios populares é o Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP), obra dos jesuítas que se encontra em Salvador.

Além de desenvolver projetos de formação continuada para professores de meios populares, principalmente aqueles que trabalham nas escolas comunitárias, o CEAP promove/acompanha a escolarização de crianças e jovens de classes populares e realiza ações político-formativas, como o Seminário das Escolas Populares (SEP). (SANTOS, 2001). Escolhi o CEAP, dentre outras instituições que também contribuem para a formação de professores de escolas comunitárias, como a Associação Beneficente Ágata Esmeralda, a Associação Científica e Sócio-cultural PATÍ e a Pastoral do Menor da Arquidiocese de Salvador, para abordar o tema das reivindicações das escolas comunitárias, porque faço parte de sua equipe de funcionários e coordeno projetos de formação continuada, inclusive o SEP. Além disso, o CEAP é a única instituição que, além de seus projetos de formação continuada, realiza anualmente um Seminário considerado como referência para as escolas comunitárias e para os profissionais que atuam nos meios populares.

O Seminário das Escolas Populares nasceu com a função de promover debates político-pedagógicos sobre temas emergentes do cotidiano das escolas populares que faziam parte da Companhia de Jesus. Aos poucos, outras escolas localizadas em bairros periféricos de Salvador e no interior da Bahia, também consideradas populares, foram se agregando ao processo de discussão sobre educação popular. Hoje, ele é também um lugar de encontro entre as gerações militantes dos movimentos populares comunitários, já que a AEEC e a AEC pouco têm contribuído para a mobilização e a organização de seus associados.

O caminho feito pelo Seminário das Escolas Populares, analisado com base nos seus temas, reflete a trajetória da escola comunitária na área pedagógica, o que não quer

dizer que a dimensão política tenha sido esquecida. Penso que toda atividade pedagógica é política, portanto, o SEP, em todos os seus debates, procurou contemplar essas duas dimensões. Vejamos os temas abordados no quadro a seguir:

Edição	Ano	Tema
I	1992	As Escolas Populares da Província da Bahia: princípios norteadores
II	1993	Metodologia do trabalho participativo
II	1994	Avaliação da aprendizagem numa perspectiva transformadora
IV	1995	Técnicas de ensino e produção do conhecimento
V	1996	Contextualizando e integrando as Ciências
VI	1997	Sexualidade e Cidadania na escola
VII	1998	Educar para a autonomia: a disciplina desejada
VIII	1999	Pedagogia de projetos: inovando a sala de aula
IX	2000	Dificuldade de aprendizagem: como encarar esta questão?
X	2001	Violência na escola: o que fazer?
XI	2002	Para que a escola quer a comunidade?
XII	2003	A Escola comunitária hoje: identidade e desafios
XIII	2004	Escola comunitária: gestão e profissionalização dos educadores
XIV	2005	Políticas públicas para Escola comunitária: o que temos e o que queremos
XV	2006	De que escola estamos falando? Alinhando o discurso à prática

Quadro 1 – Temas dos Seminários das Escolas Populares – Edição I-XV – 1992-2006

Fonte: Documentos do CEAP / 2006

Considerando o SEP como um espaço aberto às discussões pedagógicas, sociais e políticas pertinentes ao contexto dos movimentos populares comunitários, os seus temas também não podiam deixar de contemplar esses aspectos. Percebo que, nas primeiras edições do SEP, existia uma preocupação maior por parte do CEAP em garantir debates que pudessem colaborar com a ampliação e aprofundamento de conteúdos das diversas áreas de conhecimento necessários ao professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. É importante lembrar que a formação do professor que trabalhava nas escolas comunitárias nesse período ainda era bastante deficitária, portanto, atividades formativas dessa natureza, mesmo sendo anuais, eram, além de necessárias, bem-aceitas. Como o CEAP acompanhou o cotidiano de algumas escolas comunitárias, os elementos observados nessas instituições pelos seus profissionais eram tomados como referência para a elaboração dos temas dos SEPs.

Após o ano de 1993, com a conquista do repasse de recursos públicos pela Lei Orgânica do Município de Salvador, as escolas comunitárias foram se retraindo, mesmo conscientes de que boa parte de suas reivindicações não tinha sido atendida. Esse

movimento de mobilização-conquista-recolhimento dos movimentos populares parece fazer parte das estratégias de fortalecimento e redimensionamento de suas ações. Na verdade, o movimento popular não parou no sentido literal da palavra; a escola comunitária não deixou de existir; os governos não abriram vagas suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar; o direito de aprender não foi garantido. Então, mesmo que o movimento popular comunitário tenha deixado de atuar em nível coletivo por um determinado período, algumas lideranças continuaram, cada uma na sua instituição, fazendo as suas reivindicações e buscando soluções para os problemas existentes na escola comunitária.

Se as reivindicações feitas pelos movimentos populares não foram atendidas, a tendência é que elas sejam retomadas com novos elementos e com novas formas de organização, uma vez que as diversas mudanças ocorridas na sociedade atingem os sujeitos e as instituições, dentre elas a escola comunitária.

Percebendo que as escolas comunitárias estavam vivenciando essa fase do recolhimento, o Seminário das Escolas Populares inicia um novo leque de discussões que vai tratar de pontos fundamentais relacionados à escola comunitária no início do século XXI: identidade, relação escola-comunidade, gestão e profissionalização dos educadores, políticas públicas, formação de gestores e alinhamento do discurso à prática.

São temas que retomam questões lá da origem das escolas comunitárias, mas que ainda hoje podem ser consideradas atuais em função da permanência de contradições presentes nesses espaços educativos e no próprio movimento popular comunitário. Trata-se de contradições que se manifestam no cotidiano das escolas comunitárias, por meio das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, no discurso e na ação, no modelo de gestão adotado, por exemplo. No caso da escola comunitária, essas contradições deveriam ser material formativo e não motivo para a castração de questionamentos e de indagações das pessoas que ali trabalham. Esse tipo de situação contribui para que os problemas se tornem latentes e cada vez mais desencadeadores de pequenas revoluções internas, que envolvem desde o enfrentamento verbal com os gestores até a demissão do profissional. Dessa forma, o movimento popular comunitário pode até sair do espaço público, mas ele continua presente internamente na escola comunitária.

Em 1999, aconteceu em Salvador o 5º Encontro Nacional das Escolas Comunitárias — A Escola comunitária rumo ao terceiro milênio — organizado pelas Associações de Educadores de Escolas Comunitárias da Bahia e de Pernambuco, com o objetivo de

[...] traçar um perfil atual dessa proposta pedagógica, que se diferencia dos moldes tradicionais de ensino, hoje consolidada como expressão significativa de um espaço de saber popular, norteadas pelos princípios fundamentais dos cidadãos e cidadãs, quando da promoção de uma educação que produz a auto-estima, o reconhecimento do ser humano enquanto agente histórico, crítico, criador e construtor da sua sociedade, e que prima sobretudo pela qualidade pedagógica no que tange aos seus aspectos metodológicos e didáticos. (A ESCOLA..., 1999, p. 2).

Esse encontro teve também como intenção direcionar as discussões promovidas em âmbito estadual no plano nacional para “[...] desenvolver ações relativas à manutenção das escolas, à melhoria das condições de trabalho de centenas de educadores e ao atendimento de milhares de educandos em todo o país.” (A ESCOLA..., 1999, p. 2). Dele saíram algumas resoluções sobre nove temáticas: atendimento e clientela, gestão participativa, metodologia, parâmetros curriculares, Lei de Diretrizes e Bases, Fundo Nacional de Valorização do Magistério e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, orçamento público, Constituição Federal e conselhos escolares.

O que mais chamou a atenção nesse documento foi a diversidade de questões abordadas e a forma como elas foram sistematizadas. Em algumas, reafirma-se o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola comunitária, para depois apresentar os encaminhamentos; em outras, cita-se somente as reivindicações, principalmente as que estão relacionadas aos recursos financeiros. Na síntese que apresentarei a seguir, somente os encaminhamentos serão citados:

1. Atendimento e clientela: as AEEC's devem buscar, junto aos setores governamentais e não governamentais, a celebração de convênios voltados à garantia de recursos técnicos e financeiros, dirigidos às diversas formas de atendimento, levando em consideração as exigências específicas de infraestrutura e clientela de cada curso.
2. Gestão participativa: a comunidade deve participar da constituição da escola, o que proporcionará maior interação e facilitará a construção de sua realidade, levando em consideração aspectos importantes, tais como: cooperação recíproca, participação de todos, democracia, traça de experiência, autonomia na luta pelos direitos, como também o estabelecimento de metas prioritárias ao ensino.
3. Metodologia: baseia-se nas tendências pedagógicas libertadora, representada pelo educador Paulo Freire; libertária, fundada pelo pedagogo francês Freinet; na teoria construtivista de Emília Ferreiro, dentre outras teorias de pensadores, tais como: Vygotsky, Wallon, Jean Piaget e Dermeval Saviani. Todas essas teorias e métodos ajudam a fundamentar a ação didática das escolas comunitárias, por considerarem, como prioridades ao desenvolvimento da prática do ensino escolar, o relacionamento do conteúdo curricular com os contextos humanitário, social, econômico, lúdico e cultural do educando.
4. Parâmetros curriculares: recomenda-se, no entanto, que as escolas comunitárias estruturem o currículo praticado em seu projeto pedagógico, tendo como material de pesquisa os parâmetros curriculares do Ministério de Educação e Cultura, absorvendo o que venha a ser compatível com a sua prática pedagógica. As escolas devem fazer um estudo dos parâmetros curriculares propostos pelo MEC, conhecendo as sugestões referentes à linguagem oral e escrita, buscando a ampliação do universo cultural abordado. As AEEC's devem solicitar ao Ministério da Educação e Cultura materiais impressos sobre os parâmetros curriculares do ensino infantil, fundamental para serem distribuídos nas escolas comunitárias como material de pesquisa.
5. Lei de Diretrizes e Bases: um fator imperativo é o tratamento dado a formação do próprio educador comunitário, tornando-se necessário que se encontre junto à sociedade parceiros, tais como universidades e institutos de educação, para que seja providenciada, a médio prazo, a habilitação desses educadores permitindo-lhes o exercício da sua profissão, sem o risco de serem excluídos da escola. Essas parcerias devem contemplar, de forma especial e contínua, a instrumentalização dos educadores comunitários, considerando a experiência adquirida e a sua formação pedagógica, sem a exigência do concurso vestibular.

- Outros aspectos, tais como os benefícios ao atendimento, o apoio técnico e financeiro, que são de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, será oportuna uma intensa articulação com os setores da sociedade civil, para que os avanços conquistados, contidos na LDB, sejam garantidos.
6. Fundo Nacional de Valorização do Magistério e Desenvolvimento do Ensino Fundamental: é necessário, principalmente, que as prefeituras, responsáveis pelo atendimento do Ensino Fundamental, cumpram o que estabelece o Fundo Nacional de Valorização do Magistério e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, quanto ao valor nacional/aluno, mesmo porque as escolas comunitárias oficialmente fazem parte do Sistema Municipal de Ensino.
 7. Orçamento público: reivindicamos que nos estados e municípios que não contemplam no orçamento público verbas para as escolas comunitárias, passem a especificar tais recursos como forma de assegurar o apoio técnico e financeiro às escolas comunitárias, com base nas orientações do próprio FUNDEF e da Constituição Federal. Para isso, as escolas comunitárias devem buscar apoio junto a entidades civis, ao Poder Legislativo e ao Ministério Público como forma de assegurar o cumprimento das Leis que garantem o direito de repasse de recursos públicos às escolas comunitárias.
 8. Constituição Federal: necessária se faz também uma articulação a nível nacional, buscando apoio dos legisladores federais, deputados e senadores, no sentido da urgente aprovação dos projetos de Lei que regulamentam o artigo 213 da Constituição Federal.
 9. Conselhos escolares: a partir do momento em que as escolas comunitárias já têm uma estrutura organizacional similar à estrutura dos Conselhos Escolares, propostos pelo governo, interpretamos que diante das exigências colocadas para a formação do conselho, as escolas comunitárias devem adaptar-se às prerrogativas oficiais, na formação dos seus Conselhos Escolares, garantindo assim o direito aos recursos federais. (A ESCOLA..., 1999, p. 2-7).

O XII Seminário das Escolas Populares, realizado em julho de 2003, com o tema “A Escola comunitária hoje: identidade e desafios”, foi considerado pelos participantes do evento e pela equipe de coordenação do CEAP como um marco na retomada das discussões sobre a escola comunitária na Bahia. No relatório final, construído com base nas avaliações, consta, no item resultados, a seguinte observação:

Após a realização do XII Seminário das Escolas Populares, podemos afirmar que este evento será um marco na retomada das discussões sobre a escola comunitária na Bahia. O que mais nos impressionou durante as 12 horas de trabalho foi a empolgação, a disponibilidade, a vontade e a sede de discussão de todos os participantes e dos dois palestrantes. O semblante das pessoas anunciava o desejo de mudança e, ao mesmo tempo, a satisfação de estar participando de um encontro com pessoas que também vivem as mesmas inquietações e necessidades. Os abraços dados e recebidos nos corredores e nas salas de aula serviram também para alimentar o debate, a produção e a sistematização das reflexões. A discussão sobre a identidade e os desafios da escola comunitária está apenas começando. Queremos continuar sendo, juntamente com outras instituições, parceiro nas discussões e nas tomadas de decisões em prol do movimento de fortalecimento do projeto de educação comunitária na Bahia. O Seminário das Escolas Populares tem sido e continuará sendo um lugar de debate e de proposições políticas e pedagógicas no âmbito da escola comunitária. (CEAP, 2003, p. 5-6).

A abertura de um espaço coletivo para a discussão sobre a identidade da escola comunitária foi fundamental para a percepção de que esse era um tema urgente e necessário para os sujeitos envolvidos no trabalho da escola comunitária, pois, com o problema da rotatividade de “funcionários” e/ou voluntários, muitos não conheciam a história

da escola comunitária. Se o trabalho para os que vivenciaram o movimento popular comunitário não é uma tarefa a ser desempenhada com facilidade, imagine para os que chegaram recentemente, sem o domínio do que ela propõe? A intenção de um Seminário dessa natureza é também possibilitar o conhecimento da escola comunitária, para os que não a conhecem, mas o seu maior propósito é, coletivamente, trazer questões e provocações que possam incitar as pessoas a olhar para o interior de sua escola comunitária e ver o que lá acontece com os sujeitos e em seu entorno. Essa prática de “olhar para dentro — olhando para fora” torna-se necessária se reconhecemos a importância da auto-avaliação nessas instituições como uma maneira de compreender os conflitos e avançar na consolidação de seu Projeto Político-pedagógico.

Essa discussão continuou no XIII Seminário das Escolas Populares, que priorizou o tema “Gestão e profissionalização dos educadores na escola comunitária”. Assim como os demais temas, este foi escolhido pela comissão organizadora do evento, composta por representantes de escolas comunitárias e funcionários do CEAP, com base no cotidiano dessas instituições e nas avaliações feitas em anos anteriores pelos participantes dos SEPs.

De acordo com as informações do relatório desse evento, mais uma vez o

[...] Seminário conseguiu instigar o grupo e discutir sobre algumas questões que estão sufocando o cotidiano dos sujeitos que trabalham nas Escolas Comunitárias, como, por exemplo, a ausência do cumprimento dos direitos trabalhistas, o não-reconhecimento dos educadores como profissionais da educação e a escassa prática de gestão democrática (administrativa e pedagógica). (CEAP, 2004, p. 2)

Depois de alguns anos trazendo temas instigantes e provocativos no âmbito da escola comunitária, o CEAP, entendendo a importância de formar redes com instituições que atuam também junto às escolas comunitárias da Bahia, convidou a Associação de Educação Católica, a Associação de Educadores de Escolas Comunitárias, o Projeto Ágata Esmeralda, a Pastoral do Menor da Arquidiocese, o Instituto de Serviço para uma Ação Comunitária, a Associação Sócio-Cultural PATÍ, a Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe, a ACREDITE Associação de Creches e Pré-Escolas de Salvador e o Fórum Baiano de Educação Infantil para realizar o Seminário das Escolas Populares em parceria, uma vez que essas entidades também têm colocado em pauta esse debate e têm participado da construção da escola comunitária.

Exceto a Associação de Educadores de Escolas Comunitárias (AEEC-BA), as outras entidades aceitaram o convite. Então, desde 2005, o Seminário das Escolas Populares vem sendo realizado como uma ação conjunta dessas instituições. Posso dizer que o desejo de trabalhar em rede e a luta pelo direito à educação pública e de qualidade para as crianças das classes populares foram alguns dos indicativos que originaram e fortaleceram a parceria entre essas instituições e trouxeram seus princípios ideológicos e suas respectivas formas

de trabalhar, enriquecendo a dinâmica de organização do SEP. Outros motivos também influenciaram nessa parceria, a saber:

- a) oportunidade de vivência do trabalho em rede;
- b) possibilidade de ser exemplo para outras instituições que desejarem desenvolver ações em rede;
- c) situação política local favorável para o diálogo entre as escolas comunitárias e o poder público;
- d) fortalecimento das ações pedagógicas e políticas nas instituições parceiras e;
- e) melhor aproveitamento dos recursos financeiros e humanos.

O XIV Seminário das Escolas Populares continuou trazendo inquietações e novas nuances para o debate, desta vez as políticas públicas para a escola comunitária. Nesse evento, os 400 participantes tiveram a oportunidade de levantar propostas e apresentar reivindicações, com base nas necessidades vivenciadas nas escolas comunitárias, no tocante à valorização profissional, infra-estrutura, alimentação, saúde e nutrição. Os resultados do XIV SEP foram:

1. a Manifestação Pública em prol das escolas comunitárias, realizada no dia 26 de agosto de 2005 no centro da cidade de Salvador;
2. a elaboração e divulgação da Carta-manifesto I com os encaminhamentos feitos na plenária final do XIV SEP.

Depois de mais de 10 anos, as escolas comunitárias voltaram a ocupar as ruas de Salvador e chamar a atenção da sociedade e da mídia sobre o descaso que existe em relação à educação em nosso Estado e na capital baiana, principalmente no atendimento da criança de até seis anos de idade. A Manifestação Pública em prol das escolas comunitárias reuniu cerca de 2 mil alunos, professores, estudantes universitários, lideranças comunitárias, moradores dos bairros que possuem escolas comunitárias, docentes universitários e pessoas de outras instituições e da sociedade civil comprometidas com a educação. Essa ação coletiva popular foi fruto de uma revolução silenciosa realizada pelos sujeitos em seus espaços de trabalho e alimentada com as provocações feitas nos Seminários das Escolas Populares e em outras atividades político-formativas direcionadas para a escola comunitária.

A Carta-manifesto I teve a finalidade de servir como pauta para o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, as Secretarias de Saúde, a Secretaria

Municipal de Desenvolvimento Social, dentre outras, e também com as próprias comunidades para a continuação do debate e para a proposição de novas ações para a escola comunitária.

Apresentarei agora as reivindicações que constam na Carta-manifesto I, intitulada *Escola Comunitária mostra a tua cara - 35 anos de luta!*

1. Valorização profissional:

- a) Financiamento de projetos para a formação profissional - acadêmica e continuada - dos educadores da Escola comunitária, desenvolvidos em parceria com ONGs, universidades públicas e privadas.
- b) Inserção dos educadores da rede comunitária no Programa da Rede UNEB 2000, através das parcerias firmadas pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município de Salvador.
- c) Ampliação do percentual de 3% para 10% do recurso destinado às Escolas Comunitárias, previsto no Fundo Municipal de Educação de Salvador, e repasse mensal desse recurso.

2. Infra-estrutura:

- a) Reforma e/ou adequação do espaço físico para atendimento às crianças na Educação Infantil.
- b) Envio trimestral de materiais didático-pedagógicos para as classes de Educação Infantil.
- c) Saneamento básico nas áreas circunvizinhas às Escolas Comunitárias.
- d) Construção e manutenção de espaços de lazer na comunidade (parque, quadra, praças, campo de futebol);
- e) Implementação de ações permanentes para a construção/adequação de documentos necessários para a legalização das Escolas Comunitárias;
- f) Regularização do Título de posse das Escolas comunitárias que estão em terrenos irregulares.
- g) Construção e/ou ampliação de centros de informação e bibliotecas físicas e/ou virtuais.

3. Alimentação, nutrição e saúde:

- a) Ampliação e/ou implantação de postos de saúde nas proximidades das Escolas Comunitárias, assegurando acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, com as seguintes especialidades: assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo, dentista, dermatologista e nutricionista.
- b) Promoção de pesquisas para o levantamento diagnóstico da situação familiar em relação à saúde, alimentação e nutrição.
- c) Inclusão das Escolas comunitárias no Programa de Merenda Escolar Federal, Estadual e Municipal.
- d) Oferta de merenda escolar, em quantidade e qualidade, adequada à faixa etária das crianças, respeitando a autonomia das escolas na elaboração do cardápio. (CEAP, 2005).

As tentativas de diálogo com o poder público foram frustradas, pois as Secretarias municipais e estaduais ignoraram, mais uma vez, as reivindicações feitas pelas escolas comunitárias. De qualquer modo, a mobilização continuou. Em 2006, no XV Seminário das Escolas Populares, a Carta-manifesto I foi revisada e entregue novamente às autoridades no dia do *I Café da manhã das Escolas Comunitárias*, realizado no dia 25 de agosto de 2006, um ano depois da Manifestação Pública. Essa ação foi encaminhada na plenária do último SEP e reuniu na Praça Municipal, em frente à Prefeitura, uma média de 200 pessoas vindas das diversas escolas comunitárias de Salvador.

Na Carta-manifesto II encontra-se um item novo referente aos aspectos legais da escola comunitária e às alterações feitas em algumas das reivindicações presentes na Carta-manifesto I. Optei por citar na íntegra apenas o novo item e os pontos que foram alterados, para que o leitor possa ter elementos para fazer a sua análise:

1. Aspectos legais referentes à Escola comunitária:
 - a) Garantia da implementação do Art. 213 da Constituição Federal de 1988 e do Art. 252 da Constituição do Estado da Bahia vigente que asseguram a destinação de recursos públicos para as Escolas Comunitárias.
 - b) Revisão do Art. 20, II da Lei nº 9394/96 que enquadra a Escola comunitária como instituição privada de ensino.
 - c) Revisão do § 2º do Art. 191 da Lei Orgânica do Município de Salvador. Sugerimos que o texto “[...] poderá ser destinado um percentual máximo de três por cento dos recursos de que trata este artigo [...] seja alterado para “[...] poderá ser destinado um percentual de três por cento dos recursos de que trata este artigo [...]
2. Valorização profissional:
 - a) Financiamento de projetos para a formação profissional - acadêmica e continuada - dos professores da Escola comunitária, desenvolvidos em parceria com ONGs, universidades públicas e privadas.
 - b) Inserção dos professores da rede comunitária no Programa da Rede UNEB 2000 e no Programa de Formação de Professores da FACED/UFBA, através das parcerias firmadas pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município de Salvador com as referidas universidades.
 - c) Regularização do repasse dos 3% previsto no Fundo Municipal de Educação de Salvador para as Escolas Comunitárias.
3. Infra-estrutura (não foi modificado)
4. Alimentação, nutrição e saúde:
 - a) Ampliação e/ou implantação do atendimento das famílias das crianças que estudam nas Escolas comunitárias no Programa de Saúde da Família.
 - b)não foi modificado.....
 - c)não foi modificado.....
 - d)não foi modificado..... (CEAP, 2006).

A proposta de garantia e revisão de aspectos legais referentes à escola comunitária na Carta-manifesto II é uma tentativa de interferir no texto das Leis para amenizar a contradição privado-público que atinge essa instituição de ensino, pois, enquanto ela for considerada como privada na legislação encontrará resistência por parte de algumas autoridades e terá dificuldade em receber recursos públicos. Já as alterações feitas na parte da valorização profissional dizem respeito à mudança do termo *educador* para *professor*, o que pode ser um sinal do reconhecimento da identidade profissional da pessoa que ensina na escola comunitária. A outra modificação refere-se ao repasse do recurso público municipal para as escolas comunitárias. Em um ano foi pedida a elevação do percentual de 3% para 10%; no outro, a regularização de um repasse que já está garantido em Lei. A princípio, isso pode parecer um retrocesso nas reivindicações da escola comunitária, mas o repasse desse recurso tem se tornado um problema sério para quem depende dele, pois o dinheiro só chega às escolas comunitárias com alguns meses de atrasos. Portanto é melhor garantir o que já é um direito do que correr o risco de até perdê-lo.

Fazendo uma breve comparação entre as reivindicações feitas pelas escolas comunitárias desde os anos de 1990 até os dias atuais, constatei que pelo menos quatro pontos são recorrentes: formação de professores, material didático-pedagógico, construção e reforma, financiamento das escolas comunitárias com recursos públicos. Vale a pena ressaltar que são pontos cruciais para o funcionamento de uma instituição de ensino e para o desenvolvimento de um projeto de educação com qualidade. Sem professores qualificados, sem material didático-pedagógico, sem espaços físicos adequados e sem dinheiro, como é possível fazer educação? Se a escola comunitária dependesse unicamente dos recursos públicos, ela já teria sido extinta, mas a persistência e o compromisso de alguns sujeitos/grupos organizados, e de algumas ONGs que ainda acreditam no trabalho da escola comunitária é que vêm possibilitando que ela não deixe de atender as crianças que não encontram vaga na rede pública de ensino. Se as escolas comunitárias decidissem encerrar hoje as suas atividades, para onde as crianças iriam? A rede pública de ensino tem infra-estrutura, profissionais concursados e vagas suficientes para matricular essas crianças? Qual é o compromisso, de fato, do poder público com a educação dos filhos dos trabalhadores? Reafirmo que a oferta de educação é da União, Estados e Municípios e não da escola comunitária. Então, por que não repassar recursos públicos para a escola comunitária?

4.3.4 Ensino formal e ações complementares à escola

Ensino formal

O ensino formal realizado na escola comunitária é entendido como aquele que acontece de forma sistemática, regular, objetiva e dentro das normas e Leis de educação do nosso país, assim como acontece em outras escolas. Desde a sua fundação, as escolas comunitárias atendem crianças em idade escolar, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a expansão das matrículas nas redes oficiais de ensino de 1ª a 4ª séries, as escolas comunitárias foram deixando de trabalhar com o Ensino Fundamental e ficando somente com a Educação Infantil. Essa mudança nos níveis de atendimento ocorreu também porque, há cerca de três anos, sem nenhuma consulta às escolas comunitárias, a Secretaria Municipal de Educação comunicou que o repasse vindo do Fundo Municipal de Educação para essas instituições tinha sido direcionado somente para as escolas

comunitárias que atendiam a Educação Infantil. Essa “ordem” pegou todos de surpresa, mas, como muitas escolas e professores dependiam desse recurso, de um ano para o outro, tiveram que se ajustar às exigências feitas pelo poder público municipal, gerando insatisfação nas famílias, que tiveram que matricular seus filhos em bairros distantes.

De acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação, a Educação Infantil possui duas etapas de ensino: a creche (até 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos). Nas escolas comunitárias baianas, o atendimento feito à criança se concentra mais na faixa etária de 1 ano e meio de idade, mas são poucas as que possuem berçário. Essas informações sobre atendimento, número de crianças e de professores que trabalham com a Educação Infantil em Salvador são insuficientes para se afirmar de forma precisa quantas crianças estudam nesses espaços e quantos professores trabalham em creches e/ou pré-escolas comunitárias. Além disso, as escolas comunitárias de Educação Infantil que participam do censo escolar do Governo Federal são enquadradas como privadas, conforme consta na legislação brasileira, o que dificulta ainda mais o levantamento do número de crianças que estuda na rede comunitária de ensino. Trata-se de uma lacuna no percurso da história da escola comunitária e de uma demanda urgente para o campo da pesquisa em educação.

Em relação ao Ensino Fundamental, ainda hoje é possível encontrar escolas comunitárias que trabalham com esse nível de ensino, como é o caso da Escola Comunitária Luiza Mahin, mas os recursos financeiros vêm de projetos financiados por ONGs internacionais ou pela própria comunidade, com o pagamento da taxa mensal que as famílias fazem à Associação. Não existem dados exatos de quantas escolas comunitárias continuam com o Ensino Fundamental, mesmo sem o repasse dos 3% oriundos do Fundo Municipal de Educação.

Dentro do ensino formal, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, mesmo em número reduzido, também faz parte da história da escola comunitária. Na década de 1970, foi uma experiência vivenciada nas escolas comunitárias sob a influência do método de alfabetização de adultos de Freire, mas, nos últimos anos, com o incentivo dos governos federal e municipal e das campanhas para a alfabetização de jovens e adultos, várias salas de aula foram abertas em algumas escolas comunitárias, no turno noturno, para a escolarização de pessoas da comunidade que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola quando eram jovens. Boa parte dessas pessoas que estudam à noite na escola comunitária é constituída de pais, avós e/ou outros parentes das crianças que estudam nesse mesmo espaço educativo durante o dia.

Nas escolas comunitárias, além do ensino formal são desenvolvidas ações complementares à escola, também denominadas de apoio socioeducativo, para crianças, adolescentes e jovens da comunidade.

Ações complementares à escola

As ações complementares à escola são caracterizadas como aquelas atividades de caráter educativo, lúdico, recreativo e profissionalizante realizadas no contra-turno de estudo das crianças, adolescentes e jovens. Essas atividades vêm sendo desenvolvidas em escolas comunitárias, centros educativos e/ou recreativos. Dentre essas atividades, destaquei o reforço escolar e as oficinas pedagógicas:

a) Reforço escolar

O reforço escolar faz parte das ações da escola comunitária desde a sua origem. Ele foi implantando com a intenção de ajudar as crianças e adolescentes da comunidade que estudavam na escola pública e particular nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentavam história de repetência e de fracasso escolar, e não tinham acompanhamento por parte da família/responsáveis, bem como o que fazer no turno oposto ao que estudavam, ficando soltos na rua, correndo o risco de se envolver no mundo das drogas e do crime.

O reforço escolar, dependendo de sua concepção, visa contribuir para melhorar a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. Considero-o como uma atividade pedagógica, porque envolve ensino e aprendizagem, sujeitos que ensinam e aprendem, assim como intencionalidade e planejamento. O reforço escolar vem sendo realizado em casas de particulares, em escolas comunitárias e em escolas filantrópicas confessionais mantidas pelas paróquias da Igreja Católica, em centros educativos e/ou recreativos e por grupos evangélicos ou de outro credo religioso nos bairros populares. Ocorre em turno oposto ao que a criança/adolescente estuda, com a presença de uma pessoa mais velha, um monitor ou professor (contratado ou voluntário). Os conteúdos trabalhados no reforço escolar são, de um modo geral, os mesmos estudados na escola formal ou indicados pela família/responsáveis, pelos professores ou coordenação pedagógica da escola de onde o estudante vem. Com base nessas solicitações, o reforço escolar é organizado e estruturado. É nesse momento que se define se o atendimento será individual ou grupal, qual será a periodicidade, a carga horária semanal, os dias da semana, os horários e turno de atendimento, os conteúdos que serão estudados, as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas etc.

É importante que o reforço escolar seja desenvolvido em parceria com os docentes e com a equipe técnico-pedagógica da escola de origem das crianças/adolescentes, para que sejam priorizadas atividades que tenham a finalidade de ampliar, aprofundar e construir aprendizagens, evitando a construção de uma escola paralela.

Os motivos mais freqüentes que levam a criança/adolescente ao reforço escolar são os seguintes:

- a) dificuldades de aprendizagem, causadas por problemas neuro-psicossociais e também por atividades pedagógicas inadequadas e sem sentido para a faixa etária e estruturas mentais das crianças/adolescentes;
- b) ausência da família e/ou responsáveis em casa, com disponibilidade para orientar as crianças/adolescentes nas atividades escolares;
- c) feitura dos exercícios escolares;
- d) estudo antecipado de conteúdos para prevenir possíveis dificuldades que venham surgir nas áreas de conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática;
- e) tranqüilidade para as famílias/responsáveis que trabalham, pois reconhecem que as crianças/adolescentes estão com pessoas de confiança e em lugar mais “seguro” do que a rua.

As concepções de reforço escolar são diversificadas, mas aqui tratarei apenas de três: a banca, o reforço da aprendizagem e o *doposcuola*. A *banca* é o lugar em que se faz os deveres de casa, obedecendo às instruções dos livros didáticos e às orientações dadas pelo professor da escola de origem dos estudantes. É comum encontrar estudantes do Ensino Médio e universitários dando banca para os alunos de séries iniciais na sua própria casa ou na residência do aluno. A banca na Escola comunitária é dada por alguém da comunidade ou por um professor/monitor contratado.

A segunda concepção, *reforço da aprendizagem*, amplia a primeira, pois, além da realização do dever de casa, as crianças/adolescentes retomam os conteúdos estudados na escola, que ainda têm dúvida, e podem construir novas aprendizagens. O reforço, neste caso, funciona como uma possibilidade de intensificar, complementar e ampliar a aprendizagem do grupo. O processo de retomada dos conteúdos é um ponto que precisa ser levado em consideração, pois a pessoa responsável pelas aulas pode adotar como estratégia de ensino a repetição ou a análise crítica dos conteúdos, assim como adotar uma postura autoritária ou dialógica no trato com as crianças/adolescentes, o que vai influenciar diretamente no resultado do trabalho, transformando o reforço da aprendizagem em positivo ou negativo e reforçando metodologias que provocaram muitas vezes o fracasso escolar. O reforço escolar sem planejamento, sem organização do tempo e sem a clareza dos

conteúdos que serão trabalhados, ao invés de intensificar a aprendizagem, será prejudicial para a história escolar das crianças/adolescentes.

Por último, a concepção do reforço escolar como um *doposcuola* — palavra da língua italiana que significa conjunto de atividades educativas e de integração dos exercícios escolares — é o conjunto de atividades que proporciona a inter-relação entre as atividades das diversas áreas de conhecimento e as atividades que envolvem a arte, a música, a dança, o teatro, a capoeira etc. O reforço escolar, na perspectiva do *doposcuola*, funciona como atividade complementar à escola, extrapolando os conteúdos escolares. É uma visão ampla de reforço escolar que permite a (re)construção do sentido da aprendizagem e a elevação da auto-estima das crianças e dos adolescentes. É uma atividade que pode proporcionar prazer e alegria em aprender, apoiada nas diversas linguagens integradas no processo de construção do conhecimento do sujeito.

A diferença entre o reforço da aprendizagem e a proposta do *doposcuola* reside na natureza da atividade desenvolvida. O primeiro trabalha mais com os conteúdos escolares e o segundo, além de trabalhar com os conteúdos de forma integrada, envolve atividades de esporte e lazer, como se fosse uma espécie de atividade complementar à escola, de caráter formativo e não-compensatório.

A prática do reforço escolar e sua permanência nas escolas comunitárias até os dias atuais é um sinal de que não alcançamos a qualidade da educação. Em alguns casos, o reforço escolar funciona na escola comunitária como a única “modalidade” de ensino, e nesse caso é necessário questionar: qual a função social dessa escola comunitária? A sua implantação e a sua organização ficam sob a responsabilidade de cada escola, pois não existem parâmetros estabelecidos para o seu funcionamento, tampouco acompanhamento pedagógico, o que pode favorecer a criação de dependência no estudante em relação ao desenvolvimento do hábito do estudo, já que eles, desde muito pequenos, são inscritos em escolas comunitárias ou nas casas de particulares para “fazer reforço escolar”. Se o reforço é necessário para melhorar a aprendizagem de um estudante, ele precisa dar condições para que o aluno seja autônomo na construção de seu conhecimento.

b) Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas, realizadas em escolas comunitárias e centro educativos e/ou recreativos, são atividades de formação político-cultural e artística organizadas pelos próprios jovens e por pessoas da escola ou da comunidade, com temas de relevância social para a formação do sujeito, como esporte, comunicação, arte (dança, música, teatro...), juventude, informática, dentre outros. De modo geral, os participantes dessas oficinas são, principalmente, os ex-alunos das escolas comunitárias e outros adolescentes e jovens da

comunidade que já concluíram ou estão em fase de conclusão do Ensino Médio na escola pública. As crianças que estudam ainda na escola comunitária também participam de algumas dessas atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas.

Esse tipo de trabalho é uma das possibilidades de valorização e de investimento no desenvolvimento das potencialidades e habilidades de jovens de bairros populares, já que eles não possuem dinheiro para fazer cursos fora de sua comunidade. Em alguns casos, elas servem também como um curso profissionalizante, preparando os jovens para a sua inserção no mercado de trabalho, como as oficinas de informática, que ensinam a manusear o computador e a usar e produzir seus programas. Além de grupos de dança, de capoeira e de maculelê, existem grupos de teatro, corais, cursos de música e encontros que proporcionam o estudo sobre temas de interesse dos jovens, como sexualidade, violência, drogas, meio ambiente, dentre outros.

A realização de oficinas pedagógicas como uma das atividades educativas que fazem parte do rol de ações da escola comunitária é uma prática que vem crescendo a cada dia. É provável que, daqui a alguns anos, a escola comunitária tenha que repensar o seu Projeto Político-pedagógico (PPP), pois as matrículas para a Educação Infantil, na rede pública de ensino, deverão aumentar com a inclusão desse nível de ensino no Fundeb. Penso que as ações complementares à escola ocuparão lugar de destaque em seu PPP, o que vai gerar a diminuição do número de crianças.

4.3 ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Nesta parte do texto, trago narrativas das professoras sobre algumas das suas representações sobre a Escola Comunitária Luiza Mahin. São falas que indicam como essa escola interferiu no percurso formativo de cada uma delas:

[...] a escola foi realmente quem abriu a primeira porta para mim, que me apoiou. A coordenação pedagógica, por saber que era o meu primeiro emprego, eu acredito que Jamira me apoiou bastante e acreditou muito mim, porque, nos primeiros meses, era horrível, por que as crianças daqui são crianças diferentes, são crianças de um bairro mais periférico, que têm um convívio diferente das crianças que eu conhecia, que eu aprendia na questão teórica, aquela criança certinha, bonitinha, arrumadinha. (profª Talita Novaes de Oliveira).

[...] ela representa muita coisa pra mim, porque parte da minha vida profissional eu agradeço a essa escola, hoje eu sou o que sou... é lógico que tem o meu esforço, porque também não ia adiantar se a escola me desse a oportunidade e eu não quisesse, também tem isso [...] eu agradeço muito a essa escola, porque, para o que eu era, hoje eu me reconheço como mulher, como profissional, como mãe, até em questão da minha vida sentimental, eu aprendi muitas coisas aqui, com essas oportunidades dos cursos, porque ela se preocupa com a nossa formação [...] aqui me ensinou muita coisa e eu me identifiquei, eu cavei a minha história, porque eu não contava a minha história, eu não falava da minha história, porque eu achava a minha história triste. Hoje eu me reconheço como mulher, como profissional e como negra. (profª Marilene Vieira Santos).

[...] essa escola na minha vida, tanto pessoal como profissional, representa muito, que foi daqui que eu comecei a ser mulher, levantar a auto-estima, seguir mesmo a carreira de ser professora, foi aqui que eu conquistei isso. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

[...] algo muito importante em minha vida porque eu comecei a ver o outro também de forma diferente, comecei a partilhar melhor com o outro, perceber o ser humano, então eu acho que isso é de solidariedade é muito positivo na minha vida. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

Eu acho que a minha parte pessoal de buscar direito [...] a escola comunitária que tem muito isso... Então a gente participa de grupo disso, grupo daquilo, muita identidade assim com o perfil social, então acho que isso ajudou no meu pessoal a conhecer mais meus direitos e também procurar, buscar [...] (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

O modo como as professoras vêem hoje a Escola Comunitária Luiza Mahin é reflexo das suas experiências nessa escola e também de outras experiências vividas e sentidas nos diversos espaços e tempos da existência de cada uma. Se experiência é o que nos toca, o que nos marca, o que nos acontece, como diz Bondía (2002), aquelas tomadas como referência para a construção das representações sobre a Luiza Mahin dizem respeito à vida do sujeito e não especificamente àquelas do seu local de trabalho, pois experiência não é objeto que pode ser levado ou deixado, conforme o ambiente e o lugar freqüentado pelo sujeito. A experiência é da pessoa e a acompanha para onde ela for, independentemente da sua vontade. Logo, são as marcas das experiências do sujeito, positivas ou negativas, que

se manifestam no seu comportamento, na sua forma de aprender, de ensinar, de se relacionar e de amar, assim como no momento de emitir opiniões e tecer críticas.

Quando as professoras dizem o que a Escola Comunitária Luiza Mahin representa para elas, são as marcas das experiências de cada uma que dão sustentação às suas narrativas. Por isso, são representações diferentes, mas, em alguns casos, com aspectos semelhantes. Um exemplo disso são as falas das professoras Marilene Vieira Santos e Jandayra Neuza Bomfim: se reconhecer “como mulher, como profissional e como negra” e começar “a ser mulher, levantar a auto-estima e ser professora” carregam significados semelhantes em relação à identidade de gênero e à profissão; se, entretanto, destacarmos as palavras *reconhecer* e *começar*, é possível perceber que são representações diferentes. Se “reconhecer como mulher”, quer dizer que, em outro momento da sua vida, essa professora já se conhecia como tal, mesmo que tenha sido uma experiência negativa, mas “começar a ser mulher” é como se, pela primeira vez, a professora Jandayra Neuza Bomfim estivesse tendo a oportunidade de se autoconhecer e de se auto-afirmar como mulher. Isto está relacionado com o lugar destinado historicamente à mulher na sociedade, conforme afirma Passos (1999, p. 92): “[...] à mulher, é sempre atribuído um *status* inferior e encargos sociais considerados de segunda ordem.” O empenho das professoras é para desconstruir essa visão negativa e afirmar-se como pessoa e profissional no mercado de trabalho.

A Escola Comunitária Luiza Mahin possibilitou mudanças na vida das duas professoras, mas as representações que elas construíram em relação à escola são diferentes: uma se reconheceu como mulher e como profissional; a outra começou a ser mulher e a ser professora com o trabalho desenvolvido na instituição e com as oportunidades de formação por ela oferecidas. Os outros aspectos citados nas falas das referidas professoras, a identidade étnica e a auto-estima, por exemplo, são distintos e, ao mesmo tempo, complementares, pois a auto-estima pode ser a mola propulsora para uma pessoa se reconhecer como negra, como mulher e como profissional ou, então, quando uma pessoa se reconhece como mulher, como negra e como profissional, ela pode ter a sua auto-estima elevada. Assim a identidade está relacionada à auto-estima e vice-versa. Neste sentido, é importante expor o que diz Passos (1999, p.105) sobre a questão:

A identidade de homens e mulheres é uma *construção social* que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava (com quem e em que patamar), de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos.

As representações mais próximas são as das professoras Marilene Vieira Santos e Jandayra Neuza Bomfim, pois as imagens que as demais colaboradoras da pesquisa têm sobre a Luiza Mahin vão em direções bem diferentes. Uma lembra da escola como a instituição que lhe deu o primeiro emprego, demonstrou confiança em relação a sua pessoa

e acompanhou a sua prática pedagógica. Outra afirmou que a escola é importante porque foi lá que ela começou a “ver o outro também de forma diferente, a partilhar melhor com o outro e a perceber o ser humano”, exercitando a prática da solidariedade. E a última disse que a escola lhe permitiu o conhecimento dos seus direitos, em virtude da preocupação existente na instituição com a identidade e com as questões sociais.

Diante disso, posso dizer que as representações construídas pelas professoras sobre a Escola Comunitária Luiza Mahin partiram de marcas das experiências de vida de cada uma delas, e que essas professoras foram mobilizadas e seduzidas para reacender os seus projetos de vida apoiadas no auto-conhecimento, propiciado por processos formativos e intervenções feitas por profissionais da própria escola e de outras instituições. As representações das professoras sobre a Escola Comunitária Luiza Mahin revelam o quanto suas características estão ligadas, de certa forma, ao desenvolvimento e crescimento da escola comunitária, como pode ser visto no capítulo seguinte.

5 PERCURSOS FORMATIVOS: EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Início este capítulo, dizendo que a minha intenção não é refletir sobre quaisquer percursos formativos. Falarei de marcas constitutivas dos percursos formativos de cinco professoras que ensinam na Escola Comunitária Luiza Mahin. Usei o termo *marcas* porque, por mais que um pesquisador busque compreender os percursos formativos dos sujeitos, ainda lhe faltam ouvidos para escutar as suas histórias, olhos para enxergar o que existe no mundo da subjetividade de uma pessoa e palavras para descrever as experiências do outro. É como disse Saint-Exupéry (1998, p. 72) “O essencial é invisível para os olhos.” Por isso, tratarei das marcas visíveis dos percursos formativos dessas professoras, isto é, das marcas que elas tornaram públicas na entrevista, nas observações e nos encontros coletivos.

Trata-se de marcas visíveis, que refletem o modo de ser, pensar, agir, sentir e fazer dessas professoras. Trata-se também de marcas constitutivas de percursos formativos singulares, que são, de certa forma, “propriedade” de cada pessoa, já que ninguém pode vivenciar e sentir experiências no lugar de outra. Falar de percurso formativo significa falar de vivências e experiências (JOSSO, 2002), do sujeito da experiência e do saber da experiência (BONDÍA, 2002).

Na abordagem experiencial de formação de professores, exposta por Josso (2002), as vivências e as experiências são as matérias-primas da formação dos sujeitos. É um convite para o sujeito tomar “conhecimento de si” e assumir uma postura ativa em relação à sua formação, tornando-se, portanto, sujeito da sua formação, para melhor perceber as potencialidades que estão escondidas na sua história; para estar consciente das suas mudanças em relação às suas idéias, aos seus projetos, à sua pessoa, à sua profissão e à sua maneira de ser e estar no mundo; para (des)construir as suas identidades, que vão mudando ao longo do tempo; para melhor perceber o poder de fazer que está sob a sua responsabilidade; para obter e desenvolver um certo poder e liderar a sua vida, desenvolvendo a sua criatividade, o seu imaginário, enfim, para desenvolver as suas potencialidades enquanto ser humano. Nessa perspectiva, as pessoas aprendem com as suas vivências e experiências e, por isso, tornam-se sujeitos da sua formação.

Sobre a questão da experiência, Bondía (2002) fala sobre o papel da experiência e o saber gerado por ela na educação contemporânea, com base no par experiência e sentido. No seu ponto de vista “A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Segundo o

autor citado, parece que esse conceito de experiência vai numa direção contrária à maneira como os sujeitos estão vivendo na sociedade atual, dada a quantidade e a velocidade das coisas que se passam em suas vidas, o que contribui para que nada lhes aconteça e para que a experiência seja cada vez mais rara. De acordo com Bondía (2002), o excesso de informações, de opinião e de trabalho, bem como a falta de tempo são os motivos que dificultam a vivência da experiência.

A respeito do excesso de informações, ele diz: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Aprender com a experiência é diferente de aprender com a informação, mas, diante da fala do autor, fica a indagação: será que não estamos aprendendo mais pela informação do que pela experiência? Se “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível” (BONDÍA, 2002, p. 22), é provável que o lugar da experiência dos sujeitos nos seus processos formativos, defendido tanto por Nóvoa (1991b) como por Candau (1997b) e Josso (2002), esteja sob ameaça com essa necessidade de buscar e de estar cada vez mais informado. Quanto mais o sujeito é informado, mais ele se sente obrigado a emitir as suas opiniões sobre o que viu, leu, ouviu, sentiu etc., provocando um excesso de opiniões e tornando a experiência mais rara.

Bondía (2002) diz que um sujeito informado é também um sujeito que opina. E que isto tem se tornado um imperativo na atualidade, pois os sujeitos são levados a opinar sobre tudo o que se passa, sobre todas as informações que circulam. “Se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial.” (BONDÍA, 2002, p. 22). Essa obsessão pela busca da informação e pela emissão de opinião é uma possibilidade real de anulação da experiência e um caminho para que nada aconteça a cada um.

Outro argumento trazido pelo autor, em relação ao excesso de informação, é o periodismo como dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. Bondía (2002) tomou este argumento emprestado de Benjamim (1991), para ampliar a discussão sobre a experiência, uma vez que o periodismo apresenta-se como uma “[...] aliança perversa entre a informação e a opinião.” (BONDÍA, 2002, p. 22). Para esse autor,

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço de acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria que fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de

comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências. (BONDÍA, 2002, p. 22).

O excesso de informação e o excesso de opinião se aliam à falta de tempo dos sujeitos, terceiro motivo que torna a experiência rara, porque “Tudo o que se passa, passa demasiadamente de pressa, cada vez mais de pressa.” (BONDÍA, 2002, p.23). Isto vem sendo provocado em função da quantidade de estímulos presentes na nossa sociedade e que são vivenciados pelos sujeitos de forma efêmera, fugaz e instantânea. Para o autor,

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Essas situações vivenciadas pelos sujeitos na sociedade atual atingem tanto a sua vida como a sua profissão. É comum, no campo da educação, ouvir os professores afirmarem que estão cada vez mais sem tempo para formar-se, mesmo participando de inúmeras atividades de formação. O ritmo e as condições de trabalho na contemporaneidade levam esses profissionais a buscarem incessantemente cursos, seminários e palestras, sem se dar conta, muitas vezes, de que estão obtendo informação e não formação. Para Bondía (2002, p. 23):

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Essa ânsia de não perder tempo, de aproveitar todas as brechas de tempo deixadas entre um turno de trabalho e outro para o desenvolvimento de atividades de formação vem se tornando uma prática comum na Escola Comunitária Luiza Mahin. O tempo planejado para a formação dos professores é um exemplo dessa falta de tempo e uma prova de que tanto os professores como os coordenadores vivem um ritmo de trabalho intenso e acelerado. Quase todos os professores estão na escola o dia inteiro, mas, ainda assim, falta tempo para a realização de encontros que privilegiem a experiência da formação na sua plenitude. Os professores estão sempre correndo, com pressa, sem tempo para estudar, refletir, teorizar, como sinalizou a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado em uma das suas falas. Então, à luz do que disse Bondía (2002), são encontros de formação que

podem estar favorecendo que nada aconteça nos sujeitos e para que eles obtenham mais informação do que formação.

Por último, o autor diz que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Às vezes, a experiência é confundida com trabalho, é como se a teoria fosse aprendida nos livros e nos centros de ensino e o trabalho na prática. A experiência proveniente do trabalho e o saber da experiência adquirido no trabalho vêm sendo quantificados, transformados em créditos nos currículos dos cursos de graduação, o que coloca a experiência como mercadoria e valor de troca. “A experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.” (BONDÍA, 2002, p. 24).

O sujeito vive numa sociedade onde o excesso de informações, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho é um dado concreto e real. Todavia, ele precisa fazer um esforço individual e coletivo para encontrar caminhos formativos diferentes que lhe permitam vivenciar a sua formação numa abordagem experiencial e não informacional, pois, consoante Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Pensar a formação na perspectiva de experiência apontada por esse autor e na abordagem experiencial de Josso (2002) requer a compreensão do sujeito como sujeito da experiência. Este, para Bondía (2002, p. 24), “[...] não se define por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

Ser sujeito da experiência no campo formação continuada de professores significa, então, ter uma atitude de passividade, de receptividade, de disponibilidade e de abertura frente às coisas e às situações que acontecem e ocorrem na vida dos sujeitos e que podem provocar transformações de um dia para o outro ou no decorrer do tempo no transcurso da sua formação. Esses elementos apontados por Bondía (2002) aparecem de alguma forma no percurso formativo das professoras que colaboraram com esta pesquisa, uma vez que, nas suas narrativas, pode-se encontrar marcas de paixão, de desejo, de receptividade, de disponibilidade e de abertura no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento e às vivências das suas experiências formativas.

Nas suas discussões sobre um dos eixos da formação continuada — investir na pessoa e na sua experiência —, Nóvoa (1991b) fala da necessidade de se dar estatuto ao saber da experiência, a fim de trazer para os processos formativos os saberes e conhecimentos construídos pelos professores em relação à sua identidade pessoal. De acordo com Bondía (2002, p. 26; 27), “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” Logo “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Trata-se, então, de um saber da experiência no qual o sujeito é quem define o que tem sentido e aquilo que é sem-sentido no seu processo formativo, pois essas experiências dizem respeito aos próprios sujeitos e às interlocuções feitas por ele entre o conhecimento, a sua identidade pessoal e a sua vida.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, e definitivo, uma forma humana singular estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p.27).

O reconhecimento e a incorporação do saber da experiência nos processos formativos, no caso das professoras da Escola Luiza Mahin, são possibilidades de valorizar a singularidade e as experiências dos sujeitos, na medida em que eles participam e vivenciam práticas de formação inicial ou continuada, escolhidas por eles ou disponibilizadas pela escola, pelas ONGs, pelo poder público e por outras instituições. Trata-se, como diz Bondía (2002, p. 27), “[...] de um saber que revela o homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude”. Esse saber da experiência é constitutivo do sujeito da experiência, o que para Bondía (2002, p. 19, grifo do autor)

[...] seria algo como um *território de passagem*, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] é um *ponto de chegada*, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] é sobretudo um espaço onde têm *lugar os acontecimentos*.

O sujeito da experiência, compreendido como um território de passagem, um ponto de chegada e um espaço onde têm lugar os acontecimentos, é aquele que se permite ir de encontro ao excesso de informações e de opiniões, à falta de tempo e ao excesso de trabalho presente na sociedade atual, buscando formar-se na experiência e com a experiência, sem perder de vista o contexto sociocultural e histórico-político.

Os percursos formativos, vistos como experiência e como lugar da experiência, trazem elementos que podem ser considerados como as marcas constitutivas da formação de cada sujeito. No caso da minha investigação, tentarei apresentar aqui algumas marcas constitutivas dos percursos formativos das cinco professoras que colaboraram com essa pesquisa, a saber:

- o que tem o percurso formativo de uma professora da Escola comunitária Luiza Mahin;
- relação entre os percursos formativos das professoras e a Escola Comunitária Luiza Mahin;
- como as professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin constroem os seus percursos formativos e;
- sentidos atribuídos pelas professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin aos seus percursos formativos.

5.1 O QUE TEM O PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Como disse no início deste texto, a minha intenção aqui não é dar conta de todas as experiências e de todos os sentidos dos percursos formativos das professoras, mas deixar que elas próprias sejam autoras e porta-vozes desses conteúdos. Para tanto, procurei transcrever partes das suas narrativas envolvendo esta temática:

Dentro do percurso formativo, o professor de escola comunitária é mais construtor, no sentido de atenção com seu aluno, a formação de um professor comunitário é (risos), eu fico sem palavras, mas é diferente de outro professor. Em que é diferente? [grifo meu] Até na própria prática pedagógica, tem momentos que o professor comunitário enxerga dentro da sua sala de aula que ele poder fazer algo [...] que possa melhorar o seu aluno porque ele se sente dono verdadeiramente daquele espaço [risos]. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

Tem a disponibilidade, tem um envolvimento, não só com as atividades de sala de aula. Porque para você ser uma educadora de uma escola comunitária, você tem que estar ligada a outros fatores a outros movimentos, porque nós fazemos parte de um movimento. Como é que eu, professora de escola comunitária, só venho dar a

minha aula e vou para minha casa, me fecho, não sei o que se trata do político, não sei dos problemas que está ao meu redor? [...] tudo isso é o perfil de um educador de uma escola comunitária. Porque não é só ensinar, é você se envolver e participar dos movimentos. É você também saber do que se trata, não só da questão da educação, mas o político, se envolver com todas essas áreas. (profª Marilene Vieira Santos).

Eu acho que o que tem aqui é uma possibilidade. Eu acho que foi a questão de querer, de me sentir mesmo um professor não aquele professor distanciado, mas realmente o mediador, aquele que vai, que tenta agir, que tenta... não é solucionar, porque a gente não vai solucionar o problema. Mas a gente vai tentar fazer alguma coisa para modificar, para que aquela criança, ela venha melhorar, ela venha se perceber, venha ter autonomia, ela venha a ter um pensamento crítico. (profª Talita Novaes de Oliveira).

Eu acho que ele tem que ser humano também, porque eu não posso querer que a criança seja humana se eu não sou. Se eu também não tiver esse pensamento, essa direção, se eu não tiver isso, então, eu não vou fazer meu trabalho direito, eu não vou conseguir acordar essa criança, eu não vou conseguir que ela seja uma pessoa melhor porque eu não sou, então eu não posso querer que ela seja, ensinar ou encaminhar ela pra isso. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Eu acho que assim... [...] não adianta você tomar tanto cursos e você guardar aquela coisa que..., eu volto a dizer, tá lá o baú, deixar dentro do baú; eu acho que você tem que avaliar, esse curso serve pra mim? Serve pra eu ajudar meus alunos? Então, eu vou lá e aplico. Eu acho que nesse currículo todo, no livro, eu acho que o que ficou mesmo pra um professor de escola comunitária, fica a prática, porque ninguém vai tirar [...] (profª Jandayra Neuza Bomfim).

Ainda que as professoras trabalhem na mesma escola e participem das mesmas ações formativas, as suas experiências são singulares e possuem sentidos diferentes. As marcas constitutivas dos percursos formativos dessas cinco professoras refletem a preocupação com o aluno; a disponibilidade e o envolvimento com práticas ligadas à sala de aula e aos movimentos populares comunitários; o desejo, o querer ser e sentir-se professor; a necessidade do “ser humano” diante dos desafios e problemas vividos no dia-a-dia tanto pelo professor como pelos alunos; e o cuidado com a participação em cursos de formação que ajudem a melhorar a prática e a aprendizagem dos estudantes.

Cada uma trouxe na sua fala elementos ligados principalmente à profissão e às atividades profissionais desenvolvidas na escola, emitindo diferentes opiniões sobre o que tem o percurso de um professor de escola comunitária. Essas opiniões transitam entre a atenção que deve ser dispensada ao aluno, a constituição da identidade profissional, o engajamento político para além da sala de aula e a necessidade de saber escolher o curso que serve para uma professora de escola comunitária. Algo recorrente nas falas das professoras é a preocupação com os alunos. Para três dessas professoras, o docente de uma escola comunitária é

[...] um lutador porque às vezes é difícil, é cansativo, mas também quando todo mundo tem esse pensamento: eu estou cansado, não agüento mais, eu deveria ter umas férias, dar um tempo, mas quando você olha para aquela criança e que você vê que ela está mudando, que você vê algo diferente, que aquela criança já está mais... ela era agressiva, já está mais sensível, já é uma criança que já pára para ouvir, que já está tendo um pouco de respeito, tendo uma formação já um pouco nela. Então, já começa a observar, poxa! alguma coisa eu estou fazendo [...] (profª Talita Novaes de Oliveira).

[...] ter responsabilidade tanto com você mesma como com o seu profissional, com o aluno porque professor de escola comunitária, ele tem algo a mais que é dar com a comunidade, ver os problemas também que existem, ser uma pessoa aberta [...] *Acho que ser professor comunitário parte da luta social, mais ou menos por aí. É estar nessas lutas sociais procurando a melhora da comunidade, tanto dos alunos como em si, a comunidade e aqueles problemas local [...]* *significa responsabilidade, compromisso, ser aberto e ser solidário também e partilha.* (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

[risos...] Ter coragem, ter coragem. Porque o professor de escola comunitária, ele não só trabalha a questão pedagógica, ele vai na casa da criança saber por que esta criança está faltando; ele vai ver onde que essa criança mora, ele quer saber quem são os pais dessa criança. Então, ele quer que essa criança melhore não só pedagogicamente, mas como um ser humano, como pessoa. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Na visão dessas professoras, o sentido do exercício da docência na escola comunitária extrapola o espaço da sala de aula, seja pelas visitas feitas às casas dos alunos para melhor conhecê-los, seja pela participação nas lutas sociais. Essas narrativas ratificam a afirmação feita por Jesus (2004), de que as pessoas foram o motivo principal para a

criação da escola comunitária, neste caso as crianças moradoras de bairros populares, que não tiveram oportunidade de estudar em outras escolas. O cuidado e o interesse pela criança podem até ser compreendidos como um sinal de responsabilidade profissional, mas esse cuidado precisa ir além das práticas higienistas e assistencialistas. É preciso cuidar da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de forma integral e integrada. Para tanto, a formação pessoal e profissional do professor é um dos pilares fundamentais para a implementação de práticas fundadas em princípios teórico-metodológicos críticos e multirreferenciais, bem como para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem. Sem uma formação acadêmica necessária para o exercício da docência, a preocupação com o aluno pode permanecer no plano do cuidado e da elevação da auto-estima, o que não é suficiente num processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Charlot (2005, p. 65): “A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola.”

Portanto o saber e a aprendizagem dos estudantes devem ocupar lugar de destaque tanto no Projeto Político-pedagógico da escola comunitária como na formação dos seus professores e na sua prática pedagógica. Com isso, não quero dizer que a disponibilidade, o compromisso, a solidariedade, a partilha e a abertura sejam vistos como elementos negativos no percurso formativo do professor da escola comunitária. Ao contrário, penso que esses são alguns dos elementos que fizeram com que muitos professores permanecessem nesses espaços até os dias atuais, sem o devido reconhecimento e sem a remuneração que lhes é devida por direito. É como elas disseram: “um professor de escola comunitária é um lutador, tem que ter coragem, tem que ser humano e tem que querer, senão ele não agüenta ficar muito tempo trabalhando na escola comunitária.” De certa forma, isto revela também uma consciência ingênua — tal como assinalado por Freire (1987) — por parte das professoras, ainda que elas participem de ações formativas de caráter mais político na Escola Comunitária Luiza Mahin.

Para a professora Jandayra Neuza Bomfim, ser professor da escola comunitária,

[...] é bom demais, quando você quer, quando você se dá também. Porque não adianta você ser um professor de escola comunitária só porque professor de escola comunitária não ganha dinheiro; a gente tem um dinheiro, mas não é aquele dinheiro que escola de governo ou escola pública, ou prefeitura ganha. É uma escola que a gente tem que dizer assim: eu vim por amor.

À medida que algumas dessas professoras foram se qualificando, tanto na formação continuada como em nível superior, elas iniciaram um processo de saída do plano da

consciência ingênua, indo para o plano de uma consciência mais crítica; quer dizer, elas começaram a reagir e a reivindicar os seus direitos e, em alguns casos, até deixaram a escola comunitária, quando esses direitos não estavam sendo cumpridos.

Notei também que algumas professoras, se tivessem tido a oportunidade de conhecer de perto os desafios e as dificuldades da escola comunitária e a chance de trabalhar em outras escolas, não teriam ingressado nem se tornado professoras da escola comunitária. Isto significa que, inicialmente, elas se tornaram professoras nessas instituições por necessidade e não por opção política. Vejamos o trecho de um diálogo entre as professoras Marilene Vieira Santos e Alda Lôbo Lima Santiago:

Marilene – [...] *no início, você não conhece nada, você não sabe de situação, você entrou sem nada, porque lá fora você também não tinha nada, porque se você tivesse alguma coisa lá fora você não entrava. Se você tivesse, Alda, alguma coisa do lado de fora, você ia entrar para essa escola para trabalhar?*

Alda – Não.

Marilene – *Não. Então, você não tinha nada. Você não se conhecia, ninguém nunca fez você parar para refletir. No momento que você entrou num espaço desse, o trabalho que já era voltado para isso, você começou... depois que você começou a descobrir... é como se fosse: você está com sede, você, um pote de água para olhar se a água está limpa, se o pote está limpo, se tem copo do lado, você quer beber para matar a sua sede. Depois que você mata a sua sede, uma, duas, três vezes é depois que você vai começar a olhar os detalhes do vaso; é o meu ponto de vista. Quer dizer, eu estava com sede, eu queria me descobrir, aquilo ali era novo e eu nunca tinha visto aquilo e eu queria... Aí, depois que eu matei bem a minha sede e a minha fome, quando já estava fortalecida, é que vim olhar os detalhes, vim olhar os pormenores. É isso que eu vejo. E hoje, a nossa visão já está bem ampla.*

A analogia feita pela professora Marilene Vieira Santos para ilustrar como um professor ingressa na escola comunitária evidencia que elas entraram na Escola Comunitária Luiza Mahin sem conhecê-la. Foi necessário entrar na escola, *matar a sede uma, duas, três vezes* para depois começar a ver os detalhes, isto é, foi preciso trabalhar por algum tempo nessa escola, para entender os seus desafios, as suas dificuldades e as suas contradições, já que não é possível ver os detalhes nem compreender o seu cotidiano de uma única vez. Nesse sentido, a formação continuada teve, para essas professoras, um papel essencial no processo de ajudar a ver os “detalhes” da escola. Essa visão ampla de

que fala a professora Marilene Vieira Santos é o olhar crítico que ela e outras professoras foram construindo ao longo dos seus percursos formativos, com a participação em atividades formativas desenvolvidas pela própria escola e por outras instituições. Segundo a professora Talita Novaes de Oliveira:

[...] quando você participa de um curso você sai dali com um novo olhar a partir daquilo que você aprendeu, que você desenvolveu naquele curso.

E para a professora Marilene Vieira Santos:

[...] quando a gente começa sair, participar de cursos e ir para outros lugares, a gente começa a ter outra visão; a gente também fica só com a mesmice daqui não e muitas coisas estão acontecendo sim, está começando a ter revolução na educação por quê? Por que que agora os professores também estão começando a brigar? Sabendo também falar, estruturar, porque antigamente dizia o quê? Professor de escola comunitária só tem prática, não era isso? Hoje em dia não está só isso mais não. Hoje em dia eles também estão discutindo, estão indo lá para a mesa discutir, tomar atitude, tomar decisão também; estão estruturando lá os seus pensamentos, isso é ruim? Isso para mim está sendo um avanço. Está assustando de início? Está, mas já é uma descoberta; a gente já está começando a fazer alguma coisa de diferente.

O fato de algumas professoras terem ingressado na escola comunitária por necessidade e/ou pela falta de conhecimento da sua realidade não quer dizer que elas permaneceram acomodadas e/ou adotaram uma postura de irresponsabilidade frente à proposta pedagógica da escola e à sua atividade profissional. Elas enfrentaram o trabalho com garra e foram aproveitando todas as oportunidades de formação. Hoje, elas reconhecem a importância e a contribuição da Escola Comunitária Luiza Mahin para a construção dos seus percursos formativos:

[...] hoje eu também sou reconhecida, não só como professora da Luiza Mahin, mas como profissional que trabalha em uma escola que tem uma proposta, que trabalha com seriedade, que está tentando mudar a realidade de várias crianças. (profª Marilene Vieira Santos).

[...] eu acho que a escola comunitária faz com que a gente conheça nossos direitos, pratique e consiga que outros também façam isso. Essas formações que ocorreram, vieram realmente me ajudar, pessoal e na questão profissional também; veio me fortalecer e eu acredito que o que eu aprendi, eu não vou deixar para trás, eu acho

que vou conseguir transformar, colocar em outras escolas que eu venha trabalhar [...]. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Para mim, o meu percurso tem contribuído bastante, tirando o financeiro, tem contribuído para o meu crescimento, tem ampliado a minha visão, tem me dado força para eu descobrir o novo e tem fortalecido a minha identidade, porque mesmo eu buscando um outro apoio [fez o gesto de dinheiro – risos] eu continuo sendo educadora comunitária, porque esse trabalho faz parte da minha vida [...] (profª Marilene Vieira Santos).

O que as professoras disseram sobre o que tem o percurso formativo de um professor de escola comunitária expõe, sem dúvida, as suas experiências pessoais e profissionais vividas na escola comunitária. Logo, é possível dizer que os seus percursos formativos estão piores de sentidos e de significados construídos com base nas interlocuções feitas consigo mesmas, com o outro e com o seu entorno. É importante mencionar que as professoras mudaram a sua maneira de ver a escola comunitária e passaram por transformações tanto na sua vida pessoal como profissional. Também a Escola Comunitária Luiza Mahin foi sendo modificada, à medida que essas pessoas foram se aproximando do seu Projeto Político-pedagógico, entendendo as relações de poder estabelecidas entre as pessoas e entre a escola e a comunidade. Ousaria a dizer que, diante das falas das professoras colaboradoras desta pesquisa, essa escola, de acordo com os tipos de escola apresentados por Subirats (2003), perdeu o *status* de uma escola-bairro para se aproximar do conceito de uma escola-comunidade, aquela que possui forte implantação no território, ativa aceitação da sua diversidade social e forte identificação dos seus componentes, com um projeto de escola bem definido. Por isso as professoras assumem que os seus percursos têm relação com a escola comunitária, em especial com a Escola Comunitária Luiza Mahin.

5.2 RELAÇÃO ENTRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS E A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Conforme foi dito na seção anterior, as professoras reconhecem que seus percursos formativos estão relacionados com a Escola Comunitária Luiza Mahin. Então, o que veremos nesta seção, com as suas narrativas, é o tipo de relação que elas estabelecem com a escola e em que aspectos essa relação se dá. Quando perguntei qual a relação do percurso formativo de cada uma com a escola comunitária, as professoras responderam:

Tudo. Tem a ver tudo. Por exemplo, se fosse de mim mesmo, eu não iria participar, mas a escola contribui no meu percurso, porque me deu suporte. Porque no momento que eu ia para o curso, não suspendia aula dos meninos, mas tinha alguém no meu lugar; e quando não tinha transporte, me dava transporte; e caso se eu precisasse de material, me dava um material. Contribuiu em tudo para o meu processo formativo. (profª Marilene Vieira Santos).

Foi aqui que eu me tornei uma profissional da área de educação. Já vinha... mas não tinha essa profissão. Eu era uma educadora, mas de casa, e a escola, ela me deu caminhos, meios pra poder eu chegar a essa formação, desabrochar mesmo [...] foi aqui que eu construí tudo o que eu tenho hoje, o que eu sou hoje, como mulher e como profissional [...] então, a escola, ela vem contribuindo muito com minha formação na questão do incentivo. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

Não se não tinha muito não [risos]. Não tinha nada a ver, mas agora eu acho que já tem mais, porque fez despertar em mim muito a questão da formação crítica, porque antes eu fingia que tinha, mas não botava em prática [...] Então, hoje em dia já me sinto inserida nesse processo [...] eu consigo transformar aquilo que uma vez eu aprendi [...] (profª Talita Novaes de Oliveira).

Em parte tem, verdadeiramente tem a ver com a escola comunitária, porque lá também é um espaço aberto, onde a pessoa pode se expor, pode falar, pode colocar seus ideais e isso também contribuiu bastante. Até porque na escola a gente tem encontros, a gente se reúne para estar estudando e trocando, e isso também é formação. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

Eu acho que tem a ver com qualquer escola porque, quando a gente procura estudar, se formar, entender as coisas, procura melhorar nosso trabalho, a gente vai melhorar tanto na escola comunitária como em qualquer outra que a gente trabalhar. Então, tem a ver com o professor. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Exceto para uma, as outras professoras afirmaram que os seus respectivos percursos formativos têm relação direta com a Escola Comunitária Luiza Mahin. As contribuições dadas por esta escola foram registradas na constituição do percurso formativo das professoras de forma e com intensidades diferenciadas.

Das cinco, apenas uma professora salientou que o seu percurso tem relação com qualquer escola, comunitária ou não. No seu ponto de vista, à medida que o professor vai se qualificando, o trabalho vai sendo melhorado, seja na escola comunitária, seja em outra

escola. Portanto, o percurso formativo está vinculado ao professor e não à escola comunitária. Neste caso, a sua fala sugere que o seu percurso formativo foi se constituindo fora do espaço da escola comunitária, isto é, nos cursos e em outras atividades de formação que ela participou e não necessariamente na escola comunitária.

Diante do exposto, fica evidente que a Escola Comunitária Luiza Mahin, com intensidades diferentes, também contribuiu de alguma forma para a constituição dos percursos formativos das cinco professoras participantes da pesquisa.

5.3 COMO AS PROFESSORAS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN CONSTROEM OS SEUS PERCURSOS FORMATIVOS

No percurso histórico da escola comunitária, o conhecimento e a valorização das origens étnicas, culturais e religiosas e dos saberes produzidos por grupos humanos, ora silenciados, ora ignorados, ora excluídos pela sociedade, sempre estiveram no rol das reivindicações dos movimentos populares comunitários e na Proposta Político-pedagógica da escola comunitária. As discussões feitas por Jesus (2004), Reis (1994) e Serpa (1990) sobre essa instituição trouxeram indicativos de um projeto de escola que surgiu para atender não só aos interesses das classes populares e das mães trabalhadoras que não tinham onde deixar os seus filhos, mas também para levar para a sala de aula a vivência de valores e experiências ligadas à história e à cultura afro-brasileira, uma vez que a maior parte dos moradores dos bairros onde as escolas comunitárias estão inseridas é constituída de negros ou de descendentes de negros. Portanto a formação, tanto dos professores como dos estudantes, deveria passar pela trilogia: raízes ancestrais, resistência e afirmação. Esses sujeitos tiveram que conhecer as suas histórias e as suas culturas para elevarem a sua auto-estima e se reconhecerem como negros num modelo de escola e de sociedade que ignorava a identidade étnica com as suas práticas repressoras e homogeneizantes. No caso das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin, essa identidade foi sendo construída com base na Proposta Político-pedagógica da escola, conforme narrou a professora Jandayra Neuza Bomfim:

Eu aprendi uma coisa nessa escola, que assim..., eu não me considerava negra, eu... foi o que eu aprendi na escola, foi o que minha família me ensinou o tempo todo e pra mim foi um baque muito grande, quando eu dizia assim: como é que eu vou dizer aos meus alunos que eu sou negra, se eu tenho a pele branca? Aí eu me desafiava, eu ficava confusa, eu me avaliava, as pessoas me diziam assim: mas

olhe, pense... [...] foi também cursos que eu fui, palestras aqui dentro da escola que Leninha deu, Lourdinha, e que aí que eu comecei a me conhecer como uma cidadã negra.

Além dessa professora, outras também sinalizaram, nas suas narrativas, a ressignificação da sua identidade étnica e de gênero, o que vem possibilitando-lhes a leitura de situações e de fatos que se apresentam como atitudes preconceituosas e de discriminação. Na cena descrita abaixo, a professora Alda Lôbo Lima Santiago faz uma comparação entre o trabalho desenvolvido na Escola Comunitária Luiza Mahin, as suas experiências como estudante e um desfile feito por uma escola do bairro onde ela mora, revelando práticas que impedem a construção e o fortalecimento da identidade étnica das crianças na escola.

[...] aqui a gente trabalha muito a questão racial. Ontem, eu estava olhando um desfile de uma escola que passou perto de minha casa e as meninas da frente, mais bonitinhas... mais arrumadinhas com aqueles vestidos lindos [...] na nossa escola [onde ela estudou quando era pequena] o desfile da menina mais bonita, era sempre a branquinha do cabelo liso. Quem ia dançar fazer apresentação... a menina branquinha do cabelo liso. Eu não estou dizendo que elas não possam participar. Mas eu, na minha questão, que sou negra também, aí eu via aquilo. Oh! Meu Deus! [...] eu não estou dizendo que essa possa ir, mas eu estou dizendo que as outras de outras raças também possam participar. Porque as outras, das tranças no cabelo, são bonitas também, a outra do cabelo liso é bonita também. Então, por que não mesclar isso? Por que tem que ser sempre aquela menina? [...] Então, eu quero dizer assim, que o professor, quando ele conhece essa criança, ele também muda a visão dele. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Então, um professor que tem a oportunidade de conhecer as suas raízes ancestrais poderá contribuir com a implantação de práticas pedagógicas mais voltadas para o respeito e a valorização da identidade dos seus alunos, sem classificá-los em mais bonitos ou menos bonitos. Nesse caso, a atitude do professor na escola e na sala de aula depende, em parte, das suas experiências pessoais e da sua formação, pois se o seu percurso formativo foi marcado por experiências negativas em relação à sua identidade pessoal e profissional, ele poderá ter mais dificuldades para trabalhar com os seus alunos.

Os percursos formativos dessas professoras vêm sendo construídos num contexto de muita resiliência, uma vez que elas, para sobreviver e para ter uma profissão, precisam resistir às inúmeras dificuldades, principalmente aquelas de ordem financeira que surgem no

dia-a-dia, enfrentar os desafios impostos pela vida e pela profissão, lutar diariamente para demarcar os seus espaços e ter voz e vez naquilo que faz e que acredita, assim como ter ousadia para enfrentar as atitudes de desrespeito e de preconceito para com a sua pessoa e com o profissional que é. O professor que consegue ter essa atitude proativa em relação à sua pessoa e à sua profissão é um sujeito que já consegue se afirmar como pessoa e como profissional seja na escola comunitária, seja em outras instituições e espaços educativos.

Os percursos formativos das professoras, portanto, vêm sendo construídos numa perspectiva crítica e na interlocução entre as suas experiências pessoais e profissionais, a Proposta Político-pedagógica da Escola Comunitária Luiza Mahin, os cursos de formação inicial e continuada que freqüentaram e o contexto histórico-político e sociocultural.

5.4 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUÍZA MAHIN AOS SEUS PERCURSOS FORMATIVOS

O significado do termo *sentido*, do qual me apropriei para tentar compreender os sentidos atribuídos pelas professoras aos seus percursos formativos, está associado a uma das traduções, fora do campo da linguagem e da interlocução, feitas por Charlot (2000, p. 56): “[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas da sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs.” Essa leitura de Charlot (2000) se aproxima da definição de Bondía (2002) sobre experiência, como algo que acontece, toca e passa com cada pessoa. Logo, a intensidade da experiência vivida pelo sujeito nas diversas situações e momentos da sua vida contribui para que as coisas tenham sentido ou não para ele. Para Charlot (2000, p. 56): “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros [...] esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito.”

Quando perguntei às professoras “Qual o sentido que você atribui para o seu percurso formativo?”, antes de responder, elas reagiram, ficando em silêncio, repetindo a pergunta ou ainda fazendo outra pergunta. Vejamos as suas reações: Silêncio. O sentido? O sentido que eu dou? Uma palavra? Como assim? Sentido como? Qual o meu objetivo? Que você quer dizer? Risos... A identidade da escola? Sentido, como assim? É como se o enunciado da pergunta não tivesse ficado claro, o que pode ter provocado um estranhamento inicial e chamado a atenção das professoras.

Considero oportuno dizer também que, na versão inicial do meu anteprojeto de pesquisa, tanto no seu título como nas questões de estudo, o termo *sentido* foi escrito no singular, por isso, na entrevista, ainda me dirigi às professoras usando esta palavra no

singular, o que pode ter contribuído para as reações de estranhamento e questionamentos das professoras. No decorrer da pesquisa, entretanto, com as minhas leituras e com as orientações que tive de alguns professores, passei a usá-la no plural, em razão das infinitas vivências e experiências (JOSSO, 2002; NÓVOA, 1991a, 1992a, 1992b) do sujeito no seu contexto socioeducacional e político-cultural, o que pressupõe que ele seja compreendido como sujeito da experiência e tenha um saber da experiência, tal como refere Bondía (2002). Dessa forma, achei mais prudente e coerente buscar a compreensão “dos sentidos” que os sujeitos atribuem aos seus percursos formativos, como veremos a seguir:

São vários sentidos. Por exemplo, um dos sentidos, satisfazer o meu ego como educadora, tentar uma estabilidade financeira; um dos sentidos era conseguir entrar na faculdade [...] agora é continuar na formação; também um dos sentidos é tentar dar uma educação diferente a minha filha, porque eu digo assim, eu também faço bem, porque eu tenho uma criança que estuda aqui. Eu quero que ela continue crescendo, porque eu também tenho o meu interesse de melhorar o meu profissional. Porque você também não faz nada. Ah! Eu vou porque eu preciso melhorar para os outros, você também faz. Porque no fundo, no fundo, todos nós temos um pouco de egoísmo, a gente pensa em nós e pensa na pessoa que está no nosso lado. Então, eu também tenho batalhado muito para melhorar a educação [...] porque eu não quero ser a melhor, eu quero fazer uma educação diferente porque tenho interesse também, porque a minha filha estava comigo [...] Então, um dos sentidos de eu também continuo batalhando é esse daí. (profª Marilene Vieira Santos).

Os sentidos atribuídos por essa professora ao seu percurso formativo expressam a satisfação do seu “eu” como profissional, o desejo de realização profissional, de investir na sua formação e a sua intenção de, ao melhorar o seu profissional, tentar dar uma educação diferente para a sua filha. O percurso formativo da professora Marilene Vieira Santos e a educação da sua filha estão intrinsecamente ligados pela sua atuação profissional na Escola Comunitária Luiza Mahin. Isto fica evidente quando ela diz: “[...] faço bem porque também eu tenho uma criança que estuda aqui.” Tal pensamento é reconhecido por ela como egoísta, mas, considerando que a sua filha não deve ter sido a sua aluna em todas as séries, o que ela chama de egoísmo pode ser interpretado como comprometimento com a sua prática pedagógica e não apenas com a educação da sua filha, pois outras crianças devem ter sido beneficiadas com a sua qualificação profissional. É como se a professora Marilene Vieira Santos tivesse dito: eu não quero que a minha filha tenha uma educação ruim, por isso eu preciso “melhorar o meu profissional” e “tentar fazer uma educação

diferente” para que ela tenha acesso também a essa educação diferente e continue crescendo.

Assim como a professora Marilene Vieira Santos, só que de modo mais explícito, a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado atribuiu ao seu percurso formativo o sentido da realização e da conquista pessoal e profissional.

Eu mesma fico pensando no sentido de realização. Realização mesmo na minha vida tanto pessoal como profissional, de conquista. De eu me sentir mesmo realizada com aquilo que eu faço, apesar de eu ter erros, claro, eu tenho erro às vezes. Às vezes eu não sou negociadora com eles, mas eu me sinto realizada. Eu me sinto realizada dentro desse processo de professor comunitário, desse processo de formação continuada. É uma realização que a gente não sabe nem como se expressar direito. É aquele gosto de querer mais. Eu me sinto realizada. Eu me sinto tão realizada que hoje em dia eu não vou conseguir parar de estudar, você está entendendo? Porque antes eu dizia assim no início, eu vou terminar essa faculdade e não vou querer mais nada, mais eu já estou pensando no futuro. Hoje em dia eu já estou juntando dinheiro para que, no futuro, eu me sinta em condições também de pagar cursos, porque esse eu recebi, graças a Deus, de graça, mas os próximos eu vou ter que correr atrás. Então, é realização mesmo. Esse sentido para mim é de realização. Realização pessoal, porque quando você está bem profissionalmente, você está bem no seu pessoal e vice-versa. Para mim, é realização e conquista mesmo. Para mim, o sentido que eu atribuo é esse. (prof^a Jucimar Cristina de Jesus Machado).

São realizações que envolvem identidade profissional, relacionamento com os alunos em sala de aula, formação inicial e continuada, vontade de não parar mais de estudar. Realizar-se na vida pessoal e profissional significa desenvolver-se como pessoa e como profissional (NÓVOA, 1991b); significa viver as experiências do percurso formativo de forma tal que elas sejam fonte de aprendizagem e de produção de saberes. Neste sentido, o estudo e o exercício profissional integram-se, constituindo-se também em percurso formativo, como foi o caso da professora Alda Lôbo Lima Santiago:

[...] depois que eu comecei a trabalhar na sala. Então, eu me senti mais próxima, assim da questão mesmo pedagógica, das coisas que eu já passei, das coisas que faltou. Então, eu pretendo estudar, ir para faculdade [...] Eu pretendo chegar lá e falar assim que eu já fiz e o que eu acho que deve ser feito. Eu pretendo ir sim, para faculdade e melhorar o meu trabalho porque eu vou pra faculdade, mas eu quero

continuar trabalhando com criança na sala de aula. Porque a gente diz assim: Ah! Eu vou estudar tal coisa e vou trabalhar como é que se faz isso. Não, eu quero estar com as crianças, eu quero trabalhar com as crianças. Então, meu objetivo é esse, ir pra faculdade e continuar com esse trabalho.

Somente depois que iniciou a sua experiência como professora, Alda Lôbo Lima Santiago aproximou-se das questões pedagógicas, pois a sua formação foi em Desportos, no Ensino Médio. Com a sua atuação em sala de aula, começou a entender o que já tinha lhe ocorrido e o que ainda faltava em relação à sua formação. O estudo foi um desses elementos identificados. Mas ela demonstra querer estudar e ingressar na faculdade, para falar sobre as suas experiências, dizer o que pensa sobre as coisas. Para os professores que trabalham em escolas comunitárias

“Fazer uma faculdade”, como eles dizem, foi uma das formas encontradas para quebrar as “correntes” ainda sentidas nos próprios punhos e buscar sua emancipação pessoal, profissional e financeira. Para esse grupo, o seu ingresso no Ensino Superior representa, além de qualificação, fortalecimento de convicções e de compromissos políticos. Estudam porque acreditam que, com seus conhecimentos, podem colaborar com a alteração da realidade de suas comunidades e de suas salas de aula. (SANTOS, 2006, p.19-20).

Ainda sobre o ingresso de professores de escolas comunitárias no Ensino Superior, escrevi o seguinte:

Adentrar a sala de aula de uma faculdade e se fazerem notados é fruto de uma ação política cotidiana desses *professores que estudam*, que envolve disputa de espaços de fala, de escuta e porque não dizer de poder. Trata-se de uma conquista política coletiva que se traduz na responsabilidade e no compromisso de cada professor com o seu estudo, mas que não pára por aí, porque alunos, filhos, maridos, pais, mães e colegas são seduzidos e encorajados, assim como ele o foi por alguém, a iniciar ou retomar seus projetos de vida e de estudo. A conquista desses direitos tem repercussões positivas na sua auto-estima e nas formas de organização das demandas individuais e coletivas. Esses *professores que estudam* continuam com o coração e com os pés fincados em seus territórios, mesmo quando, por questões de sobrevivência, precisam sair de sua escola de origem e ir para outra, comunitária, pública ou privada. (SANTOS, 2006, p.20).

Então, o desejo manifestado pela professora Alda Lôbo Lima Santiago de fazer uma faculdade demonstra ser uma opção política, pois ela busca “conhecimento para si” (JOSSO, 2002), mas também para melhorar o seu trabalho e continuar vinculada à comunidade e às crianças, sendo professora.

Mais uma vez o sentido atribuído a um percurso formativo é o da conquista. A professora Jandayra Neuza Bomfim diz: “[...] eu não gosto de me lembrar do que eu fui, eu gosto de me lembrar do que eu sou.” São lembranças pessoais que ela prefere não falar, canalizando a sua narrativa para dizer como foi o seu primeiro dia como professora na Escola Comunitária Luiza Mahin:

Eu diria que era uma conquista [...] Então, eu acredito muito que esse percurso todo [...] foi uma conquista muito grande, porque poderia me dar tudo, mas se eu não quisesse, nada disso eu tinha, nada disso eu teria [...] no primeiro dia de aula que eu cheguei assim na escola, eu vim toda arrumada, parecendo que eu ia pra uma festa, eu fiz cabelo, eu fiz unha, mas quando eu cheguei aqui, eu vi as professoras de farda, na época eu não tinha farda, os meninos todos sujos, eu me achei tão pequenininha, mas tão pequenininha que eu disse: eu acho que eu não vou ficar aqui não. Mas porque eu tinha um padrão de vida, eu conhecia a escola, mas não conhecia a realidade. Eu passava, via tudo bonitinho, mas a realidade mesmo de você tá dentro, de você saber os problemas, de você saber cada criança, o problema de cada criança, eu não sabia. Então, eu comecei a valorizar aquilo tudo que estava vendo ali [...] (profª Jandayra Neuza Bomfim).

O confronto vivido pela professora Jandayra Neuza Bomfim com uma realidade diferente da sua deixou-a em estado de perplexidade e até com vontade de desistir de ficar na escola, mas, a despeito de ter se sentido “pequeninha” diante dos meninos sujos e das professoras de farda, aceitou ser professora na Luiza Mahin. Em uma das suas narrativas, ela chega a afirmar que veio para a escola “por amor”. Penso que o amor, no contexto da escola, é um elemento importante nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, mas ele não pode ser entendido como moeda de troca, em substituição da garantia dos direitos trabalhistas, nem confundido com querer bem aos alunos (FREIRE, 1996), com o cuidado que se deve ter com a aprendizagem e com o desenvolvimento integrado e integral da criança. O exercício da prática docente “com amor” deve ser inerente à profissão do professor, mas o trabalho “por amor” é uma brecha para a desvalorização da identidade e da profissão do professor. É, ao mesmo tempo, uma contradição que se evidencia no contexto da escola comunitária e do movimento popular comunitário que, com as suas práticas, pretendem ser espaços também de formação político-ideológica.

Essa conquista que a professora Jandayra Neuza Bomfim atribuiu ao seu percurso formativo diz respeito, principalmente, ao fato de ela ter conseguido abrir mão da “sua realidade” para se inserir num grupo com um perfil socioeconômico diferente do seu e se adequar ao contexto da Escola Comunitária Luiza Mahin. Já a professora Talita Novaes de Oliveira se descobriu professora depois que passou a ensinar na escola comunitária.

Eu me sinto hoje muito mais valorizada como pessoa. Foi a descoberta, porque na verdade eu não queria ser professora, eu queria trabalhar com algum ramo de

comunicação, que também estaria ligado um pouco, e eu queria fazer jornalismo, alguma coisa assim [...] eu conheci uma nova realidade, eu passei a me auto-conhecer [...] Hoje eu não consigo mais ser uma pessoa sem estar na sala de aula, [...] eu não consigo ter postura sem ser de uma educadora, mesmo eu estando fora de sala, eu tenho uma nova visão, eu tenho um novo pensamento [...] nunca tinha despertado isso em mim [...] é como se fosse um carro que eu batesse a chave e ele ligasse e eu pudesse andar com ele, é algo que já estava em mim [...] acho que o sentido maior desse meu processo todo é isso, eu me auto-perceber [...]

Descobrir-se como professora e definir a profissão com o exercício da docência, por meio do auto-conhecimento, foi o sentido revelado pela professora Talita Novaes de Oliveira. O “conhecimento de si”, como disse Josso (2002), possibilita ao sujeito conhecer as suas potencialidades, os seus desejos, os seus projetos e tomar consciência das mudanças na sua profissão e na sua vida. No caso da professora Talita Novaes de Oliveira, a docência permitiu-lhe essa autopercepção, contribuindo também para o redimensionamento da sua postura como professora.

[...] hoje eu já consigo olhar para aquela criança, já consigo tocar nela, me sensibilizar, não ser sentimental, mas me sensibilizar com ela. Por que antes eu era aquele robô, eu não sabia conduzir, hoje eu já brinco com os meninos [...] Eu acho que o que eu mais ganhei foi isso, a possibilidade de entender um pouco a minha profissão, que antes eu não achava, eu era meio ditadora, eu queria ditar uma autonomia minha, estou aqui, eu vou mandar e vocês têm que me obedecer.

Os sentidos atribuídos pelas professoras aos seus percursos não se resumem a essas respostas, mas eles estão presentes em todas as suas narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo intitulado *Formação Continuada e Professores de Escolas Comunitárias: Sentidos do Percurso Formativo* possibilitou-me fazer algumas sínteses que podem servir de indicativos para a compreensão das questões de estudo e dos objetivos propostos e para o levantamento de pistas para outras investigações nesta área. Trata-se da conclusão de uma atividade humana que teve início, meio e fim, mas que as possibilidades de interpretação e de análise do que foi escrito continuam, tanto para mim, como pesquisadora, como para os leitores que tiverem a oportunidade de ler esta dissertação.

Os sentidos do percurso formativo, de acordo com as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, foram sendo construídos principalmente depois que ingressaram na Escola Comunitária Luiza Mahin, lugar em que as professoras passaram a ser reconhecidas como profissionais.

Essa escola apresenta características de uma escola de fato comunitária, não só porque procura praticar a sua gestão de forma democrática e participativa, mas também porque possui forte vínculo com a comunidade, desenvolve um trabalho social com base na realidade dos seus alunos, como afirmaram as professoras, contempla no seu currículo e no processo de ensino e de aprendizagem temas e conteúdos historicamente deixados de fora dos muros da escola, como a história e a cultura afro-brasileira. Além disso, procura investir na formação dos seus profissionais, estabelecendo parcerias com instituições públicas e privadas.

O exercício da docência na escola comunitária é reconhecido pelas professoras como difícil. Para elas, o professor só fica nessa escola se tiver coragem, disponibilidade, compromisso, responsabilidade, se for solidário, aberto e se engajar nas lutas sociais, pois o processo de ensino e de aprendizagem extrapola o espaço da sala de aula e as ações desenvolvidas pela escola vão além da carga horária de cada professor naquela instituição, o que requer abrir mão dos seus horários de almoço, dos seus finais de semana, para estar a serviço da escola. As ações consideradas de formação continuada desenvolvidas na escola precisam ser ressignificadas, para garantir que sejam realizadas em tempos e espaços favoráveis para o planejamento de ensino, para a reflexão sobre a prática pedagógica, para o estudo de conteúdos político-pedagógicos e não em horários entre um turno e outro de trabalho, como geralmente é feito.

Sobre a situação financeira e trabalhista, as professoras reconhecem que os seus direitos não são assegurados, fazem uma leitura crítica e se posicionam politicamente em relação ao problema, lançando questionamentos aos gestores da escola e da Associação.

Por outro lado, afirmam que à medida que foram se qualificando e participando de cursos de formação continuada, a sua visão foi ampliada, contribuindo para o questionamento e a reivindicação dos seus direitos e para a tomada de decisões ligadas à sua profissão. Isto foi se concretizando, quando algumas deixaram a escola comunitária em busca de outra instituição de ensino que garantisse os seus direitos. Sobre a saída do professor da escola comunitária, as professoras evidenciam pontos de vista divergentes: para algumas, isto reflete falta de compromisso; outras consideram que essa atitude é uma maneira de buscar melhorias para a profissão. Até a defesa desta dissertação, das cinco professoras participantes da pesquisa, apenas duas continuavam na Escola Comunitária Luiza Mahin; uma saiu no final de 2005 e duas no ano de 2006.

A situação socioeconômica do professor que trabalha na escola comunitária apresenta-se como um elemento que obstaculiza o desenvolvimento do projeto de vida, não só pelas privações de necessidades básicas, como também pelas dificuldades de acesso aos bens culturais que contribuem para a sua formação pessoal e profissional e para a educação dos seus filhos. Do ponto de vista das professoras, a formação continuada tem sido uma possibilidade de, aos poucos, alterar essa realidade, também semelhante à dos seus alunos, e realizar-se na dimensão pessoal e profissional.

Para tanto, além de as professoras quererem e desejarem participar de cursos e processos formativos, as tendências epistemológicas da formação continuada devem proporcionar espaços para a reflexão sobre a prática, para a troca de experiência, para o estudo de teorias numa perspectiva crítico-reflexiva que considere o professor como autor e produtor de conhecimentos, valorizando as suas experiências pessoais e profissionais e os conhecimentos produzidos pela humanidade, sem perder de vista a dimensão coletiva da profissão e o contexto sociocultural e histórico-político no qual está inserido. A respeito dos cursos de formação continuada freqüentados pelas professoras, elas evidenciaram indicativos relacionados:

- a) *ao professor*: este deve se comprometer com a socialização do conhecimento com os seus pares e estudantes; participar de cursos de formação que atendam aos seus interesses e que ajudem a concretizar o seu projeto pessoal e profissional, bem como o projeto da escola;
- b) *às instituições e órgãos responsáveis pelos cursos*: precisam explicitar a intencionalidade político-pedagógica das propostas de formação; incorporar nas suas propostas de formação continuada as diversidades étnico-culturais de cada localidade; promover articulação política e proposição de políticas públicas por meio das ações formativas;

- c) à *matriz teórico-metodológica dos cursos*: necessita valorizar a identidade étnica e de gênero; garantir a superação da dicotomia teoria e prática, a troca de experiências, a socialização de saberes e práticas; assegurar a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem e no cotidiano escolar.

A justificativa fornecida pelas professoras de que elas participam de cursos de formação continuada em razão das dificuldades do aluno e para melhorar a sua prática pedagógica pode ser entendida como compromisso com a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, mas pode ser lida também como uma visão imediatista e utilitarista dos processos formativos, como se o conhecimento pudesse ser construído e aplicado imediatamente. Por outro lado, essa preocupação de aprender com base na realidade vivida em sala de aula pode ser compreendida como a busca de sentido das professoras para o seu processo formativo.

Em sua formação, as professoras se defrontam com desafios complexos, que remetem à sua sobrevivência, à sustentação da família, à sua identidade pessoal e profissional, à sua valorização e profissionalização. Com as experiências formativas vividas fora da escola, elas aprenderam a se posicionar frente às atitudes preconceituosas de alguns sujeitos e às imagens equivocadas criadas na sociedade sobre o professor e a escola comunitária. A exclusão e a indiferença para com o professor da escola comunitária em cursos promovidos por órgão públicos e privados são aspectos que interferem na auto-estima desse profissional e no desenvolvimento da sua carreira. O fato das professoras terem acesso às ações de formação continuada implementadas pelo poder público, por indicação de alguém conhecido da escola, é uma evidência do desrespeito e da negação do direito à formação, garantido em lei para todos os professores.

Os percursos formativos das professoras colaboradoras da pesquisa estão marcados pela resiliência, não porque possuam uma situação econômica desfavorável, mas porque elas possuem a capacidade de enfrentar os obstáculos cotidianos e superá-los com muita coragem e dignidade. Estão marcados também pelo reconhecimento e pela valorização das suas raízes ancestrais, pela afirmação da sua identidade étnica e de gênero e pela conquista e realização pessoal e profissional. À medida que falam dos seus percursos formativos, elas trazem anúncios positivos referentes ao reconhecimento da escola comunitária como um *locus* de formação; à valorização do saber e da experiência docente; à ampliação do nível de escolaridade dos professores; à melhoria da qualidade da prática pedagógica, da aprendizagem dos alunos e da estrutura física da escola comunitária. São sentimentos que estão mais centrados na pessoa e na profissão de cada professora. Fazem também denúncias no que diz respeito à não-garantia dos direitos trabalhistas; à ausência

de políticas públicas para a escola comunitária e os seus professores; à escassez de recursos destinados ao pagamento do salário do professor; e ao não-acesso às ações formativas fomentadas por órgãos públicos, como veremos a seguir, a partir de sentidos atribuídos pelas professoras a seus percursos formativos:

a) formar-se na / a partir da escola

O discurso das professoras colaboradoras da pesquisa deixou evidências de que a Escola Comunitária Luiza Mahin foi um *locus* de formação importante na constituição dos seus percursos formativos, dadas as atividades político-formativas desenvolvidas na escola e as oportunidades de formação inicial e continuada que ela lhes proporcionou. Formar-se na/a partir da escola significa que o sujeito apropriou-se de experiências e de práticas vividas e implementadas pelos próprios sujeitos na escola, bem como reconheceu que as diretrizes teórico-metodológicas do Projeto Político-pedagógico da escola serviram de referência para a sua formação. Outro aspecto que também pode influenciar nesse processo de formar-se na/a partir da escola é o papel de liderança exercido pelas pessoas que estão na coordenação pedagógica da escola, sobretudo em relação à motivação e à sensibilização das professoras para a busca da sua formação, tanto na escola como fora dela.

Na Proposta Político-pedagógica da Escola Comunitária Luiza Mahin, uma das metas é “[...] negociar, anualmente, com as universidades particulares, públicas e entidades parceiras na área educacional, para a formação de 100% dos professores no nível superior.” (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p. 14). A preocupação da escola com a formação dos seus professores em nível superior é fruto também das exigências feitas da LDB nº 9394/96 e porque, como disse a professora Talita Novaes de Oliveira: “[...] antigamente qualquer coisa você já era professora, magistério, tal, já era professora. Hoje em dia não, você tem que fazer uma faculdade, não está mais aceitando o magistério.” A visão que se tinha construído na origem da escola comunitária, de que qualquer pessoa poderia ensinar, vem sendo mudada, representando um avanço para a valorização e profissionalização dos professores que ensinam nesses espaços.

De acordo com Veiga (1995b), um dos princípios básicos do Projeto Político-pedagógico é a valorização do magistério, que integra a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho e a remuneração. Na visão da autora, esses elementos são imprescindíveis para o alcance da qualidade do ensino ministrado na escola. Portanto, a preocupação da Escola Comunitária Luiza Mahin em buscar parcerias para a formação das suas professoras é uma iniciativa positiva, mesmo que por questões de ordem financeira e trabalhista algumas delas não permaneçam na escola.

Sobre as ações formativas desenvolvidas pela escola, as professoras afirmaram que a Luiza Mahin vem realizando encontros de formação política, encontros para o planejamento de ensino, o estudo e a troca de experiências entre as próprias professoras ou sob a orientação da equipe de coordenação pedagógica, mas reconhecem também que nem sempre o tempo e o espaço disponibilizados para a formação são garantidos e adequados. Além disso, essa escola possibilita que as professoras participem de ações formativas desenvolvidas por ONGs, órgãos ligados ao Poder Público, universidades e faculdades públicas e privadas, em virtude da existência de uma boa articulação política entre a Luiza Mahin e outras instituições locais e internacionais. Essa busca pela “[...] formação profissional implica [...] a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada” como diz Veiga (1995b, p.20). Logo, formar-se para se alinhar ao projeto da escola é reconhecer a escola como um *locus* de formação, como um espaço de valorização do saber docente e de valorização do ciclo de vida dos professores (CANDAU, 1997b). Penso que as narrativas das professoras fazem referência à Escola Comunitária Luiza Mahin como esse lugar propiciador de ações de formação tanto continuada como inicial. Todavia, a escola ainda precisa garantir que as datas dos encontros de formação fixadas no calendário escolar sejam cumpridas, pois, diante da complexidade e da dinâmica do cotidiano escolar, que engolem, muitas vezes, tanto o tempo dos professores como o da equipe de coordenação, esses encontros podem ir ficando para depois e não serem concretizados, como ocorreu no período da pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento da pessoa do professor e da sua experiência, da profissão de professor e dos seus saberes, bem como da escola e dos seus projetos, como teoriza Nóvoa (1991b, 1992a, 1992b), o projeto da escola é fundamental, mas não é possível alcançar esse desenvolvimento de forma plena sem a implementação de políticas públicas para educação que assegurem condições dignas de trabalho, plano de carreira, de cargos e salários, e sem o fortalecimento político e sindical da categoria dos profissionais da educação. Em se tratando da escola comunitária, essa realidade encontra-se na pauta das reivindicações dos movimentos populares comunitários há décadas. Portanto, para as professoras colaboradoras da pesquisa, formar-se na/a partir do projeto da escola é ter também a oportunidade de participar de ações político-formativas e desenvolver-se como pessoas e profissionais.

b) reconstrução e afirmação da identidade étnica e de gênero

Esse sentido aparece nas falas da maioria das professoras, às vezes de forma explícita — “hoje eu me reconheço como mulher, como profissional e como negra”; “eu comecei a ser mulher, levantar a auto-estima” —, às vezes de forma mais indireta —

“como mulher também, como mãe também me deu muita força nesse sentido”. São expressões fortes, que foram sendo construídas pelas professoras a partir do seu ingresso na Escola Comunitária Luiza Mahin. O trabalho desenvolvido na escola sobre a história e a cultura afro-brasileira vem propiciando a vivência e o conhecimento de situações e de fatos históricos que estão ligados diretamente à vida dos sujeitos que lá estudam e trabalham.

Esse conteúdo está presente tanto no processo de ensino e de aprendizagem como nos encontros de formação política para os professores, que envolvem discussões sobre a mulher no trabalho, na família, na política e em outros espaços públicos. A presença dessa temática na Proposta Político-pedagógica da escola pode ser entendida como uma estratégia política, não só se referindo à reconstrução e afirmação de identidades, mas à resistência de grupos humanos considerados em determinados momentos da história como inferiores ou incapazes.

Na Luiza Mahin, as crianças aprendem, desde cedo, sobre a história, as lutas e as manifestações culturais e religiosas de povos afro-brasileiros. Cada espaço da escola possui o nome de uma personagem negra e as professoras trabalham com as crianças a história dessas lideranças. É um modo de apresentar para elas outras versões da história sobre os negros e de falar sobre outros paradigmas histórico-culturais que nem sempre estão presentes nos livros didáticos. Além disso, as crianças participam de atividades que envolvem também a sua auto-estima e a sua beleza negra. A oficina de beleza e estética negra, realizada pelas professoras às sextas-feiras na escola, é um exemplo dessas atividades e é uma das mais concorridas, pois muitas crianças, sobretudo as meninas, querem sair da escola ainda mais bonitas.

O trabalho desenvolvido com as crianças se reflete também na auto-imagem e na auto-estima das professoras, pois elas se sentem também mais valorizadas como mulheres e como negras, passam a reconhecer mais as suas potencialidades e a acreditar na sua profissão.

O fato de essas professoras se reconhecerem como “ser mulher” depois do seu ingresso na Escola Comunitária Luiza Mahin pode ser um sinal de relações de submissão nas suas casas, como filhas, esposas ou amantes, ou ainda em outros lugares, como profissionais e como mulheres. O processo formativo vivenciado por elas tanto na escola como em outras instituições foi imprescindível para a construção da sua emancipação pessoal e profissional, e também para a reconstrução e afirmação da identidade étnica e de gênero. De fato, essa discussão não pode ficar fora da proposta pedagógica dos processos formativos nem do Projeto Político-pedagógico das escolas, principalmente quando se trata de uma escola comunitária e de movimentos populares comunitários. Essa preocupação com a garantia da história e da cultura afro-brasileira no

currículo da escola comunitária não é recente, pois as discussões feitas por Reis (1991) sobre educação e cultura, desde o surgimento da escola comunitária, já anunciava essa temática como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico.

As evidências da reconstrução e da afirmação da identidade étnica e de gênero, como um dos sentidos revelados pelas professoras, podem ser captadas também em outras seções desta dissertação, pois, em se tratando de um estudo qualitativo e interpretativo, é difícil fazer os recortes e enquadrá-los em um único título.

c) formar-se para socializar o conhecimento construído e mudar a prática

As narrativas das professoras evidenciaram que as suas participações nas ações de formação continuada partem dos seus interesses pessoais e profissionais, das suas dificuldades teórico-metodológicas no exercício da docência, do desejo de socializar o que aprenderam com os seus pares, mas também da realidade sociocultural dos seus alunos, das dificuldades encontradas em sala de aula e da vontade de melhorar a sua prática pedagógica. Para Charlot (2001, p. 21): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele.” Então, é o sentido que mobiliza as intenções dos sujeitos e desencadeia desejos individuais e coletivos, gerando mudanças positivas ou negativas no seu projeto de vida e na sua profissão, bem como na sua relação com o saber.

Quando o sujeito define o seu campo de atuação profissional e decide por que e para quem ele quer ser professor, a sua relação com o saber, além de ser solidária e política, torna-se mais autêntica e consciente, pois, conforme Charlot (2005, p. 71):

Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque, se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou *aprendendo* e, por isso, vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar.

Aprender com sentido depende do sujeito, mas depende também do que é disponibilizado para que ele aprenda, das possibilidades de diálogo existentes no processo de ensino e de aprendizagem, das interlocuções feitas consigo mesmo, com o objeto de conhecimento, com o outro e com o seu entorno, e das condições que lhes são oferecidas para a construção da aprendizagem.

A intenção de socialização do conhecimento e de mudança da prática das professoras a princípio parece ser uma espécie de retribuição e de gratidão para com a escola que lhes oportunizou o acesso a atividades de formação inicial e continuada, assim

como uma visão utilitarista em relação ao conhecimento, mas, certamente, não é só isso. É também um sinal de comprometimento das professoras com a sua própria formação e com a educação de crianças das classes populares, que têm direito a professores qualificados e bem preparados. A esse respeito a professora Alda Lôbo Lima Santiago diz o seguinte: “Se eu melhora o meu conhecimento, eu também vou procurar melhorar, aplicar melhor na sala de aula.” Logo, formar-se para socializar o conhecimento construído e mudar a prática faz parte da busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que os saberes e os sentimentos se misturam e se transformam em energia que impulsiona a concretização de projetos individuais e coletivos. Parte também do querer, do desejo e do interesse pessoal de cada professora, como elas sinalizaram nas suas narrativas sobre a importância da formação. Para elas, o professor tem que participar e frequentar os cursos de formação continuada de forma espontânea e não porque alguém da escola pediu para que ele fosse ou porque o obrigou a participar de determinada atividade. É interessante que o professor participe de ações de formação continuada que tenham algum sentido para ele, conforme mencionou Charlot (2005).

d) ser resiliente na vida e na profissão

Os percursos formativos das professoras colaboradoras da pesquisa foram e ainda estão sendo construídos num contexto de muitas dificuldades e adversidades, principalmente, do ponto de vista socioeconômico. Mesmo exercendo uma profissão e estando “empregadas”, o que ganham é insuficiente para sustentar a família — pelo menos três delas são as mantenedoras da casa — e investir na própria formação e na educação dos seus filhos. Se não fossem as oportunidades criadas pela Escola Comunitária Luiza Mahin e pelas instituições não-governamentais parceiras, no que diz respeito à formação, essas professoras poderiam ficar, como muitas ainda estão, fora das ações formativas tanto em nível inicial como continuada.

A realidade socioeconômica das professoras apresenta-se como um desafio constante e como uma batalha que precisa ser vencida diariamente, pois falta o dinheiro para o transporte, para o pão, para o remédio e para tantas outras coisas essenciais para o bem-estar do ser humano. Algumas falas revelam que as condições de vida das professoras e dos seus filhos são semelhantes à dos seus alunos, como relatou a professora Marilene Vieira Santos:

[...] como é que eu chegar para o meu aluno: o que você tem? Estou com fome, pró, porque em minha casa não tem nada para comer. Como é que eu posso ajudar esse aluno, se eu deixei também a minha filha com fome, sem ter nada para ela comer?

Quantas vezes meu aluno chegou triste, porque não tinha merenda, e eu sabia também que a minha filha estava triste, porque eu não tive dinheiro para comprar a merenda dela. Quantas vezes eu cheguei triste porque meu gás acabou e já tem dois dias que eu estou soprando o meu carvão, e meu aluno chega com a camisa fedendo a fumaça e os meninos dizem assim: ih pró ele está fedendo a fumaça! Aí eu digo: por que você está fedendo a fumaça? Porque minha mãe estava lá, fazendo uma fogueira para cozinhar feijão. Que é que eu vou fazer com o meu aluno, se eu também estou na mesma situação?

Essa situação vivida pela professora Marilene Vieira Santos e pelos seus alunos é reflexo de problemas históricos de desigualdades sociais que atingem milhões de brasileiros. Quando se trata do processo de ensino e de aprendizagem, eles não ficam do lado de fora dos muros da escola. Eles entram com os sujeitos que ali trabalham e estudam, o que requer a vivência da educação como uma prática social que seja desenvolvida no sentido contrário aos dados de realidade testemunhados tanto pelos alunos como pelos professores no cotidiano escolar. Isto pode vir a ser considerado como práticas emancipatórias que favorecem a compreensão de fatos e fenômenos sociais geradores de desigualdades sociais e a superação das conseqüências deixadas por essas desigualdades na vida dos sujeitos. Nesse contexto, tanto o professor como o aluno pode ser considerado como um sujeito resiliente, se levarmos em conta a sua capacidade de viver e sair dessa situação com ânimo para continuar ensinando e estudando, no caso do aluno.

Ser professor em um contexto como o que foi descrito pela professora Marilene Vieira Santos requer a implantação na escola de um projeto de resiliência. Para tanto, Grunspun (2005, p.9, grifo do autor) diz que quatro mitos devem ser ignorados:

- 1°. *Mito da predeterminação*, que diz que as crianças não são capazes de escapar do ciclo de violência, pobreza ou falhas que caracterizam a vida dos pais, dos membros da família e da comunidade.
- 2°. *Mito do dano irreparável*, muito dependente da psicanálise, que diz que desde muito cedo as crianças estão condenadas a não ter sucesso na vida, pelas condições precoces de carência irreparáveis, como carências protéicas e carências emocionais.
- 3°. *Mito da prevenção*, que diz para não se ocupar com crianças de alto risco, mas investir nas crianças que têm talento.
- 4°. *Mito de que, em definitivo, isto não tem importância*. Diminuir a compaixão aos seres humanos favorecendo sua mente à profissionalização fria e distante.

A fala de Grunspun (2005) foi direcionada para o aluno, mas penso que ela pode ser aplicada também nos professores que trabalham na escola comunitária, devido às práticas preconceituosas que ainda existem em relação à sua identidade étnica e de gênero e ao trabalho desenvolvido por eles.

O termo resiliência vem da física, mas nos últimos tempos ganhou espaço no campo da psicologia e da educação, assumindo, segundo Tavares (2001b, p. 43) “[...] um significado especial na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e de stress.” Para Grunspun (2005, p. 6): “[...] a resiliência consiste [...] na capacidade que um indivíduo tem de, ao enfrentar adversidades ou catástrofes grupais ou mesmo dentro de seu ambiente restrito, se sair bem e até melhorado.” Logo, é possível dizer que essas professoras estão, aos poucos, conseguindo enfrentar as adversidades e as dificuldades e se sair delas com êxito, com auto-estima mais elevada, com projetos pessoais e profissionais mais definidos, principalmente com a formação inicial e continuada mais qualificada. Isto pode abrir outras possibilidades de trabalho na rede de ensino pública e privada, como algumas já estão buscando, para, quem sabe, amenizar ou resolver os problemas de ordem socioeconômica.

De qualquer modo, as marcas constitutivas dos percursos formativos dessas professoras são carregadas de fatores de resiliência e de muita garra; caso contrário não sobreviveriam num mundo, ou melhor, em comunidades onde o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social afligem as próprias professoras, aos seus filhos, aos alunos e a outros moradores. Todavia concordo com Yunes e Szymanski (2001, p. 42), que dizem:

Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidade de desenvolvimento humano.

A melhoria das condições de vida a que foram e ainda estão submetidas essas professoras não depende exclusivamente delas. Trata-se da reconstrução do projeto de sociedade que temos, para rever a sua conjuntura e a sua estrutura, no sentido de garantir aos seres humanos os seus direitos e um estado de bem-estar social para todos e não apenas para poucos.

Ser resiliente na vida e na profissão é uma forma de resistir e não sucumbir no meio do percurso. As narrativas das professoras colaboradoras desta pesquisa trazem em si denúncias e anúncios de uma sociedade que ainda coloca grupos humanos, a educação e as culturas numa posição de inferioridade em relação às atuais políticas econômicas. O rompimento do ciclo da pobreza e da miséria poderá se efetivar, à medida que houver mais investimentos financeiros na educação pública, da Educação Infantil ao Ensino Superior, como uma política do presente e não do futuro. Assim sendo, as marcas constitutivas dos percursos formativos das professoras, prenes de experiências, de sentidos e de significados, quando se tornam públicas podem ser tomadas como referência para o

redimensionamento de práticas de formação continuada voltadas também para professores de escolas comunitárias.

Das conclusões extraídas das narrativas das professoras e dos referenciais sobre a escola comunitária, pude identificar alguns paradoxos relacionados a essa instituição de ensino, a saber:

1. a escola comunitária é considerada por alguns militantes “como pública”, no entanto a legislação educacional brasileira a define como uma escola privada;
2. a escola comunitária, desde a sua origem, vem lutando pelo direito da criança principalmente à educação, mas não tem conseguido assegurar os direitos trabalhistas dos seus professores e de outros profissionais que trabalham na instituição;
3. a formação de professores sempre foi uma preocupação da escola comunitária, mas, à medida que os seus professores estão se qualificando, estão sendo dispensados ou têm deixado a escola comunitária;
4. uma das características fundantes da escola comunitária é a gestão democrática e participativa, mas, em alguns casos, ela vem sendo gerida por indivíduos que a transformam em fonte de renda e de sobrevivência para a sua família;
5. a escola comunitária foi criada com a intenção de ser também um espaço de conscientização política, mas, hoje, algumas escolas chamadas de comunitárias vêm se constituindo num lugar de evangelização, de práticas paternalistas e assistencialistas, desvirtuando a sua função social.

Diante do exposto, torna-se urgente a realização de estudos sobre a função social da escola comunitária na sociedade contemporânea, a qualificação e a permanência do professor na escola comunitária, pois muitos sujeitos que atuam e estudam nessa instituição vivem cotidianamente esses paradoxos. No caso das professoras participantes da pesquisa, elas trabalham numa escola que busca aproximar-se da proposta de uma escola comunitária como a escola do sujeito e da escola-comunidade, o que não quer dizer que ela esteja isenta de contradições na sua Proposta Político-pedagógica e nas práticas dos seus profissionais.

Com os resultados desta investigação, deixo dois questionamentos que podem vir a ser objetos de estudo de outras pesquisas:

- que impactos a prática político-pedagógica dessas professoras que saíram da escola comunitária podem provocar em outras instituições de ensino?

- em que medida a qualificação dos professores das escolas comunitárias está interferindo na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos que lá estudam?

Este estudo sobre formação continuada e professores de escolas comunitárias, com ênfase nos sentidos dos percursos formativos, faz parte, sem dúvida, da busca também da compreensão dos sentidos atribuídos por mim a meu percurso formativo, mas implica também pensar sobre o futuro do professor que trabalha nessas instituições e sobre a sua formação. Para finalizar, trago narrativas das professoras sobre o futuro das escolas comunitárias:

Eu acho que a escola comunitária que tem uma proposta política, porque tem essa a diferença [...] A escola que realmente quer isso e que busca meios pra melhorar, eu acho que ela, ela vai conseguir sim, ir pra frente, avançar, melhorar. (profª Alda Lôbo Lima Santiago).

Eu penso assim... Que todas as professoras... [...] devia se formar em Pedagogia, mas não sair de sala de aula, porque eu acho que um bom coordenador, ele não deve sair de sala de aula. (profª Jandayra Neuza Bomfim).

Que a escola comunitária deve continuar a caminhada dela. Agora que ela não venha perder seu espaço devido à sociedade que está aí hoje [...] eu penso que escola comunitária não é uma escolinha, na qual o governo tape os olhos e, como muitos, têm a visão de que não faz seu papel, não ensina direito [...] (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

O futuro que eu penso da escola comunitária: primeiro é de ser reconhecida mundialmente, é da gente ganhar um salário equilibrado e de ter os nossos direitos reconhecidos, ganhar PIS, PASEP, FGTS, é isso que eu penso o futuro das escolas comunitárias. A Educação Infantil ser realmente reconhecida em todas as áreas [...] (profª Marilene Vieira Santos).

Eu não sei se sou um pouco pessimista, mas eu não consigo ver algo que possa valorizar mais, não sei porque, infelizmente, antigamente, tinha mais escolas comunitárias, talvez, não com essas intenções que temos hoje. Eu acho que hoje na escola comunitária se trabalha com muito mais ênfase e faz uma questão mesmo educativa. Antigamente não, as escolas comunitárias eram quase creches, aquela coisa bem arcaica. (profª Talita Novaes de Oliveira).

REFERÊNCIAS

AEEC-BA – Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia. **Estatutos Sociais**. Salvador, BA, 2001.

A ESCOLA comunitária rumo ao terceiro milênio. Resoluções do 5º Encontro Nacional das Escolas Comunitárias, Bahia, Salvador, janeiro de 1999.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **11,3 milhões de crianças podem ficar fora do Fundeb**. Boletim Direto ao Assunto, n. 66, jul. 2005. Disponível em: <http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_direto.asp?articleid=8117&zoneid=21> Acesso em: 28 nov. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G.; DAYRELL, Juarez T. Creche comunitária: reflexões sobre uma pedagogia popular. In: O EDUCATIVO no movimento social: a pedagogia das creches comunitárias. Belo Horizonte, MG: AMEPPE, Fundação Fé e Alegria do Brasil, abr. 1989. p. 5-20. (Educação Popular, Caderno n. 4).

BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. (Eds.). **Teachers' lives and careers**. 2. ed. Lewes: The Falmer Press, 1989. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Apud MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 21-33.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARROS, José Cláudio. Formação e organização da sociedade brasileira (módulo I). In: PROJETO melhoria da qualidade do atendimento prestado a criança e ao adolescente. Rio de Janeiro, Fé e Alegria, Movimento Nacional de meninos e meninas de rua, Universidade Popular da Baixada, Se essa rua fosse minha, [1996]. p. 1-57.

BENJAMIN, Walter. El narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Para uma crítica de la violência y otros ensaios**. Madrid: Taurus, 1991. p. 111 e ss. Apud BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOMTEMPO, Luzia et al. Pedagogia de projetos faz da autonomia, da pesquisa, da experiência concreta e da participação em grupo o caminho mais curto para o saber. **Revista Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 270, p. 6-11, set. 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, jan. de 2003a.

_____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo**. Brasília: MEC/SEIF, 2003b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 25 ago. 2004.

_____. Presidência da República - Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2006a.

_____. **Anteprojeto de Lei de Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. (versão preliminar para a discussão). Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/versaopreliminar.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2006b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 28 de nov. 2006c.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

_____; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, 1993. Apud MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 21-33.

CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b. p. 51-68.

CEAP. Relatório do XII Seminário das Escolas Populares, Salvador, 2003.

_____. Relatório do XIII Seminário das Escolas Populares, Salvador, 2004.

_____. **Carta Manifesto I**. XIV Seminário das Escolas Populares, Salvador, 2005.

_____. **Carta Manifesto II**. XV Seminário das Escolas Populares, Salvador, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1984. (Cadernos de Educação Popular, n. 1). Apud PREISWERK, Matthias. **Educação popular e teologia da libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COSTA, Mônica Rodrigues. Breve ensaio sobre a trajetória da educação popular no Brasil. **Gaveta Aberta**, Recife, n. 6, p. 5-9, fev. 2000.

CRIPA, M. **Entrevista e ética**. São Paulo: Educ, 1998. Apud SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002b. p. 9-61.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**: estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000.

DEMAILLY, Lise. Modèles de formation continue et strategies de changement. **Innovations**, Paris, v. 19, n.20, p. 7-25, 1990. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAMOND, Patrick C. T. **Teacher education as transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991. Apud NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

DOMINICÉ, Pierre. La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. **Éducation et Recherche**, Paris, v. 3, n. 86, p. 63-72, 1986. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. A pedagogia da educação popular. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 40, Ano XI, p. 15-28, mar./maio 2003.

ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN. **Proposta Político-pedagógica**. Salvador, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FINGER, Matthias. **Apprendre une issue**. Lausanne: Éditions L.E.P., 1989. Apud NÓVOA, António. *Concepções e práticas de Formação Contínua de professores*. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Apresentação. In: HARPER, Babette et al. **Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 7.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINSBURG, Mark. El proceso de trabajo e la acción política de los educadores: Um análisis comparado. **Revista de Educación**, nº extraordinário “Los usos de la comparación em Ciencias Sociales y em Educación”, p. 315-345, 1990. Apud NÓVOA, António. *Concepções e práticas de Formação Contínua de professores*. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Movimento sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (Org.) **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 13-32.

GRANAELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRUNSPUN, Haim. Educação resiliente: um longo e bom caminho a percorrer. **Revista Abceducatio**, São Paulo, n. 42, ano 6, p. 5-9, fev. 2005.

HARPER, Babette et al. **Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants: evolution et bilan de une profession**. Paris: Delachaux, 1992. Apud CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores:*

tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

IMBERNÓN, Francisco. A educação do futuro não está tanto nos professores, mas no apoio da comunidade (entrevista). **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, n. 16, ano IV, p. 34-38, fev./abr. 2001.

JESUS, Eloi Barreto de. Escolas comunitárias: algumas lições de uma iniciativa popular. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 12, n. 46, p. 37-49, set./nov. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGALHÃES, Adélia Luíza P. de et al. As escolas comunitárias. In: PEIXOTO, Maria Solange S. et al. **Movimentos populares: a escola comunitária e a cidadania**. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia, 1990. p. 60-100.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 21-33.

McBRIDE, Rob (Ed.). **The In-service training of teachers**. London: The Falmer Press, 1989. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIEIB. **Carta de Natal**. Natal, RN, maio de 2006a.

_____. **Emendas_CCJ_Senado**. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <projetos@ceap.org.br> em 05 abr. 2006b.

_____. **Moção do MIEIB**. Apresentada ao IV COPEDI pelas creches comunitárias no FUNDEB. Águas de Lindóia, São Paulo, 09 dez. 2006c

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando do. **O que querem os professores ante a formação continuada? Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes**. 2003. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

NIAS, Jennifer. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. (ed.). **Educational research and evaluation lewes**. London: The Falmer Press, 1991. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991a.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b. p. 15-38.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 15-33.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

OJEDA, Elbio Néstor Suárez. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 47-57.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: GRAFUFBA, 1999.

PEIXOTO, Maria Solange S. et al. **Movimentos populares**: a escola comunitária e a cidadania. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PELEGRINI, Denise. Respeitar as diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 151, ano XVI, p. 26-29, abr. 2002.

PIETTRE, François. **Analyse des strategies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté Européenne**: études de cas et synthèses. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes, 1989. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000b. p. 15-34.

POPKEWITZ, T. The social contexts of schooling, change and educational research. In: TAYLOR, P.H. (Ed.). **Recent developments in curriculum studies**. Windson: NFER-Nelson, 1986. p. 205-232. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio pedagógico. In: **Gestão escolar**. PRADEM. Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, out. 2003. p. 9-35. (Série Documentos, 1).

PREISWERK, Matthias. **Educação popular e teologia da libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REIS, Samuel Aarão. **O outro lado da lua**: educação comunitária. Salvador: Edições AEEC/BA, 1991.

_____. **Escolas comunitárias**: uma revisão necessária. Salvador: Edições AEEC/BA, 1994.

RODRIGUES, Nelson. **Citação**. In: Re-leituras "Os melhores textos dos melhores escritores". Disponível em: <<http://www.releituras.com/releituras.asp>> Acesso em: 23 nov. 2006.

ROSA, Dora Leal. **Trabalho pedagógico e socialização**: a experiência das escolas comunitárias na constituição de sujeitos. Projeto de tese apresentado à Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Seminário das Escolas Populares: um espaço formativo e sócio-político. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 34, ano 9, p. 69-79, set./nov. 2001.

_____. Professores que estudam: diferentes em quê? **Caderno Temático**, CEAP, Salvador, n. 2, ano II, p. 18-21, jul. 2006.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médias, 2000.

SERPA, Luiz Filipe Perret Serpa. A história dos movimentos populares de Salvador. In: PEIXOTO, Maria Solange S. et al. **Movimentos populares**: a escola comunitária e a cidadania. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia, 1990. p. 18-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; RIBEIRO, Vera Masagão. **Escolas comunitárias**: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. São Paulo: CEDI, 1989. (Documentos 4).

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GRANAELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-83.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002a.

_____. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002b, p. 9-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. A resiliência na sociedade emergente. In: _____. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 43-75.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995a.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995b. p. 11-35.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos, afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Revista Digital Livre Filosofar**, IFIL, Curitiba, n. 4, Ano III, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.ifil.org/arquivos.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.34, n.3, p. 3-9, 1983. Apud NÓVOA, António. Concepções e práticas de Formação Contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Salvador, 13 de setembro de 2005.

Caras professoras,

O projeto de pesquisa intitulado (título ainda provisório) “A formação continuada em Escolas Comunitárias: os sentidos atribuídos pelos/as professores/as a seu percurso formativo” é fruto do meu contato constante com as práticas socioeducativas nas Escolas Comunitárias e da minha opção política em prol dos/as professores/as de meios populares, que, historicamente, vêm contribuindo com desenvolvimento da educação brasileira/baiana e que, mesmo assim, continuam excluídos/as das políticas públicas de financiamento da educação, nas instâncias Federal, Estadual e Municipal, principalmente no campo da formação inicial e continuada e do plano de carreira, cargos e salários.

Essa pesquisa pretende compreender os sentidos atribuídos pelos/as professores/as de Escolas Comunitárias a seu percurso formativo e colaborar com indicativos para o redimensionamento dos princípios filosóficos e político-pedagógicos das propostas formativas ofertadas, principalmente, por ONGs para a rede comunitária de ensino. É com essa intenção que convido cada uma de vocês para participar desta pesquisa, que será desenvolvida no vosso local de trabalho, na Escola Comunitária Luiza Mahin, situada no bairro do Uruguai/Salvador, com professoras que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que as aprendizagens serão (re)construídas tanto por parte da pesquisadora como das colaboradoras da pesquisa e que o diálogo, a negociação, o respeito e a ética profissional serão fundamentais para a realização desse trabalho.

A entrevista semi-estruturada e a entrevista não-estruturada (individual e coletiva) serão os principais instrumentos metodológicos da pesquisa, mas, se for necessário, utilizarei também a observação. As falas serão registradas através de anotações, gravação e/ou filmagem, autorizada previamente por cada professora. O mesmo procedimento será adotado para a divulgação das imagens e publicação das falas. É importante mencionar que todo o material coletado será utilizado apenas para os fins desta pesquisa e que a socialização dos seus resultados poderá ser feita em revistas científicas, periódicos, congressos e simpósios na área de educação.

Agradeço, desde já, a cada professora, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pelas reflexões que faremos nos próximos meses sobre os sentidos do percurso formativo. E, para

finalizar, solicito que as professoras que desejarem participar desta pesquisa se pronunciem e assinem esse documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso que será assumido por ambas as partes.

Obrigada,

Marlene Oliveira dos Santos

Pesquisadora

Professora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Local da entrevista: _____ Data: _____ N°: _____

Horário: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Tel.: _____ E-mail.: _____

Estado civil: _____ N° de filhos: _____ Crença religiosa: _____

Curso feito no Ensino Médio:: _____ Tipo de escola onde estudou (pública, particular, comunitária, outro...): _____

II – SOBRE A PROFISSÃO

Tempo de serviço na área de educação: _____

Tempo de serviço na escola comunitária atual: _____

Quantas horas você trabalha por semana? _____

Quanto você recebe mensalmente? _____ Possui carteira assinada? _____

Se você não possui carteira assinada, quais são os direitos trabalhistas assegurados pela escola comunitária?

() Férias remunerada

() 13° salário

() Vales-transporte

() Pagamento do INSS

() Outro

Gosta de ser professora na/da escola comunitária?

Qual a série que você ensina? Em que turno?

Como você se tornou professora dessa escola comunitária? Cite três motivos:

O que essa escola comunitária representa para você?

Você deixaria de trabalhar na escola comunitária? Por quê?

Quais desafios encontrados na sua profissão?

Quais as conquistas da profissão?

III – SOBRE O PERCURSO FORMATIVO

1. O que você pensa sobre os cursos de formação continuada voltados para os professores de escolas comunitárias?
2. Para que você participa de cursos de formação continuada?
3. Desde quando você vem participando de curso de formação continuada?
4. Lembra dos cursos de formação continuada que você participou?
5. Quais os conteúdos estudados por você nesses cursos?
6. De que maneira os cursos frequentados por você têm contribuído para a construção de seu percurso formativo?
7. O que teu percurso formativo tem a ver com a escola comunitária? Por quê?
8. Ser professor em uma escola comunitária significa...?
9. O que tem o percurso formativo de um professor da escola comunitária?
10. No percurso formativo construído por você até o momento, o que você considera mais significativo....?
11. Que relações você estabelece entre o teu percurso formativo e a tua prática pedagógica?
12. O que você pensa sobre o futuro da escola comunitária?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

1. Atividades de formação organizadas e desenvolvidas na escola pela equipe de coordenação e/ou por outras instituições não-governamentais.
2. Projeto Político-pedagógico: o que diz sobre a formação continuada dos professores, qual a concepção de formação presente no documento...
3. As reuniões de coordenação/planejamento.
4. Como o trabalho pedagógico é organizado/acompanhado.
5. O plano de formação continuada da escola.
6. A inserção da escola nas atividades da Associação/comunidade.
7. As relações de poder estabelecidas entre equipe de coordenação e professores, entre professores e estudantes.
8. As contradições presentes no cotidiano/na sala de aula.
9. ...

APÊNDICE D – TEXTO COMPLEMENTAR

PROFESSORES QUE ESTUDAM: DIFERENTES EM QUÊ?

Marlene Oliveira dos Santos *

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura Souza Santos (2004)

“É um grupo diferente”. “São professores¹ diferentes”. “São estudantes diferentes”. Desde o meu ingresso na Faculdade Social da Bahia (FSBA), passei a ouvir tais afirmações, na sala dos docentes e nas reuniões de Colegiado dos cursos Normal Superior e Pedagogia, sobre um grupo específico de estudantes. Até então, ainda não tinha sido docente desse grupo e, talvez por isso, tenha começado a me fazer algumas perguntas: o que havia de tão diferente nele? O que esses estudantes traziam para o espaço da academia que chamava a atenção? Que indicadores estavam sendo levados em consideração para se estabelecer diferenças entre os estudantes de uma mesma faculdade, de um mesmo curso, de um mesmo semestre?

Nas conversas com os meus colegas sobre esse grupo procurei identificar elementos para entender o que estava sendo chamado de diferente, mas não foi suficiente. Era necessário trabalhar com esse grupo para ampliar as possibilidades de compreensão do “encantamento”, do olhar diferenciado dos docentes para com esses estudantes e do que eles estavam trazendo para o cotidiano da faculdade, fato que aconteceu somente alguns semestres depois. A compreensão das diferenças passa pelo convívio, pelo respeito, pela confiança, pelo diálogo, pelo fazer, aprender e ensinar juntos, daí a importância de ensinar nessas turmas.

Um grupo com a fama de diferente mexe com o docente, seja para ele se fechar, se “armar” e não se abrir para o diálogo, seja para desenvolver práticas mais democráticas, ter um olhar mais atento e uma escuta mais sensível. É com a segunda que me proponho a assumir uma sala de aula. O tema central “Infância, educação e direitos humanos”, eleito

* Pedagoga, mestranda em Educação na FAGED/UFBA, professora na Faculdade Social da Bahia (FSBA), coordenadora de projetos de formação continuada no CEAP. marlasantos32@gmail.com

¹ No texto, o uso do termo “professores” se refere aos *professores que estudam* e “docente” ao professor que ensina na FSBA. No momento da escrita, fiz a opção pelo gênero masculino, mas deixo registrado que o grupo do qual estou falando é composto por 98% de professoras.

para nortear o estudo e as discussões de uma das disciplinas que leciono, girou em torno das práticas, das experiências, dos saberes e das narrativas já instituídas e de outras que foram se instituindo a cada encontro. Logo no início do semestre pude perceber que uma das diferenças desse grupo encontrava-se na sua composição; era formado por *professores que estudam*. O papel assumido, então, tanto por mim como pelos estudantes foi o de aprendizes e de co-autores do trabalho pedagógico (o detalhamento das atividades não será feito aqui, porque a intenção é captar, do que foi desenvolvido, elementos que possam ser apresentados como sinais de diferença de um grupo).

Os sujeitos não são diferentes porque querem. Do ponto de vista biológico e genético, eles já nascem diferentes uns dos outros. A diferença é inerente ao ser humano e a outros seres vivos que constituem o planeta. Não existe, por exemplo, uma árvore igual a outra, mesmo que ela pertença a uma determinada espécie e esteja numa mesma região. Não existe um animal igual a outro, mesmo que seja filho da mesma mãe e do mesmo pai. Logo, quando falamos de grupos de seres humanos, a diferença é o próprio código genético de cada sujeito. Partindo desse princípio, a diferença biológica e genética não pode ser considerada, de fato, como indicador para diferenciar um grupo do outro, um estudante do outro.

Se nos referirmos à diferença como uma construção histórica, ela pode ser entendida como um conjunto de intenções e de ações que se concretiza nas condições socioeconômicas, educacionais, culturais e espirituais dos sujeitos, refletindo diretamente na constituição e na identidade dos grupos. A diferença construída pelos próprios homens e mulheres é tomada, por eles mesmos, como parâmetro para segregar, excluir, ignorar, silenciar, comparar e também para agregar, integrar, denunciar, romper barreiras. Nesse caso, faz sentido falar não só do que nos faz diferentes, mas também do que nos torna iguais. Queremos ser ou somos diferentes em quê? Queremos ser ou somos iguais em quê?

Em relação ao grupo de *professores que estudam*, considerado como diferente, podemos atribuir a essa diferença muitos significados. É um grupo diferente porque veio da periferia e não teve a oportunidade de concluir seus estudos na faixa etária prevista pela legislação. É um grupo diferente porque não tem acesso aos bens sociais e culturais da sociedade. É um grupo diferente porque tem uma experiência profissional constituída, apesar de seus direitos trabalhistas ainda não terem sido assegurados. É um grupo diferente porque é composto, quase em sua totalidade, por mulheres negras que conseguiram “meter o pé na porta” e adentrar um espaço ainda dominado majoritariamente por sujeitos de uma única etnia. É um grupo diferente porque precisa sair mais cedo da aula para não dormir nas paradas de ônibus ou não ser violentado em seus bairros de origem. Essas diferenças foram construídas historicamente e fazem parte do dia-a-dia de milhões de

brasileiros, dentre eles, esse grupo de *professores que estudam*, que, de um modo geral, vem sendo considerado como diferente para justificar a negação de direitos, a implantação de políticas neoliberais e a ausência de um Estado de bem-estar social. Portanto, esse tipo de diferença também não pode ser utilizado para distinguir um grupo de outro, um estudante do outro. Nenhum sujeito quer ser diferente quando essa diferença lhe coloca numa condição de inferioridade e de submissão. Ele quer ser igual, pois, quando se trata de direitos, todos os seres humanos, independentemente da etnia, do nível de escolaridade, do bairro, da classe social, da cultura e da pertença religiosa, devem ter seus direitos garantidos.

Se a diferença entendida como negação de direitos e como matriz biológica e genética não pode ser tomada como sinais de diferença, então, o que esses *professores que estudam* têm de diferente de outros estudantes universitários? Não pretendo aqui estabelecer hierarquias entre os estudantes dessa faculdade nem classificá-los como melhores ou piores, mas afirmar que cada grupo tem seus sinais de diferença e que estes precisam ser reconhecidos e respeitados.

Esses *professores que estudam* ensinam em escolas chamadas comunitárias, nas quais, alguns deles foram alunos, e cursam o Normal Superior. O fato de trabalharem nessas escolas e de estarem numa faculdade já se constitui um fator que chama a atenção, pois até pouco tempo não era muito comum encontrar no Ensino Superior professores dessas escolas. “Fazer uma faculdade”, como eles dizem, foi uma das formas encontradas para quebrar as “correntes” ainda sentidas nos próprios punhos e buscar sua emancipação pessoal, profissional e financeira. Para esse grupo, o seu ingresso no Ensino Superior representa, além de qualificação, fortalecimento de convicções e de compromissos políticos. Estudam porque acreditam que, com seus conhecimentos, podem colaborar com a alteração da realidade de suas comunidades e de suas salas de aula. E para isso, vêm se dedicando ao estudo de temas, que de um modo geral não chamam muito a atenção de outros estudantes, como violência, trabalho infantil, história e cultura afro-descendente e indígena, empreendedorismo juvenil, direitos da criança e do adolescente, políticas públicas, dentre outros. É um grupo que problematiza a realidade vivida e sentida, que traz para a faculdade dados do cotidiano, fazendo a diferença em suas intervenções e em suas produções. Vale a pena ressaltar que são intervenções piores de emoção, de indignação e de compromisso, contagiando também o docente. Quando fala da escola e da criança, por exemplo, nem sempre são daquelas que aparecem descritas nos textos científicos e nos discursos oficiais. Esse olhar é fundamental para nos questionar sobre os currículos que estão sendo implementados e vivenciados nos cursos de formação de professores.

Adentrar a sala de aula de uma faculdade e se fazerem notados é fruto de uma ação política cotidiana desses *professores que estudam*, que envolve disputa de espaços de fala,

de escuta e porque não dizer de poder. Trata-se de uma conquista política coletiva que se traduz na responsabilidade e no compromisso de cada professor com o seu estudo, mas que não pára por aí, porque alunos, filhos, maridos, pais, mães e colegas são seduzidos e encorajados, assim como ele o foi por alguém, a iniciar ou retomar seus projetos de vida e de estudo. A conquista desses direitos tem repercussões positivas na sua auto-estima e nas formas de organização das demandas individuais e coletivas. Esses *professores que estudam* continuam com o coração e com os pés fincados em seus territórios, mesmo quando, por questões de sobrevivência, precisam sair de sua escola de origem e ir para outra, comunitária, pública ou privada. Politicamente, o grupo vem conseguindo demarcar seus espaços e vislumbrar outros horizontes tanto no âmbito pessoal como no profissional.

Na sala de aula, os sinais de diferença desses *professores que estudam* foram se manifestando no desempenho acadêmico, na partilha das aprendizagens, nas relações interpessoais, nas trocas de afeto, na superação dos desentendimentos, na escuta e no acolhimento das histórias de cada membro do grupo. Certamente, cada um deles foi deixando suas marcas e sendo marcado, possibilitando, assim, diminuir as distâncias entre um lado e outro da sala, uma fileira e outra, uma cadeira e outra, independentemente de quem estava ocupando esses lugares.

O grupo demonstrou ter clareza do porquê e para quê está no Ensino Superior, algo que nem sempre é notado no desempenho de outros estudantes. Soube ser humilde, pedir ajuda quando necessário, ser determinado e responsável nas tarefas solicitadas em sala de aula. É um grupo que quer aprender, que tem paixão pelo que faz, que quando fala de educação os olhos brilham, que tem desejo de transformar a realidade, que não tem vergonha de ser reconhecido como professor de escola comunitária e de ser morador da periferia, que não tem medo de evidenciar as contradições existentes no discurso e na prática e de tentar superá-las. E por falar em contradição, é importante mencionar que, como em qualquer grupo, os elementos citados acima não apareceram de maneira homogênea na sala de aula, os seus opostos também foram evidenciados.

O desempenho acadêmico desses *professores que estudam* apresenta determinados sinais de diferença porque eles possuem uma experiência profissional construída, em parte, nos movimentos sociais e no seu engajamento político nas comunidades. O fato de ser professor na escola que o ensinou a ler as primeiras palavras, a partir da leitura de mundo, e a construir um posicionamento político frente às injustiças sociais tem uma forte relação com a sua postura na sala de aula. Afirmar os sinais de diferença desses *professores que estudam* significa reconhecer que a dureza da própria vida não foi motivo de desânimo, mas a fonte propulsora de energia para que conseguissem chegar à faculdade mesmo quando não tinham dinheiro no bolso para pagar o transporte ou para deixar o pão em casa.

São professores que questionam e que fazem negociações com o docente quanto às metodologias adotadas, às práticas de avaliação propostas e aos conteúdos das disciplinas porque a sua experiência profissional é constituída por práticas pedagógicas fundamentadas em teorias nem sempre conhecidas por eles, mas, em muitos casos, já incorporadas no processo de ensino-aprendizagem. O entendimento dos pressupostos dessas teorias permitiu que, aos poucos, os professores começassem a identificar e “dar nomes” àquilo que era feito em sua sala de aula, bem como compreender como a criança aprende, por exemplo. A sua relação com os objetos de conhecimentos tornou-se mais concreta, mais próxima da realidade porque esse professor age e fala de um lugar que lhe possibilita ver a criança a partir de suas múltiplas referências. Ele, além de dar aula, faz visitas às famílias para conhecer o ambiente familiar no qual a criança está inserida, seus hábitos alimentícios e de higiene, bem como para sondar possíveis problemas psico-emocionais que interferem no comportamento e na aprendizagem das mesmas. Portanto, é um *professor que estuda*, que traz em sua experiência profissional dados de uma realidade que justificam a sua prática e o seu discurso diferenciados no trato com o conhecimento e nas relações estabelecidas no espaço acadêmico.

Os sinais de diferença captados do trabalho desenvolvido com esses *professores que estudam* contribuíram para confirmar o que ouvi de meus colegas quando cheguei na FSBA. Alguns docentes, sensibilizados, foram às escolas para ver de perto cenas e fatos narrados em sala de aula. Essa visita de aproximação e/ou de conhecimento do grupo é importante, mas ainda precisamos avançar no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e conectadas com cotidiano dessas e de outras escolas, contemplando a experiência profissional e os saberes trazidos por esses *professores que estudam* para o Ensino Superior.

Em um curso superior voltado para quem é ou para quem deseja ser professor, a experiência profissional não pode ser ignorada, tampouco entendida apenas como saber fazer. Os *professores que estudam* sabem fazer, mas estão na faculdade para compreender o que já fazem, construir novos conhecimentos e ampliar o seu referencial teórico. A experiência profissional comporta pressupostos teórico-práticos, o professor, a pessoa do professor e sua profissão. Por esse motivo, ela precisa ocupar lugar de destaque no projeto político-pedagógico da instituição e no planejamento dos docentes, dando ao estudante a possibilidade de, ser-sendo professor, construir o seu percurso formativo de forma plena e à faculdade a chance de se aproximar do chão das escolas chamadas comunitárias.

A abertura da Faculdade Social da Bahia para assumir um projeto de formação em nível superior para esses professores, proposto por uma instituição não-governamental, o Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP), está relacionada com os seus princípios filosóficos, sociais e religiosos, bem como com o seu compromisso de ajudar a

construir, por meio da educação, um país menos desigual. Enquanto membro do grupo de docentes, afirmo que as experiências trazidas por esses *professores que estudam* nos desafiam e nos fazem aprender e ensinar com outras referências. No entanto, é necessário que a presença desse grupo na FSBA seja refletida pela equipe de direção e de coordenação, pelos docentes e pelos próprios *professores que estudam*, de forma que o projeto político-pedagógico dessa instituição possa contemplar as histórias, os saberes e as culturas de pessoas ainda excluídas dos espaços e das políticas de formação de professores em nível local e nacional.

Para concluir, posso dizer que são mesmo *professores que estudam* diferentes. São diferentes porque agarraram com seriedade essa oportunidade de freqüentar um curso superior e atribuíram um sentido político para seu estudo. São diferentes porque estudam com olhos e ouvidos abertos para ver e escutar o que as crianças e os adolescentes de suas comunidades trazem em suas brincadeiras, em suas falas, em seus escritos. São diferentes também porque assumiram o compromisso de usar o que aprenderam na faculdade para intervir na sua realidade com o objetivo de melhorar a sua vida e a de outros sujeitos. Diferentes essencialmente porque são *professores que estudam* e porque vêm fazendo a diferença no espaço da faculdade, nas comunidades e nas salas de aula por onde passam.

Texto publicado no Caderno Temático CEAP, Salvador, ano II, n. 2, p. 18-21, jul. 2006.