



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



JOSANNE FRANCISCA MORAIS ARAÚJO

**LINGUAGENS OBSERVADAS
EM QUATRO ESPAÇOS ESCOLARES-COMUNITÁRIOS:
EXPRESSÃO DO AGIR HETERÔNOMO OU DO AGIR AUTÔNOMO (?)**

Salvador
2005

JOSANNE FRANCISCA MORAIS ARAÚJO

**LINGUAGENS OBSERVADAS
EM QUATRO ESPAÇOS ESCOLARES-COMUNITÁRIOS:
EXPRESSÃO DO AGIR HETERÔNOMO OU DO AGIR AUTÔNOMO (?)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, e à Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alda Muniz Pêpe

Salvador
2005

Araújo, Josanne Francisca Morais

Linguagens observadas em quatro espaços escolares-comunitários: expressão do agir heterônomo e do agir autônomo / Josanne Francisca Morais Araújo. – Salvador : J. F. M. Araújo, 2005.

453 f.

Orientadora: Professora Alda Muniz Pêpe

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz, 2005.

1. Escolas-comunitárias. 2. Linguagens. 3. Heteronomia e Autonomia. 4. Anti-diálogo e Diálogo. 5. Agir Estratégico e Agir Comunicativo. 6. Cotidiano. 7. Identidade/Diversidade Cultural. I Universidade Federal da Bahia. II Universidade Estadual de Santa Cruz. III Pêpe, Alda Muniz. IV. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSANNE FRANCISCA MORAIS ARAÚJO

**LINGUAGENS OBSERVADAS
EM QUATRO ESPAÇOS ESCOLARES-COMUNITÁRIOS:
EXPRESSÃO DO AGIR HETERÔNOMO OU DO AGIR AUTÔNOMO (?)**

Tese aprovada com distinção como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Alda Muniz Pêpe, Orientadora
Universit Sciences Sociales de Grenoble, França

Prof^o Dr. Antônio Dias Nascimento
Universidade de Liverpool, Inglaterra

Prof^a Dr^a Marli Geralda Teixeira
Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof^o Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Complutense de Madri, Espanha

Prof^a Dr^a Sônia Muniz Santos
Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Salvador-Bahia
09 de junho de 2005

A

*Professora Alda Muniz Pépe, pessoa que,
para mim, é o retrato do amor em forma de gente.*

AGRADECIMENTOS

Muita gente participou desta caminhada... Alguns, com a linguagem do silêncio, outros com a linguagem das palavras e alguns outros, com a linguagem dos gestos que marcaram, fazendo-me olhar diferente, refletir e discutir que somos realmente a "marca das lições diárias de outras tantas pessoas".

A Ana Maria, minha mãe, pelo constante carinho e pelas mãos estendidas sempre a me confortar...

A Cláés Saís, minha tia, uma flor de tia, uma tia cheia de mel, de amor, de alegria e de aconchego...

A José Alberto, meu irmão, pela linguagem, às vezes, durona, mas, sobretudo, cheia de carinho e atenção...

A Roque e Eduardo Moraes, meus tios, pela linguagem da paciência, da esperança, do aconchego em minha vida...

A Marcelo Araújo, que hoje é presença em minha vida e nesta presença leva-me ao mergulho em linguagens antes desconhecidas...

A André Sobrinho, um amigo que colaborou bastante na construção dos gráficos que estão neste trabalho.

A profª Nilva Moraes, uma amiga que colaborou bastante na correção da linguagem que apresento nesse trabalho.

Em uma viagem... em um avião, em uma ponte, em um abraço fraterno cheio da alegria do estar-junto e de um 'vamos em frente, sempre'... Linguagens que marcam toda uma vida...
Meu carinho a Lindomar Coutinho, Miriades Augusto, Moema Midlej e Zeneide Silva.

Em um olhar, em uma palavra, em um sorriso, em um abraço, em uma lembrança... Meu carinho aos colegas Ana Cristina e Milton Ferreira e as amigas Joelma Tebaldi, Maria Olívia, Teresa Moreno, Vera Beck e Zaira Zaidan

Em um apoio, em um comentário, em um “preste atenção”, em um “leia isso que é importante...” cada um, a seu modo, se fez presente nesta caminhada... Meu carinho aos sempre atentos professores do Programa de Pós Graduação da UFBA: Dante Saleffi, João Bosco, Marli Teixeira, Miguel Bordas e Felipe Serpa (in memóriam).

A Gianni Boscolo, pela permissão de nossa entrada na ONG Ágata Esmeralda... Um amigo, companheiro de leituras e reflexões que saiam dos livros e iam para vida...

À turma da ONG Ágata Esmeralda:

Na Assessoria de Comunicação (ASCOM): Jussara Boscolo

No Serviço de Assessoria Jurídica (SAJ): Arístela Leal da Anunciação

No Serviço de Assessoria Nutricional (SAN): Ingrid George Barroso Vila

No Serviço de Assessoria Social (SAS), Edineide O' Dwyer Santos (Dinny); Maria Del Pilar Matias Nêvoa; Rosana Carvalho Rocha; Elília Camargo.

No Serviço de Assessoria Educacional (SAE): Adriana Costa Silva Martins; Cintia Maria dos Santos Argolo; Cinthia Seibert; Luzinaide Pereira e Zuleide Magalhães.

No “Recursos Humanos”: Leila Santana e Suzete Dantas. No Setor de Secretaria Geral: Jondete Macedo Gomes Fonseca (Jôde) e no Serviço de Apoio à Secretaria: Joëlma Santos.

À pessoal das comunidades e das escolas, pela paciência que tiveram em nos receber e responder nossos questionamentos.

RESUMO

Esta tese registra e analisa parte das linguagens presentes e exploradas em quatro espaços escolares tidos como comunitários uma vez que tivemos como objetivo geral *analisar as linguagens presentes e exploradas nos espaços escolares-comunitários, elementos constitutivos da prática social e cotidiana, identificando comportamentos verbalizados que caracterizam: o agir heterônomo ou o agir autônomo ou ainda o agir heterônomo que evolui para o agir autônomo*. Nossa intenção é chamar a atenção da comunidade e dos educadores interessados na proposta de educação-comunitária, para a compreensão de que escola-comunitária deve ser, por natureza, a escola que se preocupa em *estabelecer linguagens e relações sociais que privilegiam o contato e a aproximação com a comunidade, entendendo que educar é um ato político, o conhecimento configura-se como resultado das relações que dialetizamos*, e educação-comunitária deve ser a educação *que privilegia as linguagens que expressam um viver/agir autônomo, dialético e comunicativo, observando e trabalhando as necessidades pedagógico-educativas da comunidade, comprometendo-se com a construção coletiva de projetos e propostas nascidos dos interesses coletivos*. Para tanto, escolhemos a metodologia descritivo-explicativa e utilizamos técnicas qualitativas e quantitativas para explorar, convenientemente, os dados oriundos da pesquisa. Investigamos 4 comunidades e procuramos ouvir os pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes matriculados nas 4 escolas da amostra, sendo uma em cada comunidade e procuramos ouvir as gerentes administrativo-financeiras e as professoras que tinham formação em Magistério do 1º Grau. Os resultados da pesquisa apontam para duas realidades distintas: A primeira destas realidades diz respeito a duas escolas que estão distantes das comunidades a que servem, pois não procuram desenvolver linguagens e trabalhos pedagógico-educativos voltados para as necessidades das suas respectivas comunidades, tendo sido constatado que as linguagens e as relações sociais pautavam-se numa construção de viver/agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico, caracterizado por expressões/comportamentos de negação/impedimento do *reconhecimento do outro, da experiência do diálogo, da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento, do estabelecimento de cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural dos sujeitos*. A segunda destas realidades diz respeito a duas outras escolas que estão em sinergia com as comunidades a que servem, procurando desenvolver linguagens e trabalhos pedagógico-educativos voltados para as necessidades das suas respectivas comunidades. Observamos que as linguagens e as relações sociais pautavam-se por uma procura constante de construir um viver/agir autônomo, dialógico e comunicativo, caracterizado por expressões/comportamentos que privilegiavam o reforço/permissão de *reconhecimento do outro, da experiência do diálogo, da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural dos sujeitos*. O trabalho apresenta sugestões para o cotidiano pedagógico-educativo da escola-comunitária, buscando demonstrar que é possível aos sujeitos envolvidos neste processo apoiar-se em uma comunicação que objetive e subjetive o conhecimento, colaborando para o desenvolvimento da cultura humana, orientando os alunos para a construção da autonomia, dialogando e experienciando a defesa de suas idéias, discutindo, argumentando e contra-argumentando.

Palavras-chaves: Escolas-comunitárias; Linguagens; Heteronomia e Autonomia; Diálogo e Anti-diálogo; Agir Estratégico e Agir Comunicativo; Cotidiano; Identidade/Diversidade Cultural.

ABSTRACT

This thesis registers and analyzes part of the presented and explored languages in the school spaces recognized as communitarian ones. As general objective we analyze the presented and explored languages in the communitarian-school spaces, the constitutive elements of social and daily practice, identifying verbal behaviors that characterize: heteronomy acting or independent acting or heteronomy acting that develop the independent acting. Our intention is to call the attention to the community and the educators interested in the proposal of communitarian education for the understanding of that communitarian school must be, for nature, the school that worries in establishing languages and relations that privilege the contact and the approach with the community, understanding that education is a politician act and that the knowledge is configured as resulted of the dialectical relations, and that communitarian education must be the education that privileges the languages that express the autonomous, dialectic and communicative living/acting, observing and working the pedagogical-educative necessities of the community, compromising with the collective construction of projects and proposals born from the collective interests. For that reason, we choose the explicative-description methodology and we use qualitative and quantitative techniques to explore, conveniently, the deriving data of the research. We investigate 4 communities and we look for to hear the responsible parents for the children and adolescents registered in the 4 sample schools, being one in each community we look for to hear the controlling administrative-financiers and the teachers who had formation in Teaching of 1st Degree. The results of the research point to two distinct realities: The first one of these realities says about the two schools that are distant of the communities that serve, therefore do not look for to develop languages and pedagogical-educative works toward the necessities of its respective communities, having been evidenced that the social languages and relations were focused in a construction of heteronomy living/acting, anti-dialogic and strategically characterized for expressions/behavior of negation/impediment of the recognition of the other, of the dialogue experience, the liberty of speech, the possibility of agreement, the establishment of cooperation and the respect of the cultural identity/diversity of the citizens. The second of these realities says about the two other schools that are in synergy with the communities that serve, looking for to develop languages and pedagogical-educative works toward the necessities of its respective communities. We observe that the social languages and relations were focused for a constant search of construction of living/acting, autonomous, dialogic and communicative characterized for expressions/behavior that privileged the reinforcing/permission of recognition of the other, the experience of the dialogue, the liberty of speech, the possibility of agreement, the establishment of the cooperation and the respect to the cultural identity/diversity of the citizens. The work presents suggestions for the pedagogical-educative daily of the communitarian-school, searching to demonstrate that it is possible to the involved citizens in this process to be supported in a communication that objective and subjective the knowledge, collaborating for the development of the human being culture, guiding the students for the construction of the autonomy, dialoguing and experiencing the defense of their ideas, discussing, and arguing.

Keywords: Communitarian-school; Languages; Heteronomy and Autonomy; Dialogue and Anti-dialogue; Strategically acting and Communicative acting; Daily; Cultural Identity/Diversity.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Língua e Linguagem: diferença e semelhança	29
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Níveis do desenvolvimento moral segundo Dewey, Piaget, Kohlberg e Habermas.	109
Quadro 2	O que é comunidade e que palavra pode ser usada para representar comunidade.	175
Quadro 3	Comunidade/Comunitária: os pontos de vista estrutura, sistêmico/funcional e psicossociológico/antropológico.	178
Quadro 4	Comunidade/Comunitária: D. Clark, 1987 Cinco tipos de comunidade.	182
Quadro 5	Comunidade/Comunitária: M. Smith, 1994 Quatro tipos de Comunidade.	182
Quadro 6	O que existe de melhor e o que existe de pior na comunidade.	184
Quadro 7	Características pessoais que devem ter e que não devem ter as pessoas que vivem em comunidade.	189
Quadro 8	O que é escola, palavra usada para representar escola e definição/caracterização de escola.	195
Quadro 9	O que esta escola tem de melhor e o que deve existir nesta escola.	202
Quadro 10	Características pessoais que devem ter e que não devem ter as professoras da escola.	205
Quadro 11	Características profissionais que devem ter e que não devem ter as professoras da escola.	208
Quadro 12	Compromissos que esta escola tem/deve ter com “filhos”, “netos”, “sobrinhos”, “alunos”.	211
Quadro 13	Educação Comunitária/Popular e Local: três modos e abordagens.	213
Quadro 14	Os maiores problemas enfrentados na escola.	217
Quadro 15	O que de mais importante tem / aconteceu nesta escola desde a sua fundação.	218
Quadro 16	Educação Comunitária/Popular e Local: três paradigmas, funções e objetivos.	220

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE FIGURA
LISTA DE QUADROS

VOLUME 1

	INTRODUÇÃO	17
	CAPÍTULO 1	49
1.	REVISÃO DE LITERATURA	49
1.1	A ESCOLA COMUNITÁRIA NO BRASIL: a linguagem que expressa escola e educação-comunitária na CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA (1988) e na LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei 9.394/1996).	49
1.2	A ESCOLA-COMUNITÁRIA E OS PCN's: linguagem, diversidade e pluralidade cultural – expressões dialógicas tematizando identidade, alteridade, solidariedade, cooperação e respeito às diferenças pessoais e sociais.	68
1.3	COMUNICAÇÃO HUMANA: conceitos, épocas/tipos, e papéis que constituem o mundo intersubjetivo.	91
1.4	LÍNGUA , um código e LINGUAGEM , um modo multifacetado de expressões que se manifesta na experiência cotidiana.	96
	CAPÍTULO 2	117
2.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	117
2.1	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	117
2.2	ETAPAS DA PESQUISA	122
2.2.1	1ª FASE: EXPLORAÇÃO	122
2.2.1.1	Problema	122
2.2.1.2	Caminhos Hipotéticos	123
2.2.1.3	Objetivos Geral e Específicos	124
2.2.2	2ª FASE: CONHECIMENTO DO UNIVERSO E DECISÃO DA AMOSTRA	125
2.2.2.1	Universo	125
2.2.2.2	Decisão da Amostra	125
2.2.3	3ª FASE: DESCRIÇÃO DAS FONTES, DOCUMENTOS E INSTRUMENTOS DE APOIO À PESQUISA	126
2.2.3.1	Fontes de coleta e dados coletados	126
2.2.3.2	Os documentos analisados	127
2.2.3.3	Os instrumentos de coleta de dados	128
2.2.3.4	Observações diretas de procedimentos pedagógico-educativos nos espaços escolares.	128

2.2.4	4ª FASE: OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS NO CAMINHAR DA PESQUISA	130
2.2.4.1	O Projeto ágata Esmeralda (PAE)	130
2.2.4.1.1	O início da caminhada: Projeto Ágata Esmeralda	130
2.2.4.1.2	Atividades pedagógico-educativas desenvolvidas na parceria entre a pesquisadora e o Projeto Ágata Esmeralda (PAE)	131
2.2.4.2	Entrando nos espaços escolares-comunitários	135
2.2.4.2.1	A receptividade: nossa chegada aos espaços escolares-comunitários	135
2.2.4.2.2	Os interlocutores da pesquisa nas comunidades e nas escolas investigadas	137
2.2.4.2.3	As conversas e entrevistas com os sujeitos das comunidades e das escolas investigadas	143
	CAPÍTULO 3	147
3	CONHECENDO OS ESPAÇOS INVESTIGADOS: AS COMUNIDADES E AS ESCOLAS	147
3.1	1º Grupo de Dados: O espaço comunidade e o espaço escola	147
3.1.1	O espaço-comunidade	148
3.1.2	A “história da escola” investigada	154
3.1.3	O espaço-escola e as linguagens encontradas	163
3.1.4	Análise das expressões e significados de <u>comunidade</u> na visão dos sujeitos investigados	174
3.1.5	Análise das expressões e significados de <u>escola-comunitária</u> na visão dos sujeitos investigados	194

VOLUME 2

3.2	2º Grupo de Dados: Configuração do trabalho pedagógico-educativo	226
3.2.1	O projeto pedagógico-educativo das escolas: <u>o que consta</u> e <u>o que não consta</u> no projeto, mas está anunciado de outras formas.	227
3.2.1.1	Análise dos projetos pedagógico-educativos nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças	237
3.2.2	A prática pedagógica: <u>o que é pensado</u> e <u>o que é explorado</u> no dia-a-dia das salas de aula.	242
3.2.2.1	Análise das práticas pedagógicas pensadas e exploradas nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças	327
3.2.3	A chegada e a saída: manifestações <u>de acolhimento</u> e <u>de não-acolhimento</u> no espaço escolar.	348
3.2.3.1	Análise das chegadas e das saídas e as manifestações de acolhimento e de não-acolhimento nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças	362

3.2.4	A merenda e o recreio: formas de servir e de consumir o alimento e as manifestações de brincadeiras coletivas.	365
3.2.4.1	Análise das merendas e dos recreios: formas de servir e de consumir os alimentos e as manifestações de brincadeiras coletivas nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças	373
4	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	376
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	407
6	ANEXO A	421
	Constituição Brasileira (1988)	422
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	423
	ANEXO B	425
	Projeto Ágata Esmeralda	426
	Organização do Projeto Ágata Esmeralda	427
	Abrangência do Projeto Ágata em Salvador e outros municípios	428
7	APÊNDICE A	434
	Expressões e significados de comunidade: gráficos e depoimentos	435
	APÊNDICE B	441
	Expressões e significados de escola-comunitária: gráficos e depoimentos	442

V^olume 1

começaremos a tecer o pensamento que diz:

“O fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento da nossa humanidade do que qualquer um dos acontecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem...”

“... a vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também, significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa...”

FERNANDO SAVATER, 1998, p. 40-1.

INTRODUÇÃO

“Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade (...).”

JÜRGEN HABERMAS, 1989, p. 79.

INTRODUÇÃO

“Espera-se que nas interações as enunciações dos sujeitos incidam [de tal maneira que] o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente o enunciado e enunciação do locutor, considere quem está falando (...) é do locutor que se cobra o sistema de referências que usa; ao locutor se atribui determinado lugar do qual fala.”

J. GERALDI, 1991, p. 67.

Partimos do pressuposto de que estudar “linguagem”, no seio das relações sociais e no espaço considerado comunitário é tarefa importante para o educador que procura no interior da escola-comunitária desenvolver linguagens e atividades pedagógico-educativas que ressaltem a prática desafiadora de expressões que validam a autonomia, o diálogo e o viver comunicativo, manifestando respeito mútuo, valorizando as diferenças pessoais e sociais, vivenciando o sentido de alteridade, de cooperação e de solidariedade entre os sujeitos que “habitam” ainda que parcialmente, no espaço da escola.

Portanto, nosso campo de estudo é a escola dita comunitária, e o nosso objeto de estudo é a linguagem neste espaço, como se manifesta, se apresenta, se expressa, se configura, se comporta... nas relações sociais existentes nos espaços escolares chamados de comunitários, verificando se suas construções tendem mais para a heteronomia ou para a autonomia ou caminham progressivamente da heteronomia para a autonomia.

Nosso estudo tem como objetivo geral analisar as linguagens presentes e exploradas nos espaços escolares-comunitários, enquanto elementos constitutivos da prática social e cotidiana, identificando comportamentos verbalizados que caracterizam: o agir heterônimo ou o agir autônomo ou ainda o agir heterônimo que evolui para o agir autônomo.

Utilizamos uma metodologia descritivo-explicativa, uma vez que trabalhar possíveis reflexões sobre as linguagens que demarcam o campo do viver/agir estratégico ou do viver/agir comunicativo, significa acentuar uma discussão, descrevendo e explicando um dado fenômeno social que ocorre na mediação social e requer um certo amadurecimento também explicativo, isto é, não bastará apenas descrever os fatos, mas explicá-los, contextualizando-os.

Como recursos metodológicos utilizamos fichas de observação, formulários semi-estruturados, análise documental, buscando dados que sofrerão tratamento de análise quali-quantitativa, atentos ao que salienta Kock (1999):

“cada ato de linguagem é, pois, constituído [de] três atos (...): falar, dizer e mostrar. (...) o falar consiste na produção de frases (...) o dizer consiste em produzir enunciados, estabelecer relação entre uma seqüência [e] o mostrar está ligado à enunciação (...) que passa a ter um sentido“ [porque é impossível haver] “contexto sem texto.” (grifos da autora).

(KOCK, 1999, p. 30 e 63 respect.)

O falar, o dizer e o mostrar, seja direcionado à produção de frases ou à produção de enunciados ou a produção de enunciação (busca de sentido), influenciam a linguagem humana, habilitando os sujeitos a representarem no cotidiano um comportamento que possa expressar situações de agir heterônomo–anti-dialógico-estratégico ou um agir autônomo-dialógico-comunicativo ou ainda um agir que oscile entre uma situação e outra, conforme as condições do sujeito.

Com este estudo, pretendemos contribuir para a construção de reflexões pautadas na certeza de que viver em comunidade e trabalhar em uma escola-comunitária constitui-se um desafio de aprender a *ser-com-os-outros*, a *ser-com-os-diferentes* e, nesta expressão “diferença”, aprender que somente mediante a construção de percepção voltada para a aprendizagem ou para o amadurecimento do saber-viver, saber-fazer, saber-falar, saber-ouvir, e, portanto, *saber-ser com*, é que o sujeito pode ampliar a consciência de que participar do seu

mundo e do mundo de outros, implica confrontar idéias, aprender a argumentar e a contra-argumentar, aprender a defender idéias, enfim, aprender a viver junto, trocando com o outro.

Esperamos com este estudo, contribuir para a reflexão e para a construção de prática pedagógico-educativa que preserve as relações sociais pautadas na manifestação e na expressão de linguagens que privilegiem a autonomia, o diálogo e o viver/agir comunicativo, uma vez que esses elementos são necessários e importantes aos sujeitos que buscam um viver coletivo/comunitário no espaço da escola e da comunidade, haja vista que esses espaços são ou devem ser sistemas socialmente organizados em torno da idéia do bem comum.

No decorrer desse estudo, uma série de atividades nos aproximaram, gradativamente, do objeto em investigação e, dentre elas, destacamos:

Em Ilhéus, na UESC, e, em Salvador, na UFBA, participamos de seminários interdisciplinares de pesquisa, apresentando e discutindo o tema.

Ainda em Salvador, aproximamo-nos da ONG – Ágata Esmeralda que desenvolve um trabalho pedagógico-educativo em comunidades nas quais as crianças, em sua maioria, estão vivendo em situação de risco social.

Na UNEB (Universidade do Estado da Bahia) participamos, como docente, de um curso de atualização para um público de 300 (trezentos) professores que atuam em escolas-comunitárias.

Na Região Metropolitana de Salvador, na Ilha de Itaparica, na localidade de São Roque de Paraguaçu, participamos como docente de um curso de atualização para 200 (duzentos) professores que atuam em escolas-comunitárias em diversas localidades da Ilha.

No quadro do convênio ONG – Ágata Esmeralda e Rede UNEB 2000, participamos como orientadora pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia para 100 (cem) dos Professores de Escolas-Comunitárias da Cidade de Salvador.

Essas oportunidades ajudaram-nos, dentro do possível, a nos aproximar das realidades que desejávamos estudar, bem como nos estimularam a buscar os teóricos e teorias que dariam e deram sustentação ao trabalho, ao tempo em que nos aproximávamos das comunidades e das escolas onde desenvolvemos a pesquisa, como também dos alunos, dos professores e de suas práticas pedagógico-educativas.

Neste estudo buscamos identificar e analisar as linguagens presentes no cotidiano pedagógico-educativo dos espaços escolares-comunitários, verificando como estão manifestadas as expressões que se caracterizam como sendo do agir heterônomo ou do agir autônomo (?), na intenção de compreendermos as diversas nuances da linguagem que, sem dúvida, configuram o corpo das relações interpessoais estruturadas no cotidiano.

O interesse pelo objeto (linguagem, como expressões do agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico ou do agir autônomo, dialógico e comunicativo no espaço escolar-comunitário) nasceu dos seguintes motivos:

1. Acreditamos que é possível identificar e analisar as linguagens no espaço escolar na perspectiva da articulação discursiva, em que residem de maneira inseparável: o sujeito, sua linguagem/comportamento e a situação experienciada no contexto escolar-comunitário.

2. Acreditamos que está no sujeito a condição de explorar, potencializar e demonstrar sua linguagem, como ação que pode impedir (no agir heterônomo, estratégico) ou permitir (no agir autônomo e comunicativo), o reconhecimento e expressão de si mesmo e do outro, analisando os conteúdos do texto (linguagem) e do contexto (mundo vivido/experienciado)

3. Acreditamos que o ser-estar-falar-fazer da escola-comunitária representa uma dimensão de linguagem que anuncia as urgências e necessidades pedagógico-educativas,

colocando ou não colocando os sujeitos a discutir, partilhar, cooperar com um novo-fazer, porque em comunidade/coletividade, aprendem, experienciando, a ser um novo-ser: o ser plural que expressa suas idéias e, por sua linguagem, permite a abertura de espaço, para que os outros sujeitos também possam se posicionar, argumentando.

Sem dúvida, a fecundidade de uma tese depende da(s) teoria(s) que a sustenta(m), não enquanto um exercício de manter o dito/o posto na perspectiva do antigo conhecimento, mas, sobretudo, na busca de estabelecer uma aproximação entre conhecimentos conquistados e conhecimentos em processo de construção.

Este estudo encontra-se sustentado em autores que trabalham as seguintes categorias: *Escola-comunitária (espaço da pesquisa) e Educação Comunitária, Espaço Sócio-Cultural e Identidade/Diversidade Cultural, Cotidiano e Relações de Poder, Comunicação Humana, Língua e Linguagem, Linguagem enquanto expressão do agir heterônimo, anti-dialógico e estratégico ou do agir autônomo, dialógico e comunicativo.*

Para cada categoria, utilizamos considerações dos autores que nos auxiliaram na construção da base teórica e nos permitiram refletir, aplicando seus conceitos e propostas por vários ângulos de análise, inter cruzando pensamentos, mesmo alguns que, apesar de diferentes, são complementares, ao tempo em que íamos construindo ou buscando construir os nossos próprios conceitos.

No que diz respeito à escola e à educação comunitária, trabalhamos com as considerações de Arroyo (1986); Barreiro (2000); Damke (1995); Elias (1997, 2000); Freinet (1977, 1996, 1998); Furter (1973); Gadotti (1999); Gadotti e Gutiérrez (1999); Gadotti e Torres (1992); Paiva (1986); Paulo Freire (1979, 1982, 1987, 1998, 1992, 2000); Pessoa (1997); Poster e Zimmer (1995); Schaefer e Jantsch (1995); Scocuglia (2000); Scocuglia e Melo Neto (2001); Vale (1996); Valle e Queiroz (1988); Viegas Fernandes et al (1998); dentre outros.

Uma primeira análise permitiu-nos conhecer o que esses autores pensam a respeito da escola e da educação, nos colocando atentos às relações interpessoais que garantam um sentido e um estado “do nós”, do “coletivo”; abertos à possibilidade de reconhecimento do outro, na promoção do diálogo com liberdade de expressão. Também nos fizeram atentar para a possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógico-educativos que atendam às necessidades do sujeito, tanto quanto da comunidade, em um contexto que é específico em cada comunidade e extremamente rico de possibilidades de discussões e realizações coletivas.

No que se refere a espaço sócio-cultural, estamos valendo-nos das idéias de Augé (1994); Certeau (1990); Coimbra e Tiburcio (1993); Correia (1986); Giddens (1990) apud Hall (1997); McLaren (1997); Milton Santos (1978) e Sacconi (1996) na tentativa de identificar o conceito de lugar (específico) e de espaço (amplitude), uma vez que utilizaremos não apenas a categoria lugar, por ser este limitado, mas, também, a categoria espaço, acreditando pelas leituras realizadas, que espaço ganha dimensão concreta e mais abrangente, quando refere a situações cotidianas em que o social, o educacional, o religioso, o comunitário, são sentidos e vividos.

Esses autores destacam a importância de, tanto quanto possível, compreendermos aspectos do espaço sócio-cultural onde estão cenários, pessoas, comunidades e instituições que “convivem” em constantes trocas, considerando esse espaço de múltiplos e intensos embates de desejos/motivos como um verdadeiro campo de forças. Estar no espaço social é estar manifestando expressões de natureza comportamental e cultural, próprias da experiência vivenciada cotidianamente, que se significa e re-significa no próprio sistema de diferenças.

Das leituras dos autores citados, percebemos que lugar e espaço se completam, pois para Augé (1994) não se leva em conta os lugares e os não-lugares existentes no mundo social. Para esse autor, lugar “é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima” enquanto ...

“os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (...) quanto os próprios meios de transportes ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são estacionados os refugiados do planeta (...) [é preciso ver] o clamor dos

particularismos; daqueles que querem ficar sozinhos em casa ou daqueles que querem uma pátria (...) condenados a falar a mesma linguagem.”

(AUGÉ, 1994, p.53 e 36 respec.).

Assim, o lugar absorve a marca e a diferença – própria da construção de identidade pessoal e social, mas isso não impede que exista a dimensão do não-lugar. O não-lugar é o “lugar” que não me cabe, onde não me vejo, onde não me sinto, onde eu não sou eu, sou qualquer um, embora estando lá.

Para Certeau (1990, p. 173) apud Augé (1994, p. 53) e para Giddens (1990, p.18) apud Hall (1997, p. 76-77), respectivamente, o lugar é

“como uma ‘configuração instantânea de posições’, o que equivale dizer que, num mesmo lugar, podem coexistir elementos distintos e singulares, sem dúvida, mas sobre os quais não proíbe pensar nem as relações nem a identidade partilhada que lhes confere a ocupação de um lugar comum.”

(CERTEAU, 1990, p. 173 apud AUGE, 1994, p.53).

[e]

“o lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado (...) os lugares permanecem fixos; é neles que temos raízes: [assim construimos] o ponto de práticas sociais específicas que nos molduram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.”

(GIDDENS, 1990, p.18 apud HALL, 1997, p. 76-77)

É verdade que, em um mesmo lugar, podem coexistir pessoas, sentimentos, expectativas diferentes; afinal, cada um é um específico. Mesmo que o lugar seja comum a todos nós, o fato de estarmos ocupando um mesmo lugar, equivale a dizer: primeiro, que estamos juntos em um certo lugar e, segundo, que este estar junto não nos confere o sentido de que somos iguais e, por sermos diferentes, não nos comportamos uniformemente.

O ideal é estarmos juntos em um mesmo lugar, com objetivos claros, definidos, concretos, conhecidos, necessários, mas nem sempre isso acontece. O lugar é efêmero, passageiro, mas não insignificante porque, de algum modo, traz um sentido de estar. Estar-junto não é estar uno, é estar ao lado, é estar-com.

McLaren (1997, p. 99) refere lugar e espaço afirmando que:

“ao destacar o importante papel desempenhado pelo **‘lugar’** em qualquer pedagogia (...) deve estar claro que não estamos falando do *milieu* físico, onde o conhecimento torna-se visível dentro de limites preordenados e circunscritos, mas, em vez disso, dos **espaços textuais** que uma pessoa ocupa e dos **espaços afetivos** que ela cria como professora [professor].” (grifos nossos).

(McLAREN, 1997, p. 99).

Percebe-se, pois, que os **espaços textuais e afetivos** são os **espaços discursivos**, são os espaços onde as linguagens e os diversos argumentos se encontram. Ocupa-se um lugar, quando se ocupa o espaço das produções. O espaço é, portanto, um lugar e também o mundo intersubjetivo, onde os pensamentos e as linguagens diferenciadas tomam corpo nos sujeitos que dão vida aos espaços de luta, de força, de poder; de escuta e de falar, de leituras bio-psico-socio-afetivas, próprias do viver humano.

Quando utilizamos os conceitos de **espaço**, também nos baseamos nas idéias de Sacconi (1996), no Dicionário de Sociologia (1974), no Dicionário de Filosofia (1996), em Correia (1986), em Coimbra e Tiburcio (1993), em Milton Santos (1978) e Marc Augé (1994). Verifica-se uma desordem nas datas de produção dos autores, pois não guardamos uma seqüência, ordenado-as da mais antiga à mais recente. A seqüência obedecida foi aquela que nos permitiu obter um certo tecido para reflexões que ampliassem a idéia da categoria – espaço.

Quando, pois, nos referimos à expressão espaço, não desejamos uma idéia de um espaço qualquer, indefinido, abstrato. Estamos nos referindo ao espaço de um certo existir,

pois comunidade e comunitário são expressões que remetem à existência de pessoas, e, nesse caso específico, trata-se do espaço – comunidade (de pessoas) – e nele inserido - a escola.

Em Sacconi (1996, p.299), encontramos onze conceituações possíveis de espaço, sendo que a décima delas nos pareceu mais apropriada, uma vez que se refere a “meio; ambiente.”

Ainda na tentativa de descobrirmos um melhor conceito de espaço, recorremos ao Dicionário de Sociologia (1974, p. 117) e de Filosofia (1996, p. 163), que respectivamente falam de “espaço social” (I) e de “espaço de práticas humanas” (II), referindo-os nos seguintes termos:

(I) “Espaço Social: é o espaço abstrato onde se desenvolvem os fatos sociais. Noção derivada é a de distância social. O espaço social não deve ser confundido com o espaço geográfico.”

(DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, 1974, p.117).

(II) “... a reflexão sobre espaço não deve negligenciar a importância das práticas humanas que nele podem se desdobrar: suas diversas utilizações (estática, arquitetural, militar, econômica, política)” [religiosa, comunitária que aqui consideramos poder inserir]

(DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, 1996, p.163).

Esses **conceitos de espaço** não satisfazem, pois, quando pensamos e falamos em seres humanos, é preciso pensar em um contexto mais amplo e não abstrato apenas e porque as expressões “estática, arquitetural, militar, econômica, política”, não dão conta da amplitude das perspectivas, expectativas, experiências, necessidades, in-compreensões e variedades das linguagens humanas.

Em Correia (1986, p. 8), Coimbra e Tiburcio (1993, p. 3), que respectivamente estão mencionados como **III** e **IV** conceitos, encontramos que espaço social:

(III) “é o espaço social ou espaço socialmente produzido ou simplesmente espaço ou sinônimo da organização espacial.”

(CORREIA, 1986, p. 8).

[e]

(IV) “é o local onde ocorre a interação entre os elementos da paisagem natural (meio físico) e os elementos da paisagem humana (meio cultural).”

(COIMBRA E TIBURCIO, 1993, p.3).

O conceito III estamos considerando vago, apesar de salientar a expressão “espaço socialmente produzido”. Quanto ao conceito IV, entendemos que “local” traz a idéia de lugar (que é algo específico), deixando o vocábulo “espaço” esquecido, uma vez que nele não está inserida apenas a interação entre elementos da paisagem natural e humana, mas o espaço também comporta a força da interação, da argumentação social entre os sujeitos que experienciam uma certa convivência.

Em Milton Santos (1978, p. 22) encontramos espaço concebido

“como um conjunto de formas representativas de relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de força cuja aceleração é desigual”.

(SANTOS, 1978, p. 22).

Sendo esse conceito de “espaço” aquele que melhor satisfaz o nosso trabalho, será por nós utilizado, pois faz referência aos seguintes elementos: *conjunto de relações sociais, processos, funções, campo de força e representações*.

No que se refere à identidade/diversidade cultural, estamos considerando as idéias de Dayrell (1999); Forquim (1993); Geertz (1989); Gonçalves e Silva (1998); Hall (1997); Laraia (1999); MacLaren (1997) e Silva (2000).

Em síntese: estes autores consideram que “educação” é sinônimo de cultura. Sendo, pois, inerente à comunidade, não podendo desconsiderar identidade, pluralidade/diversidade, e não se pode pensar e falar em “educação” esquecendo-se dos sujeitos humanos que são produtores imediatos da cultura.

A identidade/diversidade cultural permite aos sujeitos a aquisição de competências múltiplas para o ser, o viver, o agir, o falar, o escrever, o pictografar... das mais variadas maneiras, seus desejos, emoções, sentimentos, expectativas, e (im)possibilidades de realização; e estes sentimentos humanos estão expressos por múltiplas linguagens em cada maneira particular de cada sujeito, estando “sozinho” ou quando se encontra em “coletividade/comunidade”.

No entanto, apesar de levarmos em consideração aspectos da identidade/diversidade cultural dos sujeitos, salientamos que, neste estudo, não trabalharemos a questão étnica, mesmo compreendendo-a como um poderoso componente de análise nas relações de identidade e de alteridade porque nos interessa estudar a linguagem expressa nas escolas consideradas comunitárias, que poderão revelar comportamentos heterônomos, anti-dialógicos e estratégicos ou comportamentos autônomos, dialógicos e comunicativos ou, ainda, comportamentos que estão em evolução da heteronomia para autonomia.

Com relação à categoria cotidiano, trabalhamos com as considerações de Agnes Heller (2000); Goffman (1985); Granjo (2000) e Lefebvre apud Penin (1995).

Esses autores ressaltam a importância do estudo da categoria “cotidiano” porque, no cotidiano, integra-se e caracteriza-se o conjunto das atividades humanas. O cotidiano constitui e institui a vida humana, cria e recria a linguagem das (im)possibilidades de realizações “transitórias” ou “permanentes”. Assim, dentro do viver cotidiano, questionamos:

Como são expressas e o que expressam as atividades pedagógico-educativas na escola e na comunidade?

O cotidiano da “escola-comunitária” revela, valorizando, a marca da não-permissão (não acontecimento) ou da permissão (o acontecimento), para que os sujeitos se expressem satisfatoriamente na escola e fora dela?

Para a categoria relações de poder, estamos recorrendo a Foucault (1983, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b).

Para Foucault o poder corporifica-se nas linguagens humanas e fortalece as engrenagens do viver/falar/fazer cotidiano. Assim como o homem está para a linguagem, a sua linguagem traduz o poder das intenções e do acreditar que tem autoridade para decidir/resolver, promover, não promover, facilitar, não facilitar, encorajar, desencorajar, (...) planos de ação e de envolvimento inter-pessoal, pois a linguagem acentua e determina o jogo e os múltiplos jogos das condições sociais favoráveis ou desfavoráveis, para que o poder seja trabalhado, de maneira circular, ou, para que o poder fique a disposição de uma única voz que, muitas vezes, não é instituída pelo grupo, mas instituída pelo próprio sujeito em condição unilateral.

Na categoria comunicação humana, utilizamos as idéias dos seguintes autores: Alice Bril (1998); Bordenave e Carvalho (1979); Coelho Netto (1999); Figueiredo e Giangrande (1999); Guareschi (1993); Mattelart (2000); Melo (1998); Rubim, Benz e Pinto (2000).

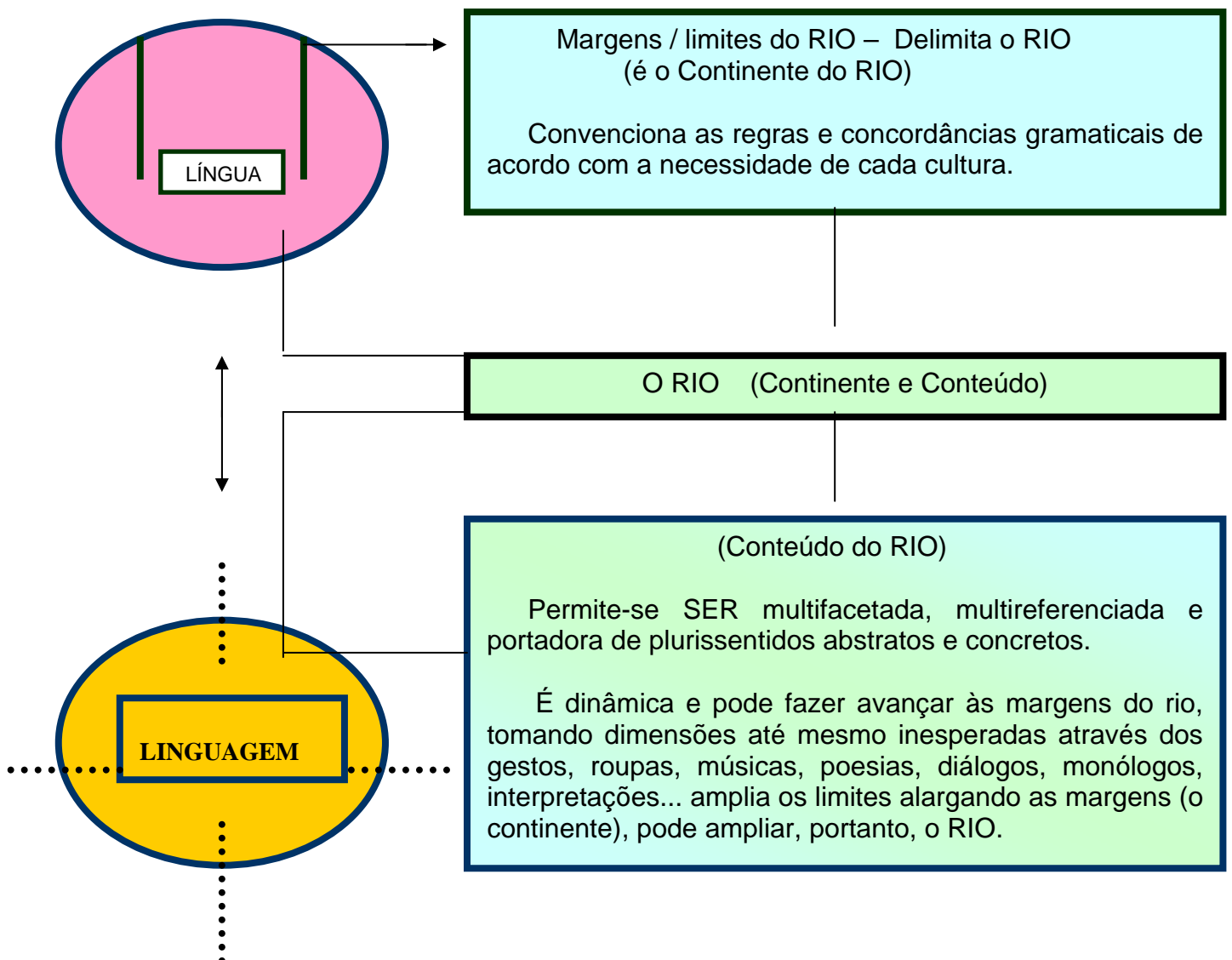
Eles que já nos indicaram um ponto essencial deste nosso estudo nos ajudam a assim sintetizar: a comunicação humana, quando trabalhada e investida em processos socializadores, possibilita aos sujeitos de um mesmo espaço sócio-cultural não apenas o estado de uma certa convivência, mas, sobretudo, propiciam/aprimoram comportamentos de diálogo, cooperação, solidariedade interpessoal, isso porque a comunicação é produto e produtor de um sistema/processo de pré-sentidos que pode favorecer/possibilitar ou desfavorecer/impossibilitar a essência, a compreensão do dito/informado, enquanto valor concreto e não apenas e tão somente abstrato.

Nos aspectos - língua e linguagem, estaremos utilizando os seguintes autores: Bakhtin (1997); Baquero (1998); Borba (1984); Burke e Porter (1993, 1997); Buzzi (1998); Dias (2000); Ducrot e Todorov (1981); Faustino (1995); Fiorin (1997); Kock (1999, 2000);

Kristeva(1999); MacKay (2000); Marcuschi (2001); Maturana (1999); Ong (1998); Orlandi (1983); Ricouer (1988); Saussure (1971), dentre outros.

Para esses autores, existe diferença entre língua e linguagem. Fazendo uma síntese gráfica, podemos explicar a diferença e a convergência entre essas categorias, por uma aproximação analógica com um rio, conforme figura abaixo:

FIGURA 1 – LINGUA E LINGUAGEM: DIFERENÇA E CONVERGÊNCIA



Assim, compreendemos que a língua é um constructo coletivo dos vários sujeitos que pertenceram e pertencem a uma determinada cultura, e é desse constructo que as formas/maneiras da comunicação humana se originam, durante a constância das expressões daqueles que convivem e aprendem a conviver em reciprocidade, ou não-reciprocidade, usando o mesmo código cultural.

A linguagem, por sua vez, não segue normas nem regras, mas isso não quer dizer que ela – a linguagem, não deixa implícita e/ou explícita as informações que deseja passar. Por exemplo, a linguagem dos gestos, das roupas, das poesias e pinturas... ganha mil dimensões para cada sujeito que, por infinitas razões, compactua ou não compactua do mesmo pensar e falar e é daí, desse movimento, dessa dinâmica natural das multi-interpretações que nascem os plurissignificados, ampliando, enriquecendo a linguagem e, assim, enriquece a língua.

Acreditamos que os sujeitos escolares-comunitários devem expressar linguagens pedagógico-educativas, indicadoras da construção do sentimento e reconhecimento da alteridade, de experiência do diálogo/liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento; do estabelecimento da cooperação; do respeito à identidade/diversidade cultural na dimensão escolar-comunitária.

E, acreditamos ainda, que os sujeitos escolares-comunitários que não expressam linguagens pedagógico-educativas, indicadoras da construção do sentimento e reconhecimento da alteridade; de experiência do diálogo/liberdade de expressão; da possibilidade de entendimento; do estabelecimento da cooperação; do respeito à identidade/diversidade cultural na dimensão escolar-comunitária, estão vivendo junto a tantos outros que habitam um mesmo espaço social, mas não estão convivendo com os princípios que norteiam o estar-junto numa situação comunitária, trocando.

Com relação às categorias heteronomia e autonomia, estamos trabalhando com as idéias de Piaget (1958, 1977, 1985, 1994) e Kohlberg (1969,1972). Em relação às categorias agir anti-dialógico e dialógico, estamos utilizando as leituras em Freire (1979, 1982, 1987, 1992, 1998, 2000) e, em se tratando das categorias de agir estratégico e agir comunicativo,

estamos utilizando as leituras em Habermas (1987, 1988, 1989a, 1989b, 1992, 1993, 1994, 1996, 1997a, 1997b).

Para Piaget e Kohlberg, a formação moral que caracteriza o sujeito como **heterônomo** dá-se, quando, um discurso estranho entra em mim, me domina e quer falar por mim. Nesse momento, a força discursiva cujo sentido está na ordem e na decisão não (co)participada, caracteriza um anti-diálogo e toma conta do ser e da situação apresentada.

Na heteronomia há um sujeito que domina, inclusive pelo discurso, e há um sujeito que obedece, por obrigação submissa/passiva à autoridade, e as conseqüências negativas podem vir pela obediência cega, não refletida (da regra e da ordem que pertencem ao outro). A linguagem do sujeito heterônomo é enfraquecida, perde a força porque não encontra no próprio sujeito o espaço para as discussões voltadas para o entendimento (com)partilhado.

Para Freire, o agir anti-dialógico afirma o autoritarismo e a silenciosidade porque esse agir/essa ação é desenvolvida no processo deseducativo, em que o sujeito olha a si mesmo, reconhece-se, mas não reconhece os outros, não compartilha com os demais ou “compartilha”, impondo seu ponto de vista, impedindo e não promovendo a liberdade de expressão.

Para Habermas, o agir estratégico está apoiado em uma deficiência de utilização do mecanismo de entendimento que trabalha na construção das interações. O agir estratégico não é interativo, o que torna bastante difícil a ordem social, porque a utilização das expressões de validade para o possível consenso é ou fica minada.

A constelação do falar e do agir modifica-se porque os sujeitos, quando heterônomos, não manifestam a experiência do diálogo, não compartilham propostas, principalmente porque os que dominam acreditam que suas idéias são as melhores e ou não podem ser modificadas, inviabilizando as argumentações. Assim, a linguagem encolhe-se, enfraquece-se e, debilitada, passa a preencher apenas as funções de informação. É o que resta, quando se retira do entendimento lingüístico a formação do consenso – comportamento esse que tem sua gênese no âmbito das discussões de idéias, no qual não existe lugar para a heteronomia.

O sujeito heterônomo tem na linguagem o meio para transmissão de informações e vive parasitariamente, isto é, vive do uso passivo da linguagem, fazendo com que ela perca o papel de coordenação da ação coletiva/comunitária. Aqui, nessa forma de linguagem/comportamento verbal, o sujeito trabalha com planos de ações individuais, é um sujeito egocentrado, vê a si mesmo e não percebe a existência do outro, sentindo portanto, dificuldade de interagir socialmente.

Como expressões do agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico consideraremos a linguagem que, afronta, destrói, impede, amedronta, impossibilita o saber ser, o saber dizer e o saber fazer, próprios dos sujeitos que não se colocam em discussão e, portanto, obstaculizam o aprendizado do estar-junto em comunidade/coletividade.

Ainda para Piaget e Kohlberg, a formação moral que caracteriza o sujeito como autônomo é um processo complexo que inclui diversos níveis de formação, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da consciência moral autônoma. Nesse momento, a força discursiva cujo sentido está na ordem e na decisão (co)participada, é nascida de um diálogo que toma conta do ser e da situação apresentada.

A autonomia põe em funcionamento várias organizações humanas, desde o juízo e a reflexão até os sentimentos e comportamentos verbais, e que são veiculados através de variados mecanismos de trocas/experiências inter-pessoais que impulsionam tanto o desenvolvimento pessoal quanto a transmissão social de conteúdos morais. A linguagem, sob esse ponto de vista, está fortalecida porque encontra no sujeito a expressão do sentido de coletividade/comunidade (com)partilhada.

Para Freire, o agir dialógico afirma a autoridade e a não-silenciosidade porque esse agir/esta ação é desenvolvida no processo educativo em que o sujeito olha a si mesmo, reconhece-se, reconhece a existência do outro e compartilha com os demais, construindo pontos de vista que permitem e promovem a liberdade de expressão.

Para Habermas, a linguagem é a fonte de integração social porque ela dirige o *télos* do entendimento que habita na própria linguagem. Assim, o agir comunicativo está apoiado numa determinada concepção de linguagem, de entendimento e significados que abrem um

leque de visões de mundo que são múltiplos e se estruturam, manifestando jogos de argumentação e contra-argumentação.

A força consensual do entendimento lingüístico reside nas ações de fala e escuta, trabalhando para o alcance do consenso pelo meio efetivo da participação e da coordenação das ações. O consenso sobre algo mede-se pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica. O sujeito trabalha com planos de ações coletivas, é um sujeito des-centrado, vê a si mesmo e percebe a existência do outro, sentindo portanto, facilidade de interagir socialmente.

Como expressões do agir autônomo, dialógico e comunicativo, encontramos a linguagem que facilita, constrói, promove, favorece, encoraja, possibilita o saber ser, o saber dizer e o saber fazer, próprios dos sujeitos que se colocam em discussão e, portanto, propiciam o aprendizado do estar-junto em comunidade/coletividade.

O problema de pesquisa foi organizado interrogando: As linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários expressam e representam no viver cotidiano oportunidades para a construção e manifestação preponderantes, de relações interpessoais heterônomas, anti-dialógicas e estratégicas ou autônomas, dialógicas e comunicativas ou estão em processo de evolução da heteronomia à autonomia?

Isso porque,

1. Consideramos que as linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários podem expressar uma construção de agir heterônimo, quando compreendem a presença do não-falar, do não-saber, do não-querer, do não-fazer, do não-poder, reconhecer o outro, experienciar a prática do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento/consensualidade, do estabelecimento da cooperação/socialização e do respeito à identidade e diversidade cultural.

Com as linguagens heterônomas, o sujeito busca impossibilitar o desenvolvimento consensual e participativo/dialógico das propostas, a expressão das verdades, o impedimento das reflexões, das discussões, do consenso, do diálogo, da solidariedade...) impedindo o pensar, o falar e o fazer autônomo e comunicativo que atendam, satisfatoriamente, aos sujeitos das escolas-comunitárias envolvidos no processo educativo pedagógico e comunitário.

2. Consideramos que as linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários podem expressar uma construção de agir autônomo, quando compreendem a discussão do saber-falar, do saber-saber, do saber-querer, do saber-fazer, do saber-poder, reconhecendo o outro e experienciando com o outro a prática do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento, do estabelecimento da cooperação/socialização e do respeito a identidade/diversidade cultural.

Com as linguagens comunicativas, o sujeito busca possibilitar o desenvolvimento consensual e participativo/dialógico (das propostas, verdades, reflexões, discussões, consenso, diálogo, solidariedade...) permitindo o pensar, o falar e o fazer autônomo e comunicativo, que atendam satisfatoriamente aos sujeitos das escolas-comunitárias, envolvidos no processo educativo pedagógico e comunitário.

Este estudo tem como relevância social o significado e importância de produzir conhecimento sobre: o sujeito e sua maneira de agir/viver que, através da linguagem expressa, retrata e manifesta o comportamento heterônomo, anti-dialógico e estratégico ou o autônomo, dialógico e comunicativo, no espaço da escola (dita) comunitária. Em função desse pensar e com base nas leituras realizadas, acreditamos que podemos colocar em discussão:

(A) o ideal de linguagem para os sujeitos escolares-comunitários e

(B) alguns questionamentos que julgamos necessários para a investigação e discussão sobre linguagem.

Tecendo alguns comentários a respeito do item (A)

(A)um certo ideal de linguagem para os sujeitos que trabalham com escola e educação de natureza comunitária é expressar uma linguagem, dentro dos seguintes parâmetros:

1. A linguagem do trabalho pedagógico-educativo nos espaços escolares-comunitários.

a) Deve ser direta e participativa, através de fórum de discussão, entendendo que o projeto de ação pedagógica e educativa deve ser fruto das discussões partilhadas entre a escola e a comunidade;

b) Deve procurar atender e/ou reconhecer que as concepções sociais e religiosas existentes nas escolas comunitárias e comunidades locais são decorrentes da realidade contextual e do momento histórico que vivem na atualidade;

c) Deve assumir um caráter de compromisso individual e coletivo, entre escolares e comunitários, proporcionando a cada indivíduo, em sua coletividade, uma orientação para reflexões e tomadas de decisões;

d) Deve expressar em sua plenitude a capacidade de permitir aos homens a produção de um saber-ser, saber-falar e saber-fazer, tendo como base o aproveitamento das experiências sociais, cotidianas e do “mundo-da-vida”, pela via da ação-reflexão-ação;

e) Deve ser aberta a atividades pedagógicas, educativas, religiosas, cooperativas e comunitárias, procurando desenvolver a ação/viver/agir crítico, comunicativo e independente, para criar ou permitir ou reforçar a competência dos sujeitos/atores sociais, para que cada um possa assumir as responsabilidades das transformações que são necessárias e repercutem nas condições de vida e trabalho;

f) Deve junto com a comunidade local, desenvolver projetos/planos de ação, nascidos das ênfases (as necessidades locais) com o propósito de discutir e alcançar um consenso, sobre a melhor maneira de trabalhar essas prioridades;

g) Deve ser organizada e articulada com os segmentos escolar e comunitário. A comunidade local deve saber quais são os (pré)requisitos necessários a uma avaliação, deve opinar quanto a sua justeza e necessidade, deve propor outras maneiras de avaliação, quando as maneiras que estão sedimentadas já não atendem mais as expectativas do grupo social;

h) Devem a escola comunitária e a comunidade local discutir a finalidade da avaliação pedagógica, buscando compreender que ela, a avaliação, não serve ao único propósito de

aprovar e/ou reprovar o aluno, mas que se constitui como contínua, investigativa e diagnóstica e tem a finalidade de acompanhar avanços/progressos pessoais e coletivos de aprendizagens;

i) Devem a escola-comunitária e a comunidade local perceber-se enquanto instrumentos necessários ao planejamento e à execução das atividades propostas, procurando o entendimento de que o exercício de participação poderá fazer com que, através das ações executadas, as comunidades percebam, com maior clareza, a sua realidade, como também a potencialização da ação coletiva para provocar as mudanças necessárias.

2. As linguagens da escola comunitária e da comunidade local devem colocar-se abertas ao:

a) Desenvolvimento do diálogo/comunicação entre seus pares, viabilizando o encontro das múltiplas vozes e intenções de trabalho pedagógico-educativo;

b) Desenvolvimento da investigação diagnóstica como necessária para traçar ações/projetos pedagógico-educativos que atendam, em suas especificidades, a realidade escolar-comunitária;

c) Entendimento de que a construção coletiva de projetos, no sentido pedagógico-educativo, nasce do que é prioritário/exigido pelos pares escolares-comunitários;

d) Empreendimento de linguagens oralizada e escrita, entendendo-as como um forte instrumento de interação social e, para que essa interação ocorra de maneira satisfatória, será necessária a prática da escuta dos diálogos, na busca de alcançar: a cooperação, a socialização, o (com)partilhar, a troca das experiências (...).

Tecendo alguns comentários a respeito do item (B)

(B) Apresentamos os questionamentos que orientam a pesquisa com a intenção de coletar dados:

■ As linguagens experienciadas no cotidiano discursivo remetem à aproximação ou ao afastamento entre a escola e a comunidade?

■ As linguagens experienciadas/manifestadas pelos sujeitos escolares-comunitários revelam o agir heterônomo e o agir autônomo (?)

- As linguagens promovem/facilitam ou impedem/não promovem a abrangência prática/experienciada do sentido de nós/de pertença ao grupo(?)
- As linguagens caracterizam as tradições culturais, as necessidades, os interesses, as aspirações dos sujeitos escolares e comunitários?
- As linguagens promovem/facilitam ou impedem/não promovem, transmitem o sentido ou o não-sentido de que (in)existe o desenvolvimento do sentimento da identidade partilhada na dimensão comunitária(?)
- Que linguagens experienciadas/manifestadas pelos sujeitos escolares-comunitários promovem/facilitam ou impedem/não promovem o reconhecimento da alteridade, a experiência do diálogo, da cooperação, da inter-relação social e o respeito à identidade e a pluralidade cultural na dimensão escolar-comunitária(?)

Construímos a hipótese, levando em consideração que nos espaços escolares (ditos) comunitários, poderíamos encontrar linguagens detectáveis que sinalizam uma constância de agir heterônomo ou de agir autônomo ou do agir heterônomo que evolui para o autônomo, caracterizando situações que envolvam a ausência/impedimento ou a presença/não-impedimento do reconhecimento da alteridade, da experiência do diálogo, da cooperação, da inter-relação social, do respeito à identidade e pluralidade cultural, nas dimensões pedagógico-educativa e comunitária.

Assim, por tais linguagens, que revelarão o agir estratégico ou o agir comunicativo, poderemos caracterizar a escola como “comunitária” ou “não-comunitária”, isto porque, sendo o ser humano um ser de relações sócio-culturais, é um construtor de linguagem, um comportamento social, que o traduz enquanto homem em situação de pertença, favorável e comprometido com o vínculo de dimensão tripessoal, isto é, ser eu, ser eu olhando para o ser tu, ser eu partilhando com o nós que não somos, porque não somos permanentes, mas estamos sendo, dia após dia, na comunidade.

Nos diferentes espaços geográficos e inter-pessoais, encontramos a diversidade de paisagens cultural e humana, portanto é preciso apreender e experienciar o aprendizado do argumento, da intenção, no processo pedagógico-educativo. Nada é dito ou não é dito por acaso. Tudo, irremediavelmente tudo, tem um motivo implícito, quando se encontra no interior dos pensamentos humanos, e um motivo explícito, quando se encontra no exterior/nos comportamentos, nas vozes dos sujeitos que preenchem o mundo de infinitas interpretações e

possibilidades de argumentações, quando o pensar se (trans)forma em falar e ganha os ouvidos alheios no mundo vivido/experenciado.

Referimo-nos ao agir estratégico ou ao agir comunicativo como possibilidades, porque, a priori, não-podemos e não-devemos afirmar que, nos espaços “escolares-comunitários”, os sujeitos experienciam linguagens que manifestam um agir/viver/um comportamento verbal, estratégico ou comunicativo, apenas porque se convencionou chamar esses espaços educativos de escolas comunitárias.

Estamos atentos ao que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), que advertem para o fato de que numa pesquisa qualitativa não se recolhem “dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas, à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando...”. Dessa maneira, não desejamos apontar um único caminho hipotético para per-seguir, na obrigação de recolher dados que confirmem ou infirmem esta ou aquela hipótese, traçada anteriormente.

Como detalharemos no capítulo que trata da metodologia, desejávamos observar os sujeitos nas escolas: conversar com as pessoas, observar aspectos do seu falar e fazer cotidianos; conhecer o que os sujeitos pensam sobre escola, sobre educação, sobre comunidade, sobre escola-comunitária; conhecer as ações, os planos e os projetos pedagógico-educativos da escola; participar das reuniões escolares, participar das atividades pedagógico-educativas que envolvam os escolares e consultar as correspondências trocadas entre a escola e a comunidade no cotidiano de suas atividades.

Considerávamos ser possível obter dados, que permitissem descrever analiticamente o que acontece nestes espaços escolares-comunitários; como esses sujeitos se comportam, que linguagens revelam no cotidiano de suas ações pedagógico-educativas e, se nesses espaços sócio-educacionais preponderam linguagens que os caracterizam como de vivência estratégica ou como de vivência comunicativa.

Considerávamos que apontar um único caminho hipotético impossibilitaria a descoberta de outras situações que pudessem estar entre os dois pólos referidos ou em um

deles e, somente observando o cotidiano destes espaços escolares, é que poderíamos perceber, pois havia a ser considerado o dinamismo das linguagens nesses espaços. Assim, admitimos poder encontrar três possibilidades:

1ª) Escolas comunitárias cujos sujeitos escolares-comunitários usam/ expressam linguagens que se caracterizam, possibilitam/propiciam ações do agir estratégico, pois constroem/estruturam linguagens/comportamentos que representam a negação, a inibição, à coação, o impedimento, a não-promoção (...) do reconhecimento do outro, da experiência do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento/consensualidade, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural, demonstrando no viver cotidiano a negação/impedimento de oportunidades, para que os sujeitos aprendam a expressar (experienciando), o falar e o fazer comunicativo, autônomo e consciencioso, que os atendam satisfatoriamente na escola e na comunidade.

2ª) Escolas comunitárias cujos sujeitos escolares-comunitários usam/ expressam linguagens que se caracterizam, possibilitam/propiciam ações do agir comunicativo, pois constroem/estruturam linguagens/comportamentos que representam o reforço, a interação, a compreensão, a permissão, a promoção (...) do reconhecimento do outro, da experiência do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento/consensualidade, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural, demonstrando no viver cotidiano a permissão/não-impedimento de oportunidades, para que os sujeitos aprendam a expressar (experienciando), o falar e o fazer comunicativo, autônomo e consciencioso, que os atendam satisfatoriamente na escola e na comunidade.

3ª) Escolas comunitárias cujos sujeitos escolares-comunitários, todos ou parte deles, usam/expressam linguagens que se caracterizam, possibilitam/propiciam...

▪ **Ora ações do agir estratégico**, pois constroem e estruturam linguagens/comportamentos como se estivessem envolvendo do procedimento **autônomo ao heterônomo**, quando intensificam **a negação, a inibição, à coação, o impedimento, a não-promoção (...)** nas situações de reconhecimento do outro, da experiência do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento/consensualidade, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural, demonstrando no viver cotidiano a **ausência** de oportunidades, para que os sujeitos aprendam a expressar

(experienciando) o falar e o fazer comunicativo, autônomo e consciencioso, que os atendam satisfatoriamente na escola e na comunidade.

▪ **Ora ações do agir comunicativo**, pois constroem e estruturam linguagens/comportamentos, evoluindo do procedimento **heterônimo ao autônomo**, quando intensificam **o reforço, a interação, a compreensão, a permissão, a promoção (...)** nas situações de reconhecimento do outro, da experiência do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento/consensualidade, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural, demonstrando no viver cotidiano a **presença** de oportunidades, para que os sujeitos aprendam a expressar (experienciando) o falar e o fazer comunicativo, autônomo e consciencioso, que os atendam satisfatoriamente na escola e na comunidade.

Assim, a linguagem pode apresentar uma performance de viver/agir estratégico, quando ocorre o processo do não-diálogo ajudado pela força das palavras e dos sujeitos, manifestando a ação de perigo, ameaça, inibição, humilhação, impedimento, não-promoção **ou** pode apresentar uma performance de viver/agir comunicativo, quando ocorre o processo pelo diálogo entre pares inter-humanos, manifestando a ação de encontro de vozes, observância da alteridade, promoção e possibilidade de convencer, não enquanto uma ação vencida em si-mesma, mas, enquanto uma ação nascida de um com-vencer, na pluralidade, na comunidade **ou** ainda pode representar uma oscilação entre a situação de heteronomia ou de autonomia conforme disposição das palavras utilizadas.

Aqui falaremos, um pouco sobre as cinco categorias que consideramos destacadas na hipótese:

1. Reconhecimento do outro

Reconhecer o outro como um sujeito portador de diferenças e, entre essas diferenças, a dialógica/discursiva, é abrir-se de imediato ao mundo intersubjetivo repleto de significados, que habita no homem e habita no mundo. Acreditamos que o reconhecimento do outro, o outro que é obviamente diferente de mim e de qualquer um outro constituiu-se em um primeiro passo para a narrativa de uma educação que colabora para a existência de experiências

múltiplas, em que todos podem polemizar as idéias, mas nunca desrespeitar quem as tem e transmite.

Nesse sentido, observemos McLaren (1997, p. 96) quando nos diz que:

“os educadores e alunos e alunas precisam abrir-se para a possibilidade da alteridade de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio (...) os estudantes especialmente, precisam ter a oportunidade de inventar formações do eu diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades.”

(McLAREN, 1997, p. 96).

Desenvolvemos o reconhecimento da alteridade, quando entendemos que estar no mundo é aprender a aprender a ser com os outros, é defender a idéia das diferenças, é ver/observar questionamentos/linguagens utilizadas, mesmo aquelas consideradas inoportunas, sob os mais diversos pontos de vista, quando parece que, finalmente, o homem começa a querer aperfeiçoar a linguagem ou as linguagens começam a querer aperfeiçoar o homem, multiplicando a natureza frágil ou grosseira, baixa ou altiva da voz que fala do sujeito que fala de si mesmo e do seu mundo perceptível.

De acordo com Homi Bhabha (1990, p. 210-211) apud McLaren (1997, p. 199), “a alteridade sempre intervém para prevenir o sujeito de fixar-se em um sistema de significação fechado e mantém aberta ‘uma nova área de negociação de significado e representação.’”

Compartilhar do sentido de alteridade através do reconhecimento de que o outro é essencialmente diferente de um outro-outro em todos os aspectos da experiência humana, significa sair do ser que nada é, enquanto está sozinho, isolado em seu mundo interior/particular, para entrar na instância do ser em si e do ser para si, isto é, aquele que, percebendo a si mesmo, percebe o outro e encontra nas diferenças as marcas da identidade e das diversidades de pensares, falares e fazeres, que poderão contribuir para um amadurecimento pessoal e coletivo daqueles que não apenas estão juntos porque ocupam um mesmo espaço, mas estão juntos porque re-conhecem o valor desse estar.

2. Experiência do diálogo/da liberdade de expressão

A comunicação, a linguagem/o diálogo entre os pares humanos é a marca de quem vive ou se encontra disposto a viver (experienciado) o sentido de alteridade com o destino de olhar e participar de uma comunidade discursiva. Construir a experiência dialogada não é muito fácil, porque isso inquieta os sujeitos e movimenta suas concepções, suas narrativas, suas visões de mundo ego-centrado ou des-centrado.

McLaren (1997, p. 163) questiona [e nos empurra, também, ao questionamento] se:

“as narrativas falam sobre nossas pessoas ou nós somos falados através de narrativas? [e responde que] usamos tipos diferentes de narrativas para contar tipos diferentes de histórias, mas também sancionamos certas narrativas e desconsideramos outras por razões políticas e ideológicas [e] num sentido amplo, nossas identidades narrativas determinam nossa ação social como agentes da história, bem como as restrições que colocamos nas identidades dos outros.”

(McLAREN, 1997, p. 163).

Narrar um acontecimento é preenchê-lo de linguagens multi-moduladas. Utilizamos linguagens narrativas quando revelamos nossas concepções a respeito de quaisquer assuntos e quando oralizamos ou escrevemos nossas pretensões, aquilo que consideramos verdades. Devemos nos mostrar comprometidos com ambos os atos – o falar e o escrever. As linguagens verbal e não-verbal são tão narrativas quanto o próprio jogo discursivo que expomos. Não existe possibilidade alguma de negar que uma única palavra, um único olhar, a presença de um silêncio ininterrupto, não esteja carregado de linguagem (des)conhecidas.

Para Conquergood (1993, p. 337), apud McLaren (1997, p. 168-169) o termo

“narrativa é originário da palavra latina *narrare* (contar) e *gnarus* (saber), ambas derivadas da raiz indo-européia *gna* (saber) [assim] narrativa é uma forma de saber, uma procura por significado, que privilegia experiência, processo, ação e perigo (...) é ativa e emergente, ao invés de abstrato e inerte, o saber narrativo relembra e redefine a experiência em informações

significativas e incentivadas para as ações correntes [e] o ato de [contar e] recontar é sempre um encontro, geralmente cheio de risco.”

(CONQUERGOOD, 1993, p. 337, apud McLAREN, 1997, p. 168-169)

A linguagem permite-se narrativa, quando conta, re-conta, é ação, é movimento de uma situação e/ou experiência vivida. A linguagem promove os significados na relação homem-homem, homem-mundo, homem-história. Os significados promovidos são instáveis, tanto quanto os pensamentos e os falares humanos, e as performances parecem poder ser medidas pela natureza de seus discursos, naturalmente, reveladores de suas intenções consigo, para a escola, para a comunidade.

3. Possibilidade de entendimento/consensualidade

Habermas (1997, p. 481) assegura que,

“Un saber ‘común’ tiene que satisfacer condiciones bien exigentes. Pues no sólo estamos ante un saber ‘común’ cuando los participantes concuerdan en algunas opiniones; tampoco cuando saben que concuerdan en ellas. Llamo común a un saber que funda acuerdo, teniendo tal acuerdo como término un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante.”

(HABERMAS, 1997, p. 481).

Para que essas ações/comportamentos de intersubjetividade circulante, existam em um dado espaço sócio-cultural (família, escola, comunidade...), será necessário que os sujeitos compreendam dois aspectos:

1º Que é preciso estar aberto à escuta, à conversa, ao diálogo, não paralisando os sujeitos do grupo/da comunidade, colocando-os ou deixando-os sentir-se em condição de abandono, de impossibilidade para re-partir idéias e tarefas;

2º Que é necessário discutir sempre as idéias, argumentando e contra-argumentando-as, mas jamais fazer desse ato de discussão um fator que os leve à inimizade, comportamento muito próprio do sujeito que não sabe ou não consegue interagir, porque não aceita as diferenças de olhares e concepções.

4. Estabelecimento da cooperação

Segundo Kobena Mercer (1991, p. 68), apud McLaren (1997, p. 95)

“a noção de cidadão e cidadã tem sido pluralizada e hibridizada, pela presença de uma diversidade de sujeitos sociais (...) a solidariedade não significa que todos pensem da mesma maneira, ela inicia quando as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se ‘importam’ em construir uma base comum”.

(KOBENA MERCER, 1991, p. 68, apud McLAREN, 1997, p. 95).

Esse pensamento ressalta a importância de valorizarmos a subjetividade e intersubjetividade humana como um vínculo propenso à interação social, coletiva, comunitária. Não podemos aceitar a idéia de viver no monólogo e acreditar que nossas linguagens são as melhores ou as mais bem estruturadas. Ser cidadão é ser plural. Ser plural é também aceitar, em certos aspectos, a condição de viver, algumas vezes no círculo da metamorfose constante.

E, McLaren (1997, p. 198) diz que

“as identidades construídas no ato da solidariedade serão provisórias e as alianças formadas serão contingentes em suas estratégias, negociações e traduções que ocorrem no ato da luta tanto a construção de uma aliança de base comum (cultura comum) quanto para uma política transformadora (...)”

(McLAREN, 1997, p. 198).

Nesse sentido, recorreremos a Habermas (1997, p. 479), quando nos questiona sobre: Como é possível haver ação social, sem haver cooperação, solidariedade, envolvimento, negociações, comportamento comunicativo? As identidades são construídas por intermédio das diferenças de pensares, falares, querereres, poderes. Não existe possibilidade de estar no mundo, no mundo vivido e não estabelecer trocas recíprocas. O oposto a isso é viver e fazer da vida um eterno ato de comportamento heterônomo e estratégico capaz de anular toda e qualquer maneira de inter-diálogo.

5. Respeito à identidade e à diversidade cultural

Nesse sentido McLaren (1997, p. 101) afirma que

“as[os] educadoras[es] devem ter acesso a uma pedagogia que os possibilite a, juntamente com seus estudantes, encararem a infertilidade da cultura (...) e a empregarem um discurso e um conjunto de práticas culturais que não se satisfaça em simplesmente encher suas práticas (...) [dando] sustentação para aquelas relações sociais responsáveis pela própria injustiça contra a qual as [os] educadoras [es] críticos estão lutando.”

(McLAREN, 1997, p. 101).

Para McLaren (1997, p. 193) “qualquer identidade cultural deve levar em consideração sua fundamentação e endereço discursivos bem como sua política de localização e lugar”, isto é, a cultura que, anunciada, se anuncia através das mais variadas linguagens – que também são signos culturais-.

No entanto, não é o fato de vivermos ou estarmos juntos em um mesmo território/espço sócio-cultural que garante o sentido do nós, do nós que dialoga, discute, explana, argumenta e contra-argumenta idéias, vontades, perspectivas e necessidades, favorecendo o intercâmbio de ações/comportamentos coletivos, próprios das articulações entre: sujeito-situação-diálogo-diagnóstico-repertório de intenções compartilhadas – ação social/coletiva/comunitária.

Sentimos que construir um sentido de **nós**, expresso ao mundo pelas linguagens e comportamentos coletivos definindo as mediações, as re-contextualizações, os instrumentos coletivos que poderão interceder, colaborar e beneficiar um determinado procedimento em que o eu (individual) e o eu+tu dão lugar ao nós, e assim somos construtores de um espaço social escolar-comunitário. Isso porque cada sujeito em si mesmo, cada espaço social em si mesmo, cada escola e cada comunidade em si mesma expressam e se expressam por uma linguagem e um dis-curso que a caracterizam, que nos caracterizam.

A seguir, pontuaremos a organização do nosso trabalho que se encontra composto por quatro capítulos, a saber:

No Volume 1, apresentamos:

O Capítulo 1, trabalhando dois aspectos: no primeiro deles abordamos as possíveis compreensões das linguagens pedagógico-educativas que devem ser desenvolvidas nos espaços escolares-comunitários, fazendo referência à Escola-Comunitária brasileira, conforme a nossa Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e trabalhamos aspectos da possível configuração da linguagem humana, abordando conceitos, épocas e tipos de linguagem e os papéis desempenhados pela linguagem no mundo intersubjetivo, de acordo com alguns autores.

O Capítulo 2, com exposição dos Procedimentos Metodológicos, abordando as considerações sobre o estudo, o problema em investigação, as hipóteses, os objetivos do estudo, a tipologia e as naturezas da pesquisa, as etapas da observação, documentos e instrumentos para coleta e análises de dados e expusemos as observações sistemáticas no caminhar da pesquisa, na tentativa de identificar, explorar e analisar as relações que caracterizam as linguagens do viver/agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico ou do viver/agir autônomo, dialógico e comunicativo e/ou que circularam a convivência dos sujeitos escolares-comunitários

O Capítulo 3, apresentando a configuração de aspectos da realidade sócio-cultural das comunidades onde desenvolvemos a pesquisa; a história das escolas investigadas; o

espaço-escola e as linguagens encontradas; a análise das expressões e significados de comunidade e de escola-comunitária na visão dos sujeitos investigados.

No Volume 2, dando continuidade ao capítulo anterior, apresentamos:

A observação e a análise da configuração do trabalho pedagógico-educativo pensado, explorado/vivido nos espaços escolares, à luz dos conceitos que foram elencados para este estudo, tais como: *linguagem, espaço (sócio-cultural), escola-comunitária, identidade e diversidade cultural, Cotidiano e Relações de Poder, Heteronomia e Autonomia, relações Anti-dialógicas e dialógicas, Agir Estratégico e Agir Comunicativo.*

Por fim, apresentamos as nossas conclusões e recomendações para a educação que se pretenda desenvolver com caráter comunitário, observando que a linguagem desta escola deve ser aquela onde encontramos presente o respeito às diferenças pessoais e sociais, a existência do diálogo e da liberdade de expressão e a manifestação de um sentido de cooperação e solidariedade constantes.

REVISÃO DE LITERATURA

“As palavras que usamos não somente revelam o nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer [e] o domínio em que se realizam as ações que as palavras coordenam não é sempre claro num discurso, e é preciso esperar o devir do viver para sabê-lo.”

HUMBERTO MATURANA, 1999, p. 90.

CAPÍTULO 1

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 **A ESCOLA-COMUNITÁRIA NO BRASIL:** a linguagem que expressa escola e educação-comunitária na CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA (1988) e na LEI DE DIRETIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei 9.394/1996).

“A manifestação do pensamento, (...), a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição (...).”

Constituição Brasileira, Cap. V – DA COMUNICAÇÃO SOCIAL, Art. 220, 1988, p. 144.

“...Mas que ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade.”

MICHEL FOUCAULT, 1999b, p. 40.

Os sistemas socialmente organizados encontram-se amparados em um conjunto de idéias, valores e práticas que no conjunto traduzem a complexidade do viver humano. Viver em comunidade é viver dentro de um sistema de significados total ou parcialmente (des)conhecido pelos sujeitos que tentam regular a lei e o direito em sua dinâmica, estrutura, funcionamento e aproveitamento. No entanto, o não-entendimento ou utilização conveniente da lei e do direito humano, que simbolicamente foram pensados e organizados para direcionar o mundo concreto, podem ameaçar o diálogo, a cooperação, a socialização e a participação coletiva como sinônimos do comportamento esperado para todos aqueles que discutem as suas intenções, introduzindo sentido na afirmação ou na negação de uma determinada pretensão de validade anunciada nas diferentes linguagens que, no intermédio do processo de socialização, colaboram para a construção de sujeitos capazes de falar e agir.

A condição da fala na expressão discursiva tem sua gênese na necessidade de refletir, justificar, analisar, respaldar este ou aquele pensamento surgido das intenções particulares ou coletivas. A condição de agir requer, aprendido, isto é, não é incomum observarmos sujeitos

que transmitem uma dada linguagem, mas não conseguem colocá-la em prática, porque lhes falta uma certa autonomia, um certo viver/agir comunicativo que impulse a motivação para o comportamento diferenciado manifestado no sistema sócio-cultural.

Habermas (1999, p. 22) destaca que os sistemas sociais expressam duas naturezas, a saberem: “natureza externa através de ações instrumentais (conforme regras técnicas) e (...) natureza interior através das ações comunicativas (conforme normas válidas)” que concorrem simultaneamente para a disposição de comunicação, das relações e interações interpessoais e dos sentidos, necessidades, experiências, declarações, advindas do estado comunitário pautado no compartilhar de expressões e comportamentos construídos na intersubjetividade humana.

O sujeito, no entanto, pode desenvolver a inabilidade de não-aprender ou habilidade de aprender na prática a construir os discursos que afirmem ou infirmem a manipulação do pensamento, a condução do comportamento discursivo explorador das relações interpessoais superficiais e periféricas produtoras de realidade ingênua e distorcida respaldada na aplicação da consciência invertida em que reside a individualidade dos pontos de vista egocêntricos.

O aprendizado não-reflexivo e antidialógico “ocorre em contextos de ação nos quais as pretensões à validade, teórica e prática, levantadas implicitamente, são ingenuamente tomadas como fixas e aceitas ou rejeitadas sem consideração discursiva.” (Habermas, 1999, p.27-28). Aqui se observa o viver/agir heterônomo e estratégico, no qual as discussões e as verdades caminham numa mesma direção, imprimindo significados estáticos que impossibilitam verificar as diferenças e as contradições humanas.

Segundo Habermas (1999, p. 28) o aprendizado reflexivo e dialógico “ocorre através dos discursos nos quais tomamos como temas as pretensões práticas de validade que se tornaram problemáticas ou que se tornaram problemáticas através da dúvida institucionalizada, e as redimimos ou superamos a base de argumentos.” Aqui se observa o viver/agir comunicativo em que os sujeitos em sua diversidade discursiva transmitem seus significados e compreendem na prática, na experiência cotidiana que as coisas não são; estão sendo assim, naquele momento e oportunidade específicos.

Na tentativa de organizar os sistemas sociais e a prática da aprendizagem reflexiva, nascem as leis humanas buscando delinear a melhor maneira de alcançar o bem-comum socialmente aceitável, assegurando aos sujeitos de uma dada cultura a oportunidade de reconhecer seus direitos e deveres, instituídos em um código repleto de sentidos vivificados na realidade circundante, na qual as intenções precisam ser expressas, e as determinações carecem de explicação porque nós, sujeitos, aprendemos a perceber o mundo pelas linguagens que tomamos enquanto verdadeiras ou não-verdadeiras.

As linguagens expressam deveres e direitos, sentimentos de angústia e liberdade, necessidade de respeito às diferenças pessoais e sociais, revelando poderes e contra-poderes que estabelecem interligações contextualizadas e definem o registro de verdade para as comunidades, re-produzindo maneiras de pensar e viver/agir que alimentam as instituições/organizações sócio-culturais, transmitindo uma verdade inquestionável, principalmente, quando estão representados e afirmados nas leis, enquanto procedimentos aceitáveis e, estando em funcionamento, organizam a vida humana desregrada.

Nesse sentido, a **Constituição Brasileira** (CB, 1988) e a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB, 1996), dentre outros aspectos, tratam das intenções e das determinações do direito e da liberdade pessoal, da liberdade de expressão e do respeito à diversidade cultural, como manifestações promotoras da emancipação e do amadurecimento do cidadão no pleno exercício da cidadania, fazendo-nos refletir a respeito da ordem das coisas no mundo do agora e do devir, quando perfilham caminhos possíveis, para que a pessoa humana possa fazer-se presente no mundo e, assim sendo, possa falar, discutir, argumentar, fazer ciência e dar sentido à vida.

As pessoas humanas são elementos dispostos na teia que configura e interpreta o poder, que não é abstrato; ao contrário, é real, concreto, palpável e circula no centro e na periferia de toda pessoa, instituição, comunidade, e, em suas linguagens/nos discursos expressos cotidianamente, existem umas configurações de idéias explícitas e/ou implícitas destinadas à emancipação ou não-emancipação dos sujeitos.

O poder que um sujeito tem ou foi a ele atribuído por um grupo, uma instituição e uma comunidade corporifica-se na linguagem das leis, das propostas pedagógico-educativas, na maneira de pensar e fazer ensino e educação, daquilo que deve ou não-deve ser pensado e

falado; no entanto, o poder não tem o poder de, sozinho, eximido dos sujeitos, fazer algo ou alguma idéia permanecer como essencial e necessária ao viver social, porque somente os sujeitos construtores de uma linguagem e comportamento emancipatório ou não-emancipatório poderão perceber as implicações das suas atitudes.

Na linguagem/no discurso emancipatório, o saber e o poder caminham em direção de um viver/agir comunicativo, autônomo, dialógico, instituindo possibilidades de articulações específicas que garantem ao grupo social o exercício do não-silêncio e da não-repressão do pensamento, consentindo, na prática, na experiência cotidiana, o assumir de concepções e posturas, passíveis de críticas ou advertências fomentadas pela garantia do livre-dizer e refletir.

Na linguagem/no discurso não-emancipatório, o saber e o poder caminham em direção de um viver/agir estratégico, heterônomo, antidialógico traduzindo a manutenção da alienação dos sujeitos que são convidados a “participar” de uma aceitação não-consentida, numa ilusão de que os homens são iguais perante a lei, mas não concorrem na garantia dos mesmos espaços sociais de discussão, inviabilizando o veto ao anonimato, a liberdade de expressão e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

A pessoa humana torna-se livre para assumir o pensamento e a pluralidade de idéias que considera necessárias, quando entende, inclusive, que, vivendo num país democrático, as relações se estruturam mediatizadas pela prática discursiva e, nessa prática, o discurso não se emancipa necessariamente apenas com o que é dito, mas, essencialmente com o que é feito do dito. É, portanto, necessário, observar as entrelinhas do discurso anunciado e as práticas que o definem porque ambos -o discurso e as práticas- determinam as escolhas e as recusas, em que até o silêncio pontual tornar-se discurso quando estabelece nexos e relações com o que já foi ou está-sendo dito.

Viver no princípio democrático ensaiado pelas leis e regras humanas não significa que o homem-sujeito vai inaugurar um novo tempo, quando as diferenças pessoais, sociais, religiosas, ideológicas... deixarão de existir, mas, sobretudo, significa que “o campo dos enunciados não é um conjunto de plagas inertes, escondido por momentos fecundos; é um domínio inteiramente ativo” e enfrentará a homogeneidade de objetivos nos momentos de heterogeneidade discursiva, isto é, quando o sujeito aceita ou concorda compactuar com

outras idéias nascidas das pretensões de sujeitos diferentes, o ato/a ação de aceitar não apaga nem redime as diferenças porque elas continuarão lá, no lugar chamado sujeito. (FOUCAULT, 1997a, p. 166).

Sendo todos nós, seres humanos, iguais perante a lei e livres para manifestarmos os nossos pensamentos e expressarmos a nossa comunicação, podemos, então, acreditar que nos seja possível, no seio das relações sociais, desenvolver variadas linguagens e/ou nos colocar a serviço destas, para anunciar um jogo de valores, de concepções, de verdades ou pseudoverdades, que cotidianamente vamos acumulando e projetando em relação a nossa própria vida e a vida do outro que conosco convive, principalmente em instituições públicas tais como: creches, orfanatos, igrejas, associações e grupos escolares.

Nessas instituições sociais, encontramos sujeitos que se acercam do saber, do fazer, do querer e do poder, articulam seus conhecimentos de maneira que, muitas vezes, afetam o pleno desenvolvimento da educação e do exercício da cidadania, deixando apenas para a lei, as palavras que expressam o viver bom, justo, correto, autônomo e comunicativo, fazendo-nos perceber que as linguagens/os discursos que produzimos são abstrações e não servem a um determinado mecanismo e engrenagem sociais, porque existe em toda rede discursiva um campo de interpretação impenetrável, cuja manipulação se acerca de um jogo estratégico, capaz de condicionar procedimentos inconseqüentes.

Na Constituição Brasileira, no TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais e no TÍTULO III – da educação, da Cultura e do Desporto (Anexo A), encontramos destacamos que expressa a importância de visarmos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, ressaltando a inviolabilidade do direito de aprender, ensinar, divulgar o pensamento e respeitar o pluralismo de idéias e concepções, principalmente no campo da educação, em que as linguagens/os discursos não podem ser instituídas pelas combinações aleatórias, mas oriundas de um conjunto, de um propósito, de uma intenção e interação rigorosamente coletiva, isto é, é impossível pensar e fazer educação tomando como caminho viável a voz única de um indivíduo; é preciso parceria.

Para o estabelecimento da parceria e da escuta de vozes múltiplas, é preciso considerar a vida cotidiana que periférica e centralmente coloca o sujeito, sua linguagem e a vida vivida, numa espiral interminável onde se encontram os valores, as ideologias, os sentimentos, as

atividades heterogêneas que acentuam um tipo e um modo de viver/de agir sempre revelado pelo discurso verdadeiro, aquele, muitas vezes, negado pelo jogo estratégico do silêncio, mas, sobretudo, muito divulgado através dos resultados sociais/coletivos.

Na vida cotidiana, esses dois jogos –o do silêncio e o da divulgação- das linguagens entrecruzam-se diariamente. Desde muito cedo, ainda pequenos, quando não temos sequer condições de defender nossas idéias, o mundo adulto que aprendeu a silenciar estrategicamente, coloca-nos ou tenta nos colocar no mesmo caminho dos silêncios que não colaboram para a construção do sujeito dialético, atuante e participativo.

Muitas vezes, calamo-nos, sem saber o porquê e, outras tantas vezes, porque adquirimos heteronomamente o medo de ser coagidos, impedidos, não-aceitos, mal-entendidos, não-admirados, e iniciamos o aprendizado prático dos silêncios reveladores que não divulgam claramente as nossas intenções, mas permitem na vida cotidiana abertura de espaço para uma infinidade de interpretações tão subjetivas quanto os homens que as produzem construindo ambigüidades discursivas pautadas na estratégia de dominação/alienação ou estratégia de resistência a mudanças.

Segundo Heller (2000), a vida cotidiana é o centro do acontecer histórico; traz uma significação de “heterogeneidade” e de “hierarquização” que não é “eterna” e “imutável” e apresenta suas ramificações através da “organização do trabalho e na vida privada, [nos] lazeres e descanso, [na] atitude social sistematizada [e no] intercâmbio e purificação (...)” tentando nos afastar da mentalidade alienante que aprisiona o movimento do pensar, do expressar e do viver/agir. (HELLER, 2000, p. 18).

Na organização do trabalho e na vida privada, a autora destaca que “nos tempos pré-históricos o trabalho ocupou um lugar dominante” na estrutura social àquela época, o que no tempo atual não podemos considerar diferente, uma vez que, no mundo da vida, a vida vivida, o trabalho, as atividades que desempenhamos marcam o curso do homem na história em todas as épocas e civilizações, construindo a consciência não do eu sozinho, particular, mas do nós que se (com)partilha.

A atitude social sistematizada e as formas de intercâmbio provocam no humano a manifestação do viver/agir em grupo e no grupo, possibilitando-lhe a exploração da

heterogeneidade e do movimento simultâneo, na idéia prática da cotidianidade que, através dos sujeitos representa e configura a teia e a rede de linguagens heterônomas ou comunicativas, produzindo comportamentos estratégicos ou comunicativos que, são instituídos na vida cotidiana traduzindo um caráter dialético.

Para Lefebvre (1961, II, p. 46-51), apud Penin (1995, p. 15), a vida cotidiana é como um “nível de realidade social” e na realidade social existe incontestavelmente a idéia, o sentido e a re-interpretação da ‘vida cotidiana’ que deve ser experienciada concretamente e distinguida do conceito mais abrangente de ‘práxis’.“ Para Kosik (1976, p. 222)

“a *práxis* é a esfera do ser humano ... na *práxis* do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade...a *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.” (Grifos nossos).

(KOSIK, 1976, p. 222)

As linguagens e os comportamentos heterônomos e estratégicos são produzidos na dimensão humano-histórica e revelam a concepção de vida e de mundo produzida pelos sujeitos na sua individualidade pragmática construtora de percepções equivocadas e indissolúveis sobre a realidade circundante, e em meio a esse (dis)curso de não-pensar, não querer, não poder expressar suas intenções, sujeito e linguagem ausentam-se da pronúncia, e a linguagem congelada dentro do indivíduo sufoca-o no silêncio, o sujeito deixa de existir, toma o corpo instituído de uma instituição que se movimenta em controlar, agrupar, classificar, selecionar, re-distribuir, maquilar a linguagem que deve ser pensada e usada.

As linguagens e os comportamentos autônomos e comunicativos propiciam a socialização onde existe espaço para reflexão, discussão e decisão de propostas/projetos coletivos. O sujeito e a linguagem anunciam-se, multiplicam-se, prescrevem o movimento (des)contínuo das intenções e, quando não caminham pelas trilhas do considerado correto e aceitável para uma determinada comunidade/sociedade, não são rejeitadas ou anuladas intempestivamente, mas transformam-se em conteúdo de aprendizagem e de conhecimento.

O indivíduo não é um corpo ou uma instituição de concreto armado. O indivíduo é o retrato da própria linguagem/do discurso construído, e essa expressão “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (Foucault, 1999b, p. 10).

Essas linguagens/comportamentos e movimentos circulares e simultâneos que acercam a cotidianidade e não aceitam o silêncio inoportuno colaboram, para que, antes e depois do nosso nascimento, as coisas, as regras, os valores, o que pensar e que não-pensar, o que fazer e o que não-fazer... estejam demarcados no campo dos sistemas sociais que cotidianamente nos direcionam a compactuar com uma maneira de ser, pensar, viver/agir que nem sempre se assemelha ao desejável porque se manifesta dentro de uma condição alienante ou existe ausência de elementos que configurem uma sólida argumentação em relação a um determinado pensar.

Com certeza, nós, homens, aprendemos a ser sujeitos do agora e do devir, quando vivemos a experiência de estar em grupo e com o grupo, desenvolvendo interações, socializações, reciprocidade, respeito mútuo... comportamentos afirmativos que colaboram para o estabelecimento do viver/agir autônomo, comunicativo e comunitário, traduzindo na dinâmica das contradições a necessidade de perceber a consciência e a importância do “eu”, do “tu” e do “nós” – a partir do sentimento de pertença favorável/agradável, inclusive na forma de disposição das leis e normas, nas quais existem expressas as linguagens das circunstâncias socialmente padronizadas.

Nesse movimento contínuo do agora e do devir, o humano lança-se ao esforço de conhecer a realidade, os fenômenos naturais e culturais e, através da sua linguagem multi-referenciada que concorre para não saber e não falar apenas da coisa ensimesmada, mas para absorvê-la nas múltiplas interpretações como o mundo real, emerge em nossas consciências, quando nos acrescenta a farta e incalculável compreensão de que não existe o fixo, o imutável e uma verdade única porque essa concepção destruiria o sentido e o significado da dialética promotora da transformação da linguagem enquanto realidade diferenciada que permite o pluralismo de idéias e concepções humanas.

Observando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, Lei nº 9.394/1996, verificamos a presente necessidade dos homens de desenvolverem consciência crítica, sentimento de solidariedade, exercício de cidadania e reconhecimento das diferenças culturais.

Na LDB, nos TÍTULOS I, II, III, IV, verificamos que a educação abrange os processos formativos e deve ser inspirada em ideais de solidariedade e liberdade. Dessa maneira, percebemos o quanto é importante valorizarmos no cotidiano as linguagens que revelam comportamentos autônomos, comunicativos – aqueles capazes de construir um sujeito atuante e responsável.

Observando o TÍTULO I – DA EDUCAÇÃO, Art. 1º e o TÍTULO II – DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Arts. 2º e 3º (Anexo A), compreendemos, por manifestações culturais, os processos sócio-culturais que colaboram na construção da identidade popular, divulgando para o mundo o “peso” das vivências históricas, culturais, políticas, religiosas, educacionais... que transmitem múltiplos significados e (res)significações, possibilitando um diálogo mais próximo entre a educação e o processo de construção e divulgação dos saberes e a cultura que na visão de Silva (1993) tem o papel de

“decodificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam [onde] cada indivíduo de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo.”

(SILVA, 1993, p. 28).

Entendemos por prática social, a linguagem que interpreta e exterioriza para o mundo visível e o mundo das coisas, os conceitos, as definições, as argumentações (in)viáveis e (não)plausíveis que abarcam uma teia e uma rede de significados e que, por intermédio desses vieses, nos proporciona uma reflexão mais consistente a respeito de um universo de acontecimentos onde cotidianamente presenciamos os sentidos: da cidadania e da não-cidadania, da violência e da não-violência, da marginalidade e da não-marginalidade, da

solidariedade e da não-solidariedade, da cooperação e da não-cooperação, da visão e da não-visão do eu e do tu, que permite ou impede a manifestação do sentimento de cidadania.

De acordo com Dallari (1999), a cidadania

“expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida do governo e de seu povo [pois] quem não [expressa] a cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.“

(DALLARI, [et al.], 1999, p.14).

Por cidadania entendemos, ainda, o direito assegurado de ser pessoa, tendo garantido a esta o exercício pleno da vida, do respeito e da dignidade, fazendo valer no convívio social o significado da ordem democrática como garantia de exposição da palavra/do discurso/da linguagem que o autoriza para desempenhar plenamente a participação na vida do País, do Estado, da Cidade, do Bairro, da Rua e das demais instituições sociais de que fazemos parte.

Para que tenhamos assegurado o direito elementar e fundamental de: igualdade de condições para a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, divulgar a cultura e o pensamento; manifestar o pluralismo de idéias e concepções; ter respeitado a liberdade de apreço e tolerância; ver valorizada a experiência adquirida extra-escola e vivenciar as práticas sociais as quais o viver histórico-político e sócio-cultural nos credencia através da cotidianidade, é necessário apelarmos para a utilização do aparato comunicativo que, na totalidade cotidiana, aproxima um indivíduo dos outros e os torna cúmplices e partícipes na sociedade.

Compreendemos que falar em totalidade é falar de algo inatingível. Somos constantemente provisórios, inconstantes, e a nossa totalidade reveste-se apenas de percepções dos fragmentos que nos permitem a idéia, o conceito e a interpretação de um todo disforme porque é impossível configurar o todo. Quando expressamos um desejo, uma necessidade, uma (im)possibilidade, representamos apenas parte de um todo que não conhecemos.

Nessa parte que expressamos e representamos, apenas percebemos o que os nossos falhos sentidos nos reservam e não temos condição de decifrar o todo que é formado pelas partes percebidas e não-percebidas e, então, o próprio cotidiano não pode ser tomado por inteiro porque não é construído pelo sujeito único e disperso, mas, pela coletividade anunciada em cada jogo social em que esse cotidiano configura fatores de “homogeneização”, “fragmentação” e “hierarquização” que cabulam a realidade, incitam o humano a um viver/agir imposto pelo imediatismo condicionador de mentes e corpos que constroem o mundo de aparências desiguais nos fazendo concordar com o pensamento de Kosik (1976), quando afirma que

“o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente e o homem não pode passar de um mundo para outros sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade”.

(KOSIK, 1976, p.29).

Nesse sentido, considerando esse pensamento, podemos concluir que o homem representa e re-produz, no cotidiano homogêneo, fragmentado ou hierarquizado, linguagens bastante diferenciadas e, para demarcar vontades, objetivos, propostas e pretensões que poderão se aproximar comunicativamente ou se distanciar estrategicamente, promovendo ou impedindo o encontro da intencionalidade e da consensualidade que não apaga as diferenças pessoais, apenas satisfaz uma exigência coletiva, valorizando o que pode ser ou não pode ser dito e feito naquele momento.

Lefebvre (1981), apud Penin (1995), demarcando a compreensão acerca dos fatores que tentam homogeneizar o cotidiano, destaca alguns elementos que indicam, que nós, seres humanos, vivemos aprisionados em um sistema de linguagem e de agir/viver que retrata com clareza o que a sociedade deseja para nós: corpo dócil, domesticado, submisso a uma rotina que impede a atitude reflexiva e nos proporciona menor criticidade. Eis os elementos destacados por Lefebvre (1981), apud Penin (1995, p. 23):

- “a lei e a ordem estabelecidas;
- a lógica que se pretende unitária e se aplica a todos os domínios;
- o tempo do relógio decomposto repetidamente;
- a busca da coerência e da coesão dos comportamentos e a formação desses comportamentos sob o tipo de reflexo condicionado;
- as representações estereotipadas;
- as tarefas repetidas linearmente (mesmos gestos, mesmas palavras);
- as burocracias e fidelidades burocráticas;
- a importância das divisões administrativas, partindo o espaço;
- o desdobramento do espaço, produto social;
- a tendência de fazer apelo ao saber ligado às normas e, por consequência, reduzir o vivido...”

(LEFEBVRE, 1981 apud PENIN, 1995, p. 23).

Lefebvre (1981), apud Penin (1995), considera que a fragmentação do cotidiano está contida na homogeneidade, isto é, quanto mais pensamos ilusoriamente que estamos homogeneizando um modo de ser, falar, viver, agir, mas fragmentados, estamos nos tornando, porque é impossível aceitarmos a idéia de que existe homogeneização na totalidade de um conhecimento; a homogeneização, dentro do nosso entendimento, fragmentaliza as concepções, as visões de mundo e constrói um sujeito muito pouco comunicativo e revelador de argumentos pensados e necessários à realidade. Para Lefebvre, (1981), apud Penin (1995, p. 23-4), os elementos da fragmentação, dispõem-se da seguinte maneira:

- “as múltiplas separações, segregações, disjunções, tais como: privado/público, concebido/vivido, natural/técnico, estrangeiros/cidadãos etc.;
- os espaços especializados e forma a estabelecer guetos;
- a divisão do trabalho;

- a atenuação do contraste entre momentos fortes (sagrados) e os momentos fracos do cotidiano; multiplicação crescente de instantes neutros, indiferentes...”

(LEFEBVRE, 1981 apud PENIN, 1995, p. 23-4).

Lefebvre (1981), apud Penin (1995), destaca a hierarquização do cotidiano e permite-nos o entendimento das possíveis representações que podem traduzir momentos de negação da dialética, negação do “tu” e do “nós”, que compactua para o surgimento do anti-saber, anti-diálogo, anti-comunicação, que não divulga as diferenças pessoais e coletivas, que não aposta na inter-subjetividade humana como processo e produto da vivência social. Para Lefebvre (1981), apud Penin (1995, p. 24), a hierarquização contempla os seguintes argumentos:

- “a hierarquia uniforme das funções, dos trabalhos...
- a hierarquia dos lugares, das ‘propriedades’, das qualidades reconhecidas aos indivíduos e aos grupos;
- a hierarquia do saber, o fundamental e o aplicado, o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico;
- a hierarquia nas empresas, nas oficinas, nos escritórios (na burocracia, malgrado ou sobretudo na homogeneidade da prática e na ideologia ‘competência-realização’);
- os graus da ‘participação’ no poder e nas tomadas de decisões, as migalhas de autoridade ao poder soberano etc.”

(LEFEBVRE, 1981 apud PENIN, 1995, p. 24).

Nos elementos que caracterizam o cotidiano homogêneo, fragmentado ou hierarquizado, as linguagens experienciadas manifestam uma certa centralidade heterônoma e estratégica, colaborando para a existência de uma sociedade em que as relações de poder colocam-se enquanto concretas e indissolúveis, e nem sempre aquilo que está disposto numa lei, como, por exemplo, a articulação e a aproximação escola-comunidade, a participação/o envolvimento dos sujeitos escolares-comunitários na estruturação do pedagógico-educativo... sejam uma prática.

Com certeza, as leis têm o poder de anunciar uma determinação para toda a sociedade, mas nem sempre a força e a energia de suas palavras obrigam os sujeitos a realizarem o que está dito e escrito. Para essa verdade dita e escrita tornar-se eminentemente importante seria necessário aprendermos uma outra educação: a da participação autônoma, comunicativa que não utiliza o poder para fragmentalizar ou hierarquizar, mas, sobretudo, utiliza-o como garantia de que as linguagens são verdadeiras porque apostamos no destino impresso, não na condição estratégica de sujeitamento.

Neste sentido, Foucault (1995, p. 27), menciona que o sujeito sujeitado, que vive/age na forma da lei, apenas para não ser preso, punido, coagido, amedrontado, envergonhado... “não apenas descreve meramente a si [mesmo], [ele] ‘faz com que assim seja’, por causa do aspecto performativo da linguagem”. Então, compreende-se a linguagem, como o elemento ininterrupto que associa a idéia ao sujeito que expressa. Não podemos pensar, falar e viver/agir de maneiras totalmente diferentes da pensada e/ou falada ou será que podemos?

Somente nos sujeitos construtores de uma linguagem e um comportamento autônomos é concedida a liberdade de falar e viver o disposto nas leis e nos decretos, não porque estão institucionalizados, mas porque são importantes, e a sua legitimação garantirá as mesmas condições ideais de vida para os sujeitos que não se sujeitam e desenvolvem um espírito crítico, emancipado, comunicativo, auto-disciplinado e auto-confiante não no singular, mas, sobretudo no coletivo, onde os conflitos existem enquanto propostas para disseminar a reflexão, a discussão e a intervenção participativa.

Nesse movimento, o sujeito desenvolve a capacidade de auto-observação, reflete consigo, critica a si mesmo e descobre a verdade daquilo que deseja, necessita, determina e suas práticas sociais, pedagógico-educacionais conseguem significar a expressão de autonomia e de viver/agir comunicativo, em que as problematizações nascidas em um certo espaço sócio-cultural anunciam dúvidas, conhecimentos, discernimentos, esclarecimentos, sentimento de democracia, modificando a estrutura pesada da relação de poder que um sujeito aprende a ter para com um outro e com vários outros, sem dar-se conta de que o poder é provisório, é abstrato, é circular e não aprisiona sua estadia em nenhuma pessoa durante a vida cotidiana.

Na vida cotidiana, a democracia, inclusive para a distribuição e/ou circularização do poder de falar, de decidir, de enfrentar os desafios comunitários realiza-se de maneira perceptível, através da conjugação e dos pressupostos firmados na natureza, não do viver/agir heterônomo e estratégico, mas do viver/agir autônomo e comunicativo, quando asseguram a

“conjugação de princípios de organização política, dentro dum sistema social: liberdade (...) de opinião e de expressão da vontade política, igualdade dos direitos políticos e oportunidades favoráveis e equânimes para que o povo e as facções sociais se pronunciem sobre todas as decisões de interesse geral.¹”

[posto que] são pressupostos da soberania do estado democrático:

“constituição e o contínuo controle da formação do poder através do povo, capaz de autodeterminação, pela livre educação da opinião política; predomínio da vontade geral expressa com fundamento nas normas democráticas, em contraposição aos interesses sociais particulares (...) direito a participar das decisões, garantido a todos os grupos do povo, inclusive na esfera extra-estatal da sociedade, enquanto ela influenciar a formação da vontade política.²”

(DSG, 1974, p. 92 e 94)

Então compreendemos que o poder democrático, as linguagens, os discursos não se aplicam nem envolvem o corpo-sujeito exterior, mas penetra-o, anima-o e é impossível ao sujeito autônomo, comunicativo, dialógico não co-participar das decisões da comunidade/sociedade em que está inserido, e, se isso não acontecer, transformar-se-á em heterônomo, estratégico, antidialógico, retratando o homem que, inerte e preso em suas próprias idéias, entra em decomposição, e, neste constrangimento corporal, torna-se vazio, impede a socialização, individualiza-se pontualmente e, finalmente, não se multiplicando, enfraquece-se e morre.

Tomando como base o exposto no TÍTULO III - DO DIREITO A EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR, Art. 5º e o TÍTULO IV – DA ORGANIZAÇÃO DA

¹⁻² DSG – DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA GLOBO. ENCICLOPÉDIAS E DICIONÁRIOS GLOBO. Porto Alegre: Globo, 1974, p. 92 e 94.

EDUCAÇÃO NACIONAL, Arts. 12-14,20 (Anexo A), atribuímos destaque às escolas-comunitárias, que, uma vez instituídas legalmente, acreditamos que estão atuando com uma linguagem utilizada a serviço da comunicação entre os pares que, em parceria apontam, discutem e apresentam propostas pedagógico-comunitárias, entendendo que o educar ocorre por todo o tempo, de maneira recíproca, e deve aproximar-se do ético, do social, do histórico e do humanamente possível.

Dessa maneira, partindo dessa suposição, consideramos de fundamental importância que o elaborado como proposta pedagógica deve sobremaneira passar pelo viés da articulação escola-família-comunidade, uma vez que, iniciada e assegurada uma integração e um estreitamento de laços entre a família e a comunidade, todos se sentirão (co)responsáveis pelo processo, pelo produto e pela qualidade do trabalho democrático desenvolvido naqueles espaços sócio-educacionais. Para Touraine (1996, p. 24-35), os princípios do estado democrático definem o:

- “viver cidadão”;
- “indivíduo enquanto ator social”;
- “sujeito que não vive em um vazio social”;
- “aprendizado do viver juntos com as nossas diferenças”;
- “desejo que reconhece a igualdade e constrói libertação para o engajamento”;
- “sujeito que, em situação do viver social, reconhece os direitos da maioria de uma dada comunidade”;
- “sujeito construído enquanto esforço de transformação de uma dada situação vivida em ação livre”;
- “sujeito construído enquanto grupo e, enquanto grupo, ser cidadão que exige a integração social mediante a consciência de filiação, de pertença de fazer parte de uma dada comunidade”;
- “sujeito enquanto expressão política – que conhece, reconhece e respeita a diversidade das leis, crenças, origens, opiniões, projetos.”

(TOURAINÉ, 1996, p. 24-35),

As linguagens reveladoras dos princípios democráticos retratam, diante das leis e normas, o dever e o direito do homem-sujeito de compreender e operar uma trama de significados, posto que “o mundo é coberto de signos que é preciso decifrar [e] (...) conhecer será, pois, interpretar: ir da marca visível ao que se diz através dela e, sem ela, permaneceria a palavra muda, adormecida nas coisas.” FOUCAULT (1995, p. 48).

Interpretar uma lei e fazê-la prática, precisa, acomodando-a às necessidades do mundo presente é conferir-lhe sentido de verdade dentro de signos e de linguagens misteriosas para o entendimento de muitos. Ler e interpretar uma lei requer domínio do que está-sendo dito em seus valores e no entrecruzamento do conhecimento inacabado.

A linguagem é um mistério. Desvelá-lo implica escutar atentamente os jogos de sentido e este se manifesta no teor do silêncio e das mensagens oralizadas e escritas. Não há possibilidade de negarmos o que foi ou está-sendo dito. As palavras deixam de ser mudas, quando saem de nós e ganham o mundo das (im) perfeitas compreensões.

Ninguém pode ser dono da palavra e da linguagem como fruto das conveniências particulares. Acredito que as leis são construídas com este propósito: permitir a todos os sujeitos, usuários de um certo sistema social e de linguagem, a aproximação necessária para uma possível compreensão de uma intenção que não pode ser singular, mas, eminentemente coletiva e democrática.

Em Touraine (1996), verifica-se a idéia de que:

“A democracia não é somente um conjunto de garantias institucionais, ou seja, uma liberdade negativa. É a luta de sujeitos, impregnados de sua cultura e liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas.” (...) “A democracia não está a serviço da sociedade ou dos indivíduos, mas dos seres humanos como Sujeitos, isto é, criadores de si mesmo, de sua vida individual e coletiva.”

(TOURAINÉ, 1996, p. 24-6, 34-5).

“O que define a democracia não é, portanto, somente um conjunto de garantias institucionais ou o reino da maioria, mas, antes de tudo, o respeito pelos projetos individuais e coletivos, que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social,

nacional ou religiosa.” [porque] “...a democracia apóia-se no reconhecimento da liberdade individual e coletiva pelas instituições sociais, e a liberdade individual e coletiva não pode existir sem a livre escolha dos governantes pelos governados e sem a capacidade que o maior número de pessoas tem para participar da criação e transformação das instituições sociais.”

(TOURAINÉ, 1996, p. 24-6, 34-5).

A democracia é um regime político em que se encontra a natureza do social, respaldado no direito à comunicação e participação coletiva. É, ainda, onde é vedado o anonimato, e os sujeitos aprendem a expressar suas idéias, expressando-as, e devem estar livres de quaisquer ameaças ou torturas, em decorrência de um não-acordo entre as partes interessadas em um determinado assunto.

No estado democrático, sujeito e sociedade caminham na mesma direção e quanto mais alta são a integração, a socialização, a participação e a comunicação estabelecida, adquire-se o caráter e a natureza de comunitário. Nesse sentido, Heller (2000) destaca que, “quando pensamos no futuro de uma humanidade, é quase impossível imaginar que a integração total possa chegar a converter-se em comunidade; mais plausível aparece a imagem de uma estrutura social articulada em comunidades orgânicas.” (HELLER, 2000, p. 66).

Dessa maneira, compreendemos que fazemos parte de uma comunidade, quando reconhecemos como válidas as leis e os valores construídos culturalmente, expomos as idéias/as linguagens de maneira participativa, autônoma, comunicativa, dialógica e desenvolvemos naturalmente um sentimento de pertença democrático, em que ao sujeito não comporta o viver/agir individualista, mas, sim, o viver/o agir comunitário, posto que “a comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores à qual o indivíduo pertence necessariamente.” HELLER (2000, p. 70-1).

Segundo Durozoi e Rouseel (1996, p. 121), democracia é o

“regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, ou seja, pelo conjunto dos cidadãos, por intermédio do sufrágio universal.” [e] “de um modo geral, a democracia, tal como é considerada no Ocidente – pela separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário -, deve garantir os direitos fundamentais da pessoa humana.”

(DUROZOI e ROUSEEL, 1996, p. 121).

O direito da pessoa humana deve estar assegurado e respaldado no exercício contínuo da linguagem. É ela, a linguagem, que traz um conteúdo curricular dos saberes, dizeres, querer e poderes, próprios da dinâmica social carregada de significados (des)semelhantes, é revelada e projetada nas dimensões da linguagem anunciada como uma realidade anunciada que não pode/rá ser descartada da articulação dos entendimentos humanos.

O entendimento humano materializado nos gestos, na oralidade, na escrita e no silêncio, exprime constantemente a verdade de que os sujeitos precisam entender e construir a consciência de comunidade/sociedade em sua coletividade. O homem não pode pensar sozinho, desvinculado da socialização. E, na linguagem de Berger e Luckmann (1995, p. 114)

“a socialização nunca é completamente bem sucedida [porque] alguns indivíduos ‘habitam’ o universo transmitido de maneira mais definida do que outros [e] mesmo entre os ‘habitantes’ mais ou menos autorizados, haverá sempre variações idiossincráticas na maneira como concebem o universo.”

(BERGER e LUCKMANN, 1995, p. 144).

A socialização, no nosso entendimento, para ser bem-sucedida, não requer que cada sujeito, habitante do universo, pense da mesma maneira, isso, aliás, é impossível. Jamais pensaremos ou agiremos da mesma maneira. Contudo, não podemos descartar a possibilidade de encontrarmos o consenso, nascido dos argumentos da diferença, da contradição de pensamento exposto. É nessa diferença e contradição constantes, existentes no universo humano, que encontramos a realidade da vida cotidiana.

É no interior desta temática – de procurar compreender o ambiente natural e social, os valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e conhecimentos para a formação de atitudes e valores e de fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana em que se assenta a vida social, que os sujeitos que dão vida à comunidade local e escolar podem aprender a valorizar uma das questões que não devem fazer apenas parte das propostas pedagógicas colocadas nos livros didáticos, mas, sim, de uma necessidade que é urgente e teimosamente desafia a todos nós: a necessidade de sabermos um pouco mais do mundo real, visível, perceptível, sensível, plural e coletivo que nos cerca, a partir das discussões e reflexões a respeito da diversidade cultural.

Ainda dentro do espírito social e comunitário, é preciso observar o peso e a importância que têm/devem ter as linguagens que circulam no cotidiano pedagógico e educativo porque são elas –as linguagens– que permitem ou impedem, acentuam ou polarizam um plano, uma ação, um agir/viver comunicativo, uma vez que acreditamos que no seio da comunidade local e escolar, muitas são as expectativas e necessidades dos sujeitos do ser-saber-fazer-querer-poder, o qual cada um ali envolvido ou colocado no programa de educação comunitária ou de educação para a comunidade, acredita ser capaz de desenvolver e desempenhar.

1.2 ESCOLA COMUNITÁRIA E OS PCN's – LINGUAGEM, DIVERSIDADE E PLURALIDADE CULTURAL: expressões dialógicas tematizando identidade, alteridade, solidariedade, cooperação e respeito às diferenças pessoais e sociais.

“No espírito do locutor a palavra torna-se então a própria coisa, por uma subjetiva, mas irresistível impressão de identidade, e carrega em si toda a realidade e toda a eficiência.”

JULIA KRISTEVA (1999, p.95).

Na educação comunitária, as linguagens precisam se apropriar e se sustentar como um movimento dinâmico e próspero, à medida que se coloca à disposição de aprender na, com e para a comunidade. As escolas comunitárias podem e devem expressar uma força, uma coragem e um movimento popular que, no sentido pedagógico-educativo, possibilite aos sujeitos escolares-comunitários o direito de comunicar e participar da realidade sócio-cultural apresentada.

Aprender dentro destas dimensões pedagógico-educativas, apresentando a importância social, cultural, histórica, religiosa, política, educacional... das ruas, dos bairros, das regiões, nas quais as escolas comunitárias estão presentes, é colocar-se aberta a discutir, tematizar, problematizar e buscar perspectivas para as necessidades sociais dessas localidades ressaltando a marca do diferencial comunitário; afinal, não basta a escola pertencer a uma rua;

precisa sentir-se parte dela, pois a sua vida e a sua importância na comunidade devem-se ao fato de que não está lá por acaso, mas, supomos que lá esteja porque nasceu da vontade popular e, portanto, deve-se prestar ao desenvolvimento de um trabalho que oriente a reflexão e análise da realidade circundante, através daquilo que o homem tem de mais valioso e passível de exploração: a sua linguagem.

Nesse sentido, a escola e a educação comunitária devem estar abertas às discussões autênticas de caráter pedagógico, educativo e curricular, porquanto o que se passa dentro desta escola não pode estar dissociado da vida real, prática e vivencial que comporta o compromisso conjunto/coletivo, no qual não cabe o comportamento antidialógico que não reflete e não problematiza comunicativamente as necessidades e perspectivas de uma dada escola, comunidade, sociedade.

A educação comunitária, conhecida inicialmente como “educação popular³” nasce e toma força nos países onde o regime autoritário segura ou tem má distribuição de renda e de recursos sociais. Encontramos o Brasil, fazendo parte desse cenário, e a educação comunitária vem como um movimento de ação, organização e definição de uma nova maneira de pensar e fazer o ensino, a educação, ou seja, uma educação voltada para o espírito de libertação, de empreendimento de projetos escolares e comunitários que procurem atender aos anseios e necessidades de uma determinada população.

Dessa maneira, as ruas, os bairros e as cidades começaram a pensar na educação comunitária como um caminho viável para disseminar conteúdos formal e informal que também possibilitassem o trabalho de intelectuais orgânicos, ou seja, professores, políticos, representantes de bairro, representantes religiosos, etc. que tivessem ou demonstrassem vontade de desenvolver uma educação diferente, sob o ponto de vista de sua natureza, sua ideologia, sua estrutura e funcionamento no seu falar e fazer cotidiano e comunitário.

3- POSTER, Cyril e ZIMMER, Jürgen. **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**; Campinas: São Paulo, 1995. Paulo Freire no Prefácio deste livro, p.12, chama-nos a atenção para a compatibilidade do uso dos dois termos “educação comunitária” e “educação popular”.

Em virtude dessa maneira diferente de pensar e fazer a educação, o chamamento comunitário adquiriu uma dinâmica, um movimento capaz de assegurar a resistência aos falsos ideais de educação/instrução, pautados na cultura/na ideologia burguesa, aparentemente despreocupada com os problemas sociais, políticos e educacionais enfrentados pela população brasileira e, assim, muito mais que construir uma nova proposta de trabalho educativo e comunitário, a escola comunitária iniciou uma parceria entre ela – escola/instituição pública – e a comunidade, o local, o lugar onde se encontra firmada.

Assim, com base nessa parceria – escola comunitária e comunidade local – ambas iniciariam um processo de trabalho conjunto, envolvendo o aprendizado na e com a comunidade, resgatando inclusive as histórias dos bairros e das próprias escolas, supostamente nascidas do desejo, da vontade, das necessidades de sujeitos que esperam mais da escola, esperam estabelecer comunicação, envolvimento, participação... junto aos seus pares sociais, representantes ou representados pelas associações de moradores, pelos ícones políticos e/ou religiosos, que desenvolvem trabalhos de base e de movimentos sociais organizados perante a sociedade.

Perante as organizações comunitárias/societárias, estejam elas sob a forma de Nação/Estado, Estados, Municípios, Bairros, Ruas, Escolas... A educação comunitária precisava/precisa construir trabalhos de engajamento sócio-pedagógico nos quais os sujeitos escolares-comunitários pudessem absorver e entender a filosofia e o trabalho que naquele espaço sócio-cultural está sendo construído, por ser trabalho educativo e também comunitário, observar, investigar e analisar a realidade concreta que se apresenta no cotidiano.

Dessa maneira, pautaremos as nossas observações nos PCN's (1997⁴ e 1998⁵) documentos oficiais do MEC cujo objetivo é o de despertar e promover nos sujeitos escolares e comunitários movimentos experienciados de diálogo/ comunicação; reconhecimento da identidade como diferença pessoal e social; sentimento de alteridade, solidariedade, cooperação, socialização e participação coletiva na discussão, construção, execução e

⁴ PCN, 1997, Vol. 2 – Língua Portuguesa

⁵ PCN, 1998, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

avaliação de propostas pedagógico-educativas que atendam satisfatoriamente a comunidade específica.

Nesses PCN's encontramos, dentre outros aspectos, a necessidade de observar a linguagem como desvelamento, abertura para o processo argumentativo e expressão comunicativa possível e viável para assegurar a participação dos sujeitos na maneira de compor, construir conceitos e fundamentá-los apropriadamente.

Os PCN's (1997) declaram que são objetivos gerais do Ensino Fundamental:

- “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.”;
- “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.”;
- “Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.”;
- “Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.”

(PCN, 1997, Vol. 2, p.7-8).

Assim, nas expressões: cidadania; participação social e política; sentimentos de solidariedade e cooperação; posicionamento crítico, dialógico, responsável; construção do agente transformador; utilização de diferentes linguagens como maneiras de produzir significados e ressignificações de idéias/ concepções, percebe-se a importância social da linguagem e comunicação entre os sujeitos diferentes como propiciador da partilha de diversos pensamentos, que quando experienciados retiram do homem o medo de ser livre, de manifestar-se com liberdade e, na “verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido.” (FREIRE, 1992, p. 65).

A vida e a escola ganham sentido, quando as vozes dos sujeitos apontam caminhos semelhantes ou possíveis no objetivo de refletir, re-direcionar, re-avaliar as práticas nascidas da linguagem e do diálogo que podem transformar as concepções de vida, de mundo, de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de comunidade, melhorando, ampliando e renovando o trabalho pedagógico-educativo.

Com certeza,

“a escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação.”

(PCN, 1997, p. 23).

Os sujeitos e as escolas não podem se transformar de um dia para o outro. Os Sujeitos e as Escolas representam identidades diversas. Cada sujeito é único, não no sentido egoíco, mas no sentido de singular e cada escola apresenta uma específica particularidade, desde a disposição estrutural/construção que apresenta até a diferenciação do grupo/o conjunto de pessoas que trabalha na instituição.

Dessa maneira, transformar a si mesmo e a escola que freqüenta, implica refletir sobre o sentido de si, sobre o sentido do outro e sobre o sentido daquela instituição para a comunidade.

A busca desses sentidos colabora na construção da identidade pessoal e social que é marcada pelas diferenças pessoais e sociais, pelas singularidades expressas em todas as atividades da vida humana e cotidiana que representamos, existe a interferência da linguagem, que é um átomo da consciência humana, e pode ser utilizada enquanto símbolo de partilha ou não-partilha comunicativamente, quando impedida de configurar e estabelecer-se como um produto histórico da humanidade.

Somando a esse pensamento, encontramos Lerner in Castorina [et al.] (1998, p. 95), destacando que “a instituição escolar foi criada para desempenhar uma função: comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados em

determinado momento histórico, válidos e relevantes”, assim os multi-significados de uma linguagem, (re)produzem concepções, visões de mundo, relações interpessoais saudáveis ou doentias, implicando positiva ou negativamente a construção de uma realidade pedagógico-educativa (in)satisfatória ao grupo escolar usuário do sistema.

São essas redes de informações, os multi-significados das comunicações, que garantem aos seres humanos a possibilidade de verificarem na prática que a expressão anunciada, o ato anunciado em si mesmo, não perpassa pelo acúmulo de palavras ou frases que comumente transmitimos, mas, sobremaneira, pela necessidade de demonstrarmos, particular e socialmente, toda uma rede discursiva de acontecimentos e possibilidades para o revelar de um fenômeno humano-cultural, pois, somente pelo viés da expressão, no viver/agir comunicativo, poderemos desenvolver a nossa participação social, como um “actante coletivo”. (BORDAS, 1999, p. 87).

Afinal, a língua tem sua gênese no sistema de signos, significados e significantes sócio-históricos que, por meio da sua construção e reconstrução discursiva, permite aos seres humanos entender, descrever, interpretar e conceituar a realidade que os cerca. Assim, “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. (PCN, 1997, Vol. 2, p.23).

Durante a produção do conhecimento, cada sujeito em sua singularidade, constrói uma linguagem específica que nem sempre se coaduna com a linguagem desejada coletivamente. Afinal, a linguagem corporifica-se nos conflitos, nas pretensões, nas necessidades e comunica um comportamento designando o viver/o agir estratégico ou o viver/o agir comunicativo, uma vez que as duas ações não partilham dos mesmos objetivos e finalidades, e não é possível acontecer um linguajar, uma comunicação que, ao mesmo tempo, no sujeito singular, possa ser caracterizada como estratégica e comunicativa.

É correto afirmar que a linguagem capta a multiplicidade das subjetividades, mas, quando excorporada do sujeito, objetiva-se por um momento e reflete incontestavelmente o que penso, o que sonho, o que quero, naquele momento particular, o que não impede de modificar ou ampliar ou re-conduzir a linguagem experienciada anteriormente. A linguagem

antes-dita não pode ser, porém, anulada, apagada, negligenciada, como se não tivesse existido, porque mesmo sofrendo as modificações necessárias ela existiu; não há como abandoná-la em sua concreta realidade.

Quando as linguagens estrategicamente se (des)encontram, a ação da expressão não se estrutura como um processo discursivo consensual, mas como a expressão de um sujeito soberano e individualizado que age, segundo seu próprio pensar, de maneira antidialógica, heterônoma – é o “cogito, ergo sum” do sujeito cartesiano, manifestado como ordem, permissão ou impedimento conforme o juízo, o valor, a concepção do si mesmo. DESCARTES, Séc VII (Racionalismo, Idade Moderna).

Trabalhando para a produção de conhecimentos, que é circular, dinâmica e efervescente no mundo das artes, das ciências, das tecnologias, dos saberes e das práticas educacionais, somente as linguagens (gestual, musical, pictórica, oral, escrita, dentre outras) têm em si a possibilidade de fazer com que o homem represente “a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento”. (PCN, 1997, Vol. 2, p.24).

Produzir linguagem, fazer-se representar e ser representante de uma realidade discursiva é asseverar teimosamente a idéia de que “é no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento [e] produzindo-se linguagem, aprende-se linguagem [e aprende-se a] (...) produzir discursos”, a refletir e agir/viver no conjunto das diferenças, aprende-se a ser comunicativo porque se preserva a condição humana que, através da linguagem, revela não somente o produto histórico socialmente construído, mas a representação individual e coletiva do ser-no-mundo, do-ser-com-os-outros. (PCN, 1997, Vol. 2, p.25).

Dentro dessa perspectiva, é impossível pensarmos no homem como um animal único, aquele que acredita bastar-se em sua individualidade, mas, acredita-se que, somente através de uma relação de aprendizagem social (convivência) e por intermédio da pluralidade de necessidades e expectativas poderemos universalizar e historicizar o meio e a realidade circundante e, isso em grande parte, é feito através da produção discursiva que não acontece no vazio.

Nesse sentido, somos levados a concordar que, no meio e na realidade circundante, “o discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto um conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido”, trazendo um feitiço de contradições que pontuam o dever e o não-dever; o querer e o não-querer; o poder e o não-poder; o fazer e o não-fazer; o dizer e o não-dizer como justificativas mediatizadoras das revelações na comunicação humana. (PCN, 1997, Vol.2, p.26).

Aqui, surgem outras questões:

1. Se a linguagem/o discurso é produto e é produzido na atividade/realidade discursiva, o que dizem as vozes dos sujeitos das escolas-comunitárias?

2. Que linguagens/que discursos estão cotidianamente sendo produzidos nestes espaços circundantes: escola e comunidade?

3. Como se configuram cotidianamente as linguagens/discursos do ser-saber-fazer-querer-poder e suas negatividades, nas vozes dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico-educativo-comunitário?

Afinal, que intenção comunicativa têm os interlocutores das escolas-comunitárias, quando anunciam suas concepções, suas verdades, seus valores? O que dizem? Por que dizem? Como Dizem? Para quem dizem? Até que ponto as vozes dos sujeitos que fazem parte da escola-comunitária são ouvidas de maneira (des)encontradas?

As palavras revelam sempre um campo de acontecimentos discursivos/comunicativos que estão contidos em um conjunto infinito de representações, significados e ressignificações, que começa e termina por construir uma noção de relação e, por relação tomaremos o conceito foucaultiano (1996), quando diz que “relação é um conjunto de nexos de ‘coexistência, sucessão, funcionamento mútuo, determinação recíproca, transformação independente ou correlativa’”. (FOUCAULT, 1996, p. 49).

A relação humana é uma atividade vivida na experiência e na reciprocidade, e a linguagem é uma realidade objetiva e subjetiva ao mesmo tempo porque permite a essa

relação adquirir uma consciência prática, isto é, é objetiva e subjetiva porque, na primeira ordem, traz o sentido que desejamos e, na segunda ordem, traz a marca singular e perceptiva de cada sujeito que a saboreia e a interpreta. Assim, a linguagem dos gestos, dos sinais, dos olhares pontuais, das palavras cifradas, das frases truncadas, dos silêncios instantâneos, do dito com todas as letras são as expressões que não ocultam... revelam.

Na educação, o discurso e a relação não podem se contrapor em sentido, pois:

- “toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento das capacidades de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas a ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.” (PCN, 1997, Vol 2, p.30).
- “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.” (PCN, 1997, Vol. 2, p.31-32).
- “As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza.” (PCN, 1997, Vol 2, 32).

Acreditamos, a partir de tais considerações, que à escola-comunitária cabe utilizar uma variedade de linguagens nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, e demais atividades, uma vez que a escola que foi criada e/ou traz em si um “espírito” comunitário não pode afastar-se das exigências e necessidades dos sujeitos que ajudam na sua construção e manutenção.

Dessa maneira, somos levados a acrescentar que não apenas os educandos devem adquirir uma aproximação com as linguagens/os discursos, mas toda a comunidade escolar e toda escola-comunitária devem ter estreitado a relação dos seus saberes e práticas, tomando como ponto de partida, a experiência de cada comunidade, a vida cotidiana que se manifesta de maneira dinâmica e a comunicação/linguagens que permeiam as relações pedagógico-educacionais e as relações interpessoais dispostas nas instituições.

Entendemos por vida cotidiana, não uma vida fechada em si mesma ou um campo fechado onde as relações interpessoais, as propostas pedagógico-educacionais não se integram ou não absorvem o que de melhor pode acontecer na cotidianidade, mas, sobretudo a entendemos como veículo de construção de consciência coletiva que determina o que e o como falar e fazer, a respeito das intenções/pretenções coletivas/comunitárias que se abrem ao jogo das reflexões múltiplas, conduzindo re-interpretações necessárias ao momento presente que se metamorfoseia a depender das circunstâncias sócio-humanas.

A prática da vida cotidiana pode revelar, a contento, “aquilo que se produz e se constrói nas esferas superiores da prática social”. Superiores aqui, nesse sentido, não têm a intenção de ocupar lugar de grandeza ou de destaque, mas vem com intuito de demonstrar que a “vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a um nível da realidade” mas que pode assumir também um caráter de cientificidade e de aprendizagem contidos na própria prática cotidiana. (LEFEBVRE apud PENIN, 1995, p. 16-17).

Para tanto, há de se considerar que na vida cotidiana, as linguagens, os discursos, as comunicações orais e escritas - são partículas da palavra anunciada - e essas se defrontam de diferentes maneiras com as participações históricas, políticas e sócio-culturais do homem de ontem, do agora e do devir, buscando valer-se da linguagem para estreitar os laços afetivos nas relações interpessoais, na medida que se sente capaz de expressar suas idéias e opiniões, seus sentimentos e experiências.

Quando acolhemos, interpretamos e consideramos as expressões dos sujeitos diversos e, quando necessário, os contrapomos na reflexão, colocamo-nos para sempre a serviço da comunicação, em quaisquer que sejam as situações apresentadas, ao exercício da discussão de e com as idéias e, jamais, a serviço das discussões importunas com as pessoas que as

produzem porque isso traduziria a anulação da dialética e da coexistência humana na diversidade.

Para tanto, é preciso ter clareza de que se expressar oralmente é uma atividade que revela o grau de confiança que o sujeito tem em si mesmo e isso se conquista em espaços sociais favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se sabe e, é nesse instante, que aprendemos, na prática, a vivenciar o que é ser um sujeito lingüisticamente competente, e, com base nesse aprendizado, aprende-se a constituir e a reconhecer consideravelmente a importância de respeitar a escolha de cada sujeito, a vez e a voz das “minorias”, a diferença e a diversidade cultural existentes em cada cenário social.

Urge trabalhar na compreensão de que as várias linguagens/discursos têm sua gênese nas necessidades, expectativas, desejos, frustrações, possibilidades, saberes e não saberes, querer e não querer, expostos nas vozes de todos, nas vozes plurais, coletivas, afinal, não basta que as pessoas expressem suas pretensões no cotidiano pedagógico-educativo porque apenas o expressar singular e/ou coletivo não garantem a aprendizagem necessária para o viver solidário e comunitário.

Segundo os PCN's (1997) – Língua Portuguesa – do Ensino Fundamental – “a produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos, tais como”:

- 1 “Atividades em grupo que envolvam planejamento e realização de pesquisas e requeiram uma definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados.”;
2. “Atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto e procedimentos empregados.”;
3. “Atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados [pelos sujeitos da escola-comunitária].”

(PCN, 1997, Vol. 2, p.50-51).

Para que essas atividades possam acontecer, será necessário que o grupo escolar-comunitário esteja disposto e envolto no sentimento de pertença positiva, ou seja, querer estar, querer fazer, querer partilhar, querer participar, querer envolver, querer assumir, querer oralizar, escrever e manifestar as suas pretensões de validez, buscar cotidianamente encontrar o consenso a partir das atitudes argumentativas que promovam a integração, a solidariedade, o estado desejado da autonomia comunicativa, afinal, a linguagem permite uma prática social mediada.

E é através da mediação da linguagem que “[os sujeitos] aprendem os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói e dá sentido à vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem”, fazendo com que sintamos a necessidade de construir, em parceria, um trabalho rico que possibilite “intercâmbios comunicativos que, embora tenham enorme valor social e pedagógico, nem sempre implicam interação produtiva do ponto de vista dos conteúdos escolares.”. (PCN, 1997, Vol.2, p. 101).

No processo de construção da comunicação/linguagens, havemos de compreender a necessidade de efetuar os intercâmbios comunicativos e ainda como considera Habermas (1989), é preciso que desenvolvamos um trabalho voltado para o entendimento mútuo e, nesse sentido, é importante levarmos em consideração a questão da linguagem e da comunicação na comunidade, destacando que comunicativas são “as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez.” (HABERMAS, 1989, p. 79).

Dessa maneira, consideramos o entendimento dialógico uma variável importante para que os sujeitos escolares e comunitários ergam seus discursos, busquem cotidianamente entender-se, vislumbrando a pretensão da validez não por imposição, mas, precisamente, porque a verdade ali construída e consentida para aquele lugar social e momento, encontra-se respaldada pela sinceridade e pelo sentimento de comum acordo entre os pares sociais que estruturam o processo pedagógico-educativo, dialógico-coletivo, comunicativo.

Dessa forma, acredita-se ser importante observar e (re)dimensionar os processos de utilização e expressão da linguagem escrita e oralizada, privilegiando a participação dos

sujeitos escolares e comunitários, garantindo um trabalho de percepção e envolvimento desses sujeitos nos projetos propostos, constituindo um outro paradigma: o paradigma da comunicabilidade coletiva.

Os PCN's (1998) em sua justificativa, dentre outros aspectos, deixam claro que é necessário e urgente “eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitam aqueles princípios, comprometendo-se com as decisões que os favoreçam.” (PCN, 1998, p. 23).

Partindo desse pressuposto, acreditamos que, para ser cidadão do mundo e aprender a exercer plenamente os ideais da cidadania, será necessário que cada indivíduo, em particular, admita como imprescindível a sua interação com o meio social, fazendo valer a idéia de Vygotsky (1998), quando assegura que “a relação indivíduo/sociedade... resulta da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural [e que] ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” (VYGOTSKY, 1998, p. 41).

Então, somos levados a destacar que os saberes socialmente produzidos devem envolver

“a relação educativa e comunitária (...) [que] se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento.”

(PCN, 1998, p.23).

Falar em conhecimento é, antes de tudo, pensar na teia dos fatos e fenômenos que propiciam a vida e movimentam os saberes e os dizeres desses mesmos saberes, uma conquista infindável que somente a palavra revela, oculta, adverte e, advertida é, quando compreendemos que apenas a linguagem nos abre a realidade, aos conceitos e às definições das idéias e das coisas do mundo, ainda que não tão definitivos o quanto pensamos ser.

Exatamente por isso, acreditamos que a contribuição da escola é a de “desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes”:

1. “posicionar-se em relação às questões sociais”;
 2. “interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente” [e]
 3. “incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar [e comunitário].” (numeração nossa).
- (PCN, 1998, p.24).

Assim, estará assegurada, pelo menos no convívio escolar-comunitário, a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho que transite entre os temas sociais e as tomadas de decisões comunitárias, confluindo para o alcance da construção de autonomia, em que o trabalho de cada participante possa ser (re) construído, mediante a relação interpessoal e de trabalho que foi estreitada entre a escola, a família e a comunidade.

Encontramos nos PCN ´s (1997) a necessidade de trabalharmos com as expressões – Diversidade e Pluralidade Cultural, e neste encontro um outro desafio está colocado à nossa frente, que é o de considerar que falar em diversidade

“não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de construirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano.”

(PCN, 1997, Vol. 10, p.19).

[mas que]

“a afirmação da diversidade [deve ser vista] como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.”

(PCN, 1997, Vol. 10, p.19).

Essa perspectiva de pluralidade está intimamente articulada à de alteridade, de consideração e valorização da presença do outro como constituinte da identidade de cada indivíduo. Cada pessoa é, sem dúvida, singular, distinta de todas as outras. Tal singularidade, entretanto, se constitui na relação, no contexto material e simbólico da vida coletiva porque, quando se ignora outro, quando se age como se ele não existisse, deturpa-se esse sentido de singularidade, fazendo com que se instale o egocentrismo e individualismo.

Diante disso, verifica-se, também na diversidade e na pluralidade cultural, que inúmeros são os discursos que soam dos desafios e as possibilidades humanas, e é a teia argumentativa, que faz da linguagem um fato social, em que somente a participação dialógica possibilita ao homem a tomada de decisões coletivas, a colaboração na construção da cidadania, o alerta conjunto de que o “eu” e o “tu” e o “nós” são alvo para o constante desafio existente na linguagem: o desafio da revelação, da explicitação e do confronto de valores fundamentais à construção de uma escola, de uma comunidade e de uma escola-comunitária.

Porque trabalhar com a diversidade humana, comporta:

“uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações interpessoais e interpessoais deve ser a Ética.”

(PCN, 1997, Vol.10, p.19).

Assim, para que ampliemos a possibilidade do diálogo e a partir deste possamos amadurecidamente confrontar opiniões e leituras diversas dos acontecimentos que tomam conta do mundo, será necessário construirmos vozes e discursos diversos, tão diversos e tão ímpares quanto a existência dos seres humanos, pois, somente ouvindo e valorizando a participação humana através das linguagens, poderemos garantir para nós mesmos e para os nossos pares a possibilidade de alcançar o tão desejado respeito às diferenças – quaisquer que sejam elas – e o sentimento prático do ser-viver-agir autônomo e comunicativo.

Nesse sentido, há de se considerar que

“a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.”

(PCN, 1997, Vol.10, p. 19-20).

Respeitar as expressões de diversidade canalizadas pelos discursos particulares e coletivos é respeitar em uma esfera social maior que “as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias (...)” e que estas “produções culturais não ocorrem ‘fora’ das relações de poder: são constituídos e marcados por ele, [o poder], envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência”. (PCN, 1997, Vol 10, p.19-20).

Entendendo cultura como um forte instrumento de identidade e conceituação de um povo e uma nação, compreende-se a idéia de que somente através da ampla

“coexistência de diversidade étnica, lingüística e religiosa em solo brasileiro (...) [constata-se o espírito] do plural, no convívio direto (...), o princípio de liberdade [que] se afirma nas possibilidades múltiplas de cada um, na polissemia subjetiva que permite escolhas e novos encontros.”

(PCN, 1997, Vol. 10, p.21).

É mediante essa permissão para o novo, para novos encontros e para o desconhecido que nos abrimos para um possível entendimento do humano na relação social e descobrimos que, se não conhecermos o movimento da teia, não conhecemos a teia: a teia social na qual todos nós nos encontramos envoltos, condicionados e, muitas vezes, enclausurados sem nos permitir o encontro com a multiplicidade cultural, que nos faz únicos e, ao mesmo tempo, plurais.

Acreditamos que, eis aqui, dois dos grandes desafios da educação: primeiro, construir o sujeito autônomo, disposto a ser partícipe da história, construtor de idéias e difusor de concepções e, segundo, “[o sujeito que na experiência educativa aprendeu a] estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira.” (PCN, 1997, Vol. 10, p.23).

É a partir dessas idéias, que indagamos:

1. Como tornar o sujeito um responsável pelos discursos que elabora, fazendo-o viver e agir como um sujeito autônomo, capaz de posicionar-se diante das coisas do mundo plural, diverso e disposto a sua volta, atuando cotidianamente como um “actante coletivo” dentro do seu espaço sócio-cultural? (BORDAS, 1999, p. 85, o termo aspeado).

2. Como mudar ou discutir ou redimensionar as linguagens oralizada e escrita, que revelam traços das mentalidades, concepções, valores e contra-valores, poderes e contra-poderes, nas instituições comunitárias?

3. Como saber e pontuar positiva e/ou negativamente o trabalho pedagógico-educativo, desenvolvido pelos sujeitos escolares-comunitários que se encontram voltados para viver/agir estratégico ou comunicativo impedindo ou promovendo o atendimento das necessidades dos seus pares sociais e comunitários?

Ora, a escola constitui-se um espaço institucionalizado, e, em seu círculo interno, os papéis e as funções sociais são, muitas vezes, determinados sem a aquiescência dos integrantes, dos parceiros escolares que estão na busca de participar das discussões e decisões ali geradas. Nesse sentido, torna-se difícil modificar mentalidades, modificar maneiras de ver-sentir-agir de pessoas que se encontram, pela rotina (im)posta das escolhas e das decisões, cristalizadas em suas consciências e, por conta disso, já não mais dialogam, já não mais se sentem atraídas para o debate e para as discussões que envolvam atitudes de respeito e reconhecimento de uns com os outros.

Assim, acreditamos que

“mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo.”

(PCN, 1997, p. 23).

Nesse sentido, a escola é o local social que tem uma grande tarefa a desempenhar porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre os pares/sujeitos do ser-viver-agir que têm:

- “origens e nível socioeconômico diferentes”;
- “costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família”;
- “em si mesma um espaço sócio-cultural onde podem ser “ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença.”

(PCN, 1997, Vol. 10, p.23).

Acreditamos que aqui está o ponto de encontro entre os desafios e as possibilidades para a construção da cidadania: trabalhar a prática do não-silêncio nas escolas e nas salas de aulas, fazer com que cada cidadão que preenche o espaço da escola-comunitária se sinta capaz de participar do mundo do outro, em seus diálogos, costumes, religiões, valores, visão educacional, pedagógica, política, comunitária e democrática, vivenciando o entrelaçamento de culturas tão diversas quanto diversos são os homens que as constroem, no exercício constante da plena cidadania.

Por democracia entendemos a capacidade de tornar elementares e fundamentais as palavras/ os enunciados/os discursos que criam e recriam a relação sujeito-mundo e asseguram a todos os partícipes o envolvimento em um jogo de representações mútuas que articulam práticas sociais, saberes e dizeres construídos ao longo de séculos e argumentos que

“nascem” ou “morrem” a depender do sentido de afirmação ou negação que tenha o conhecimento em um dado momento da história da humanidade.

Assim, levamos em conta a idéia de que a

“contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.”

(PCN, 1997, Vol. 10, p.36).

Por dois motivos, falar em cultura, em diversidade cultural, em ações construídas/produzidas pelos sujeitos não se constitui uma das tarefas mais fáceis, porque a cultura, a diversidade, as ações configuram uma linguagem característica específica, pontual, que especialmente serve ao povo que a utiliza e detém os vários sentidos que sua exposição pode revelar.

Assim, cada cultura delinea uma história e trabalha os seus condicionantes, suas características e uma grande aprendizagem para todos nós: a de que não existe cultura primitiva no sentido de inferior, que cada cultura é uma cultura, e a sua importância deve ser concebida como ímpar, singular, necessária e valiosa, principalmente ao povo que ajudou na sua construção e dela se utiliza.

E, quando pensamos em cultura, somos levados a recorrer à antropologia que se “caracteriza-se como o estudo das alteridades no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar” [e porque] “ainda no sentido antropológico, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no espaço de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas.” (PCN, 1997, Vol. 10, p.42-3).

Neste sentido, Burke e Porter (1993, p. 28) afirmam que “não pode haver uma única história social da linguagem [e que] a linguagem permanece enigmática [e] estude a linguagem se quiser encontrar a verdade”. Mesmo assim, deveremos sempre considerar que a verdade das palavras ou aquelas que estão além das palavras, são também originárias de signos culturais construídos pelos antepassados e que hoje, por mais que queiramos estudar e entender um pouco sobre tantas culturas ou sobre a nossa própria cultura, não poderemos fazê-lo integralmente, uma vez que a cultura pode ser entendida como:

“conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.”

[e]

“código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva [e] todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo constantemente novos [códigos], símbolos, atualizando valores (...), adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade”.
(PCN, 1997, Vol. 10, p.43-4).

Convêm considerar que, dentro dos traços e signos culturais, há o “habitus” que permite ao homem comunicar-se com seu habitat e com seus semelhantes, de maneira a “perpetuar uma identidade que é uma diferença”, na qual cada sujeito é um e, na diferença, colabora para a formação da coletividade porque no fundo, o habitus “é um princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações, em primeiro lugar, escolares e, depois, sociais.” (BOURDIEU apud COULON, 1995, p. 149-150).

Dialogar, não negar a participação discursiva ao outro, o direito de expressão e comunicação torna-se um “habitus” vital para todos nós, quando nos percebemos como verdadeiros vizinhos – aqueles que partilham, concordam, discordam, argumentam, valoram suas vozes e as vozes dos outros e, por meio dessa prática, aprendem a (con)viver e adquirem paulatinamente uma das mais agradáveis experiências pessoais: a de ver sendo intransferível o

direito efetivo das comunicações que concorrem para o entrelaçamento de informações e difusão do processo sócio-cultural pelo qual todos responsáveis e nele devemos estar unidos.

Nos PCN's (1998) dentro do “caráter político da participação dos indivíduos na sociedade”, encontramos salientada a necessidade de valorizar e colocar em prática idéias tais como:

- “[o] caráter social da vida dos seres humanos é um processo, uma construção, da qual participa cada indivíduo na relação com os outros.”
- “as relações entre as pessoas são mediadas pela linguagem e pela participação nas instituições em que elas convivem, pelas classes e categorias a que pertencem a pelos interesses e poderes que circulam.”
- “bem comum é bem coletivo; bem público [e o] público é ‘o pertencente ou destinado à coletividade, que é de uso de todos, aberto a quaisquer pessoas’. É (...) o ‘campo da democracia’, com espaço de realização de direitos civis – liberdade de ir e vir, de pensamento e fé, de prioridade, de direitos sociais (...).”
- “a formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano.”

(PCN, 1998, p. 54-55).

O caráter da vida social é uma trama pública de complexo entendimento, e os seus significados espalham-se e articulam-se em redes de linguagens que, por si só, são e constroem determinantes de dimensões simbólicas estruturando e representando o viver/o agir social que não se revela no vazio ou na inércia humana porque, “à medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irredutível em si mesma, e revelando uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela”, isto é, o homem, na dinâmica da vida em sociedade, revela-se a matriz do que foi, antes de ser o que é, e é, aquilo que pode ser re-conduzido adiante em outro movimento e perspectiva. (GEERTZ, 1989, p. 49, II).

É desse sentido de ser e de poder ser diferente, que nascem as possibilidades de mediar pelo princípio da linguagem “as relações entre as pessoas” e constituir o sentimento de

alteridade. Falar em alteridade é falar na consciência de que existe um outro e, portanto, existe a diferença e, quando o eu reconhece o outro, afirma Jovchelovitch apud Arruda (1998) “também sabe que sua tarefa é relacionar-se com um sistema de relações e perspectivas independentes, que constituem a objetividade de sua realidade subjetiva [e] é nesse espaço que o eu se move.” (ARRUDA, 1998, p. 73).

Assim, é possível, através do movimento circular e dinâmico do processo de reconhecimento da alteridade [eu (eu apenas); eu + tu (eu e outro eu); eu + tu (nós)], descobriremos, na prática, a dialética propulsora da cidadania e sentirmos essa cidadania como liberdade em companhia, na qual, na experiência do mundo cultural, ressoa, segundo C. Kluckhohn apud Geertz (1989):

- (1) ”o modo de vida global de um povo”;
 - (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”;
 - (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”;
 - (4) “uma abstração do comportamento”;
 - (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”;
 - (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”;
 - (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”;
 - (8) “comportamento aprendido”;
 - (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”;
 - (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”;
 - (11) “um precipitado da história.”(numeração do autor).
- (C. KLUCKHOHN apud GEERTZ, 1989, p. 14).

Èis aqui um dos elementos do aprendizado humano: *a liberdade experimentada socialmente como possibilidade de empreender uma ação*, um gesto que cada um de nós podemos empreender na relação com os outros quando vivemos em sociedade. A esse

aprendizado para liberdade, inclui-se a liberdade para o saber-ser e um saber-fazer político e público porque a experiência para liberdade de expressão se dá no espaço social, coletivo e, portanto, ninguém é ou pode ser livre sozinho, somos eminentemente livres na diferença e na diversidade pessoal e social.

Sendo a liberdade, a diferença, a diversidade e a responsabilidade humana atividades de expressão que podem ser discutidas e comungadas entre os sujeitos coletivos, as ações pensadas e realizadas através do diálogo, da cooperação e da solidariedade conduzirão a partilha dos direitos, dos deveres e dos poderes, pressupondo a criação de um espaço de superação do individualismo e de possibilidade de definição conjunta de regras, normas, linguagens autônomas e comunicativas no procedimento/comportamento coletivo.

As linguagens autônomas e comunicativas experienciadas através do diálogo constituem-se em uma doação mútua da palavra como um sinal distintivo da humanidade e aprende-se verdadeiramente a ser com os outros, permitindo o encontro das vozes, da polifonia e das perspectivas pessoais que podem tornar-se plurais e é através da partilha de interesses, da experiência da cooperação e solidariedade entre os seres humanos, que se colabora para a construção de sentidos e significados coletivos.

É esse encontro humano, encontro de diálogos públicos/coletivos que convergem ou divergem, mas, acima de tudo, buscam, inquietam-se, confrontam-se em seus ideais e valores os quais fazem com que os seres humanos se constituam verdadeiros vizinhos, vizinhos não-anônimos que se reconhecem, respeitam-se e asseguram-se mutuamente o desafio e a possibilidade de serem diferentes e de ocuparem os semelhantes espaços sociais.

A formação da cidadania faz-se, antes de tudo, pelo seu exercício: aprende-se a comunicar, comunicando; aprende-se a participar, participando. E a escola será o lugar possível, para que essas aprendizagens se promovam na convivência democrática, e no seu cotidiano facilitará oportunidades de diálogo, cooperação e participação das conquistas adquiridas, paulatinamente, em processos nem sempre lineares, frutos de um mesmo caminho de intenções, mas que necessitam ser reafirmados e retomados constantemente pelos sujeitos escolares-comunitários.

1.3 A COMUNICAÇÃO HUMANA: conceitos, épocas, tipos e papéis que constituem o mundo inter-subjetivo.

“Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo (...) o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade (...) A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma arte.”

FERNANDO SAVATER, 1998, p. 29-31.

O humano encontra a necessidade de comunicar, como uma das maneiras de exposição/transmissão de mensagens e conteúdos que podem ser e, muitas vezes, são conjugadas com outras formas de comunicação re-conhecidas, recebidas e transmitidas culturalmente.

Na cultura, cada povo se realiza de uma maneira ímpar, porque cada ser humano é um estranho, ímpar. Esta maneira ímpar de ser, pensar, sentir, viver/agir, está na comunicação que, evocada pelo sujeito, parece saciar-se, embora não absolutamente, porque, por mais que nos esforcemos em transmitir uma certa mensagem/conteúdo, com certeza, ainda assim, teremos muito para dizer, e o círculo da comunicação/linguagem, em si, é infinito.

Conforme Figueiredo e Giangrande (1999, p. 17), “a origem da comunicação está baseada na necessidade que o homem sentiu de decodificar seus sentimentos (...) desenvolvendo um código lingüístico”, estabelecendo, assim, uma maneira coletiva de se expressar e uma interação social coordenadas por um jogo de ações específicas.

Figueiredo e Giangrande (1999, p. 18-9), ainda acrescentam que

(I) “Da Idade da pedra-lascada, no período Paleolítico, temos informações por meio de desenhos e esculturas e, nos últimos estágios do período Paleolítico, os estudiosos reconhecem as primeiras pinturas encontradas nas cavernas”.

(II) “Da Idade da pedra-polida, no período Neolítico e da Pré-história, o homem também deixou registrada a sua necessidade de comunicação para aquele momento específico e, para a posteridade, expressando seus feitos heróicos e de bravura, como a caça dos grandes animais naquela época”.

(III) “A História antiga foi contada ao mundo através de pinturas e músicas; tijolos de argila, em pedras, em papiro e pergaminho, em monumentos esculpidos pelos povos da antiguidade; em desenhos arquiteturais (barroco, gótico, moderno, neoclássico...)”.

Se nas Idades das Pedras Lascada e Polida e na História Antiga encontramos, conforme os autores citados, a marca de uma linguagem que se registrava em pedras, desenhos, músicas e danças, na História moderna, encontramos o avanço tecnológico e a escrita das cartas, dos documentos e a velocidade da imprensa permitindo grandes tiragens. Hoje, na pós-modernidade, estas atividades são trocadas pelas velozes escritas de e-mail's, e o encontro inter-humano sentido, perceptível, palpável trocado pelo virtual, desconhecido para alguns e imaginário para outros.

Embora atualmente, através da internet, as pessoas, muitas vezes, intercomuniquem seus planos e necessidades, e observem este veículo de comunicação como um fortíssimo aliado para o alcance de muitos conhecimentos, não podemos negar que é bastante difícil aceitarmos a idéia e acreditarmos que “conversar” por e-mail é tão semelhante quanto conversar no espaço da inter-subjetividade humana.

Como comunicação não-verbal, podemos citar, dentre muitas e variadas formas, a arte, a dança, as roupas, as fotografias, os silêncios, o gestual, a mímica, as ginásticas, as pirâmides, as imagens, as oferendas a santos, as paisagens humanas e naturais, os sons dos tambores ecoando nas florestas como expressões de festa ou de guerra, as pinturas que revelam/revelavam o estado de vida, de morte, de festa, de guerra, as muitas, quase intocáveis

expressões facial e corporal tais como a expressão da raiva, do medo, da tristeza, da alegria/contentamento, da esperança, da atenção Em tudo existe a manifestação da comunicação.

Como comunicação verbal, as variadas expressões facial e corporal acompanham as linguagens dos sons (ruídos indecifráveis ou sonoridades) que compõem, ritmizam o comunicar, construído no processo do **se sentir** e **se saber/perceber humano**. A comunicação que estrutura e é estruturada pela linguagem realmente intensifica as expressões que exalam do ser humano, presididas por uma estética que re-modela a cada momento o estado humano, porque ele é, sempre, a dimensão do movimento explícito dos discursos que se constroem interiormente.

Na comunicação verbal midiática – numa junção de som, imagem, movimento e coloridos, a indústria televisiva, cinematográfica e computadorizada vende e lucra na complexidade da (in)formalidade assumida pelos grupos sociais compostos pelas pessoas que são entre si (des)conhecidas, mas que contactam, entre si.

Nesse tipo de comunicação, há uma linguagem pouco conhecida e dominada pela maioria dos sujeitos que habitam no mundo do agora e, com certeza, no mundo do devir. Muitos de nós nos sentimos alfabetizados porque sabemos ler e escrever, mas não percebemos o nosso analfabetismo diante de situações novas como, por exemplo, identificar e utilizar o controle remoto das TV's, que muito mais que controlar o aparelho, controla o ser humano, o qual, por sua vez, deixa-se controlar, porque se prende a esquemas muitas vezes inoportunos quando as discussões se apresentam frágeis, descartáveis, momentâneas, supérfluas e construtoras de um pensar e um falar nada consciencioso.

A comunicação, dentro desses e de outros contextos, tem o papel de transmitir idéias, utilizando elementos próprios da linguagem humana que são os signos com significados e significantes sócio-culturais de uma determinada época e história da humanidade. A comunicação/linguagem potencializa o sujeito, e o sujeito empresta e demarca a potência da sua própria comunicação/linguagem, determinando o peso do enunciado, que, muitas vezes, cuida, con-torce ou fratura a marca do comportamento exposto na linguagem.

Toda comunicação viabiliza uma ação em si mesma e nos proporciona a tradução do conteúdo transmitido, enquanto uma ação da natureza autônoma, dialógica e comunicativa, quando permite e promove uma construção ou modificação de comportamento ou uma ação heterônoma, anti-dialógica e estratégica, quando impede e não promove uma construção ou modificação de comportamento.

É ação autônoma, dialógica e comunicativa toda expressão que define, conceitua, veicula um ou vários sentidos anunciados, permitindo inter-ligação e inter-relação entre os diferentes pensamentos humanos. É uma ação heterônoma, anti-dialógica e estratégica toda expressão que inibe, que impede e amedronta o sujeito, impedindo pluralidade de pensamentos.

No entanto, para decodificar e compreender a mensagem, o conteúdo da comunicação/da linguagem, é necessário verificar as maneiras pelas quais as mensagens estão sendo processadas, quais são os objetivos, interesses, finalidades. Isso porque o processo de comunicação inter-humana ou inter-pessoal ou inter-subjetiva modifica-se de acordo com as necessidades e expectativas de cada sujeito em sua unicidade ou pluralidade, isto é, o que entendo, conceito, afirmo, venho a negar (...) hoje, agora, não significa que continuarei a apresentar em mesmas condições nos próximos minutos.

Em um minuto, tudo ou parte de um todo pode se modificar, quando redirecionamos nosso olhar e nossa percepção, porque tudo é relativo; afinal, como diz Heráclito de Éfeso, “no mesmo rio entramos e não entramos; somos e não somos” e isso quer dizer, segundo o nosso entendimento, que o rio muda suas águas, as pessoas mudam seus olhares, as linguagens mudam de trajeto, e não somos sempre os mesmos.

A comunicação e a linguagem assumem a face do imediatismo ou da paciência, através da mensagem revelada que possibilita a compreensão ou da mensagem revelada que possibilita a ocultação de múltiplos entendimentos humanos, permitindo um certo (des)encontro interpessoal no mundo da vida e na escola, na cultura, na comunidade...

“isso nunca fica tão claro quanto nas relações que [a comunidade, os diretores, especialistas], professores [e alunos] mantêm com a linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar [o sujeito] em condições de ‘recebe[r] a graça’ e um uso tradicional da linguagem (...) como veículo consagrado de uma cultura consagrada (...).”

(BOURDIEU, 1999, p. 55).

A comunicação anunciada constitui-se em uma urgência, para a dimensão pedagógica e educativa do homem que precisa aprender a experienciar os saberes: saber-ser, saber-saber, saber-poder, saber-querer e saber-fazer, que no inter-jogo das linguagens escrita e oralizada, anunciadas na educação, na sociedade e na comunidade, supomos que deverão ser estruturadas e estruturantes do novo saber; saber-dizer; saber-poder; saber-querer e saber-fazer que circulará pela nova ordem social e contemporânea.

Dentro do mundo da comunicação, existem elementos sagazes, sobre os quais muito pouco se explora no cotidiano escolar e comunitário: as linguagens oralizada (discurso) e a escrita (discurso-documentos), ambas instituídas, validadas, consentidas e, às vezes, pouco percebidas e refletidas por seus usuários diretos, que, no imediatismo da anúncio discursiva, revelam concepções sobre o (in)correto, o (in)desejável e o (im)possível, demarcando um território de pré-conceitos e preconceitos “verdades” absolutas, no âmbito das relações interpessoais, existentes nas instituições sociais.

A comunicação humana instaura no homem um mundo de pré-sentidos que implica a dimensão valorativa das ações/comportamentos em que nos acomodamos ou somos levados ou deixamos nos levar, para satisfazer este ou aquele modo de pensar e/ou expressar os argumentos que interessam a uma determinada cadeia comunicativa.

A comunicação trans-forma circularmente os homens em sistemas sociais, implicando a observação, diagnóstico, planejamento e direcionamento de um determinado que-fazer. E quantas interpretações advêm dessas redes moduladas que envolvem o homem - o mundo - o pensar e o não-pensar; o falar e o não-falar; o querer e o não querer; o fazer e o não-fazer; o poder e o não-poder, que promovem fortemente o aceitar ou o rejeitar de elementos não tão significativos para o cotidiano, porque sua finalidade pode ser descartável (?).

1.4 LÍNGUA, um código cultural, e **LINGUAGEM**, um modo multifacetado de expressões que se manifesta na experiência cotidiana.

Língua, um código cultural

“O destino de cada ser humano não é a cultura, nem estritamente a sociedade como instituição, mas os semelhantes. E justamente a lição fundamental da educação não pode deixar de corroborar este ponto básico e deve partir dele para transmitir os saberes humanamente relevantes.”

SAVATER (1998, p. 40).

Saussure (1971) questiona, “mas o que é língua?”. O próprio autor diz que: “para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente.”. A língua, poderíamos, então dizer, que **é** – a gramática, a forma, o conteúdo estruturado/moldado da expressão, e a linguagem, verdadeiramente **não é** – ela sempre **está-sendo**, (re)modulando-se em inter-faces, muitas vezes difíceis de desvendar, porque não permite enquadramento. Assim, observa-se que língua é um instrumento pelo qual a cultura procura organizar/estruturar “enquadrar” os falares humanos, mas a linguagem encontra-se multifacetada no mundo da língua, transmitindo uma infinidade de compreensões e julgamentos sobre a realidade.

Saussure (1971) afirma, ainda, que:

“a língua (...) é um todo por si e um princípio de classificação (...) pode ser estudada separadamente da fala [oralidade], a língua é homogênea (...) constitui uma instituição social (...) a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados [culturalmente].”

Desse pensar, deduz-se que a língua, código instituído, não admite e nem poderia admitir uma regra que permitisse heterogeneidade, isso porque, no nosso entendimento, a regra *é*, ela está *ali colocada*, e para ser quebrada/modificada, não depende de um falante, mas do conjunto de falantes que deram origem a uma certa maneira de expressão.

Mesmo assim, o fato de um conjunto de pessoas falarem “Cê vai; Cê vem; Cê foi?...” não garante a possibilidade de modificação de “Você” para “Cê”, porque o falante, quando fala, quer, saiba ou não saiba, aquilo que é considerado correto numa dada cultura, tem ou acredita ter a liberdade de suprimir determinadas partículas de uma palavra.

Ducrot e Todorov (1981) afirmam que: “la lengua se define como um código, entendiendo por ello a correspondência que se establece entre ‘imágenes auditivas’ y ‘conceptos’ (...) a lengua es uma pura pasividad (...) és um fenómeno social.”. Portanto, apesar de a língua ser um produto do coletivo cultural, em si mesma é passiva, isto é, ou é do jeito elaborado pela gramática ou não é.

Daí, muitas vezes, decorrer o fato de que expressões que são aceitáveis popularmente falando, não o são, quando se trata de “enquadramento” gramatical; ou seja: Quem negaria a alguém dois pães apenas porque pediu: “Me dá dois pão”? O entendimento está bastante claro, no entanto, a língua se assenhora de um jeito específico tal, que, dizendo ou escrevendo dessa maneira, em determinados momentos e/ou lugares, trará constrangimento.

De acordo com Saussure (1971, p. 17), língua

“não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente (...) é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (...) [a língua] é um todo por si e um princípio de classificação (...) é algo adquirido e convencional.”

Como sabemos, língua é o código que ordena, classifica, impõe este ou aquele contrato correto de apropriação/utilização organizada culturalmente, e a linguagem é a legislação de uma língua, mas, ainda enquanto legislação, permite ao sujeito comunicar-se sem preocupação de per-seguir determinadas regras, muitas vezes mal ou pouco entendidas ou expostas nas gramáticas.

Conforme o pensamento de Figueiredo e Giangrande (1999, p.14-15, respect.)

“Junto com a língua falada vêm os ‘afetores’ relacionados aos hábitos e costumes próprios do povo que a usa. Quando falamos que na comunicação interpessoal a ‘primeira impressão é que permanece’, estamos dizendo que tudo o que vemos no primeiro contato interpessoal está interferindo na decodificação da comunicação que estamos iniciando, considerando sempre que em geral toda comunicação é naturalmente direcionada pelo que vemos.”

[e]

“A língua falada e escrita foi criada pelo próprio ser humano; ela não nasce com ele, não faz parte de sua bagagem genética. O ser humano recebe do meio em que nasce, a partir dos primeiros anos de vida, a língua falada e, posteriormente, a escrita. Com a língua falada, recebe também toda uma carga de informação, sendo algumas estereotipadas e que interferirão definitivamente no processo formal de comunicação interpessoal”.

Assim sendo, entende-se que a língua origina e é originária de um código cultural, pertence e satisfaz ao povo que dela usa. È através da cultura que o homem absorve, compreende e re-produz a língua articulada sob os padrões sociais de cada cultura, especificamente, que imprime e expressa dentre outros fatores a condição social, religiosa, política,... obviamente enquanto fruto do caráter social a que se destina.

Nesse sentido, Kristeva (1999, p. 222) admite que “universalmente se encontra no sentido de todas as línguas; a sucessão analítica de idéias parciais que constituem um mesmo pensamento & as mesmas espécies de palavras para representar as idéias parciais encaradas sob os mesmos aspectos.”. Dessa maneira, entende-se que língua, ao instituir um código cultural, constitui um grupo de palavras que “servem” ou “não servem” a determinados contextos/situações vivenciadas pelos sujeitos.

Ainda para Kristeva (1999),

“a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo indivíduo e obedece às leis do contrato social que é reconhecido por todos os membros da comunidade.” [e] “a língua está isolada do conjunto heterogêneo da linguagem (...) a língua é um sistema anônimo constituído por signos que se combinam segundo as leis

específicas e, como tal não se pode realizar na fala de nenhum sujeito [porque] só existe na gramática coletiva e cultural.”

Entendemos, portanto, que a língua, sendo exterior ao indivíduo, não consegue captar/ir adiante, observar e compreender as “transgressões” que somente a linguagem se permite no mundo humano. O mundo humano não é anônimo, manifesta-se na pluralidade do saber(não)ser; do saber(não)pensar; do saber(não)falar/interpretar, modificar...; cada humano que fala, imprime uma marca pessoal, única e, ao mesmo tempo, coletiva. O sujeito que não fala não existe. O Verbo é o início de tudo. O verbo é a palavra, abstrata, que, concreta, tornou-se a partir da materialidade das coisas e fenômenos naturais e/ou sociais/culturais.

A língua traz um elemento denominado signo, que, por si mesmo, é arbitrário, isto é, por que Caneta não é Cadeira? Livro não é Régua? Nós não sabemos. Alguém, com certeza, não deve saber explicar. As coisas foram nomeadas e destinadas (desculpem-nos a redundância), a “um destino” específico, próprio de cada povo, cada cultura, cada jeito de pensar, viver/agir, falar, expressar de maneiras ímpares aquilo que sente, percebe, planeja, deseja.

Bakhtin (1997), diz que “a língua só requer locutor – apenas locutor – é o objeto de seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência”. Para isso, temos o seguinte entendimento: É preciso buscarmos a tentativa da oralidade e da escrita de um certo/determinado código para amadurecer melhor as idéias. Assim, como pode a língua requerer apenas o locutor e o objeto do seu discurso? Não seria necessário inter-locução e objetos discursivos semelhantes e/ou contraditórios?.

Como acreditamos que a língua assume a posição de ser o que é e não admite interferências, ela fica anônima até que alguém a use em um con-texto homem-situação vivida-visão de mundo, do agora e do devir. Comunicar é espalhar multi-sentidos e dar margem a multi-interpretações. A língua resume, através da palavra dita e significada, não necessariamente sua essência, mas, com certeza, acreditamos, a experiência do não-ajunte,

isto é, na língua não existe necessidade de união de palavras na tentativa de compreender um certo contexto discursivo, ou seja, uma palavra dita, independentemente de estar em um contexto ou não-contextualizada, entrará no entendimento dos falantes, ainda que esse entendimento apareça fragmentado.

Às vezes, uma única palavra dita, supomos que tenha sido bastante para tudo expressar, quando, na verdade, tudo e nada se misturam no ser-nada. Assim, o locutor emite o som e, ao emití-lo, espera compreensão, mas a compreensão está para o mundo da reflexão, dos múltiplos olhares e percepções que a língua por si só não dá conta, embora seja regente de um código gramatical que adentra na sociedade. E a sociedade quer mais que simplesmente ouvir uma palavra, quer extrair uma mensagem, quer potencializar entendimentos semelhantes e/ou contraditórios, quer conceituar e construir informações variadas.

Estamos compreendendo, a partir dessa última leitura, que a língua só requer um locutor – haja vista que um locutor pode ser: um sinal gestual, um sinal gráfico, um sinal de trânsito, um sinal lingüístico (oral e/ou escrito) que requerem uma leitura/entendimento, mas não necessariamente no jogo das intersubjetividades humanas, em que cada um desses “locutores” possa estabelecer o contra-argumento, tão necessário à linguagem.

LINGUAGEM, um modo multifacetado de expressões que se manifesta na experiência cotidiana.

“(...) não deve ser entendida como simples sistema de sinalização, mas como matriz do comportamento e pensamento humanos [tendo] por objetivo a formulação de um modelo de descrição desse instrumento através do qual o homem informa seus atos, vontades, sentimentos, emoções e projetos.”

COELHO NETTO (1999, p. 15).

A linguagem é um objeto bastante privilegiado nos estudos da comunicação, porque falar em linguagem é falar em mediação social e, seja como produção ou decodificação, é o elemento que sempre permite que as coisas sejam, engendrando-as e consolidando um sentido

à natureza sócio-cultural da humanidade, ramificado nas instituições familiar, religiosa, escolar e comunitária.

A linguagem é o instrumento que pontua o comportamento humano, afinal, a linguagem em si já se constitui em um comportamento, funda acordos e desacordos, através dos seus discursos; i-legitima os sujeitos e seus falares; i-legitima o sentido ou o não-sentido de comunidade/comunitário e, conseqüentemente, o sentido que **pode e deve** ou **não pode e não deve** ser atribuído à dimensão educativa e i-legitima o discurso/o enunciado dentro das complexas redes de inter-relações sociais nas quais estamos todos emaranhados.

Falar em linguagem, em comportamento, em comunidade, em comunitário é, também, não negar a possibilidade de encontrar marcas individuais ou comuns/coletivas que caracterizam uma comunidade e uma escola-comunitária, onde existe expressa e marcadamente a presença óbvia da realidade e diversidade humana, que, acompanhadas dos mais diferentes linguajares, revelam experiências concretas, quando os sujeitos/atores sociais entram em cena, e observamos que cada um é um em particular, mas cada um tem a marca da soma das individualidades que constroem a coletividade/a comunidade. Afinal, como Drummond de Andrade diz em seu poema –Em busca da Identidade - “ninguém é igual a ninguém, todo ser humano é um estranho ímpar” que vive em atmosferas psico-sociais diferentes.

Vivemos numa atmosfera psico-social marcada de curiosidades, perspectivas e expectativas, e pelo início de um novo milênio que, sustentado na comunicação, absorve e transmite na mídia, nos programas, nas concepções, nas linguagens mais diferenciadas possíveis e nas manifestações comportamentais, educacionais e culturais, uma maneira que muito pouco privilegia a relação social – o eu/o alter -, anunciando o valor da prática integral, solidária e dinâmica de ser/viver, onde o conhecimento e a linguagem não poderão ser vistos enquanto constructos unilaterais, mas, sim, enquanto uma necessidade de exposição, discussão e confronto de concepções e linguagens multi-referenciadas nos mais diferentes espaços sócio-culturais.

Assim, é necessário levarmos em consideração o pensamento de Dayrell (1999, p. 136), quando destaca que

“analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história”.

(DAYRELL, 1999, p. 136).

Em assim considerando, tentamos compreender a importância da mediação social na organização e exposição das linguagens oralizada e escrita, nos apoiando em Delors (1999, p. 40), quando assegura que

“a educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se se quiser dominar o desenvolvimento do entre cruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.”

(DELORS, 1999, p. 40).

Então, os sujeitos/vizinhos/parceiros de uma mesma comunidade educacional, apreendendo a escola-comunitária como uma construção social da qual participam, sentirão necessidade de absorvê-la, como a apreenderam no seu fazer cotidiano, no qual os sujeitos que a constroem não serão apenas agentes inócuos e apáticos diante da estrutura (im)posta mas, sobremaneira, constituir-se-ão, enquanto sujeitos coletivos que “tomaram” o espaço escolar-comunitário, como o melhor local para discutir os saberes, os dizeres e as práticas pedagógico-educativas comunitárias, existentes na realidade social.

Na enunciação das linguagens os sujeitos ficam comprometidos com os conteúdos (afirmações e negações) que expressam, explicitando ideologias e comunicações de um indivíduo com os outros indivíduos, estabelecendo as concretas formas de relação e transformação entre seus espaços sócio-culturais, compreendendo que o “mundo real não é

um contexto fixo [porque nele] há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida.” (SACRISTÁN apud DAYRELL, 1999, p. 141).

O comportamento autônomo, o ingresso e a participação dos sujeitos na sociedade (escola e comunidade) nascerão mediante o respeito, a cooperação, a socialização, a solidariedade e o resultado prático das discussões pessoais/coletivas, que levem em consideração as diferenças sócio-culturais, em que os sujeitos-atores se sintam cotidianamente representados e representantes das expressões e manifestações de interesses não-privados e particulares, mas, sim, públicos/coletivos, tornando “concreta” a “interação simbólica [discursiva], entre os indivíduos de uma cultura e as instâncias que entre estes se configuram na suas trocas simbólicas (...) como um actante coletivo.” (BORDAS, 1999, p. 87).

Para o desenvolvimento desse sujeito desejado (autônomo, participativo, comunicativo, actante coletivo), há de se considerar que esse é um processo que envolve a educação como o caminho mais assertivo para que aprendamos a ouvir, como acrescenta Bordas, (1999, p. 89) “as vozes dos outros, vozes de si mesmo – ou de instâncias do público e do privado” procurando

“tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhes permitam situar-se no mundo, e devem ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (grifos nossos) (...) [porque a partir do] conhecimento de outras culturas torna-o, pois, consciente da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade”.

(DELORS, 1999, p. 48).

Assim, respeitando as comunidades escolares, suas linguagens/comportamentos verbais, suas identidades/pluralidades culturais, como maneira “*sine qua non*” de contribuir para a garantia do respeito, da solidariedade, do ingresso e participação dos sujeitos escolares-comunitários, estaremos compreendendo e aceitando a idéia (pensamento) e a prática (discurso) em que cada indivíduo se define gradativamente em relação ao outro, aos outros e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas.

Segundo Habermas, apud Ingran (1994, p. 63), é expressando o dinamismo da comunicação – das linguagens - (pretensão discursiva) que as pessoas, por meio do viver/agir estratégico ou comunicativo, “exprimem suas intenções, além de incorrer em obrigações sociais [e culturais] e de transmitir informação sobre o mundo objetivo (...) e os efeitos dessas expressões de intenção servem para coordenar estrategicamente a ação; não se anunciam explicitamente na própria expressão e dependem inteiramente do contexto”.

Dessa maneira, acreditamos que, somente mediante a prática autônoma, dialógica e comunicativa desenvolvida nos meios sócio-educativos, como por exemplo, família e escola, é que sujeitos desenvolverão um “pensar crítico” e, como assegura Freire (1987, p. 82), um “pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece(rá) entre eles uma inquebrantável solidariedade” de participação, envolvimento, comunicabilidade, possibilitando aos sujeitos um diálogo que permita observar, identificar e respeitar as diferentes identidades culturais presentes na comunidade e na escola, onde estão as crianças, adolescentes e adultos, negros e brancos, ricos e pobres, trabalhadores (des)empregados que coexistem na mesma teia social: a comunidade.

De acordo com Saussure (1971), a linguagem é, ao mesmo tempo, individual e social, e os falantes exteriorizam suas múltiplas combinações (signos, vontades, experiências, expectativas) expressando um determinado pensamento. E Habermas (1992), diz que a *linguagem é*, expõe/revela, o comportamento que se caracteriza como agir/viver estratégico ou agir/viver comunicativo, porque ela, a linguagem, é a única coisa com a qual podemos nos explicar, pois ela é auto-referencial e auto-suficiente e, isto é, a linguagem está no mundo, põe-se no mundo, representando-o, (res)significando-o, contextualizando-o .

Para tanto, para assegurar o pensar e o falar crítico e consciencioso, é preciso observar as “pretensões de validade normativa [que] mediatizam manifestamente entre a linguagem e o mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação da linguagem e do mundo objetivo” (Habermas, 1989, p. 82), simplesmente porque pode haver razões que levem a considerar como ilegítimas as pretensões de validade/validade de uma estrutura vigente socialmente e uma outra não-precisa, resgatada pelas convenções, pretensões e possibilidades discursivas construídas nos espaços sócio-culturais, no devir da comunicação humana.

Segundo Borba (1984, p.2),

“A linguagem é o mais eficiente instrumento de ação e interação social de que o homem dispõe. Por meio dela ele se constitui como sujeito, uma vez que é ela que fundamenta o conceito de *ego*. Mas a consciência do *eu* só é experimentada por contraste. Só emprego *eu* quando me dirijo a alguém. Logo o *eu* pressupõe um *tu*. Essa condição da linguagem constitui a essência mesma da atividade verbal – a comunicação.”(grifos do autor).

Dessa maneira, acreditamos que pela linguagem o sujeito filtra e expressa a realidade, concebe o mundo e opera no mundo que o cerca, e isso quer dizer que, pela linguagem, o homem transforma tudo em matéria de pensamento (idéia), de pensamento e ação (discursos/comportamentos), na prática cotidiana, ao tempo em que se forma e expressa no mundo.

Todo sentido discursivo (linguagens/comportamentos) deve ser entendido como parte de redes de trocas simbólicas. As trocas simbólicas, através das linguagens que se anunciam por intermédio da oralidade e da escrita, revelam paulatinamente como **são** ou como **estão sendo** os comportamentos verbalizados que os sujeitos assumem/exploram através do viver/agir unilateral/particular ou coletivo/socializado pontuadas pelo **não saber ser** ou **saber ser** próprios da inércia ou da dinâmica a que o sujeito se expõe ou pelo que se dispõe a viver/agir, de maneira **enfraquecida** – pela falta do diálogo/da linguagem compartilhada, ou **fortalecida** – pela presença do diálogo que marca o telos para o entendimento, para o viver/agir comum, coletivo, comunitário.

Borba (1984, p.9) ainda nos diz que:

“Costuma-se dar o nome de linguagem a quaisquer meios de comunicação, mas, desde os tempos mais remotos, o termo se aplica àquela aptidão humana para associar uma cadeia sonora (voz) produzida pelo chamado aparelho fonador a um conteúdo significativo e utilizar o resultado dessa associação para a interação social uma vez que tal aptidão consiste não apenas em produzir e enviar, mas, ainda, em receber e reagir à comunicação.”

Essa citação nos leva a saber, com clareza, que a linguagem é o traço distintivo do ser humano e esse traço se movimenta no interior dos sujeitos, revelando através dos seus múltiplos jogos de enunciação, as concepções de vida, de mundo, de educação, de verdades absolutas e/ou relativas que o homem produz ou reproduz, (im)possibilitando a mudança do olhar, do pensar e do falar que serve à promoção ou a não-promoção de comportamento heterônomo/estratégico ou autônomo/comunicativo.

De acordo com Borba (1984), a linguagem tem a importante função de ajudar os sujeitos na reflexão dos processos mentais e sociais, porque, através dela, o homem filtra a realidade e conhece o mundo que o cerca; somente ele, o homem, é capaz de promover a circulação das significações sociais, culturais, pedagógico-educativas...

Para Borba (1984, p. 10-17), **são traços característicos da natureza da linguagem humana:**

- 1- “**Simbolização** – a linguagem é uma atividade simbólica que opera com elementos que representam a realidade.”
- 2- “**Articulação** – a linguagem é uma atividade possível de ser analisada, observando-se: emissor, mensagem/conteúdo, receptor e contexto da situação verificada.”
- 3- “**Regularidade** – a linguagem é uma atividade que se manifesta por meio de um sistema organizado, isto é, deve existir linearidade no falar, na tentativa de encontrar a coesão e coerência do dito.”
- 4- “**Intencionalidade** – a linguagem é uma atividade que sempre se refere a alguma coisa, existente ou não existente comprovadamente, isto é, a linguagem, quando revelada, poderá assumir características dos tipos: afirmativos, negativos, imperativos, exclamativos, interrogativos...”
- 5- “**Produtividade** – a linguagem é uma atividade capaz de produzir um número praticamente infinito de mensagens, in-dependentemente dos multi-contextos e realidades sociais.”

Simbolização, Articulação, Regularidade, Intencionalidade e Produtividade são algumas das funções da linguagem, no que se percebe que o sujeito transmissor não pode estar sozinho, isto é, para esse esquema poder desenvolver-se é preciso haver uma certa

parceria. Cada sujeito, ao transmitir uma mensagem, simboliza seus pensamentos/concepções, por intermédio da linguagem; articula jogos de falas; dá o tom da regularidade ao dito, ao desdito e ao que ficou por dizer; intencionaliza o ato do falar e produz, incansavelmente, uma teia enorme de significados que se res-significam, conforme o entendimento e a interpretação de cada ouvinte.

De acordo com Piaget (1955), apud Freitag (1985), a linguagem é um instrumento humano, um comportamento para o estabelecimento de relações entre os sujeitos e depende da construção moral desses sujeitos. Essa moralidade pode caracterizar-se como heterônoma/estratégica ou como autônoma/comunicativa, dependendo das relações sociais que estabelecemos conosco e com os outros, através de uma construção mediadora de intenções.

Assim, a experiência do diálogo/a liberdade de expressão e a linguagem como possibilidade de assumir, questionando, ou de assumir, sem questionar, ou de concordar e aceitar, sem reflexão, perpassam por um processo de atitudes/comportamentos verbais ou não-verbais que confluem para a dinâmica doentia da consciência individual egocentrada ou para a dinâmica individual crescente para a coletividade na qual encontramos o descentramento, isto é, a capacidade de mobilizar e modificar concepções, falares, fazeres que visam ao aceitar das críticas e afirmam no sujeito a necessidade de fazer a sua auto-crítica.

De acordo com Vygotsky (1984), apud Rego (1995, p. 54-60-3, respect.), a linguagem é e deve ser:

“entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas... através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (...), qualidades dos objetos (...), ações [humanas] (...).”

Entendemos, portanto, que “grupos humanos”, “história social”, “estruturas complexas”, “objetos do mundo”, “qualidades e ações [humanas]” são instrumentos que caracterizam não apenas o tipo ou o comportamento do homem, mas, sobretudo, identificam o espaço sócio-cultural ao qual pertence, transmitindo-nos claramente a idéia de

que não há possibilidade de inferirmos nossos julgamentos a respeito desta ou daquela cultura, porque a cultura é tudo o que o homem produz e reproduz dentro dela; basta e serve ao homem que a usa; portanto, a idéia de cultura ou linguagem superior ou inferior não pode ser aceita, isso porque “(...) o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles (...) [através] das vinculações [e interações] intersubjetivas com outras consciências.” (SAVATER, 1998, p. 39).

Vygotsky (1984), apud Rego (1995, p. 54-63), afirma que a linguagem é “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham do sistema de representação da realidade (...)” [assim] “a interação que o indivíduo estabelece com o universo social em que se insere, particularmente como os parceiros mais experientes do grupo, é fundamental para a formação do comportamento (...) humano.” [posto que] “a linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem.”

Então, “intercâmbio social”, “compartilhar (compartilham)”, “realidade”, “experiência e grupos”, “comportamento (...)” permitem-nos compreender que são as palavras-chaves para o sujeito que deseja e pratica a possibilidade de uma construção de diálogo, esclarecendo os possíveis mal-entendidos e construindo o caminho de saída do isolamento social para a convivência grupal, coletiva, não-anônima, insatisfatória, que pode minar a rede da comunicação/da linguagem/do inter-diálogo entre pares sociais diferentes.

De acordo com Dewey (1971) apud Cunha (1994), Piaget (1992), Kohlberg (1969), apud Puig (1998), a linguagem é um comportamento que acompanha a construção moral evolutiva dos sujeitos, devendo, gradativamente, passar pelos níveis e estágios a seguir, conforme apresentado no quadro 1.

No quadro 1, abordamos ainda o pensamento de Habermas (1989b, 1990), quando aponta dois tipos de atitudes, identificadas como agir estratégico e agir comunicativo, que conforme nosso entendimento, são atitudes que se aproximam bastante daquilo que é chamado por Piaget (1992) de heteronomia e autonomia e por Freire (1987, 1992) de anti-diálogo e diálogo, devido às características encontradas, como veremos a seguir.

**QUADRO 1 – NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO MORAL
SEGUNDO DEWEY, PIAGET, KOHLBERG E HABERMAS**

DEWEY (3 NÍVEIS)	PIAGET (3 ETAPAS)	KOHLBERG (3 NÍVEIS E 6 ESTÁGIOS)	HABERMAS (2 TIPOS DE ATITUDES)
Pré-Moral ou Pré-Convencional	Pré Moral	Pré-Convencional: E1 – Moralidade heteronômica (5-8 anos) E2-Moral instrumental e individualista (8-14 anos)	*****
Convencional	Heteronomia	Convencional: é percebido o que "é" E3-Moral normativa interpessoal (pré-adolescência ou adolescência) E4-Moral de sistema social (moral relativista) (Metade da adolescência e Toda a vida) E4½ - Nível transacional – Opção pessoal PÓS-CONVENCIONAL (Início da Adolescência e toda a vida)	Agir Estratégico
Autonomia	Autonomia	Pós-Convencional (até antes dos 20 anos) É percebido o que é <u>real</u> e o que <u>deveria ser</u> (conduta correta desejável) E5 – Moral do contrato e dos direitos humanos (últimos anos da adolescência) E6 – Moral de princípios éticos universais	Agir Comunicativo

Adaptação: Josanne Morais Araújo

Dessa maneira, compreende que:

Para Dewey (1971), existem três níveis de desenvolvimento moral:

- O **Pré-Moral** ou **Pré-Convencional** cujas condutas são guiadas pelos impulsos sociais.
- O **Convencional** cujas condutas são guiadas por modelos estabelecidos no grupo a que pertencem baseada numa forma submissa sem reflexão.
- E o **Autônomo** quando o indivíduo atua, de acordo com seu pensamento, e estabelece juízos em relação aos modelos estabelecidos.

Para Dewey a principal finalidade da educação moral é propiciar o desenvolvimento do educando nessa faceta da sua personalidade, entendendo-se o desenvolvimento não como uma mera mudança comportamental, mas como a passagem de um modo de adequação a si e ao meio social, de um estágio menos adequado a outro mais adequado.

Para Piaget (1967), existem três etapas de desenvolvimento moral:

- O **Pré-Moral**, etapa em que não existe sentido de obrigação com respeito às regras.
- A **Heteronomia** que se dá, quando um discurso estranho entra em mim, me domina e quer falar por mim, e existe obediência por obrigação submissa á autoridade e as conseqüências, e o sujeito considera que as conseqüências verbais e/ou físicas da ação determinam o significado ou valores expressos.

Os sujeitos que se encontram nesse estágio tendem a estabelecer uma relação de causa e efeito entre desobediência e o castigo/controlado – é melhor obedecer e evitar danos físicos a pessoas e coisas.

Os sujeitos consideram que o justo e o correto é agir de modo a satisfazer as próprias necessidades e, ao chegarem a um acordo sobre o intercambio de benefícios, agem, de modo que sejam satisfeitas as necessidades que acreditam importantes para si mesmos.

No entanto, o benefício que os outros podem obter não é resultado da lealdade ou solidariedade, mas, produto de um cálculo de reciprocidade mercantil: “você me concede este benefício, e eu providerei sua necessidade”.

- E a **Autonomia** é a etapa em que entram na vida do sujeito, elementos tais como: cooperação, reciprocidade, solidariedade. A autonomia se dá, quando um discurso é compactuado por mim, porque o reconheço como necessário/importante.

A autonomia põe e funcionamento vários dinamismos morais, desde o juízo e a reflexão até os sentimentos e comportamentos. É preciso considerar, no entanto, que o desenvolvimento moral é um processo complexo que inclui vários níveis de formação, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da consciência moral autônoma.

Os sujeitos que se encontram nesse estágio consideram que o comportamento correto é aquele que agrada a si mesmo e aos demais, vivendo de modo coerente com as suas próprias expectativas e das pessoas próximas sobre sua conduta.

O comportamento correto consiste em cumprir o próprio dever, que reside em cumprir os compromissos assumidos; respeitar, com tal comportamento, a autoridade estabelecida e manter a ordem social, porque é percebida como valiosa por si mesma.

Os sujeitos consideram que o justo e o correto é agir de modo a satisfazer as prioridades – observando a si mesmo e as necessidades dos outros, como por exemplo, construindo e aceitando as regras sociais como principais elementos que devem ser levados em conta na convivência.

Para Piaget a educação moral tem como objetivo prioritário construir personalidades autônomas, e, para que esse objetivo seja atingido, devemos proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral heterônoma e convidem a adotar e valorizar a moral da autonomia.

Para Kohlberg (1969), apud Puig (1998), existem três níveis e seis estágios de desenvolvimento moral:

- **No Pré-convencional, encontramos os seguintes estágios:**

Estágios E1–Moralidade Heterônoma (5-8 anos) e

E2 – Moral Instrumental e Individualista (8-14 anos);

- **No Convencional, encontramos os seguintes estágios:**

Estágios E3–Moral Normativa Interpessoal (pré-adolescência ou adolescência);

E4 –Moral de Sistema Social, Moral Relativista (metade da adolescência a Toda a vida) e

E4 ½ - Nível Transacional – Opção Pessoal

- **E no Pós-convencional, encontramos os seguintes estágios:**

Estágios E5 –Moral do Contrato e dos Direitos Humanos (últimos anos da adolescência) e

E6 –Moral de Princípios Éticos Universais (antes dos 20 anos).

É exatamente nesses dois últimos estágios – E5 e E6, que sentimos a presença de uma determinada linguagem capaz de traduzir:

No **E5** - O comportamento correto que deverá estar presente tanto nos direitos humanos individuais e gerais, que estão acima de qualquer outra consideração, como também as normas que se elaboraram criticamente e foram aceitas por toda a sociedade.

Neste comportamento devemos considerar os direitos humanos individuais, assim como as normas que tenham sido elaboradas e aceitas por toda a sociedade/comunidade; quando as regras sociais entram em conflito com os direitos básicos dos indivíduos, estas deverão ser modificadas em benefício do grupo como um todo.

No estabelecimento do diálogo em busca constante do consenso, como procedimentos de organização social, impõem-se às normas concretas. Quando as normas sociais entram em conflito com os direitos individuais, o pacto que as fundamenta deverá ser modificado para que se consiga um cumprimento adequado dos direitos humanos essenciais, isto é, o que é conversado, discutido e acordado [consensualmente] em um dado momento, diz respeito a uma determinada situação específica na qual os sujeitos asseguram o direito de definição sobre um fato/fenômeno.

No desenvolvimento do procedimento consensual é aplicada a justificativa das normas sociais desejáveis. O consenso atua como elemento racional que aproxima e complementa a variedade de valores e opiniões dos membros da sociedade e, de certo modo, isso significa que, apesar do caráter relativo da maioria das normas e regras sociais, existem alguns valores

ou direitos que não são relativos e devem permanecer como a vida e a liberdade, que devem ser defendidos e respeitados em todas as culturas e sociedades.

Dessa maneira, os sujeitos sentem-se na obrigação de obedecer às normas e regras porque as instituíram mediante um contrato social e esta responde a valores universalmente desejáveis: o conceito-chave desse estágio é o contrato social de acordo com valores, “o maior bem para o maior número de pessoas.”

No **E6** - A linguagem que encontramos nesse estágio diz que o correto para um indivíduo que tenha atingido esta etapa será proceder de acordo com a decisão de sua consciência e de acordo com os princípios éticos de caráter universal e geral que a própria consciência escolhe.

Tal perspectiva permite derivar acordos sociais a partir de uma posição moral prévia e direcionada. Reconhecer que há algum critério de natureza moral que deve reger a vida coletiva é um dos primeiros requisitos. Tal perspectiva supõe: orientar-se por princípios éticos auto-escolhidos; considerar justas as leis sociais na medida que se apóiam em tais princípios; modificá-los, em caso contrário.

Aqui, neste estágio, os princípios éticos que são alcançados no fim do desenvolvimento do juízo moral referem-se ao conteúdo universal da justiça: a igualdade entre os seres humanos e o respeito à sua dignidade, liberdade e autonomia. E tais princípios de justiça têm sido formalizados de maneira diferente por vários filósofos, como, por exemplo, Habermas.

Nesse estágio, esperamos que o sujeito expresse em suas linguagens as razões para agir com base na justiça amparada na crença, como pessoa racional, na validade de alguns princípios morais universais e o sentimento de compromisso pessoal com esses valores. Nesse caso, a linguagem esperada é a que permite a ação comunicativa, porque requer parceria, envolvimento, sentimento de pertença ao grupo, sentimento de identidade partilhada, isto é, não estou no grupo e na comunidade apenas porque estou, mas estou porque me sinto comprometido com os projetos ali pensados e discutidos.

Kohlberg coincide com Dewey e Piaget, ao considerar que a finalidade básica da educação moral é propiciar ao aluno as condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral e que esse desenvolvimento comportamental é entendido como progressão contínua das formas de raciocínio moral.

Para Habermas (1989b, 1990), existem dois tipos de linguagens e atitudes:

- A linguagem voltada para o **Agir Estratégico** que promove uma atitude a qual permite/possibilita a coerção, coação, inibição; o respeito unilateral, amedrontamento, o impedimento (...)

O agir estratégico está apoiado em uma deficiência de utilização do mecanismo de entendimento que trabalha na construção das interações. Não é interativo e dificulta a ordem social porque é minada a utilização das expressões de validade e do possível consenso.

Dentro do agir estratégico, a constelação do agir e do falar modificam-se e a linguagem encolhe-se, enfraquece-se e, debilitada, passa a preencher apenas as funções de informação que restam, quando se retira do entendimento lingüístico a formação do consenso.

Encolhida, enfraquecida e debilitada, a linguagem funciona apenas como um mero instrumento para transmissão de informações, mas vive parasitariamente do uso normal da linguagem, perdendo o papel de coordenação da ação em favor de influência externa à linguagem.

-A linguagem voltada para o **Agir Comunicativo** que promove uma atitude a qual permite/possibilita a parceria, cooperação, solidariedade, reciprocidade, o respeito mútuo, o consenso advindo de discussões de idéias (...)

O agir comunicativo está apoiado numa determinada concepção de linguagem, de entendimento e significados que abrem um leque de múltiplas visões de mundo, através de jogos de argumentação e contra-argumentação.

Dentro do agir comunicativo, a linguagem é a fonte de integração social e dirige o *télos* do entendimento que habita na própria linguagem. E através desse entendimento

lingüístico que existe a promoção do consenso o qual, por sua vez, reside nas ações de fala e escuta pelo meio efetivo da participação e da coordenação das ações de um comportamento.

Assim, percebemos que a linguagem tem o poder de afastar ou de aproximar as pessoas, os objetivos, a visão de vida e a visão de mundo, e, nesse momento, somos chamados a perceber, de acordo com Gardner (1995), que a linguagem é um comportamento que se caracteriza como um conjunto de habilidades/capacidade/inteligência humanas que podem ser trabalhadas, construídas, experienciadas, constando entre os diferentes tipos de inteligência por ele reconhecida como: “a musical”, “a espacial”; “a corporal-cinestésica”; “a lógico-matemática”; “a lingüística”; “**a interpessoal**” e “**a intrapessoal**”.

Gardner (1995, p. 26-9), referindo-se à inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, respectivamente, afirma que

“A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que os escondam...”

[e]

“A inteligência intrapessoal refere-se ao conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento”.

Dessa maneira, compreendemos que saber-ser, saber-falar, saber-fazer são dimensões que estão para a inteligência inter e intrapessoal e o desenvolvimento dessas inteligências perpassam pela utilização saudável da linguagem que valoriza a inter-comunicação e a inter-subjetividade humanas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo.”

ANTONIO GRAMSCI, 1966, p.13.

CAPÍTULO 2

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Que nunca aceitemos como definitivas nem mesmo as opiniões mais sólidas; sobretudo aquelas que nos afirmaram estarem consagradas por longa tradição (...) que o controle e a experiência pareçam ser concretos [tomando] o resultado apenas como relativo sujeito à revisão, modificações [e] adaptações segundo os meios e a época.”

Élise Freinet, 1979, p. 153.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Esse estudo teve como proposta investigar a **linguagem presente e operada no cotidiano das escolas-comunitárias**, procurando-se verificar se essa linguagem expressa um **comportamento heterônomo, anti-dialógico e estratégico** ou um **comportamento autônomo, dialógico e comunicativo**.

Nesse estudo incluímos um certo universo de significados que nos permitiu explorar:

- elementos conceituais que caracterizam o processo de construção e utilização da linguagem, usando-se as seguintes categorias: **cotidiano, diversidade/pluralidade cultural, linguagem de autonomia e heteronomia, relação dialógica e anti-dialógica, agir estratégico e agir comunicativo e relações de poder**.

- elementos de linguagens utilizadas para expressar o significado e a concepção de **escola**, de **comunidade**, de **escola-comunitária**, das **necessidades e dificuldades pedagógico-educativas**, das **maiores e menores urgências pedagógico-educativas...** que foram obtidas dos sujeitos das amostras e, que passaram pela nossa análise e interpretação no decorrer do estudo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter **descritivo-explicativo**.

A necessidade de efetivarmos um **estudo descritivo** dá-se pelo fato de sabermos que as linguagens marcam, revelando, descrevendo qualidade e intensidade das relações

interpessoais, das intenções e dos desafios e interesses manifestados por cada segmento social (comunidade local e escolar).

Acentuamos, ainda, que o **caráter explicativo**, o qual nos propusemos, vem do fato de acreditarmos que é impossível trabalharmos aspectos de descrições particulares e singulares dos grupos escolares estudados, sem que, em paralelo, busquemos obter uma certa explicação para os fenômenos investigados durante a pesquisa.

Falaremos, inicialmente, sobre as **características do caráter descritivo**.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), este tipo de pesquisa é caracterizado por “uma abrangência de palavras, de fotografias e de comportamentos manifestos naturalmente pelos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, tornando o estudo mais informativo e dinâmico”.

Conforme Gil (1999) e Sprandley (1979), apud Ludke e André (1986), respectivamente, a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial:

1. “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1999, p. 46) e
2. “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” [ou de determinados grupos], relatando as crenças, os hábitos, as práticas, as linguagens e os comportamentos dos grupos sociais envolvidos no processo da pesquisa (Sprandley 1979, apud, Ludke e André 1986, p. 14).

Ainda conforme Sprandley (1979), apud Lüdke e André (1986), p. 14), o sentido próprio deste tipo de pesquisa é a “descrição cuja função é traduzir, dentro do possível, um sistema de significados culturais de um determinado grupo” no qual as crenças, os hábitos, as práticas, as linguagens, os significados e os comportamentos de um grupo social conceituam e definem marcas e aspectos da descrição cultural de uma dada população.

Dessa maneira e conforme Lüdke e André (1986, p. 1), a pesquisa descritiva vem colaborar no sentido de facilitar a análise dos dados oriundos da pesquisa, uma vez que ela, a

descrição, “promove um confronto ente dados, as evidencias, as informações coletadas” , possibilitando ao pesquisador uma gama de interpretações e possibilidades de análise do fenômeno estudado.

Podemos ainda pontuar outros sentidos que nos levaram à escolha da pesquisa descritiva e, dentre eles, podemos citar:

a) A pesquisa não se restringiu ao ambiente interno da escola, mas, sobremaneira, ultrapassou os muros escolares, dimensionando e res-significando o que foi apreendido dentro desses ambientes na confluência com os espaços exteriores;

b) A não definição rígida de hipótese e exatamente por isso, a nossa hipótese contempla a possibilidade de: **negação/impedimento** ou **reforço/permissão** quando, destacamos as categorias: *de reconhecimento do outro, da experiência do diálogo/da liberdade de expressão, da possibilidade de entendimento, do estabelecimento da cooperação e do respeito à identidade/diversidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa;*

c) O trabalho de pesquisa teve duração de pelo menos um ano e meio, o que nos possibilitou um maior e melhor contato com os espaços escolares e comunitários, como também uma maior e mais apurada coleta de informações que subsidiaram toda a nossa reflexão e análise;

d) Pela possibilidade de combinarmos métodos de coleta de dados tais como: observação direta da estrutura, organização e dinâmica da escola/classes; entrevistas com formulários, análise de documentos escolares; observação das atividades pedagógico-educativas, dos acontecimentos cotidianos e dos fenômenos relativos a cada grupo do estudo.

Destacamos, ainda, que a pesquisa, ao se propor uma certa **explicação de/por alguns fenômenos da linguagem**, apresenta as seguintes características, assim apontadas pelos autores:

Segundo Gil (1991, p. 46), a pesquisa tem caráter explicativo quando “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [tentando] explicar a razão, o porquê das coisas (...)”.

Assim, compreendemos que, nesta pesquisa, buscamos investigar o universo de significados, das linguagens presentes e operadas nos espaços escolares, destacando e tentando explicações para as relações conflitivas e tensivas da construção do viver/agir estratégico ou do viver/agir comunicativo, experienciadas nas comunicações/linguagens existentes naqueles espaços e nas suas relações com as comunidades nas quais se encontram inseridas.

Coletamos e trabalhamos com dados **qualitativos e quantitativos**, procurando apresentar e analisar os fenômenos considerando a essência e a frequência dos comportamentos, bem como as dos fatos e/ou acontecimentos ocorridos no período do estudo, pois esses dois aspectos – o qualitativo e o quantitativo – constroem o ciclo da pesquisa.

Para o aspecto **qualitativo**, estivemos atentos ao que nos observa Minayo (1997, p. 26 e 23, respect.), quando diz que todo o produto deve ser visto/verificado como “provisório e capaz de dar origem a novas interrogações” e como “um conjunto [que] se complementa, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” possibilitando novas discussões, inferências e análises promotoras de uma observação e investigação mais detalhada e apropriada da realidade.

Estivemos atentos ao que destacam alguns autores, tais como:

a) Minayo (1997, p. 21), quando aponta que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser [totalmente] quantificado”.

b) Lüdke e André (1986, p. 4), quando asseguram que as pesquisas realizadas em escolas não devem ficar restritas ao que acontece no âmbito da escola, mas tomar um universo maior – o espaço social – em que essa escola se encontra inserida, provocando uma teia e uma rede de conteúdos e reflexões, relacionando o que é aprendido dentro e fora da escola.

c) Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), quando destacam que a pesquisa qualitativa “é caracterizada por uma abrangência de palavras/linguagens oral e escrita, de fotografias e de comportamentos manifestados naturalmente pelos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, tornando o estudo mais informativo e dinâmico e, porque, esse tipo de abordagem, comporta as seguintes características:

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento (...) [uma vez que] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (...) procurando presenciar o maior número de situações [e informações] que se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (...) as pessoas, os gestos, as palavras, as linguagens.”

2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos [e] o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos e extratos de vários documentos [bilhetes, cartazes, informações pedagógicas, regimento escolar, atas de reuniões de pais e responsáveis e professores, plano de ação pedagógico...].”

3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” - é / deve ser do interesse do pesquisador estudar o problema que, no nosso caso específico, versa sobre: a comunicação – na dimensão das linguagens nos espaços escolares comunitários, observando e verificando as expressões de comportamento heterônomo/agir estratégico ou autônomo/agir comunicativo, presentes e manifestos nas relações interpessoais cotidianas.

4. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” e dentro desse enfoque é de fundamental importância tentarmos capturar perspectivas, expectativas e necessidades dos participantes – os sujeitos/atores sociais que fazem parte da nossa amostra e que darão corpo e sentido ao nosso estudo.

5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” e dentro desse aspecto, em particular, o pesquisador não se apressa aprioristicamente em estruturar uma hipótese única, delimitada, fechada em si mesma, mas, sobremaneira, coloca-a em discussão e

análise constantes e, exatamente por isso, a nossa hipótese trabalha dentro de duas ou mais possibilidades que serão investigadas. (**grifos nossos**).

E para o aspecto **quantitativo** observamos o que destaca Minayo (1997, p. 23), quando diz que está “no cerne da defesa do método quantitativo [as condições] para explicarmos [as nuances] da realidade social, [assim] a linguagem das variáveis oferece a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade”

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

Nossa pesquisa passou por 3 fases iniciais:

- (1) EXPLORAÇÃO,**
- (2) CONHECIMENTO DO UNIVERSO E DECISÃO DA AMOSTRA,**
- (3) DESCRIÇÃO DAS FONTES, DOCUMENTOS E INSTRUMENTOS DE APOIO À PESQUISA**

2.2.1 - 1ª. FASE – EXPLORAÇÃO:

Esta fase envolveu:

O estudo e a definição do problema, da hipótese, dos objetivos e do corpo teórico que nos orientou a construção das linhas de análise e interpretação do estudo.

2.2.1.1 - Problema

Considerando:

OBJETO DE ESTUDO: “as linguagens presentes no cotidiano escolar”

ESPAÇO DA PESQUISA: “escolas (consideradas) comunitárias”

Nossa indagação de base, conforme expresso anteriormente, foi assim estruturada:

As linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários expressam e representam, no viver cotidiano, oportunidades para a construção e manifestação, preponderantes, de relações interpessoais heterônomas, anti-dialógicas e estratégicas ou autônomas, dialógicas e comunicativas ou estão em processo de evolução da heteronomia à autonomia?

2.2.1.2 - Caminhos Hipotéticos

A partir das leituras em Wilson (1977) apud Lüdke e André (1986, p. 5), supomos que a nossa pesquisa apresenta uma hipótese de natureza naturalística-ecológica, uma vez que pesquisamos, “o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa” pois a pesquisa/coleta de dados e informações foi feita no espaço “escolar-comunitário” e nos interessou captar as linguagens que circulam nesse espaço sócio-cultural específico.

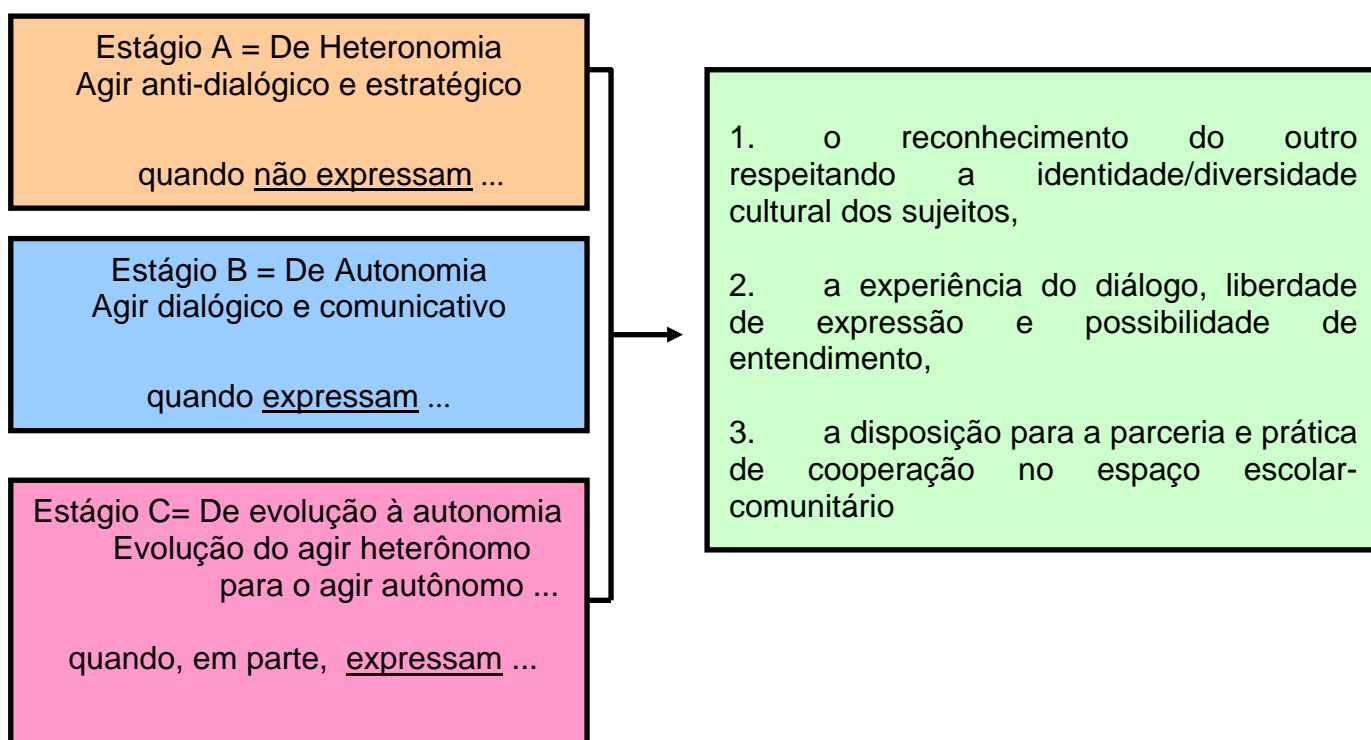
Assim, podemos representar a estrutura da hipótese deste estudo da seguinte maneira:

As linguagens presentes nos espaços escolares (ditos) comunitários caracterizam as relações interpessoais expressando e possibilitando a existência de um dentre os três estágios de construção moral:

A – De Heteronomia,

B – De Autonomia,

C – De evolução da Heteronomia à Autonomia



2.2.1.3 - Objetivos Geral e Específicos

Analisar as linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários, identificando as relações por elas reveladas e que caracterizam a prática social e cotidiana verificando se, preponderantemente, caracterizam situações de:

Agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico (negação do outro, inibição, coação, impedimento, não promoção...) ou

Agir autônomo, dialógico e comunicativo (reconhecimento do outro, interação, compreensão, permissão, promoção...) ou

Estágio evolutivo *da heteronomia* em direção *à autonomia*.

Também nos interessou, especificamente:

1. *Caracterizar as escolas-comunitárias quanto: localização, ao nome, à criação, manutenção, ao projeto pedagógico e à dinâmica do trabalho pedagógico-educativo.*

2. *Identificar a concepção, o significado e a importância do papel da escola-comunitária, para os sujeitos escolares e comunitários.*

3. *Identificar o tipo de relação que entre si mantêm: o gerente administrativo-financeiro, os professores das escolas, os alunos e os pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas na escola.*

4. *Identificar as linguagens utilizadas pelos sujeitos escolares-comunitários, caracterizando-as como de natureza preponderantemente heterônoma, anti-dialógica e estratégica ou autônoma, dialógica e comunicativa.*

5. *Identificar nas linguagens manifestações de desrespeito ou de respeito à identidade e diversidade cultural dos sujeitos no espaço escolar.*

6. *Identificar nas linguagens manifestações de impedimento/não-promoção ou de permissão/promoção de diálogo, da liberdade de expressão e da possibilidade de entendimento no espaço escolar.*

7. *Identificar nas linguagens manifestações de impedimento/não-promoção ou de permissão/promoção de disposição para a cooperação na construção de um sentido de nós, de pertença ao grupo, ao espaço escolar.*

2.2.2 - 2ª FASE:

CONHECIMENTO DO UNIVERSO E DECISÃO DA AMOSTRA

2.2.2.1 - Universo

Optamos por desenvolver a pesquisa na Cidade do Salvador-BA onde é atendida pelo Projeto Ágata Esmeralda - PAE, a maioria das escolas consideradas comunitárias. Usando um Mapa da Cidade, observamos a abrangência do PAE em Salvador e em outros Municípios, conforme (Anexo B, fls. 423-8).

2.2.2.2 - Decisão da Amostra

Por bairro, mapeamos as escolas e identificamos as datas quando cada uma delas começou a ser atendida pelo projeto. A partir das datas, dividimos as escolas em dois grupos (grupo das mais antigas e grupo das mais recentes), considerados os nove anos de atendimento pelo PAE (1994 até 2003).

Em seguida, utilizando-se de critérios de escolas mais antigas e de escolas mais recentes que recebem o atendimento do PAE, fizemos a decisão da nossa amostra que comporta duas escolas de cada grupo.

Acrescentamos que alteramos os nomes das comunidades e das escolas pesquisadas, com o objetivo de preservar as pessoas e as escolas em que trabalham.

GRUPO DAS MAIS ANTIGAS NO PAE (ENTRE 1994 E 1997)

Comunidade ALFA da Área 1 – Grupo 01 – (Anexo B)
Centro de Educação Irmã “Acácia” e Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”

Comunidade BETA da Área 6 – Grupo 14 – (Anexo B)
Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

GRUPO DAS MAIS RECENTES NO PAE (ENTRE 1998 e 2003)

Comunidade GAMA da Área 5 – Grupo 111 – (Anexo B)
Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

Comunidade DELTA da Área 5 – Grupo 116 – (Anexo B)
Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”.

2.2.3 - 3ª. FASE: DESCRIÇÃO DAS FONTES, DOCUMENTOS E INSTRUMENTOS DE APOIO À PESQUISA

2.2.3.1 - Fontes de coleta e dados coletados

A - NA ONG ÁGATA ESMERALDA

A caracterização física/organizacional da ONG – Ágata Esmeralda – mantenedora das escolas (consideradas) comunitárias.

B – NAS COMUNIDADES LOCAIS

Nos bairros em que estão localizadas as escolas comunitárias, observamos:

1. As condições do bairro (água, energia, transporte, pavimentação e educação);
2. A “descoberta” da necessidade de uma escola no bairro e os encaminhamentos para obtê-la;
3. A concepção de pais/responsáveis pelos alunos sobre escola, educação e escola-comunitária.

C - NAS ESCOLAS

1. Caracterização física e organizacional das escolas (consideradas) comunitárias investigadas.
2. O processo de escolha do nome da escola; sua localização e funcionamento;
3. As linguagens que circulam nos espaços escolares (considerados) comunitários.

D- RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE: APROXIMAÇÃO OU DISTANCIAMENTO?

Investigamos:

1. Se os problemas existentes na escola comunitária são abraçados pela comunidade local
2. Se os problemas existentes na comunidade local são abraçados pela escola comunitária
3. Quando e como acontece a participação dos pais/responsáveis na vida cotidiana da escola comunitária
4. Quais relações são estabelecidas entre a escola e a comunidade para promover o desenvolvimento de trabalhos pedagógico e educativos

As relações interpessoais entre:

1. gerente administrativo-financeiro e comunidade; gerente administrativo-financeiro e professores; gerente administrativo-financeiro e alunos.

2. professores e comunidade; professores e gerente administrativo-financeiro; professores e professores (entre colegas); professores e alunos.

2.2.3.2 – Os documentos analisados

Segundo Souza (1999), a documentação é um conjunto sistemático de registros sobre situações gerais ou contingências específicas da comunidade e sobre a dinâmica pedagógico-educativa dos trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Os documentos analisados foram agrupados em dois tipos:

Tipo 1 – Registros, Normas e Planos:

Documentos escolares que fazem referência à história e fundação de cada escola em particular; Regimento Escolar; Plano de Ação e Desenvolvimento Pedagógico da Escola.

Tipo 2 – Registros do Cotidiano:

Cartas, recados, solicitações, faixas informativas; frases dos formulários e documentos escolares-comunitários.

Nesses dois tipos de documentos (1 e 2) investigamos as linguagens, as práticas discursivas que **(permitem/ promovem)**, ou seja, a linguagem/comportamento heterônomo, anti-dialógico e estratégico ou **(permitem/promovem)**, ou seja, a linguagem/comportamento autônomo, dialógico e comunicativo, entre os sujeitos escolares e comunitários.

2.2.3.3 – Os instrumentos de coleta de dados

Aplicamos formulários semi-estruturados à comunidade local e na escola -nosso espaço de pesquisa-, com o objetivo de coletar o maior número de dados/informações possíveis, para que pudéssemos desenvolver uma análise cuidadosa.

Esses dados foram aprioristicamente determinados como fundamentais para o desenvolvimento da investigação e da interpretação dos fenômenos estudados. Nesse sentido, estivemos atentos ao que observa Wilson (1977), apud, Ludke e André (1986, p. 16), quando destaca como importantes:

“forma e interação do conteúdo verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não verbal [gestual/comportamental observável]; padrões de ação e não-ação; registros de arquivos e documentos”.

Para coletarmos essas informações, quaisquer lugares eram lugares, para que os sujeitos falassem, opinassem, discutissem os temas. Muitas vezes, o assunto começava na porta da escola e terminava dentro do ônibus, quando, vez ou outra, alguma professora pegava o mesmo ônibus que a pesquisadora e ia pelo caminho falando o que pensava sobre os muitos assuntos.

2.2.3.4 Observações diretas de procedimentos pedagógico-educativos nos espaços escolares

Nas escolas, usando fichas-roteiro, realizamos observações sistemáticas nas salas de aula e no ambiente das escolas como um todo. Esses momentos também eram aproveitados para conversarmos com gerentes administrativo-financeiros, professores das escolas e pais/responsáveis pelos alunos, sobre aspectos do cotidiano que envolviam aquelas comunidades.

Durante a pesquisa, procuramos observar as atividades que as escolas desenvolviam com os alunos e/ou com a comunidade. Sendo essas atividades de cunho pedagógico-educativo, tornou-se imprescindível perceber as relações entre a escola e a comunidade.

Realizamos observações diretas e sistemáticas das linguagens expressas nos espaços das escolas e atuamos como “**observador-direto**”, atentando para:

1. As evidências do tipo de construção moral (heteronomia, autonomia ou evolução da heteronomia para a autonomia) expresso pela linguagem dos sujeitos escolares.
2. As informações concordantes com os sujeitos ou deles discordantes, visto que suas linguagens ajudariam na reflexão, construção e análise do material coletado.

Observamos também as seguintes situações:

1 - Reuniões Escolares: AC – Atividade Complementar; Reuniões de responsáveis e Professoras e Reuniões da Escola com pais/responsáveis.

2 - As atividades escolares e comunitárias no ambiente da escola comunitária; as atividades pedagógico-educativas realizadas no espaço da escola.

Percebemos como louvável, termos adotado uma postura do tipo “**observador participante**”, porque, no estudo desenvolvido, consideramos relevante a exposição da nossa **identidade de pesquisador e dos objetivos que pretendíamos investigar ou alcançar.**

Há características que devem fazer parte do pesquisador que empreende um trabalho na qualidade de “**observador-participante**”. A elas estivemos atenta. A exemplo disso, Hall (1978), apud Lüdke e André (1986, p. 17), destaca como fundamental importância que:

“a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sobre sua própria responsabilidade; dever inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações

confidenciais (...) preocupar-se em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular”.

Nesse sentido, a pesquisa permite ao pesquisador trabalhar com a realidade e ocupar-se da sua reflexão a qual, no processo de pesquisa, requer a construção de interrogações. O pensamento interrogativo acelera o comprometimento e a sensibilidade do pesquisador para preocupar-se com situações/dados de pesquisa que produzam um efeito não-ilusório, mas um efeito em que a multiplicidade de informações possam permitir um novo diálogo.

De posse de um emaranhado de discursos, fizemos a catalogação, segundo as categorias da hipótese de cada frase/relato. Quando os quadros dos discursos foram se formando, fomos percebendo as semelhanças e diferenças existentes em cada modo de pensar, de falar e de fazer as coisas. Aqui, sem dúvida, encontra-se a riqueza do nosso trabalho. Encontra-se, também, um mundo de interpretações e, muitas vezes, a impossibilidade de serem feitas interpretações porque, infelizmente, não pudemos dar conta de analisar e interpretar todo um universo de significados, propiciados pelas nossas inúmeras escutas.

2.2.4 - 4ª FASE: OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS NO CAMINHAR DA PESQUISA

2.4.4.1 – O Projeto Ágata Esmeralda (PAE)

2.2.4.1.1 – O início da caminhada: Projeto Ágata Esmeralda

Em 2001, iniciamos nossa pesquisa observando o PROJETO ÁGATA ESMERALDA - PAE, uma vez que as escolas a serem investigadas fazem parte do programa de atendimento pedagógico, assistencial, nutricional e jurídico implantados pelo referido projeto em escolas de bairros pobres de Salvador e em outras cidades baianas.

O projeto trabalha com escolas em sua maioria localizadas em bairros periféricos da cidade de Salvador, visando à criança, ao adolescente e sua família, através de atividades que englobam, prioritariamente, a educação, bem como fazendo, quando necessário, encaminhamentos para Conselhos Tutelares, Conselho Municipal das Crianças e

Adolescentes, Hospitais Públicos, Centros de Saúde, Núcleos de Atendimento Psicológico, Núcleos de Atendimento Sócio-Familiar e outros.

Verificando-se os relatórios do PAE referentes ao período de 2000-2001, conforme (Anexo B), encontramos informações a respeito do trabalho pedagógico-educativo desenvolvido pelo Projeto. No trabalho desenvolvido pelo PAE, há ações que são ou devem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, dentre as quais podemos destacar: explorar e trabalhar o fortalecimento das relações comunitárias, o resgate da auto-estima e o respeito mútuo, como condições para a construção da percepção do sentido de nós, de coletividade e de parceria/cooperação.

2.2.4.1.2 – Atividades pedagógico-educativas desenvolvidas na parceria entre a pesquisadora e o Projeto Ágata Esmeralda

Em Abril de 2001, na sede da Associação Comunitária dos Pais da Mata escura e Calabetão (ACOPAMEC), participamos da primeira reunião com os profissionais do Projeto Ágata esmeralda. Esse foi o nosso primeiro contato com a ONG Ágata Esmeralda. Nessa oportunidade também esteve presente a nossa orientadora; foi discutido o texto: Indicadores de Resultados de Projetos Sociais, de autoria de Leandro Lamas Valarelli.

O texto propunha um estudo sobre o impacto dos projetos das organizações do terceiro setor, a forma de viabilizar o mapeamento, a interpretação da dinâmica da realidade sócio-cultural; a importância de construir indicadores pedagógico-comunitário para assegurar eficácia no trabalho escolar-comunitário.

Em Novembro de 2001, participamos com as Educadoras Cinthia Seibert (Pedagoga) e Edneide O'Dwyer (Assistente Social), do Planejamento da I Semana de Avaliação e Planejamento das Atividades Pedagógicas-Educativas e Comunitárias desenvolvidas em 2001 pelo PAE e que deveriam servir de base para o planejamento das ações para o ano de 2002.

Nesse ano, ao tempo em que tomamos conhecimento das atividades que seriam desenvolvidas, tendo como ponto de partida a construção do calendário para 2002,

aproveitávamos para conhecer um pouco mais a respeito das atividades pedagógico-educativas que estavam sendo pensadas para o ano seguinte.

A I Semana de Avaliação, realizada na Casa de Retiro “Casa Betânia” em Itapoan, teve como tema **Avaliando e (re)dimensionando o nosso saber-ser e saber-fazer na construção pessoal e comunitária**, objetivando manter os princípios do Projeto Ágata Esmeralda e (re)afirmar uma linha de trabalho sócio-comunitária, através das ações pedagógico-educativas desenvolvidas junto às entidades parceiras, tendo em vista a promoção/desenvolvimento da criança, do jovem e adulto em suas dimensões bio-psico-sociais.

Nessa Semana, o Grupo de Educadores Ágata, contou com as seguintes participações:

- Prof^a Alda Pêpe, tratando da temática: **Descobrimos nuances do saber-ser e do saber-fazer** cujo objetivo era o de fazer refletir e ampliar a consciência sobre: o saber e o pensar que sabe; conceitos de comunidade, de competência social, de trabalho integrado e de integração; o papel da educação no processo de mudança social e da identidade nas dimensões do Sujeito, do Ágata e da Comunidade, para o redimensionamento do olhar e das ações propostas pelo PAE, no acompanhamento à criança e ao adolescente em situação de risco social.

- Dr. Pedro Augusto, tratando da temática: **Conhecendo e interagindo com meu corpo**, objetivando descobrir, conhecer e interagir com o próprio corpo buscando encontrar prazer e equilíbrio no saber-fazer e saber-ser cotidianos.

- Dr. Eduardo Hoornaert, tratando da temática: **A história visita o Pelourinho**, objetivando um mergulho em aspectos da cultura do Pelourinho, buscando oportunizar possíveis (re)leituras sobre nossas raízes, descobrindo na diversidade marcas da identidade de um povo.

- Profissionais do Ágata, tratando da temática: **Relações inter-intra-pessoais**, objetivando criar, suscitar, motivar, um movimento intra e inter pessoal, favorecendo um clima de alegria e descontração no espaço das emoções sentidas no grupo e com o grupo.

Em Março de 2002, participamos na **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)** - de um curso para 300 (trezentos) professores de escolas consideradas comunitárias conveniadas com o PAE. Nessa oportunidade atuamos como facilitadora trabalhando o tema - **Domínio afetivo no espaço educativo**.

Esse trabalho teve como principais objetivos: fazer refletir sobre aspectos psicossociais do domínio afetivo, que envolvem o saber fazer e o saber ser inter e intrapessoal, no cotidiano pedagógico e educativo, e ampliar, através das discussões, as possibilidades de entendimento da importância do sentido e significado das emoções, dos sentimentos e da afetividade na dimensão pedagógico-educativa.

Durante esse curso aproveitamos a oportunidade para nos aproximar dos professores e conversar com eles sobre o trabalho realizado nas escolas, buscando descobrir as dificuldades e necessidades pedagógico-educativas existentes em suas respectivas realidades. Para nós, essa escuta atenta era fundamental, uma vez que iniciariamos nossa pesquisa nos espaços escolares e não nos seria interessante chegar às escolas como uma pessoa estranha, o que dificultaria tanto nossa chegada à escola quanto o desenvolvimento da própria pesquisa.

Em Agosto de 2002, no espaço da ONG *Ágata Esmeralda* participamos de reuniões pedagógicas contando com a presença das educadoras do Projeto e da Prof^a Alda Pêpe (Consultora do PAE e orientadora da pesquisa).

Nessa reunião buscamos refletir e discutir, dentre outras questões, sobre:

a) A necessidade de apresentarmos as concepções de escola, de escola-comunitária que estamos construindo como educadores em comunidades; sobre as características que deve ter uma escola que se propõe ser escola-comunitária e qual o lugar e papel sócio-pedagógico de uma escola-comunitária.

b) A necessidade de observar as comunidades e as escolas consideradas comunitárias a partir do contexto (o entorno sócio-cultural) e o (con)texto (as vozes, as necessidades, as preocupações, as possibilidades pedagógico-educativas e comunitárias) acentuadas por cada escola e comunidade.

Em Setembro de 2002, no auditório do **Instituto Social da Bahia (ISBA)**, ocorreu o **I SEPAE (Seminário Projeto Ágata Esmeralda)** - trabalhando o tema **Ação Pedagógica Solidária: Desafio do 3º Setor**.

Nesse seminário, foram tratados os seguintes temas: **Educação Popular: uma perspectiva de ação comunitária**, contando com a participação dos professores Maria da Glória Gohn e Luis Felipe Serpa; **Movimentos Sociais e ONG's: um resgate histórico** com os professores Charles Roberto Pránke e Gianni Boscolo; **Espaço comunitário: relação teoria e prática (relato de experiências)** com a participação dos Estagiários do MLAL (Movimento Leigo da América Latina), Pina Rabbiosi e Ana Márcia Lima; **Projeto Ágata Esmeralda: 10 anos de ação comunitária** com a participação das professoras Edneide O'Dwyer (Assistente Social do Ágata), Josanne Morais (Pesquisadora/Doutoranda em Educação) e Alda Pêpe (Consultora Pedagógica/Projeto Ágata).

Através de um trabalho de oficinas, o seminário ainda dispôs de atividades que ajudaram os educadores e gestores (responsáveis ou gerentes administrativo-financeiros) de escolas ligadas ao PAE, a discutirem sobre: prática popular em arte educação; geração de renda em prática popular; mobilização comunitária e políticas públicas; prática popular e relação familiar; captação e gestão de recursos.

Em Outubro de 2002, na Ilha de Itaparica – Salvador/Bahia, com a Profª Alda Pêpe e os Profissionais do Projeto Ágata Esmeralda participamos de um curso para 200 (duzentos) professores de escolas-comunitárias, que atuam nas regiões de Barra do Gil, Barroca, Enseada, Gameleira, Jaguaripe, Juerana, Nazaré, São Roque do Paraguaçu, Salinas da Margarida, e seus Distritos (Cairu, Porto da Telha e Encarnação).

Nessa oportunidade, foram trabalhados temas como: **Relações Inter e Intrapessoais: o contato comigo e com o outro**, desenvolvido pela pesquisadora; **Os processos de construção do conhecimento**, desenvolvido pela Assessora Pedagógica do PAE, a Profª Alda Pêpe; **A produção da leitura e da escrita nas series iniciais**, desenvolvido pela Educadora Ana Sueli e **A arte – educação: aprendendo a explorar o corpo e o espaço onde vivemos**, desenvolvido pelo artista plástico Luiz “Duduka”.

Nos anos de 2002 e 2003, a ONG Ágata Esmeralda e a UNEB (Rede UNEB –2000), implantaram um Curso de Graduação em Pedagogia para Professores das Séries Iniciais. Dentre outros profissionais da educação, participaram desse trabalho Prof^a Alda Pêpe (Assessora Pedagógica do Projeto), Josanne Morais (pesquisadora/doutoranda), Cinthia Seibert (Pedagoga Projeto Ágata) e Gianni Boscolo (Diretor Executivo da ONG).

Dentre outros objetivos, a proposta desse curso é formar em graduação profissionais que lecionam em escolas-comunitárias (e que tinham apenas formação média), oportunizando-lhes o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, ajudando-os na construção de um novo olhar e de uma nova prática pedagógico-educativa em seus espaços escolares, à luz das teorias abordadas no curso.

A relação entre o PAE e as escolas, de acordo com os documentos investigados e os trabalhos de estudo-reflexão, propostos periodicamente, está assentada em um plano de ação–reflexão–ação onde a prática social e pedagógica são constantemente levadas à discussão e reflexão sobre o que já foi feito, o que está sendo feito e o que ainda precisa ser feito para melhorar ou garantir uma postura que prime pelo viver e fazer escolar, com caráter comunitário.

Portanto, o PAE parece acreditar que estas atividades desenvolvidas no espaço escolar ou fora deste, tendo por base o caráter comunitário da escola e, portanto, da educação, são capazes de elevar a consciência e a prática desses sujeitos que, apesar de encontrarem dificuldades para realização de seus trabalhos, ainda assim parecem, em suas discussões, acreditar que, a partir de algumas reflexões sobre seu próprio trabalho, podem (re)construir caminhos para um pensar e um fazer melhores.

2.2.4.2 – Entrando nos espaços escolares-comunitários

2.2.4.2.1 – A receptividade: nossa chegada aos espaços escolares-comunitários.

Como prevíamos, o curso ministrado para os professores das escolas e as conversas na hora do intervalo e do almoço facilitaram nossa chegada e entrada nas escolas. Fomos recebidas com tranquilidade, e o relacionamento interpessoal foi sempre muito agradável,

entre a pesquisadora, as irmãs religiosas e outros responsáveis pelas escolas, as professoras (nossas alunas no curso de capacitação), as merendeiras e zeladoras das escolas.

Ao chegarmos às escolas, em abril de 2002, nossa intenção não era apenas visitar os espaços; estávamos em paralelo, iniciando nossa caminhada de pesquisa, e era necessário comunicar aos sujeitos–interlocutores nossas pretensões: quanto tempo estaríamos freqüentando as escolas; qual seria nosso papel dentro da escola; e qual era nosso objetivo como pesquisadora.

No princípio, sentimos um certo receio. As pessoas queriam falar sobre a escola, o trabalho pedagógico-educativo, suas necessidades, seus problemas cotidianos; queriam responder nossas perguntas, mas as frases que diziam pareciam truncadas, pela dificuldade em revelar determinadas situações e acontecimentos, principalmente dentro do espaço escolar.

No desenrolar da pesquisa, nossa presença nas escolas começou a ser tida como necessária para tirar dúvidas de conteúdos; descobrir a melhor maneira de explorar um assunto; entender, dentro do possível, um certo comportamento presenciado em sala de aula. Dessa maneira, aproximávamos-nos bastante daquelas pessoas, daqueles olhares que inicialmente não se aproximavam, daqueles diálogos e linguagens que pareciam querer dizer mais, fazer mais, revelar...

Dois meses de visitas às escolas permitiram-nos perceber que as famílias não freqüentavam aquele ambiente e essa ausência começou a nos inquietar. Era importante ouvir a comunidade, saber o que e como pensava a escola, a educação e a escola-comunitária; saber o que as famílias poderiam ou gostariam de propor para enriquecer o trabalho pedagógico-educativo.

Mas o que fazer? Onde essas pessoas moravam? Com quem falaríamos? Como visitar as famílias? Como poderíamos entrar nas casas das pessoas e tomar-lhes o tempo? Será que estariam dispostas a ouvir-nos e responder as nossas perguntas?

Foi com essas dúvidas que iniciamos a caminhada pelas comunidades. Essas visitas duravam, praticamente, um dia inteiro, porque era importante observar o máximo daquelas

peças e localidades. Tudo parecia importante, desde a forma como éramos recebidas até a geografia das ruas, a estrutura das casas, o jeito de morar, de viver daquelas pessoas.

2.2.4.2.2 - Os interlocutores da pesquisa nas comunidades e nas escolas investigadas

PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPAS DA PESQUISA

Ouvimos dos pais/responsáveis pelos alunos, das gerentes administrativo-financeiras e das professoras das escolas, **na primeira etapa da pesquisa**, respostas em linguagens expressas e captadas nos espaços “comunidade” a respeito do que pensam e de como vêm a comunidade onde habitam, e, **na segunda etapa da pesquisa**, respostas em linguagens expressas e captadas nos espaços das “escolas- comunitárias”, a respeito do que pensam e de como vêm a escola (que consideram) comunitária.

Nas Comunidades:

Em **2002** e **2003**, durante os meses de **fevereiro a dezembro e fevereiro a junho**, respectivamente, nos períodos de **7h e 30 min às 12h**, e de **13h às 17h**, foram realizadas **no espaço comunidade 120** visitas e observações, assim distribuídas:

Nas Comunidades ALFA, BETA, GAMA E DELTA, realizamos:

Em 2002, 15 visitas à cada comunidade, e, em 2003, mais 15 visitas a cada comunidade, perfazendo um total de 30 visitas a cada uma das comunidades, o que totaliza 120 visitas e observações.

Nestas comunidades, ouvimos 40 (quarenta) sujeitos, totalizando 40 entrevistas.

Na primeira e segunda etapas da nossa pesquisa, compuseram o nosso universo e amostra (aleatoriamente) 40 (quarenta) pais/responsáveis pelos alunos matriculados na escola, sendo 10 (dez) sujeitos de cada comunidade, uma vez que estivemos pesquisando 04 (quatro) comunidades diferentes.

01 – Na Comunidade ALFA - 10 pais/responsáveis.

Os 10 (dez) sujeitos, todos do sexo feminino, com idades variando de 17 (dezesete) a 40 (quarenta) anos, apresentavam as seguintes condições: 06 (seis) sem formação escolar e 04 (quatro) com o primeiro grau completo. 06 (seis) são lavadeiras, recebendo mensalmente menos de um salário mínimo, e 04 (quatro) são cozinheiras recebendo mensalmente até um salário mínimo.

A média de residentes por domicílio variou entre 05 (cinco) a 07 (sete) pessoas, tendo como principal mantenedor uma mulher.

02 – Na Comunidade BETA - 10 pais/responsáveis

Os 10 (dez) sujeitos, todos do sexo feminino, com idades variando entre 22 (vinte e dois) a 45 (quarenta e cinco) anos apresentavam as seguintes condições: 07 (sete) com o primeiro grau incompleto e 03 (três) sem formação escolar. 07 (sete) são costureiras e recebem menos de um salário mínimo e 03 (três) são domésticas, recebendo mensalmente até um salário mínimo.

A média de residentes por domicílio variou entre 06 (seis) a 15 (quinze) pessoas, tendo como principal mantenedor uma mulher.

03 – na Comunidade GAMA - 10 pais/responsáveis

Os 10 (dez) sujeitos apresentaram-se da seguinte maneira – 07 (sete) são do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino.

Entre os sujeitos do sexo feminino, encontramos idades variando entre 23 (vinte e três) a 48 (quarenta e oito) anos, sendo 06 (seis) com o primeiro grau completo e 01 (uma) com o segundo grau completo. 03 (três) são babás, 03 (três) são domésticas e 01 (uma) é manicure/pedicure. 04 (quatro) ganham mensalmente menos de um salário mínimo, e 03 (três) até um salário mínimo.

Entre os sujeitos do sexo masculino, encontramos idades variando entre 29 (vinte e nove) a 32 (trinta e dois) anos, sendo que os três têm o segundo grau completo e desenvolvem atividades de motoristas/cobrador de ônibus, recebendo mensalmente de 01 (um) a 02 (dois) salários mínimos.

A média de residentes por domicílio variou entre 07 (sete) a 32 (trinta e duas) pessoas, tendo ainda como principal mantenedor uma mulher.

04 – Na Comunidade DELTA – 10 pais/responsáveis

Os 10 (dez) sujeitos, todos do sexo feminino, com idades variando entre 22 (vinte e dois) a 47 (quarenta e sete) anos, apresentavam as seguintes condições: 05 (cinco) com o primeiro grau completo e 05 (cinco) com o primeiro grau incompleto, sendo 08 (oito) domésticas, recebendo mensalmente até um salário mínimo, e 02 (duas) são donas de casa que recebem aposentadoria por invalidez.

A média de residentes por domicílio variou entre 06 (seis) a 22 (vinte e duas) pessoas, tendo como principal mantenedor uma mulher.

Nas Escolas:

Em **2002** e **2003**, durante os meses de **fevereiro a dezembro** e **fevereiro a junho**, respectivamente, nos períodos de **7h às 12hh** e de **13h às 17h**, foi realizado um total de 400 observações, assim distribuídas.

No Centro de Educação Irmã “Acácia” e Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”: Em 2002, 40 observações: 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma sala de reforço escolar. Em 2003, mais 40 observações: 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma sala de reforço escolar, perfazendo um total de **80** observações.

No Centro Comunitário Madre “Hortênsia”: Em 2002, realizamos **60** observações: 20 em uma sala de educação infantil, 20 em uma sala de reforço escolar e 20 em uma outra sala de reforço escolar. Em 2003, mais **60** observações: 20 na sala de educação infantil, 20 na sala de reforço escolar e 20 na sala de reforço escolar, perfazendo um total de **120** observações.

Na Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”: Em 2002, realizamos **40** observações: 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma outra sala de educação infantil. Em 2003, mais **40** observações: 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma outra sala de educação infantil, perfazendo um total de **80** observações.

Na Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”: Em 2002, realizamos **60** observações: 20 em uma sala de creche, 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma outra sala de educação infantil. Em 2003, mais **60** observações: 20 em uma sala de creche, 20 em uma sala de educação infantil e 20 em uma outra sala de educação infantil, perfazendo um total de **120** observações.

As quantidades iguais de observações, tanto para os espaços escolares como um todo, quanto para espaço de sala de aula em específico, deve-se ao fato de termos considerado importante acompanhar, dentro do possível, aspectos do cotidiano, presentes na vida das escolas e das salas de aulas.

Nestas escolas, ouvimos os sujeitos, totalizando, especificamente:

Na primeira e segunda etapas da nossa pesquisa, compuseram a nossa amostra (por escola), as seguintes pessoas:

04 (quatro) gerentes administrativo-financeiros: 01 (um) de cada escola-comunitária e

10 (dez) professoras (com formação em Magistério do 2º Grau), responsáveis pelas classes de reforço escolar e educação infantil, atendendo às crianças e adolescentes das comunidades, sendo:

2 professoras, no Centro de Educação Irmã “Acácia”;

3 professoras, no Centro Comunitário Madre “Hortênsia”;

3 professoras, na Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”;

2 professoras, na Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

No Centro de Educação Irmã “Acácia” e a casa de Acolhimento Irmã “Acácia”, foram ouvidas uma gerente administrativo-financeira que tem a formação de Magistério de segundo grau e duas professoras, ambas com Magistério de segundo grau, sendo que uma trabalha com educação infantil e a outra trabalha com reforço escolar; ambas atuam na escola em tempo integral.

No **Centro Comunitário Madre “Hortênsia”**, foram ouvidas uma gerente administrativo-financeira que tem formação de Magistério de segundo grau e Graduação em Teologia e três professoras com formação de Magistério de segundo grau, sendo que uma trabalha com educação infantil e atua na escola em tempo integral e duas trabalham com reforço escolar e atuam na escola em tempo parcial.

Na **Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”** foram ouvidas uma gerente administrativo-financeira que tem formação de Magistério de segundo grau e duas professoras, também, com formação de Magistério do segundo grau, que trabalham com educação infantil e atuam na escola, em tempo integral.

Na **Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”**, foram ouvidas uma gerente administrativo-financeira que tem o primeiro grau completo e três professoras com formação de Magistério do segundo grau, sendo que uma trabalha com creche e duas, com educação infantil, todas atuam na escola em tempo integral.

Com relação às escolas, às professoras, às classes, aos turnos, ao número de alunos e à faixa etária dos alunos, verificamos que:

O Centro de Educação Irmã “Acácia” desenvolve um trabalho com:

- Educação Infantil, tendo como responsável a professora “Ana” que trabalha no turno matutino, com 29 alunos, na faixa-etária de 05 a 09 anos, e, no vespertino, com 30 alunos, na faixa etária de 05 a 09 anos de idade.

A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” desenvolve um trabalho com:

- Reforço escolar, tendo como responsável a professora “Bia” que trabalha no turno matutino com 30 alunos, na faixa etária de 09 a 10 anos, e, no vespertino, com 36 alunos, na faixa etária de 12 a 18 anos.

O Centro Comunitário Madre “Hortênsia” desenvolve um trabalho com:

- Educação infantil, tendo como responsável a professora “Cel” a qual trabalha no turno matutino com 28 alunos, na faixa etária de 05 a 09 anos, e, no vespertino, com 33 alunos, na faixa etária de 05 a 09 anos.

- Reforço Escolar, tendo como responsável a professora “Dal” que trabalha no turno matutino com 19 alunos, na faixa etária de 12 a 15 anos;
- Ainda no Reforço Escolar, temos a professora “Eva” que trabalha no turno vespertino com 32 alunos, na faixa etária de 12 a 15 anos.

A Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” desenvolve um trabalho com:

- Educação Infantil, tendo como responsável a professora “Fat” que trabalha no turno matutino com 27 alunos, na faixa etária de 02 a 06 anos;
- Ainda na Educação Infantil temos a professora “Gal” que trabalha no turno vespertino com 39 alunos, na faixa etária de 02 a 06 anos.

A Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” desenvolve um trabalho com:

- Creche, tendo como responsável a professora “Hel” que trabalha nos turnos matutino e vespertino e tem 58 crianças, na faixa-etária de 01 a 03 anos. A professora conta com o apoio de três ajudantes: uma tem 14 anos, a outra, tem 16 anos e a terceira tem 20 anos.
- Na Educação Infantil, tendo como responsável a professora “Isa” a qual trabalha no turno matutino e tem 32 alunos, na faixa-etária de 04 a 06 anos. Conta com o apoio de duas ajudantes: uma tem 14 anos e a outra, 18 anos.
- Ainda na Educação infantil, temos a professora “Jan” que trabalha no turno vespertino e tem 38 alunos, na faixa etária de 04 a 06 anos. Conta com o apoio de duas ajudantes: uma tem 16 anos e a outra, 19 anos.

2.2.4.2.3 - As conversas e entrevistas com os sujeitos das comunidades e das escolas investigadas

CONVERSAS

Sem a ajuda dos responsáveis pelos espaços educativos e das técnicas do Projeto Ágata Esmeralda, seriam impossíveis as caminhadas fora das escolas e aproximação com os pais/responsáveis pelos alunos, por dois motivos:

Primeiro: andar pelas comunidades não é uma tarefa das mais fáceis – as ruas são de difícil acesso, na maioria das vezes; as pessoas ficam olhando-nos com “ar de desconfiança”, o que é muito natural; afinal, não fazemos parte daquele espaço, e elas sabem disso.

Segundo: para entrevistá-los, seria importante conquistar-lhes a confiança. E quem confia em estranhos? Abrir a casa, deixar entrar, responder perguntas... Isso levaria tempo, e, somente sabendo tratar-se de uma estudante que estava sempre naquela escola da comunidade e uma pessoa preocupada com a educação, poderia fazer com que a aproximação interpessoal se concretizasse.

Depois de muita conversa, iniciamos as entrevistas. Como é difícil entrevistar! As pessoas aproveitavam nossas perguntas, que supúnhamos serem diretas, e começavam a falar de seus problemas, suas frustrações; sua Fé em Deus como o único a ser capaz de melhorar as coisas. E o que perguntávamos seria respondido, mas não na hora em que desejávamos, mas no momento que lhes aprazia.

No início, as entrevistas eram realizadas somente na sala ou na cozinha das casas, mas, com o passar do tempo, estavam também acontecendo enquanto as mulheres varriam a casa, lavavam banheiro, passavam a colher na panela, torciam as roupas, brigavam com as crianças. Era um ritmo de vida impossível de ser ignorado, assim como o grande número de pessoas – 10, 20, 23 e até 32 pessoas - morando em um mesmo e reduzido espaço, a maioria, desempregada ou vivendo de biscates ou de uma aposentadoria mínima. Vai-se levando a vida..., e com as crianças na escola, é garantia de alimentação para elas. Isso é o que, de certa maneira, as mantém naquele espaço chamado escola.

ENTREVISTAS

Na primeira etapa da pesquisa, tivemos como roteiro de entrevista um formulário estruturado, com espaço para justificativas (“porquês”) – o que daria à pesquisadora possibilidade de captar e registrar o que os sujeitos entrevistados exemplificavam, usando suas vivências e, assim, revelando um pouco mais sobre os próprios dizeres iniciais.

Os pais/responsáveis, escolhidos aleatoriamente nas comunidades; os responsáveis pelas escolas (gerentes administrativo-financeiros da mantenedora) e os professores das escolas responderam às mesmas questões e isso nos ajudou a compreender a concepção, o significado e a importância de educação e da/de escola-comunitária para cada um desses grupos em investigação.

Nas comunidades, as entrevistas foram realizadas de maneira muito especial. Raramente ficávamos em pé às portas, com a prancheta nas mãos anotando tudo o que ouvíamos, pois éramos convidados a entrar e ouvíamos sempre-sempre estes discursos – *“Entre, a casa é sua”*. *“Pode entrar, mas não olha a bagunça”*. *“Teve algum problema na escola?”*. *“A casa é de pobre, mas senta aqui”*. *“Se eu soubesse tinha feito um cafezinho”*. *“Não repara, não. Hoje não tive tempo de arrumar a casa”*. *“Se a Sr^a não se incomoda, senta aqui. Casa que tem menino é bagunça o tempo todo.”*

Enquanto as mães passavam a colher nas panelas e lavavam banheiros, íamos ouvindo as vozes das frustrações, das decepções e das esperanças de cada dia. Histórias de vida que se confundem com a de tantas outras pessoas. Histórias tristes de abandono na infância, violência sexual na adolescência, casamentos prematuros, maridos infiéis, desemprego, falta de condições financeiras para pagar as contas de água, energia, falta de feijão, de arroz, de farinha, de remédios..., discursos de sujeitos subjugados socialmente, pela pobreza, pela falta de emprego, de instrução...

Às vezes, enquanto aquelas pessoas falavam, ficávamos em silêncio a nos perguntar – “quando, finalmente iriam responder o que fora perguntado?”-. Desistimos, então, de querer saber a resposta para isso. Não dava para fingir que aquelas pessoas queriam ser ouvidas; estávamos ali querendo ouvi-las e sabíamos que, quando menos esperássemos, as respostas para as perguntas apareceriam, mas, antes, precisávamos ouvi-las, ver as fotos da família,

conhecer a mãe velhinha doente, o pai que estava com câncer, o irmão tetraplégico... a vida como é.

Nas escolas, as entrevistas foram realizadas nos dias agendados ou nos dias em que havia oportunidade para sua realização. Nem sempre era possível cumprir a agenda da entrevista com a entrevista de fato. Muitas vezes, nossa programação era alterada por conta de uma série de fatos que aconteciam dentro das escolas. Era o cotidiano das escolas falando mais alto do que a nossa necessidade de pesquisadora.

Por vezes as entrevistas começavam dentro das escolas, de maneira bastante tímida, e iam ganhando mais liberdade no ponto ou dentro do ônibus, na esquina da escola, na casa da professora ou na escadaria das ruas onde as casas parecem se amontoar desenhando uma paisagem difícil de se acompanhar. Havia medo, prudência, estratégia do falar, no espaço de algumas escolas.

**ANALISANDO AS LINGUAGENS EXPRESSAS E CAPTADAS NOS ESPAÇOS-
COMUNIDADES E NOS ESPAÇOS ESCOLARES-COMUNITÁRIOS**

O IDEAL É UTÓPICO?

Pode ser, mas,

“Utopia pode ser uma técnica intelectual (...) uma maneira de pensar, no imaginário, as modificações possíveis numa sociedade de modo a abrir novas perspectivas.”

PIERRE FURTER, 1973, p. 38.

E ainda...

“Ser utópico, não é fugir em nenhum lugar (u-topos), nem em nenhum tempo (u-cronos), mas, ao contrário, um modo de criticar sistematicamente a situação concreta e atual em função de critério e de reivindicações fundamentais.”

KARL MANNHEIM (1936) apud PIERRE FURTER, 1973, p. 40.

CAPÍTULO 3

3 CONHECENDO OS ESPAÇOS INVESTIGADOS: AS COMUNIDADES E AS ESCOLAS

“O pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos ao mesmo tempo em que deve procurar manter sua visão objetiva do fenômeno.”

WILSON, STEPAN In: ANDRE, MARLI, (1978, p.10).

As observações e informações coletadas deram origem a dois grupos de dados, que agora apresentaremos e analisaremos, sendo que, neste **1º Volume**, apresentaremos **1º Grupo de dados** (o espaço-comunidade e o espaço-escola) e, **no 2º Volume**, apresentaremos o **2º Grupo de dados** (a configuração do trabalho pedagógico-educativo desenvolvido nas quatro escolas).

Volume 1:

3.1 – 1º Grupo de Dados: O espaço-comunidade e o espaço-escola

Neste grupo foram observados e agrupados os seguintes aspectos:

3.1.1 - O espaço-comunidade

3.1.2 - A “história das escolas” investigadas

3.1.3 - O espaço-escola e as linguagens encontradas

*** **

O espaço-comunidade – Nosso objetivo foi o de nos aproximarmos um pouco das comunidades onde as escolas se encontram situadas, para conhecer aspectos da realidade sócio-cultural. Assim, visitamos as casas de crianças/adolescentes que estavam estudando nas escolas e começamos a conhecer, dentro do possível, um pouco da vida daquelas pessoas, suas dificuldades e esperanças.

A “história das escolas” investigadas – Nosso objetivo foi o de conhecer *como e por que* a escola nasceu; o que determinou sua existência naquela comunidade; como a escola estava estruturada em termos de espaço físico, mobiliário e material pedagógico; que atividades eram desenvolvidas no espaço escolar; qual a importância que a comunidade empresta à escola e *como, por que e quando* a escola se aproximava da comunidade.

O espaço-escola e as linguagens encontradas – Nosso objetivo foi o de conhecer como a escola está organizada no aspecto físico (sua construção) e quanto à manutenção dos materiais e equipamentos que servem à escola e ao trabalho pedagógico-educativo. Buscamos, também, dentro deste item, observar que tipos de linguagens estavam, por exemplo, presentes nos murais, nos cartazes e nas paredes da escola.

**** *

Para iniciar o nosso trabalho de visitas às comunidades, pedimos ajuda às gerentes administrativo-financeiras (responsáveis pelas escolas) e às professoras das escolas, que nos auxiliaram bastante; isso porque, sem sua ajuda, não poderíamos entrar em muitos lugares ou mesmo nos aproximar de muitas daquelas pessoas.

3.1.1. - O espaço-comunidade

Comunidade ALFA

Neste bairro, encontra-se um edifício com dois nomes e duas funções: **Centro de Educação Irmã “Acácia”**, que desenvolve o trabalho com a educação infantil, e a **Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**, que trabalha com o reforço escolar para alunos que estão fazendo da 1ª à 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas. Esse Centro/Escola tem como gerente administrativo-financeira, a Srª C.L.

Segundo documentos encontrados na escola, a comunidade ALFA é um bairro que fica situado na zona metropolitana da cidade de Salvador, com uma população de aproximadamente 139.451 (cento e trinta e nove mil, quatrocentos e cinquenta e um) habitantes; registra-se aí a presença de uma grande quantidade de crianças e adolescentes.

Para efetivarmos as visitas à comunidade, contamos com a colaboração da Sr^a C.L., gerente da escola. A Comunidade ALFA apresenta atividades comerciais bastante diversificadas: bares, pequenos restaurantes, salões de beleza, mercearias, padarias, açougues, mini-mercados, armarinhos, lojas de roupas, sorveterias.

Nesse bairro, percebe-se a presença de duas religiões – a católica e a protestante. Muitas pessoas afirmam não ter religião, contudo, acreditam em Deus. Muitas afirmaram, na ocasião das nossas visitas às suas residências, que vão à igreja porque precisam batizar os filhos ou porque a escola em que seus filhos estudam é ligada a essa ou aquela religião, e isso termina levando-os à igreja.

É um bairro com um grande número de famílias de baixa renda em situação de sub-emprego ou desempregados. Muitas famílias têm como provedora uma mulher, que, mesmo estando em casa o dia inteiro, faz artesanato, fabrica “doces e salgados” ou faz atividades de lavadeira/passadeira para dar sustento à família. Encontramos moradias pequenas e minúsculas, medindo aproximadamente entre 4,10 m² a 2,40 m², respectivamente, onde convivem/habitam entre 11(onze), 17 (dezessete) e mesmo 23 (vinte e três) pessoas.

No bairro há um número significativo de ruelas e escadarias mal conservadas, com o esgoto correndo a “céu aberto”. Muitas vezes, durante as visitas à comunidade, ficávamos sem saber como fazer para passar de um ponto para o outro e chegar a alguma casa, devido à má conservação das escadas ou passeios das ruas.

A Sr^a C.L., durante as visitas à comunidade, levou-nos a todas as casas das famílias das crianças e adolescentes matriculados na escola. A cada visita ficávamos impressionadas com o respeito e a admiração que ela havia conquistado na comunidade, e isso observávamos, como resultado de um trabalho desenvolvido há dez anos.

A Sr^a C.L., durante as visitas à comunidade, falava com todas as pessoas usando o nome de cada uma, sabia dos problemas de saúde e das dificuldades financeiras enfrentadas por todos eles. Sabia quem estava empregado, desempregado ou fazendo biscates para sobreviver. Sabia e nos falava: *“agora a gente vai na casa de “fulano”. Você vai ver a bagunça que é. Não adianta a gente conversar, explicar como fazer a higiene porque eles não aprendem. Não tem jeito eu falo, falo, mostro exemplo, mas não aprendem de jeito nenhum”*

ou então “*a gente vai agora lá na casa de “fulano”. Você vai ver uma pobreza de doer. Nessa hora não tem nada nas panelas, mas a casa é um brinco, toda limpinha. A dona Y, aprendeu lá na escola a fazer artesanato e faz flores para vender. É daí que vem o mínimo sustento da família.*”

Isso nos serviu para indicar o quanto a gerente da escola se mantém próxima da comunidade e os resultados dessa aproximação. Muitas vezes, ouvi-a dizer que “*saber da vida daquelas pessoas era tão importante quanto receber seus filhos na escola*”. O saber da vida das pessoas, como resultado das nossas observações, indicava conhecer a comunidade para poder-saber como melhor trabalhar *com ela e por ela*, afinal, a vida da comunidade interfere positiva ou negativamente na vida da escola – que é uma comunidade dentro da comunidade maior.

Comunidade BETA

Nesse bairro está o **Centro Comunitário Madre “Hortênsia”** que desenvolve o trabalho com educação infantil e reforço escolar para alunos que estão fazendo da 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. Esse Centro tem como gerente administrativo-financeira a Irmã Missionária C.B.

Segundo documentos encontrados na escola, a Comunidade BETA fica situada na zona metropolitana da cidade de Salvador; nela há uma população de aproximadamente 12.123 (doze mil cento e vinte e três) habitantes; registra-se aí a presença de uma grande quantidade de crianças e adolescentes.

Contando com a ajuda das Missionárias – Professoras C., E., S., realizamos visitas pelo bairro e pudemos conhecer um pouco da realidade sócio-cultural daquele espaço, visitando:

- A PRÁCATUN – Escola Profissionalizante de Músicos que atende as crianças, adolescentes e adultos da comunidade;

▪ O Candyall Guetto Square – um dos pontos de maior atração turística da cidade e que, segundo pessoas da comunidade, em épocas festivas como carnaval, é um dos locais de prostituição infanto-juvenil da cidade do Salvador;

▪ O Campo de Futebol – principal ponto de lazer para os moradores da região, principalmente às tardes e nos finais de semana;

▪ O Terreiro de Candomblé que fica ao lado da escola é motivo de certas brincadeiras pelas crianças que disseram ter medo *do “caldeirão”, “do fogo”, “do diabo”, “do botão que a mulher tem preso na saia”*... linguagens essas usadas pelas crianças que ficam gritando penduradas nos muros da escola para os transeuntes da calçada não passarem por perto daquele lugar.

▪ Casas bonitas e casebres onde o luxo, o lixo, a pobreza e a miséria humana se confundem no mesmo espaço social. Entre condomínios fechados onde é permitido o acesso apenas aos seus moradores e cubículos, onde moram de 11 (onze) a 16 (dezesesseis) pessoas, encontra-se de tudo um pouco. Realidades diferentes, mundos diferentes, pessoas muito diferentes...

Em uma das visitas tivemos a infelicidade de encontrar, em um dos casebres, crianças e adolescentes “cheirando cola”, enquanto seus pais estavam no “lixão”, tentando trazer para casa aquilo que acreditavam poder, de alguma maneira, servir, se não a todos, pelo menos a alguns da casa.

Muitas outras vezes, encontramos-nos frente a frente com mães, senhoras de certa idade, procurando, nos vasos de lixo dos prédios bonitos, alguma sobra, como comida, roupas, sapatos velhos que pudessem servir para si e sua família. Cenas como essas e muitas outras nos fizeram perguntar: qual o sentido que realmente tem nossa pesquisa? Enquanto nos preocupávamos em garimpar dados que servissem à pesquisa, encontrávamos pessoas das mais diversas idades na garimpagem do lixo, procurando algo que fosse de alguma serventia para matar a fome e a necessidade de vestir e de calçar.

A pesquisa, no entanto, precisava continuar. Estudar linguagem é, também, abrir-se ao entendimento de que a linguagem é algo que traz as marcas do que somos e não somos e do que, acima de tudo, desejamos ou não desejamos ser, ter, querer, poder, fazer, dizer, sonhar.

Aquelas pessoas, das mais diferentes maneiras, estavam falando-nos das suas frustrações, necessidades e realidades. Relatavam histórias de vida que, se por um lado revelavam tristeza e angústia, por outro lado revelavam solidariedade, respeito ao próximo, reconhecimento de diferenças sociais, religiosas, econômicas nas quais se encontram cotidianamente envolvidas.

Comunidade GAMA

Neste bairro está a **Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”**, que desenvolve um trabalho de educação infantil; tem como gerente administrativo-financeira a Sr^a V.C.

Segundo documentos encontrados na escola, o Jardim Cruzeiro fica situado ao norte da cidade de Salvador, na zona metropolitana. Possui uma população de aproximadamente 136.331 (cento e trinta e seis mil, trezentos e trinta e três) habitantes; registra-se um número considerável de crianças e adolescentes.

Para efetivarmos as visitas à comunidade, contamos com a participação da Sr^a V.C., gerente administrativo-financeira da Escola; de F. (Estagiária do Curso de Pedagogia – UNEB); I. (Nutricionista); E. (Socióloga), L. (Pedagoga) – profissionais do Projeto Ágata, que desenvolvem trabalho pedagógico-educativo em diversas escolas.

A Comunidade GAMA apresenta atividades comerciais bastante diversificadas: uma feira livre, muitos botecos, salões de beleza, sorveterias, pizzarias, boutiques, mini-mercados, pequenas indústrias de sabão, móveis e artesanatos. Existe, aí, uma variada gama de credos e religiões, pois os sujeitos freqüentam terreiros de Candomblé, Igrejas Católicas e Protestantes, o que demonstra uma diversidade cultural religiosa bastante significativa.

No bairro habitam famílias de baixa renda em situação de sub-emprego ou desempregados; muitos vivem da mínima aposentadoria por idade ou invalidez. Encontramos moradias minúsculas, com aproximadamente 3,5 a 5,0 m², onde convivem/habitam 15 (quinze), 23 (vinte e três) e até 32 (trinta e duas) pessoas. E, existe, ainda, um número significativo de casas construídas em locais aterrados por lixo ou em ruas que não dispõem de saneamento básico, com esgotos correndo “a céu aberto” e construções e pavimentação não-acabadas.

O lixo, o mau-cheiro, animais doentes e crianças descalças é o que mais se encontra pelas ruas. Com relação às crianças e adolescentes, tivemos por inúmeras vezes, a infeliz oportunidade de encontrá-las “cheirando cola”, ou “fumando maconha” ou “se exibindo em locais de prostituição”. Essas cenas trazem a imagem de um cotidiano em que o ato de agir da criança não conta com a atenção/orientação do adulto. As crianças e os adolescentes ficam soltos, sem direcionamento, e, ao que parece, ninguém percebe que elas precisam de orientação. Existe uma cultura de permissividade e silêncio. Tudo pode, tudo é permitido, e as crianças são deixadas à própria sorte. É errado, mas as crianças e adolescentes fazem e, se o fazem, é porque encontram espaço para fazer sem nenhuma orientação e/ou resistência.

Comunidade DELTA

Nesse bairro está a **Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”** que desenvolve um trabalho de creche e oferece educação infantil. Esta Creche-Escola tem como gerente administrativo-financeira a Sr^a M. A

Segundo documentos encontrados na escola, o bairro da Massaranduba fica situada ao norte da cidade de Salvador, na zona metropolitana. Nele há uma população de aproximadamente 155.341 (cento e cinquenta e cinco mil trezentos e quarenta e um) habitantes, onde se registra a presença de uma grande quantidade de crianças e adolescentes.

Para efetivarmos as visitas à comunidade, contamos com a ajuda da Sr^a S., filha da gerente administrativo-financeira da Escola, e de alguns pais cujos filhos estudam na escola. A Comunidade DELTA apresenta atividades comerciais diversificadas, tais como: uma feira

livre, muitos botecos, salões de beleza, sorveterias, pizzarias, boutiques, mini-mercados, padarias, pequenos restaurantes, pequenas lojas de móveis e artesanatos...

Nesse bairro, a exemplo da Comunidade GAMA, e a ele contíguo, existe presença variada de credos e religiões: Candomblé, Catolicismo e Protestantismo, demonstrando uma diversidade cultural religiosa bastante significativa. Habitam, aí, famílias de baixa renda em situação de sub-emprego ou desempregados. Segundo moradores, há um grande índice de prostituição juvenil e adulta. Afirmam, ainda, que o lugar, em muitos pontos, é bastante perigoso, por se tratar de local de residência de muitos sujeitos procurados pela polícia, acusados de roubo, estupro, comércio ilegal (não informaram o tipo de comércio).

Nesse bairro, existe um montante significativo de casas pequenas construídas em locais aterrado com lixo com ruas apresentando pouca estrutura de saneamento básico onde se encontra, normalmente, esgotos correndo “a céu aberto” e construções e pavimentação não acabados, revelando um certo abandono por parte do poder público. Assim como na Comunidade GAMA, o lixo, o mau-cheiro, animais doentes (muitos cachorros) e crianças descalças pelas ruas sujas, é o que mais se encontra. Deparamo-nos, também aqui, por inúmeras vezes, crianças e adolescentes “cheirando cola” ou “fumando maconha” ou “se exibindo em pontos de prostituição”. A cultura de permissividade e silêncio é uma tônica. A cena se repete como algo do cotidiano, difícil de redimensionar. As famílias sabem o que crianças e adolescentes fazem durante o dia ou à noite, e comentam sobre esses fazeres, como algo que está distante de suas realidades - na verdade, indicando ser, seus filhos, um próximo-distante.

3.1.2 - A “história da escola” investigada

1ª ESCOLA/GRUPO – AREA 1 (1ª Escola Pesquisada)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil)

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Conforme mencionado anteriormente, na comunidade ALFA encontra-se a 1ª Escola/Grupo – localizada na ÁREA 1 (segundo classificação do Projeto Ágata Esmeralda). Nesse ano de 2003, a escola faz dez anos de fundada, e há dez anos é atendida pelo Projeto Ágata Esmeralda. Como sabemos, apesar de ser apenas uma escola, tem dois nomes: **Centro**

de Educação Irmã “Acácia”, que desenvolve o trabalho com a educação infantil atendendo a crianças na faixa etária entre 05 (cinco) a 09 (nove) anos de idade, e a **Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**, que trabalha com o reforço escolar atendendo a crianças na faixa etária entre 09 (nove) a 10 (dez) anos de idade, e adolescentes, na faixa etária entre 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade, que estão fazendo da 1ª à 7ª série do Ensino Fundamental, em outras escolas.

Segundo a Srª C.L., a escola nasceu com o objetivo de cuidar de crianças carentes, através de um projeto de Evangelização Concreta. O Nome de Deus nunca poderia ser colocado à prova.

A Srª C.L. contou-nos que falar em Deus e não colocar Seu Nome à prova não parecia uma atitude tão fácil para os moradores da comunidade, uma vez que era muito difícil bater e entrar nos barracos do bairro e encontrar famílias desprovidas de alimento, passando necessidade extrema e, em casos como esses, a Fé em Deus era sempre colocada à prova, quando não era incomum ouvir daquelas pessoas *“Deus deu essa vida de miséria prá gente”*, *“Deus abandonou a gente”*, *“Por que Deus faz isso com a gente?”*

A Srª C.L. contando-nos a história da escola nos falou: *“Se os nossos governantes nada fazem por esses pequeninos pobres miseráveis, eu depois que assisti a missa me coloquei de joelho, me entreguei ao Senhor e na minha oração, disse: - Senhor, fala comigo e diz o que queres de mim?”*

Depois disso, continuou a Srª C.L., *“senti que Deus usou a Ir. Romana [Missionária] para me testar [querendo saber] se eu seria capaz de transformar minhas palavras de oração em ações evangelizadoras concretas para a promoção humana, porque ela conversou comigo e eu respondi que poderia contar comigo para o que desse e viesse”*.

A Srª C.L. conta-nos que no dia seguinte estava pelo bairro, fazendo visitas domiciliares, tomando os dados das famílias, tirando fotografias das crianças e falando para os moradores que tinha sido feita, pelos italianos, uma proposta de trabalho, mas que não podia dar certeza de que todas elas seriam escolhidas porque tudo dependia da aprovação da Itália.

A Sr^a C.L. informou-nos que, há dez anos, época da fundação da escola, para iniciar um trabalho com amor e seriedade, inicialmente atenderiam 30 (trinta) crianças, porque acreditavam que era necessário dar realmente uma assistência àquelas famílias que tinham sido visitadas e catalogadas como as mais necessitadas naquele momento. Segundo a Sr^a C.L., a escola oferece para a comunidade, o acompanhamento escolar-comunitário, priorizando o atendimento na área da saúde, educação, alimentação e melhorias habitacionais, *ajudando no resgate da auto-estima e contribuindo para o exercício da cidadania.*

Dentro da escola é desenvolvido, junto às crianças, aos adolescentes e à comunidade, um trabalho pedagógico-educativo, com atividades ludo-educativas, como por exemplo, Aula de Música, de Teatro, de Inglês, de Computação, Curso de Artesanato, Corte e Costura e Acompanhamento Familiar. As aulas de música, de teatro e de inglês, de computação, de artesanato e de corte e costura são ministradas por moradores da comunidade. As aulas de acompanhamento familiar são ministradas por médicos ou enfermeiros que podem ser ou não ser moradores da comunidade.

As aulas de música, de teatro, de inglês são sempre nos dias de sexta-feira e sábados nos períodos da manhã e da tarde, em horários previamente agendados, dando oportunidade para os inscritos fazerem mais de um curso, se desejarem. As aulas de computação, artesanato e corte e costuras são sempre aos sábados à tarde e, às vezes, aos domingos, nos períodos da tarde, em horários previamente agendados. Participam dessas aulas pessoas que estão desempregadas ou querendo aprender algo para ajudar no sustento da família, bem como crianças e adolescentes que não faltam à escola e têm boas notas.

Segundo a Sr^a C.L., hoje a escola atende a 125 (cento e vinte e cinco) crianças e adolescentes. Desses 125, 48 (quarenta e oito) estudantes não recebem o apoio do Projeto Ágata Esmeralda, e 77 (setenta e sete) estudantes recebem o apoio do Projeto Ágata Esmeralda.

Esses 48 não recebem assistência direta do Projeto, porque, apesar de serem pobres, suas famílias não são consideradas “as mais pobres dentre as pobres” – requisito necessário para a entrada das famílias no Projeto-, mas, mesmo assim, essas famílias e esses estudantes recebem da escola o mesmo tratamento que as demais crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto

Esses 48 (quarenta e oito) estudantes que são atendidos na escola, **sem receber diretamente a assistência do Projeto Ágata Esmeralda**, encontram-se distribuídos da seguinte maneira:

1. Na Educação Infantil encontram-se 06 (seis) crianças do sexo masculino e 11 (onze) crianças do sexo feminino, na faixa etária entre 05 (cinco) e 09 (nove) anos de idade, perfazendo um total de 17 (dezesete) crianças.

2. No Reforço Escolar encontram-se 16 (dezesesseis) crianças do sexo masculino na faixa etária entre 09 (nove) a 10 (dez) anos de idade e 15 (quinze) adolescentes do sexo feminino, entre 12 (doze) e 17 (dezesete) anos de idade, perfazendo um total de 31 (trinta e um) estudantes entre crianças e adolescentes.

Os 77 (setenta e sete) estudantes que são atendidos na escola, **recebendo diretamente a assistência do Projeto Ágata Esmeralda**, encontram-se assim distribuídos:

1. Na educação infantil estão 22 (vinte e duas) crianças do sexo masculino e 20 (vinte) crianças do sexo feminino, na faixa etária entre 05 (cinco) e 09 (nove) anos de idade, perfazendo um total de 42 (quarenta e duas) crianças.

2. No reforço escolar estão 12 (doze) crianças do sexo masculino na faixa etária entre 09 (nove) a 10 (dez) anos de idade e 23 (vinte e três) adolescentes do sexo feminino, na faixa etária entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade, perfazendo um total de 35 (trinta e cinco) estudantes entre crianças e adolescentes.

Em resumo, contando direta e indiretamente com o apoio do Projeto Ágata Esmeralda, a escola atende a:

a) 87 (oitenta e sete) crianças, sendo na educação infantil 59 (cinquenta e nove), assim representados: 28 do sexo masculino e 31 do sexo feminino e, no reforço escolar, 28 (vinte e oito) todos do sexo masculino, com idades que variam entre 09 (nove) a 10 (dez) anos de idade, em ambos os cursos.

b) 38 (trinta e oito) adolescentes, apenas no reforço escolar, sendo 23 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades que variam entre 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade, perfazendo um total de 125 (cento e vinte e cinco) estudantes.

A situação familiar dessas crianças e adolescentes é a seguinte: dos 77 (setenta e sete) estudantes atendidos diretamente pelo Projeto Ágata Esmeralda, 45,40% moram com a avó; 26,00% moram com tios; 16,90% moram somente com a mãe, e apenas 11,70% moram com pai e mãe. Portanto, quase metade das crianças tem a avó como responsável, fazendo o papel de mãe e responsável.

14ª ESCOLA/GRUPO – AREA 6 (2ª Escola Pesquisada)

Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

(Educação Infantil e Reforço Escolar)

Conforme mencionado anteriormente, na comunidade BETA localiza-se a 14ª Escola/Grupo – localizada na ÁREA 6 (segundo classificação do Projeto Ágata Esmeralda). Nesse ano de 2003, a escola faz 15 anos de fundada e há 08 anos é atendida pelo Projeto Ágata Esmeralda.

O Centro Comunitário Madre “Hortênsia” desenvolve um trabalho com classes de educação infantil, atendendo crianças na faixa etária entre 05 (cinco) a 09 (nove) anos de idade e classes de reforço escolar, atendendo a adolescentes na faixa etária entre de 12 (doze) a 15 (quinze) anos de idade, que estão fazendo da 1ª a 6ª série do Ensino Fundamental, em outras escolas.

Segundo a Irmã C.B., gerente administrativo-financeira da escola, esta escola nasceu com o objetivo de *educar para a vida*. Para ela e, de acordo com os princípios de Madre Helena, este educar compreende o saber-viver pautado em um conjunto de valores e princípios que vão desde o respeito a Deus e Seus Ensinos até ao respeito pela natureza, pelas pessoas, pela diversidade cultural.

Relatando-nos a história da escola, a Irmã C.B. falou que o serviço de amor, cuidado e atenção ao próximo deve ser o ponto forte do processo educativo porque, segundo ela, não podemos colocar crianças e adolescentes numa escola e ensinar-lhes apenas a ler, escrever e contar porque é preciso mais – é preciso saber ensinar-lhes a ler a vida e, tendo a vida nas mãos saber, cada um, o que deve fazer com ela.

Essa irmã informou-nos que, para edificar a escola segundo os princípios da Madre Helena, era preciso conhecer as pessoas do bairro, saber quem eram, onde moravam, o que faziam das suas vidas, dificuldades e necessidades que cada família tinha. Isso, segundo ela, daria a escola um rumo certo no sentido educativo porque, se é preciso dar o pão a quem tem fome, é preciso também dar educação, atenção, consolo, cuidado a quem tem fome e sede dessas coisas.

Segundo a irmã, a escola atende a 112 (cento e doze) crianças e adolescentes, desenvolvendo trabalhos sócio-educativos e de caráter comunitário, pois, segundo ela, a comunidade utiliza o espaço da escola, quando usam suas instalações para atendimentos das áreas de saúde, educação, alimentação, e ainda oferece condições, para que as mulheres da comunidade possam aprender artesanato, tendo, assim, mais um recurso para garantir o sustento familiar.

São 112 (cento e doze) os estudantes atendidos nesta escola e que recebem assistência do Projeto Ágata Esmeralda. Esses 112 estudantes são atendidos da seguinte proporção:

a) Na educação infantil, encontram-se 27 (vinte e sete) crianças do sexo masculino e 34 (trinta e quatro) crianças do sexo feminino, na faixa etária entre 05 (cinco) e 09 (nove) anos de idade, perfazendo um total de 61 (sessenta e uma) crianças.

b) No reforço escolar encontram-se 29 (vinte e nove) adolescentes do sexo masculino, na faixa etária entre 12 (doze) a 14 (quatorze) anos de idade; 22 (vinte e duas) adolescentes do sexo feminino, na faixa etária entre 12 (doze) e 15 (quinze) anos de idade, perfazendo um total de 51 (cinquenta e um) estudantes.

Em resumo: contando com o apoio do Projeto Ágata Esmeralda, a escola atende a: 61 (sessenta e uma) crianças com idades que variam entre 05 (cinco) a 09 (nove) anos de idade, e 51 (cinquenta e um) adolescentes com idades que variam entre 12 (doze) a 15 (quinze) anos de idade, perfazendo um total de 112 (cento e doze) estudantes atendidos na escola.

Desses 112 (cento e doze) estudantes, 34,82% moram com a avó; 31,25% somente com a mãe, 21,43% moram com madrasta e pai, e apenas 12,50% moram com mãe e pai. Aqui também observamos que a avó se mantém como responsável, por mais de um terço das crianças, fazendo o papel de mãe e responsável.

111ª ESCOLA/GRUPO – ÁREA 5 (3ª Escola Pesquisada)

A Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” (Educação Infantil)

Conforme mencionado anteriormente, na comunidade GAMA, está a 111ª Escola/Grupo – localizada na ÁREA 5 (segundo a classificação do Projeto Ágata Esmeralda). Neste ano de 2003, a escola faz 16 (dezesseis) anos de fundada e há 05 anos é atendida pelo Projeto Ágata Esmeralda.

A **Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”** desenvolve um trabalho de educação infantil, atendendo a crianças de 02 (dois) à 06 (seis) anos de idade, em tempo integral.

Segundo a Srª V.C., gerente administrativo-financeira da escola, a Creche-Escola, nasceu com o objetivo de atender crianças carentes que não tiveram oportunidade de acesso à Escola Pública, ou que não tinham onde nem com quem ficar, enquanto seus pais/responsáveis estavam trabalhando.

A Srª V.C. nos informou que a Creche-Escola surgiu a partir de suas idéias em conjunto com as idéias de outros moradores da comunidade, que, segundo ela, ainda hoje lutam por melhorias para o bairro, trabalhando pela implantação e sustentação da saúde, lazer, transporte, educação, saneamento básico e outros direitos do cidadão.

Segundo a Sr^a V.C., a Creche-Escola é uma entidade sem fins lucrativos que tem como finalidades: *“tomar conta das crianças, enquanto seus pais trabalham ou procuram emprego; suprir a carência alimentar das crianças pobres moradoras do bairro; desenvolver cursos profissionalizantes para jovens e adultos”*.

As 66 (sessenta e seis) crianças que são atendidas na escola recebem assistência do Projeto Ágata Esmeralda. Essas crianças são atendidas na educação infantil e se encontram assim distribuídas: 30 (trinta) crianças do sexo masculino e 36 (trinta e seis) crianças do sexo feminino, na faixa etária entre 02 (dois) a 06 (seis) anos de idade.

Em resumo: contando com o apoio do Projeto Ágata Esmeralda, a escola atende um total de 66 (sessenta e seis) crianças em idades que variam entre 02 (dois) a 06 (seis) anos de idade.

Desses 66 (sessenta e seis) estudantes, 37,90% moram com a avó; 27,30% moram com as tias; 21,20% moram somente com a mãe, e apenas 13,60% moram com mãe e pai. Observamos que, também nesse caso, a avó é responsável por quase quarenta por cento das crianças, fazendo o papel de mãe.

116^a ESCOLA/GRUPO – ÁREA 5 (4^a Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

(Creche e Educação Infantil)

Conforme mencionado anteriormente, na comunidade DELTA, encontra-se a 116^a Escola/Grupo – localizada na ÁREA 5 (segundo classificação do Projeto Ágata Esmeralda). Neste ano de 2003, a escola faz 15 (quinze) anos de fundada e há 04 anos é atendida pelo Projeto Ágata Esmeralda.

A **Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”** desenvolve um trabalho de creche, atendendo a crianças de 01 (um) à 03 (três) anos de idade, em tempo integral e de educação infantil, atendendo a crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade, em turnos diferentes.

A Sr^a M. A., gerente administrativo-financeira da escola, informou-nos que, em 1º de Maio de 1988, a *Associação Flor de Mães* e a *Comunidade Local*, decididas a resolver o problema de escola para suas crianças, resolveram fundar a Creche-Escola, uma entidade Filantrópica que contaria com o apoio de pessoas da própria comunidade e voluntários, para assistência às crianças.

Segundo podemos observar, a Associação Flor de Mães é formada pelos membros da família da Sr^a M.A., que recebem e respondem por todos os recursos financeiros que chegam à escola, por todas as melhorias e benfeitorias realizadas na “casa-escola”, por todas as ajudas de recebimento de alimentos, roupas, sapatos e remédios que chegam à “casa-escola”.

Segundo a Sr^a M.A., a escola nasceu com os seguintes objetivos: resolver o problema da falta de escola para crianças e dar apoio às crianças que, enquanto seus pais/responsáveis saíam para trabalhar ou procurar empregos, ficavam pelas ruas ou trancadas em casa, sem atividades que pudessem preencher-lhes o tempo.

Em Janeiro de 2002, a Creche-Escola foi transferida para um galpão de madeira, construído com material doado pelas pessoas da própria comunidade e solidárias com o trabalho. Segundo a gerente, hoje o local tornou-se pequeno para dar apoio à comunidade e comportar 186 (cento e oitenta e seis) crianças.

Segundo a gerente, a escola atende também a comunidade, visando à formação da família, para uma melhor qualidade de vida, desenvolvendo com os pais/responsáveis pelas crianças um trabalho pedagógico-educativo, através de palestras, cursos profissionalizantes, planejamento familiar, prevenção de acidentes na infância, fabricação de remédios caseiros, dentre outros.

Segundo a gerente, o trabalho pedagógico-educativo que a escola procura desenvolver junto à comunidade geralmente acontece nos meses agendados, sempre aos sábados e em horários a definir, de acordo as necessidades da escola. Destacamos que, nos meses em que estivemos na escola, nunca presenciamos tais atividades sendo desenvolvidas, o que denota que a intenção de fazer era apenas uma intenção, mas que, na prática, a intenção não se concretizava em ação.

Conforme mencionamos, a escola tem 186 (cento e oitenta e seis) crianças que são atendidas na escola e recebem assistência do Projeto Ágata Esmeralda. São atendidas da seguinte maneira: Na creche, encontram-se 116 (cento e dezesseis) crianças na faixa etária entre 01 (um) a 03 (três) anos de idade, e, na educação infantil, encontram-se 70 (setenta) crianças, na faixa etária entre 04 (quatro) e 06 (seis) anos de idade.

A gerente da escola não soube nos informar, em momento algum, quantas crianças do sexo masculino e quantas do sexo feminino se encontravam matriculadas, alegando que os documentos escolares ainda não estavam prontos e, por isso, a dificuldade em nos fornecer esse dado.

Dessas 186 (cento e oitenta e seis) crianças, 29,57% moram com a avó; 24,20% moram com as tias; 15,60% moram somente com a mãe; 12,90% moram com madrastra e pai; 11,83% moram com mãe e pai e 05,90% recebem assistência dos vizinhos.

Observamos que, para um terço das crianças, também é a avó a responsável, fazendo o papel de mãe, e aparecem vizinhos como responsáveis pela assistência às crianças cujos pais as abandonaram ou morreram, ficando essas crianças sem o devido acompanhamento para o seu desenvolvimento psico-sócio-educativo.

3.1.3 – O espaço-escola e as linguagens encontradas

1ª ESCOLA/GRUPO – AREA 1 (1ª Escola Pesquisada)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil)

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Como estrutura física, a escola tem: 02 salas de aulas amplas com bom mobiliário escolar; 01 área de recreação; 02 sanitários completos e 01 cozinha equipada com mesa, fogão, armários, variados utensílios e 01 geladeira em bom estado de conservação.

As crianças e adolescentes ficam na escola em dois turnos, isto é, entram no período da manhã e ficam até à tarde, quando se encerram as atividades. Nos dois turnos, os

estudantes têm cinco refeições diárias: **pela manhã**, 01 na chegada e 01 merenda, e, à **tarde**, 01 almoço, 01 merenda no meio da tarde, e mais 01 na saída. Como refeição elas têm: arroz, ovos, frutas, frango, carne moída, macarrão, feijão ou feijão tropeiro, comida baiana...

As merendeiras, ao que demonstraram, sentem-se gratificadas com o trabalho que realizam. O cardápio é orientado por **I**, nutricionista do projeto Ágata Esmeralda, através de cursos de aperfeiçoamento para merendeiras e assistência nutricional, no próprio espaço da escola.

O ambiente é bastante alegre e acolhedor, marcado por expressões escritas nas paredes tais como: *“Eu sou o pão da vida. Quem vem a mim não terá mais fome e quem acredita em mim nunca mais terá sede”*; *“Se você vem partilhar, visitar, pesquisar com alegria, amor, paz, compreensão, humildade, atenção, respeito, com vontade de crescer, triste, doente, humilhado, sem fé, com esperança, fome, sede, desanimado ... sejam bem-vindos.”*

No cotidiano dessa escola, essas frases eram sempre transformadas em uma verdade, demonstrando-se que não se encontravam escritas apenas para enfeitar as paredes da escola, mas, sobretudo, as frases revelavam um certo princípio de cooperação, solidariedade e respeito, principalmente porque a escola se coloca à disposição da comunidade para ajudar todos aqueles que ali chegam.

Aquelas mensagens escritas nas paredes e os comportamentos das pessoas da escola, com certeza, permitem a interpretação de que é um lugar onde as pessoas são bem vindas, independentemente das condições trazidas por cada uma delas. As frases revelam ainda uma realidade à qual a escola não está fechando os olhos, pois as crianças, os adolescentes e suas famílias, na maioria dos dias em que estávamos realizando as observações no espaço escolar, recorriam à escola alegando fome, desemprego, falta de dinheiro e muita história de doenças, algumas bastante graves.

Nunca observamos, por exemplo, alguém chegar à escola e não ser bem recebido ou atendido naquilo de que precisava. Muitas vezes, a sua gerente, a Sr^a C.L., não podia atender a todos, mas estava sempre à disposição para procurar alguém que pudesse ajudar a resolver ou minorar o problema apresentado. Uma das situações mais observadas na escola era a de

peessoas indo buscar o almoço, servido tanto para aquele que foi à escola buscar, quanto para aqueles que ficavam em casa esperando pelo pouco que, com certeza, viria da escola.

A escola apresentava, durante todo o tempo, uma atmosfera de alegria, sempre muito enfeitada com temas alusivos às datas comemorativas ou quaisquer atividades desenvolvidas pelos alunos. Era muito difícil chegarmos à escola e não encontrar os alunos, as professoras, a gerente administrativa e as cozinheiras sorridentes.

Isso nos dava sempre a impressão de que, por exemplo, as datas comemorativas, eram festejadas, não apenas para cumprir uma determinação do calendário escolar, mas, sobretudo, existiam porque eram sentidas como necessárias. Percebe-se, pois, que, na escola, as crianças e adolescentes não tinham apenas orientação para as atividades formais (ler, escrever, fazer contas), mas a eles também era dado o direito de se expressar, através de atividades tais onde a criatividade de todos era motivo de orgulho e de exposição.

14ª ESCOLA/GRUPO – AREA 6 (2ª Escola Pesquisada)

*Centro Comunitário Madre “Hortênsia”
(Educação Infantil e Reforço Escolar)*

Como estrutura física, a escola tem: 02 andares onde estão distribuídas 04 salas de aulas com bom mobiliário escolar; 03 sanitários completos; 01 salão/auditório; 01 sala para atendimento médico (o médico vai à escola uma vez ao mês); 01 área pequena para recreação; 01 espaço reservado para biblioteca; 01 espaço reservado para secretaria; 01 cozinha equipada com mesa, fogão, armários, variados utensílios e geladeira em bom estado de conservação.

As crianças e adolescentes ficam na escola em apenas um turno, isto é, há uma turma pela manhã e outra turma, à tarde. Nos dois turnos, os estudantes têm duas refeições diárias, isto é, a **turma da manhã**: 01 na chegada e 01 na saída (almoço), e a **turma da tarde**: 01 na chegada (almoço) e 01 na saída (merenda). Como refeição recebem: suco, mingau, arroz, ovos, frutas, verduras, frango, carne moída, macarrão, feijão ou feijão tropeiro, cachorro-quente...

A merendeira orgulha-se em dizer que conhece cada um da escola e os tem como seus filhos. Sabe quem gosta do que, quem come mais e quem come menos, quem tem comida em casa e na casa de quem falta... O cardápio é também orientado por I, nutricionista do projeto Ágata Esmeralda, através de cursos de aperfeiçoamento para merendeiras e assistência nutricional, no próprio espaço da escola ou em espaços cedidos pela comunidade.

Como mencionamos, a escola oferece educação infantil e reforço escolar e tanto para as crianças e adolescentes que estudam na escola, quanto para outras pessoas da comunidade, aulas de capoeira, bio-dança e bordado. A aula de capoeira é trabalhada por um morador da comunidade. Bio-dança e bordado são trabalhados por outras duas pessoas que não moram na comunidade do Candeal Pequeno.

As aulas de capoeira são sempre às segundas, quartas e sextas-feiras das 15h às 19h; bio-dança e bordado às sextas-feiras no horário da tarde. Participam desses cursos as crianças e adolescentes que freqüentam a escola e têm boas notas, e algumas pessoas que moram na comunidade, que vêm, principalmente na aprendizagem do bordado, uma possibilidade de ajudar no orçamento doméstico.

O ambiente da escola é bastante arejado e ventilado e, nas paredes da escola, podemos encontrar expressões tais como: *“Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”*; *“Crianças de hoje, futuro do Brasil de amanhã!”*; *“Depende de nós, quem já foi ou ainda é criança, que acredita ou tem esperança, quem faz tudo prá um mundo melhor”*; *“Maria, exemplo de mãe”*; *“O bem deve ser feito, bem feito com amor”*; *“O bom professor influi no aluno de tal maneira que ele não se deixa influenciar”*; *“Os nossos corações estão em festa com a chegada de vocês”*.

Isso nos permitiu constatar que nessa escola existe uma gama de expressões que revelam a sua disposição de receber e acolher os sujeitos que precisam de seu auxílio. Durante as observações foi-nos possível verificar que as frases/expressões encontradas nas paredes da escola se revestiam de verdade, visto que as crianças, os adolescentes e demais pessoas da comunidade sempre utilizaram o espaço da escola não só para atividades da própria escola como também para outras atividades que eram do interesse da comunidade, tais como: *palestras educativas a respeito do controle da natalidade, como prevenir e identificar as*

doenças sexualmente transmissíveis, como evitar acidentes domésticos; caso exista, o que fazer para lidar com o problema”.

111ª ESCOLA/GRUPO – AREA 5 (3ª Escola Pesquisada)

A Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

(Educação Infantil)

Como estrutura física, a escola tem: 01 sala de aula com bom mobiliário escolar, no que se refere a mesas e cadeiras para as crianças, mas não há mesa, cadeira nem um bom quadro de giz para a professora; 01 sanitário completo para meninos e meninas; 01 sala para secretaria e para atendimento médico (o médico vai à escola uma vez ao mês); 01 área pequena para recreação situada numa garagem; 01 cozinha equipada com mesa, fogão, armários, variados utensílios e geladeira.

As crianças ficam na escola os dois turnos, isto é, entram no período da manhã e ficam até à tarde, quando se encerram as atividades. Nos dois turnos, os estudantes têm quatro refeições diárias: **pela manhã**, 01 na chegada e 01 merenda, e à **tarde**, 01 almoço e 01 merenda. Como refeição têm: sopa, arroz, ovos, frutas, frango, carne moída, macarrão, feijão ou feijão tropeiro e comida baiana...

A merendeira recebe assistência de **I**, a nutricionista do Projeto Ágata Esmeralda que visita periodicamente a escola e a ajuda a organizar o cardápio. A merendeira nunca participou dos cursos para aperfeiçoamento ou capacitação para merendeiras que são oferecidos pelo PAE, isso porque, segundo ela, a sua gerente não oportuniza a sua saída da escola, para que possa participar desses eventos.

O ambiente da escola não é arejado. Em dias de calor, o ventilador só é ligado, quando realmente não há jeito e, enquanto isso, as crianças e professoras ficam expostas ao excessivo calor, muitas vezes com sono e, com certeza, sem muita condição de aprender o que está sendo ensinado.

Nas paredes da escola, encontram-se algumas pinturas com motivos infantis, mas nada que possamos considerar expressivo. A escola foi pintada como toda a casa da gerente, uma vez que a escola e a casa são partes de um mesmo espaço; beneficiando a um, outro, também, será beneficiado.

A escola não oferece cursos ou outras atividades que possam servir como uma prestação de serviço à comunidade, além do trabalho escolar realizado com as crianças. Muitas foram às vezes em que ouvimos a gerente administrativa dizer que estava pensando em abrir, na escola, espaço para as mães da comunidade, para que elas pudessem aprender alguma coisa de útil para ajudar no sustento da família. No entanto, seus dizeres permaneceram apenas como intenções, pois nunca presenciamos essas promessas transformarem-se em realidade, o que denota um certo desinteresse em contribuir para a melhoria de vida das famílias em situação de pobreza ou de miséria. Isso pode ser considerado como falta de sensibilidade e de compromisso dessa dirigente com problemas sociais comuns na vida da comunidade e que interferem na escola.

Normalmente, as famílias vão à escola, quando acontecem reuniões entre pais/responsáveis, a gerente administrativa e as professoras da escola. Para os festejos/comemorações, somente algumas pessoas da comunidade são convidadas, o que revela um distanciamento entre a escola e a comunidade. Também não foram esclarecidos os critérios utilizados pela gerente da escola para escolher ou não-escolher as pessoas que devem participar destes eventos.

116ª ESCOLA/GRUPO – ÁREA 5 (4ª Escola Pesquisada)
Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”
(Creche e Educação Infantil)

Em 2002, quando iniciamos a pesquisa, encontramos a escola ainda em construção. Na porta, um grande balde de lixo era o cartão de visitas para quem chegava. Dentro da escola, do chão de barro escuro subia a poeira em dias de sol, e fazia muita lama nos dias de chuva.

O aspecto da escola era a de um depósito de crianças “perdidas”, acanhadas e/ou briguentas, e professoras, nervosas e desprovidas de vontade de trabalhar, devido à falta de condições para desenvolver um bom trabalho.

Muitas vezes ouvimos as professoras dizerem: *“Eu penso numa coisa legal para trazer prá eles, mas não consigo fazer nada”*. *“Não adianta, não dá certo, nada que a gente pensa, aqui dá certo”*. *“Não suporto a chegada de domingo à tardinha, pensando que a segunda já vem chegando e com ela o tormento nosso de todos os dias”*. *“Eu não gosto de vir prá cá, nada aqui é bom e tem muita confusão”*.

Dentro da escola, quase sempre encontrávamos crianças sujinhas, crianças chorando muito, sem brinquedos ou outros materiais pedagógicos que deveriam ser utilizados como parte importante para garantir seu desenvolvimento psico-social e cognitivo.

Em salas de aula improvisadas, estavam crianças dormindo no chão, na hora do “soninho”, e duas turmas de alunos funcionando em um mesmo espaço, o que dificultava o desenvolvimento do trabalho das professoras.

No início da pesquisa, a escola, em sua estrutura física, apresentava: 2 espaços que serviam de sala de aula, sendo que em cada um, duas turmas de crianças e suas respectivas professoras eram colocadas juntas. Isso significa que tínhamos dois espaços e quatro turmas de crianças, dividindo estes dois espaços, concomitantemente, com dois professores em cada espaço.

Quando se chegava às salas de aula, não se conseguia identificar quem era aluno de quem, quem estava fazendo o quê, ou quem já havia terminado o exercício, quem estava com dificuldade ou quem já havia conseguido aprender o conteúdo.

Não havia um bom mobiliário escolar. Professoras e crianças iam se ajeitando como podiam, como as condições permitiam. Tudo muito velho, sem pintura, quebrado e em péssimo estado de conservação. Os colchonetes onde as crianças tiravam a “soneca”, tinha mau cheiro, estavam velhos e rasgados.

A escola dispunha ainda de 02 sanitários completos: um para meninos e 01 para meninas; 04 box/chuveiros, onde as crianças tomavam banho, quando necessário; 01 pia com 10 torneiras, sujas e com limo, onde as crianças escovavam os dentes; 01 despensa onde eram guardadas muitas coisas velhas, empoeiradas e também parte da alimentação das crianças e da alimentação dos membros da família da gerente pela escola; 01 área pequena para recreação situada no corredor da escola; 01 cozinha equipada com mesa, fogão, armários, variados utensílios e geladeira, em bom estado de conservação.

Nesse mesmo espaço chamado de escola, estavam as dependências da casa da gerente administrativo-financeira. Não muito diferente das condições de higiene encontradas na escola, via-se muita sujeira, poeira, bagunça. As reuniões com as professoras e com assessoras do Projeto Ágata Esmeralda eram realizadas em um dos quartos de pessoas da casa, onde não havia a mínima condição de conforto ou de bem-estar.

Nunca presenciamos reuniões entre pais/responsáveis e professoras, acontecendo na escola. Quando havia necessidade, eles conversavam entre si, falavam quais eram os problemas – normalmente relacionado à saúde e comportamento das crianças e, em seguida, ficava no mesmo, sem providenciais.

Em 2003, quando retomamos a pesquisa, a escola havia mudado em alguns aspectos. À frente da escola já não estava o grande balde de lixo; havia sido transferido para outro lugar distante da passagem das pessoas. O piso do interior da escola agora era de lajotas de excelente qualidade que, do chão passava para as paredes, para evitar que precisassem sempre de pintura.

A paisagem da escola havia mudado no sentido de construção. As crianças já possuíam suas salas de aula específicas, conforme a idade. As professoras, apesar de estarem em um melhor espaço físico, não pareciam muito à vontade em suas atividades. As crianças agora não choravam tanto quanto antes, com certeza haviam sentido a diferença no espaço escolar. As professoras cuidavam das crianças, davam-lhes banho, penteavam-lhes os cabelos, ajudavam a escovar os dentes, mas, no que diz respeito a outros aspectos pedagógicos, ainda continuavam procurando o rumo.

Se no ano passado as professoras se queixavam de tudo, desde a falta de material didático às péssimas condições de trabalho e de instalação escolar, neste ano falavam de coisas significativas, fazendo apreciações de situações que estavam no cotidiano da comunidade e que entravam pela porta da escola sem pedir licença, como por exemplo: a violência urbana e no bairro, o desemprego que atingia boa parte das famílias do bairro, a falta de preparo dos pais para lidar com a dificuldade de aprendizagem e/ou com a presença de um certo comportamento agressivo das crianças.

Mesmo tendo havido algumas mudanças no foco dos relatos e discussões, na maior parte do tempo, no interior da escola, as professoras ainda se mantinham caladas. A impressão que davam era a de que pareciam ter medo de falar, ou então só se permitiam falar, opinar, argumentar, quando percebiam ser seguro fazê-lo ou quando já estavam fora da escola - momento este de maior tranquilidade, para que pudéssemos ouvir as professoras.

A maioria das informações que elas nos passaram, tanto na primeira quanto na segunda fases da pesquisa, foram dadas fora da escola. Qualquer lugar era lugar para falar conosco; qualquer lugar, menos na escola. Muitas vezes, ouvi das professoras: *“Professora eu falo, eu digo o que eu acho disso, mas aqui não”*. *“Eu falo as coisas prá você, mas em outro lugar, pode ser lá em casa?”*. *“Você só pode falar comigo agora? Pode ser depois, em outro lugar?”*. *“Se eu pedir prá você falar comigo na hora da saída, você se importa professora?”*. *“Eu te falo o que penso e você não diz a ninguém, que eu falei, certo?”* E nesse clima de segredos íamos fazendo um casamento entre perguntas/aguados e escutas.

Agora, nesta fase, a escola em sua estrutura física apresenta: 04 salas de aula grandes e ventiladas, com bom material didático-pedagógico disponível para as professoras e crianças. Em cada uma das salas, as crianças estavam agrupadas, de acordo com a idade, o que facilitava bastante a execução das atividades.

A escola ainda dispõe de 02 sanitários completos: um para meninos e um para meninas; 05 box/chuveiros onde as crianças tomam banho quando necessário; 01 pia com certo ar de limpeza, para que as crianças escovem os dentes; 01 despensa onde é guardada somente a alimentação das crianças (com acesso permitido apenas às merendeiras); 01 área para recreação situada no corredor, agora grande e ventilado; 01 sala para ambulatório/enfermaria para atendimento médico (o médico vai à escola uma vez ao mês); 01

sala grande para biblioteca e secretaria; 01 cozinha equipada com mesa, fogão, armários, variados utensílios e geladeira em bom estado de conservação.

Atualmente, há um bom mobiliário escolar. Professoras e crianças têm conforto nesse sentido, e o que antes estava velho, agora está confortável. Tudo muito bonito e arrumado ia dando um ar diferente àquele espaço. Os colchonetes ainda eram os mesmos, mas isso parecia ser uma questão de tempo, para que novos chegassem. Brinquedos e livrinhos infantis, que antes não havia, passaram existir na biblioteca (sem, contudo, estarem, na prática, disponibilizados às professoras e crianças – porque “*só poderiam ser utilizados depois de catalogados*”, afirma Sr^a M. A.)

Nesse mesmo espaço, chamado de escola, continuavam as dependências da casa da gerente administrativo-financeira, porém, com outro aspecto, de piso novo e recebendo alguma mobília mais apresentável. Ela estava aos poucos adquirindo também uma nova cara. A Sr^a M. A., orgulhosa, disse-nos muitas vezes que, em uma das salas (que servia não só à escola, mas também a sua casa) - “*Deus, ia permitir que ela colocasse ali um telão, tipo cinema, prá fazer conferência para os pais*”.

Agora podíamos presenciar reuniões, entre pais/responsáveis, gerente administrativo e professoras, acontecendo na escola. Os temas apresentados eram os mais diversos – desde o que iriam ensinar às crianças como hábitos de higiene, necessários para garantir uma boa saúde, aos conteúdos que cada disciplina iria oferecer. Os pais falavam pouco, não dava para notar naturalidade neles. Na verdade, parece-nos que iam lá, para ouvir e não para falar ou ajudar a escola, de alguma maneira.

Em 2002 e 2003, as crianças chegavam pela manhã e iam para casa ao final da tarde – passando um grande período na escola. Onde tinham cinco refeições diárias, distribuídas da seguinte maneira: **pela manhã**, 01 na chegada e 01 no recreio e, **à tarde**, almoço, 01 na merenda e 01 na saída. Assim, retornavam para suas casas, alimentados.

Como refeição tinham e têm como proposto por I., a nutricionista do Projeto Ágata: mingau, sopa, suco, arroz, ovos, frutas, frango, carne moída, macarrão, feijão ou feijão tropeiro, verduras variadas e comida baiana... No entanto, a sopa e o mingau foram os pratos

mais servidos na escola, deixando a desejar a qualidade da alimentação servida às crianças que, em fase de crescimento, precisavam encontrar nutrientes mais variados.

As merendeiras recebem cursos de aperfeiçoamento e capacitação e assistência da nutricionista do Projeto Ágata Esmeralda, que visita periodicamente a escola e ajuda na organização do cardápio. No entanto, não observamos as informações passadas pela nutricionista sendo levadas em consideração pela equipe de merendeiras.

Quando estávamos visitando a escola, muitas vezes o cardápio para almoço, para as crianças e para os professores, sofria alguma alteração, no sentido de nos passar a idéia de que estavam sendo levados em consideração os conteúdos dos cursos sobre como preparar e servir os alimentos. O cotidiano da alimentação para aquelas crianças, porém, não condizia com o que víamos esporadicamente. Sempre a mesma alimentação, feita da mesma maneira, ia suprimindo, precariamente, as necessidades nutricionais das crianças.

3.1.4 - Análise das expressões e significados de comunidade na visão dos sujeitos investigados

“Comunidade é vida... Entender comunidade é saber da vida das pessoas, de cada uma delas... saber quem tem fome, quem tá desempregado, quem tem criança recém-nascida em casa, quem precisa aprender alguma coisa para melhorar o dinheiro em casa...”

(Dona C.L., gerente administrativo-financeira da 1ª Escola)

Na metodologia anteriormente mencionada, destacamos que tivemos **duas etapas de pesquisa**, envolvendo os moradores das comunidades, as professoras e as gerentes administrativo-financeiras das escolas (consideradas) comunitárias.

Na **primeira etapa da pesquisa**, conversamos com os sujeitos da pesquisa, porque era preciso saber e sentir um pouco sobre o que aquelas pessoas sabiam e sentiam, quando o assunto **era comunidade**. Assim, pudemos colher alguns dados que agora compõem esta parte da análise.

A pesquisa revela-nos que, falar do próprio lugar, do espaço social onde habita e/ou onde trabalha não é tão simples quanto possa parecer. Falar do lugar, do espaço onde habita é revelar, às vezes, fé, alegria, esperança... e, às vezes, também é revelar inquietações, frustrações, angústias... ‘linguagens-presenças’ em um cotidiano repleto de gente que tem procuras in-termináveis de encontrar um espaço próprio, uma realização pessoal, uma maneira de conviver entre o sonho, a esperança, as possibilidades e as incertezas.

Andando nessas comunidades com o objetivo de conhecer nuances, aspectos de uma realidade tão próxima e tão comum para todos nós, sentimo-nos chamados a perguntar aos moradores, às professoras e às gerentes administrativo-financeiras dessas escolas: **“Para você, o que é comunidade?”** e **“Que palavra pode ser usada para representar esta comunidade?”**

Construindo-se um paralelo entre as perguntas e as respostas encontradas, verificamos que o que os sujeitos dizem para “**o que é comunidade**” e “**que palavra pode ser usada para representar comunidade**”, pode ser organizado como aparece no quadro 2:

QUADRO 2 – O QUE É COMUNIDADE E QUE PALAVRA PODE SER USADA PARA REPRESENTAR COMUNIDADE

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
O que é comunidade	“Não sabe”; “Não lembra”; “Gente junta/muita gente”	62 30 8	“Reunião de pessoas que vivem no mesmo local” “Muita gente/gente unida, junta, aglomerada”	70 30	“Vida...”; “O que é comum a todos...”; “Não é fácil dizer...”; “Onde não mora ninguém”.
Palavra para representar comunidade	“Miséria”; “Desemprego”; “Não sabe”; “Não lembra”.	48 20 17 15	“Pessoas”; “Gente”	70 30	“Vida”; “Coragem”; “Problema”; “Obrigação”

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE A: Gráficos 1 e 2 e Depoimentos 1, 2, 3 e 4.

Gráficos 3 e 4 e Depoimentos 5, 6, 7 e 8.

Para “o que é comunidade”, 62% dos moradores, “não sabe”; 30% “não lembra” e 8% acredita que é “gente junta/muita gente”. Isso nos indica que, apesar de as pessoas viverem em um lugar onde existe gente, existem problemas, dificuldades e necessidades comuns/coletivas, nem sempre têm consciência dessa existência, não existindo um pensar sobre o que é comunidade ou o que constrói um sentido de comunidade.

Para o que pode representar comunidade, 48% dos moradores dizem que a palavra é “miséria”, afirmando: “*Esta é a nossa vida*”, “*A miséria aqui tem entrada certa*” e “*A gente vê a miséria aqui todo dia*”.

Para 20% dos moradores a palavra é “desemprego”, afirmando: “*Aqui o que mais tem é gente desempregada*”; “*Viver de biscate, isso é vida de ninguém*”; “*A maioria aqui está desempregada, sem rumo na vida*”; “*Como disse Jesus: ‘Para o pobre todos os dias são maus, mas o coração alegre está sempre em festa’* “. (Provérbios – 14; 15) II. O Caminho da Justiça. O justo e o injusto.

E 17% dos moradores “não sabe”, e 15% “não lembra” que palavra pode ser usada para representar comunidade.

Para o que é comunidade, 70% das professoras dizem que é a “reunião de pessoas que vivem no mesmo local” e para 30% é “muita gente, gente junta, unida, aglomerada”.

Para “que palavra pode ser usada para representar comunidade”, 70% das professoras dizem que a palavra é “pessoas” porque: “*as pessoas juntas formam uma comunidade*”; ou ainda, disseram “*pessoas*”, mas não souberam revelar o porquê. E para 30% a palavra é “gente” porque: “*Gente é sinônimo de comunidade*”; “*Gente faz, constrói comunidade*”.

Para dona C.L., gerente da 1ª Escola, comunidade é “Vida” e a palavra que pode ser usada para representar comunidade é “Vida”. Assim, entendemos, alguns aspectos que dizem respeito à comunidade, quando no item “o espaço-comunidade”, a gerente nos relatou que:

“... Agora a gente vai na casa de ‘fulano’. Você vai ver uma pobreza de doer. Nessa hora não tem nada nas panelas, mas a casa é um brinco, toda limpinha. A dona Y, aprendeu lá na escola a fazer artesanato e faz flores para vender. É daí que vem o mínimo sustento da família.”

(dona C.L., gerente da 1ª Escola)

Para dona C.B., gerente da 2ª Escola, comunidade traz o sentido daquilo “que é comum a todos” e a palavra que pode ser usada para representar comunidade é “Coragem”. Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, pois na comunidade observamos:

“Casas bonitas e casebres onde o luxo, o lixo, a pobreza e miséria humana, confundem-se no mesmo espaço social...”

(análise extraída da pesquisa)

Para dona V.C., gerente da 3ª Escola, “não é fácil dizer o que é comunidade”, e a palavra que pode ser usada para representar comunidade é “Problema”. Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, pois, observando “o espaço-comunidade”, presenciamos situações que revelaram a infelicidade de:

“[encontramos, as crianças e adolescentes], *‘cheirando cola’ ou ‘fumando maconha’ ou ‘se exibindo em locais de prostituição’*.
(*análise extraída da pesquisa*)

Para dona M. A., gerente da 4ª Escola, comunidade é “onde não mora ninguém”, e a palavra usada para representar comunidade é “Obrigação”. Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, pois, observando “o espaço-comunidade”, presenciamos situações que revelaram:

“...*esgotos correndo a céu aberto (...) lixo, mau-cheio, animais doentes...*”
(*análise extraída da pesquisa*)

Dessa maneira, compreendemos que, para “**comunidade**” e a “**palavra que pode representar comunidade**”, existem dois tipos de linguagem que se interligam da seguinte maneira:

Por um lado, casando-se a primeira e a segunda questões, destacam-se linguagens que revelam: “não sabe”, “não lembra”, “não é fácil dizer”, “onde não mora ninguém” (...) “não sabe”, “não lembra”, “miséria”, “desemprego”, “problemas”, “obrigação” o que pode significar a ausência de significado, a ausência de consciência, presença de sentimento de pertença desfavorável, lugar deserto de gente, mas que ainda assim sofre as conseqüências da miséria, do desemprego, do desamparo.

Por outro lado, casando-se a primeira e a segunda questões, destacam-se linguagens que revelam: “gente junta”, “muita gente”, “vida”, “o que é comum a todos”, “reunião de muita gente que vive no mesmo local/aglomerada” (...) “vida”, “coragem”, “pessoas gente”, o que pode significar aceitação, um embrião de sentimento de pertença favorável, respeito aos diferentes e às diferenças, reconhecimento do próximo-próximo – aquele que partilha da

convivência-, e respeito ao próximo-distante - aquele que está distante, aquele que muitas vezes não conheço, mas reconheço que também vive a mesma realidade na qual me encontro.

Ainda assim, havemos de considerar que, se para alguns sujeitos o significado e a importância da comunidade merecem expressões que revelam “não sabe”, “não lembra”... para outros sujeitos o significado e a importância da comunidade são reveladas por expressões tais como: gente, vida, comum/comunhão, coragem... imprimindo um outro sentido ao viver comunitário/coletivo.

E, é nesse ambiente e dessa maneira que os sujeitos: aprendem a expressar suas idéias e a reconhecer e respeitar a diversidade do pensamento humano, conseguem, com maior facilidade, tolerar as diferentes maneiras de pensar, falar e fazer a educação, sem violentar e sem reprimir a mudança social que começam também no interior das escolas. Aí os dilemas aparecem com maior nitidez, quando existe possibilidade de construção e discussão de argumentos que favorecem ou impedem o viver comunitário, compactuando com os pontos de vista da organização estrutural expressos no quadro 3, elaborado a partir das leituras em Viegas Fernandes apud Apple e Nóvoa (1998, p. 124).

**QUADRO 3- COMUNIDADE/COMUNITÁRIA: OS PONTOS DE VISTA
ESTRUTURAL, SISTÊMICO/FUNCIONAL E
PSICOSSOCIOLÓGICO/ANTROPOLÓGICO
(possíveis entendimentos)**

Pontos de vista	Possíveis Entendimentos
Ponto de vista estrutural	“Comunidade implica a partilha de um território e/ou organização.”
Ponto de vista sistêmico/funcional	“Comunidade pressupõe um conjunto de sistêmico de inter-relações que se estabelecem durante o desempenho de múltiplas funções pelos elementos do grupo.”
Ponto de vista psicossociológ/antropológico	“Comunidade é um grupo estruturado, sistemático e funcional.”

Fonte: VIEGAS FERNANDES (1998), no Capítulo VI – Da Alfabetização/Educação de Adultos À Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire apud APPLE, Michael e NÓVOA, Antonio (1998).

Observa-se claramente que, nos pontos de vista estrutural, sistêmico/funcional e psicossociológico/antropológico, as linguagens mais evidenciadas são: comunidade, partilhamento, inter-relações e processo grupal. Sem dúvida, é impossível pensarmos na organização e no funcionamento de uma comunidade ou de uma escola-comunitária, sem valorizarmos a necessidade da partilha de escutas e propostas, sem favorecermos o terreno para as inter-relações promissoras e, conseqüentemente, sem desenvolvermos atividades que elevem a condição de grupo.

Estar em grupo é estar em constante aprendizado, é estar experienciando possibilidades de ações e conquistas compartilhadas que oportunizam a socialização, a integração e a reciprocidade; é, inclusive, onde se aprende cotidianamente a viver/agir em sociedade e se compreende que somente no estar-com e estar-próximo do não-próximo nos permitiremos sair e abandonar o isolamento pessoal, situação esta muito favorável aos sujeitos egocentrados.

No entanto, infelizmente não estamos sempre juntos/na parceria como fruto do acaso que não existe. Muitas vezes aproximamo-nos, porque habitamos um mesmo espaço sócio-cultural, um mesmo território, e outras vezes, aproximamo-nos porque temos objetivos em comum e não porque estamos condicionados historicamente a nos agruparmos, mas, porque, é necessário, como acrescenta Freire (1998, p.46) “assumir-se como sujeito porque [é] capaz de reconhecer-se objeto [e] a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. (grifo do autor).

A linguagem, esta energia que se renova a todo instante, move o desejo e o mundo-esta expressão que não sabemos conceituar- move o sujeito, e a linguagem e o desejo revelam, com propriedade, quando estamos juntos, apenas porque ocupamos o mesmo território ou quando estamos juntos, porque temos os mesmos objetivos e, portanto, interesses em comum e a satisfação desses desejos comunicam o sentido que queremos atribuir não somente à linguagem mais ao desprendimento que a subjetiva intenção vem demonstrar.

Quando somos heterônomos, anti-dialógicos e estratégicos, revelamos a linguagem de uma pertença forçada, estamos porque estamos ou porque estamos pela obrigação e, portanto, não reconhecemos a importância daquele ato de estar. Quando somos autônomos, dialógicos e

comunicativos, revelamos uma linguagem que constrói e reconstrói um campo de significados que anunciam realidades, experiências e vidas cotidianas que retratam a existência não de sujeitos anônimos, mas daqueles que optam, opinam, constroem pensamentos, verbalizam pretensões.

O campo dos significados anunciados através das linguagens colabora, para que os sujeitos possam isolados e coletivamente

“medir as próprias ações, isto é, medir as dimensões e as conseqüências dos próprios atos: colocá-los em totalidades maiores; orientar-se neles [porque] este esforço de coerência e lucidez abre o horizonte da ação, permitindo sentir melhor os limites e as possibilidades da ação.”

FURTER (1973, p. 28).

Medir as ações do falar e do fazer implica a manifestação de dois comportamentos: primeiro, renunciar a aprendizagem do acomodamento que coisifica o homem e o seu pensamento e caracteriza-o enquanto heterônomo e estratégico; segundo, assegurar a esse homem a possibilidade de abarcar o destino e sair da consciência ingênua -aquela que remete ao homem a falsa idéia de que as coisas e o mundo vão mudar um dia, porque “quem espera sempre alcança”-, conquistando a autonomia e a comunicação como instrumentos necessários à não-negação de si mesmo, do outro e da realidade circundante.

A não-negação de si mesmo, do outro e da realidade circundante e a afirmação da necessidade de perspectivas não-absolutas são os dois elementos que aportam na certeza de que o homem é um sujeito insatisfeito, e somente na reflexão e atuação dialética encontrará disposição para abandonar o imediatismo precário e soberbo que aniquila a possibilidade do se ‘deixar-ser’ que é “uma provocação ao diálogo que vai construir, em comum, a verdade” entre os homens conhecidos e desconhecidos não para a comunidade/sociedade do futuro, mas precisamente para a comunidade/sociedade do agora, do momento presente, na qual os homens se sub-dividem em dimensões territoriais e de interesses, conforme suas intenções. FURTER (1973, p. 59).

Segundo Sacconi (1996), território refere-se à “área de terra” e “região”, além de outras designações que não cabem neste estudo, e interesse, está de acordo com o “estado de

curiosidade ou atenção sobre alguma coisa”, “aquilo que evoca esse estado mental”; “implicação ou envolvimento na participação de alguma coisa” [e] “o desejo egoísta de um desejo pessoal”; mas, acreditamos que, quando existe a associação dessas expressões – território e interesse- ao sentido de comunidade, não é suficiente estarmos pertencendo ao mesmo território porque o habitamos, mas porque descobriremos os interesses que movem os sentimentos de gostar e/ou não-gostar, querer e/ou não-querer, pertencer àquele lugar e espaço sócio-cultural. (SACCONI, 1996, p. 640 e 401, respect.).

Sem dúvida, os sentimentos expressos no gostar e/ou não-gostar, no querer e/ou não-querer pertencer a um lugar e espaço sócio-cultural, colaboram positiva ou negativamente para a construção do homem-sujeito (des)preocupado com o viver em comunidade, refletindo, ainda, a condição e os (des)caminhos do diálogo revelado nos interesses (dis)semelhantes ou (des)favoráveis ao conhecimento de si-mesmo e do outro, cuja aproximação e distanciamento de objetivos e perspectivas colaboram para um viver/agir comum, promissor ou pouco promissor expressos na imaturidade ou maturidade pessoal e coletiva.

A imaturidade reflete a condição da impossibilidade, do despreparo psico-social para aprender a refletir e conduzir aquilo que não pode ser condicionado: a história pessoal, as necessidades coletivas, os acontecimentos rotineiros que influenciam na inter-subjetividade humana que diz e contradiz, afirma e nega, constrói e desconstrói heterônoma e estrategicamente, uma diversidade de linguagens, comportamentos, conhecimentos experienciados cotidianamente que vivem a sombra de um quê-fazer sem sentido, que violenta e aprisiona o direito de saber-ser e saber-fazer.

A maturidade reflete não apenas a condição de estar-presente, ocupando um espaço sócio-cultural, mas sobremaneira indica que, além de estar-presente, também existe o sentir-se presente, participando, colaborando e aprendendo na prática a aproveitar os acontecimentos daquele momento para avançar no conhecimento, interpretando-o coerentemente dentro de um agir autônomo e comunicativo que desvela os conteúdos do saber ser e fazer que estão sendo aprendido, re-conhecido e res-significado constantemente.

Nesse sentido, o aprendizado, o re-conhecimento e a res-significação dos conteúdos pedagógico-educativos, aprendidos e explorados na coletividade, colaborarão para identificação de novos e atuais interesses e preocupações da escola-comunitária e as mais

variadas linguagens e expressões e, também, aquelas representadas pelo silêncio - que é uma forma de comunicação mais reveladora que as próprias palavras -, experienciadas nessa comunidade, desencadearão reflexões que conduzirão a ações, representando não somente a relação de interdependência, mas, de maneira especial, a qualidade da pertença dos sujeitos naqueles espaços sociais.

Com essa necessidade do homem de procurar na comunicação a expressão da comunhão e da pertença, como uma conquista pessoal e coletiva, entendemos as considerações de D. Clark (1987) e M. Smith (1994), apud Viegas Fernandes in Apple e Nóvoa (1998, p. 124), quando, respectivamente, entendem e representam a comunidade das seguintes maneiras:

**QUADRO 4- COMUNIDADE/COMUNITÁRIA: D. CLARK, 1987
-CINCO TIPOS DE COMUNIDADE**

Tipos	Comunidade – D. Clark, 1987
1	Comunidade como grupo humano que partilha uma vida em comum
2	Comunidade como grupo que partilha o mesmo território
3	Comunidade como grupo que partilha actividades comuns
4	Comunidade como grupos de relações fechadas.
5	Comunidade como grupo que partilha sentimentos.

Fonte: VIEGAS FERNANDES (1998), no Capítulo VI – Da Alfabetização/Educação de Adultos À Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire apud APPLE, Michael e NÓVOA, Antonio (1998).

**QUADRO 5- COMUNIDADE/COMUNITÁRIA: M. SMITH, 1994
-QUATRO TIPOS DE COMUNIDADE**

Tipos	Comunidade – M. Smith, 1994
Comunidade Associada a um lugar	Localidades; vizinhanças.
Comunidade como sistema social	Rede de inter-relações sociais.
Comunidade como sentimento de pertença	Relações de solidariedade e de cooperação.
Comunidade com o que é partilhado em comum	¹ Projetos, objetivos e finalidades discutidos e compartilhados pelos sujeitos sociais ⁶ .

Fonte: VIEGAS FERNANDES (1998), no Capítulo VI – Da Alfabetização/Educação de Adultos À Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire apud APPLE, Michael e NÓVOA, Antonio (1998).

⁶ Em Smith (1994), o quarto tipo de comunidade, não traz no texto original, qual é o entendimento do autor então, com base em diversas leituras sobre o assunto, nos arriscamos a estruturar uma possível compreensão a este respeito.

D. Clark (1987) e M. Smith (1994) consideram, dentro do nosso entendimento, que comunidade é como um grupo humano que partilha o mesmo território (localidades e vizinhanças), uma vida em comum, sentimentos e atividades em comum, através do desenvolvimento das inter-relações sociais pautadas na solidariedade e na cooperação.

Dessa maneira, acredita-se, ainda, que a ação comunitária, é advinda de um processo espontâneo – não que tenha surgido sem razão, motivos e finalidades -, mas espontânea no sentido de os sujeitos, reunidos com o pensamento voltado para o agir comunitário, são levados a essa prática porque acreditam na sua articulação como o meio mais eficaz de enfrentar os desafios de natureza sócio-político-educativa, a que são submetidos diariamente.

Souza (1999), destaca que

“historicamente, a ação comunitária passa a existir como forma de, em comum, o homem fazer frente às intempéries da natureza e, posteriormente, aos próprios embates sociais que se vão institucionalizando (...) [é ainda] uma prática de ajuda mútua e cooperação que se articula e se opera (...) [enfrentando] os desafios sociais a que a população comunitária é submetida.” (SOUZA, 1999, p. 28).

Para fazer frente às intempéries da natureza social-político-educacional e articular os desafios necessários ao enfrentamento das crises e contradições, será inevitável ao sujeito a utilização de toda linguagem possível, como uma dinâmica discursiva responsável pela circulação consciente do pensar-falar-ouvir-fazer, em que os interlocutores organizam estratégica ou comunicativamente seus jogos e sentidos que pontuam significados considerados disfóricos ou eufóricos.

No nosso entendimento, quando os sujeitos interlocutores se posicionam numa linguagem heterônoma e estratégica, os significados disfóricos dizem respeito àquilo que é valorizado negativamente, a exemplo da coação, repulsa, negação, do desrespeito, impedimento, amedrontamento... e, quando a linguagem utilizada revela um comportamento autônomo e comunicativo, encontramos as representações eufóricas, trazendo o significado daquilo que é valorizado positivamente, a exemplo da interação, solidariedade, reciprocidade,

compreensão, permissão, o respeito... e por isso afirmamos que a linguagem desnuda o sujeito e revela particular e coletivamente a idéia/o conceito de mundo construído cotidianamente.

Continuamos as investigações e perguntamos aos sujeitos da pesquisa: **“O que existe de melhor nesta comunidade?”** e **“O que existe de pior nesta comunidade?”** E juntando as respostas encontradas, verificamos que os sujeitos consideram **“o de melhor”** e **“o de pior”**, como organizado no quadro 6:

QUADRO 6– O QUE EXISTE DE MELHOR E O QUE EXISTE DE PIOR NA COMUNIDADE

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Existe de melhor na comunidade	“A escola”; “não sabe”; “não lembra”	50 35 15	“Não sabe”; “A escola”, “A coragem”	50 40 10	“O povo forte, trabalhador, [corajoso], disposto a luta” “Fé em Deus, a força, a coragem, a determinação de todo dia” “A escola (porque ela dá comida)” “A escola (porque dá comida, roupas, sapatos)”
Existe de pior na comunidade	“Pobreza”; “Desemprego”; “Violência”	43 42 15	“Violência”; “Miséria”; “Não sabe”; “O gueto”	40 30 20 10	“Falta de oportunidades para todos” “Desemprego, falta de esperança, falta de tudo” “Violência, prostituição e miséria” “O desemprego”, a malandragem, a matança, marginal por toda parte”

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE A: Gráficos 5 e 6, e Depoimentos 9, 10, 11 e 12.

Gráficos 7 e 8, e Depoimentos 13, 14, 15 e 16.

Para 50% dos moradores, “o que existe de melhor na comunidade” é a “escola” porque: *“Dá alimentação às crianças”*; *“Dá comida para as famílias carentes”*; *“Tira as nossas crianças do meio da rua”* e *“Leva a Palavra de Deus para as crianças”*. 35% “não sabe” e 15% afirmou “não lembra”.

Na opinião dos moradores, a escola é boa, é o que há de melhor na comunidade, não porque educa, instrui, mas, porque dá comida e impede que as crianças fiquem na rua, mantendo contato com a violência, falta de segurança.

Para 43% dos moradores, o que existe de pior na comunidade é a “pobreza”, porque: “*As portas ficam sempre fechadas para a gente*”; “*A gente não tem vez nem voz*”; “*A gente é sempre desrespeitado*”; “*Pobre fica sempre em ultimo lugar*”.

Para 42% é o “desemprego” e disseram que pensam assim porque: “*Traz desesperança*”; “*Tira a vontade de viver*”; “*Não deixa a gente sustentar as famílias*”.

15% afirmaram ser a “violência” porque: “*A violência é filha da pobreza*”; “*A violência vem do desemprego*”; “*Porque tem gente que não vê que: ‘O ódio provoca rixas, mas o amor cobre todas as ofensas.’ (Provérbios – 10; 12) II. O caminho da justiça. O justo e o injusto.*

Fica claro que essas três situações são interdependentes, e esse nexos está bem expresso na frase “A violência é filha da pobreza” e “vem do desemprego”.

50% das professoras “não sabe” o que de melhor existe na comunidade onde moram.

Para 40% das professoras é “a escola”, afirmando que pensam assim porque: “*Ela dá comida aos pobres/necessitados*”; “*Ela retira as crianças da rua*”. E para 10% é a “coragem”, porque “*a coragem faz as pessoas levantarem para a vida*”.

Para 40% das professoras é a “violência” o que há de pior na comunidade e afirmaram que pensam assim porque: “[*Ela*] *nos afasta de Deus, Pai Criador*”; “*Ela destrói a esperança humana*”; “*Abala as estruturas da pessoa*”.

Para 30% é a “miséria” porque “[*a coragem*] *é muita, muita mesmo*”; “*Causa grande violência entre os homens*”. Para 20% “não sabe” porque “*não sabe*” e para 10% é “o gueto” porque “[*lá*] *tem prostituição*”. (*Esta última indicação foi pontuada no Candéal Pequeno*).

Para dona C.L., gerente da 1ª Escola, o que existe de melhor na comunidade é “o povo forte, trabalhador, gente de coragem... disposta a lutar...” e o que existe de pior é “a falta de oportunidade para todos...”

Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, quando, ao estarmos observando “o espaço-escola e as linguagens encontradas”, verificamos situações que revelaram a presença das seguintes linguagens:

“Eu sou o pão da vida. Quem vem a mim não terá mais fome, quem acredita em mim nunca mais terá sede”; “Se você vem partilhar, visitar, pesquisar com alegria, amor, paz, compreensão, humildade, atenção, respeito, com vontade de crescer, triste, doente, humilhado, sem fé, com esperança, fome, sede, desanimado... sejam bem-vindos”.

(expressões pintadas na parede da escola)

Para dona C.B., gerente da 2ª Escola, o que existe de melhor na comunidade é “fé em Deus, a força, a coragem, a determinação de todo dia...” e o que existe de pior é “o desemprego... a falta de esperança, falta de tudo, do mínimo para sobreviver...”.

Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, pois, observando “o espaço-escola e as linguagens encontradas”, verificamos situações que revelaram a presença das seguintes linguagens:

“Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros (...) Depende de nós, quem já foi ou ainda é criança, que acredita ou tem esperança, quem faz tudo prá um mundo melhor (...) os nossos corações estão em festa com chegada de vocês”.

(expressões coladas nas paredes da escola)

Para dona V.C., gerente da 3ª Escola, o que existe de melhor na comunidade é “a escola... é porque ela é a melhor coisa mesmo... ela dá comida, minha filha, dá comida...” e o que existe de pior é a “violência, a prostituição, a miséria...”

Assim, entendemos o que essa gerente nos disse, pois observando “o espaço-escola e as linguagens encontradas”, verificamos situações que revelaram que:

“A escola não oferece cursos ou outras atividades que possam servir como prestação de serviço à comunidade além do trabalho escolar realizado com as crianças [apesar de muitas vezes ouvirmos] a gerente administrativa dizer que estava pensando em abrir, na escola, espaço para as mães da comunidade, para que elas pudessem aprender alguma coisa de útil para ajudar no sustento da família”. (análise extraída da pesquisa).

Para dona M.A., gerente da 4ª Escola, o que existe de melhor na comunidade é “a escola... aqui a gente dá comida, dá roupa e até sapato...” e o que existe de pior é “o desemprego, a malandragem... a matança... marginal por toda parte... tiroteio, morte...”

Entendemos o que essa gerente nos disse, quando observando “o espaço-escola e as linguagens encontradas”, verificamos situações que revelaram que:

“[(...)as professoras] falavam de coisas significativas fazendo apreciações de situações que estavam no cotidiano da comunidade e que entravam pela porta da escola sem pedir licença, como por exemplo: a violência urbana e no bairro, o desemprego que atingia boa parte das famílias do bairro...” (análise extraída da pesquisa).

Dessa maneira, compreendemos que para expressar “o que existe de melhor” e “o que existe de pior na comunidade”, existem dois tipos de linguagem:

Como melhores: “não sabe”, “não lembra”, “a fé, a força, a coragem, escola”, “a escola” (porque dá comida, roupas, sapatos) “o povo forte trabalhador”.

E como piores destacam-se: “não sabe”, pobreza”, miséria, “violência”, “desemprego”, “falta de oportunidades para todos”, “falta de esperança”, “mandragem”, “matança”, “prostituição”, “o gueto”, esta última citação, reflete uma realidade da Comunidade BETA.

Aqui verifica-se uma realidade anunciada que reflete, por um lado, a certeza do amparo e da esperança de um povo *que tem fé, que tem coragem, que é forte trabalhador, que tem uma escola que dá comida, que supre outras necessidades* e, por outro lado, a clareza da existência de mazelas sociais que se renovam e aumentam a cada dia como *a pobreza, a violência, o desemprego, a prostituição, a falta de oportunidade para todos*.

E, nas linguagens que expressam amparo e esperança e nas linguagens que retratam as mazelas sociais observam-se linguagens que revelam um mundo histórico, vivido, experienciado pelos sujeitos que falam e expressam suas emoções, suas críticas e dificuldades, suas necessidades, suas fragilidades e seus descontentamentos.

Nessas linguagens existem narrações de sentimentos e movimentos que invadem a vida de cada sujeito, sujeitos que, juntos, quer tendo ou não um entendimento do que seja viver em comunidade, ajuntam-se em torno de um mesmo sentido e sentimento e com isso revelam suas histórias de vida.

Assim, compreende-se o pensamento de Habermas (1987, p. 164), quando afirma que: “a história de vida é a unidade primária do processo vital que engloba a espécie humana em sua totalidade (...) a história de vida constitui-se a partir de relações vitais”. Dessa maneira, as linguagens representam e se fazem representar pelos sujeitos que são sujeitos e atores de uma mesma realidade contextual. E, nessa realidade, como devem se comportar os sujeitos? Que tipo de pessoas **devem/precisam ser** e **não devem/não precisam ser**?

Assim, continuamos as investigações, perguntando aos sujeitos da pesquisa: “**Que características pessoais devem ter as pessoas que vivem em comunidade?**” e “**Que características pessoais não devem ter as pessoas que vivem em comunidade?**”. Juntando-se as respostas encontradas, verificamos que os sujeitos indicam expressões como organizado no quadro 7.

QUADRO 7 – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS QUE DEVEM TER E QUE NÃO DEVEM TER AS PESSOAS QUE VIVEM EM COMUNIDADE

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Características pessoais que devem ter...	"Não sabe"; "Ser solidário"; "Ter coragem"; "Ser fiel a Deus".	50 38 7 5	"Fé"; "Coragem"; "Vontade"; "Determinação"	50 30 10 10	"Atenção e preocupação"; "Amor, generosidade, cuidado e Solidariedade"; "Tomar conta de seus filhos, procurar emprego e aprender algo na vida"; "(acho)... coragem"; "(acho) que é dá apoio para os pais que estão aí procurando emprego"
Características pessoais que não devem ter...	"Ser violento"; "Ser egoísta"; "Ser infiel a Deus".	47 33 20	"Falta de fé"; "Violência"; "Falta de vontade"	60 30 10	"Falta de atenção, carinho, preocupação"; "Falta de cuidado, solidariedade, de amor ao próximo, de olhar para todos como iguais"; "Falta de Deus"; "Falta de fé"; "Idéia para roubar".

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE A: Gráficos 9 e 10, e Depoimentos 17, 18, 19 e 20

Gráficos 11 e 12, e Depoimentos 21, 22, 23 e 24

50% dos moradores disseram "não saber" que características pessoais devem ter os sujeitos que vivem em comunidade. Para 38% é "ser solidário", porque: "A solidariedade é tudo na vida das pessoas"; "Sem solidariedade a miséria parece que aumenta"; "Se todas as pessoas tivessem solidariedade, o mundo seria melhor".

Para 7% é "ter coragem", dizendo que pensam assim porque: "*A coragem faz o homem ter sucesso*"; "*Sem coragem fica difícil viver, acordar*"; "*Só a coragem faz a gente enfrentar as dificuldades*". E dos 5% que afirmaram "Ser fiel a Deus", justificaram dizendo que pensam assim porque: "*Deus é o nosso maior fiador*"; "*Lembre da palavra: ' O filho sábio alegra o pai; o filho insensato entristece a mãe'. (Provérbios 10; 1). II. O caminho da Justiça; o justo e o injusto*".

Para 47% dos moradores a característica pessoal que não devem ter os sujeitos em comunidade é "ser violento", e afirmaram que pensam assim porque "*A violência destrói o*

ser humano”; “A violência não ajuda ninguém a resolver nada”; “Quanto mais a gente for violento com os outros mais eles serão com a gente”.

Para 33% é “ser egoísta”, e afirmaram que pensam assim porque: “É o egoísmo que causa a miséria”; “Tem gente que pensa que tem o rei na barriga” e “Tem gente que acha que nasceu sozinho”. Verifica-se que uma característica básica do sujeito heterônomo é estar centrado em si mesmo; é, pois, ser egoísta.

E para 20% é “ser infiel a Deus” e, em seus porquês, afirmaram que pensam assim porque: “Deus [é] nossa fonte de fé”; “Todo homem de fé clama a Deus”; “O homem de bom senso aceita o mandamento, mas o estúpido se arruína pela boca” (Provérbios – 10; 8).
II. O caminho da justiça. O justo e o injusto.

Para 50% das professoras, a característica pessoal que devem possuir os sujeitos em comunidade é a “fé” e afirmaram que pensam assim porque: “A fé é tudo na vida”; “A fé remove montanhas”; “Somente a fé nos faz mudar”.

Para 30% é a “coragem” porque “é importante ter coragem na vida”; “É a coragem que faz a gente aceitar este trabalho”. Para 10%, “vontade”, porque “a vontade mexe com a gente” e, para 10%, é a “determinação”, porque, “sem determinação o que somos?”.

Para 60% das professoras, a característica pessoal que não devem ter os sujeitos em comunidade é a “falta de fé”, e afirmaram que pensam assim porque: “Sem fé não é fácil viver”; “Sem a fé nada somos ou somos?”; “A fé nos constrói em Deus”.

Para 30%, é a “violência” porque “A violência destrói o ser humano”; “A violência destrói o amor”. Para 10% é a “falta de vontade” porque “ela [a vontade] empurra a vida, o trabalho”.

Para dona C.L., gerente da 1ª Escola, as características pessoais que devem ter os sujeitos que vivem em comunidade são: “atenção e preocupação” e não devem ter como características pessoais “falta de atenção, carinho, preocupação com o bem-estar das pessoas...”

Entendemos o que essa gerente nos disse, pois nos relatou alguns aspectos sobre “a história da escola”, destacando que:

“A escola oferece para a comunidade o acompanhamento escolar-comunitário, priorizando o atendimento na área da saúde, educação, alimentação e melhorias habitacionais, ajudando no resgate da auto-estima e contribuindo para o exercício da cidadania.” (depoimento da gerente).

Para dona C.B., gerente da 2ª Escola, as características pessoais que devem ter os sujeitos que vivem em comunidade são: “*amor, generosidade, cuidado, solidariedade...*”, e as características pessoais que não devem ter são: “*falta de cuidado, de solidariedade, de amor ao próximo, de olhar prá todos como iguais...*”

Entendemos o que essa gerente nos disse, pois relatou alguns aspectos sobre “a história da escola”, destacando que:

“(...) o serviço do amor, cuidado e atenção ao próximo deve ser o ponto forte do processo educativo (...) não podemos colocar as crianças na escola e ensinar-lhes apenas a ler, escrever e contar porque é preciso mais – é preciso ensinar-lhes a ler a vida e tendo a vida nas mãos sabermos, cada um, o que devemos fazer com ela.” (depoimento da gerente).

Para dona V.C., gerente da 3ª Escola, as características pessoais que devem ter os sujeitos em comunidade são: “*saber tomar conta de seus filhos, procurar empregos, aprender algo na vida...*” e as características que não devem ter são: “*falta de Deus... falta de fé...*”

Compreendemos o que essa gerente nos disse, quando nos relatou alguns aspectos sobre “a história da escola”, destacando que:

“A Creche-Escola é uma entidade sem fins lucrativos que tem como finalidades: ‘tomar conta das crianças enquanto seus pais trabalham ou procuram emprego; suprir a carência alimentar das crianças pobres moradoras do bairro; desenvolver cursos profissionalizantes para jovens e adultos’.” (depoimento da gerente).

Para dona M.A., gerente da 4ª Escola, as características pessoais que devem ter os sujeitos que vivem em comunidade são: *“acho ... coragem... acho também que é dá apoio para os pais que estão aí procurando emprego...”* e a característica que não devem ter é: *“idéia que tem que roubar prá viver...”*

Essa gerente esclarece a sua opinião quando nos relata que:

“A escola nasceu com os seguintes objetivos: resolver o problema da falta de escola para as crianças e dar apoio às crianças que, enquanto seus pais/responsáveis saíam para trabalhar ou procurar emprego, ficavam pelas ruas ou trancadas em casa sem atividades que pudessem preencher-lhes o tempo.”
(depoimento da gerente).

Para expressar as **“características pessoais que devem ter”** e as **“características pessoais que não devem ter as pessoas que vivem em comunidade”** os sujeitos da amostra usaram dois tipos de linguagem.

Para o que “devem ter as pessoas como características pessoais“ destacam-se linguagens, tais como: “não sabe”, “ser solidário”, “ter fé”, “ser fiel a Deus”, “coragem”, “vontade”, “determinação”, “atenção e perseverança”, “hora para dormir levantar cedo e procurar trabalho”.

E para o que “não devem ter as pessoas como características pessoais” destacam-se linguagens, tais como: “ser violento”, “ser egoísta”, “ser infiel a Deus”, “falta de atenção, carinho, preocupação”, “falta de solidariedade, de amor ao próximo, de olhar para todos como iguais”, “falta de Deus”, “falta de fé”, “idéia para roubar”, “violência”, “falta de vontade”

Aqui observam-se anúncios de identidades próprias... pessoas que revelam suas identidades queridas ou requeridas enquanto vontade de ser... Dizemos isso porque temos três grupos de pessoas que revelam linguagens próximas... pensamentos próximos... daquilo que e pode se chamar de linguagens–pensamentos coletivos.

Esses grupos colaboram com a existência de linguagens próximas do sentimento de autonomia, de busca de diálogo e de busca de um agir comunicativo, quando, por exemplo, dizem que os sujeitos que vivem em comunidade precisam ser - solidários, corajosos, ter vontade, ter determinação, ter atenção e perseverança, não ser violentos (expressão que se destaca e expressa uma preocupação comum e uma recusa coletiva ao que se contrapõe ao bem comum e revelam o modo como compreendem a si mesmo, o modo como projetam suas vidas, seus propósitos e rejeitam a heteronomia pois declaram que as pessoas não devem ser egoístas).

Esses grupos colaboram com a existência de linguagens próximas do sentimento de pertença ao grupo, do sentido e do sentimento sempre atentos, quando, por exemplo, dizem que os sujeitos que vivem em comunidade não devem ser - violentos, egoístas, ter falta de atenção, carinho, preocupação, ter falta de solidariedade, ter falta de amor ao próximo, ter falta de olhar para todos como iguais, ter falta de vontade e revelam que o modo como compreendem a si e ao outro traz todo um elemento de inter-subjetividade, colocando-se a serviço de si mesmo e do outro.

A partir dessas considerações, tivemos um ensaio do que é comunidade, do que os sujeitos que vivem em comunidade podem ou não podem ser; podem ou não podem ter..., construindo uma visão que retrata relações e argumentações subjetivas, mas muito próprias daqueles que esperam ou não esperam muito de si ou do outro.

Mesmo trazendo limitações a respeito desse poder ser ou não poder ser; desse querer ser ou não querer ser, os sujeitos que aqui se expressaram colocaram-se dentro de uma comunidade enunciativa e trouxeram linguagens que partilharam desejos, intenções, pretensões..., partilharam também compreensões e incompreensões, quando, em seus jogos de linguagem, expressaram reflexões ou a falta delas..., partilharam também visões consensuais ou não-consensuais, que habitam no mesmo espaço social chamado comunidade.

Afinal,

“A linguagem tem uma significação determinante para a Vida Sociocultural”

JURGEN HABERMAS, 1987, p.12

3.1.5 - Análise das expressões e significados de escola-comunitária na visão dos sujeitos investigados

[Palavras que podem representar a escola-comunitária]

“Trabalho e cuidado. Atenção também é uma boa palavra. Aqui tem um pouco dessas coisas. O trabalho é mesmo contínuo e o cuidado e a atenção são como consequência para todo aquele que se dispõe a estar com os desfavorecidos.”
(Irmã C. B, gerente da 2ª Escola)

“A escola é boa e isso é o que importa. Mais uma palavra como você quer, acho que alimentação. É aqui que matamos a fome daqueles que têm fome. Eles vêm mais pra escola por causa da fome”.
(dona V.C., gerente da 3ª Escola)

Na metodologia anteriormente mencionada, destacamos que tivemos **duas etapas de pesquisa**, envolvendo os moradores das comunidades, as professoras e as gerentes administrativo-financeiras das escolas (consideradas) comunitárias.

Na **segunda etapa da pesquisa**, conversamos com os sujeitos da pesquisa, porque era preciso saber e sentir um pouco sobre o que aquelas pessoas sabiam e sentiam, quando o assunto era escola-comunitária. Assim, pudemos colher alguns dados que agora apresentamos e submetemos a análise.

Os dados revelam-NOS que, falar da escola e do espaço-escola não é apenas conquistar aprendizados formalizados como necessários para construção de um certo saber, mas, sobretudo, é conquistar aprendizados que saem dos livros e entram na vida.

Nessas escolas, com o objetivo de identificar as linguagens mais presentes e exploradas no cotidiano e de verificar o grau de importância que aquela escola tem para sua comunidade, sentimo-nos chamados a perguntar aos moradores, às professoras e gerentes administrativo-financeiras das escolas: **“para você, o que é escola?”**, **“que palavra pode ser usada para representar esta escola?”** e **“como você define/caracteriza esta escola?”**

Construindo-se um paralelo entre as três perguntas citadas, verificamos que os sujeitos destacam a escola como um espaço que se caracteriza como lugar ou situação conforme expresso no quadro 8.

QUADRO 8 – O QUE É ESCOLA, A PALAVRA USADA PARA REPRESENTAR ESCOLA E DEFINIÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
O que é escola	"Lugar do ensino"; "Lugar que dá alimento"; "Não sabe"	50 40 10	"Lugar do estudo", "Lugar do aprender", "Lugar do ensino".	50 30 20	"Lugar de vida, do ensino, do trabalho". "Lugar de fé, do ensino, do estudo, do carinho". "Lugar onde os pais deixam os filhos". "Onde todo mundo vem para buscar alguma coisa".
Palavra usada para representar escola	"Pobreza"; "Alimentação"; "Não sabe"	50 40 10	"Pobre/pobreza", "Cuidado", "Trabalho", "Acolhimento"	50 20 20 10	"Ajuda, acolhimento, paciência". "Trabalho, cuidado, atenção". "(Acho) comida". "(Acho) alimentação".
Definição/caracterização de escola	"Onde alimenta"; "Onde se fala de Deus"; "Não sabe"	52 25 23	"Escola que recebe as crianças pobres" "Escola que fica no meio da pobreza" "Escola que esta na comunidade" "Escola que serve à comunidade"	30 30 20 20	"Lugar de instruir, de alimentar, de receber quem precisa". "É importante para o bairro e para as crianças". "Se não fosse a escola as crianças não iam ter onde ficar". "Que ela está aqui e todos podem falar bem dela (dá comida)"

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 13 e 14, e Depoimentos 25, 26, 27 e 28.

Gráficos 15 e 16, e Depoimentos 29, 30, 31 e 32.

Gráficos 17 e 18, e Depoimentos 33, 34, 35 e 36.

A escola é para 50% dos moradores o –lugar do ensino– porque: “*É o lugar onde se aprende a ler*”, “*É lá que se aprende a ler e escrever*”, “*É na escola que se aprende a estudar*”.

Para 40% a escola é o – lugar que dá alimentação– porque: “*É lá que as crianças são alimentadas*”, “*Na escola a criança tem alimentação na hora certa*”, “*Se não fosse o alimento que a escola dá todo dia, as crianças não iam gostar dali*”. E 10% disse que –não sabe– o que é escola.

Verifica-se que, escola representa para os moradores lugar de estudar/aprender e possibilidade de receber alimentação.

A escola é para 50% das professoras o –lugar do estudo–, os sujeitos afirmaram que é porque “*aqui é onde se estuda*”; “*o estudo é a tarefa da escola*” e porque “*é na escola que se aprende a estudar*”.

Para 30%, a escola é o –lugar do aprender– os sujeitos afirmaram que é porque “*aqui se aprende a ler e escrever*” e que é porque “*em casa não tem como aprender nada*”. Para 20% a escola é –lugar do ensino– os sujeitos afirmaram que é porque “*a escola nasceu, vive para ensinar as pessoas*”.

Verifica-se que a escola é para as gerentes C.L e C.B, “*lugar de vida*”, “*do ensino*”, “*do trabalho*”, “*da fé do carinho*”, “*de tudo de bom e de alimento*” e para as gerentes V.C e M.A., “*o lugar que dá banho*”, “*que dá comida*”, “*que cuida dos cabelos*”.

Juntando-se as respostas à pergunta: “**o que é escola**”, verificamos que moradores, professoras e gerentes destacam a escola como um espaço onde podemos ter para alguns, o lugar do ensino, do estudo, do aprender, tanto quanto é o lugar do alimento, e, para outros, da vida e do trabalho, o lugar da fé e do carinho. De outro lado, apenas para duas gerentes, o lugar onde os pais deixam os filhos, onde todo mundo vem para buscar alguma coisa e o lugar do não se sabe bem o que é ou para que serve...

Verificando esses depoimentos temos a possibilidade de encontrar dois tipos de linguagem:

- uma que traz uma nuance de autonomia, de diálogo e de agir comunicativo, quando revela convite e conforto para aqueles necessitados de alguma coisa, não importa que coisas sejam essas – ensino, estudo, aprender, alimento, vida, trabalho, fé e carinho-, e,

- uma outra que traz uma nuance de heteronomia, de anti-diálogo e de agir estratégico, quando revela desgaste e cansaço para aqueles que estão cansados de assumir que estão servindo -o alimento para corpo ou servindo de espaço onde são deixadas as crianças ou servindo de espaço onde todo mundo vai buscar alguma coisa... qualquer coisa que seja- sem troca, sem reciprocidade e, até mesmo, sem sentido.

No primeiro grupo de linguagem - que traz uma nuance de autonomia, de diálogo e de viver/agir comunicativo – tivemos, muitas vezes, a oportunidade de ver os comportamentos e de ouvir os depoimentos das pessoas revelando que a escola é o lugar onde se aprende a ler os livros e o mundo; onde se aprende a escrever as palavras ditadas pela professora e ditadas pela vida, fazendo-nos acreditar nas palavras das gerentes Sr^{as}. C.L. e C.B., respectivamente, quando acentuam que *“aqui a gente sabe de tudo que acontece na comunidade e as vezes a gente se alegra, as vezes sofre”* e *“aqui é o lugar onde as crianças vem buscar estudo e alimento e as famílias vem buscar alimento, uma palavra, uma atenção, uma escuta...”*. É, portanto, um lugar que sabe, que entende e tenta suprir necessidades. É o lugar de atenção ao outro, de escuta ao outro.

No segundo grupo de linguagem - que traz uma nuance de heteronomia, de anti-diálogo e de agir estratégico – tivemos, muitas vezes, a oportunidade de ver os comportamentos e de ouvir os depoimentos das pessoas revelando que a escola é o lugar onde se alimenta, mas o alimento aqui não passa de um alimento que servirá apenas ao corpo biológico, fazendo-nos observar as palavras das gerentes Sr^{as}. V.C. e M.A., respectivamente, quando acentuam que *“aqui é o lugar onde os pais deixam os filhos, a gente dá comida e da banho, ‘pentia’ os cabelos”* e *“aqui é o lugar onde todo mundo vem prá buscar alguma coisa, até parece que a gente veio prô mundo prá isso, prá falar pelos outros, prá da de comer, de vestir”*. Sem reciprocidade. Relações estratégicas de quem vem, e cartorial e mecânica de quem dá.

Assim, o que podemos compreender por escola, fica dividido entre dois mundos – **um** onde os sujeitos são vistos como seres importantes e, portanto merecedores de atenção, cuidados e possibilidades de serem, de se constituírem pessoas melhores, e **um outro** onde os sujeitos são vistos como seres que importunam, desgastam, angustiam e revelam problemas que todos sabem que existem, mas preferem que fiquem guardados no mundo de cada um em particular.

Continuando nossas análises, verificamos que a palavra que pode ser usada para representar a escola, para 50% dos moradores é -pobreza- os sujeitos justificaram com razões que foram agrupados da seguinte maneira: *“Essa é a escola dos pobres”, “a escola fica bem no meio da pobreza”, “sem esta escola os pobres seriam ainda mais pobres”*.

Para 40% dos moradores a palavra é -alimentação- os sujeitos explicitaram déias semelhantes e, por isso, foram agrupadas da seguinte maneira: *“Ela nos dá alimento. É a coisa mais certa que as crianças têm”, “Sem o alimento que a escola dá as coisas seriam piores”, “A alimentação daqui é gostosa e as crianças comem tudo”, “A alimentação que a escola dá é muito importante prá gente”*.

E 10% -não sabe- que palavra pode ser usada para representar a escola em que o filho, o neto e/ou sobrinho estuda.

A palavra usada para representar escola, para 50% das professoras é -pobre/pobreza- porque: *“aqui só tem gente pobre; carentes sociais; desfavorecidos, que é porque aqui “é o lugar onde estudam as crianças pobres, e que “a pobreza aqui é muito grande”*.

Para 20% das professoras é -cuidado- porque a escola *“é o lugar onde se dá alimento”* e que é na escola que *“cuidamos das crianças como se fossem nossos filhos”*. Para 20%, é -trabalho- porque: *“nosso trabalho é árduo, importante”* e para 10% é -acolhimento- porque *“aqui se acolhe, se alimenta”* .

As palavras que podem ser usadas para representar a escola para dona C.L., gerente da 1ª Escola, são “*ajuda, acolhimento, paciência*” e para dona C.B., gerente da 2ª Escola, são “*trabalho, cuidado, atenção*”. Verifica-se que metade das gerentes representa a escola como sendo o lugar onde além de instruir também ajuda, acolhe, dá cuidado e atenção.

E para dona V.C., gerente da 3ª Escola, é “*comida*” e para dona M.A., gerente da 4ª Escola, é “*alimentação*”. Verifica-se que metade da amostra de gerentes tem consciência de que oferecer a comida de que o aluno necessita é o fator que mais se destaca como característica definidora de escola, o que coincide com o que, de fato, pensa a maioria dos moradores.

Para a maioria dos moradores (52%) a escola é vista, é definida e caracterizada como o lugar –onde alimenta– porque: “O alimento é certo aqui na escola”, “*As crianças gostam muito do alimento*”, “*O alimento é bem feito e as crianças comem bastante*”.

Para outros, 25% é o lugar –onde se fala de Deus– porque: “*Deus é sempre lembrado na escola*”, “*Deus existe e a escola sempre fala disso*”, “*Deus é nossa fortaleza e na escola as crianças sempre estudam catecismo*”. E 23% –não sabe– como pode ser definida/caracterizada e pensada a escola.

Para 30% das professoras, escola define-se/caracteriza-se como o lugar que recebe as crianças pobres– os sujeitos afirmaram que pensam assim porque “*esta escola é dos pobres. Todos aqui vivem na pobreza*”.

Para uma outra representação de também 30%, a escola define-se/caracteriza-se como a que fica no meio da pobreza– os sujeitos afirmaram que pensam assim, porque “*esta escola fica no meio da pobreza. Quem tem condições estuda em outra escola*”.

Portanto, para a maioria das professoras da amostra (60%), a escola pode ser definida/caracterizada como “escola a serviço da criança pobre”.

Para 20% –escola que está na comunidade– os sujeitos afirmaram que pensam assim porque *“ela fica na comunidade. Ela faz parte da nossa comunidade”*.

Para uma outra representação de 20% sobre –escola que serve à comunidade– os sujeitos afirmaram que pensam assim porque *“nossa escola alimenta e dá remédio as pessoas carentes”*.

O que significa que para 40% das professoras a escola se define como “a serviço da comunidade”.

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, o jeito de definir/caracterizar a escola é estabelecido da seguinte maneira: *“lugar de instruir, de alimentar, de receber quem precisa...”* e para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, a escola é definida e caracterizada como sendo *“importante para o bairro e principalmente para as crianças...”*

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, a escola é definida e caracterizada da seguinte maneira: *“se não fosse essa escola as crianças não iam ter onde ficar, iam ficar perdidas por aí”* e a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, define e caracteriza a escola como sendo aquela que *“está aqui na comunidade e que todo mundo pode falar bem dela ...”*

Verifica-se que metade da amostra de gerentes explicita que pensa a escola como sendo o lugar que instrui, alimenta e recebe quem precisa, e outra metade da amostra de gerentes pensa a escola como sendo aquela que abriga as crianças a fim de não ficarem na rua e como sendo o lugar que alimenta.

Parece ser uma verdade ‘entrevista’ em alguns desses discursos que o caráter escolar-comunitário pensado ou apenas intuído pelos sujeitos requer a negação do aprendizado heterônomo, anti-dialógico e estratégico e a afirmação do aprendizado autônomo, dialógico e comunicativo.

Há sujeitos dessa amostra que não negam a heteronomia e o anti-diálogo; colaboram para a existência de uma linguagem que traz à tona comportamentos solitários, imbuídos de sentimentos de negação de pertença, que não colaboram para a construção de um viver

comunitário e de uma educação comunitária, como se verifica principalmente nos discursos das gerentes.

Há sujeitos que afirmam a autonomia e o diálogo; colaboram para a existência de uma linguagem que revela ou indica o desejo de comportamentos compartilhados, imbuídos de sentimentos de pertença, que colaboram para a construção de um viver comunitário e de uma educação comunitária, conteúdos dos discursos da maioria dos moradores e professores.

Esse aprendizado, no sentido autônomo, dialógico e comunicativo, destaca o respeito e a consideração que um sujeito precisa ter com o outro, porque não podemos pensar, tampouco, instituir uma educação comunitária, impedindo o aparecimento de toda e qualquer ação social comprometida com o bem-estar coletivo.

Acreditamos que a escola e educação comunitária devem servir e apresentar como finalidades e pressupostos as reflexões e práticas colaboradoras para um estar-viver/agir repousado na dinâmica da autonomia e do diálogo, compreendendo que, no processo de educação comunitária, é preciso valorizar o conjunto dos sujeitos que, com diferentes maneiras de pensar e falar, querem sentir-se (co)responsáveis e (co)participantes da vida da escola, a qual deve estar atenta ao que quer/deseja/necessita o conjunto dos sujeitos.

Então, entendemos que toda linguagem que, a priori, é uma ação abstrata, torna-se ação no sentido prático, concreto e percebível, quando o falar, ainda que não institua a prática, por si mesmo apresenta-se enquanto instituinte dela. Isto é, quando digo alguma coisa para alguém, não se faz necessário colocar as linguagens em prática porque quando elas são expressas automaticamente se constituem como prática, já se materializaram e ganharam o mundo fora de nós, não mais nos pertencem, pertencem agora ao mundo do outro, dos diferentes pares e ímpares sujeitos pertencentes à mesma teia social.

Dando prosseguimento às investigações, perguntamos aos sujeitos: **“o que esta escola tem de melhor?”** e **“o que deve ter/existir nesta escola?”** E juntando as duas perguntas, verificamos que os sujeitos destacam que na escola **tem** e **deve ter** as seguintes condições e sentimentos, reunidos no quadro 9.

QUADRO 9 - O QUE ESTA ESCOLA TEM DE MELHOR E O QUE DEVE TER/EXISTIR NESTA ESCOLA

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
O que esta tem de melhor	"Fé em Deus", "Alimento para os pobres", "Não lembra".	38 35 27	"Fé", "Perseverança", "Coragem", "Compromisso com o próximo".	40 30 20 10	"O carinho, o afeto, comida e respeito ao próximo". "Jeito de trabalhar dessas professoras. São vozes de Deus..." "Comida..." "Comida e lugar para [as crianças ficarem] enquanto a mãe não vem..."
Deve ter/existir nesta escola	"Alimentação", "Brincadeira", "Não sabe"	45 40 15	"Alimento", "Perseverança", "Cuidado com as crianças", "Coragem", "Atenção".	40 30 10 10	"Paciência e compreensão, amor, estudo, ensino, coragem, vida". "Paz, amor, compreensão, palavra de Deus, escuta, conversa, conforto para desamparados, ensino, estudo". "Comida..." "Comida..."

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 19 e 20 e, Depoimentos 37, 38, 39 e 40.
Gráficos 21 e 22 e, Depoimentos 41, 42, 43 e 44.

Para 38% dos moradores, o melhor da escola é a –fé em Deus– os sujeitos expressaram-se justificando: “Deus é sempre lembrado”, “*Deus é nossa fonte de proteção*”, “*Deus tem palavra gentil, ele diz: ‘As palavras gentis são favo de mel: doce na garganta e saudável no corpo.’ [Provérbios 16;24-I. O caminho da justiça – O justo e o injusto]*”.

Para 35%, o que há de melhor é o –alimento para os pobres– os sujeitos, destacando em suas idéias “*O alimento trás as crianças felizes*”, “*Sem o alimento as crianças desistem da escola*”. E 27% dos sujeitos –não lembra– o que a escola tem de melhor.

Para 45% dos moradores, o que deve existir na escola é –alimentação– pois os sujeitos expressaram que: “*É a coisa mais certa que as crianças têm*”; “*as crianças sabem que na escola elas vão ter comida*”; “*a alimentação que a escola dá é muito importante prá gente*”. Reiteradas estão, pois, afirmações e posições anteriores.

Para 40%, na escola o que deve haver é brincadeira– pois os sujeitos expressaram que: “*As crianças gostam de pintar, desenhar*”; “*as crianças brincam na escola e esquecem da rua*” e “*as crianças fazem teatrinho no dia das mães, dos pais*”. E 15% da amostra disse que não sabe– o que deve ter/existir na escola que seu “filho”, “neto”, “sobrinho” estuda.

Para 40% das professoras, o que há de melhor na escola é – fé - os sujeitos afirmaram que pensam assim porque “*a fé é imprescindível ao ser humano*” e porque “*ela é a base de tudo; é importante*”.

Para 30%, é a perseverança– os sujeitos afirmaram que pensam assim, porque é preciso ter “*perseverança na fé em Deus*” e que a “*perseverança é a nossa marca*”. Para 20%, o que há é coragem– os sujeitos afirmaram que pensam assim porque “*sem coragem não vencemos*” e que “*a coragem nos trás de volta para a escola*”. Para 10% o de melhor é o compromisso com o próximo– o sujeito afirmando que é porque “*somos todos irmãos*”.

Verifica-se, como o que há de melhor na escola, a capacidade que os sujeitos têm em expressar: fé, perseverança, coragem, compromisso com o próximo.

Para a maioria da amostra de professores (40%), o que deve haver é alimentação– porque “*é o alimento daqui que sustenta as crianças e suas famílias*”; ou porque “*é o alimento que segura as crianças na escola*”; ou porque “*sem o alimento elas não retornam no outro dia*”.

E 30% disseram que deve haver – perseverança– pois “*é um trabalho divino*”; ou a “*perseverança é importante; move montanhas*” ou, “*se a gente não preservar os desígnios de Deus não volta para cá no outro dia*”.

Para 10%, deve haver – cuidado com as crianças - porquanto “*elas precisam de nosso cuidado diário*”. Para outro grupo de 10%, deve haver – coragem – pois “*é preciso ter coragem para enfrentar os problemas que aparecem por aqui*”; e, para um outro grupo de 10% é preciso ter – atenção- porque “*as crianças são carentes, precisam de atenção*”.

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, o que a escola tem de melhor é: *“o carinho, o afeto, a comida, respeito ao próximo.”* E o que deve ter/existir na escola é: *“paciência e compreensão...amor, estudo, ensino, coragem, vida.”*

Para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, é: *“o jeito de trabalhar dessas professoras daqui porque elas são vozes de Deus... E o que deve ter/existir na escola é: “paz, amor, compreensão, a Palavra de Deus, a escuta, a conversa, o conforto para os desamparados, o ensino, o estudo.”*

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, o que a escola tem de melhor é: *“comida”* e o que deve ter/existir na escola é também *“comida”*. Para a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, é: *“lugar prá ficar enquanto a mãe não vem do trabalho”*. E o que deve ter/existir na escola é: *“comida”*.

Para todas as gerentes, o que a escola tem de melhor é *“comida”*. E para duas das quatro gerentes, além da comida, também outros fatores, tais como: respeito, cuidado, carinho, afeto, orientação...

Verifica-se que, para metade das gerentes, o que deve ter/existir na escola é paciência, compreensão, escuta, conforto, estudo, ensino, e, para outra metade das gerentes, o que deve ter/existir na escola é comida.

Quando dialogamos, saímos da realidade fechada, pouco perspicaz e entramos em um outro mundo: o mundo das diferenças e contradições que permite o alcance do conhecimento como o próprio desvelamento da realidade. Uma realidade encontra-se aqui desvelada nas linguagens dos moradores, das professoras e das gerentes, quando dizem:

- **O que esta escola tem de melhor é:** fé em Deus, o carinho, o afeto, o respeito para o próximo; o jeito de trabalhar das professoras que são vozes de Deus, comida, comida, comida...; perseverança, coragem, compromisso com o próximo...

- **O que deve ter/existir nesta escola é:** paz, amor, vida, escuta, conversa, cuidado, atenção, coragem, brincadeira, conforto para desamparados alimentação, paciência, compreensão, estudo, ensino...

Prosseguindo nossas investigações, perguntamos aos sujeitos “**que características pessoais devem ter e não devem ter as professoras da escola?**” Agrupando as respostas às duas perguntas, verificamos que os sujeitos destacam as seguintes características que **devem ter e não devem ter**, conforme o quadro 10.

QUADRO 10 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS QUE DEVEM TER E QUE NÃO DEVEM TER AS PROFESSORAS DA ESCOLA

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Características pessoais que devem ter...	“Não sabe”, “Fé”	55 45	“Fé”, “Coragem”, “Amor”, “Ser trabalhador”, “Não sabe”.	30 30 20 10 10	“Amizade, carinho, acolhimento, inovação, o pensar no próximo”. “Tudo de bom... presença na vida de cada um...” “(Acho) paciência para labutar com criancinhas famintas”. “(Acho) calma para controlar choros... choram por tudo...”
Características pessoais que não devem ter...	“Falta de carinho”, “Falta de fé em Deus”, “ignorância”/ nervosismo” “Não sabe”	55 25 15 5	“Falta de fé”, “Ausência na escola”, “Falta de Amor”, “Não sabe” “Falta de coragem”.	30 20 20 20 10	“Falta de paciência, de coragem, de amor ao próximo”. “Falta de fé, de ânimo, de coragem, de esperança”. “Não devem ter muita esperança de que as coisas podem mudar”. “Não devem ter preguiça, falta de vontade...”

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 23 e 24, e Depoimentos 45, 46, 47 e 48.

Gráficos 25 e 26, e Depoimentos 49, 50, 51 e 52.

55% dos moradores afirmaram –não saber– que características pessoais devem ter as professoras da escola, e 45% dos moradores disseram que a – fé- é uma característica pessoal que não pode faltar.

Para a maioria dos moradores (55%) não deve faltar na professora – carinho – os sujeitos afirmaram que pensam assim porque “*não pode bater nos meninos*”, “*Não deve fechar a vara prá eles*”, “*É difícil ver o filho da gente de castigo*”, “*violência não é coisa boa*”.

Para 25%, não deve faltar na professora -fé em Deus- porque “*Deus é nosso guia*”, “*Sem Deus a gente fica perdida*”, “*O padre fala que a fé sustenta*”. Para 15%, a professora

não deve ter – “ignorância/nervosismo”- porque *“Às vezes, as professoras são nervosas”, “Elas não têm paciência, aí o menino chora”, “A professora deve ter paciência, né?”*. E 5% disseram que – não saber- que características pessoais não devem ter as professoras da escola.

Para 30%, os professores devem ter como característica - fé – afirmando que *“a fé pode tudo, move montanhas”*; ou porque *“só a fé segura/ampara”*; ou porque *“a fé nos faz voltar para escola no outro dia”* ou porque *“somente a fé ‘abre meus olhos, para eu contemplar as maravilhas da tua vontade’ (Salmos 119; 18 - A palavra de Deus ilumina o caminho do homem); ou porque “é a fé que faz a gente [erguer] os olhos para os montes... (Salmos 121; 1 – Deus é o guarda do seu povo).*

Para 30%, o professor deve ter -coragem- porque *“sem a coragem não voltamos no outro dia”*; ou porque *“a coragem move as pessoas para a vida”* ou porque *“é preciso saber lidar com as situações difíceis que aparecem por aqui”*.

Para 20%, o professor deve ter – amor - porque *“é importante transmitir isto para as crianças”*; *“é a base de tudo na vida”*. Para 10%, o professor deve – ser trabalhador – porque *“sem trabalho não somos nada”*, e, 10% disseram -não saber- as características pessoais que o professor deve ter.

Para 30% das professoras, elas não devem ter falta de fé - porque *“A fé move tudo, é tudo”* e porque *“Sem a fé é impossível ser comunitário”*.

Para 20%, não deve haver -ausência na escola-, porque assim *“fica difícil trabalhar”* ou porque, com ausência, *“atrapalha o trabalho”*. Para 20%, não deve ter no professor -falta de amor - porque *“Sem amor não somos nada”* ou porque *“A falta de amor gera violência”*.

20% disseram – não saber –, e 10% disseram que não pode faltar -coragem- porque *“sem ela para onde vamos? É o mesmo que pegar um ônibus sem destino”*.

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, as características pessoais que devem ter as professoras da escola” são: *“amizade, carinho, acolhimento, inovação, o pensar no próximo...”* e não devem ter como características pessoais *“falta de paciência, de coragem, de amor ao próximo...”*.

Para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, as características pessoais que devem ter as professoras da escola, são: “*tudo de bom... presença na vida de cada um...*” e não devem ter como características “*falta de fé, de ânimo, de coragem, de esperança...*”.

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, a característica pessoal que devem ter as professoras da escola: “*(acho) paciência, muita paciência...*” e a característica pessoal que não deve ter, é: “*muita esperança de que as coisas podem mudar...*”

Para a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, a característica pessoal que devem ter as professoras da escola: “*(acho) calma para controlar os choros...*” e as características pessoais que não devem ter são: “*preguiça ... falta de vontade de fazer as coisas...*”

As características pessoais que devem ter as professoras de uma escola (considerada) comunitária perpassam pela presença: da fé, da amizade, do carinho, do acolhimento, da inovação, do pensar no próximo; ... de tudo de bom, de presença na vida de cada um..., de paciência para labutar com criancinhas famintas... de calma para controlar choros [eles choram por tudo]...; da fé, da coragem, do amor, do ser trabalhador.

Assim, a ação mais pretendida nesses depoimentos é a ação de acolher, mesmo que esse acolhimento seja visto como algo que deve ser feito em nome de uma rotina já instituída como é o caso, por exemplo, ‘da paciência para labutar com criancinhas famintas e da calma para controlar choros no espaço escolar’.

As características pessoais que não devem ter as professoras de uma escola (considerada) comunitária: falta de carinho, falta de fé em Deus, “ignorância”/nervosismo...; falta de paciência, de coragem, de amor ao próximo, falta de fé, de ânimo, de coragem, de esperança, não ter muita esperança de que as coisas podem mudar, não ter preguiça e falta de vontade...; falta de fé, ausência na escola, falta de amor, falta de coragem.

Assim, a ação mais pretendida nesses depoimentos é a ação de não faltar o que de mais necessitam as pessoas que falam e de quem falam, desde a fé em Deus até a esperança e a coragem para saber poder com-viver com a realidade que se apresenta no cotidiano da vida de cada um e termina por revelar a dinâmica da escolhe que o acolhe.

Observando-se as considerações acima destacadas e levando-se em consideração o pensamento de Ricoeur (1988, p. 11), percebemos que “o *dizer* do fazer pode também considerar-se em vários níveis: nível dos *conceitos* empregados na descrição da acção; nível das *proposições* em que a própria acção vem anunciar-se; nível dos *argumentos* em que se articula uma estratégia da acção”; então se observa que, apesar de a ação tomar caminhos diferenciados, todos eles passam antes pela linguagem, seus multi-sentidos e interpretações que concordam/assemelham-se ou discordam/confrontam-se. (grifos do autor).

Continuando as investigações, perguntamos aos sujeitos “**que características profissionais devem ter as professoras da escola?**” Juntando as respostas às duas perguntas, verificamos que os sujeitos destacam que as características que **devem ter e não devem ter** são as que compõem o quadro 11.

QUADRO 11 - CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS QUE DEVEM TER E QUE NÃO DEVEM TER AS PROFESSORAS DA ESCOLA

Perguntas	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Características profissionais que devem ter...	“Dá alimentação para as crianças”, “Falar de Deus para as crianças” “Não sabe”,	62 25 13	“Fé”, “Força”, “Coragem”, “Vontade”	70 10 10 10	“Cuidado, carinho, coragem”. “Amor, sentimento de cooperação...” “Paciência (está de bom tamanho...)” “(Acho) bom trabalho... cuidar dessas crianças”.
Características profissionais que não devem ter...	“Não sabe”, “Não dá alimentação para as crianças”, “Não falar de Deus para as crianças”	44 38 18	“Egoísmo”, “Falta de força”, “Falta de coragem”, “Falta de vontade”.	70 10 10 10	“Falta de cuidado e atenção”. “Falta de amor, de coragem, de cuidado”. “(Deixa eu pensar...) gênio ruim” “(Acho... penso...) desatenção”

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 27 e 28, e Depoimentos 53, 54, 55 e 56.

Gráficos 29 e 30, e Depoimentos 57, 58, 59 e 60.

Para 62% dos moradores, uma característica necessária ao professor é –dar alimentação para crianças– porque “*O alimento é importante para as crianças*”, “*Sem o alimento as crianças não sentem vontade de ir a escola*”, “*É na escola que elas têm boa alimentação*”.

Para 25%, a característica mais importante é – falar de Deus para as crianças- porque “*Deus é nosso pai*”, “*Deus não abandona a gente*”, “*Deus sustenta a gente*”, “*Deus ‘tu me envolves por detrás e pela frente, e sobre mim colocas a tua mão’ (Salmos 139; 5 - É Deus que revela quem somos)*”. E 13% – não sabem- as características profissionais que devem ter as professoras.

A maioria dos moradores, (44%), disse que – não sabe – as características profissionais que não devem ter as professoras.

Para um grupo da amostra, (38%), o professor não deve deixar de – dar alimentação para crianças- justificando: “*Ter fome é muito ruim, a gente perde os sentidos*”, “*O que vamos fazer com nossa fome?*”, “*A gente precisa da escola porque ela alimenta a gente*”.

Para 18%, não deve – não falar de Deus para crianças- afirmando que “*A violência vai aumentar*”, “*Dá prá alguém não falar de Deus?*”, “*As crianças precisam saber disso, ouvir isso para serem pessoas boas no mundo*”.

Para a maioria, (70%) das professoras, o professor deve ter – fé – dizendo que é porque “*Ela remove montanhas e obstáculos*”, ou porque “*Sem fé o que somos?*”, ou porque “*Ela nos aproxima de Deus*” e porque “*Ela nos sustenta*”.

Para 10%, o que o professor deve ter é – força- afirmando que “*Ela nos move, nos guia todo dia*”. Para 10%, é a – coragem- afirmando que ela “*É fundamental no cotidiano*” e 10%, disse que é a – vontade- afirmando que é porque ela “*É importante na profissão*”.

Para a maioria, (70%) das professoras, estas não podem/não devem ter – egoísmo- dizendo que pensam assim porque “*Ser egoísta não leva a nada*”, ou porque “*Egoísmo cega a gente mesmo*” e porque “*O egoísta não pensa no outro*”.

Para 10%, os professores não devem ter – falta de força- porque “*Sem força o que vamos fazer aqui?*”. Outro grupo de 10% disse que não deve faltar ao professor – coragem- porque “*Sem coragem a gente não sai de casa*”, e, para um outro grupo de 10%, não pode faltar – vontade- ao professor, afirmando que “*Sem vontade o trabalho fica pobre*”.

Para Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, as características profissionais que as professoras da escola devem ter: “*cuidado, carinho, coragem...*” e não devem ter como características “*falta de cuidado e atenção*” para com as crianças.

Para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, as características profissionais que as professoras da escola devem ter: “*amor, sentimento de cooperação...*” e não devem ter como características “*falta de amor, de coragem, de cuidado...*”.

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, a característica profissional que devem ter as professoras da escola: “*paciência (está de bom tamanho)*” e não devem ter como característica: “*(deixa eu pensar...) gênio ruim*”.

Para a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, a característica profissional que devem ter as professoras da escola, é: “*(acho) bom trabalho... cuidar dessas crianças*”, e não devem ter como característica “*(acho... penso...) desatenção*”.

Neste mundo de linguagem, que permite e institui um certo “que-pensar”, “que-falar” e “que-fazer”, havemos de considerar as proposições e argumentações dos moradores, das gerentes e das famílias, que indicam características do professor, sem citar palavras como ensinar, educar, expressando necessidades básicas biológicas e afetivas, pois indicam que:

Entre as características profissionais que devem ter as professoras, constam: dar alimentação para as crianças, falar de Deus para as crianças...; dar cuidado, carinho; ter coragem, amor, sentimento de cooperação, paciência, com trabalho, cuidar das crianças...; fé, força, coragem, vontade.

Entre as características profissionais que não devem ter as professoras, constam: não dar alimentação para crianças, não falar de Deus para as crianças; falta de cuidado e atenção, falta de amor, de cuidado, de coragem, gênio ruim, desatenção...; egoísmo, falta de força, falta de coragem, falta de vontade, mais uma vez expressando necessidades do que fala e de quem fala.

Sem sombra de dúvida, somos levados a conhecer a não igualdade e a reconhecer as diferenças práticas de pensar e de viver/agir nas quais somos todos convocados a mediar,

participar, comunicar. O espaço da escola-comunitária precisa ser percebido como essencial para formação do círculo de uma certa cultura que fomenta a liberdade de expressar um diálogo crítico sobre sua própria existência. Este diálogo precisa partilhar dificuldades, anulando a possibilidade do pensar e do fazer ingênuo e antidialógico que retira dos sujeitos a condição de vida em silêncio posto que este silêncio coloca o homem sujeito da sua desumanização e individualização-.

Continuando as investigações, perguntamos aos sujeitos **“que compromissos esta escola tem/deve ter para com seus “filhos”, “netos”, “sobrinhos” e “alunos”?** Juntando-se as respostas encontradas para a pergunta, verificamos que os sujeitos destacam como os compromissos que **têm/devem ter** aqueles reunidos no quadro 12.

QUADRO 12 – COMPROMISSOS QUE ESTA ESCOLA TEM/DEVE TER COM “FILHOS”, “NETOS”, “SOBRINHOS”, “ALUNOS”

Pergunta	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Compromissos que esta escola tem/deve ter ...	“Não sabe”, “Alimentar a criança”.	55 45	“Responsabilidade”, “Transmitir fé”, “Compromisso com a educação”.	50 30 20	“Alimentar de tudo... de atenção, de comida, de estudo, de vida”. “Cuidar, educar, orientar, alimentar, da atenção, carinho, coragem, confiança, força”. “Dar comida... ninguém agüenta menino chorando de fome”. “Comida... o que não pode faltar de jeito nenhum”.

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 31 e 32

Depoimentos 61, 62, 63 e 64

Uma maioria de moradores (55%) disse que – não sabe- que compromissos esta escola tem/deve ter para com seus filhos, netos, sobrinhos.

Para 45% da amostra de moradores, é compromisso da escola –alimentar a criança –, afirmando: “a escola precisa alimentar nossas crianças”; “as crianças passam o dia na escola”; “é o pão de cada dia que traz as crianças para escola”. E termina com uma citação bíblica dizendo que ‘o generoso será abençoado, porque reparte seu pão com o pobre’ (Provérbios – 22; 9 II. O caminho da justiça; o discernimento da justiça”.

Para a maioria de professoras, (50%), o compromisso que a escola tem/deve ter com os alunos é –responsabilidade- afirmando que pensam assim porque “nosso trabalho requer responsabilidade com o outro”; ou porque “ser responsável é preciso; as crianças dependem muito da gente aqui” e porque “é importante ter responsabilidade”.

Para 30% dos professores, a escola deve –transmitir a fé- para seus alunos porque “a fé nos faz acordar para enfrentar os problemas” ou que “a fé nos retira da miséria, quando nos mostra outros caminhos”.

Para 20% dos professores, a escola deve ter –compromisso com a educação – pois “a educação é compromisso de todos”.

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, os compromissos que a escola tem/deve ter são: “alimentar de tudo... de atenção, de comida, de estudo, de vida.”. Para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, “é cuidar educar, orientar, alimentar, dar atenção, carinho, coragem, confiança, força...”.

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, os compromissos que a escola tem/ deve ter são: “Dar comida... ninguém agüenta menino chorando por causa da fome.” E para a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, é “...dar comida”.

Ao perguntarmos às pessoas “que compromissos esta escola tem/deve ter com os ‘filhos’, ‘netos’, ‘sobrinhos’, ‘alunos’?”, estávamos, de certa maneira, querendo descobrir que modos, que modelos e que paradigmas deve ter uma escola de natureza comunitária, no interior da comunidade/sociedade da qual faz parte.

Compreendemos que responder a essas questões não é fácil. Cada escola e cada modelo de educação comunitária representam uma realidade, finalidade e participação

específicas, e, supomos que é com base nessas dimensões e movimentos concretos que a escola/comunidade planeja e desenvolve seu trabalho pedagógico-educativo.

Nesse sentido, o de tentar visualizar possíveis compromissos que uma escola-comunitária precisa assegurar aos seus usuários, buscamos em Lesne (1984) apud Viegas Fernandes in Apple e Nóvoa (1998, p. 129), três tipos de modos e abordagens para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-educativo e comunitário.

QUADRO 13- EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA/POPULAR E LOCAL: TRÊS MODOS E ABORDAGENS

Modo 1: Transmissivo e de orientação normativa

“Visa a transmissão de saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção, em sintonia com a organização social correspondente.”

Modo 2: Incitativo e de orientação pessoal

“Procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes de atuação ao nível das intenções, dos motivos e das disposições dos indivíduos.”

Modo 3: Apropriativo centrado na inserção social dos indivíduos

“A inserção social dos indivíduos (...) constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da apropriação cognitiva da realidade, mediando a construção comum do conhecimento, pelas pessoas em formação (...) [conferindo-lhes] o poder de definir o referencial a partir do qual podem por e estudar as questões (...) a pedagogia usada pelos formadores relaciona dialeticamente a teoria à prática e tem como principal objetivo o desenvolvimento de funções produtoras e transformadoras do ponto de vista social.”

Fonte: VIEGAS FERNANDES (1998), no Capítulo VI – Da Alfabetização/Educação de Adultos À Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire apud APPLE, Michael e NÓVOA, Antonio (1998).

No **modo 1**– transmissivo e de orientação normativa, encontramos expressões tais como: transmissão de saberes e valores; modos de pensamento e ação e sintonia com a organização social correspondente.

Dentro dessa dimensão de transmissão de saberes e valores, destacamos as linguagens dos moradores, das gerentes e das professoras os quais, indagados a respeito de ‘que compromissos esta escola tem/deve ter...’, afirmaram que a escola tem/deve ter o compromisso de -educar, dar estudo, dar orientação e transmitir a fé-.

Essas assertivas trazem o sentido de reconhecermos a heterogeneidade existente no sujeito histórico que nas palavras de Kosik (1976), exerce “a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.” (KOSIK, 1976, p. 13).

Nesse intrincado mundo onde as relações sociais dividem e fragmentam o sujeito e a construção do seu pensar e falar, não é improvável que a heterogeneidade humana representada inclusive na linguagem, se constitua como um fenômeno complexo para desvendar. Existe, então, possibilidade de o sujeito construir sintonia entre si mesmo, os diferentes eu´s e a organização social que representa?

A (dis)sintonia existe desde aquilo que se compreende por saberes e valores até o registro mínimo ou máximo da sua representação. Quando pensamos em saberes e conhecimentos, devemos considerar que um e outro são constituintes de um reflexo, de uma estrutura orientada para uma determinada realidade, movimentação e linguagem.

Quando pensamos que os sujeitos apresentam, a todo instante, um estado de movimentação simultânea com a linguagem que expressam, entende-se que, mesmo depois de a linguagem ter sido conveniente ou não-convenientemente utilizada, ao emergir do sujeito que provocou o ato/prático da fala, ainda assim, perpetua o movimento absoluto, porque adquire dinamismo próprio, e cada sujeito, na sua subjetividade, canalizará a linguagem e os possíveis entendimentos a uma dimensão externa que encontrará na sociedade/comunidade/realidade seu estado de relatividade.

No **modo 2**– incitativo e de orientação pessoal, encontramos tais expressões: aprendizagem pessoal; saberes, intenções, motivos e disposições dos indivíduos, que colaboram sobremaneira com a exploração da consciência humana em aprender a valorar e valorizar dois atos indissociáveis: a linguagem e o comportamento sugerido e indicado pelo primeiro, e os dois atos se unem porque um e outro designam a orientação pessoal.

Dentro dessa dimensão de orientação pessoal, destacamos as linguagens dos moradores, das gerentes e das professoras os quais indagados a respeito de ‘que compromissos esta escola tem/deve ter...’, afirmaram: cuidado, carinho, atenção, confiança, responsabilidade, alimentação para as crianças e alimentação de atenção-. O alimentar de atenção é no sentido de alimentar a alma, o coração daqueles que vêm à escola desprovido de carinho e orientação.

Esses atos devem funcionar como autênticos; aí, cada interlocutor revela e oculta partes/fragmentos da sua verdade, através da dialética incansável que permite o alcance dos conhecimentos e, na linguagem de Kosik (1976), “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, tampouco constitui uma das suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética, em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.” (KOSIK, 1976, p. 18).

A linguagem participa do movimento de revelação e ocultação de saberes, intenções, motivos e disposições. Na verdade, ela, a linguagem, é um fenômeno que não se apresenta isoladamente. Quando um sujeito expressa/verbaliza suas intenções e pretensões, não tem essa prática somente nas perspectivas próprias do si mesmo, mas, do encontro de outras tantas vozes que se anunciam ou se escondem. Quando o sujeito expressa o que pretende, afirmando ou infirmando uma idéia/um conceito, não faz isso sozinho; ele é a voz do grupo, da comunidade que emerge o problema, o conflito, a necessidade...

E, no **modo 3**– apropriativo centrado na inserção social dos indivíduos, encontramos tais expressões: pedagogia dialética, inserção social do indivíduo, construção comum do conhecimento e produção e transformação do ponto de vista social, em que o viver/o agir não pode deixar-se ser petrificado em saberes, vontades, conhecimentos unilaterais.

Dentro dessa dimensão de inserção social, destacamos as linguagens dos moradores, das gerentes e das professoras que, indagadas a respeito de ‘que compromissos esta escola tem/deve ter...’, afirmaram que: -vida (no sentido de valorização), dar coragem (no sentido de esperança), dar compromisso com a educação (no sentido de instruir a pessoa humana)-.

Dessa maneira, encontramos a pedagogia dialética que desenvolve e amadurece o pensar, o viver/o agir do sujeito naquilo que ele tem de mais concreto: a possibilidade de comunicar. E essa comunicação é o movimento visível, perceptível, subjetivo e intersubjetivo que constrói e desconstrói a representação imediatista presente no mundo dos homens, viventes de mundos diferentes, usuários de linguagens diferentes.

Os homens de mundos diferentes, usuários de linguagens diferentes são potencializadores de uma realidade que querem descrevê-la, porque acreditam na capacidade de analisá-la; querem ignorá-la, porque perderam o sentido da res-significação; querem esquecer-la, porque não a reconhecem como autêntica ou como incômodo, mas, ainda assim, não podem nem descrevê-la, nem ignorá-la, nem esquecer-la, porque a linguagem assume o arbítrio do livre-dizer que o insere na dimensão da inserção social (in)disposta à construção do conhecimento.

Por tais razões, todos afirmaram que é um compromisso básico alimentar/dar comida, revelando, sem dizer, que a fome acompanha o aluno à escola e não é justo/honesto desconhecer ou desconsiderar tal fato.

Continuando as investigações, perguntamos aos sujeitos **“quais os maiores problemas enfrentados na escola em que seu “filho”, “neto”, “sobrinho”, “aluno”, estuda?** Aproximando as respostas à pergunta, verificamos que os sujeitos destacam como maiores problemas aqueles reunidos no quadro 14.

QUADRO 14 - OS MAIORES PROBLEMAS ENFRENTADOS NA ESCOLA

Pergunta	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
Os maiores problemas enfrentados na escola	“Não lembra”, “Não sabe”, “Nunca pensou”.	42 38 20	“Prostituição”, “Ausência das famílias”, “Violência”, “Miséria”.	40 40 10 10	“Fome, miséria, falta de emprego, de boa moradia”. “O desemprego, a violência, a prostituição infantil”. “Falta de emprego e comida”. “São os pais que acham que aqui a gente tem que fazer de tudo para seu filho”.

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE B: Gráficos 33 e 34

Depoimentos 65, 66, 67 e 68.

Todos os moradores entrevistados ou não lembram ou não sabem ou não pensaram sobre o assunto. Provavelmente porque são tantos os seus problemas que não há interesse ou disposição para pensar em problemas da escola.

Para 40% das professoras, o problema é –prostituição– porque “*As famílias abandonam as crianças*”, ou “*É uma febre, toma conta dos que entram nessa vida*”, ou “*É o caminho dos que não acreditam em Deus*”.

Para 40%, o problema é a –ausência das famílias– porque “*Eles raramente vêm aqui*”, ou “*Eles são pobres, precisam trabalhar*” ou “*não participam da vida escolar*”.

Para 10%, o problema é a –violência– porque “*Ela abala as pessoas da comunidade*”. Para 10%, é a –miséria– porque “*A miséria das famílias; dói no coração só de pensar passo mal*”.

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, os maiores problemas enfrentados na escola são: “*fome, a miséria, a falta de emprego, de uma boa moradia...*”. Para a Sr^a C.B., são: “*desemprego, a violência, a prostituição infantil...*”

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, os maiores problemas enfrentados na escola são: “*falta de emprego e de comida...*”, e, para a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola, são: “*os pais que acham que aqui a gente tem que fazer de um tudo prá seu filho...*”

Verificando os depoimentos acima destacados, observamos linguagens que vão desde o ‘não lembra’, ‘não sabe’, ‘nunca pensou’ até situações marcantes que caracterizam uma realidade de ‘fome, miséria, desemprego, violência, prostituição’... que são os problemas da comunidade vindo à escola.

É consensual a linguagem que revela fome, miséria, desemprego, violência... aqui estão os pontos mais marcantes encontrados em quase todos os discursos... assim, os maiores problemas que a escola enfrenta são aqueles que não se originam dentro dela, mas que nela são refletidos como doença pessoal (porque atinge a cada um) e doença social (porque atingindo a cada um termina por atingir a todos).

Prosseguindo nossas investigações, perguntamos aos sujeitos “**o que de mais importante tem/aconteceu na escola em que seu “filho”, “neto”, “sobrinho”, “aluno”, estuda, depois que ela foi fundada?”** Juntando-se as respostas à pergunta, verificamos que os sujeitos destacam o que aconteceu de mais importante como expresso no quadro 15.

QUADRO 15 - O QUE DE MAIS IMPORTANTE TEM/ACONTECEU NESTA ESCOLA DESDE A SUA FUNDAÇÃO

Pergunta	Sujeitos				
	Moradores	100%	Professoras	100%	Gerentes (extratos de discurso)
O que de mais importante tem/aconteceu na escola desde a fundação	“O filho ir à escola”, “Alimentação”, “Brincadeiras”	45 30 25	“Reforma da escola”, “Compromisso com as crianças”, “União das pessoas da escola”.	60 30 10	“A vida das famílias melhorou... as crianças estão melhores”. “As famílias passaram a nos ver com outros olhos... a escola é o lugar da educação... da preocupação com a vida das pessoas”. “Não sei... nada mudou...” “Mudou que agora eles têm onde matar a fome e buscar o dim-dim para o remédio”.

Fonte: dados da pesquisa
 APÊNDICE B: Gráficos 35 e 36
 Depoimentos 69, 70, 71 e 72.

Para 45% dos moradores, o que de mais importante aconteceu foi – o filho ir à escola – porque “*Dona C aceitou meu neto*”. Um outro sujeito disse: “*Dona M.A diz que sempre cabe mais um*”, e outros disseram: “*Saio prá trabalhar mais calma*”, “*É melhor na escola do que na rua*”, “*Sei que na escola até banho meu neto toma*”, “*Aprende a fazer o dever, estudar*”.

Para 30%, a ocorrência mais importante foi a – alimentação – porque “*É bom saber que na escola dá merenda*”, “*A merenda é gostosa e lá dá bastante*”, “*Os meninos repetem quando querem*”.

Para 25% da amostra, o mais importante foram as – brincadeiras – porque “*Eles gostam de brincar na escola*”, “*Brincar na escola é melhor do que na rua*”, “*Na escola de dona C, tem teatro*”, “*Na escola de irmã C [C.B.], tem comemorações*”.

Para 60% das professoras, a ocorrência mais importante foi a – reforma da escola – porque “*Ela é importante para todos do bairro*”, ou porque “*A comunidade precisava muito da escola*” e porque “*Sem elas as crianças ficariam na rua*”.

Para 30%, foi o – compromisso com as crianças – porque “*Somos todos iguais; não há diferença entre nós*” e “*Elas precisam muito do nosso apoio*”. Para 10%, foi a – união das pessoas da escola – porque “*Nós só queremos o bem das crianças*”

Para a Sr^a C.L., gerente da 1^a Escola, o de mais importante que tem/aconteceu na escola, desde a sua fundação, foi que: “*a vida das famílias de alguma forma melhorou... as crianças estão melhores...*”. Para a Sr^a C.B., gerente da 2^a Escola, foi que: “*as famílias passaram a nos ver com outros olhos... a escola é o lugar da educação... [da preocupação] com a vida das pessoas...*”.

Para a Sr^a V.C., gerente da 3^a Escola, o de mais importante que tem/aconteceu na escola, desde a sua fundação, foi expresso da seguinte maneira: “*não sei... nada mudou...*” e a Sr^a M.A., gerente da 4^a Escola disse que “*mudou que agora eles têm onde matar a fome, buscar um dim-dim prá comprar remédio...*”

Nessas linguagens, encontramos expressões que permitem e/ou promovem o bem-estar... ‘a vida das famílias melhorou... as crianças estão melhores...’; ‘as famílias passaram a nos ver com outros olhos... a escola é o lugar da educação, da preocupação com a vida das pessoas...’ aqui estão expressos a cooperação, a solidariedade, o respeito ao próximo, aqueles que venham de onde vier e venham como vier...

Nessas linguagens, encontramos expressões que não permitem e não promovem o bem-estar... ‘não sei... nada mudou...’; ‘mudou que agora eles têm onde matar a fome e buscar o dim-dim para o remédio...’ aqui estão expressos a cooperação sem amor, sem carinho... a solidariedade por obrigação social, o desrespeito ao próximo e as suas dores sociais...

A visão de mundo e o próprio mundo, conceituado e representado de maneiras diversas, encontram na educação o dinamismo das interpretações. Conforme Sousa Santos (1989, p.125) apud Viegas Fernandes in Apple e Nóvoa (1998, p.130), “independentemente da designação adoptada: “educação, animação, desenvolvimento, intervenção, trabalho-comunitário/popular/local”, existem três paradigmas fundamentais que podem se encontrar nesta atividade/pedagogia seja ao nível conceptual ou ao nível das práxis, são eles:

QUADRO 16- EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA/POPULAR E LOCAL: TRÊS PARADIGMAS, FUNÇÕES E OBJETIVOS

Paradigma – ASSISTENCIALISTA - Função: Assistencial e Compensadora

Objetivos: “Tem como objetivo último a necessidade de preservar o status quo social, através da alienação, acomodação e domesticação dos grupos populares.”

[O] “objetivo fundamental é atenuar as `disfunções sociais` através de acções assistenciais aos mais carentes, sem procurar corrigir as causas das desigualdades sociais existentes.”

Paradigma – INTEGRADOR - Função: de adaptação dos indivíduos às mudanças da sociedade.

Objetivos: “Tem como objetivo último a necessidade de preservar o status quo social, através da alienação, acomodação e domesticação dos grupos populares.”

“Visa a adaptação/integração social dos indivíduos numa sociedade supostamente não conflitual, (...) em evolução. Inserem-se neste âmbito as formas de ensino recorrente e de formação profissional segundo um modelo escolar.”

Paradigma - RADICAL - Função: de desenvolver a participação ativa das comunidades em todas as fases do processo educativo: preparação/planejamento, organização/execução e avaliação.

Objetivos: “Tem como objetivo último contribuir para a redistribuição do saber e do poder, a democratização real da sociedade, o esbatimento das desigualdades sociais, através da capacitação, do desenvolvimento de competências e do `empowerment` das comunidades populares.”

“Visa à transformação progressiva da sociedade e ao aproveitamento racional e sustentado da Natureza, desenvolve uma teoria crítica, porque se encontra interessada na transformação do que existe e na desocultação das causas dos problemas.”

No **1º paradigma** – assistencialista, encontramos as seguintes expressões: alienação, acomodação e domesticação, como maneira de preservar o status quo social que, segundo Freire (1982), “contradiz com a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”. (FREIRE, 1982, p. 57).

Dessa maneira, compreendemos o caráter assistencialista da escola, quando os sujeitos sempre destacam a alimentação, o remédio... que são buscados na escola como se esse fosse o seu papel social de maior importância, construindo um processo de alienação que muitas vezes, dá espaço para o anti-diálogo.

Nessa impossibilidade de participar do processo mais educativo, a alienação dá espaço para cristalização do antidiálogo, as idéias alheias são acomodadas, os direitos não são reconhecidos, não conseguem organizar os grupos de reflexão, discussão, escolhas e recusas. Preferem ficar ou são lançados na inércia da linguagem heterônoma e estratégica que não admite pluralidade e onde é doloroso adquirir a consciência de que “o mundo humano só é porque está *sendo*; e só *está sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático.” (Grifos do autor) (FREIRE, 1979, p. 47).

Na domesticação, a liberdade de expressão é um ato ameaçado de extinção, e o homem se “enquadra” e “encaixa” toda idéia e toda proposição, como se fosse um objeto inanimado, perdendo a capacidade de movimentar-se. “Enquadrando-se” e “encaixando-se”, o homem não se percebe mais como um sujeito do devir, do deixar-ser, aliás, não conhece essas dimensões. Devir e deixar-se ser, são movimentos constantes e requerem uma linguagem autônoma, re-considerável, animadora e incentivadora da participação social regada a contradições enriquecedoras.

No **2º paradigma** – integrador, encontramos as seguintes expressões: sociedade supostamente não conflitual, seguindo o modelo escolar formalizado/conteúdista, que qualifica o homem pelo que ele é capaz de repetir nas mensagens livrescas onde os textos não falam da vida cotidiana, não representam o sujeito enquanto sujeito, não provocam a reflexão

e a inquietação, e os exercícios sugerem insistentemente o não-conflito dos pedidos de: faça como no modelo, complete a frase corretamente, retire do texto substantivos próprios...

Dessa maneira, verificamos que a não-conflitualidade está presente na vida dos sujeitos quando falam de si, falam de suas mazelas, falam de suas procuras, de suas necessidades... falam, dizem onde vão buscar a solução – na escola-, mas não pensam na escola como um espaço social cuja função é instruir e educar.

Nesse sentido, entendemos que, quando discutimos as idéias para quaisquer finalidades/objetivos, é preciso considerar que(quais) tipo(tipos) de educação queremos implementar em nossas escolas: a formal ou a informal? Porque esta escolha remeterá os escolares-comunitários a utilização de um tipo de linguagem cujo sentido poderá pontuar insistentemente o estratégico ou o comunicativo.

A educação que implementa a linguagem da formalidade –outra maneira de domesticação do sujeito- absorve a não-interpretação e res-significação da própria linguagem, e o que está-dito, está-dito porque formaliza-se o sujeito, e o seu pensamento é interrompido e, automaticamente, despreocupa-se do agora, do presente e do futuro e não entende que o homem preocupado em refletir e questionar “não é ‘jogado’ no mundo, que já existe como realidade pronta e acabada; ele se move neste mundo, que é a criação humana, como em um conjunto de aparelhos que ele é capaz de manejar sem ter de conhecer o verdadeiro movimento deles e a verdade do ser deles.” (KOSIK, 1976, p. 77).

A educação que implementa a linguagem da informalidade –outra maneira de descristalizar o conhecimento- entende que os conteúdos livrescos ou não-livrescos não podem e não devem ser distanciados da realidade porque não existe o acaso e tudo existe motivado pela intencionalidade humana. Portanto, o movimento de reflexão-discussão-reflexão interferirá no espaço social, não para fomentar advertências, mas porque a prática educativa, que nasce nos guetos, nas favelas, nos bairros longínquos, está implicada com o caráter e a natureza das necessidades, expectativas, frustrações, conquistas e, acima de tudo, com as utopias que nascem daqueles que acreditam na transmissão/construção de conteúdos conectados na realidade como maneira de libertar a consciência humana.

No **3º paradigma – radical**, encontramos as seguintes expressões: desenvolver a participação ativa das comunidades, interesse na transformação e na desocultação dos problemas. Segundo Freire (1982) radical é o sujeito que “na sua opção, não nega o direito ao outro de optar [e] não pretende impor a sua opção [e] dialoga sobre ela” (...) “rejeita o ativismo e submete sempre a sua ação à reflexão.” (FREIRE, 1982, p. 50-1, respect.).

Desenvolver a reflexão é oportunizar aos sujeitos o direito a participação ativa nas comunidades preocupando-se com o exercício da cidadania considerando o caráter particular e público do pensar, do falar e do fazer educativos, colaborando para a formação do sujeito que aceita: enfrentar os desafios, buscar soluções viáveis/possíveis e se inquietar com os novos ou não resolvidos problemas sócio-educacionais que estão no cotidiano da rua, do bairro, da cidade e da escola e que aparecem refletidos nas linguagens enunciadas.

Submeter sua linguagem a exposição e à reflexão é utilizar a linguagem como instrumento a serviço da mudança não extrínseca, mas, sobretudo intrínseca ao sujeito, isto é, aquela linguagem pensada e expressada primeiro na consciência particular e, não ingênua e, em seguida, no âmbito coletivo, redimensionado o comprometimento dos homens-sujeito de sua própria história quando o torna capaz de “relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender”, de tornar-se autônomo e comunicativo, observando-se e reconhecendo-se enquanto inacabado. (FREIRE, 1979, p.30).

Observar-se e reconhecer-se enquanto inacabado é compreender dentro do processo dialético que as relações humanas precisam renovar-se, reificando a subjetividade e heterogeneidade humana, abandonando a maneira ensimesmada de pensar e viver/agir sobre as próprias idéias e sobre o mundo, compreendendo eficazmente que as perguntas e respostas coletivas são necessárias para anunciar o encontro polifônico/dialógico, dos sujeitos que representam ou estão representados num certo contexto e realidade, numa certa desocultação de seus problemas e necessidades.

Dessa maneira, verificamos que nesta desocultação de problemas e necessidades, existe no momento em que os sujeitos falam, revelam, priorizam suas necessidades, falando daquilo de que mais precisam, que mais sentem falta e desejo...

Para as pessoas falar que a escola é ou pode ser vista como: *o lugar do ensino, estudo; lugar da vida e do trabalho; lugar da fé, do carinho, do afeto, do respeito ao próximo; lugar da escuta, da paciência, da compreensão; lugar que dá banho e comida para matar a fome da criança e, muitas vezes, da família; lugar que recebe as crianças pobres, lugar que está no meio da pobreza...* é desvelar e desocultar uma realidade que para muitos é difícil e dolorosa porque falar destas situações é falar da história da própria vida.

Afinal,

“A linguagem é nosso instrumento de comunicação.”

(...)

“(...) porque se não existe linguagem, não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser”.

HUMBERTO MATURANA, 1999, p.27, 38.

Volume 2

Continuaremos a tecer e a entrelaçar o entendimento que diz:

“O que vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada que vai rompendo rumo”.

GUIMARÃES ROSA, *Grandes sertões: veredas*, 1967.

[Posto que ...]

“... quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela (...) porque se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser”.

HUMBERTO MATURANA, 1999, p.38.

3.2 CONHECENDO OS ESPAÇOS INVESTIGADOS: AS COMUNIDADES E AS ESCOLAS

Conforme mencionamos anteriormente, as observações e informações coletadas deram origem a dois grupos de dados. Já apresentamos e analisamos, no **1º Volume**, o **1º Grupo de dados** (o espaço-comunidade e o espaço-escola). Agora, no **2º Volume**, apresentaremos o **2º Grupo de dados** (a configuração do trabalho pedagógico-educativo desenvolvido nas quatro escolas).

Volume 2:

3.2 - 2º Grupo de Dados: Configuração do trabalho pedagógico-educativo

Neste grupo foram observados e agrupados os seguintes aspectos:

3.2.1- O projeto pedagógico-educativo das escolas: o que consta e o que não consta no projeto, mas está anunciado de outras formas

3.2.2 - A prática pedagógica: o que é pensado e o que é explorado no dia-a-dia das salas de aula

3.2.3 - A Chegada e a saída: manifestações de acolhimento e de não-acolhimento no espaço da escola

3.2.4 - A merenda e o recreio: formas de servir e de consumir os alimentos e as manifestações de brincadeiras coletivas

• **O Projeto pedagógico-educativo das escolas: o que consta e o que não consta no projeto, mas está anunciado de outras forma, tendo como objetivo verificar o que está posto e o que não está posto; o que é realizado e o que não é realizado, nos espaços escolares.**

- *A prática pedagógica: o que é pensado e o que é explorado no dia-a-dia das salas de aula, tendo como objetivo verificar as concepções e as possíveis práticas pedagógico-educativas **pensadas e desenvolvidas (o explorado)**; as **dificuldades** e as **conquistas** de cada professora nos espaços escolares.*

Neste item, acrescentamos que os depoimentos colhidos ao longo da pesquisa nos sugeriram que: as **dificuldades** podem ser de âmbito – **social e moral** , e as **conquistas** podem ser de âmbito **pedagógico, psicológico e/ou comportamental**.

- *A **Chegada e a saída: manifestações de acolhimento e de não-acolhimento no espaço escolar**, tendo como objetivo identificar situações cotidianas que revelassem a maneira de cuidar, de receber e de acolher os alunos no espaço-escolar.*

- *A **merenda e o recreio: formas de servir e de consumir os alimentos e as manifestações de brincadeiras coletivas no espaço-escolar**, tendo como objetivo identificar situações cotidianas que revelassem a maneira de servir e de consumir os alimentos e a maneira de brincar, os tipos de brincadeira no espaço-escolar.*

3.2.1 - O Projeto pedagógico-educativo das escolas: o que consta e o que não consta no projeto, mas está anunciado de outras formas.

– **ÁREA 1 (Comunidade ALFA)**

1ª ESCOLA/GRUPO (1ª Escola Pesquisada, tem dois nomes)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil) e

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Durante os 80 dias, 40 dias em 2002 e 40 dias em 2003, em que estivemos nessa escola, procuramos conversar com a Srª C.L., (gerente administrativo-financeira), com “Ana”, professora da educação infantil, e “Bia”, professora do reforço escolar, a respeito do projeto pedagógico-educativo da escola. Inicialmente, procuramos saber se o projeto existia e, caso existisse, quem o formulou e como foi formulado.

Para a gerente e para as professoras o projeto existia, mas existia no seu desejo, no seu coração. Sua formulação era realizada pelas pessoas da escola e se dava a partir do que estava sendo apresentado no cotidiano. Aquilo que o cotidiano falava como mais alto, como mais importante para aqueles espaços – comunidade e escola – era o que deveria ser trabalhado, explorado, discutido, levado à comunidade e à escola na hora das reuniões.

Várias vezes, as profissionais dessa escola afirmaram - *“Aqui se vive de acordo com a realidade de vida das famílias”, “Tudo o que é preciso fazer aqui se faz com prazer”, “É prá conversar sobre violência, a gente conversa”, “E prá conversar sobre planejamento familiar, a gente conversa”, “E prá ensinar catequese, a gente ensina”, “É prá ir na casa dos alunos, a gente vai. A gente vai sempre com a proposta de levar Cristo, levar a Palavra, levar boas-novas, incentivar, encorajar, valorizar, acalmar ânimos dos pais aflitos, desesperados pela falta de moradia, de trabalho, de dinheiro, de comida, de remédios”...*

Essas foram as expressões mais ouvidas durante os dias em que estivemos na escola. Assim, o projeto pedagógico existia com base nas prioridades da comunidade e da escola. Mas, por que ele, revelando o cotidiano tão conhecido, não estava escrito? *“Não está escrito o que a gente pensa e o que a gente faz todo dia, porque cada dia é um dia e cada dia traz consigo necessidades diferentes”* – foi o que também ouvíamos todas as vezes que indagamos sobre a necessidade e importância de a escola ter um projeto, um caminho a seguir.

Verificamos que, apesar de a **Pedagoga L.**, técnica do Projeto Ágata Esmeralda, ter manifestado preocupação quanto ao desenvolvimento de tal projeto, entendendo-o como necessário para garantir um bom trabalho escolar, muitas vezes o que era falado, discutido e anunciado nas reuniões entre a pedagoga e as professoras, não era escrito em nenhum documento ou era escrito de maneira solta, isto é, as idéias não ganhavam corpo, não se desenvolviam e, por isso, muitas vezes, se perdiam.

Essa escola dispõe de um conjunto de atividades que são desenvolvidas junto à comunidade e às crianças e adolescentes diretamente atendidos e que poderiam compor o projeto pedagógico-educativo, caso existisse documentado.

Essas atividades dizem respeito a aulas de artesanato, de corte e costura e de computação para a comunidade e aulas de teatro, de música, de inglês e de computação para as crianças e adolescentes atendidos na escola.

Observamos que a maior preocupação da gerente e das professoras não estava em escrever um projeto, mas em fazê-lo acontecer na prática a partir das necessidades que iriam surgindo no cotidiano da comunidade e da escola porque muitos dos acontecimentos explorados pela escola eram oriundos da realidade daquele contexto social.

Segundo a gerente da escola, os cursos de artesanato, de corte e costura e de computação, oferecidos à comunidade, surgiram com o objetivo de ensinar algo que pudesse facilitar a entrada daquelas pessoas no mercado de trabalho formal ou informal, ajudando-os a ganhar algum dinheiro para ampliar a renda familiar.

E, segundo a gerente e as professoras, os cursos de teatro, de música, de inglês e de computação para as crianças e adolescentes surgiram com o objetivo de desenvolver habilidades que notavam nos alunos, além de despertar o interesse daquelas crianças, levando-as a pensar e a fazer diferente.

Segundo elas, esses cursos seriam, ainda, um jeito interessante de sempre tê-los na escola, uma vez que era preciso acabar ou diminuir bastante a baixa frequência que existia na escola. Como regras para participar desses cursos, os alunos precisavam ter bom comportamento, ter boas notas, não chegar atrasados e não faltar às aulas.

Dessa maneira, não se firmava um acordo no papel em forma de projeto, mas, firmava entre a vontade de aprender algo diferente e a necessidade de aprender, tanto por parte das pessoas da comunidade –inclusive para ajudar no sustento familiar-, quanto por parte dos alunos da escola que gostavam se sentir importantes perante si mesmos, a família e os colegas.

Inúmeras foram as vezes em que chegávamos à comunidade e em visitas às famílias, e as pessoas – em sua maioria – mulheres, chamavam-nos para mostrar o que já haviam aprendido e nos falavam que já estavam ganhando algum dinheiro. Esse era um dos momentos em que observávamos a escola e a comunidade mantendo uma linguagem

reveladora de um comportamento de proximidade, isto é, a comunidade anunciava a escola suas necessidades, e a escola lhe oferecia condições para melhoria social.

Inúmeras também foram às vezes, em que chegamos à escola e observávamos o comportamento das crianças e adolescentes envolvidos nas comemorações **anunciadas no calendário escolar**, como dia das mães, dia dos pais, das crianças, dos professores, semana do circo, semana da árvore, ou **não-anunciadas no calendário escolar** como passeata pela paz, passeata em favor do desarmamento, passeata contra a guerra e morte de crianças, passeata contra a imprudência no trânsito...

Em todas essas manifestações, existia, principalmente, por parte dos alunos, um espírito de solidariedade e amor ao próximo mostrado, através da pintura, do teatro, da música ou de qualquer outra expressão artística aprendida no espaço da escola.

É importante ressaltar que nenhuma atividade desenvolvida no espaço comunidade ou no espaço escola, era realizada por alguém a considerar importante, mas, sobretudo, porque sua importância e necessidade eram conversadas e discutidas nesses espaços.

Assim, O Projeto Político-Pedagógico não está formalmente escrito, mas há compromissos, valores e propósitos que norteiam as ações pedagógicas da escola e envolvem alunos, professores, dirigentes e outros da comunidade partilhando, construindo, desejando, operando juntos.

- ÁREA 6 (Comunidade BETA)

14ª ESCOLA/GRUPO (2ª Escola Pesquisada)

Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

Trabalha com Educação Infantil e Reforço Escolar

Durante os 80 dias, 40 dias em 2002 e 40 dias em 2003, em que estivemos nesta escola, procuramos conversar com a Srª C.B (gerente administrativo-financeira), “Cel” professora da educação infantil, “Dal” e “Eva”, professoras do reforço escolar, a respeito do projeto pedagógico-educativo da escola. Aqui, também procuramos saber se ele existia e, caso existisse, quem o formulou e como foi formulado.

Para a gerente e professoras, o projeto existia em forma de frases, isto é, cada frase escrita uma abaixo da outra, revelava o que precisava ser trabalhado com a comunidade e com a escola, na concepção da gerente e das professoras. Nas idéias encontravam-se expressões de conteúdo valioso, mas não existia uma estrutura na forma como se acredita que possa ser um projeto – filosofia, objetivo, conteúdo, metas/plano de ação, periodicidade....

Nas frases, encontramos expressões como: *“Com a comunidade devemos trabalhar a paz”, “Com a comunidade, a gente deve trabalhar o planejamento familiar”, “Com a comunidade, a gente deve priorizar a educação religiosa”, “Com a comunidade a gente precisa trabalhar os perigos das doenças sexualmente transmissíveis”, “Com os alunos, a gente precisa trabalhar o respeito ao próximo, o respeito às religiões”, “Com os alunos, a gente deve ensinar a ler, escrever, fazer contas, fazer trabalho de equipe”, “Com os alunos, a gente deve trabalhar sentido de cooperação e solidariedade, seguindo os ensinamentos...”*

Essas expressões trazem um conjunto de necessidades que, segundo o nosso entendimento, perpassam pelo trabalho com a:

questão de valores (paz, religião, respeito às religiões),
questões da educação formal (ler, escrever, fazer contas),
questões sócio-educativas (planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis),
atitudes comportamentais autônomas (respeito ao próximo, trabalho de equipe, solidariedade, cooperação).

A exemplo do observado na escola anterior, verificamos que, apesar de a **Pedagoga A.**, técnica do Projeto Ágata Esmeralda, ter manifestado preocupação quanto ao desenvolvimento de tal projeto, entendendo-o como necessário para garantir um bom trabalho escolar, muitas vezes o que era falado, discutido e anunciado nas reuniões entre a pedagoga e as professoras, não era escrito em nenhum documento ou era escrito de maneira solta, isto é, as idéias não ganhavam corpo, não se desenvolviam e, por isso, muitas vezes se perdiam.

Essa escola também oferece um conjunto de atividades que são desenvolvidas junto à comunidade e junto às crianças e adolescentes diretamente atendidos e poderiam compor o projeto pedagógico-educativo, caso existisse documentado.

Essas atividades dizem respeito a aulas de capoeira, de bio-dança, bordado para pessoas da comunidade e para as crianças e adolescentes atendidos na escola.

Segundo a gerente, pela escola, todos os cursos oferecidos à comunidade surgiram com o objetivo de ensinar algo que pudesse facilitar a entrada daquelas pessoas no mercado de trabalho formal ou informal, ajudando-as a ganhar algum dinheiro para ampliar a renda familiar.

E, segundo a gerente e as professoras, todos os cursos oferecidos às crianças e adolescentes que estudam na escola, surgiram com o objetivo de desenvolver habilidades e de retirá-los da rua, da possibilidade do vício e da prostituição.

Para receber esses cursos, pessoas da comunidade tinham como requisito – sempre que solicitados deveriam participar das atividades escolares- e, para as crianças e adolescentes, as regras eram: ter bom comportamento, ter boas notas, não chegar atrasados e não faltar as aulas.

Assim, a exemplo da escola anterior, não se firmava entre a comunidade e a escola um acordo no papel, em forma de projeto, mas entre a vontade de aprender algo diferente e a necessidade de aprender, tanto por parte das pessoas da comunidade –inclusive para ajudar no sustento familiar-, quanto por parte dos alunos da escola que gostavam se sentir importantes perante si mesmos, a família e os colegas.

Em várias oportunidades, chegamos à escola e vimos a participação da comunidade e dos alunos em atividades pedagógico-educativas, tais como em comemorações **anunciadas no calendário escolar**, como dia das mães, dia dos pais, das crianças, dos professores, semana do circo, semana da árvore/semana do verde, semana da primavera ou **não anunciadas no calendário escolar**, como passeata pela paz, passeata contra a violência no mundo, passeata contra a guerra e a fome, passeata contra a imprudência no trânsito...

Nesses momentos, a comunidade e a escola estavam se colocando como parceiras para discutir e reivindicar direitos e fazer valer a expressão de cidadania. Era raro os meios de comunicação anunciarem uma crise no mundo, um caso de morte por drogas, um caso de

morte de criança seja por doença ou por violência doméstica e estes e outros assuntos não irem para dentro do espaço escolar como ponto de chamada para reflexão.

O que podemos concluir é que esta escola, como a anterior não tem um Projeto Político Pedagógico formalmente escrito, mas tem diretrizes de valores, propósitos, compromissos norteadores das ações de partilha, de construção de expressões, de desejos, que são operados juntos com a comunidade escolar e a comunidade em operações na escola e/ou fora.

- ÁREA 5 (Comunidade GAMA)

111ª ESCOLA/GRUPO (3ª Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

Trabalha com Educação Infantil

Durante os 80 dias, 40 dias em 2002 e 40 dias em 2003, em que estivemos nesta escola tivemos oportunidade de conversar com a Srª V.C., (gerente administrativo-financeira), “Fat” e “Gal”, professoras da educação infantil, a respeito do projeto pedagógico-educativo da escola. Procuramos saber se ele existia, e, como resposta, ouvimos – “*o que é isso?*”. Aqui, também procuramos saber, caso existisse, quem o formulou e como foi formulado.

Diante da resposta – “*O que é isso*” – tivemos a certeza de que a escola não dispunha de um projeto e ninguém pensava em formulá-lo e, muito menos, pensava em como nem por que ele deveria ser construído. Pudemos observar uma escola que trabalha, de maneira solta, aplicando atividades muitas vezes não condizentes com a faixa etária das crianças nem com suas necessidades, descontextualizadas e/ou em desordem.

A exemplo do observado nas escolas anteriores, verificamos que, apesar de a **Pedagoga L.**, técnica do Projeto Ágata Esmeralda, ter manifestado preocupação quanto ao desenvolvimento de tal projeto, entendendo-o como necessário para garantir um bom trabalho escolar, a essa conversa e ao desenvolvimento deste projeto muito pouco valor era dado.

Essa escola não oferece atividades que possam envolver e/ou servir à comunidade, embora, como já dissemos, a gerente da escola dissesse ter muitas intenções para desenvolver

trabalhos junto à comunidade, essas intenções nunca foram anunciadas tampouco realizadas no espaço da escola.

Certo dia, chegamos à escola e encontramos a gerente e as professoras tensas querendo saber como se faz um projeto pedagógico. Procuramos saber o porquê daquela inquietação. Para nossa surpresa, a Prefeitura da cidade, tinha avisado a gerente da escola que, se não se apresentasse um projeto à Secretaria de Educação do município, essa secretaria anularia a verba que todo mês à escola era destinada.

A Pedagoga L., a Socióloga E., a Nutricionista I. (Técnicas do Projeto Ágata Esmeralda), a gerente da escola e as professoras colocaram-se à disposição para que tal projeto fosse estruturado. Assim, algumas reuniões foram sendo agendadas e, por muito custo, realizadas.

Depois da segunda reunião na qual estava sendo discutido como se fazer para estruturar um projeto pedagógico, a gerente da escola apareceu com uma cópia de um projeto feito por outra escola. Segundo ela, poderia servir para aquela escola, deixando claro que não adiantava mais reunir para estudar, para discutir como deve ser um projeto pedagógico. A cópia trazida pela gerente da escola era o que de melhor poderia ter acontecido, – segundo ela. *“Não precisa estudar não, a gente copia um pouco daqui, muda um pouco daqui e bota mais coisa aqui e eles nem vão ver...”* . Depois disso anunciado, ninguém mais se atrevia a falar nada. Era o anti-diálogo, a heteronomia e o agir estratégico agindo naquela voz única.

Quando questionada pela Pedagoga e pela Socióloga sobre a importância de construir um projeto pautado nas necessidades daquela comunidade – a gerente da escola argumentou: *“Que necessidades? – Fome, miséria, desemprego quem vai dar jeito nisso é a prefeitura que tá fazendo tanta questão desse projeto”*.

Nessa escola, não existe espaço nem para um bom trabalho pedagógico-educativo para a comunidade nem para as crianças. Todas as intenções de desenvolver trabalhos em benefício da comunidade não passavam de intenções que, embora tenham sempre sido anunciadas, não se concretizavam, evidenciando falta de visão social efetiva e falta de compromisso, respeito e solidariedade com o próximo.

Nas oportunidades em que visitamos a escola, não presenciamos a participação da comunidade em atividades pedagógico-educativas. As famílias normalmente iam à escola para levar ou buscar seus filhos, e atividades como reuniões de pais e mestres raramente aconteciam no espaço da escola.

Quanto às crianças, participavam de atividades pedagógico-educativas que faziam parte das comemorações **anunciadas no calendário escolar** como dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores, semana da árvore/semana do verde, semana da pátria e semana da primavera.

A participação das crianças nessas ocasiões dava-se de maneira bastante tímida, por parte delas. O que era feito na escola se resumia a pinturas, desenhos e colagens. No nosso entendimento estas atividades serviam, apenas, para cobrir as exigências do calendário escolar, mas não traziam em si o real valor – era um fazer pelo fazer, e sua importância nem as próprias crianças sentiam.

- ÁREA 5 – (Comunidade DELTA)

116ª ESCOLA/GRUPO (4ª Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Trabalha com Creche e Educação Infantil

Durante os 120 dias, 60 dias em 2002 e 60 dias em 2003, em que estivemos nesta escola, tivemos oportunidade de conversar com a Sr^a M.A (gerente administrativo-financeira), com “Hel”, professora da creche, com “Isa” e “Jan”, professoras da educação infantil, a respeito do projeto pedagógico-educativo da escola. Aqui, também, a exemplo das outras três escolas anteriores, procuramos saber se ele existia, e, como resposta ouvimos, – “*Tem. Vai ser colocado no computador. Quando estiver pronto a gente vai mostrar prá você*”. Também procuramos saber caso existisse, quem o formulou e como foi formulado.

Segundo informações da gerente da escola, o projeto foi formulado pelas professoras e com base nas necessidades das crianças – “*Das coisas que e elas iam vendo, descobrindo*”. Segundo as professoras, o projeto ainda não existia porque não tinham tempo de sentar para

pensar em como fazê-lo – *“Aqui é tudo muito corrido, a gente praticamente não senta desde a hora que chega, como parar para fazer isso?”*, *“Se tem uma coisa que tá precisando é da gente sentar para ver isso porque entra ano e sai ano e a gente nunca faz”*, *“Fazer projeto aqui como? Me diga como a gente vai conseguir fazer algum projeto aqui se na escola não tem nem condições prá isso?”*...

Observamos que existia uma distância entre o que era dito pela gerente e o que era dito pelas professoras. Chegamos a perguntar outras vezes à gerente se o projeto já estava no computador para a gente ter acesso a ele, e mais uma vez, ouvimos – *“Ele está sendo colocado lá. Quando ficar pronto vou dar uma cópia prá você ver”*.

A exemplo do observado nas escolas anteriores, verificamos que, apesar de a **Pedagoga L.**, técnica do Projeto Ágata Esmeralda, ter manifestado preocupação quanto ao desenvolvimento de tal projeto, entendendo-o como necessário para garantir um bom trabalho escolar, ao projeto em-si e às discussões que poderiam consubstanciá-lo, muito pouco valor era dado.

Apesar de a gerente da escola garantir que a escola desenvolveria atividades visando à formação familiar/planejamento familiar, qualidade de vida, prevenção de acidentes, dentre outros, e, no nosso entendimento, poderiam constar no projeto pedagógico da escola, nunca presenciamos a promessa ou proferimento de palestras ou outras atividades sendo desenvolvidas com esse intuito.

Meses depois, tivemos acesso ao projeto que não fora construído a partir das necessidades da comunidade e da escola. Conforme o já observado na escola, o projeto apresentado aí era uma cópia de um outro construído em uma outra escola e levado para aquela, por intermédio de uma professora – segundo ela, *“ele era para servir de modelo”*.

Se na primeira etapa da pesquisa, quando a escola ainda estava em construção, as famílias estavam indo, apenas para levar ou buscar seus filhos, na segunda etapa da pesquisa, pudemos observar as famílias participando, ainda que timidamente, de reuniões no espaço da escola.

Quanto às crianças, participavam de atividades pedagógico-educativas que faziam parte das comemorações **anunciadas no calendário escolar** como dia do índio, dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores, semana da árvore/semana do verde, semana da pátria e semana da primavera.

A participação das crianças nessas ocasiões dava-se de maneira bastante alegre. Apesar de as atividades se resumirem em pinturas, desenhos, colagens e algumas músicas infantis, todas elas eram realizadas com muito carinho por parte das professoras e das crianças que viam naquelas atividades oportunidades para momentos de criatividade e de descontração.

3.2.1.1- Análise dos projetos pedagógico-educativos nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças.

“Aqui se vive de acordo com a realidade de vida das famílias”, “Tudo o que é preciso fazer aqui se faz com prazer”, “É prá conversar sobre violência, a gente conversa”, “E prá conversar sobre planejamento familiar, a gente conversa”, “E prá ensinar catequese, a gente ensina”...

(a gerente e as professoras da 1ª Escola)

“Com a comunidade devemos trabalhar a paz”, “Com a comunidade a gente deve trabalhar o planejamento familiar (...) Com os alunos a gente deve ensinar a fazer trabalho de equipe”, Com os alunos a gente deve trabalhar o sentido de cooperação e solidariedade.”

(a gerente e as professoras da 2ª Escola)

Na primeira e na segunda escolas pesquisadas, verificamos que existe uma proximidade de pensamento, de linguagem e de prática para o pensar e para o fazer pedagógico-educativo.

Dessas duas primeiras escolas podemos destacar:

- Que o projeto existia, embora não existisse no papel, isto é, estava pensado, está requerido enquanto intenção e enquanto prática, mas não existiam documentos que pontuassem esses pensamentos, dando-lhes a consistência de projeto.

- O cumprimento do projeto era feito em consonância com o que acontecia no cotidiano... o cotidiano falava mais alto e ditava o que deveria ser trabalhado, explorado, refletido e, até mesmo, estudando nesses espaços-escolares.

- Aulas de artesanato, de bordado, de corte e costura, aulas de inglês, de computação, aulas de teatro, de música, de biodança, de capoeira... partiam da necessidade das escolas e das comunidades.

- O projeto ia acontecendo na prática... sob forma de reflexões, reuniões periódicas que aconteciam entre a escola e a comunidade e/ou o mundo das atividades práticas nas aulas organizadas e disponibilizadas para os alunos e para a comunidade.

- Assim, temas variados refletidos na realidade social e cotidiana tomavam conta e tomavam corpo no espaço-escola e no espaço-comunidade. Não raro víamos as pessoas envolvendo-se em atividades que falavam sobre o “planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, respeito ao próximo, o sentido de cooperação, de solidariedade e, por que não acrescentarmos, o sentido de vida e do viver na coletividade.

- Assim também, as comemorações anunciadas no calendário escolar, tais como: dia das mães, dos pais, da criança... ou outras manifestações não-anunciadas no calendário escolar, tais como: passeata pela paz, passeata em favor do desarmamento, dentre outras, faziam a escola e a comunidade se mobilizarem em busca de um mundo melhor.

Nas linguagens que expressam:

“Aqui se vive de acordo com a realidade de vida das famílias”, “Tudo o que é preciso fazer aqui se faz com prazer”, “É prá conversar sobre violência, a gente conversa”, “E prá conversar sobre planejamento familiar, a gente conversa”

(Realidade da 1ª Escola)

Ou ainda...

“Com a comunidade devemos trabalhar a paz”, Com a comunidade devemos trabalhar o planejamento familiar”, “Com os alunos devemos trabalhar a o sentido da cooperação e solidariedade...”

(Realidade da 2ª Escola)

Entendemos que:

Nessas linguagens habitam muito mais que palavras bonitas, cheias de sentido e de necessidade... nessas linguagens habitam o sentido de um comportamento que caminha para autonomia, para a dialogia e para o viver/a ação comunicativa... nessas linguagens habita um desdobramento que é histórico, político, ético, moral e estético.

Nessas linguagens existe uma tamanha responsabilidade: *aprender-a-ser-consigo* e *aprender-a-ser-com-os-outros*, porque são linguagens que reivindicam reflexões, promovem o bom, o belo, o justo; promovem pretensões de validez e asseguram um estado de coragem, de respeito às diferenças pessoais.

Colocando os sujeitos como seres humanos em condições iguais para o pensar e para o agir porque exercitam o falar e o escutar, terminam por reconhecer a linguagem como o único e exclusivo meio para fazer com que as pessoas interajam e construam diálogos, sendo co-responsáveis pelo mundo que pertence a nós todos, conhecidos ou desconhecidos.

Na terceira e quarta escolas, verificamos que existem linguagens e situações diferentes e um distanciamento de pensamento, de linguagem e de prática para o pensar e para o fazer pedagógico-educativo.

Observemos o que nos disse as Sras. V.C., e M.A ., (gerentes das escolas) e as professoras da 4ª Escola.

“Não precisa estudar não, a gente copia um pouco daqui, muda um pouco daqui e bota mais coisa aqui e eles nem vão ver...” (...) *“Que necessidades? – Fome, miséria, desemprego quem vai dar jeito nisso é a prefeitura que tá fazendo tanta questão desse projeto”.*

(dona V.C., gerente da 3ª Escola)

[O projeto foi formulado pelas professoras...] “Das coisas que elas íam vendo, descobrindo”

(dona M.A, gerente da 4ª Escola)

[O projeto ainda não existia porque...] “Aqui é tudo muito corrido, a gente praticamente não senta desde a hora que chega, como parar para fazer isso?”

(as professoras da 4ª Escola)

Essas linguagens estratégicas revelam: falta de envolvimento da escola com a comunidade; falta de planejamento para a construção de um trabalho que não deve ser de uma pessoa, mas precisa ser de um grupo de pessoas; falta de uma linguagem que buscasse na prática uma educação voltada para o saber-viver coletivo, comunitário; falta de uma linguagem que expressasse a comunhão e o compartilhar de idéias, de vontades, de emancipação, de socialização, de conscientização.

Dessas duas últimas escolas podemos destacar que:

- O projeto não existia, mas, quando existiu, veio através de uma cópia de uma outra escola. Uma cópia que não pontua, não especifica as necessidades, as prioridades daquelas comunidades.

- Ao ser copiado, o projeto não era realizado, ou, quando era realizado, esse acontecimento não revelava uma verdade, não revelava o cotidiano..., a vida das pessoas..., das pessoas que poderiam promover coordenações de idéias e de ações coletivas, comunitárias.

- Ao não serem ouvidas, as pessoas deixaram de co-participar de argumentações e foram impedidas ou não foram promovidas à construção de uma rede/teia de discursos que poderiam facilitar a existência de processos de reflexões e entendimentos mediados pela linguagem de cada um que confluiria na linguagem de todos...

- As atividades que faziam parte do calendário escolar, tais como: dia das mães, dos pais, do índio, da árvore... eram realizadas como forma de cumprir o estabelecido, mas não

havia vida, não havia interesse, e pouca alegria observava-se nas crianças que repetiam a pintura e colagens de desenhos conhecidos.

- As famílias não iam às escolas, não participavam das decisões, das comemorações; tudo era tudo muito rotineiro e resumido a levar e pegar as crianças na escola.

Tomando como base os depoimentos coletados, podemos perceber que essas escolas não estavam preocupadas com a formação dos sujeitos críticos e conscientes, não se responsabilizavam com o saber-ser e o saber-fazer, e esses saberes são como um não-saber, e as pessoas legitimavam dizeres, quererem, saberes, poderes, fazeres que não conheciam, que não foram oriundas de reflexões e desejos próprios e comuns.

E, nas linguagens que expressam:

“O que é isso?” (...) “Não precisa estudar não, a gente copia um pouco daqui, muda um pouco daqui e bota mais coisa aqui e eles nem vão ver...”

(voz da gerente da 3ª Escola)

Ou ainda...

[O projeto foi formulado pelas professoras] *“-Das coisas que elas iam vendo, descobrindo”.*

(voz da gerente da 4ª Escola)

“Fazer um projeto aqui como? Me diga como a gente vai conseguir fazer algum projeto aqui se na escola não tem nem condições prá isso?”

(vozes das professoras da 4ª Escola)

Entendemos que:

Nessas linguagens habitam muito mais que palavras ditas com o intuito de se afastar de um compromisso social, comunitário... habita um sentido de heteronomia, para a não-dialogia e para o viver/a ação estratégico... nessas linguagens habita uma não-verdade, uma não-legitimidade do que está-posto como correto, como necessário.

Nessas linguagens, existe uma (tamanho) irresponsabilidade: a de *não-aprender-a-ser-consigo* e de *não-aprender-a-ser-com-os-outros*, porque são linguagens que não reivindicam reflexões; que nada promovem de bom, de belo, de justo; que não promovem pretensões de validade e asseguram um estado de covardia, de desconsideração pelas outras pessoas.

3.2.2 - A prática pedagógica: o que é pensado e o que é explorado no dia-a-dia das salas de aula.

Os depoimentos que leremos a seguir não são oriundos de perguntas previamente estruturadas, mas, sim, extraídos dos diálogos que aconteceram entre a pesquisadora e as professoras no decorrer da pesquisa.

Dessa maneira, a medida que as professoras iam relatando o que pensavam e exploravam (realizavam) no cotidiano pedagógico, íamos anotando seus depoimentos. Em seguida, separamos os depoimentos e os catalogamos conforme veremos a seguir.

- ÁREA 1 (Comunidade ALFA)

1ª ESCOLA/GRUPO (1ª Escola Pesquisada, tem dois nomes)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil) e

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Nessa escola, estivemos atentas ao trabalho desenvolvido por duas professoras: uma trabalhando na educação infantil, com crianças de 05 a 09 anos de idade, e outra trabalhando no reforço escolar, com crianças de 09 a 10 anos e com adolescentes, de 12 a 18 anos.

Nos anos de 2002 e 2003, realizamos nessa escola um total de 80 (oitenta) observações, assim distribuídas:

Na sala de educação infantil foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003. E **na sala do reforço escolar** foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Durante esse período, registramos **situações pensadas e exploradas, dificuldades e conquistas no dia-a-dia de cada sala de aula**. Dessa maneira, verificamos que:

EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na metodologia, nessa escola há apenas 01 (uma) sala de educação infantil que funciona nos turnos matutino e vespertino. A profª “Ana”, atende, no turno matutino a 29 crianças e, no turno vespertino, a 30 crianças na faixa etária de 05 a 09 anos.

A profª “Ana” mora no bairro há 21 (vinte e um) anos, diz gostar muito do lugar e das pessoas... diz sempre que no bairro tem muita gente trabalhadora e as crianças dão vida ao lugar e à escola. Mostra-se preocupada, às vezes, com o alto índice de criminalidade, mas entende que o que acontece no bairro, acontece em toda a cidade.

A profª “Ana”, há 06 (seis) anos formou-se no Magistério. Exerce a profissão de professora há 11 (onze) anos, porque, segundo ela, desde muito cedo, aos 10 (dez) anos dava banca para crianças da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (em conjunto com sua irmã gêmea, a professora “Bia”).

Pensa em fazer Curso Superior de pedagogia. Para ela o estudo é um ponto importante na vida das pessoas, e um Curso Superior melhoraria bastante o seu jeito de ensinar e, com certeza, daria condições de fazer com que as crianças pudessem resolver aquilo que elas apresentam como dificuldades.

A profª “Ana” desenvolve um trabalho pedagógico-educativo interessante, com as crianças. Para ela, *“a educação é um ponto chave na vida das pessoas porque serve para abrir caminhos”* e acredita que *“o processo de educação deve ser construído a partir daquilo que é observado no cotidiano”*.

Por valorizar o cotidiano das famílias da comunidade, vê nas visitas a essas famílias a oportunidade de compreender o jeito particular de cada uma pensar e viver. Muitas vezes, durante as nossas conversas, a professora nos disse que: *“Se a gente não visitar as famílias como vamos saber o ritmo de vida daquelas pessoas?”*, *“Comecei o trabalho de visitas por causa de “Dona C. -gerente pela escola – porque ela nos incentiva sempre em fazer um trabalho melhor.”*

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que valoriza –tudo o que o aluno traz, sabe -. Em algumas de nossas conversas, ouvimos a professora falar que: *“Não acredito que apenas eu vou ensinar a estas crianças, elas trazem para escola muitas coisas do seu dia a dia e sabem fazer coisas que eu não sei, porque nunca me interessei em aprender ou porque achei que não devesse aprender e que tem tudo a ver com ensino e com aprendizagem, como, por exemplo, fazer e brincar com pipas e fazer e brincar com carrinhos de rolimã”*.

Em função dessas declarações, acreditamos que a concepção de educação trazida pela professora centra-se naquilo que Mizukami (1986) classifica como Abordagem Sócio-Cultural -, pautada na filosofia de trabalho de Paulo Freire, por acreditar que “o homem é o sujeito da educação”. Em assim sendo, a ação educativa pensada e explorada por ele revela uma educação concreta baseada nas experiências do cotidiano o que vem a favorecer e a fortalecer as reflexões sobre o espaço sócio-histórico-cultural-político, percebendo-se a todo o momento como elemento importante no processo.

PRÁTICA PADAGÓGICA PENSADA

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da profª Ana

Disse a professora:

“Penso em trazer para cá coisas úteis, coisas que tem valor...”

“Penso que eles podem começar o dia de aula contando uma novidade, qualquer que seja ela...”

“Penso que cada atividade que vou passar é algo importante e por isso não posso fazer de conta e trazer qualquer coisa para elas”.

“Penso em novidades porque gosto de incrementar meu trabalho trazendo coisas que não vão cansar, que não vão fazer com que elas deixem de querer vir para escola”.

Acreditamos que “o pensar” seja o primeiro passo, para que as coisas se realizem, porque ele traz consigo o sentido de prontidão, isto é, o sentido de que as pessoas estão se colocando prontas para agir, para fazer acontecer algo que consideram importante e/ou conveniente em determinadas situações.

Através das expressões anunciadas, observa-se que a professora pensa em trabalhar situações nas quais possamos encontrar – utilidade, valores, novidades, importância, quebra de rotina. Aqui, mais uma vez, destacamos que a professora apresenta traços da pedagogia de Paulo Freire, quando não admite desenvolver um processo de ensino e aprendizagem baseado na alienação do pensamento e, conseqüentemente, na alienação de uma prática.

No ato de pensar, em expressões que trazem a idéia de um trabalho que privilegie a utilidade, os valores, as novidades e a importância *de* ou *em* um dado conteúdo, a professora manifesta o sentido da consciência e da conscientização tão necessários à construção do conhecimento.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^a. Ana

Durante 40 dias, observamos o fazer pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como surpreendente sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar atividades de literatura, levando aos alunos histórias infantis; além de lê-las também poderiam fazer:

Cópias de palavras novas, com a intenção de ampliar o vocabulário,
Observar palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas,
Destacar substantivos próprios, comuns, concretos, abstratos

Reconstruir a estória, usando o nome dos irmãos, dos colegas, dos amigos,
Dramatizar (a estória recriada ou a própria estória ouvida e trabalhada em sala de aula)...

Em Ciências Naturais, a professora procurava trabalhar textos retirados de jornais e revistas que trouxessem matérias interessantes; além de lê-las, também poderiam fazer:

Atividades lúdicas - recortes, colagens, pinturas e trabalhos com massa e com argila, com o objetivo de realizar exposições.

Atividades de Observação – as crianças eram convidadas pela professora para observar o meio ambiente, contar o que viram pelo caminho, falar das coisas boas e das coisas ruins que o homem está fazendo com a natureza.

Pequenas dramatizações também entravam aqui nesse espaço. As crianças produziam, ensaiavam e apresentavam pequenas histórias que tinham a ver com sua realidade.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar textos retirados de jornais, livros e revistas que trouxessem matérias interessantes e desenvolver nas crianças um espírito de solidariedade e cooperação, quando, por exemplo, todas eram chamadas pela escola para participar das:

- Datas comemorativas, conforme o calendário escolar, fazendo pinturas, colagens, discussões e dramatizações.
- Caminhadas pela paz, contra a fome, contra a guerra e contra outros tipos de violência.

Dessa maneira, as crianças iam, aos poucos, aprendendo a observar melhor o mundo à sua volta, pensar sobre ele e representá-lo, como forma de refletir a respeito de aspectos da realidade que invadem e configuram a vida de uma comunidade.

Em Matemática, a professora procurava trabalhar com atividades de pesquisas, buscando desenvolver junto às crianças:

- Brincadeiras em que a adição, a subtração, a multiplicação e pequenas divisões faziam parte do cotidiano.

- Pequenos problemas matemáticos sendo, muitas vezes, as crianças as responsáveis por trazerem para a escola notas de compras de doces, de bombons, de brinquedos, contas de água, de luz, de aluguel, para que pudessem resolver as situações apresentadas.

A prof^a “Ana” acredita que, dessa maneira, as crianças se tornam mais conscientes e mais responsáveis porque saberão melhor o valor que pode e deve ser dado a cada coisa que faz parte do seu cotidiano.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(Na sala de Educação Infantil) – informações da prof^a Ana

As principais dificuldades apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e que podemos classificar assim: **Situações Sociais** e **Situações Morais**.

Situações Sociais – Neste item, destacamos as palavras da professora quando nos disse que:

“É a condição de vida deles que atrapalha o bom desempenho no estudo”.

“Como querer que uma criança aprenda com facilidade se ela muitas vezes passa fome?”.

“Acho difícil uma criança estudar direito quando vive ouvindo a mãe e o pai dizerem que as coisas estão difíceis e que ela dê Graças a Deus porque ainda tem o resto de feijão e um pouco de farinha que sobrou de ontem...”

Nesses depoimentos, verificamos que a professora destaca, dentre outras coisas, expressões do tipo – condição de vida e o passar fome – para justificar a falta de bom desempenho na aprendizagem.

Muitas vezes, observamos que os alunos chegavam à escola demonstrando vontade para estudar, mas uma das horas mais esperadas era, sem dúvida, a hora da merenda.

Isso demonstra que, mesmo os alunos reconhecendo a importância da escola em suas vidas, participando das atividades escolares com vontade e alegria, a hora da merenda vinha para satisfazer uma das necessidades básicas da vida humana – a necessidade de satisfazer o organismo que procura por alimento.

Situações Morais – Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“Fico triste quando vejo uma criança pegando o lápis e o caderno do colega”.

“A pior coisa que já vi foi na hora do recreio quando uma criança recebeu a merenda colocou escondido na lata que estava dentro da sacola e depois disse – ‘tia eu já comi tudo da prá mim dá mais um pouquinho?’ “.

Nesses depoimentos, a professora usa expressões que revelam situações de furto (lápis, caderno) e de burla por vergonha (levar merenda para casa) de falar sobre a necessidade da família.

No primeiro caso – o furto – verificamos que a professora se empenhava ao máximo em fazer com que todos os alunos pudessem ter direitos iguais, com relação à possibilidade de ter e à possibilidade de usar materiais escolares necessários à aprendizagem.

Dessa maneira, quando as famílias não dispunham de condições financeiras para arcar com as despesas de tais necessidades, a professora encarregava-se de dar algum jeito como,

por exemplo, propor pequenas feiras de livros, gibis, roupas e sapatos para arrecadar dinheiro e destiná-lo à compra de materiais escolares.

Em paralelo a essa atividade, sempre que possível a professora contava estórias e conversava com alunos a respeito de comportamentos considerados desnecessários, chamando-os à reflexão de que pequenos furtos de hoje podem se transformar em grandes furtos no amanhã e marginalizá-los por toda uma vida.

No segundo caso – burla por vergonha de falar das necessidades da família – verificamos que a professora entendia o problema e o drama familiar vivido pelas crianças. Às vezes, por vergonha, as crianças mentiam que já haviam almoçado e guardavam o alimento na mochila para levar para repartir, em casa, o que estavam recebendo na escola. Não era raro vermos as crianças chegando com latas de leite vazias e até mesmo vasilhame plástico de refrigerantes para colocar um pouco da sopa, do feijão...

As situações social e moral apresentam uma realidade complexa e difícil de ser trabalhada em sua plenitude. Como refletir e trabalhar com assuntos tão polêmicos e, muitas vezes, de difícil entendimento? Nesse momento, tomando como partida a prática da professora, lembramos das palavras de Freire (1998), quando nos diz que:

“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.” (FREIRE, 1998, p. 42).

Dessa maneira, verificamos que, nas atitudes da professora com seus alunos, encontra-se implícito um ato de pensar e construção de um fazer certo, que só pode nascer na dialogicidade, na intercomunicação capaz de tornar a todos os sujeitos co-parceiros no processo de aprendizagem, de expressão e comportamento autônomos.

Saber pensar, expressar-se e modificar comportamentos é, sem dúvida, um ato prático que envolve intervenção no mundo. Quando os sujeitos de um dado processo se colocam a

intervir no mundo, constroem consciência, criticidade, diálogo, autonomia e saem da prática que constrói a mesmice e conduzem muitos sujeitos a um viver de inércia e de reprodução alienada de idéias-e-práticas.

A condição de vida /difícil/ e a fome de tudo ou quase tudo /alimento, carinho, atenção.../ a que as crianças estão submetidas, são situações que devem ser tomadas como reflexão e discussão que facilitam a aprendizagem social-afetiva, capazes de redimensionar o conhecimento sobre o homem, sobre o mundo vivido e sobre o homem neste mundo.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^a Ana

As principais conquistas apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e que podemos classificar assim: **Situações Pedagógicas, Psicológicas e de Mudança de Comportamentos.**

Situações Pedagógicas - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“No início não sabiam nada de nada e a gente ficava se perguntando como ensinar as coisas prá elas e hoje olha só a diferença – elas falam do que sabem e a partir daí a gente trabalha com elas trazendo também coisas que a gente sabe que eles não sabem”.

“Dificuldade terrível estava em trabalhar com a soma e a subtração. Aqui era problema de todo jeito. Certo tempo depois achei que dava prá trabalhar com as coisas mais próximas e entraram pequenos probleminhas trazidos das situações vividas em casa e isso ajudou tanto as crianças a se interessarem pelas coisas da família como a pensar em como resolver aquelas coisas”.

Observando esses depoimentos, verificamos que o caminho encontrado pela professora foi o de partir daquilo que os alunos sabiam e, em seguida, trazer-lhes o novo conteúdo, o conteúdo desconhecido, porém necessário ao desenvolvimento cognitivo.

Nessa proposta de novas construções de aprendizagens a partir do vivido, do conhecido e explorado, a professora trabalha o espaço pedagógico como um espaço para troca de interesses, isto é, os alunos falam do que sabem, e a professora fala do que ela sabe e que julga importante seus alunos saberem.

Dessa maneira, verificamos que a linguagem de ambos os sujeitos – alunos e professora – traz uma condição de busca de diálogo, de construção de autonomia e de ação comunicativa, permitindo mediação favorável nas relações interpessoais.

Situações Psicológicas - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“Antes as crianças choravam muito e isso atrapalhava o andamento das aulas. Com o tempo fomos tendo progresso e a família tem ajudado muito nisso”.

“Cansei de estar explicando uma coisa e quando olhava para elas tinha a impressão que não estavam me ouvindo. Estavam caladas, quietas, mas não estavam me ouvindo, não sabiam muitas vezes repetir nada do que eu tinha acabado de falar na sala aí eu pensei que as aulas tinham que ser diferentes mais não sabia muito como fazer e um jeito que achei foi o de colocar o nome delas em tudo, aí todo mundo fica querendo saber se o nome vai estar ali no texto, no problema de matemática e a aula passa a ser mais animada”.

Nesses depoimentos, verificamos que o trabalho com a construção da auto-estima é uma condição ímpar para quem deseja trabalhar conteúdos cognitivos. Crianças que conseguem se sentir valorizadas, que têm uma auto-estima elevada, que se sentem

importantes, em uma dada circunstancia são capazes de aprender e de ensinar, de uma maneira mais leve, menos complexa e traumática.

Crianças chorando muito e de olhar desatento, distante do espaço da sala de aula são realidades conhecidas. Geralmente, no início do ano escolar esses comportamentos são verificáveis com uma certa frequência. Deixar situações semelhantes a essas passarem despercebidas é demonstrar falta de sensibilidade e de condições para intermediar processos que contribuam para construção de sociabilidade e cooperação.

Situações de Mudança de Comportamentos - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“Logo no início do ano as crianças chegam batendo até nas mesas, mas depois com o passar do tempo elas vão aprendendo que violência gera violência”.

“Peguei muitas vezes as crianças roubando lápis, borracha... mas isso passa quando a gente resolve fazer sistema mutirão para fazer caixinhas de lápis, de borracha, de lapiseira... e se esta na caixinha todos podem usar, porque aquilo não é de uma pessoa, mas é de todas as pessoas e eles sabem disso e sabem também que quem usa e guarda vai usar outra vez”.

Violência e situações de furto exigem trabalho cauteloso. Não é de se estranhar que estes comportamentos sejam uma frequência, uma rotina no espaço da escola, uma vez que, infelizmente, nas atitudes de violência, sejam elas quais forem, muitos encontram oportunidade de extravasar problemas e frustrações que os acometem cotidianamente.

Bater, empurrar... são comportamentos verificáveis nas crianças quase que constantemente no espaço da escola.. No entanto, é necessário um trabalho pedagógico-educativo que privilegie o diálogo como maneira de chamá-los à reflexão de tais atitudes e à

possibilidade de construir novos comportamentos que servirão não apenas para o espaço da sala de aula/escola, mas, sobremaneira, para a vida.

Na tentativa de diminuir ou resolver o problema, a professora abandonou a prática de reclamar, botar de castigo, deixar sem recreio. Observamos que a professora estava buscando sempre alternativas capazes de levar as crianças ao entendimento de que não seria daquela maneira que elas conseguiriam as coisas na vida.

Uma das maneiras alternativas encontradas pela professora foi a de construir pequenas atividades de teatro com temas sobre violência – na rua, em casa, na escola. Nada muito pesado acontecia. Pequenas situações vividas pelas crianças eram contadas e ensaiadas e, depois dramatizadas.

O que a professora queria era chamar a atenção dos alunos sobre o fato de que um ato de violência pode gerar outro ato de violência e, numa situação de briga, de confusão, de discussão, as pessoas não se entendem e, muitas vezes, acabam ficando inimigas.

REFORÇO ESCOLAR

Conforme mencionado anteriormente na metodologia, nessa escola há apenas 01 (uma) sala de reforço escolar que funciona nos turnos matutino e vespertino. A prof^a “Bia” atende, no turno matutino a 30 crianças com faixa etária de 09 a 10 anos e, no turno vespertino, a 36 adolescentes, com faixa etária de 12 a 18 anos.

A prof^a “Bia” mora no bairro há 21 (vinte e um) anos, diz gostar do bairro e das pessoas... diz sempre que deve se orgulhar de ter nascido e crescido ali, porque nele teve a oportunidade de aprender muitas coisas, principalmente sobre o sofrimento, a batalha diária por trabalho...

A prof^a “Bia”, há 05 (cinco) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão de professora desde os 11 (onze) anos, quando dava banca para crianças da 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental (em conjunto com sua irmã gêmea, a professora “Ana”).

Pensa em fazer Curso Superior de Letras ou Pedagogia, no qual vê a oportunidade para trabalhar de maneira mais apropriada e assegura. Não pode mais continuar estudando por conta própria porque para ela é importante trocar experiências e conhecimentos.

A profª “Bia” também desenvolve um trabalho pedagógico-educativo interessante com as crianças e com os adolescentes. Para ela, *“a educação é o único caminho capaz de retirar o homem da marginalidade e de dar-lhe perspectiva na vida”* ela acredita, ainda, que *“a escola perde muito quando só quer passar o que ela quer, o que ela entende como certo e se esquece de olhar o mundo ao seu redor e vê como as coisas estão acontecendo e que todos nós estamos no meio do furacão dos acontecimentos”*.

A exemplo da profª “Ana”, a profª “Bia” também acredita na importância das visitas à comunidade e diz que, pelo menos quatro vezes por ano, essas visitas são feitas. Uma no início, duas no decorrer do ano e uma, no final do ano escolar. A profª sempre nos falava que: *“Se a gente ignorar a condição de vida deles estaremos também ignorando a nossa condição de vida porque vivemos no mesmo lugar e os problemas que eles sofrem nós também sofremos”*.

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que valoriza – a solidariedade, a cooperação, o respeito mútuo. Às vezes, quando conversávamos, ouvíamos a professora falar que: *“É preciso ensinar o que é preciso, o que é determinado pela escola, mas é preciso também prepará-los para a vida. É por isso que nossos alunos participam de passeatas e manifestações que acontecem aqui no bairro. É uma maneira de politizá-los, de fazê-los cidadãos”*, acredita.

Em virtude dessas colocações, acreditamos que a concepção de educação trazida pela professora também está de acordo com o que Mizukami (1986) classifica como Abordagem Sócio-Cultural -, pautada na filosofia de trabalho de Paulo Freire, que, além de privilegiar o homem como sujeito do processo educativo, também destaca que

“o homem /só/ chegará a ser sujeito através da reflexão sobre o ambiente concreto /porque/ quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para muda-la”. (Mizukami, 1986, p. 86).

Entendendo que a reflexão é o ponto de partida para a construção da consciência e da consciência + ação e interação, quanto mais as crianças e adolescentes interagirem com seu mundo concreto, poderão desenvolver comportamentos autônomos, capazes de possibilitarem a co-autoria de diálogos e de tomadas de decisão.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(Na Sala de Reforço Escolar) – informações da profª Bia

Declarou a professora:

“Penso em trazer para eles coisas da atualidade, coisas que todos falam e que a gente também precisa falar”.

“Penso que coisas como drogas, violência, desemprego... são coisas que a gente pode conversar, para que eles tenham noção do que é a vida, do que temos que enfrentar pela frente”.

“Penso que a gente tem que ter na sala de aula, a hora da novidade. Essa é a hora de contar o que viu, ouviu, sentiu, fez ou vai fazer. É a nossa hora de partilhar, de respeitar a vez de cada um falar”.

Expressões como “falar de coisas da atualidade, falar sobre drogas, violência, desemprego, promover a hora da novidade e respeito à vez de cada um falar” remetem-nos a considerar que a professora é capaz de, através de uma linguagem dialógica e comunicativa, levar seus alunos a falarem o que sabem, pensam e sentem, diante dos assuntos que são trazidos e discutidos na sala de aula.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(Na Sala de Reforço Escolar) – informações da prof^a Bia

Durante 40 dias, observamos o fazer pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como interessante sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar com jornais, revistas, literatura infanto-juvenil. Normalmente os textos eram lidos em sala de aula, passavam por pequenas discussões, os alunos comentavam, falavam o que entendiam, davam opiniões muito próprias das suas idades. Muitas vezes, o recurso da dramatização era utilizado como maneira de trabalhar o certo ou o errado, o bonito ou o feio a depender de um certo entendimento do grupo/classe a respeito da situação apresentada.

Em Ciências Naturais, a professora procurava trabalhar textos retirados de jornais, revistas e, em especial, da revista Super Interessante.

A professora acreditava que quanto mais os alunos se envolvessem nas aulas, mais rapidamente aprendiam não somente os conteúdos formalizados pela escola como necessários ao desenvolvimento cognitivo, como também aprenderiam a se respeitar e a respeitar os outros, a se valorizar e a valorizar os outros, condições essenciais para um bem viver em comunidade.

Para tanto, realizadas de maneira individual ou coletiva, as atividades de artes, de leitura/compreensão e de dramatização eram sempre uma constante nas aulas, o que garantia a participação e o envolvimento de toda a turma.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar com temas da atualidade e utilizava também livros didáticos. A professora sempre, após as leituras, levava os alunos a refletirem e a darem suas próprias opiniões sobre o assunto em estudo.

As datas comemorativas constantes do calendário escolar eram todas trabalhadas com carinho e dedicação. Professora e alunos se empenhavam em fazer atividades lúdicas e

dramatizações com o objetivo de demonstrar a construção de um certo tipo de aprendizado e conhecimento.

Em Matemática, a professora e os alunos, muitas vezes, construíam pequenos jogos e brincadeiras. No início, os jogos com feijão, gudes, palitos de picolé, canudos coloridos, carrinhos... eram confeccionados pela professora, mas, em muitas oportunidades, observamos os alunos dando sugestões que eram melhoradas pela turma como um todo.

Nesses jogos e brincadeiras observamos que a prioridade era o trabalho com as dificuldades da turma. Isso demonstra que a preocupação da professora não era exclusivamente fazer valerem os conteúdos escolares, mas, sobretudo, elevar os alunos a uma condição favorável de aprendizagem.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(Na Sala de Reforço Escolar) – informações da prof^a Bia

As principais dificuldades apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e que podemos classificar assim: **Situações Sociais e Situações Morais.**

Situações Sociais - Neste item, destacamos as palavras da professora quando nos disse que:

“Quando a gente olha a pobreza que existe em algumas casas daqui do bairro dá prá entender porque que elas não aprendem com facilidade aquilo que a gente ensina com tanto gosto”.

“Muitos dos alunos quando chegam na escola já é perguntando qual será a merenda. Ficam muitas vezes olhando as horas para ver se já está na hora de merendar. A merenda mata a fome do corpo e a gente tenta, com carinho, matar a fome da alma”.

Matar a fome do corpo, com alimento, e matar a fome da alma, com outro tipo de alimento: o carinho. Eis aqui duas expressões passíveis de reflexões. Ambas trazem um sentido de estética. A estética do corpo, que precisa de alimento, e a estética da alma, que precisa de cuidado.

O alimento que mata a fome do corpo não necessariamente mata a fome da alma. Podemos dar merendas aos alunos, mas sua condição de vida é tão precária que muitos vão à escola em busca de um algo mais que podemos traduzir em carinho, atenção, cuidado. Nesse caso específico, a professora tem sensibilidade para enxergar tudo isso, e é isso que faz a diferença.

Situações Morais - Neste item, destacamos o que disse a professora quando explicou:

“Acho difícil no início do ano quando a gente ainda tá conhecendo o aluno e não sabe que tem uns que gostam de pegar as coisas do colega prá levar prá casa... É isso que a falta das coisas faz com as pessoas – faz com que elas tirem do outro aquilo que elas acham que precisam”.

“Um dia eu pensei em separar os que não roubavam dos que roubavam os lápis de escrever e as borrachas. Depois pensei – mas porque fazer isso? – Isso não vai resolver nada e ainda por cima vou criar a maior confusão na sala de aula. Achei que podia resolver isso contando estórias, falando de Deus, criando pequenas dramatizações e não é que deu certo? Meus alunos são meus amigos e vêem os colegas como parceiros. Pelo menos aqui na sala de aula não existem marginais, existem pessoas que precisam ter a consciência trabalhada”.

Pessoas que precisam ter a consciência trabalhada. Quando nos deparamos com essa expressão, lembramos de Ricoeur (1969, p. 95) quando nos diz que “as palavras têm mais do que sentido, mas não têm um sentido infinito”. E aqui ela é muito pontual. Consciência é a palavra. Consciência mexe com situações nas quais são trabalhadas outras consciências, que

podem ser expressas em outras tantas linguagens, tais como: poder-pensar, poder-querer, poder-dizer, querer-dizer, querer mostra-se...

Nesse exemplo citado pela professora, encontramos mais que simples jogo de palavras. Encontramos vontade de trabalhar um “eu-penso” porque nosso pensar é um ato possível de nos construir heterônomos ou autônomos a depender das circunstâncias que nos envolvem cotidianamente.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(Na Sala de Reforço Escolar) – informações da profª Bia

As principais conquistas apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e que podemos classificar assim: **Situações Pedagógicas, Psicológicas e Mudança de Comportamentos.**

Situações Pedagógicas - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“A maior dificuldade aqui é a leitura e, conseqüentemente, a escrita. Na leitura vou trabalhando pedacinhos, sílaba a sílaba e vem dando resultado, mas também tenho casos de alunos que lêem e não sabem o que estão lendo, não entendem o sentido das coisas e isso é um problema porque para mim quem não sabe entender o que está lendo não sabe entender a própria vida, mas tenho conseguido bons resultados com o trabalho de leitura, quando procuro não deixar ninguém sem atendimento”.

“Uma outra dificuldade que agora me lembro é a de trabalhar as operações matemáticas. Como eles têm dificuldades de resolver pequenos problemas. Eu e minha irmã /professora na mesma escola - educação infantil/ temos a mesma tática. A gente trabalha com situações do dia-a-dia, da vida deles mesmos e assim vamos tentando resolver um problema que é crônico porque muitas vezes eles sabem

contar de cabeça, mas não sabem botar a forma da conta no papel e a escola também quer isso deles”.

Segundo a professora, está no aproveitar das experiências do dia-a-dia vivenciadas pelos alunos, a chave de trabalhar as dificuldades que eles apresentam o que coincide com o pensamento de Savater (1998, p. 35) quando nos diz que, para aproveitar de modo pedagogicamente estimulante o que alguém sabe, é preciso compreender, também, o que o outro não sabe... e o que consideramos desejável que o saiba”.

Dessa maneira, compreendemos mais uma vez qual deve ser o sentido de compartilhar, de ser solidário e de cooperar. Aqui, nesses depoimentos, encontramos uma linguagem que expressa o amor. Amor pelo outro ao pensar que não basta apenas ensinar a ler, escrever e fazer contas... é preciso mais, é preciso ensiná-los a ler a própria vida.

Situações Psicológicas - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse:

“Sabe raiva, tristeza, angústia? – pois é. Era só a gente pedir um desenho ou uma pintura e tudo isso aparecia nas cores e nos formatos. Choro em situação de roubo também aparecia. Menino escondido atrás da porta fugindo do chinelo da mãe também aparecia nos desenhos. Pai mordendo orelha do irmão mais novo e tia escondendo a bonequinha da irmã, também... De tudo um pouco era mostrado nos desenhos. Guardei prá mostrar prôs pais, prá conversar com eles. Falei prá eles que quanto mais certas coisas acontecem, mas as crianças, os adolescentes ficam nervosos e agressivos e isso dificulta bastante nosso trabalho”.

No depoimento da professora observamos que, através dos desenhos, os alunos falavam muito mais do que se poderia imaginar. Imaginem... como é conviver e aprender coisas que a escola coloca como necessárias, se não encontrar em casa, principalmente, um ambiente acolhedor? Através dos desenhos, a professora encontrou alguns dos possíveis

motivos que levam seus alunos a comportamentos indesejáveis, tais como: choro por qualquer coisa – uma situação muito observada em sala de aula.

Situações de Mudança de Comportamentos - Neste item, destacamos o que diz a professora:

“No meu caso a minha maior dificuldade era com os alunos rebeldes. Tudo ou qualquer pessoa que os atinge, eles resolvem enfrentar com violência. Até nas cadeiras eles batem, empurram porque acham que elas de algum modo fizeram algum mal para eles. Nos colegas também batem... agora a gente tenta conversar sobre tudo o que acontece na escola, na sala de aula, a gente pede a opinião deles e as coisas parecem melhorar bastante... é assim que é a educação tem que ser um pouco de amor, de paciência e de disposição todos os dias”.

Através desse depoimento, verificamos que a professora se solidariza com a situação apresentada em sala de aula. Solidariza-se, no sentido de, entendendo o que acontece e o porquê que acontece, tenta, de maneira bastante humana, compreender e, ao mesmo tempo, trabalhar sentimentos que preservem a pertença e o aconchego, isto é, o problema existe, mas não pode ser ignorado. Trabalhá-lo de qualquer jeito também não é aconselhável; então buscar maneiras de combater a violência, dando e tendo, dentro do possível, amor e paciência.

Para tanto, o diálogo é fundamental. E, a professora deixa bastante claro que é, através do diálogo, que as coisas têm melhorado, e muito, na sala de aula. Nesse momento, lembramos de Freire (1987, p. 91-2) quando nos diz que “é através do diálogo que buscamos superar as situações-limites” [e continua] “se não há diálogo os homens ficam petrificados e enclausurados em seus próprios mundos” coadunando, assim, com o pensamento de Habermas (1990, p. 73-4) quando diz que, “se a linguagem não existe os sujeitos não existem e, portanto, não existe télos para o entendimento” /e continua/ “se na há diálogo, os sujeitos ficam encolhidos porque suas linguagens ficam enfraquecidas”.

ÁREA 6 (Comunidade BETA)
14ª ESCOLA/GRUPO (2ª Escola Pesquisada)
Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

Nessa escola, estivemos atentas ao trabalho desenvolvido por três professoras: uma trabalhando na educação infantil com crianças de 05 a 09 anos, e duas trabalhando no reforço escolar, com adolescentes de 12 a 15 anos.

Nos anos de 2002 e 2003, nessa escola foram realizadas 120 (cento e vinte) observações, assim distribuídas:

Na sala de educação infantil – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Na primeira sala, do reforço escolar – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Na segunda sala, do reforço escolar – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Durante esse período, observamos **situações pensadas e exploradas, dificuldades e conquistas no dia-a-dia de cada sala de aula**. Dessa maneira, verificamos que:

EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado anteriormente na metodologia, nessa escola há apenas 01 (uma) sala de educação infantil que funciona nos turnos matutino e vespertino. A profª “Cel”, atende, no turno matutino a 28 crianças, e, no turno vespertino, a 33 crianças com faixa etária de 05 a 09 anos.

A profª “Cel” mora no bairro há 14 (catorze) anos; diz gostar do lugar e das pessoas... diz sempre que o bairro é o lugar da festa, do turismo, do movimento, de gente bonita e de artistas... sente-se orgulhosa por fazer parte desse universo... sofre com as situações de

pobreza e de miséria que observa no bairro e diz que as crianças merecem a escola que têm porque encontram na escola a oportunidade de receber o alimento e a educação.

A profª “Cel” tem o Magistério do segundo grau completo. Há 08 (oito) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão desde cedo, quando ajudava sua mãe –hoje uma professora aposentada- a dar aulas. Em alguns momentos, lembrou-se das palavras da sua mãe, quando dizia: “Vamos comigo prá escola, é bom você já ir pegando o jeito de ensinar”.

Está fazendo o 5º semestre de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Salvador-Bahia). Em uma de nossas conversas, relatou-nos que, no início do curso, não tinha muita vontade de continuar na profissão de professora, mas, com o passar do tempo, começou a ver principalmente nas aulas de psicologia e sociologia que muito do que via em sua comunidade e na escola em que trabalha é reflexo de situações sociais, históricas e aquelas matérias estavam despertando nela um novo olhar, um olhar mais crítico.

Por se perceber com um olhar mais crítico frente aos problemas sociais, passou junto a Irmã C. B. -gerente da escola-, a visitar as famílias das crianças que estudam na escola. Para ela, as visitas servem como apoio para entender muitas coisas que ocorrem dentro da sala de aula, para entender, por exemplo, por que há tanta criança que dorme na hora da aula e por que há tanta criança que não gosta do pai, da mãe, dos irmãos.

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma concepção que valoriza o brincar, o inventar, o trocar como matérias primas para todo aprendizado. Em alguns momentos, ouvimos a profª dizer que: *“Aqui a gente aprende estudar, brincando. Brincamos com canudos coloridos e aprendemos as cores, aprendemos a contar; brincamos com tampinhas de refrigerante e aprendemos a contar; brincamos com dados e aprendemos a contar, a perder, a ganhar, os números maiores que..., os números menores que..., o que é par e o que é ímpar; brincamos com a bola e aprendemos que todo mundo tem sua vez para jogar, que quem perde a vez deve passar a bola e não se aborrecer, que na vida às vezes a gente tem a bola na mão e às vezes a bola salta e a gente perde...”*

Essas linguagens revelam-nos que, na sala de aula, existe um sentido de estar- com, de con-viver, e, nessa convivência, aprender a respeitar, a participar, a partilhar saberes. Nesse momento, citamos Lévi-Strauss apud Savater (1998, p. 117), que afirma *“sem dúvida, a*

melhor educação será a que consiga potencializar o maior número de virtualidades que possam coexistir harmoniosamente...”

Nas linguagens dessa professora, observa-se a existência de uma linguagem que não mutila a imaginação, a criatividade que não empobrece as mentes que estão dispostas a viver e experienciar um dos maiores aprendizados que podemos construir em nossas vidas – o aprendizado do “livre expressar-se” sem medo da punição e da inibição, sentimentos que, quando presentes, amedrontam o sujeito e, portanto, leva-o à involução, fazendo-o recolher-se ao si mesmo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^a Cel

Disse a professora:

“Penso sempre que posso fazer o melhor trabalho do mundo. Penso em atividades criativas, inovadoras... não gosto de coisa tirada sempre do mesmo livro... o livro é ponto de partida, não pode ser visto como a única coisa que eles têm que ver... Às vezes também pergunto como eles querem estudar e eles dizem com a bola, na rodinha prá gente cantar e então aproveito prá cantar coisas que falam dos assuntos da escola e coisas que falam da amizade, da família...”

Nesse depoimento, a professora revela que o grupo tem uma dinâmica própria de aprendizagem. Nessa dinâmica, o aluno é convidado a participar, gerando um sentimento de pertença, isto é, cada um, por se sentir pertencendo ao grupo, sente-se, também, em condições de opinar, decidir e vivenciar experiências educativas que considera importantes.

Verificamos nesse depoimento, que o pensar não é um ato solitário, no qual a professora pensa para seus alunos, mas um ato coletivo em que todos pensam e falam sobre o pensado. Aqui nasce uma linguagem que colabora para a existência da cooperação, respeito mútuo e solidariedade – aspectos esses tão necessários ao fazer educativo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^a Cel

Durante 40 dias, observamos o fazer pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como interessante sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar com gibis, literatura infanto-juvenil e o livro didático (qualquer que apresentasse, de maneira interessante, o conteúdo de trabalho).

Normalmente os textos dos gibis e dos livros infantis eram lidos em sala de aula, passavam por pequenas discussões, os alunos comentavam, falavam o que entendiam, davam opiniões muito próprias das suas idades, e, muitas vezes, presenciávamos a professora pedindo a classe para alterar o final da história.

Muitas vezes, o recurso da dramatização era utilizado como maneira de trabalhar o certo ou o errado, o bonito ou o feio, a depender de um certo entendimento do grupo/classe, a respeito da situação apresentada, principalmente, quando os alunos queriam alterar toda a história.

Em Ciências Naturais, a professora procurava trabalhar textos retirados de revistas e, em especial, da revista Super Interessante.

A professora acreditava que quanto mais os alunos se envolvessem nas aulas, mais rapidamente aprenderiam não somente os conteúdos formalizados pela escola como necessários ao desenvolvimento cognitivo, como também aprenderiam a se respeitar e a respeitar os outros, a se valorizar e a valorizar os outros, condições essenciais para um bem viver em comunidade .

Para tanto, realizadas de maneira individual ou coletiva, as atividades de artes, de leitura/compreensão e de dramatização eram sempre uma constante nas aulas, o que garantia a participação e o envolvimento de toda a turma.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar com temas da atualidade e utilizava, também, livros didáticos. Sempre, após as leituras, levava os alunos a refletirem e a darem suas próprias opiniões sobre o assunto em estudo. Situações do cotidiano também eram trabalhadas na sala de aula, como por exemplo: crianças abandonadas, crianças marginais (que roubam, que matam), adolescentes que fogem de casa para ir morar na rua, etc.

As datas comemorativas previstas no calendário escolar eram todas trabalhadas com carinho e dedicação. Professora e alunos empenhavam-se em fazer atividades lúdicas e dramatizações, com o objetivo de demonstrar a construção de um certo tipo de aprendizado e conhecimento. Nessas épocas, a escola convidava a família para participar dos festejos – era uma maneira de tentar aproximar um pouco mais a escola, da comunidade.

Em Matemática, a professora e os alunos, muitas vezes, construíam pequenos jogos e brincadeiras. No início, os jogos com bolas de gude, palitos de picolé, canudos coloridos... eram confeccionados pela professora, mas, em muitas oportunidades, observamos os alunos também participando de sua construção.

Nesses jogos e brincadeiras, observamos que a prioridade era o trabalho com as dificuldades da turma. Isso demonstra que a preocupação da professora não era exclusivamente fazer valerem os conteúdos escolares, mas, sobretudo, elevar os alunos a uma condição favorável de aprendizagem. Muitas dificuldades de leitura e de resolução matemática (soma e subtração) podemos ver sendo resolvidas dessa maneira – através do lúdico.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^ª Cel

As principais dificuldades apontadas pela professora referem-se a situações da sala de aula e podemos classificar assim: **Situações Sociais e Situações Morais**.

Situações Sociais - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“É preciso olhar em nossa volta. Olhar a comunidade prá entender a vida das pessoas. Quando comecei andar pela comunidade pude

entender, ou melhor, não pude entender como é que mora tanta gente em uma casa só... casa, não, quartinho. No quartinho mal cabem os poucos móveis que têm. E as pessoas, elas vão se dividindo como podem para poder dormir. Você acha que alguém consegue dormir desse jeito? Pois é, “F” é um dos muitos alunos que temos na escola passa por isso, aí da prá entender a dificuldade de entender o que a gente fala, às vezes eu falo, falo, explico... mas sei que ele não está entendendo, ele está com sono...”

No depoimento da professora, encontramos expressões fortes, tais como: *“é preciso olhar em nossa volta. Olhar a comunidade prá entender a vida das pessoas...”*; *“eu sei que ele não está entendendo, ele está com sono”*. Nesse momento, recorremos a Heller (2000, p. 18-9) quando diz que *“o homem já nasce inserido em sua cotidianidade...”* e continua *“o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade /e, com isso/, aprende a mover-se no grupo humano comunitário, aprende a mover-se no próprio ambiente”*.

Daí a importância do olhar sobre a comunidade, sobre o cotidiano ao qual estamos todos presos. Nesse cotidiano, muitas vezes longe de nós, porque não estamos pertencendo a ele, em específico, existem crianças e adolescentes que dormem mal, comem mal, vivem mal e depois devem ir à escola aprender a ler, escrever e a resolver operações matemáticas. Há de se ter um entendimento de que, se as crianças e os adolescentes não estão bem alimentados e não estão dormindo bem, como poderão ter na escola, atenção aos conteúdos trabalhados?

Situações Morais - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“Sempre tive na sala de aula alunos que pegavam as coisas dos outros, escondido... é sempre um horror isso. Fica sempre aquela suspeita... um ‘eu não fui’, outro ‘eu não fui’ e aí um dia você entende que um dia foi um e que outro dia foi outro e que todos viveram aquilo – alguém sempre pegou o lápis, a borracha de alguém... mas aí o que eu faço... rezo. Todos rezam do jeito que sabem. Conto histórias, peço prá comentar, digo que certas coisas devem ser compartilhadas... não digo assim desse jeito, mas digo prá repartir e aí às vezes pego eles

emprestando materiais, trocando figurinhas, fazendo coisas assim... às vezes também vêm me dizer: - 'olha tia que ele me emprestou'? Parece, sei não, que nessa hora nasce um clima de confiança e respeito."

No depoimento da professora, verificamos duas palavras que são muito pontuais, principalmente, quando se deseja viver em comunidade: confiança e respeito. Confiar e respeitar são sentimentos repletos de significados, e cada um assegura um determinado valor de vida que exige formação continuada, numa permanente ação de educar-se e educar em um âmbito ampliado de vida coletiva.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(Na Sala de Educação Infantil) – informações da prof^ª Cel

As principais conquistas apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e podemos classificar assim: **Situações Pedagógicas, Psicológicas e de Mudança de Comportamentos.**

Situações Pedagógicas - Neste item, destacamos o que disse a professora:

"A maior dificuldade aqui é a leitura. Na leitura vou trabalhando sílaba a sílaba, vem dando resultado. Tento fazer um trabalho em conjunto, elejo os líderes da semana, aqueles mais espertinhos e quem sabe ensina a quem não sabe... todos querem ser líderes aí o esforço é geral. Peço também que recortem palavras de jornais e revistas, trabalho muito com gibis e as coisas vão melhorando... às vezes fico orgulhosa de mim porque nunca me desespere e fico orgulhosa deles porque querem vencer o problema. Já tenho meninos que lêem de carreirinha e outros que ainda estão engatinhando..., mas prá mim já teve avanço. Cada um tem seu momento."

No depoimento da professora, verificamos a presença de expressões como: *“tento fazer um trabalho em conjunto”... “às vezes fico orgulhosa de mim porque nunca me desespero e fico orgulhosa deles porque querem vencer o problema”*.

Trabalhar em conjunto requer o entendimento de que o homem é verdadeiramente um ser de relações. Freire (1979, p. 30-1), diz que “o homem está no mundo e com o mundo... isto torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender...” Assim, a professora, ao falar e ao viver a experiência do ‘conjunto’, revela uma linguagem que expressa um comportamento voltado para a construção da autonomia, na qual os pares do processo ensino-aprendizagem se envolvem com ação do pensar-com e do fazer-com, buscando integração, participação.

Sentir orgulho de si e orgulho dos outros! Sentimo-nos orgulhosos, quando fazendo algo por amor; reconhecemos que, nesse fazer, também existe um ato de amor por nós. Para Freire (1979, p.29), “o amor é uma tarefa do sujeito” ... “é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam.” Quando professores e alunos se respeitam, buscam orgulhar-se dos seus fazeres e o fazem na busca de solucionar problemas, não por imposição, uma estratégia de um ter-que-fazer, mas, sobretudo, por um reconhecimento de uma necessidade do porquê-fazer.

Situações Psicológicas - Neste item, destacamos algumas declarações da professora:

“Antes, no início do ano, eu tinha problemas sérios. Sabe crianças angustiadas? Era isso aí... dá prá imaginar pessoas tão pequenas sofrendo, chorando por tudo, batendo só porque o colega olhou prá ele? Eu tinha de tudo um pouco na sala... cheguei muitas vezes a pensar: - ‘Ô meu Deus, tomara que aquele menino não venha hoje...’, mas depois, me arrependi de ter pensado isso. Prá eles aprenderem as coisas eles precisam se sentir amados, queridos, esperados... muita coisa mudou depois que eu comecei a falar: - ‘Que bom que você veio!’; ‘Você sabia que você é minha estrela?’ Quem não gosta de ouvir isso?”

Nesse depoimento, a professora deixa claro que sabe que o fato de a criança sentir-se amada pode mudar tudo. No processo de ensino-aprendizagem, engana-se quem acredita que basta ir à escola e trabalhar conteúdos cognitivos. Se o afetivo não estiver trabalhado, o cognitivo terá dificuldades para aprender e apreender o que está sendo ensinado. “Que bom que você veio”; “Você sabia que você é minha estrela?”, começa a fazer diferença, quando é dito a crianças e adolescentes que normalmente não encontram em seus pais ou irmãos a certeza de que são amados.

Cury (2001, p. 72) diz-nos que “a escola que educa emoção faz fogueira com sementes e não com madeira seca”. Dessa maneira, compreendemos que é preciso plantar, na escola/sala de aula, um momento em que as escutas se façam presentes. Escutar as pessoas é desenvolver o princípio da alteridade; é, ainda, entender que somos seres inconclusos, seres inacabados, seres que estão “sempre-sendo” – e isso faz a diferença-.

Situações de Mudança de Comportamentos - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“O que mais pegava aqui na sala era a violência de um colega com outro e comigo também... Tinha dias que eu não agüentava. Passava mais tempo brigando, reclamando que ensinando. Um dia a Irmã C.B. (gerente pela escola), chegou aqui cantando: -‘Pitangueira d’onde vem a chuva, pitangueira a chuva molha o chão, pitangueira vê se você conta, quem mora no seu coração’. E aí ela ia falando quem morava no coração dela. Fui prá casa com aquilo na cabeça. Quem mora no meu coração, pensei..., e quem mora no coração dos meninos, pensei também. Esperei a sexta-feira chegar e comecei a cantar prá eles, risada geral. A música agradou e descobri que no coração deles morava eu, mas nem sempre morava pai, mãe... Já que eu morava lá, tratei de dizer que eu chegava mais prô lado prá caber outros e que só entra no nosso amor, no nosso coração quem a gente trata bem, quem a gente não bate, não fura com lápis... as coisas vão melhorando... Pitangueira está sempre em minha lembrança.”

“Pitangueira” é uma cantiga de roda que mexe com as emoções. Trabalhar essa cantiga com crianças e adolescentes é mais que cantar para descobrir quem está no coração de quem. É cantar objetivando entender como são ministradas as relações afetivas das quais todos nós dispomos, de maneira positiva ou negativa, a depender da nossa história de vida.

REFORÇO ESCOLAR

Conforme mencionado anteriormente na metodologia, nesta escola há 02 (duas) salas de reforço escolar, sendo que uma funciona no turno matutino, tendo como responsável a profª “Dal”, e a outra funciona no turno vespertino, tendo como responsável a profª “Eva”. Em virtude disso, falaremos sobre cada uma de maneira separada.

SALA 1 - REFORÇO ESCOLAR

Conforme mencionado na metodologia, a profª “Dal”, atende, no turno matutino a 19 adolescentes com faixa etária de 12 a 15 anos.

A profª “Dal” mora no bairro há 11 (onze) anos e afirma gostar e sentir-se muito bem no lugar. Diz que, apesar da visível contradição social que existe entre os bairros Candéal e Cidade Jardim, isso não é motivo para infelicidades e frustrações porque, segundo ela, *‘Deus é Pai de todos, independente de sermos pobres ou ricos’*.

A profª “Dal”, há 12 (doze) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão de professora desde os 15 (quinze) anos; começou suas atividades na profissão, trabalhando numa ‘escola do bairro’ e afirma que despertou para profissão, quando teve a oportunidade de trabalhar com crianças pobres e desnutridas porque, segundo ela, aquelas crianças precisavam de um pouco de tudo.

Está pensando em fazer vestibular para Letras ou Pedagogia. Para ela, estudar é importante porque abre as portas, amplia o horizonte. Acredita, também, que, estudando pedagogia, poderá estudar psicologia da infância e da adolescência e essas disciplinas poderão colaborar em sua docência.

A prof^a “Dal” desenvolve um trabalho pedagógico-educativo interessante com adolescentes. Para ela, a educação dentro de uma escola comunitária deve privilegiar o olhar para a comunidade e para seus problemas. Muitas vezes, durante nossas conversas, ela fez reflexões do tipo: *“É difícil ensinar conteúdos quando não se pode falar ao coração”... “É preciso ter paciência, conquistar as pessoas a cada dia, senão você corre o risco de vir para sala de aula e não conseguir fazer nada”... “Tem vezes que fico pensando como fazer para ensinar isto ou aquilo e encontro como saída sempre o conto de uma história... uma história que me faça unir o conteúdo que preciso trabalhar com coisas que vejo que são importantes para eles, como por exemplo: o relacionamento com amigos, com irmãos; o não bater, não furar, não ameaçar o coleguinha, coisas assim...”*

Para a professora, um ponto também importante para seu trabalho é a visita à comunidade. Ela nos revelou que foi uma vez visitar a casa de uma criança da escola e depois desse dia, resolveu: *“pelo menos duas vezes por ano vou fazer isso”*. *“Saber da comunidade é saber da vida sofrida, dos problemas e das felicidades que cada um tem”*, reflete ela. Disse ainda que costuma fazer esse trabalho junto com as missionárias – que estão na escola-, e junto com outras professoras – suas colegas-.

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que incentiva o trabalho de grupo, um trabalho durante o qual, além de se estudarem os conteúdos escolares, também se aprende a ser amigo, companheiro, solidário, isso porque, afirma a prof^a *“todos aqui tem basicamente os mesmos problemas, então um precisa entender um pouco sobre o outro e ver que o outro às vezes é tão necessitado e injustiçado quanto ele”*.

Em função dessas colocações, acreditamos que a concepção de educação trazida pela professora pauta-se no que diz Michael Carrithers apud Savater (1998, p. 40), isto é, *“O destino de cada humano não é a cultura, nem estritamente a sociedade como instituição, mas os semelhantes.”* Isto porque, acredita ele que *“o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem.”*

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 1 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Dal

Declarou a professora:

“Sempre estou pensando em meus alunos. Eles são uma riqueza para mim. Penso sempre em atividades interessantes que possam despertar o interesse em vir prá escola. Às vezes até trago algumas notícias tristes do tipo: filho que matou pai, irmão que amarrou a irmã, mãe que grita com a filha, filha que fugiu de casa e deixou a mãe preocupada... sabe por que eu faço isso? Porque acho importante saber o que eles pensam sobre as coisas do mundo. A escola também serve para isso. Aqui na sala a gente canta, desenha, pergunta tudo, aprende a responder, mas aprende também a pensar e a falar sobre o que tá aí na rua acontecendo a toda hora”.

Desse depoimento, destacamos as seguintes colocações: *“...meus alunos... são uma riqueza para mim” “...acho importante saber o que eles pensam sobre as coisas do mundo”, “aprende também a pensar”...*

Alunos que são riquezas. Com essa expressão, a professora deixa claro que gosta do que faz e gosta dos seus alunos. Identifica-os como riquezas por acreditar que eles são capazes de aprender e de ensinar, porque trazem uma quantidade significativa de experiências pessoais/familiares que apontam para uma diversidade de possibilidades de construção de novos aprendizados.

É importante saber das coisas do mundo. Essa expressão revela uma linguagem que não admite um certo tipo de ignorância – a ignorância de não saber pensar, expressar e argumentar sobre as coisas do cotidiano, um cotidiano que requer compreensões e interpretações constantes porque o mundo não pára, as pessoas realizam ou deixam de realizar coisas, fenômenos naturais e sociais, acontecem!

É claro que nem tudo poderá ser comentado porque muitos assuntos exigem um estudo e um conhecimento mais apurado e específico, mas muito pode ser levado para sala de aula e lá abrir um espaço para socialização de opiniões, construção de consciências, melhoria de linguagem e de comportamento perante a vida. A professora sabe o quanto é importante aprender a pensar.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 1 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Dal

Durante 40 dias observamos o fazer pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como interessante sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar com: gibis de “Cebolina” (personagem criado por Maurício de Souza), acreditando que conseguiria resolver alguns probleminhas de escrita; literatura infanto-juvenil acreditando que despertaria o gosto e o interesse pela leitura e o livro didático (qualquer um que apresentasse de maneira interessante o conteúdo de trabalho).

Normalmente, os textos dos gibis e dos livros infantis eram lidos em sala de aula, passavam por pequenas discussões, os alunos comentavam, falavam o que entendiam, davam opiniões muito próprias das suas idades e, muitas vezes, presenciávamos a professora pedindo à classe para modificar toda história (encontramos muitas estórias reescritas).

Muitas vezes, o recurso da dramatização era utilizado como maneira de trabalhar o certo ou o errado, o bonito ou o feio a depender de um certo entendimento do grupo/classe a respeito da situação apresentada, principalmente quando os alunos queriam alterar toda a história. Aqui a professora preocupava-se em trabalhar valores morais e éticos e, junto com os alunos, ia construindo um conteúdo que passava pelo estabelecido pela escola e passava pelo estabelecido como necessidade para a construção do bem-viver.

Em Ciências Naturais, a professora procurava trabalhar textos retirados de revistas e, em especial, da revista Super Interessante. Gostava também de propor aos alunos algumas

experiências como: plantar feijão no algodão, a diferença entre uma planta que recebe e a que não recebe luz e água.

A professora diz que, quanto mais os alunos se envolvessem nas aulas, mais rapidamente aprenderiam não somente os conteúdos formalizados pela escola como necessários ao desenvolvimento cognitivo, como, também, aprenderiam a se respeitar e a respeitar os outros, a se valorizar e a valorizar os outros, condições essenciais para um bem viver em comunidade.

Para tanto, realizadas de maneira individual ou coletiva, as atividades de artes, de leitura/compreensão e de dramatização eram sempre uma constante nas aulas, o que garantia a participação e o envolvimento de toda a turma.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar com temas da atualidade e utilizava também livros didáticos. A professora sempre, após as leituras, levava os alunos a refletirem e a darem suas opiniões sobre o assunto em estudo. Situações do cotidiano também eram trabalhadas na sala de aula, como por exemplo: crianças abandonadas, crianças marginais (que roubam, que matam), adolescentes que fogem de casa para ir morar na rua, etc.

As datas comemorativas constantes no calendário escolar eram todas trabalhadas com carinho e dedicação. Professora e alunos empenhavam-se em fazer atividades lúdicas e dramatizações, com o objetivo de demonstrar a construção de um certo tipo de aprendizado e conhecimento. Nessas épocas, a escola convidava a família para participar dos festejos – era uma maneira de tentar aproximar um pouco mais a escola da comunidade.

Em Matemática, a professora e os alunos, muitas vezes, construíam pequenos jogos e brincadeiras. No início, os jogos com bolas de gude, quebra-cabeça, bolas de pingue-pongue com meias, palitos de picolé, canudos coloridos... eram confeccionados pela professora, mas, em muitas oportunidades, observamos os alunos também participando de sua construção.

Nesses jogos e brincadeiras, observamos que a prioridade era o trabalho com as dificuldades da turma e socialização dos aprendizados. Isso demonstra que a preocupação da professora não era exclusivamente fazer valerem os conteúdos escolares, mas, sobretudo,

e levar os alunos a uma condição favorável de aprendizagem. Muitas dificuldades de leitura e de resolução matemática (soma e subtração) podemos ver sendo resolvidas dessa maneira – através do lúdico.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 1 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da profª Dal

As principais dificuldades apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis do espaço sala de aula e podemos classificar como: **Situações Sociais e Situações Morais.**

Situações Sociais - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando declara:

“Eu tenho muita pena deles. Tem crianças aqui que moram em cubículos. A beleza que você vê aqui no bairro é bonito prá turista. Aqui tem muita pobreza, muita miséria, muita gente doente que vive junta em um quartinho... aí você vê chegar aqui as crianças que estão com fome de tudo: de comida, de colo, de denço... tem crianças que só vão prá casa depois que a gente manda, manda... eles gostam de ficar por aqui, da merenda, do almoço, da gente...”

No depoimento da professora encontramos expressões fortes, tais como: “*as crianças estão com fome de tudo: de comida, de colo, de denço...*”. Nesse momento lembramo-nos das colocações de Savater (2000, p. 73), quando diz que “os docentes /precisam/ perceber este fenômeno na cotidianamente”. Se, em casa, as crianças não dispõem, como gostariam, da comida que alimenta o corpo e daquela que alimenta a alma, a escola, por sua vez, não pode mais se negar a alimentá-las tanto no corpo, quando proporciona pelo menos três refeições, uma na chegada, uma merenda e outra, na saída, quando retornam para casa com o almoço garantido, quanto na alma, quando proporciona atenção, carinho, cuidado, escuta, diálogo...

Daí a importância do olhar e do se escutarem as crianças e adolescentes porque falam, cada uma a seu modo, sobre situações/fenômenos muito próprios daqueles que se encontram desprovidos de quase tudo. Verificamos, durante as vezes, quando visitamos a comunidade, que as famílias, por estarem em situação de desemprego ou em atividades menos qualificadas e remuneradas, não conseguem desenvolver uma linguagem e um comportamento próximo, isto é, de diálogo, de aconchego, de menos agressividade.

Situações Morais – Aqui, destacamos as palavras da professora, quando nos disse que:

“O maior problema que tive aqui foi o de crianças que roubavam os lápis e as borrachas das outras... não é bem roubavam que eu queria dizer, roubavam é muito pesado... não cabe às minhas crianças... Na verdade elas pegavam e se esqueciam de devolver e era aquela choradeira, acusações prá todo lado, empurrões, ficar de mal... Resolvi o problema sabe como? Perguntando prá eles: o que a gente pode fazer prá os lápis não sumirem mais? Foi demais, essa luz eu tive num dia daqueles... Eles disseram: Todo mundo podia ter lápis na escola ai não precisa esquecer de devolver do colega... Deu prá entender a lição? Se todos têm, não tem porque pegar, ficar, esconder...”

No depoimento da professora verificamos as seguintes expressões: *“...não é bem roubavam que eu queria dizer, roubavam é muito pesado... não cabe às minhas crianças... Na verdade elas pegavam e se esqueciam de devolver...”* Essa maneira de observar os fatos desempenha um papel importante na relação pedagógica. Em seguida, a professora acrescenta: *“...Resolvi o problema sabe como? Perguntando prá eles: o que a gente pode fazer prá os lápis não sumirem mais?”.* Nesse momento, verificamos a importância das palavras de Brandão (2002, p. 215) quando nos diz que: “o educador é o agente da mediação (...) cria contextos através dos quais a experiência vivida do cotidiano, entre ele próprio e seus alunos, pode ser pensada e pode encontrar os seus múltiplos e mutáveis significados”.

Dessa maneira, a professora demonstra compreender que só chegamos ao aprendizado da vida, dos conteúdos escolares, dos conteúdos da moral e da ética necessários para uma boa convivência, quando nos sentimos fazendo parte de um processo e, dentro deste, sentimo-nos “sujeitos possíveis de diálogos” e sujeitos possíveis de estabelecer compactuações de algo compreendido na mediação, aprendido em múltiplos e mutáveis significados como necessário, importante e verdadeiro para a construção do bem-viver.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 1 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Dal

As principais conquistas apontadas pela professora referem-se a situações da sala de aula e podemos classificar como: **Situações Pedagógicas, Psicológicas e de Mudança de Comportamentos.**

Situações Pedagógicas - Neste item, destacamos o que disse a professora:

“Minha maior dificuldade é com a leitura e escrita. Na leitura vou trabalhando pedaço por pedaço, vou juntando pedacinhos aprendidos... vem dando resultado. Na escrita, faço atividades criativas, como: recortar palavras de gibis, jornais e revistas que comecem com a letra ou com o pedaço (sílabas) que estamos trabalhando... às vezes tenho bom resultado... às vezes também quero que eles não leiam só as palavras, mas aprendam a ler a vida, as pessoas, o mundo. É um sonho!”

No depoimento da professora, verificamos a presença de expressões como: “às vezes também quero que eles não leiam só as palavras, mas aprendam a ler a vida, as pessoas, o mundo. É um sonho!” Essas declarações estão de acordo com as palavras de Brandão (2002, p. 215), quando diz: “o trabalho de ensinar e aprender se realiza, na verdade, como um ‘alargamento’ de círculos de comunicação entre pessoas e elas mesmas, entre elas e os seus outros, e entre elas, os outros e os seus mundos, através do adesamento da aprendizagem”.

Pode ser um sonho o que a professora deseja, mas é possível e desejável concretizá-lo. Portanto, os alunos podem vir a ser pessoas que, além de aprenderem a ler palavras e decifrarem textos, também aprendam a ler a vida, as pessoas, os vários mundos, pois assim já estão fazendo.

Situações Psicológicas - Neste item, destacamos o que disse a professora:

“No início do ano eu tinha muitas crianças choronas... elas choravam por qualquer coisa, mas qualquer coisa mesmo... tudo era motivo para lágrimas... não tinha estória que eu contasse, musiquinha que cantasse... nada dava certo. Cheguei a pensar que não tinha nascido prá ensinar crianças... bobagem... quer ver eles pararem de chorar, bota no colo, faz denguinho e pede prá eles contarem uma estória prá você, qualquer coisa, até segredos eles contam... ‘meu pai bateu em minha mãe’ ; ‘meu padrasto disse que não gosta do meu pai’; ‘minha mãe bebe e me bate’; ‘minha irmã fugiu de casa e me mãe me bateu’... e por aí vai... viu só quantas vezes apareceu – ‘me bateu?’-

Nesse depoimento, a professora deixa claras duas coisas: primeiro, que é preciso saber compreender por que o choro e, segundo, que manifestações de afeto são sempre bem-vindas na relação pedagógica.

Na visão da professora, botar no colo e fazer denguinho são maneiras interessantes de acalmar os ânimos desolados daquelas crianças que não sabem muito o que é receber carinho, atenção, cuidado.

Nesse caso, citado pela professora, não nos fica difícil compreender que o processo pedagógico requer, além de atividades cognitivas, atividades que trabalham sentimentos e emoções positivos e construção de auto-estima. Nesse sentido, dar o colo, fazer dengo... não é matar o tempo de aula ou querer ficar no lugar da mãe ou do pai. O colo e o dengo aqui têm um papel importante: dizer à criança que ela é querida, que ela é importante e que seus sentimentos estão sendo levados em consideração naquele espaço chamado sala de aula.

Situações de Mudança de Comportamentos – Aqui destacamos o que disse a professora:

“Eu tinha alunos que não falavam com ninguém. Você podia perguntar qualquer coisa, ele não falava... ficava te olhando, olhando, olhando... pensei até que era caso prá psicólogo. Não. Um dia pensei também. Por que psicólogo? Vou inventar um jeito desses meninos falarem... cantando, brincando... sei lá... Um dia pedi que cada um trouxesse uma coisa que gostava de fazer... No primeiro dia, só uns três trouxeram, aí eles explicaram o jogo e a gente brincou junto. No segundo dia outros trouxeram também e o tempo foi passando... Um dia, eu nem esperava, um daqueles que não falava de jeito nenhum me disse – ‘Tia eu também gosto de fazer uma coisa’. Eu não perdi tempo, professora, fui logo dizendo: ‘É, me diz aí o que é?’. ‘-Sei contar a história diferente, qualquer história’. De vez em quando, na sexta-feira, é dia de contar a história diferente...é dia de falar... sai cada coisa...”

Falar. Participar. Fazer-se presente no mundo. É isso o que podemos compreender, quando reconhecemos no depoimento da professora, primeiro, sua preocupação com aqueles que não falavam, não participavam e, segundo, por reconhecermos sua preocupação em querer descobrir um jeito de fazê-los falar, estar presente de maneira mais dinâmica na sala de aula.

Assim, compreendemos o pensamento de Savater (1998, p. 131), quando nos diz que: “o professor não apenas, talvez nem principalmente, ensina com seus meros conhecimentos científicos, mas com arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar”.

Foi assim que a professora conseguiu fazer com seus alunos saíssem da inércia em que se encontravam - sem hipnotizá-los, mas, sobretudo, seduzindo-os... facilitando a descoberta das potencialidades. Todos nós sabemos ou não sabemos algumas coisas, gostamos ou não gostamos de algumas coisas... mas, com certeza, todos nós, de certa maneira, nos colocamos abertos a mostrar o que sabemos e o que queremos saber, o que gostamos e o que podemos começar a gostar/interessar...

SALA 2 - REFORÇO ESCOLAR

Conforme mencionado na metodologia, a profª “Eva” atende, no turno vespertino a 32 adolescentes, com faixa etária de 12 a 15 anos.

A profª “Eva” mora no bairro há 25 (vinte e cinco) anos e afirma gostar da vida que circula no bairro. Fala da pobreza e da miséria como oportunidade para repensar a vida e reflete o quanto é importante saber viver em um mundo tão seletivo e excludente.

A profª “Eva”, há 16 (dezesesseis) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão de professora desde os 15 (quinze) anos de idade. Começou a carreira, dando aulas para irmã ou para a mãe quando estas, por algum motivo, não podiam ir à escola. Viu nessas substituições a oportunidade de ter uma profissão e de ser útil a crianças e adolescentes.

Faz Curso Superior de Pedagogia no quadro do convênio ONG - Ágata Esmeralda e REDE UNEB-2000, situado nas dependências do Instituto Nossa Senhora da Assunção localizado nos Barris (Salvador-BA). Para ela o estudo universitário é importante porque leva à reflexão e ação ou, como preferiu dizer, leva para “*uma ação em reflexão*”. Acredita que as disciplinas estudadas, principalmente as antropologia, psicologia e sociologia são as que melhor abordam a realidade social.

A profª “Eva” desenvolve um trabalho pedagógico-educativo interessante com adolescentes. Para ela, o ato de ensinar e de aprender é ato circular, isto é, tem ponto de partida, mas não se encerra nunca. Acredita nas palavras de Paulo Freire, quando diz que educar “*é um ato de amor, uma luta constante contra o egoísmo*”. Vê nessa frase a luta contra o autoritarismo, a presença da cooperação e da solidariedade.

Assim como suas outras duas colegas de trabalho, vê no cotidiano da comunidade a possibilidade de fazer um diagnóstico da realidade. A partir daí acredita que pode entender, discutir e refletir junto com seus colegas na universidade e junto aos seus alunos sobre determinadas situações que entram na escola, como por exemplo: o furto e a agressividade.

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que valoriza aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele quer saber, quer aprender. A profª disse-nos,

algumas vezes, que trabalha o conteúdo sugerido pela escola, mas não deixa de lado aquilo que os alunos sabem ou querem aprender, porque acredita que, assim, as aulas podem tornar-se mais interessantes e motivadas.

Devido a essas declarações, acreditamos que a concepção de educação trazida pela prof^a está em concordância com o que diz Savater (1998, p. 41), quando afirma: “*podemos aprender muito sobre o que nos rodeia*” (...) /mas/ “*sempre temos que pedir a nossos semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico dos significados*”.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 2 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Eva

Declarou a professora:

“Meus alunos... voltei a estudar por mim e por eles... não quero ser mais uma professora na vida deles... quero fazer o melhor e faço o melhor... às vezes final de semana vejo uma coisa legal, penso neles, acho que vão gostar. Um dia desses eu pensei em algo genial. Vamos de 15 em 15 fazer a sexta da alegria. Foi o jeito que encontrei prá despertar o interesse nas aulas. Esse jeito foi legal porque eles começaram a perguntar e aprender mais. Quem participar, fizer as atividades, fizer perguntas... vai ser o astro da sexta-alegre. Vai cantar, dançar, falar poesia, fazer pintura, sei lá mais o que... vai ser estrela!”

Nesse depoimento, a professora fala-nos das suas preocupações: primeiro, diz pensar sempre nos alunos e, em seguida, diz que a maneira encontrada para chamar seus alunos ao interesse com os conteúdos escolares foi inventando um dia em que pudessem ser artistas.

Nesse momento, lembramo-nos das palavras de Freire (1979, p. 38) quando nos diz: “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” e de Habermas (1994, p. 50) quando diz: “a comunicação constitui o equilíbrio, o balanceamento

salvador entre a solidão sem linguagem e a alienação, entre o sacrifício da individualidade e ‘o isolamento daquele que se tornou só’ ”.

Nessa aproximação de pensamentos, inferimos que, se a comunicação constitui a busca de equilíbrio entre os homens e suas possíveis interpretações, então, partindo dessa linguagem, o homem pode criar, recriar e transformar seu destino e o mundo.

Dessa maneira, compreendemos as palavras da professora quando disse: “*Meus alunos... voltei a estudar por mim e por eles...*” Com essa expressão, a professora demonstra uma idéia que se traduz em uma linguagem de respeito ao próximo, de cooperação, de solidariedade, de compromisso, de vontade de acertar... e deixa claro que, além de se preocupar com seu aprendizado, também se preocupa com o aprendizado de seus alunos, permitindo-se e permitindo-lhes um criar e recriar constante.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 2 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Eva

Durante 40 dias, observamos o trabalho pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos, como interessante, sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar com: gibis de “Cebolinha” e “Chico Bento” (personagens criados por Maurício de Souza), acreditando que melhoraria probleminhas de escrita; literatura infanto-juvenil acreditando que despertaria o gosto e o interesse pela leitura e pelo livro didático (qualquer que apresentasse, de maneira interessante, o conteúdo de trabalho).

Normalmente, os textos dos gibis e dos livros infantis eram lidos em sala de aula, passavam por pequenas discussões, os alunos comentavam, falavam o que entendiam, davam opiniões muito próprias das suas idades e, muitas vezes, prontificavam-se ou eram chamados pela professora para modificar toda história que, depois, era dramatizada de maneira bastante criativa.

Muitas vezes, o recurso da dramatização era utilizado como maneira de chamar os alunos à escola. A dramatização era um instrumento sedutor porque todos queriam participar, principalmente aqueles que não gostavam de falar ou de participar das aulas; sentiam-se cativados e chamados a viver aquela experiência.

Em Ciências Naturais, a professora procurava trabalhar textos retirados de revistas e, em especial, da revista Super Interessante. Gostava, também, de propor aos alunos algumas experiências como: plantar feijão no algodão, a diferença entre uma planta que recebe e a que não recebe luz e água, o porquê da chuva, das nuvens...

Em Ciências Biológicas, apesar de essa matéria não ser tratada de maneira específica, muitas vezes presenciávamos a professora trazer para sala de aula fotos/gravuras de crianças que não gostam de comer verduras e legumes e comentar o que acontecia com crianças que gostavam e com crianças que não gostavam daqueles alimentos. Era uma maneira de chamar-lhes a atenção para a importância de consumir esses alimentos fornecidos principalmente na alimentação escolar.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar com temas da atualidade e utilizava, também, livros didáticos. Sempre, após as leituras, levava os alunos a refletirem e darem sua opinião sobre o assunto em estudo. Situações do cotidiano também eram trabalhadas na sala de aula, como por exemplo: crianças abandonadas, crianças marginais (que roubam, que matam), adolescentes que fogem de casa para ir morar na rua, crianças que mentem para os pais e fogem de casa, crianças que fumam e bebem escondido, etc.

As datas comemorativas constantes no calendário escolar eram todas trabalhadas com carinho e dedicação. Professora e alunos empenhavam-se em fazer atividades lúdicas e dramatizações, com o objetivo de demonstrar a construção de um certo tipo de aprendizado e conhecimento. Nessas épocas, a escola convidava a família para participar dos festejos – era uma maneira de tentar aproximar um pouco mais a escola, da comunidade.

Em Matemática, a professora e os alunos, muitas vezes construíam pequenos jogos e brincadeiras. Gostavam muito de músicas como, por exemplo, aquela que diz: *“7 e 7 são 14, com mais 7, 21...”* e outras músicas que tratassem de ensinar adição, subtração... Gostavam muito de inventar jogos com bolas, quebra-cabeça e palitos de picolé.

Nas músicas ou nos jogos, observamos que a prioridade era o trabalho com as dificuldades da turma e socialização dos aprendizados. A professora, sempre às sextas-feiras, fazia na sala de aula uma espécie de revisão da semana, e todos ou muitos assuntos eram repassados, de maneira lúdica, firmando ou construindo novos aprendizados.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 2 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Eva

As principais dificuldades apontadas pela professora referem-se a situações da sala de aula e podemos classificá-las como: **Situações Sociais e Situações Morais**.

Situações Sociais - Neste item, destacamos o depoimento da professora, quando nos disse:

“Meus alunos moram em um lugar diferente. De um lado, o Candeal que tem casas boas e mansões, pobreza e miséria, do outro lado a Cidade Jardim que só tem mansão e o lixo deles muitas vezes é o sustento de quem mora na parte pobre daqui. Tenho medo de que eles não saibam lidar com isso... com essa coisa de diferença social... porque uns tem tanto e outros tem tão pouco? Um dia peguei um deles falando lá na sala de aula, na hora do recreio, que se pudesse entraria naquele prédio dali prá pegar um brinquedo que viu. Fico triste quando vejo isso. É por isso que nas aulas sempre encontro um jeitinho de dizer prá eles vocês podem chegar lá, acolá... batalhem, estudem... ”.

Nesse depoimento, a professora ressalta a diferença social como um aspecto preocupante e que precisa ser levado em consideração. Neste momento, não se destacam as palavras de Freire (1979, p. 30-1): “o homem está no mundo e com o mundo (...) isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros (...) o homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz homem-história”

Quando a professora salienta “*é por isso que nas aulas sempre encontro um jeitinho de dizer prá eles vocês podem chegar lá, acolá... batalhem, estudem...*”, está, de outra maneira, dizendo: ‘vocês podem ser melhores, podem ser sujeitos da sua própria vontade e própria ação, podem fazer uma história diferente, capaz de modificar sua vida para muito melhor’.

Situações Morais - Neste item, destacamos as palavras da professora, quando nos disse:

“Meu problema mesmo foi com sumiço de lápis, borracha... nada que uma boa conversa não resolva. Nada também de reclamar, fazer o menino passar vergonha porque isso só piora as coisas... Converso, mostro exemplo, conto histórias que invento falando de meninos bons que venceram na vida e de meninos tortos que faziam coisas feias e que se perderam... eles comentam as histórias que eu conto depois sempre tem alguém que conhece alguém que aconteceu alguma coisa que eu botei lá na história... ai aos poucos, professora, eles não pegam mais os lápis, as borrachas, isso passa”.

No depoimento da professora, verificamos como marcantes as seguintes expressões: *“Nada também de reclamar, fazer o menino passar vergonha porque isso só piora as coisas... Converso, mostro exemplo, conto histórias que invento falando de meninos bons que venceram na vida e de meninos tortos que faziam coisas feias e que se perderam...”*

Essas expressões são marcantes porque: primeiro, fala sobre o sentimento de vergonha e, segundo, fala sobre a importância da conversa, do diálogo na relação pedagógica.

No que se refere ao sentimento de vergonha, como afirma La Taille (1996, p. 14), “a vergonha é um sentimento que, necessariamente nos remete a dois controles /externo e interno/; seu lado externo é sua origem e sua realimentação na exposição ao juízo alheio, seu lado interno é a atribuição de valor, a construção da imagem de si que cada um procura realizar e preservar”.

Passando pelo sentimento de vergonha, a criança estaria exposta ao olhar alheio, que a julgaria sem se preocupar com seus sentimentos perante os outros, e o fato de envergonharmos uma criança por uma atitude que consideramos incorreta e inaceitável aos olhos da sociedade não nos garante que a criança deixará para sempre de falar ou de fazer algo porque poderá continuar fazendo escondido ou continuar falando, e fazendo porque ainda não entendeu e não absorveu o *porquê* não pode ou não deve ter tal ou tais atitudes.

No que se refere à importância da conversa, do diálogo na relação pedagógica, estamos atentos ao que afirma Antunes (2002, p. 15) quando destaca que a educação deve estar sustentada em cinco pilares, a saber: “*aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser*”.

Dentro desses cinco pilares, o que nos chama mais atenção nesse momento é o “aprender a viver juntos, a viver com os outros”, porque se aproxima das palavras usadas pela professora: “*Converso, mostro exemplo, conto histórias...*” Nesse *converso, mostro exemplo*, encontramos uma professora vestida de carinho e cuidado que abre espaço para a construção de seres cooperadores, que interagem na busca de pensar e de falar sobre suas fragilidades, necessidades e problemas cotidianos e eleva os sujeitos desse fazer educativo a uma introdução comunicativa.

Habermas (1989b, p. 79) afirma que comunicativas “são às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”. Nesse processo – comunicativo -, as pessoas abrem-se ao entendimento mútuo, ao respeito mútuo, às noções de correção e sinceridade, legitimam seus pensamentos e suas atitudes porque as consideram importantes e não porque estão se sentindo coagidas a pensar ou agir desta ou daquela maneira.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 2 - REFORÇO ESCOLAR) – informações da prof^a Eva

As principais conquistas apontadas pela professora referem-se a situações verificáveis no espaço da sala de aula e podemos classificar assim: **Situações Pedagógicas, Psicológicas e de Mudança de Comportamentos.**

Situações Pedagógicas - Neste item, destacamos as seguintes declarações da professora:

“Minha maior alegria foi vê-los lendo. Um dia descobri que eles não estavam só lendo as palavras do livro, eles estavam lendo o mundo. Sabe como eu descobri isso, professora, foi quando comecei a chegar na sala e eles estavam lá falando de uma coisa que passou no Jornal Nacional, tipo assim, mais ou menos assim: ‘Cantor “X” foi preso usando maconha’... ‘filho mata mãe e pai e depois vai passear com a namorada’... ‘o incêndio aumentou e aumenta o número de gente sem casa na favela’... ‘Neta vende a casa da avó e a velha fica no meio da rua e com os vizinhos’ ... e por aí vai... eles falavam e comentavam também. Ai um dia eu tive um estalo e resolvi que toda sexta-feira teríamos um espaço para falar o que aconteceu na semana - todo mundo ia falar do que gostou, trouxe alegria, e do que não gostou, trouxe tristeza. Isso é um sucesso porque eles ficam atentos a tudo, tudo mesmo!”

A expressão mais importante desse relato está na frase *“Minha maior alegria foi vê-los lendo. Um dia descobri que eles não estavam só lendo as palavras do livro, eles estavam lendo o mundo”*... A professora, com essa expressão, inicialmente revela mais um dos cinco pilares da educação – o aprender a conhecer – e, posteriormente, revela aspectos de responsabilidade e comprometimento social.

Antunes (2002, p. 13-4), no que se refere ao “aprender a conhecer”, ressalta que nesta condição o indivíduo

“adquire as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento (...) imperando habilidades que exercitam os pensamentos, a atenção e a memória, selecionando as informações que efetivamente possam ser contextualizadas com a realidade que se vive e capazes de serem expressas através de linguagens diferentes.”

Dessa maneira, compreendemos que, ao falar sobre os acontecimentos do cotidiano, as crianças vão aprendendo a posicionar-se diante da vida, da realidade circundante, abordando seus conflitos e suas diferentes maneiras de compreender o mundo.

Brandão (2002, p. 191), no que se refere a aspectos de responsabilidade e comprometimento social, afirma:

“a educação é responsável pela formação de pessoas como uma fase de preparação ‘para a vida’, ‘para a maturidade’, ou qualquer outra suposta realização futura, /e que/ isto só tem valor se ela for praticada como uma experiência onde o que importa é o processo pedagógico acontecendo em cada momento de cada ciclo de vida de seus alunos”.

Dessa maneira, compreendemos que aquilo que acontece no cotidiano reflete-se em nossas casas e em nossas escolas e devem ser objetos de observação, de exploração e de análise, porque, nesses processos estão: a busca do aprendizado para vida, para maturidade, e a busca do entendimento e da compreensão dos acontecimentos sociais.

Nessa busca de aprendizado e de entendimento/compreensão dos acontecimentos sociais, encontramos uma demonstração de ampliação da consciência e, conseqüentemente, o começo do entendimento do que é viver em comunidade/sociedade.

Situações Psicológicas - Neste item, destacamos as palavras da professora:

“Um dia tive uma grande alegria, foi quando minha aluna me disse: - ‘Tia, tá vendo aquele coração ali cheio de pedra?’ e eu disse: ‘-Tô, o que tem ele?’ e ela me respondeu: ‘-Era o meu antes de conhecer a Sr^a’ Eu fiquei numa felicidade só... depois foi procurar saber o que era

de verdade. Ai conversa vai, conversa vem, eu fui juntando os pedacinhos das histórias e fui descobrindo o que era realmente. Sabe aquela menina chorona, briguenta que ninguém agüentava e que era um transtorno na sala de aula? Era ela. Até que resolvi que não chamaria mais a mãe... porque a mãe conversa comigo, tudo muito bom... muito bem... e em casa o chinelo comia solto e a menina voltava mais enraivada prá escola. Abandonei esta idéia e resolvi eu mesma conversar com ela... aos poucos muita coisa mudou, tá mudando... eu ouço, ajudo, aconselho, valorizo o que ela tem de bom e é isso que faz a diferença na vida das pessoas. Se no coração não tem amargura, na escola vai ter espaço para aprender aquilo que se quer ensinar.”

Nesse depoimento, destacamos como uma das expressões mais fortes aquela que a professora diz: “... *Se no coração não tem amargura, na escola vai ter espaço para aprender aquilo que se quer ensinar.*” Aqui, neste momento, a professora deixa claro que, se afeto, carinho, cuidado e educação/instrução andarem de ‘mãos dadas’ as conquistas na área pessoal e educativa serão uma certeza.

Quando encontramos uma escola que se preocupa em como está o estado afetivo de seus alunos, entendemos que ela está primando pelo respeito à pessoa, valorizando sua história de vida, ao tempo em que está atenta para suas necessidades mais urgentes. Engana-se a escola que acredita que vai conseguir trabalhar os conteúdos formais sem, antes, passar pelos conteúdos da dimensão afetiva, que implicam a construção da relação entre o saber-ser, saber-ouvir, saber-falar e saber-fazer.

Situações de Mudança de Comportamentos - Neste item, destacamos as palavras da professora:

“Um dos meus grandes problemas era com menino danado, danado não violento de furar o braço do colega, de bater nas carteiras, de atrapalhar a aula... eu reclamava, reclamava... botava de castigo, deixava sem brincar... nada adiantava, eles não se intimidavam... um

dia ouvi você falar de organizar as regras da sala de aula e eu pensei que era uma besteira, que era coisa de pedagoga... mas resolvi fazer uma experiência e vem dando certo. Foi incrível ver aqueles meninos danados dizendo que é certo isso e que é errado aquilo... aos poucos o comportamento tem mudado prá melhor... não vejo mais agressões físicas, gritaria, empurrões... tudo é um processo, uma experiência... não se pode mudar tudo de um dia prô outro, mas se pode começar a tentar”.

No depoimento dessa professora verificamos suas expressões: “...tudo é um processo, uma experiência... não se pode mudar tudo de um dia prô outro, mas se pode começar a tentar”. Essas palavras mostram como é importante a observância do processo, da experiência em nossas vidas.

Pensar em processo é, de antemão, abandonar a idéia retrógrada de que as coisas *são*, as coisas *estão postas*, não admitem mudanças. Mudamos tanto quanto mudam nossos valores e nossas certezas. O processo e a experiência estimulam a curiosidade, estimulam o respeito ao próximo e o respeito às diferenças, estimulam a chegada de desafios e estabelecem objetivos inovadores.

No construir as regras da sala de aula, as regras da convivência, professora e alunos dispuseram-se a começar um novo ciclo – o ciclo da confiança, da cooperação e do diálogo, isso porque o aluno precisa amadurecer socialmente, precisa se tornar capaz de expressar o que pensa, o que sente e o que sabe, de maneira não ímpar, isolada e egoísta, mas de maneira plural e coletiva, aprendendo na convivência a ser-com-os-outros.

Observamos nas expressões da professora que ela, assim como seus alunos, também experimentou a mudança, a chegada do novo em seu fazer educativo ao abandonar a idéia de que construir regras para boa convivência era algo da conversa de pedagogo e passou a ver a construção das regras em sala de aula, como algo possível para construção do pensar e fazer educativo.

ÁREA 5 (Comunidade GAMA)

111ª ESCOLA/GRUPO (3ª Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

Nesta escola observamos o trabalho desenvolvido por duas professoras que atuam nos turnos matutino e vespertino, com turmas de Educação infantil com crianças de 02 a 06 anos de idade.

Nos anos de 2002 e 2003, nessa escola foram realizadas 80 (oitenta) observações, assim distribuídas:

Na primeira sala, de educação infantil – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Na segunda sala, de educação infantil – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Durante esse período, observamos **situações pensadas e exploradas, dificuldades e conquistas no dia-a-dia de cada sala de aula**. Dessa maneira, verificamos que:

SALA 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na metodologia, a profª “Fat” atende, no turno matutino a 27 crianças, com faixa etária de 02 a 06 anos.

A profª “Fat” mora no bairro desde que nasceu, mas não gosta do lugar. Sonha em sair, descobrir um outro lugar para morar. Não vê por que é importante visitar a comunidade, saber um pouco mais sobre a vida das crianças – seus alunos-. Muitas vezes queixou-se: *“Ir a comunidade, andar nesse lugar cheio de cachorro doente, pisar em lama, esgotos... prá que? Se eu ficar doente quem vai pagar o médico prá mim? Cada um tem sua vida. Cada um deve cuidar de sua vida e eu tenho a minha com meus problemas e quem me pergunta deles?”*.

A profª “Fat”, há 12 (doze) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão há 05 (cinco) anos. Disse que começou a trabalhar na escola mais por necessidade que por desejo ou vocação de ensinar às crianças.

Não quer continuar os estudos na área de educação. Afirma, sempre, que não faz o que gostaria de fazer. Não se identifica com o trabalho com as crianças e reclama porque elas sempre aparecem com o “nariz escorrendo”, as roupas sujas e rasgadas. Vive num eterno dilema entre pedir demissão ou vir a gostar do trabalho.

Não pensa em fazer Curso Superior. Não vê o Curso Superior como algo importante para construção de novos conhecimentos. Afirma, sempre, que certo está seu pai, quando diz: *‘A melhor escola é a escola da vida’*, porque, segundo ela, nessa escola se se perder o ano, aprende-se e, se se passar de ano, aprende-se, também.

Para ela o trabalho é algo rotineiro e cansativo. Muitas vezes, chegou a dizer que não gosta muito nem de parar para pensar em certas coisas da vida e do cotidiano, porque se sente incapaz de modificar o que existe no mundo. Sonha em ir morar no interior e fazer qualquer coisa que não lhe traga tanta preocupação quanto ensinar, como, por exemplo, trabalhar em uma boutique.

A prof^a “Fat” desenvolve um trabalho pedagógico-educativo desinteressante para as crianças. Para ela um desenho, uma pintura de qualquer coisa serve para passar o tempo. As músicas também são cantadas sem muita vida, sem vontade. Muitas vezes, ouvi a prof^a dizer: *“Olha vou te falar uma coisa, mas você não conta prá ninguém... eu canto muito prá passar o tempo eu não me sinto neste trabalho, eu não gosto da escola... é sempre a mesma coisa todo dia.”*

Verificamos, através de suas linguagens, que, para ela, os atos de ensinar e de aprender não são movimentos interessantes, capazes de despertar seu próprio aprendizado. Vai para escola por ir... Vai para sala de aula e lá faz qualquer coisa... Está ao lado das crianças, mas não as ajuda a serem pessoas melhores... Vive numa mesmice egoísta de estar ali, naquele trabalho, apenas porque precisa do dinheiro.

Para a professora, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que valoriza “o passar do tempo, fazendo qualquer coisa que mate o tempo”. A prof^a nos disse, algumas vezes, que trabalha o conteúdo sugerido pela escola ou por outras professoras – amigas-, mas não se interessa muito pelos assuntos, ela mesma acha todos eles muito chatos.

Devido a essas declarações, acreditamos que a concepção de educação trazida pela prof^a está centrada naquilo que poderíamos classificar como a pedagogia da desesperança, isto é, aquela pedagogia capaz de levar o sujeito a sujeitar-se a tudo, a viver confinado em pensamentos medíocres que o afastam da realidade e dos semelhantes, o oposto do que Freire (1992, p. 65) diz quando destaca: “*Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido.*”

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Fat

Disse a professora:

“Penso e des-penso. Penso algumas coisas algumas vezes... Sei lá não tenho muito jeito prá essas coisas... não sei desenhar, vivo decalcando... às vezes peço prá minha colega fazer prá mim e prá ela... já cheguei a pagar prá minha vizinha fazer umas matrizes prá mim... aquela lá leva jeito prá coisa, gosta de criança e tudo mais... eu não... eu sou diferente [mas você não vai falar isso prá ninguém não, né? Olha lá, tô confiando em você, viu?]”.

Nesse depoimento, a professora deixa claro, a existência da pedagogia da inércia e da desesperança. Freire (1998, p. 36-7-8) afirma que: “ensinar exige estética e ética” (...) “que ensinar exige o pensar certo” /e que/ “pensar certo é fazer certo”.

Dessa maneira, compreendemos que, nas expressões e na prática da professora inexistem uma estética, um sentido de beleza no ato de ensinar, como também inexistem um pensar pautado na ética, na esperança, numa visão de mundo solidária e autônoma capaz de impedir o nascimento da alienação e da descompostura.

Nesse depoimento encontramos marcada a expressão de aplauso, a inércia descabida, na qual a verdade *do não gostar do que está fazendo* é a coisa mais forte que foi ouvida. Aqui, nesse depoimento, encontramos o símbolo do não-diálogo, da não-cooperação, da não-solidariedade, do não-respeito ao outro, nem a si mesma que se permite estar/fazer sem querer

e nem acreditar. Há a existência de uma flagrante heteronomia, quando observamos a prof^a que age e pensa em si, apenas e estrategicamente.

Quando a professora expressa que “*Penso e des-penso. Penso algumas coisas algumas vezes... Sei lá não tenho muito jeito prá essas coisas...*” não pára para pensar o quanto anula, aniquila e fragmenta mentes infantis que colocadas a sua disposição, passam pelo processo do não-aprendizado porque fazem coisas sem saber para quê, porque cantam coisas que não sabem por quê.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Fat

Durante 40 dias, observamos o fazer pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como desinteressante e descompromissada a sua maneira de explorar os conteúdos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Aqui verificamos duas realidades, a saber:

1ª REALIDADE:

Para as crianças de 02 a 04 anos a professora trazia muita atividade de pintura, desenhos e colagens, principalmente em dias de comemoração na escola, como por exemplo, dia das mães, dia do circo, da criança, da bandeira, da independência...

Muitas músicas eram cantadas para passar o tempo e, nessa hora, toda a classe de alunos se envolvia na situação, ora de maneira motivada, ora de maneira desmotivada. Apesar da variedade de músicas, eram sempre muito repetidas, o que causava um certo desinteresse em participar da brincadeira, fazendo com que as crianças quisessem sentar ou deitar no colchonete.

2ª REALIDADE:

Para as crianças de 05 a 06 anos, a professora trazia os seguintes conteúdos e maneiras de trabalhar:

Em língua portuguesa, procurava trabalhar com pedaços de palavras. Sempre dessa maneira, as aulas de língua portuguesa não tinham uma novidade, algo que despertasse o interesse da criança em aprender a soletrar e a formar palavras.

Normalmente, a professora ditava os pedaços das palavras e as crianças iam escrevendo ou deixando sem escrever, quando não entendiam. Todos os dias, tinha, rigorosamente, o ditado de palavras que não passava de duas sílabas. Dessa maneira, a professora ia repetindo, sempre as mesmas palavras, e as crianças, de tanto escrever, não tinham mais dificuldade, porque haviam decorado o jeito que aquelas palavras deveriam ser escritas.

Em Ciências Naturais, a professora mal falava das plantas. Pediu, uma vez, que plantassem um caroço de feijão no algodão, mas a experiência não passou disso. As crianças nunca foram chamadas a observar o que estava acontecendo com o grão de feijão que estava no algodão.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar apenas com as datas comemorativas, através de desenhos, colagens e pinturas. Não passava disso. Não presenciamos qualquer comentário, por exemplo, da razão pela qual, era comemorado o dia do soldado ou por que era comemorada a semana da pátria.

Em Matemática, a professora restringia-se apenas a trabalhar com a adição e a subtração, usando grãos de feijão e palitos de picolés. Nada mais que isso acontecia. Não verificamos situações em que as crianças fossem colocadas como protagonista dos probleminhas matemáticos, e tudo era ensinado sem muito desejo, sem muita vontade.

Não observamos a existência de jogos infantis acontecendo na sala de aula. No entanto, brincadeiras que envolviam cantigas de rodas eram sempre iniciadas pela professora, principalmente depois do lanche, na hora do recreio. Mas, nem todas as crianças gostavam de

brincar de roda, talvez porque fossem as músicas sempre as mesmas quase todos os dias, a exemplo de: ‘o cravo brigou com a rosa’, ‘atirei o pau no gato’, ‘plantei um pé de alface’...

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Fat

A professora declarou:

“Graças a Deus eu nunca tive dificuldades com eles. São chatinhos... gostam de um colo... se você não tiver cuidado eles pensam que você é a mãe deles... mas dificuldade, não... não me lembro. Quando vejo que estão querendo bagunça mando deitar no colchonete, tirar um cochilo... com pouco tempo, quando você vê, já dormiram e a paz reina na sala... tem uns que dormem até a mãe chegar... eu não acordo... acho ótimo!”

No depoimento da professora, as expressões mais marcantes são: “... São chatinhos... gostam de um colo... se você não tiver cuidado eles pensam que você é a mãe deles... mas dificuldade, não... não me lembro. Quando vejo que estão querendo bagunça mando deitar no colchonete, tirar um cochilo... (...) tem uns que dormem até a mãe chegar... eu não acordo... acho ótimo!”

Vejamos o que podemos compreender em cada expressão destacada nesse depoimento:

A expressão ‘crianças chatinhas’ vem cheia de significado negativo. Olhar para o outro e percebê-lo como chato é sugerir que as crianças causam irritação. Irritamo-nos, quando não conseguimos trabalhar equilibradamente nossos desejos e instintos, quando somos incapazes de olhar para uma determinada pessoa e/ou situação e não saber o que devemos fazer diante dela.

A expressão ‘*gostam de um colo... se você não tiver cuidado eles pensam que você é a mãe deles...*’ vem repleta de interpretações: a nossa primeira interpretação: por parte das crianças o colo vem como expressão de vontade de se sentirem protegidas, amparadas, aconchegadas psicologicamente no seio-afeto da professora que, muitas vezes, é confundida com a figura materna, e, a segunda, por parte da professora, vem a falta de entendimento do que representa o colo para aquelas crianças desprovidas, muitas vezes, do alimento chamado afeto, carinho..., vem também o desprezo por uma das necessidades que constitui a procura humana – a necessidade de se sentir protegido, amado, cuidado-.

A expressão ‘*... mas dificuldade, não... não me lembro (...)*’ remete-nos a falta de preocupação, de compromisso com seu-fazer, aliás, muito pouco educativo. Como poderíamos esperar que essa professora relatasse alguma dificuldade encontrada no processo de ensino-aprendizagem? Segundo seus depoimentos, ‘*não gosta do que faz*’, ‘*ensina por ensinar*’, ‘*ensina porque ainda não encontrou uma coisa melhor para fazer na vida...*’

A expressão ‘*(...) Quando vejo que estão querendo bagunça mando deitar no colchonete, tirar um cochilo... (...) tem uns que dormem até a mãe chegar... eu não acordo... acho ótimo!*’ remete-nos às seguintes compreensões:

1º A professora resolve o problema da bagunça mandando as crianças deitarem para dormir;

2º Ao dormir, as crianças deixam mais uma vez de ser a causa, o objeto das ocupações da professora e também deixam de participar das atividades que possam acontecer na sala de aula, enquanto dormem;

3º Se dormem até a mãe chegar para pegá-las, perdem um bom tempo do dia de aula, deixando de aproveitar as oportunidades para brincar, estudar, aprender... Assim, o que a criança deixou de ver e ouvir pode atrapalhar seu rendimento, seu aprendizado... não só de conteúdos, mas também aprendizados que passam pela dimensão da socialização, cooperação... situações que aprendemos, quando estamos em convivência. Isso a professora não percebe nem considera como perdas para a criança, pois está centrada no seu cuidado de despender pouco esforço.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Fat

Durante as 40 observações que realizamos na sala dessa professora, não conseguimos encontrar um único depoimento que nos apresentasse, ainda que parcamente, uma idéia que pudéssemos classificar como uma conquista encontrada no processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos, muitas vezes, que o fato de uma criança mostrar que havia aprendido uma sílaba, ler e escrever pequenas palavras, encontrar a solução de uma operação de adição ou subtração, não trazia para a professora nenhum sentimento de vitória e de contentamento.

As crianças acertavam mostrando que aprendiam, mas o seu aprender não era brindado com palavras de alegria e incentivo, para que pudessem fazer mais e fazer melhor. Acertar era algo que deveriam fazer; afinal, estavam estudando, e os chamados ‘paparicos’ como, por exemplo, dizer à criança: ‘muito bem, que lindo, estou orgulhosa de você, continue assim...’ eram todas linguagens dispensáveis na visão pouco humana e alegre da professora.

SALA 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na metodologia, a prof^a “Gal” atende, no turno vespertino a 39 crianças na faixa etária de 02 a 06 anos.

A prof^a “Gal” mora no bairro há 6 (seis) anos, mas disse que não gosta do lugar. Sonha em morar no Itaigara ou no Iguatemi, porque acredita que lá a vida é mais movimentada, tem gente bonita, bem arrumada. Não vê como importante visitar a comunidade em que mora e trabalha para saber um pouco mais sobre o movimento que circula naquele espaço.

A prof^a “Gal”, há 08 (oito) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão desde os 17 (dezessete) anos de idade. Entrou na profissão porque considerava o mais fácil dos cursos do 2º Grau. A professora disse que, às vezes, as pessoas são levadas a fazer aquilo que não sonham, mas, infelizmente precisam, como é o caso de dar aulas para crianças.

Já fez vestibular várias vezes. Passou uma vez para Pedagogia e abandonou os estudos porque, segundo ela, faltava tempo para dar conta das atividades da escola e da universidade. Acredita que a experiência que ela tem fala mais alto que qualquer teoria.

Disse que não tem muita paciência com crianças. Gosta do horário da merenda porque depois desse horário elas – as crianças- vão descansar, deixando-a ficar um pouco mais livre. Afirma, sempre, que gostaria de fazer outro tipo de trabalho como, por exemplo, ser uma secretária. Não se identifica com o trabalho e com as crianças e reclama porque elas sempre aparecem chorando, dizendo que estão com sono, com fome...

A exemplo da sua colega, para ela o trabalho é algo rotineiro e cansativo. Muitas vezes, chegou a dizer que a primeira coisa que faz, quando começa o ano escolar é contar quantos feriados vão cair nos dias de aula. Para ela essa é uma oportunidade de descanso, de sair um pouco do trabalho. Não gosta muito de parar para pensar em modelos de atividades, por isso, costuma pegar modelos de outras colegas e passar para seus alunos.

A prof^a “Gal” desenvolve um trabalho pedagógico-educativo desinteressante para as crianças. Para ela desenhos, colagens, pinturas - qualquer coisa é sempre muito útil para passar o tempo. Não gosta muito de cantar, acha que fica com dor na garganta toda vez que faz isso.

Verificamos, pela sua linguagem, que, para ela, o ato de ensinar e de aprender são movimentos desgastantes, capazes de lhe atrair o cansaço. A exemplo de sua colega, vai para a escola por ir... como chegou a dizer algumas vezes – *“para não ficar em casa-“*, sentencia.

A exemplo de sua colega, seu trabalho em sala de aula está pautado em uma educação que valoriza “o passar do tempo fazendo qualquer coisa que mate o tempo”. A prof^a disse-nos, algumas vezes, que sempre encontra um jeito de trabalhar o que é mais fácil, porque acredita que as crianças ainda são muito crianças para ficar aprendendo tanta coisa em pouco tempo.

Considerando tais declarações, novamente acreditamos, a exemplo do que falávamos sobre a outra professora-, a concepção de educação trazida pela prof^a baseia-se no que poderíamos classificar como a pedagogia da desesperança, isto é, como dissemos

anteriormente, aquela pedagogia capaz de levar o sujeito a sujeitar-se a tudo, a viver confinado em pensamentos medíocres que o afastam da realidade e dos semelhantes.

Aqui acrescento, ainda, que esse modo de ver a vida e as pessoas faz com que pessoas assim –que têm essa postura diante da vida– não descubram o quanto, na prática, é bom ser gente, ressaltando o pensamento de Freire (1998, p. 58-59), quando afirma:

“gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (...) gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Esse pensamento remete-nos aos seguintes desafios: ser gente requer fazer-se de possibilidades múltiplas; ser gente é aceitar-se ser inacabado e, portanto, estar vivendo num estar-sempre-sendo; ser gente é ter consciência desse inacabamento e, indo mais adiante, aventuramo-nos a completar aquele pensamento e dizemos que ‘ser gente é descobrir a alegria do encontro’, ‘é descobrir caminhos para a felicidade’ e, como nós, professores preocupados com o nosso fazer diário, nos sentimos felizes, quando percebemos que alguém está aprendendo algo que estamos ensinando.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^{ra} Gal

Declarou-nos a professora:

*“Ai como é bom chegar sexta-feira. Sexta, é dia de alegria.
‘Cantemos alegres a canção do dia, hoje é sexta-feira, dia de alegria.
A escola nos ensina que devemos estudar, o estudo é nossa vida,
estudemos a cantar...” Você conhece essa música, né? Todo mundo
conhece. É a música predileta prá mim aqui na escola. Sexta-feira é
dia de descanso, dois dias sem aula, sem menino, sem ‘senta menino’,
sem ‘cala boca menino’, sem ‘sai da frente do colega’... Quando*

chega o final de semana, quando eu chego em casa, guardo logo este caderno aqui... só na segunda pego ele outra vez. É sempre assim que eu faço, desde o início do ano... ai eu não me consumo tanto.”

A expressão ‘*Cantemos alegres a canção do dia, hoje é sexta-feira, dia de alegria (...)*’ revela-nos a falta de vontade de estar naquele espaço chamado escola. Estar com o ser humano, tendo ele a idade ou a maturidade que tiver, demanda sempre tempo e esforço.

Sentir que está alegre porque chegou a sexta-feira e junto com ela, chega também o descanso e a saída –mesmo que temporária- da escola, é querer livrar-se do compromisso – que é o compromisso de estar com os alunos, de dedicar-se aos alunos, de respeitar suas limitações e dificuldades, de procurar caminhos possíveis, para que determinado aprendizado seja conquistado.

A expressão ‘*(...) Sexta-feira é dia de descanso, dois dias sem aula, sem menino, sem senta menino, sem cala boca menino, sem sai da frente do colega... (...)*’, remete-nos às seguintes compreensões:

1º A professora está visivelmente indisposta... cansada da escola, cansada da sala de aula, cansada da profissão que escolheu, cansada das crianças e, por causa disso, muitas vezes, não sabe o que fazer com elas.

2º A professora alivia-se só de pensar que terá dois dias de descanso e que, pelo menos, nesses dias, não falará ou repetirá expressões rotineiras como, por exemplo, ‘cala a boca menino’, ‘sai da frente do colega’, etc.

Dessa maneira, a professora vai aos poucos se afastando do processo pedagógico-educativo. Ela não tolera mais as crianças nem aquilo que está fazendo. Percebemos claramente que seu interesse, seu desejo é não mais ir para a escola, não mais encontrar com as crianças.

A expressão '(...) *Quando chega o final de semana, quando eu chego em casa, guardo logo este caderno aqui... só na segunda pego ele outra vez. É sempre assim que eu faço, desde o início do ano... aí eu não me consumo tanto*', traz as seguintes compreensões:

1º A professora, ao guardar o caderno, livra-se, temporariamente, de um compromisso assumido sem desejo;

2º A professora lembra do caderno na segunda-feira porque precisa levá-lo para a escola e dele retirar as atividades envelhecidas que estão registradas;

3º A professora, ao guardar o caderno, considera-se livre, sem ter que pensar, organizar, planejar aulas, labutar com alunos.

Dessa maneira, compreendemos que está marcadamente expressa a linguagem do abandono, do abandono às crianças, do abandono ao se sentir e ao se fazer educadora. A professora não permite interação, e sua linguagem mínima funciona para um não-coordenar de pensamentos e atitudes que promovam ou possibilitem a presença de participação positiva no processo educativo. Na sua prática cotidiana, percebemos que não existe um espírito de convivência, não existe emoção naquele estar-junto, não existe uma linguagem de partilha de saberes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da profª Gal

Durante 40 dias, observamos o trabalho pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como desinteressante e descompromissada a sua maneira de explorar os assuntos de – língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática.

Mencionamos anteriormente que a professora “Fat” – Sala 1 – Educação infantil, trabalhava com duas turmas. Uma para as crianças que tinham de 02 a 04 anos e outra para as crianças que tinham de 05 a 06 anos. Aqui, na sala 2 – Educação Infantil, diferente da situação apresentada anteriormente, não existe essa diferença. As crianças de 02 a 06 anos

faziam praticamente as mesmas coisas, como por exemplo, colagens, pinturas, desenhos... independentemente do conteúdo que estava sendo trabalhado.

Se as crianças entendiam, respondiam, acertavam... isso era o que pouco importava para a professora. Elas estavam fazendo... Isso era o bastante. Fazer para passar o tempo, para preencher de vazios um espaço vazio, ou seja, vazio era o tempo que aquelas crianças passavam na sala de aula. Vazia era a maneira como eram recebidas, quando chegavam à escola e como eram trabalhados os assuntos.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar colagens de sílabas que muitas vezes não formavam palavras. Depois de encher uma folha de caderno com colagens, os alunos eram chamados para outras colagens ou pinturas de bichinhos, de bonequinhos, de carrinhos, de palhacinhos.

Em uma das vezes em que estivemos nessa sala de aula, presenciamos uma criança falar: *“-Tia, eu já pintei esse palhaço, tá lá em casa; quer que eu vá buscar no recreio?”* e a professora respondeu: *“-Pinta de novo, não faz mal nenhum, quem sabe você não vai pintar mais bonito do que ontem?”*.

Em Ciências Naturais, a professora nunca trabalhou conteúdo algum. Nunca presenciamos falar sobre plantas, sobre a chuva, sobre a natureza... Mesmo porque, como já havia mencionado, *“não devemos ensinar muitas coisas prá eles porque eles são muito crianças”*.

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar apenas com as datas comemorativas, através de desenhos, colagens e pinturas. Os desenhos velhos, repetidos e mal reproduzidos davam sempre uma idéia de desorganização e de um fazer pelo fazer sem preocupação com o ato de fazer. As crianças não ouviam histórias que pudessem, por exemplo, explicar o porquê do Dia da Aviação –mas pintavam Santos Dumont e aviões de todas as formas-; o porquê do Dia 7 de Setembro –mas pintavam soldadinhos em desfile e a Bandeira do Brasil -.

Em Matemática, a professora se restringia a apenas trabalhar com a adição. Segundo ela, era a operação mais fácil para ensinar. A adição era ensinada com tampinhas de

refrigerantes. Algumas vezes em que estivemos na sala de aula, observamos crianças colocando as tampilhas na boca, crianças pisando as tampilhas, e as tampilhas girando de uma mão para outra sem sequer fazer aquilo que a professora estava pedindo, ou seja, para contar quantas haviam sobre a mesa.

Não observamos a existência de jogos infantis acontecendo com frequência na sala de aula. Mui raramente, presenciamos uma brincadeira com bolas ou cordas, mas nada com intenção pedagógica como, por exemplo, aproveitar a brincadeira para trabalhar as regras da convivência, sondar o aprendizado dos alunos, colaborar no processo de construção da socialização, etc.

A exemplo da professora “Fat”, da Sala 1 - de Educação infantil, a professora “Gal”, da Sala 2 – Educação Infantil, cantava muitas músicas, repetidas vezes, principalmente depois do lanche, na hora do recreio e sempre trazendo o mesmo repertório, como por exemplo, ‘o cravo brigou com a rosa’, ‘atirei o pau no gato’, ‘plantei um pé de alface’, ‘meu limão, meu limoeiro’...

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Gal

A professora declarou:

“Sei não, viu, mas minha maior dificuldade... olha eu vou falar... é vim aqui prá escola... eu até já te falei disso [mas você não conta prá ninguém, porque eu não posso perder esse emprego agora]. Dificuldade com eles eu não tenho porque não fico procurando chifre em cabeça de cavalo. Quem aprende, aprende; quem não aprende eu acho que é porque ainda não é tempo e pronto, tá explicado.”

No depoimento da professora, verificamos que, em momento algum, é ressaltada uma dificuldade apresentada pela criança. A dificuldade apontada pela professora está no fato de que ela não quer ir à escola, não gosta da escola e só está lá porque precisa do emprego.

Por não se preocupar com o aprendizado e as dificuldades dos seus alunos, a professora deixa claro que não presta atenção às dificuldades porque para ela seria o mesmo que procurar *'chifre em cabeça de cavalo'*, marcando que, eles até podem ter dificuldades, mas ela prefere não procurar, não saber quais são para não ter com que se ocupar.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Gal

Disse a professora:

“Toda vez é assim. Quando o ano termina é alívio geral. Se eles aprenderam? Espero que sim. Não me preocupo muito com isso. Eles têm a vida toda pela frente. O que não aprenderam hoje, vão aprender amanhã, né? Prá que esquentar e depois como diz o outro – ‘quem esquentar a cabeça é palito de fósforo.’” (risos)

No depoimento da professora verificamos que, se houve conquistas no processo educativo, não foram por ela observadas; resume a situação da seguinte maneira: *'se aprenderam é porque tinham que aprender e se não aprenderam era porque não era a hora para isso'*. Uma postura bastante acomodada e reveladora de nenhuma preocupação com o próprio trabalho nem com os resultados do trabalho.

O aluno, nesse caso, apresenta-se para a professora como um próximo-distante, muito distante, com quem ela não tem responsabilidade, não tem compromisso, não tem por que se preocupar, não tem por que procurar ensinar e aprender... está entregue à vida e, com ela, aprenderá.

- ÁREA 5 – (Comunidade DELTA)

116ª ESCOLA/GRUPO (4ª Escola Pesquisada)

Creche Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Nessa escola, observamos o trabalho desenvolvido por três professoras: uma trabalhando na creche nos turnos matutino e vespertino com crianças de 01 a 03 anos, e duas trabalhando na educação infantil, sendo que uma no turno matutino e a outra no turno vespertino, e ambas com crianças de 04 a 06 anos.

Nos anos de 2002 e 2003, nessa escola foram realizadas 120 (cento e vinte) observações, assim distribuídas:

Na sala de creche – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Na primeira sala, de educação infantil – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Na segunda sala, de educação infantil – foram realizadas 40 (quarenta) observações, sendo 20 (vinte) em 2002 e 20 (vinte) em 2003.

Durante esse período, observamos **situações pensadas e exploradas, dificuldades e conquistas no dia-a-dia de cada sala de aula**. Dessa maneira, verificamos que:

NA CRECHE

Na creche, encontramos a professora “Hel”. Conforme mencionado na metodologia, ela atende a 58 crianças na faixa etária de 01 a 03 anos. Para desenvolver seu trabalho, conta com o auxílio de 03 (três) ajudantes do sexo feminino, com idades de 14 (catorze), 16 (dezesesseis) e 20 (vinte) anos, sendo que:

- a primeira abandonou a escola há três anos, quando ainda estava estudando a 6ª Série do Ensino Fundamental;
- a segunda não está estudando, mas pensa em fazer o supletivo do segundo grau e,
- a terceira, deixou a escola, quando cursava a 8ª Série do Ensino Fundamental e prefere trabalhar a estudar.

A profª “Hel” mora no bairro, desde que nasceu. Acha o lugar pouco convidativo, apesar de as pessoas serem esforçadas, trabalhadoras. Nunca visitou a comunidade e não vê essa atividade como importante. Acredita que, só de olhar os pais, já percebe a condição de vida de cada um e pergunta: *“Ir a casa deles, prá quê?”*; *“O que eu vou fazer na casa dessas pessoas?”*.

A profª “Hel”, há 13 (treze) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão de professora há 13 (treze) anos. Afirma que é professora, mas não se sente na profissão... não gosta de ser chamada de tia.

Apesar de estar na docência há 13 (treze) anos, não vê o Magistério como uma atividade dos seus sonhos. Segundo ela, entrou para o Magistério porque o sonho de sua mãe era ter uma filha professora, no entanto, não se sente realizada com o que faz porque desejava algo que fosse mais valorizado. Disse, muitas vezes, que se sente cansada e pensa muito na aposentadoria.

Não pensa em fazer Curso Superior e, às vezes que pensou, queria fazer secretariado porque considera interessante a profissão de secretaria executiva. Considera que essa profissão é bonita porque trabalha com pessoas elegantes que sabem falar direito, sabem se comportar nos lugares e são cheirosas, destaca.

Desenvolve um trabalho pedagógico-educativo desinteressante. Segundo a professora, trabalhar em uma sala de creche, é trabalhar com atividades que mexam com a imaginação das crianças, e a escola, apesar de sonhar com brinquedos e livros infantis, afirma que *‘a escola deixa muito a desejar neste aspecto’*. Afirma, ainda, que *‘com a escassez de recursos didáticos fica difícil pensar em um trabalho prazeroso’*. Informou que é por causa da falta de recursos, de materiais didáticos interessantes que ela vai levando a turma como pode. Afirma que, para passar o tempo, dedica-se a dar banho, escovar os dentes, desembaraçar os cabelos

das crianças, cantar músicas, contar histórias... mas, que nem mesmo isso está agradando as crianças porque umas já não prestam mais atenção às atividades que são feitas, e outras não dão muita importância, sentença.

Verificamos, através de suas linguagens, que, para ela, o ato de ensinar está fadado a atitudes repetitivas que não a levam como profissional, nem as crianças a lugar algum. Através de seus depoimentos, observamos que tanto ela, quanto as crianças estão “perdidas” no sentido de não encontrar prazer naquilo que fazem.

Para a prof^a “Hel”, a educação que precisaria ser desenvolvida em sala de aula, seria a educação que matasse a fome de comida porque *“as crianças vêm para cá para comer, para tomar sopa, tomar mingau, cantar, desenhar, brincar de picula. Elas não vêm para aprender mais que isso – matar a fome, brincar”*. Isso nos leva a refletir, tomando como base as palavras de Freire (1998, p. 86) quando nos diz:

“ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (...) não posso entrar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (...) não /podemos/ estudar por estudar descompromissadamente, como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele”.

Isso nos leva a pensar sobre o fato de que matar a fome de comida e matar a fome de brincar são necessidades da infância e essas atividades permitem aprendizados, como por exemplo:

- para o primeiro caso, -matar a fome de comida- o aprendizado de saber como comer, porque é importante comer isso ou aquilo; devemos fazê-lo antes e depois das refeições;

- para o segundo caso, -matar a fome de brincar- o aprendizado de trocar, de emprestar, de compartilhar, de solidarizar... comportamentos esses, que elevam nossa condição de ser e estar no mundo, não de forma neutra ou usando as luvas que nos separam da realidade, mas, sobretudo, de forma compromissada com os alunos, principalmente porque dependem muito de nós.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(Na CRECHE) – informações da prof^a Hel

Disse a professora:

“Para trabalhar aqui não penso muito. Não tenho o que pensar... aqui é só brincar, dar banho, passar o pente nos cabelos... coisas assim... o que eu posso ensinar para elas?”

Nesse depoimento observamos que a professora acredita que ‘não precisa pensar para trabalhar com crianças de 01 a 03 anos’. No ato de brincar, de dar banho, de pentear os cabelos... quantas coisas poderiam ser ensinadas e aprendidas porque esses atos não são mecânicos.

A criança brinca para aprender e aprende brincando, com simples ações de brincar, de dar banho, de pentear os cabelos... as crianças estariam, aos poucos, aprendendo a importância e o significado desses fazeres-saberes, estariam –meninas e meninos - depois de algum tempo, falando para os mais velhos sobre o que aprenderam, estariam -as meninas- imitando o fazer e falar da professora, quando, por exemplo, estivessem com suas bonecas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(Na CRECHE) – informações da prof^a Hel

Disse a professora:

“Aqui eu só faço mesmo é cantar, brincar de roda, contar história [as que eu sei]... só... só... tem mais alguma coisa prá fazer aqui?”

Nesse depoimento, percebe-se a falta de entusiasmo na prática pedagógica da professora. No ‘eu só faço mesmo é cantar, brincar de roda, contar história...’ existe uma certa desmotivação que não colabora para a construção de aprendizagens. No ‘tem mais

alguma coisa prá fazer aqui’, percebemos a inércia, a falta de vontade de pensar em atividades que poderiam enriquecer o tempo/o período que crianças e professora destinam a estar juntas.

Nesse instante, lembramos de Kohlberg apud Habermas (1989b, p. 158-9), quando aponta como sendo seis as perspectivas sócio-morais às quais os seres humanos se atrelam à medida que vivem. São eles, os estágios:

1. Estágio do ponto de vista egocêntrico;
2. Estágio que adota a perspectiva individualista concreta;
3. Estágio que adota a perspectiva do indivíduo com relação a outros indivíduos;
4. Estágio que diferencia o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais;
5. Estágio que adota a perspectiva do prioritário-em-face-da-sociedade;
6. Estágio que adota a perspectiva de um ponto de vista moral de que derivam os ajustes sociais ou no qual se baseiam.

Observando-se esses estágios, verificamos que, através do depoimento da professora quando diz que *‘Aqui eu só faço mesmo é (...) tem mais alguma coisa prá fazer aqui?’*, essa linguagem está centrada no 1º Estágio – o estágio do ponto de vista egocêntrico.

Segundo Kohlberg, para o 1º Estágio, *‘estão as pessoas que não consideram os interesses dos outros’*. Dessa maneira, compreendemos por que a professora não se disponibiliza a perceber, observando as crianças, o que elas gostariam/deveriam fazer, compatível e necessário às suas idades.

Entendemos que nos é difícil perguntar as crianças de 01 ano o que elas gostariam de fazer na escola, mas compreendemos que é preciso ter o mínimo de conhecimento e sensibilidade para trabalhar com elas, caso contrário, o tempo na sala de aula será mal utilizado e, conseqüentemente, desperdiçado.

Entendemos, também, que não nos é tão difícil perguntar as crianças de 02 a 03 anos o que elas gostariam de fazer. Muitas vezes, quando estávamos com a professora em sala de aula, ouvimos as crianças falando: *‘Tia, a gente vai brincar hoje?’*, *‘Hoje, a gente brinca de*

quê?’, ‘Hoje eu [trusse] minha boneca’... Então, compreendemos que, apesar da pouca idade, as crianças sinalizam do seu jeito, com sua linguagem, as coisas que têm interesse em fazer. Dar o tom, o sentido educativo às músicas, às brincadeiras ou a qualquer outra atividade que seja desenvolvida em sala de aula, é de competência da professora.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(Na CRECHE) – informações da prof^a Hel

A professora explica:

“Dificuldade eu sinto mesmo é quando começam a chorar... me dá um nervoso... conto dez vezes, rezo prá hora passar, essas coisas...”

No depoimento da professora, percebemos claramente sua falta de disposição, de jeito para lidar com as crianças. Todos sabemos que, quando uma criança chora, o choro pode ser sintoma de dor, sono, fome de alimento ou fome de denço, carinho, aconchego... É preciso que tenhamos sensibilidade e um olhar mais atento para o que está acontecendo em nosso entorno, para descobrirmos os possíveis significados desse chorar, mas, para isso é preciso abrir-se em direção ao outro.

Quando a professora diz: *‘conto até dez, rezo prá hora passar...’* percebemos que a professora também está chorando – está chorando porque não deseja estar naquele lugar, com aquelas crianças, fazendo aquelas coisas. O choro aqui é sinônimo de angústia por não saber-fazer e/ou não querer-fazer o que precisa ser feito; afinal, trata-se de crianças que precisam de colo, atenção, carinho, cuidado.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(Na CRECHE) – informações da profª Hel

Com sinceridade a professora disse:

“Meu maior sucesso aqui... maior que já consegui é quando digo: ‘olha o colchãozinho...’ e elas já sabem que estão pintando e vão prá lá ficar quietas... no fundo, no fundo, elas gostam... quem não gosta de dormir?”

Verificamos que a professora aponta como sendo seu maior sucesso o fato de as crianças obedecerem ao comando ‘do olha o colchãozinho’ e irem para lá ficar quietas até dormirem. Nesse momento, há de se fazer uma pergunta: O que há de sucesso, de conquista pedagógico-educativa nessa atitude de condicionar uma criança a deitar-se toda vez que seu comportamento recebe, por parte da professora, um julgamento de incorreto?

Não foram raras às vezes em que estivemos na escola e observamos as crianças todas deitadas, umas dormindo e outras com os olhos abertos sem poder se levantar porque haviam feito algo errado, segundo o julgamento da professora. Era irritante e inquietante ver aqueles ‘corpinhos’ virando de um lado para o outro sem poder sair do colchonete, ou ainda ver aqueles olhinhos perdidos olhando para uma parede.

Certa vez, chegamos a perguntar à professora: ‘-O que ela fez prá ficar deitada a manhã inteira?’ E a professora nos respondeu: ‘-Acho um horror a gente fala prá ficar sentado e não fica’; fala prá calar a boca e não cala; fala prá não morder o colega e não pára de morder... quem agüenta isso? Sem dó, que ninguém ouça isso, mando prô colchonete, até porque não vejo nada demais nisso’.

Eis aqui mais uma demonstração de despreparo profissional para lidar com os acontecimentos do cotidiano da sala de aula de uma creche, um lugar onde se presume que as crianças passarão um período de seu dia recebendo afeto, alimento, segurança, bem-estar e aprendizado bio-psico-social.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa escola há 02 (duas) salas de educação infantil, sendo que uma funciona no turno matutino, tendo como responsável a prof^a “Isa”, e a outra funciona no turno vespertino, tendo como responsável a prof^a “Jan”. Em virtude disso, falaremos sobre cada uma, de maneira separada.

SALA 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na metodologia, a prof^a “Isa” atende no turno matutino a 32 crianças com faixa etária de 04 a 06 anos. Para desenvolver seu trabalho conta com o auxílio de 02 (duas) ajudantes do sexo feminino com idades de 14 (catorze) e 18 (dezoito) anos, sendo que a primeira estuda a 3^a Série do Ensino Fundamental, e a segunda, não estuda e está pensando em fazer o supletivo.

A prof^a “Isa” mora no bairro há 12 (doze) anos, mas não gosta de falar do lugar. Seu maior sonho é morar num bairro do centro da cidade porque acredita que lá terá mais oportunidade de emprego e sua vida vai melhorar muito. Muitas vezes, em algumas das nossas conversas no ponto de ônibus, a professora nos disse: *‘Não gosto deste bairro, dessas pessoas... não gosto da minha profissão... gosto, um pouco de algumas crianças, algumas marcam a gente outras a gente não quer nem que venham prá escola, porque são muito problemáticas’*.

A prof^a “Isa” há 19 (dezenove) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão desde os 18 (dezoito) anos de idade. Afirmo que entrou para a profissão de professora porque não descobriu uma coisa mais fácil e menos trabalhosa para fazer.

Não pensa em fazer Curso Superior e, quando se falava sobre esse assunto afirmava, sempre em tom de brincadeira, que *‘quem esquenta a cabeça é palito de fósforo’* deixando claro que não tinha intenção em prosseguir os estudos para não precisar se preocupar com as atividades e as responsabilidades, durante a realização do curso universitário.

Várias vezes afirmou que: gostaria de fazer outro tipo de trabalho, como, por exemplo, ser uma vendedora de cosméticos, porque acha que se identifica com essa atividade, e, não

gosta do que está fazendo, porque não se identifica com as crianças, uma vez que, segundo ela, não tem muito jeito para entender o que elas querem.

Responsável pela turma 1 de educação infantil no turno matutino desenvolve um trabalho cansativo, rotineiro e desinteressante com as crianças, uma vez que não encontra motivação para fazer o que está fazendo porque não se identifica com as crianças e com o trabalho. Para ela, desenhos, colagens, pinturas são as atividades mais importantes para crianças da educação infantil porque *‘desperta o gosto pela arte’*, sentencia. Gosta muito de cantar, acha que é uma boa maneira para passar o tempo e manter as crianças distraídas com as atividades e sem fazer bagunça.

Várias vezes, afirmou que não vê necessidade de preparar tantas aulas, trazer tantos exercícios para as crianças porque elas não valorizam... jogam fora as atividades, perdem pelo caminho, esquecem em casa... então prá que se preocupar tanto com elas? Devido a essas colocações, acreditamos que a professora não considera o tempo que passa na escola como algo importante, inclusive para seu amadurecimento pessoal e profissional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Isa

A professora explica:

“Não penso muito não... aqui eu faço assim: um dia eu tiro prá cantar e brincar. Aí cada um brinca do que quiser... outro dia eu tiro prá contar histórias e prá desenhar... outro dia eu invento outra coisa... e o tempo vai passando... Não sei prá que tanta coisa, tanta explicação... eles são pequenos e não vão entender muito do que a gente fala.”

No depoimento da professora, observamos expressas linguagens que demonstram ausência de preocupação com o processo de ensino-aprendizagem. Não planejando, a professora acredita que pratica o melhor. Acredita, também, que as crianças são incapazes de aprender porque são pequenas.

No momento em que a professora destaca “*Não penso muito não... (...) Não sei prá que tanta coisa, tanta explicação... eles são pequenos e não vão entender muito do que a gente fala*” verificamos a ausência de responsabilidade pedagógica.

Para ela as crianças são incapazes de aprender. No entanto, não se percebe como incapaz de ensinar. É incapaz de ensinar porque nos parece incapaz de olhar as crianças como sujeito ativo, como sujeito curioso que aprende porque se utiliza da sua curiosidade, da investigação, da observação de si mesma como profissional responsável pelo processo de fazer aprender.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^ª Isa

Durante 40 dias, observamos o trabalho pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como desinteressante e descompromissada sua maneira de trabalhar. Sempre deixando que as coisas acontecessem sem muita organização e sem planejamento de trabalho, vimos os conteúdos de língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais e matemática sendo explorados sem sentido, desnorteados.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar apenas com colagens de sílabas que, muitas vezes, juntando-se a outras sílabas que estavam coladas no caderno ou nas folhas avulsas de ofício não davam sentido algum às palavras formadas.

Como exemplo, citamos algumas palavras que foram formadas pelas crianças, quando colavam em seus cadernos ou nas folhas de ofício as sílabas desconexas, recortadas de alguma revista ou jornal velhos – ‘botute’, ‘cadasa’, ‘cadeni’, ‘cavete’, ‘fanabo’, ‘favose’, ‘fijabe’, ‘gutolas’, ‘jabavi’, ‘jutobo’, ‘jutulo’, ‘lafije’, ‘mabora’, ‘palotu’, ‘rasuti’, ‘refato’, ‘teneto’, ‘vagora’, etc.

Em função desse fazer, presenciemos, muitas vezes, as crianças perguntando: ‘-O que é isso, tia?’, ‘-Tia que nome é esse?’... E a professora respondia: ‘-Isso é uma palavra nova que vocês criaram’, ‘-Isso é um nome novo... tá vendo, vocês sabem inventar palavras!’.

As crianças sabiam, realmente, inventar palavras, mas palavras que nada diziam, nada expressavam, nada comunicavam.

As pinturas e os desenhos sugeridos às crianças eram muito repetidos. Presenciamos várias vezes as crianças pintando a mesma bola, a mesma boneca, a mesma fruta. Em virtude disso, muitas vezes, ouvimos as crianças dizerem: “-Tia, eu não vou pintar mais não”, ‘-Essa bola eu pintei, eu já pintei... é prá pintar de novo, é?’, ‘-Ah, tia, de novo essa laranja?’, ‘-Ô tia, me dá outra coisa prá pintar’ ... Para todas as perguntas e insatisfações das crianças, as respostas e as colocações da professora eram sempre as mesmas: ‘-É’. ‘-É sim... vai pintando ai até chegar a hora do lanche’, ‘-Ô menino, pinta logo antes que eu tome’, ‘-Se a gente não dá desenho vocês acham ruim, se a gente dá vocês acham também’ ...

Em Ciências Naturais, a professora nunca trabalhou assunto algum. Nunca presenciamos falar sobre clima (calor e o frio), sobre as estações do ano (verão, primavera, outono e inverno), frutas, verduras, animais, natureza... Mesmo porque, como já havia mencionado, ‘*não sei prá que tanta explicação...*’. Com isso, as crianças iam se perdendo... perdendo oportunidades de aprendizagens, perdendo oportunidade de explorar, de descobrir, de perguntar...

Em Ciências Sociais, a professora procurava trabalhar apenas com as datas comemorativas, através de desenhos, colagens e pinturas. Os desenhos repetitivos saiam sempre de uma caixa velha, onde estavam guardados os modelos das atividades que, ao que tudo indicava, passavam de um ano para o outro.

Em Matemática, a professora se restringia apenas a trabalhar com a adição. Usando sempre os caroços de feijão, as crianças estavam juntando um a um e dando o resultado da adição. Nunca registravam estas atividades no caderno e, quando escreviam, nunca presenciamos a conferência da professora, no sentido de observar se elas haviam contado e escrito certo ou errado.

Não observamos a existência de jogos infantis acontecendo na sala de aula. Mui raramente presenciamos uma brincadeira com bonecas e carrinhos, no entanto, nem as bonecas, nem os carrinhos eram utilizados para trabalhar a troca, a amizade, o emprestar, a solidariedade, etc.

A professora, como destacou em seu depoimento anterior, destinava alguns dias de aula para passar o tempo cantando. Sempre trazendo o mesmo repertório, a professora trazia as músicas ‘a canoa virou’, ‘seu sargento cadê o vento’, plantei um pé de alface’, ‘atirei um pau no gato’...

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^ª Isa

A professora declarou:

“Olha, professora, dificuldade eu tenho mesmo é no início do ano... a gente não conhece os pestinhas direito, não sabe nada deles, não sabe quem tem coração pirracento e quem é calminho... Depois que o tempo passa a gente sabe quem é quem e ai eles não enganam mais a gente... tudo fica mais fácil... qualquer coisa chamo logo a mãe, se ela não dá jeito na [criança], chamo o pai... padrasto, cá prá nós é melhor...”

Nesse depoimento a professora usa linguagens bastante reveladoras para referir-se às crianças, como por exemplo: “...não sabe nada deles, não sabe quem tem coração pirracento e quem é calminho...” O que será uma criança com ‘coração pirracento’? Um dia perguntamos, de uma maneira bastante informal: ‘-Professora, o que é coração pirracento?’ e a professora nos respondeu: ‘-Ah, você tá falando daquele dia, né? Olha coração pirracento que eu quis dizer é daqueles que querem colo toda hora, querem até que você bote ele prá dormir... querem essas coisas que eu não sou mãe e não tenho porque fazer... você já pensou eu botando todo mundo no meu colo?... Eu por acaso sou cadeira?’

Bem... então, a partir dessas linguagens, entendemos que criança de ‘coração pirracento’ é aquela que, pela carência afetiva, quer e pede colo, denço para dormir. Muito bem. Aqui temos, no nosso entender, duas situações:

- a primeira refere-se a uma professora insensível que não percebe as carências de uma criança, não percebe o quanto as crianças têm fome de afeto, não percebe o quanto são rejeitadas ou anuladas do coração dos adultos, não percebe que, para acontecer aprendizagem cognitiva, devemos fazer acontecer uma outra aprendizagem –a aprendizagem da emoção de estar-junto.

- a segunda, refere-se a crianças que, muitas vezes em casa encontra-se desprovida de amor e carinho e procura alguém que possa suprir essa carência, acreditando que esse alguém é a professora, na figura da mãe imaginária, aquela que poderia matar, ainda que parcamente, a fome de afeto.

Uma outra linguagem expressa pela professora e que nos chamou muito a atenção foi *‘qualquer coisa chamo logo a mãe, se ela não dá jeito na [criança], chamo o pai... padrasto, cá prá nós é melhor...’*. Eis aqui expresso um grande exemplo de desamor à criança. Crianças que, por serem ativas ou peraltas, recebem o sinônimo de ‘criança’ e, por causa de um julgamento de comportamento incorreto, possivelmente não modifica para melhor, mesmo que a professora reclame para mãe; então é melhor falar com o padrasto, porque, com certeza, dará um jeito –qualquer que seja o jeito- na situação.

‘Com o padrasto, cá prá nós é melhor...’ E em outra oportunidade, perguntamos a professora: *‘-É melhor por quê?’* e ela nos respondeu: *‘-É melhor porque ele bate, põe de castigo’*, segundo essa linguagem, compreendemos que é melhor porque ele maltrata, envergonha, humilha, destrata... exerce com a força de sua linguagem um poder de “pai” e com a força dessa linguagem, anula, inibe, coíbe, amedronta, encolhe o sujeito que, vitimado, encontra-se desprovido de qualquer possibilidade de explicação ou desculpas. E é isso que a professora prefere.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Isa

Declarou a professora:

“Minha maior alegria, vitória mesmo é quando chega o fim de ano. Isso prá mim é que é real. Viajo, saio um pouco desse marasmo que é a minha vida no tempo de vim prá cá ensinar. Se eu não tirar um tempo prá mim como é que vou ficar? Eles têm todo tempo do mundo... eu não. Preciso parar para pensar só em mim.”

A professora expressa que sua “*maior alegria, vitória mesmo é quando chega o fim de ano...*”. A alegria e a vitória não são oriundas do fato de ver os alunos crescendo, amadurecendo, aprendendo... A alegria e a vitória existem pelo fato de saber que vai afastar-se da escola, das crianças e do que elas significam, isto é, preocupação.

Dessa maneira, podemos chegar à conclusão de que, durante o ano escolar, a professora vive dias de tristeza porque está exercendo a profissão de que não gosta, pois não considera seu trabalho importante e a ele não empresta alegria e entusiasmo, por estar com crianças e considerar difícil trabalhar com elas.

Destaca ainda, que viajar é a possibilidade de sair do marasmo, inclusive do marasmo de ensinar. Segundo Sacconi (1996, p. 442) “marasmo é um termo referente a “(...) estado de profunda indiferença e tristeza; paralisção; inatividade”. Dessa maneira, podemos compreender que a professora, ao expressar tais linguagens, revela que, quando está na sala de aula, em contato com as crianças, vivencia situações de indiferença, tristeza, paralisção e inatividade.

Quando a expressa “...*Eles têm todo tempo do mundo... eu não. Preciso parar para pensar só em mim.*”, eis aqui um exemplo de uma linguagem egoísta, que revela uma pessoa voltada para si mesma; uma linguagem heterônoma, anti-dialógica e estratégica. Somente sujeitos que estão em estágio de construção de autonomia e de um diálogo voltado para uma

ação comunicativa, manifestam-se capazes de, além de olhar para-si, também olhar o outro como um sujeito importante na relação social.

SALA 2: EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado na metodologia, a profª “Jan”, atende no turno vespertino a 38 crianças na faixa etária de 04 a 06 anos. Para desenvolver seu trabalho, conta com o auxílio de 02 (duas) ajudantes do sexo feminino com idades de 16 (dezesesseis) e 19 (dezenove) anos, sendo que a primeira estuda a 5ª Série do Ensino Médio e, a segunda, não estuda porque prefere trabalhar, sempre dizendo que *“prefiro ter meu próprio dinheiro”*.

A profª “Jan” mora no bairro há 15 (quinze) anos, mas preferiria morar em outro lugar. Seu maior sonho é morar perto do AEROCLUBE por causa do movimento de gente bonita e oportunidades de diversões... acha que a vida fica mais leve e mais bonita, quando a pessoa tem oportunidade de morar e trabalhar em lugares como, por exemplo, Itaigara, Pituba, Rio Vermelho... porque, segundo ela, nesses lugares ‘a cidade tem cheiro de festa, de vida...’

A profª “Jan”, há 10 (dez) anos formou-se em Magistério. Exerce a profissão de professora desde os 17 (dezessete) anos. Afirma que começou a ensinar para ajudar a família, financeiramente, mas que não se identifica com a rotina de ser professora.

Já pensou e já desistiu várias vezes da idéia de fazer um Curso Superior. Afirmou, algumas vezes, que, se fosse fazer, só faria Curso Superior de veterinária porque, segundo ela, ‘os bichos são as melhores pessoas do mundo para se conviver...’

A profª “Jan”, responsável pela turma 2 de educação infantil no turno vespertino, desenvolve um trabalho rotineiro, desgastante e descompromissado com as crianças, uma vez que não encontra emoção e motivação para fazer o trabalho e as atividades que está fazendo porque, conforme informou anteriormente, não se identifica com as crianças e com o trabalho.

Para ela, a exemplo da professora anterior, desenhos, colagens, pinturas são as atividades mais importantes para crianças da educação infantil porque *‘faz com eles fiquem*

um pouco [quietos]’, declara. Gosta muito de cantar e acha que, cantando, consegue deixar os alunos entretidos e sem fazer muita bagunça.

Várias vezes, afirmou que não vê necessidade de pensar, planejar as aulas e as atividades... Algumas vezes declarou que *“qualquer coisa é sempre bem vinda para passar o tempo”*. Essa “qualquer coisa” a que a professora estava se referindo podia ser: cantar muito, fazer muita colagem, desenhar muito, brincar de roda... para passar o tempo, pois não percebemos um cunho de natureza pedagógico-educativa em nenhuma destas atividades. Cantar, colar, desenhar, brincar de roda... Todas essas atividades, por mais simples que possam parecer, são atividades que envolvem arte, expressão corporal, expressão de idéias e de sentimentos, e essas expressões, quando trabalhadas, de maneira conveniente, colaboram bastante para o crescimento psico-social dos sujeitos envolvidos no processo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) informações da profª Jan

A professora desabafou:

“É por isso que eu não perco meu tempo pensando em fazer nada diferente... viu só ali aquela ‘pestinha’ com cara de anjo? A professora trouxe um desenho lindo e ele não quis pintar, largou prá lá... Ah, se fosse comigo... querendo ou não ia pintar e quando a mãe chegasse eu ia falar prá ela dá um jeito no filho dela... É por isso que não perco meu tempo, não perco mesmo... Se quiser é cantar, brincar, desenhar, merendar... se não quiser é também tudo isso e pronto.”

No depoimento da professora, observamos expressas linguagens que demonstram ausência de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Mais um exemplo de ausência de planejamento. A professora mostra irritação em lidar com crianças que não querem ou não desejam fazer alguma atividade.

Acredita que, “forçando” as crianças a fazerem as atividades, estará demonstrando poder, autoridade, controle da situação... não demonstra nas expressões atitudes de carinho, de dedicação, de cuidado... fala das crianças como se estivesse falando de seres que se opõem ao seu desejo, sem direito de expressar pensamentos, desejos ou a falta destes.

Com essa linguagem carregada de “um-não-cuidar”, de “um-não-se-importar”, a professora vai desfiando a teia de sua intolerância, de seu mal-humor, de sua falta de competência para lidar com crianças. Usando uma linguagem que denota a pretensão de submissão e de adestramento de mentes e corpos, a professora vai anulando os sujeitos e sujeitando-os a um fazer-qualquer.

Aqui verificamos claramente que existe uma professora irritada, nervosa, autoritária, e um grupo de crianças indefesas, que choram, que ficam com raiva, que não obedecem... e, portanto, não encontram, por meio da linguagem uma maneira mais suave, mais branda para resolver os pequenos-grandes problemas, para alcançar um entendimento mútuo cuja nascente está no desejo compartilhado.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA (O EXPLORADO)

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Jan

Durante 40 dias, observamos o trabalho pedagógico-educativo desenvolvido pela professora. Verificamos como desinteressante e descompromissada sua maneira de trabalhar. Sempre deixando que as coisas acontecessem sem muita organização e sem planejamento de trabalho, vimos os conteúdos de língua portuguesa e ciências sociais sendo explorados, de maneira anárquica.

Em língua portuguesa, a professora procurava trabalhar apenas com colagens de sílabas. Raramente as crianças utilizavam os cadernos escrevendo as sílabas, trabalhando caligrafia. As atividades normalmente eram desenvolvidas em folhas de papel ofício sendo que um dos lados já havia sido utilizado para outra finalidade.

Eram sempre dissílabas as palavras formadas pelas crianças. Durante todo o período da pesquisa, observamos as crianças escrevendo sempre as mesmas palavras e, apesar de um

certo grau de dificuldade existente nas palavras, a professora não se preocupava com o fato de estarem escrevendo certo ou errado.

Como exemplo, podemos citar: mesa e rosa /que, muitas vezes, vimos escrita com ‘z’/; lago e bobo /que, muitas vezes, vimos escrita com ‘u’/; etc. Em virtude de termos observado as crianças escrevendo as palavras de maneira incorreta, perguntamos uma vez à professora: *‘-Professora, por que a Sr.^a não corrige as palavras escritas pelos alunos?’* E a professora nos respondeu: *‘- Você não fala que tudo é processo... então... hoje eles escrevem errado amanhã escrevem certo’*. Em outra oportunidade, perguntamos, à professora: *‘-Professora, a Sr.^a não acha que quanto mais eles escreverem errado mais difícil será para consertar depois?’* E a professora responde-nos: *‘-O que na vida que é fácil?... Se eu ficar olhando folha a folha vai ser isso a tarde toda e quando eu olho a folha de um outro me grita, outro sai do lugar, outro bate em alguém...’*

Nessas linguagens, verificamos o quanto despreparada é a professora para ensinar às crianças. Ela não sabe-ser, não sabe-fazer, não sabe acompanhar um dos processos mais interessantes que existe no campo da pedagogia –que é o processo de alfabetizar uma criança– não sabe orientar o aprendizado porque não sabe orientar o ensinar.

A exemplo da professora anterior, as pinturas e os desenhos entregues às crianças eram muito repetidos. Saíam geralmente de uma caixa velha, empoeirada... A professora, muitas vezes, não sabia se já havia ou não havia entregado aquele desenho naquela semana.

A exemplo da professora anterior, em Ciências Naturais a professora nunca trabalhou conteúdo algum. Nunca presenciamos uma atividade em que as crianças pudessem falar ou observar a natureza, os animais...

Em Ciências Sociais, procurava trabalhar apenas com as datas comemorativas, através de desenhos, colagens e pinturas. Os desenhos repetitivos saíam sempre da caixa velha e empoeirada onde estavam guardados os modelos das atividades e, ao que tudo indicava, também passavam de um ano para o outro.

Em Matemática, ensina apenas pequenas continhas de adição. Não passava disso. Em muitas oportunidades, observamos a professora dizendo às crianças: *‘-Soma aí: 2 mais 2; 3*

mais 3; 4 mais 4 e 5 mais 5'. E pronto. As crianças já sabiam os resultados decorados. Não pensavam e não se preocupavam em perguntar-lhe se estavam fazendo certo ou errado.

Diferente da sala 1 - de educação infantil. Ai, observamos, a existência de jogos, brincadeiras infantis e muitas músicas. Mesmo acontecendo na sala de aula, esses jogos e brincadeiras não traziam uma intenção pedagógico-educativa porque eram realizados com a finalidade de passar o tempo e não de educar, de instruir, de desenvolver habilidades e competências.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^ª Jan

A professora nos contou:

“... Um dia eu disse prá mim mesma: vou sair dessa vida de babá. Eu sou professora ou sou babá? Professora eu não quero ser, sou pelo destino que me botou aqui... babá, que os santos me livre... ganha pouco e é empregada mesmo... não quero essa vida prá mim... Já basta as dificuldades que tenho aqui... todo dia é uma novidade. É menino que vem gripando, fungando..., vem com nariz mais sujo que o esgoto que passa ali..., vem sujo, com mau cheiro... Imagina agüentar tudo isso sem poder reclamar muito? Mas eu reclamo, viu, quero ver quem vai me calar, falo mesmo prá todo mundo ouvir”.

Nesse depoimento encontramos basicamente três tipos de linguagem: a linguagem do conflito, a linguagem da dificuldade pessoal e a linguagem da revolta anunciada.

Como a linguagem do conflito, destacamos: *“Professora eu não quero ser, sou pelo destino que me botou aqui... babá, que os santos me livre... ganha pouco e é empregada mesmo... não quero essa vida prá mim..”.*

A professora não deseja ser-professora. Acredita que está sendo babá porque precisa, em alguns momentos do dia de aula, dar atenção e cuidar das crianças.

Como a linguagem da dificuldade pessoal, destacamos: “...*Já basta as dificuldades que tenho aqui... todo dia é uma novidade. É menino que vem gripando, fungando..., vem com nariz mais sujo que o esgoto que passa ali..., vem sujo, com mau cheiro...*”

Em momento algum ouvimos a professora relatar dificuldades de natureza pedagógico-educativa pelas quais as crianças tenham passado. É claro que todo processo de qualquer natureza envolve movimentos de encontros e desencontros, vitórias e derrotas.

Todos nós apresentamos dificuldades, quando estamos em fase de aprendizado e, nessa fase estamos por toda a vida. As dificuldades relatadas pela professora dizem respeito a situações pelas quais as crianças passam cotidianamente, mas que ela não sabe trabalhar, não gosta de experimentar.

Com a linguagem da revolta anunciada, destacamos: “...*Imagina agüentar tudo isso sem poder reclamar muito? Mas eu reclamo, viu, quero ver quem vai me calar, falo mesmo prá todo mundo ouvir*”. Aí, demonstra revolta por considerar que não pode falar com os pais/responsáveis sobre o estado negativo de higiene em que se encontram as crianças, quando chegam à escola.

Entendemos que é preciso falar aos pais/responsáveis, mas entendemos, também, que é preciso saber falar. Os pais/responsáveis não vão modificar um comportamento para manifestar um certo tipo de cuidado com as crianças somente porque ouviram a professora nervosa, bradando o que é certo e o que é errado, na sua concepção.

Os pais/responsáveis ouvirão à medida que encontrarem na escola espaço para diálogo, a medida que lhes forem ensinados os hábitos de higiene, como fazer para alcançá-los e a importância desse fazer e desse alcance.

CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO

(SALA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL) – informações da prof^a Jan

Durante o processo da pesquisa, não observamos qualquer depoimento que pudesse ser classificado como “CONQUISTAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO” de ensino-aprendizagem.

Esse comportamento vem para reforçar a idéia de que a professora não se encontrava em consonância com as dificuldades e as conquistas pedagógico-educativas pelas quais as crianças passavam.

Normalmente, quando um professor se interessa pelo ato de ensinar e aprender, vendo-o como um processo cíclico, espiralado, mantêm-se atento e informado do estágio de aprendizagem em que seus alunos se encontram.

Normalmente, quando sabemos e gostamos de trabalhar com crianças, ficamos atentos a tudo o que diz respeito à criança... seus erros e acertos, suas necessidades e fragilidades... Aprendemos o sentido de ser-criança com o-ser-criança; aprendemos a olhar para a criança com olhos de atenção e de carinho e nos preocupamos, envolvemo-nos, aperfeiçoamo-nos, participando e colaborando com o processo de desenvolvimento da criança.

3.2.2.1 – Análise das práticas pedagógicas pensadas e exploradas nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças

A prática pedagógica pensada

**A 1ª Escola: O Centro de Educação Irmã “Acácia”,
A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**

A 2ª Escola: O Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

“Penso em novidades porque gosto de incrementar meu trabalho trazendo coisas que não vão cansar, que não vão fazer com que elas deixem de vir para escola”.

(Prof^a “Ana”, Educação Infantil, 1^a Escola)

“Penso que coisas como drogas, violência, desemprego... são coisas que a gente pode conversar, para que eles tenham noção do que é a vida”... “A gente tem que ter na sala de aula, a hora da novidade. Essa é a hora de contar o que viu, ouviu, sentiu, fez ou vai fazer. É a nossa hora de partilhar, de respeitar a vez de cada um”.

(Prof^a “Bia”, Reforço Escolar, 1^a Escola)

“Penso sempre que posso fazer o melhor trabalho do mundo (...) às vezes também pergunto como eles querem estudar e eles dizem com a bola, na rodinha prá gente cantar e então aproveito prá cantar coisas que fama dos assuntos da escola e coisas que falam da amizade, da família”

(Prof^a “Cel”, Educação Infantil, 2^a Escola)

“Sempre estou pensando nos meus alunos. Eles são uma riqueza para mim. Penso sempre em atividades interessantes que possam despertar o interesse em vim prá escola...”

(Prof^a “Dal”, Reforço Escolar, 2^a Escola)

“Meus alunos... voltei a estudar por causa deles... não quero ser mais uma professora na vida deles... quero fazer o melhor e faço o melhor... às vezes final de semana vejo uma coisa legal penso logo neles, acho que vão gostar...”

(Prof^a “Eva”, Reforço Escolar, 2^a Escola)

“Ana”, “Bia”, “Cel”, “Dal”, “Eva”. Cinco professoras e um só pensamento: pensar no melhor, pensar no agora e no futuro, pensar nos alunos com o mesmo prazer com que parecem na vida. Elas Pensam! Pensam em trazer novidades, em seduzir ‘pedagogicamente’ os alunos, em despertar o gosto pela vida, pelo estudo, pela escola. Essas são expressões de desejos que são intenções e que norteiam e fortalecem a ação pedagógica.

As linguagens dessas cinco professoras remetem-nos ao conceito de ética, de justiça, do ser-gente e de estar com o outro na dimensão social. Eis a melhor força que pode ter um

argumento de linguagem – a força de observar que o pensar é o caminho para o fazer. O pensar excita a existência de uma linguagem, que, nesses exemplos, promovem a cooperação, a reciprocidade, a solidariedade, o respeito ao próximo, ao diálogo como fonte de vida.

Quando as professoras dizem que pensam em: *“em novidades”*; *“na hora de partilhar, de respeitar a vez de cada um”*; *“em fazer o melhor trabalho do mundo”*; *“meus alunos são uma riqueza para mim”*; [penso em querer] *fazer o melhor e faço o melhor...*”. Estão desenvolvendo uma linguagem que foge das abstrações do pensamento e aplicando na prática concreta, o sentimento de solidariedade, de possibilidade de uma vida feliz e estão afirmando, através de seu pensar, algo em que realmente acreditam, valorizam até porque, “a todo falante é lícito afirmar aquilo em que ele próprio acredita”. (HABERMAS, 1989, p. 112).

A 3ª Escola: Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”
A 4ª Escola: Centro-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

“Penso e des-penso. Penso algumas coisas algumas vezes... Sei lá não tenho muito jeito prá essas coisas... não sei desenhar, vivo decalcando...”

(Profª “Fat”, Educação Infantil, 3ª Escola)

“Ai como é bom chegar a sexta-feira. Sexta, é dia de alegria. Cantemos alegres a canção do dia, hoje é sexta-feira, dia de alegria... É a música predileta prá mim aqui na escola...”

(Profª “Gal”, Educação Infantil, 3ª Escola)

“Para trabalhar aqui não penso muito. Não tenho o que pensar... aqui é só brincar, dar banho, passar o pente nos cabelos... coisas assim... o que eu posso ensinar prá elas?”

(Profª “Hel”, Creche, 4ª Escola)

“Não penso muito não... aqui eu faço assim: um dia eu tiro prá cantar e brincar. Aí cada um brinca do que quiser...um dia eu tiro prá contar história e prá desenhar... e o tempo vai passando...”

(Profª “Isa”, Educação Infantil, 4ª Escola)

“... Eu não perco meu tempo pensando em fazer nada diferente... viu só ali aquela ‘pestinha’ com cara de anjo? A professora trouxe um desenho lindo e ele não quis pintar, largou prá lá... é por isso que eu não perco meu tempo, não perco mesmo...”
(Profª “Jan”, Educação Infantil, 4ª Escola)

“Fat”, “Gal”, “Hel”, “Isa”, “Jan”. Outras cinco professoras e um pensamento que nos remete a pensar em um conceito do não-pensar, do não-saber-pensar; do não-saber-poder-pensar... não pensam porque não gostam de estar com o outro na relação pedagógica, porque não gostam de ensinar, porque não gostam da escola. Não desejam, não intenciam ações pedagógicas em favor das crianças.

Revelam linguagens que servem para demonstrar o grau de heteronomia e de anti-diálogo em que estão imersas. Falam da escola e do trabalho como algo sem vida, revelam com naturalidade uma incompetência de saber-ser-com-o-outro e de saber-pensar-com e saber-pensar-no-outro que serve para: impedir a participação dos sujeitos, impedir a intercomunicação, impedir a intersubjetividade, impedir o comprometimento e a responsabilidade, impedir a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo.

Quando as professoras dizem que “não pensam”, cabe-nos uma pergunta: o que buscam neste pensar e des-pensar?; nesse pensar o quanto é bom chegar a sexta-feira?; nesse pensar que não pensa muito porque não têm o que pensar?; nesse pensar que não quer perder tempo pensando em fazer nada diferente...(?)

Com certeza, não buscam uma cooperação coletiva, um entendimento dialógico, um critério para poder saber viver-bem. Não buscam o alcance de uma autonomia que oportuniza ao ser humano um viver voltado para o alcance da sabedoria, uma sabedoria que orienta o saber-ser, o saber-ouvir, o saber-falar, o saber-fazer, o saber-querer.

A prática pedagógica explorada

**A 1ª Escola: O Centro de Educação Irmã “Acácia”,
A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**

A 2ª Escola: O Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

As cinco professoras dessas escolas – sendo: “Ana” e “Bia” (1ª Escola) e Cel”, “Dal”, e “Eva” (2ª Escola), trabalham as disciplinas de:

Língua Portuguesa, de Ciências Naturais, de Ciências Sociais e de Matemática, explorando conteúdos, usando o que está exposto nos livros didáticos que estão disponibilizados na escola e também por outras fontes de pesquisa, como por exemplo, jornais e revistas, construindo um paralelo interessante entre o que está-dito nos livros e o que está dito no noticiário, na vida cotidiana.

Todas as professoras acreditam que é importante partir do livro didático, mas que é importante levar os alunos a lerem, a refletirem, a entenderem, a discutir sobre outros assuntos que não estão no livro-texto, mas que são importantes para a formação da pessoa como um todo, como é o caso de assuntos que abordam a paz e guerra, as drogas, a violência, o desemprego, dentre outros.

Todas as professoras trabalham com atividades lúdicas e de observação do espaço-social. Acreditam que estas atividades dão um sentido diferenciado ao trabalho escolar, porque promovem a alegria do estar-junto, a curiosidade, a descoberta, a leitura de vida e de mundo... porque as crianças pintam, cantam, representam suas realidades e seus desejos, falam de seus sonhos e os transformam em realidade enquanto brincam, estudam, aprendem...

Observamos, também, que as atividades trabalhadas no calendário escolar, tais como: dia das mães, dos pais, do índio, da árvore, da criança, do circo, semana da pátria... eram todas vivenciadas com muita alegria. Professoras e alunos colocavam-se à disposição para ler, fazer teatros, contar histórias, pintar, colar, desenhar... e apresentar o fruto deste trabalho para a comunidade.

A 3ª Escola: Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

A 4ª Escola: Centro-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

As cinco professoras dessas escolas –sendo: “Fat”, “Gal” (3ª Escola) e “Hel”, “Isa” e “Jan” (4ª Escola), trabalham as disciplinas da seguinte maneira:

Na Educação Infantil

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”:

Língua Portuguesa: escrita e leitura de pedaços de palavras; colagens de sílabas que não formavam palavras,

4ª Escola: Profas “Isa” e “Jan”

Língua Portuguesa: colagens de sílabas que formavam palavras sem sentido, como por exemplo: “botute”, “cadasa”, “cadeni”... ou, em outra situação, víam-se os alunos escrevendo palavras sem que as professoras observassem sua grafia, como por exemplo: meza (mesa); lagu (lago); bobu (bobo)...

Analisando o trabalho dessas professoras, não encontramos o desenvolvimento de atividades interessantes ou corretas sob o ponto de vista didático-pedagógico-educativo. Fazer colagens de sílabas e escritas e leituras de palavras sem sentido é, para nós, impedir a comunicação, impedir a socialização de idéias, impedir a existência de uma cooperação mútua e aprendizado.

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”:

Ciências Naturais: mal falavam das plantas, sobre a natureza, sobre o sol, a chuva...

4ª Escola: Profas “Isa” e “Jan”

Ciências Naturais: não trabalham quaisquer conteúdos – clima, estações do ano, animais, natureza...

Aqui verificamos mais um exemplo de professoras que não sabem-pensar e não sabem-agir dentro do mínimo esperado. Nessa fase da vida, a infância, quanto podemos

explorar em conteúdos e em aprendizados... quantas ações infinitamente comunicativas e construtivas poderiam estar sendo desenvolvidas em sala de aula?

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”

Ciências Sociais: Datas comemorativas, apenas para cumprir as exigências do calendário escolar, com pinturas, desenhos e colagens.

4ª Escola: Profas. “Isa” e “Jan”

Ciências Sociais: somente as datas comemorativas em cumprimento às exigências do calendário escolar.

Aqui verificamos um fazer-pelo-fazer. Vamos colar, vamos pintar, vamos desenhar... vamos fazer todas as atividades que o professor mandar, vamos fazer os deveres de casa... vamos fazer o que nos mandam, mas não podemos pensar nem saber para que isso ou aquilo está sendo feito... que futuro tem essas professoras e as crianças às quais elas fingem ensinar?

Atividades que são feitas... Mas, são feitas para quê? Para aprendermos o quê? Que utilidade tem aqueles desenhos velhos, repetitivos que, ano após ano, se apresentavam como uma novidade? Como sujeitos que não socializam podem aprender? Que capacidades interativas podem desenvolver? São questionamentos... são caminhos para reflexão...

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”

Matemática: adição e subtração, somente adição por ser mais fácil ensinar,

4ª Escola: Profas. “Isa” e “Jan”

Matemática: somente adição sem registro nos cadernos escolares ou adição de resultados simples, como por exemplo: ‘2 mais 2’; ‘3 mais 3...’

Encontramos aqui exemplos de uma matemática ‘que serve para passar o tempo...’ para passar o tempo, vão somando e subtraindo pequenas continhas..., se a educação deve ser concebida como o caminho do aprender-a-aprender, o que será que essas crianças estão aprendendo, quando se encontram obrigadas a resolver operações que não representam um aprendizado de vida, de mundo e de conteúdo escolar?.

Quantas vezes, ouvimos as crianças repetirem mecanicamente que: 2 mais 2 é igual a quatro, mas não sabiam escrever o numeral 4 no caderno ou colocavam o numeral 4 em forma de bolinhas ou de tracinhos que não correspondiam com a indicação! Quanto tempo perdido!... um tempo que não tem como recuperar, que não tem como ser reescrito...

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”

Atividades artísticas: pinturas, colagens, matrizes de antigos desenhos velhos, sujos...

4ª Escola: Profas. “Isa” e “Jan”

Atividades artísticas: pinturas e desenhos muitos repetitivos – mesma bola, a mesma boneca...

3ª Escola: Profas. “Fat” e “Gal”

Os jogos/músicas infantis: inexistência. Brincadeiras eram sempre iniciadas pela professora, cantar, repetidas vezes, as mesmas músicas, causando cansaço e vivência de rotina.

4ª Escola: Profas. “Isa” e “Jan”

Os jogos/músicas infantis:

- na sala 1 – educação infantil, Inexistência. As crianças não eram estimuladas a brincar com brinquedos; sempre as mesmas músicas eram cantadas, criando desconforto e falta de vontade.
- na sala 2 – de educação infantil. Existiam jogos, brincadeiras, músicas apenas para passar o tempo.

Os jogos, músicas, brincadeiras infantis expressam/permitem falar do mundo de desejos e fantasias da criança. São, portanto, linguagens que permitem às crianças, que participam, adquirirem capacidades, competências, habilidades... aprendem a valorar, a construir e re-construir... aprendem a ser pessoas que argumentam, que partilham, que cooperaram, que aprendem a viver e a construir sua intersubjetividade.

Na Creche (Prof^a “Hel”)

Os jogos/músicas infantis: “*aqui só faço mesmo é cantar, brincar de roda, contar história [as que eu sei]*”. A isso se reduziu a demonstração do trabalho da professora.

Dessa maneira verificamos que para as professoras de educação infantil, o que menos importa é aprender, e não apenas no sentido escolar, mas aprender a viver... não entendem que em todas as disciplinas devem usar atividades lúdicas, a estimular a curiosidade, o sentido de cooperação e de solidariedade, podem trabalhar o respeito ao próximo e construir gradativamente o sentido de ser pessoa.

Verificamos que para a professora da creche, o que menos importava era descobrir os conteúdos que poderiam ser trabalhados. Dessa maneira – com músicas repetidas, com pinturas de desenhos velhos, o tempo passava e passava perdido para ambas porque nem a professora nem as crianças aprendiam a aprender, aprendiam a construir virtudes e valores.

As dificuldades encontradas no processo de aprendizagem

**A 1ª Escola: O Centro de Educação Irmã “Acácia”,
A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**

A 2ª Escola: O Centro Comunitario Madre “Hortensia”

Como mencionamos anteriormente, as dificuldades apontadas pelas professoras referem-se a: **situações sociais e situações morais**.

São chamadas de **situações sociais** aquelas em que se verificam expressões tais como:

“É a condição de vida deles que atrapalha o bom desempenho no estudo...”

(Prof^a “Ana”, Educação Infantil)

“Quando a gente olha a pobreza que existe em algumas casas daqui do bairro dá prá entender porque elas não aprendem com facilidade aquilo que a gente ensina com tanto gosto”.

(Profª “Bia”, Reforço Escolar)

“É preciso olhar em nossa volta. Olhar a comunidade prá entender a vida das pessoas. Quando comecei andar pela comunidade pude entender, ou melhor, não pude entender como é que mora tanta gente em uma casa só... casa, não, quartinho...”

(Profª “Cel”, Educação Infantil)

“Eu tenho muita pensa deles. Tem crianças aqui que moram em cubículos ... aqui tem muita pobreza, muita miséria, muita gente doente que vive junta em um quartinho...”

(Profª “Dal”, Reforço Escolar)

“Meus alunos moram em um lugar diferente. De um lado, o Candeal que tem casas boas e mansões, pobreza e miséria, do outro lado a Cidade Jardim que só tem mansão e o lixo deles muitas vezes é o sustento de quem mora na parte pobre daqui...”

(Profª “Eva”, Reforço Escolar)

Nesses depoimentos observamos a existência de uma linguagem que traz reflexão, atenção, cuidado, preocupação... aqui temos claros exemplos de pessoas que se ‘pré-ocupam’ da vida do outro e é um ‘pré-ocupar’ amigo, solidário, companheiro... orientadores das ocupações pedagógicas.

As professoras vêem as pessoas da comunidade como pessoas que sofrem, que trabalham ou buscam trabalho, que têm problemas e os enfrentam com dignidade e confiança, que por não serem um ‘seres-acabados’ porque sempre ‘somos inconclusos’, estamos sempre em busca de algo maior e melhor – e esse algo é a educação.

É bem verdade que as professoras reconhecem que as crianças, muitas vezes, vão à escola para buscar alimento e, muitas vezes, para alimentar a família que vai chegar do lixão, que vai chegar das filas dos desempregados, que vai chegar com esperança ou desesperanças..., mas também mostram saber que a escola também é o lugar, o espaço do

refúgio e do aprender, na perspectiva de um futuro melhor para a criança... é na escola que as famílias encontram alento, apoio e escuta, sendo percebidas. Essas multifunções da escola não se contrapõem; complementam-se.

São chamadas de **situações morais** aquelas em que se verificam expressões tais como:

“Fico triste quando vejo uma criança pegando o lápis e o caderno do colega...”

(Prof^a “Ana”, Educação Infantil)

“Um dia pensei em separar os que não roubavam dos que roubavam os lápis de escrever e as borrachas. Depois pensei – mas porque fazer isso? – Isso não vai resolver nada e ainda por cima vou criar uma confusão na sala de aula”.

(Prof^a “Bia”, Reforço Escolar)

“Sempre tive na sala de aula alunos que pegavam as coisas dos outros, escondido... é sempre um horror isso. Fica sempre aquela suspeita... Conto histórias, peço prá comentar, digo que certas coisas devem ser compartilhadas...”

(Prof^a “Cel”, Educação Infantil)

“O maior problema que tive aqui foi o de crianças que roubavam os lápis e as borrachas das outras... não é bem roubavam que eu queria dizer, roubavam é muito pesado... não cabe as minhas crianças...”

(Prof^a “Dal”, Reforço Escolar)

“Meu problema mesmo foi o sumiço de lápis, borracha... nada que uma boa conversa não resolva. Nada também de reclamar, fazer o menino passar vergonha porque isso só piora as coisas...”

(Prof^a “Eva”, Reforço Escolar)

Essas linguagens expressam que as professoras não estão escandalizadas: o que verificamos é a existência de uma linguagem que busca nas conversas, nos diálogos, nas estórias, nos exemplos... a possibilidade de reverter um triste quadro – daqueles que, por falta

de condições financeiras para arcar com suas necessidades, terminam por ‘pegar’ o que é alheio, revelando uma situação de carência de quase tudo.

Mas as professoras tanto se preocupavam com a situação em si – do sumiço dos materiais, quanto se preocupavam com a repercussão futura que esse ato, muitas vezes impensado, poderia trazer “as crianças, quando já fossem maiores e estivessem no mundo dos adultos, das ‘facilidades’, e procuravam instruir para evitar.

Não era raro vermos as professoras chamando uma classe inteira à reflexão do que poderiam fazer e do que não deveriam fazer..., mas essa reflexão não se resumia a bombardeios de palavras... elas eram sinal de esperança, sinal de que é possível e desejável fazer diferente, sinal de que podem ser pessoas melhores e que pegar algo de alguém não é bom, justo ou belo.

Assim, aos poucos, as coisas da sala de aula e da escola começavam a ser entendidas e compartilhadas, entendidas como coletivas, pertencentes a todos, quando poderiam ser ou entendidas como individuais, pertencentes a um, quando precisavam ser, mas, ainda assim, era preciso aprender a respeitar o próximo e compreender que as diferenças existem.

A 3ª Escola: Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

A 4ª Escola: Centro-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Como mencionamos anteriormente, não encontramos nos depoimentos das professoras exemplos de dificuldades pedagógico-educativas ocorridas no processo escolar.

Os trechos dos relatos que leremos a seguir denotam apenas dificuldades das professoras em saber-lidar com as crianças, com a profissão que escolheram, com as atividades escolares, revelando um despreparo pessoal e profissional para exercer a profissão.

“Graças a Deus eu nunca tive dificuldades com eles... são chatinhos... gostam de colo... mas dificuldade, não... não me lembro... quando vejo que estão querendo bagunça mando deitar no colchonete...” (Profª “Fat”, Educação Infantil)

“Sei não, viu, mas minha maior dificuldade... olha eu vou falar... é vim aqui prá escola... dificuldades com eles eu não tenho porque não fico procurando chifre em cabeça de cavalo...”
(Prof^a “Gal”, Educação Infantil)

“Dificuldade eu sinto mesmo é quando começam a chorar... me dá um nervoso... conto dez vezes, rezo prá hora passar, essas coisas...”
(Prof^a “Hel”, Creche)

“Olha, professora, dificuldade eu tenho mesmo é no início do ano... a gente não conhece os pestinhas direito, não sabe nada deles, não sabe quem tem coração pirracento e quem é calminho...”
(Prof^a “Isa”, Educação Infantil)

“Um dia eu disse prá mim mesma: vou sair dessa vida de babá... professora eu não quero ser, sou pelo destino que me botou aqui... Já basta as dificuldades que tenho aqui... todo dia é uma novidade. É menino que vem gripando, fungando..., vem com o nariz mais sujo que o esgoto que passa ali...”
(Prof^a “Jan”, Educação Infantil)

Nesses depoimentos, ao contrário dos citados na primeira e segunda escolas, não observamos uma linguagem em que as pessoas se aproximam umas das outras, vendo-as como pessoas importantes, cujas linguagens podem resultar em cooperação, solidariedade, integração pessoal e social, na busca de projetos e propostas comuns/coletivas.

Nesses depoimentos encontramos as linguagens de presença de: recusa de buscar o bem-estar, recusa do pensar, do saber, do fazer; recusa de estar bem e promover o bem-estar; recusa de viver um viver feliz; e, presença de frustração, de negação do outro, de falta de respeito, de falta de amizade, de falta de solidariedade, de falta de cooperação, de falta de coragem...

Nesses depoimentos, existe uma linguagem no qual habita o não-educar, o desvalorizar, o desmotivar ... encontramos pessoas que não gostam das pessoas, pessoas que

não gostam de educar, não sabem educar, não são educadas... vivem limitadas a um viver banalizado nas mesmices infundadas e, por isso, desentendem-se e desencontram-se.

Nesses depoimentos, existe uma linguagem que não colabora para a construção da autonomia, que não emancipa os sujeitos, que não promove o sabor, o saber e a sabedoria... Infelizes daqueles que não aprenderam o sentido de amar, de educar, de ser-com-outros, de respeitar, de partilhar, de entender-se e, apoiando-se nesse entendimento, viver fraternalmente.

Para Habermas (1987, p. 74), o entendimento para ser válido, verdadeiro, importante, exequível... requer:

“entre os falantes e ouvintes [uma simultaneidade] em ambos os níveis: a) no nível da intersubjetividade em que falante e ouvinte falam entre si; b) no nível dos objetos ou estados de coisas sobre as quais se entendem. Em todos os atos de fala os falantes se entendem entre si, sobre os objetos do mundo, sobre coisas e sucessos, sobre pessoas e suas manifestações.”

Mas, como podem entender-se sujeitos que vivem em total desencontro? De um lado, professoras nervosas, irritadas, mal-humoradas, frustradas... e, de outro lado, crianças em cujas almas habitam choro por tudo, tristeza por tudo, fome e sede de tudo e não conseguem manifestar seus desejos e sentimentos porque não vão encontrar, ao menos, quem as ouça, quem lhes dê denção, atenção e colinho? Lembremo-nos dos depoimentos das professoras:

Fat, da Educação Infantil, quando disse: “... *quando vejo que estão querendo bagunça mando deitar no colchonete...*”

Gal, da educação Infantil, quando disse: “...*dificuldades com eles eu não tenho porque não fico procurando chifre em cabeça de cavalo...*”

Hel, da Creche, quando disse: “*dificuldade eu sinto mesmo é quando começam a chorar... me dá um nervoso... conto dez vezes, rezo prá hora passar...*”

Isa, da Educação Infantil, quando disse: *dificuldade de eu tenho mesmo é no início do ano... a gente não conhece os pestinhas direito, não sabe nada deles, não sabe quem tem coração pirracento e quem é calminho...*”

Jan, da Educação infantil, quando disse: “... [dificuldades] Já basta as que tenho aqui... todo dia é uma novidade. É menino que vem gripando, fungando..., vem com o nariz mais sujo que o esgoto que passa ali...”

Em todas essas linguagens, encontra-se um pouco de cada coisa: rotina, angústia, tristeza, desgosto, impaciência, displicência, mau-humor..., mas não se encontram amor e respeito ao próximo, possibilidade de diálogo e de cooperação, possibilidade de entendimento e consenso, possibilidade de falar, de ouvir, de saber sobre um certo-sentir, um certo-querer, um certo-saber...

As conquistas alcançadas no processo de aprendizagem

**A 1ª Escola: O Centro de Educação Irmã “Acácia”,
A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”**

A 2ª Escola: O Centro Comunitario Madre “Hortensia”

Como mencionamos anteriormente, as conquistas apontadas pelas professoras referem-se a: **situações pedagógicas, psicológicas e de mudança de comportamento.**

São chamadas de **situações pedagógicas** aquelas em que se verificam expressões tais como:

“...Aqui era problema de todo jeito. Certo tempo depois achei que dava prá trabalhar com as coisas mais próximas e entraram pequenos probleminhas trazidos das situações vividas em casa e isso ajudou tanto as crianças a se interessarem pelas coisas da família, como a pensar em como resolver aquelas coisas.”

(Profª “Ana”, Educação Infantil)

“A maior dificuldade aqui é a leitura e, conseqüentemente, a escrita. Na leitura vou trabalhando os pedacinhos, sílaba a sílaba e vem dando resultado... não deixo ninguém sem atendimento (...) uma outra dificuldade que agora me lembro é a de trabalhar as operações matemáticas... /trabalho/ com situações do dia-a-dia, da vida deles mesmos...” (Prof^a “Bia”, Reforço Escolar)

“A maior dificuldade aqui é a leitura. Na leitura vou trabalhando sílaba a sílaba, vem dando resultado. Tento fazer um trabalho em conjunto, elejo os líderes da semana, aqueles mais espertinhos e quem sabe ensina a quem não sabe... todos querem ser líderes aí o esforço é geral...” (Prof^a “Cel”, Educação infantil)

“Minha maior dificuldade é com a leitura e escrita. Na leitura vou trabalhando pedaço por pedaço, vou juntando os pedacinhos aprendidos... vem dando resultado (...) às vezes tenho um bom resultado... às vezes também quero que eles não leiam só as palavras, mas aprendam a ler a vida, as pessoas, o mundo. É um sonho!” (Prof^a “Dal”, Reforço Escolar)

“Minha maior alegria foi vê-los lendo. Um dia descobri que eles não estavam só lendo as palavras do livro, eles estavam lendo o mundo (...) comecei a chegar na sala de aula e eles estavam lá falando de uma coisa que passou no Jornal Nacional (...) ‘Cantor “X” foi preso usando maconha’; ‘filho mata a mãe e depois vai passear com a namorada’ (...) Aí tive um estalo e resolvi que toda sexta-feira teríamos um espaço prá falar o que aconteceu na semana (...) isso é um sucesso porque eles ficam atentos a tudo, tudo mesmo!” (Prof^a “Eva”, Reforço Escolar)

Verificamos nesses depoimentos a presença de uma linguagem cheia de vida, de vontade de fazer e de acertar... Verificamos um processo natural para entendimentos, cooperação, solidariedade, autonomia, viver dialógico e comunicativo.

Verificamos, ainda, a presença de planos de ação que buscam resolver problemas, construir leituras de vida e de mundo, dar ao intersubjetivo o caminho da interação e do compartilhar... é assim que nascem os consensos... nascem de situações em que todos se colocam dispostos a resolver alguma coisa para o bem de todos e pertence a uma comunidade.

São chamadas de **situações psicológicas** aquelas em que se verificam expressões tais como:

“Cansei de estar explicando uma coisa e quando olhava para elas tinha a impressão que não estavam me ouvindo. Estavam caladas, quietas, mas não estavam me ouvindo... um jeito que achei foi o de colocar o nome delas em tudo, aí todo mundo fica querendo saber se o nome vai estar ali no texto, no problema de matemática e a aula passa a ser mais animada.”

(Prof^ª “Ana”, Educação Infantil)

“Sabe raiva, tristeza, angústia? ... era só a gente pedir um desenho ou uma pintura e tudo isso aparecia nas cores e nos formatos... guardei prá mostrar prôs pais, prá conversar com eles... falei prá eles que quanto mais certas coisas acontecem mas as crianças, os adolescentes ficam nervosos e agressivos...”

(Prof^ª “Bia”, Reforço Escolar)

“Antes no início do ano, eu tinha problemas sérios. Sabe crianças angustiadas? Era isso aí... dá prá imaginar pessoas tão pequenas sofrendo, chorando por tudo, batendo só porque o colega olhou prá ele? (...) Prá eles aprenderem as coisas eles precisam ser amados, queridos, esperados... muita coisa mudou depois que eu comecei a falar: - ‘Que bom que você veio’; ‘Você sabia que você é minha estrela?’

(Prof^ª “Cel”, Educação Infantil)

“No início do ano eu tinha muitas crianças choronas... elas choravam por qualquer coisa, mas qualquer coisa mesmo... tudo era motivo prá lágrimas... Cheguei a pensar que não tinha nascido prá ensinar crianças... bobagem... quer ver eles pararem de chorar, bota no colo, faz denguinto e pede prá eles contarem uma história prá você, qualquer coisa, até segredos eles contam...”

(Prof^ª “Dal”, Reforço Escolar)

“Um dia tive uma grande alegria, foi quando minha aluna me disse: - ‘Tia, tá vendo aquele coração ali cheio de pedra?’ e eu disse: - ‘Tô, o que tem ele?’ e ela me respondeu: - ‘Era o meu antes de conhecer a Sr^ª... sabe aquela menina chorona, briguenta que ninguém agüentava e que era um transtorno na sala de

aula?. Era ela. Até que resolvi que não chamaria mais a mãe... porque a mãe conversa comigo ... e em casa o chinelo comia solto e a menina voltava mais enraivada prá escola. abandonei a idéia e resolvi eu mesma conversar com ela... se no coração não tem amargura, na escola vai ter espaço para aprender aquilo que se quer ensinar.” (Profª “Eva”, Reforço Escolar)

Nessas linguagens verificamos a preocupação das professoras com os sentimentos de raiva, de tristeza, de perspectiva dos seus alunos. Olhar para o outro com esse cuidado, é oportunizar momentos de reflexão e de escuta do coração. Que fazer com crianças que sofrem tanto? Que fazer para amenizar dores, cansaços, desgostos, frustrações, decepções...?

Sábria a professora que disse aos seus alunos: -‘*Que bom que você veio*’; ‘*Você sabia que você é minha estrela?*’ (...). Sábria a professora que disse: -‘*Se no coração não tem amargura, na escola vai ter espaço para aprender aquilo que se quer ensinar.*’. Sábrios todos aqueles que querem ser mais que professores, querem ser educadores.

São chamadas de **situações de mudança de comportamento** aquelas em que se verificam expressões tais como:

“Peguei muitas vezes as crianças roubando lápis, borracha... mas isso passa quando a gente resolve fazer sistema mutirão para fazer caixinhas de lápis, e borracha, de lapiseira e se está na caixinha todos podem usar, porque aquilo não é de uma pessoa, mas é de todas as pessoas e elas sabem disso e sabem também que quem usa e guarda vai usar outra vez.” (Profª “Ana”, Educação Infantil)

“No meu caso a minha maior dificuldade era com os alunos rebeldes. Tudo ou qualquer pessoa que os atinge, eles resolvem enfrentar com violência...agora a gente tenta conversar sobre tudo que acontece na escola, na sala de aula, a gente pede opinião deles e as coisas parecem melhorar bastante...”

(Profª “Bia”, Reforço Escolar)

“O que mais pegava aqui na sala era a violência de um colega com outro e comigo também... tinha dias que eu não agüentava. Passava mais tempo brigando, reclamando que ensinando... Um dia a Irmã C.B, chegou aqui cantando:- ‘Pitangueira’ (...) fui prá casa com aquilo na cabeça (...) quem mora no meu coração, pensei..., e quem mora no coração dos meninos, pensei também. Esperei a sexta-feira chegar e comecei a cantar (...) eu descobri que no coração deles morava eu, mas nem sempre morava pai, mãe...” (Profª “Cel”, Educação Infantil)

“Eu tinha alunos que não falava com ninguém. Você podia perguntar qualquer coisa, ele não falava... ficava te olhando, olhando, olhando... pensei até que era caso prá psicólogo (...) Vou inventar um jeito desses meninos falarem... cantando, brincando... sei lá.. (...) Um dia eu nem esperava, um daqueles que não falava de jeito nenhum me disse: – ‘Tia eu também gosto de fazer uma coisa’ (...) É, me diz aí o que é? – ‘Sei contar uma história diferente, qualquer história’ (...) Na sexta-feira é dia de contar uma história diferente...” (Profª “Dal”, Reforço Escolar)

“Um dos meus grandes problemas era com menino danado, danado não violento de furar o braço do colega, de bater nas carteiras... eu reclamava... botava de castigo... um dia ouvi você falar de organizar as regras da sala de aula e pensei que era besteira, que era coisa de pedagoga... mas resolvi fazer uma experiência e vem dando certo... tudo é um processo, uma experiência... não se pode mudar tudo de um dia pró outro, mas se pode começar a tentar.”

(Profª “Eva”, Reforço Escolar)

Furtos, violências, mau comportamento... Situações que merecem atenção, orientação... a orientação que essas professoras procuravam dar, eram para resolver um problema que estourou na escola, mas era também para excitar a reflexão, o cuidado com os matérias, o respeito ao próximo, a confiança, a solidariedade e a cooperação.

Com carinho, com jeitinho, com diálogo... as professoras iam, cada uma a sua maneira, conseguindo sanar esses problemas. Organizar as regras da sala de aula, valorizar o próximo e entender as diferenças do porquê uns têm e outros não têm as mesmas coisas...

Observamos também que, no compartilhar do diálogo, as crianças passaram a se sentir importantes, e as ações de cada uma em particular ou do grupo como um todo foram melhorando dia após dia, revelando a certeza de que é possível trabalharmos a verdade sem magoar, é possível trabalharmos as situações de furto, de violência sem sermos violentos nas nossas palavras.

A 3ª Escola: Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

A 4ª Escola: Centro-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Para a profª “Fat”, Educação Infantil

Não houve um único relato que pudéssemos classificar como **conquista pedagógica, psicológica ou de mudança de comportamento**. Conforme observamos, a professora não demonstrava alegria, contentamento... ao ver seus alunos acertando a leitura, a escrita ou os pequenos problemas matemáticos.

Para a profª “Gal”, Educação Infantil

Também não observamos nenhum relato que pudéssemos classificar como uma **conquista pedagógica, psicológica ou de mudança de comportamento**. O que a professora nos apontou como uma conquista diz respeito à seguinte situação:

“Toda vez é assim. Quando o ano termina é alívio geral. Se eles aprenderam? Espero que sim. Não me preocupo muito com isso. Eles têm a vida toda pela frente. O que não aprenderam hoje, vão aprender amanhã, né?”

Para a prof^a “Hel”, Creche

Também não observamos nenhum relato que pudéssemos classificar como uma **conquista pedagógica, psicológica ou de mudança de comportamento**. O que a professora nos apontou como uma conquista diz respeito à seguinte situação:

“Meu maior sucesso aqui... maior que já consegui é quando digo: - ‘Olha o colchãozinho...’ e elas já sabem que estão pintando e vão prá lá ficar quietas...”

Para a prof^a “Isa”, Educação Infantil

Também não observamos nenhum relato que pudéssemos classificar como uma **conquista pedagógica, psicológica ou de mudança de comportamento**. O que a professora nos apontou como uma conquista diz respeito à seguinte situação:

“Minha maior alegria, vitória mesmo é quando chega o fim do ano. Isso prá mim é que é real. Viajo, saio um pouco desse marasmo que é a minha vida no tempo de vim prá cá ensinar...”

Para a prof^a “Jan”, Educação Infantil

Não houve um único relato que pudéssemos classificar como **conquista pedagógica, psicológica ou de mudança de comportamento**. Conforme observamos, a professora não demonstrava alegria/contentamento, não demonstrava vontade de estar naquele espaço chamado escola, não demonstrava vontade de prestar atenção, ter cuidado e dar carinho àquelas crianças.

Para essas professoras, o sucesso, a alegria, a vitória, a conquista estão com: ‘a chegada do fim do ano’, quando ficarão afastadas dos problemas alheios e das próprias dificuldades em lidar com o trabalho escolar; para o entendimento de que ‘olha o

colchãozinho’ significa o caminho natural para onde devem seguir as crianças ‘chatinhas que querem colo e atenção ... significa o caminho para o castigo.

3.2.3 - A chegada e a saída: manifestações de acolhimento e de não-acolhimento no espaço escolar

– ÁREA 1 (Comunidade ALFA)

1ª ESCOLA/GRUPO (1ª Escola Pesquisada, tem dois nomes)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil) e

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Nessa escola, a Srª C.L., (gerente administrativo-financeira), as professoras “Ana” e “Bia” (ambas trabalhando nos turnos matutino e vespertino) e as merendeiras “Liana” e “Maria”, tanto para classe de educação infantil quanto para a classe de reforço escolar, tinham os mesmos procedimentos para receber e liberar os alunos. Observamos, durante a pesquisa, que todas essas pessoas se envolviam diretamente com o ato de receber e liberar o aluno da escola.

A chegada:

Na chegada à escola, em uma parede grande, como mencionamos anteriormente, (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), encontramos pintadas na parede expressões que revelam o sentimento de acolhimento para todos que ali chegassem: “*Eu sou o pão da vida. Quem vem a mim não terá mais fome e quem acredita em mim nunca mais terá sede*”; “*Se você vem partilhar, visitar, pesquisar com alegria, amor, paz, compreensão, humildade, atenção, respeito, com vontade de crescer, triste, doente, humilhado, sem fé, com esperança, fome, sede, desanimado... sejam bem-vindos.*”

Essa é uma maneira carinhosa, acolhedora, solidária de receber não somente as pessoas que passam uma boa parte de seu tempo na escola, como também de receber as pessoas da comunidade e pessoas ‘estranhas à comunidade’ que vão por qualquer motivo se aproximando daquele espaço chamado escola.

Ao entrarem na escola, primeiro, todas as pessoas iam para o último andar da escola. Lá, todos rezavam, cantavam, saudavam o dia que estava começando, depois desciam para suas salas de aulas acompanhadas por suas respectivas professoras.

Em seguida, nas salas de aulas, as professoras começavam o período da manhã e da tarde da seguinte maneira: cada uma em sua sala de aula, perguntava aos seus alunos: - *‘Quem vai fazer a oração hoje?’* e uma das crianças se prontificava com muita naturalidade. Nessa oração nada de palavras decoradas, aprendidas pela força do hábito de repetir.

Nesse momento, a criança falava do que queria, pedia o que queria e aprendia a agradecer o que recebia. Prestamos atenção às orações feitas pelas crianças e escolhemos duas orações –uma de cada classe-, as mais marcantes sob o nosso ponto de vista.

A primeira oração foi feita por “Itana”, uma criança de 06 (seis) anos de idade, aluno da profª “Ana”, que disse à classe: *“Obrigada meu Deus do Céu, porque minha mãe arranhou um fazer de lavadeira na casa de dona ‘K’. Obrigada também meu Paizinho porque meu pai não bebe mais e não bate em minha mainha. Ô meu Deus, eu ia me esquecendo de dizer ‘brigado porque dona “C” dá comida prá gente e minha tia “Ana” me deixa brincar no teatro”*.

A segunda oração foi feita por “Selma”, uma criança de 10 (dez) anos de idade, aluna da profª “Bia”, que disse a classe: *“Meu Deus do Céu, ajuda meu pai arrumar um trabalho de mecânico porque isso ele sabe; ajuda minha mãe arrumar trabalho na casa de família porque ela sabe lavar e [cumzinhar]; ajuda a dona “C” a ter muita vida prá ajudar nós, prá dar [cumida] prá gente que não tem feijão, carne porque ela mata a fome da gente e a gente [inda] leva prá casa e a mãe da gente não chora tanto”*. (Dona “C”, citada em ambas as orações é a gerente administrativo-financeira da escola).

Após as orações, a classe ficava um pouco em silêncio. As professoras e os alunos pareciam meditar, pareciam, do mais novo ao mais velho, contemplar aquelas palavras como importantes, como necessárias. E o eram. Aquelas crianças com suas linguagens ainda por burilar, sabiam expressar necessidades, sabiam ser solidárias, sabiam olhar para si-mesmas e para o próximo como próximo-próximo.

Em seguida, todos cantavam... cantavam qualquer cântico religioso que falasse no Nome de Deus. As professoras e as crianças pareciam sempre alegres, e as religiões eram respeitadas. Apesar de a escola seguir uma orientação católica, não víamos nas palavras das professoras esta religião ser colocada como o único a seguir. As professoras, inclusive, falavam sempre que é importante respeitar o colega e a religião escolhida pela família dele e que todos são irmãos e merecem ser respeitados.

Após o cântico religioso, a aula começava. As professoras sempre muito carinhosas e cuidadosas pegavam livros, revistas, cadernos e não somente explicavam os conteúdos preparados como também se preocupavam em perguntar à classe o que tinha entendido e o que não tinha entendido... as crianças falavam e falavam muito...

A saída:

Ao terminar o dia de aula, as crianças eram sempre orientadas, para que, em casa, revisarem as atividades escolares... Na saída, era um costume, as professoras dizerem expressões do tipo: *'-Tchau, espero vocês amanhã!'*, *'-Não falem... amanhã vamos aprender muitas coisas'*, *'-Amanhã é dia de surpresa, vamos estudar os animais'...* e quanto aos alunos, sempre ouvíamos dizer: *'-Tchau tia, amanhã eu volto'*, *'-Tia amanhã eu venho te ver de novo!'*, *'-Tia amanhã a gente vai aprender o quê?'*, *'-Ô tia, a senhora vai vim amanhã, não vai?!'...*

E as professoras sempre saíam da sala de aula abraçadas aos seus alunos... beijinhos e afagos não faltavam... o carinho demonstrado pelas professoras aos alunos e pelos alunos às professoras deixava claro o clima de harmonia, respeito e, até mesmo, por que não dizer, de encantamento. As professoras demonstravam gostar da escola, gostar da profissão e gostar dos alunos. E os alunos mostravam gostar de tudo que recebiam, e esse tudo vai da alimentação recebida para o corpo até a alimentação recebida pela alma, em forma de afeto, carinho, cuidado.

- ÁREA 6 (Comunidade BETA)

14ª ESCOLA/GRUPO (2ª Escola Pesquisada)

Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

Nessa escola, a Sr^a C.B (gerente administrativo-financeira), as professoras “Cel”, (turnos matutino e vespertino), “Dal” (somente no matutino), e “Eva” (somente no vespertino) e as merendeiras “Nilza” e “Rita”, tanto para classe de educação infantil quanto para as classes de reforço escolar, tinham os mesmos procedimentos para receber e liberar os alunos. Observamos, durante a pesquisa, que todas essas pessoas se envolviam diretamente com o ato de receber e liberar o aluno da escola.

A chegada:

Na chegada à escola, em uma parede grande, como mencionamos anteriormente, (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), encontramos gravadas na parede expressões que revelam o sentimento de acolhimento para todos que ali chegassem: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”; “Crianças de hoje, futuro do Brasil de amanhã!”; “Depende de nós, quem já foi ou ainda é criança, que acredita ou tem esperança, quem faz tudo prá um mundo melhor”; “Maria, exemplo de mãe”; “O bem deve ser feito, bem feito com amor”; “O bom professor influi no aluno de tal maneira que ele não se deixa influenciar”; “Os nossos corações estão em festa com a chegada de vocês”.

A exemplo da escola anterior, mais uma vez encontramos maneiras carinhosa, acolhedora, solidária de receber, não somente as pessoas que passam uma boa parte de seu tempo na escola, como também de receber as da comunidade e ‘estranhas à comunidade’, que vão por qualquer motivo se aproximando daquele espaço chamado escola.

Ao entrarem na escola, tanto pela manhã quanto à tarde, todos iam para o salão que fica na entrada da escola. Lá todos rezavam, cantavam, diziam versículos bíblicos e saudavam a manhã ou à tarde que estava começando, depois subiam para suas salas de aulas acompanhadas por suas respectivas professoras.

Em seguida, nas salas de aulas, a exemplo da escola citada anteriormente, as professoras assim começavam o período da manhã e da tarde: cada uma em sua sala de aula perguntava aos seus alunos: -*‘Hoje, quem faz a oração do dia?’* e qualquer aluno poderia realizá-la. Esta oração deveria *‘sair do coração’*, sentenciavam as professoras.

Nesse momento, mais uma vez observamos que a criança falava do que queria, pedia o que queria e aprendia a agradecer o que recebia. Prestamos atenção às orações feitas pelas crianças e escolhemos três orações –uma de cada classe-, as mais marcantes sob o nosso ponto de vista.

Na primeira classe, a oração foi feita por “Jair”, uma criança de 08 (oito) anos de idade, aluno da prof^a “Cel”: *“Meu Deus, que a guerra acabe no mundo, que os bandidos fiquem bonzinhos, que minha mãe não me bata mais, que meu pai não chegue atacado hoje, que minha tia da escola me dê merenda gostosa; amém”*.

Na segunda classe, a oração foi feita por “José”, uma criança de 10 (dez) anos de idade, aluna da prof^a “Dal”: *“Meu Jesus do Céu, ajuda minha mãe arrumar trabalho na cidade porque ela quer vender qualquer coisa... qualquer coisa tá bom prá ela; ajuda meu padrasto não bater na mãe e na minha irmã de 03 (três) anos; ajuda que dona C, dê sempre galinha e macarrão prá gente, ajuda minha tia da sala ensinar todo mundo daqui, prá gente aprender coisas”*.

Na terceira classe, a oração foi feita por “Ruth”, uma adolescente de 13 (treze) anos de idade, aluna da prof^a “Eva”: *“Jesus amado, olha pela gente aqui na terra, lá em casa tá todo mundo sem trabalho e na rua minha vizinha tá sem trabalho e o marido dela também e minha outra amiga tá sem trabalho e o marido dela tá doente, olha a gente aqui na terra porque o mundo tá virado, tem muito ladrão, gente ruim, olha e não deixa meu Jesus dona C. ficar de cama porque ela ajuda nós na comida, porque nós come todo dia aqui na escola”*. (Dona “C”, citada nas duas últimas orações, é a Ir. C.B, gerente administrativo-financeira da escola).

Após as orações, as professoras faziam um breve comentário. As professoras e os alunos pareciam entender cada problema e necessidade do outro, entendendo que os problemas e as necessidades de um -daquele que falava- eram também as suas próprias necessidades. Nessas orações observamos o exemplo do olhar para si e do olhar para o outro,

expresso numa linguagem que aproximava e permitia o diálogo entre os parceiros do aprender.

Após as orações, a exemplo da escola anterior, todos cantavam... cantavam qualquer cântico religioso que falasse no Nome de Deus ou Nossa Senhora. Um dos cânticos mais cantados era: *“Mãezinha do céu eu não sei rezar, eu só sei dizer, quero te amar, azul é teu manto, branco é teu véu, mãezinha eu quero te ver lá no céu”*. Apesar de a escola ter uma orientação Católica, as professoras falavam sempre que é importante respeitar o colega e a religião escolhida pela família dele e todos são irmãos e merecem ser respeitados.

Após o cântico religioso, a aula começava. As professoras sempre muito carinhosas e cuidadosas pegavam livros, revistas, cadernos, e não somente explicavam os conteúdos preparados, como também se preocupavam em perguntar à classe o que tinha entendido e o que não tinha entendido... também se preocupavam em corrigir os cadernos, conferindo todas as atividades.

A saída:

Ao terminar o dia de aula, as crianças eram sempre orientadas para, em casa, revisarem as atividades escolares... na saída, era um costume as professoras usavam expressões do tipo: *‘-Tchau, até amanhã minha estrela!’*, *‘-Amanhã a gente se encontra outra vez!’*, *‘-Espero vocês amanhã!’*, *‘-Não falem... que amanhã é revisão e a gente vai revisar, brincando’* e, quanto aos alunos, sempre ouvíamos dizer: *‘-Tchau tia, amanhã a gente se vê’*, *‘-Tia amanhã você vem?’*, *‘-Tia amanhã eu venho de novo’*, *‘-Tia amanhã eu vou trazer uma flor prá você’*... e outro dizia: *‘-Eu também tia vou trazer uma flor bem grandona prá você’*.

A exemplo da escola anterior, as professoras sempre saíam da sala de aula abraçadas aos seus alunos... beijinhos e afagos não faltavam... Observamos casos de, a prof^a só sair da escola, depois que a mãe ou alguém de confiança viesse pegar a criança. O carinho demonstrado pelas professoras aos alunos e pelos alunos às professoras, deixava claro o clima de harmonia, respeito, e até mesmo, porque não dizer, de encantamento.

- ÁREA 5 (Comunidade GAMA)

111ª ESCOLA/GRUPO (3ª Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

Nessa escola, a Sr^a V.C., (gerente administrativo-financeira), as professoras “Fat”, (somente no matutino) e “Gal” (somente no vespertino) e as merendeiras “Hilda” e “Zelma”, tinham para ambas as classes de educação infantil os mesmos procedimentos para receber e liberar os alunos. Observamos, durante a pesquisa, que essas pessoas se envolviam, de maneiras diferentes, com o ato de receber e liberar o aluno da escola.

A chegada:

Na chegada à escola, em uma das paredes de uma das salas de aula, como mencionamos anteriormente, (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), encontramos algumas pinturas com motivos infantis, mas nada que pudéssemos considerar expressivo porque eram apenas desenhos que tomavam o espaço, mas não revelavam expressões de sentimento de acolhimento, carinho, saudação... para todos que ali chegassem.

Diferente das duas escolas citadas anteriormente, não encontramos nesta escola, maneiras carinhosa, acolhedora e solidária de receber as crianças ou qualquer pessoa que chegasse. Toda expressão, toda linguagem era sempre muito fria e sem brilho.

Pela manhã e à tarde, as crianças iam chegando à escola, às vezes empurradas pela mãe, às vezes chegavam e ficavam no portão sem querer entrar, às vezes chorando muito porque não queriam ficar, às vezes, tímidas e caladas, iam entrando e sentando em volta das mesinhas. Ficavam um bom tempo sentadas sem ter nada para fazer.

Não observamos uma oração sendo feita, nem uma música, por mais simples que fosse, sendo cantada na chegada à escola. Aquele era mais um dia, mais um dia em que professoras e crianças iam conviver porque precisavam ocupar o mesmo espaço, mas essa convivência não se concretizaria como sinônimo de alegria e bem-estar.

Às vezes, chegamos a presenciar que, quando uma criança começava a chorar, as outras acompanhavam, mas não se identificava claramente qual ou quais eram os motivos.

Algumas vezes perguntamos: *‘-Por que você está chorando?’* e as crianças chegavam a responder: *‘-Eu [num] gosto daqui’, ‘-Eu quero minha mãe’, ‘-Eu quero [i simhora]... e assim íamos percebendo o quanto as crianças, apesar de serem tão pequeninas, sabiam expressar que não gostavam daquele espaço chamado escola nem da sua sala de aula.*

Algumas vezes observamos a professora “Fat” falando: *‘-Pega o caderno, trouxeram o lápis... duvido... vocês não trazem nunca... não era hoje que iriam trazer’.* Se alguma criança dissesse: *‘-Tia esqueci meu lápis [in] casa’* a professora não perdia tempo em falar: *‘-Então fica ai quietinho prestando atenção no que tia vai falar prá você aprender’.* E a criança nessa condição, ficava o período da manhã sem nada fazer a não ser olhando para seus colegas e vendo o tempo passar.

Algumas vezes, também observamos a professora “Gal” falando: *‘-Trouxeram o papel que eu pedi? Se não trouxeram como vai ser hoje? A gente vai brincar a tarde toda... só brincar de fazer nada. Não é isso que vocês querem, então tá’.* Se a maioria da classe não tivesse trazido o material pedido e alguma criança dissesse: *‘-Tia eu [trusse]’* a professora dizia logo: *‘-Olha que é só você que vai estudar hoje, é belezinha?’* E muitas vezes por causa do esquecimento da folha, as crianças passavam as tardes brincando de tudo e de nada.

A professora “Fat” gostava muito de cantar e, às vezes, passava horas cantando repetidas vezes as mesmas músicas, como por exemplo, *‘o cravo brigou com a rosa’* ou *‘plantei um pé de alface’.* As crianças cantavam, cantavam... depois cansavam e não queriam mais cantar então começavam a chorar, a beliscar o colega, a bater em cima da mesa.

A professora “Gal” não gostava muito de cantar, porque alegava sentir dores na garganta, então a hora da chegada à escola não era festejada mesmo e, para ambas as professoras, tínhamos a impressão de que o dia de aula nunca havia começado. Não havia expressão de ternura e acolhimento para aquelas crianças, àquele fazer pedagógico, àquele espaço chamado escola.

A saída:

Ao terminar o dia de aula, as crianças eram entregues às mães ou pessoas de confiança. Não ouvíamos expressões como: *'Te espero amanhã'* ou outra expressão parecida que revelasse espera, carinho, aconchego. Elas estavam indo embora, havia terminado mais um dia daquele fatídico dia que começara às 7h e 30min (horário da manhã) e às 13h (horário da tarde).

Diferentemente das escolas mostradas anteriormente, as professoras sempre saíam aliviadas e não víamos manifestações de abraços, beijinhos e afagos às crianças, e observamos, algumas vezes, as professoras dizendo às crianças determinadas expressões que, em nosso entender, não cabem, porque não devem e não podem ser ditas para crianças e porque criança não tem senso de responsabilidade e pode cometer uma atitude impensada, causando transtornos. Vejamos dois exemplos:

No primeiro exemplo, a professora "Fat" fala para as crianças: *'-Olha, já é 12 horas e eu tô com fome, vocês ficam aí naquele cantinho e quando mamãe chegar só a mãe de quem chegou abre esse portão e sai tá bem?'* e as crianças ficavam no cantinho, entregues à própria sorte.

Nesse primeiro exemplo, verificamos que a professora ia embora para sua casa com a certeza de que as crianças podiam se auto-controlar e observamos, também, as crianças que ficavam ali sentadinhas sem conversar, sem sair do colchonete, mas, no entanto, abriam o portão várias vezes para ver se a mãe ou o pai estava chegando para apanhá-las.

Não foram raras as vezes em que observamos: crianças que, ao avistarem seus pais, saíam correndo pela rua sem a preocupação de se depararem com carros, bicicletas e buracos espalhados pelo percurso, crianças saindo da escola para ficar brincando com o cachorro da vizinha que, tempo depois, apareceu morto, de uma doença que ninguém sabia explicar.

No segundo exemplo, a professora "Gal" fala para as crianças em voz impaciente, crítica, irritada: *'-Meninos, vejam que já é 6 horas da tarde e mamãe ainda não veio porque? A pró já vai embora, não pode esperar mamãe vim na hora que quer porque a pró tem mais o que fazer na vida, fiquem direitinho e se alguém sair desse portão sem necessidade amanhã'*

alguém aqui vai me contar, tá certo?’ E as crianças ficavam lá esperando as mães, sozinhas, sentadas nos colchonetes ou no chão das salas de aula.

Nesse segundo exemplo, encontramos, na linguagem da professora, um agravante. Vejam só: a professora não incentiva a linguagem da descoberta, da comunicação, da autonomia, da solidariedade, da cooperação, mas incentiva a linguagem que entrega, que delata, que “dedura”... ela dissemina a idéia de que uma criança pode “dedurar” a outra criança. Delatores e delatados são crianças, tão desamparadas...

E assim, desse jeito desprezível, as crianças iam chegando e iam saindo da escola. Voltavam no outro dia porque seus pais ou responsáveis as traziam... Voltavam porque não podiam ficar em casa sozinhas... Voltavam porque seus pais acreditam que na escola elas estão seguras, aprendendo, cantando, brincando, vivendo uma infância melhor que a deles, acreditamos.

- ÁREA 5 – (Comunidade DELTA)

116ª ESCOLA/GRUPO (4ª Escola Pesquisada)

Creche Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Nessa escola, a Srª M.A (gerente administrativo-financeira), e as merendeiras “Paula”, “Quésia” e “Vanda” raramente participavam do momentos da chegada e da saída das crianças no espaço escolar. Na classe de creche, a profª “Hel” (nos turnos matutino e vespertino), e nas classes de educação infantil, a profª “Isa” (somente no matutino) e a profª “Jan” (somente no vespertino), tinham procedimentos semelhantes para receber e liberar os alunos.

Nem na primeira nem na segunda fases da pesquisa, na escola víamos pinturas com motivos infantis ou expressões de acolhimento e aconchego às crianças. Aquele espaço tinha mais características de uma residência do que de uma escola propriamente dita – considerando-se o que temos como concepção do que deve ser uma escola, principalmente quando se trata de escola que recebe crianças numa faixa-etária que varia entre 01 a 06 anos.

Quando os pais ou responsáveis chegavam à escola para deixar suas crianças, observamos duas realidades, a saber: Para a primeira realidade, destacamos a creche e, para a segunda realidade, destacamos as duas salas de educação infantil.

1ª REALIDADE – CRECHE

A chegada:

Quando os pais ou responsáveis iam deixar suas crianças na creche, raramente observamos uma despedida carinhosa, por parte do responsável para a criança que ficaria ali até às 12h ou até às 16h, conforme o acordo que o responsável pela criança tinha com a escola.

Muitas vezes, ouvimos o responsável pela criança dizer: *‘-Cheguei, Graças a Deus... agora vou ter um pouco de sossego’, ‘-Até quem fim consegui sair de casa prá trazer logo’, ‘-Vou te deixar aí e você não chora não porque já tô atrasada’, ‘-Veio sem banho mesmo... aqui vai tomar... querendo ou não’, ‘-Tô deixando na escola, mas se perturbar muito vai ficar em casa sozinho prá aprender’...* e, assim, sucessivamente íamos notando linguagens que revelavam um certo desprezo, uma certa vontade de livrar-se das crianças, deixando-as aos cuidados de outrem.

A professora “Hel”, por sua vez, recebia-as como um problema que teria de agüentar por toda a manhã ou por toda a manhã e à tarde. Ao recebê-las, sempre quando tinha oportunidade, dizia na presença da criança: *‘-Pedi tanto prá esse não vim hoje’, ‘-Aquele que não faz xixi na calça tá faltando, mas esse do nariz escorrendo vem todo dia’, ‘-Eu não sei prá que esse povo tem tanto filho... não cuidam e a gente é que toma conta nos piores momentos do cocô e do xixi’, ‘-E hoje ainda é segunda-feira e a semana tá só começando’...*

As crianças, por sua vez, vindo com o nariz escorrendo, gripadas, sujinhas ou limpinhas... entravam na escola sorrindo... gostavam de ir para lá... às vezes, choravam muito, muito mesmo... às vezes, demonstravam uma carência de afeto que, muitas vezes, chegava a nos comover... eram fascinadas pelo colo, pelo dengo, pelos beijinho, mas a professora quase sempre fingia não entender o pedido.

Durante a pesquisa, observamos que mesmo a professora recebendo as crianças com uma certa falta de carinho e entusiasmo, quando todos entravam na sala de aula, a professora começava a cantar e passava horas cantando... era cantada uma música após outra, de uma maneira tão desgastante que aquilo que seria para alegrar, terminava por desanimar as crianças.

Muitas vezes, ouvimos as crianças chorando e dizendo: ‘-*Quero cantar mais não...*’, ‘-*canta outra agora, tô cansado...*’ e as músicas cantadas numa frequência desenfreada, ao invés de alegrar, contagiar positivamente as crianças ou dar-lhes sinal de boas-vindas, acabavam exercendo outras funções: chatear, torturar, incomodar, e até mesmo fazer chorar.

A saída:

Na saída, as crianças eram entregues aos seus responsáveis com certa alegria; afinal, como destacou a professora em duas ou três oportunidades ‘*Quando vão embora, é mais um dia que sinto acabar... amanhã é terça-feira*’ ou então ‘... *amanhã é quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira*’ e os dias da semana iam psicologicamente passando mais rápida que o tempo que levam para passar cronologicamente.

Nesse contar incansável dos dias da semana, víamos exemplos de uma racionalidade técnica, cuja frieza podia ser medida nas linguagens de um amanhã desejado, não porque era esperado com carinho, mas, sobretudo, porque era a certeza de que os dias estavam passando, e tudo aquilo passaria logo, acabaria logo, sem ao menos deixar saudade.

2ª REALIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a pesquisa, observamos os procedimentos das professoras “Isa” (no turno matutino), “Jan” (no turno vespertino), quando recebiam e entregavam às crianças que estavam, por um certo período, sob suas responsabilidades.

A chegada:

Pela manhã e à tarde, as crianças iam chegando à escola... umas chegavam alegres, conversando, e outras, tímidas, muito caladas, segurando a barra da saia de mãe, como se pedissem que a mãe não fosse embora.

Ao entrarem nas salas de aula, as crianças manifestavam comportamentos bastante parecidos: às vezes sentavam, às vezes ficavam horas em pé no canto da sala, como se não conhecessem aquele espaço e aquelas pessoas; às vezes procuravam algum brinquedo, às vezes começavam a cantar sozinhas qualquer música que era acompanhada pela classe inteira.

Em ambas as classes de educação infantil, não observamos uma oração sendo feita, e as músicas cantadas eram para cumprir uma certa rotina que, muitas vezes, se demonstraram enfadonhas e cansativas porque seu objetivo era compor um tempo, mas não saudar o dia de escola que estava começando.

Algumas vezes, observamos a professora “Isa”, da classe de educação infantil, (matutino) falando às crianças: ‘*-Do que vocês querem brincar hoje?*’ e cada uma ia dizendo as suas preferências, sem, contudo terem a certeza de que seriam atendidas; um outro exemplo que nos chamou muito a atenção foi quando, por várias vezes, ouvimos a professora falar: ‘*-Olha... deixa eu ver o que a gente vai aprender hoje...*’ e ela ficava muito tempo olhando os livros em uma estante, como que se estivesse procurando algo que pudesse ensinar àquelas crianças, naquele dia.

Estas expressões ‘*do que vocês querem brincar hoje?*’ ou ‘*-olha deixa eu ver o que a gente vai aprender hoje*’, como foram colocadas, revelam inexistência de planejamento e organização, revelam inexistência de objetivos e metodologia capazes de atender as necessidades de aprendizagem de crianças que estão na educação infantil.

E, com isso, o tempo ia passando e, de minuto a minuto, a professora olhava no relógio quanto tempo faltava para a hora da merenda, para a hora do recreio e, muitas vezes, nos disse: ‘*-Gosto quando chega a hora da merenda porque demora mais um pouquinho e pronto acaba o dia de trabalho*’.

Aqui encontramos expressa na linguagem da professora uma necessidade de pôr fim em algo que muito mal começou. Ao chegar a hora da merenda, psicologicamente também chegava a certeza de que estava próximo o horário de saída da escola.

Algumas vezes, também observamos a professora “Jan”, da classe de educação infantil, (vespertino) falando às crianças: *‘-Olha, eu trouxe uma coisa legal prá vocês... sabe aquele palhacinho lindo?... a gente vai pintar ele hoje!’*. *‘-E depois que a gente pintar ele bem bonito quem acabar primeiro vai ajudar o coleguinha’*. *‘-E depois a gente vai brincar um bocado aí vem a merenda e a gente vai merendar e depois a gente vai dormir’ ...*

Observamos nestas expressões uma linguagem onde percebemos que as crianças passariam um dia na escola, tendo as seguintes atividades a desenvolver: primeiro, pintariam um palhacinho já conhecido; segundo, continuariam pintando o palhacinho para ajudar o coleguinha; terceiro, brincariam um bocado; quarto, merendariam e, por último, iriam dormir. Estava traçado, de uma maneira bastante insossa, o dia de aula que, sem objetivos pedagógico-educativos, ia passando sem muita preocupação com o que era necessário ensinar e aprender.

A saída:

Em ambas as classes de educação infantil, ao terminar o dia de aula, as crianças eram entregues às mães ou pessoas de confiança. Aqui, a exemplo da escola citada anteriormente, não ouvíamos estas expressões: *“Te espero amanhã”* ou *‘-Não falte... Volte amanhã’*- ou outra expressão parecida que revelasse espera, carinho, aconchego.

Finalmente, para alívio das professoras, as crianças estavam indo embora e, para aquele dia, os seus compromissos estavam acabados. Nesse instante, lembramo-nos de Habermas (1998), quando nos diz: a linguagem é a ‘rede’ ou ‘teia’ em cujas malhas ou linhas os sujeitos estão presos. E as linguagens dessas professoras revelam uma falta, uma ausência de sabor, de vida, de encantamento... pela escola, pela educação, pelo trabalho com crianças.

Para as professoras, o horário da saída, era um horário feliz e esperado. Aqui notamos a ausência do bem-querer, da boa-vontade, e a presença do não-gostar do outro, do não-querer estar com o outro, do não se (pré)ocupar *do* outro e *com* o outro... um outro que é criança e

por ser-criança, sonha e espera afagos, atenção, cuidado e necessita de respeito e de consideração.

Aqui cabe uma reflexão: crianças que não são amadas, queridas, esperadas... não conseguem valorizar o estar-junto como algo essencial ao desenvolvimento humano; não aprendem: a amar, a dialogar, a cooperar, a se solidarizar, a ser intersubjetivas, a discutir idéias, a viabilizar entendimentos, a respeitar as diferenças, a ser-e-estar consigo e a ser-e-estar com outros.

3.2.3.1 - Análise das chegadas e das saídas e as manifestações de acolhimento e de não-acolhimento nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças.

Linguagens/manifestações de acolhimento:

Na Chegada:

Tanto na 1ª Escola, O Centro de Educação Irmã “Acácia”/A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”, quanto na 2ª Escola, O Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, verificamos linguagens de acolhimento às pessoas que chegavam à escola e que não existe distância entre a escola e a comunidade.

As linguagens revelam uma preocupação com quem tem fome, sede; com quem se sente cansado, humilhado, maltratado, desanimado; com quem vem em busca de paz, de amor, de cuidado, de carinho, de atenção, de esperança.

As linguagens revelam uma preocupação bastante acentuada com a aprendizagem que não se restringe ao aprender a ler, escrever, fazer operações matemáticas, mas está ampliada para o aprender a conviver, a ser-consigo e a ser-com-os-outros, respeitando as diferenças e as necessidades particulares.

Em ambas as escolas, encontramos com pessoas que trazem linguagens sinceras e verdadeiras nas expressões que revelam *‘venham de qualquer jeito, de qualquer maneira que*

estamos esperando e vamos te receber’ e ‘aprender a viver juntos... é aprender a viver com amor, com alegria’.

Dessa maneira, verificamos: as pretensões de se valorizar de uma linguagem que não reside no ‘eu’ sozinho, solitário enclausurado em si mesmo, mas encontramos pretensões de uma linguagem que habita no ‘nós’ que compartilha, interage, se dirige às necessidades coletivas, que se refere e se preocupa com o próximo, seja este próximo, um amigo, um vizinho, um conhecido, um desconhecido...

Observamos, ainda, que, em ambas as escolas, as orações eram feitas pelas crianças traziam naturalidade ao falar dos problemas familiares, dos problemas cotidianos e expressar linguagens que vêm da alma e que vêm do coração.

Nas orações, que ‘saíam do coração’ percebíamos o quanto o respeito pelo próximo era levado em consideração. As professoras e seus alunos ouviam-se, respeitavam-se, valorizavam-se mutuamente; não existia espaço para piadas de mau gosto, de indiferença, de expressões de menosprezo pelas dores alheias, pelos problemas alheios, pelas situações, às vezes, tão particulares, mas que pareciam abalar a todos, causando comoção, emoção, envolvimento.

Ali, naquelas orações, estavam pedacinhos da vida de cada um, pedacinhos dos desejos de cada um, pedacinhos das frustrações de cada um e pedacinhos das necessidades de cada um, mas, pelo tamanho do sentimento de respeito, solidariedade e consideração, aqueles pedacinhos pareciam ser e, muitas vezes, eram pedacinhos da vida de todos.

Então, como não entender as dores da falta de alimentação que serve tanto para matar a fome do corpo quanto a fome da alma? Como não entender as dores das violências domésticas reveladas nas surras que assistiam ou que recebiam e nas dores das violências do mundo estampadas nas guerras intermináveis? Como não entender as súplicas, os pedidos de emprego para mães, pais, amigos, vizinhos?

Eram crianças e adolescentes que falavam por si, pelo próximo-próximo e pelo próximo-distante. Felizes daqueles que podem viver o sentimento de alteridade porque estes sabem ser-consigo e sabem ser-com-os-outros, parceiros de um mesmo mundo!...

Linguagens/manifestações de não-acolhimento:

Na Chegada:

Tanto na 3ª Escola, Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”, quanto na 4ª Escola, Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”, não observamos linguagens de acolhimento às pessoas que chegavam à escola e observamos que existe uma distância entre a escola e a comunidade.

Observamos, muitas vezes, crianças chorando, dizendo que não queriam estar ali, que queriam ir embora para casa, que queriam ficar com a mãe... As crianças queriam tudo: carinho, colinho, atenção, alimento, brincadeiras, mas não queriam ficar ali na escola, naquele lugar pouco agradável, pouco convidativo, desinteressante.

As professoras recebiam as crianças de maneira fria, como quem recebe uma encomenda; as crianças não eram vistas como pessoas que merecem cuidado, respeito e atenção...; não ouvíamos expressões de carinho e de acolhimento. As professoras não gostavam de cantar para saudar a chegada à escola e, quando cantavam, era sempre trazendo as músicas repetidas que cansavam, causavam choro, impaciência...

Linguagens/manifestações de acolhimento:

Na saída, quando terminava a aula...

Tanto na 1ª Escola, quanto na 2ª Escola, observamos as professoras e os alunos dizendo em tom de carinho e meiguice palavras que revelam espera e alegria do reencontro.

Em ambas as escolas, as professoras tinham nos abraços, nos beijinhos, nos carinhos... como tratamentos constantes... Elas gostavam realmente das crianças, e as crianças viam nas professoras exemplo de cuidado, atenção, dedicação, orientação.

Eram linguagens que expressavam o gostar de estar com o outro, e este ‘estar-com’ estava orientado pela qualidade de buscar pensar-saber-fazer-dizer-querer o melhor possível, buscando uma intersubjetividade comunicativa em que os acordos ‘do voltar’ e do ‘voltar com alegria’ era um desejo, uma emoção e um sentimento querido e compartilhado.

Linguagens/manifestações de não-acolhimento:

Na saída, quando terminava a aula...

Tanto na 3ª Escola quanto na 4ª Escola, quando terminava a aula... na hora de ir embora para casa, não ouvimos das professoras e dos alunos expressões de acolhimento e de vontade para o reencontro:

Em ambas as escolas, as professoras diziam em tom de alívio palavras que expressavam felicidade, porque a manhã ou a tarde de trabalho já havia terminado, e elas poderiam se liberar das atividades rotineiras e cansativas.

Em ambas as escolas, os alunos saíam sem ter recebido muita atenção das professoras. Na hora da saída, na maioria das vezes, ficavam sozinhos, sentados num cantinho da sala ou mesmo dormindo em algum colchãozinho, esperando a mãe que, atrasada, chegaria a qualquer momento.

3.2.4 – A merenda e o recreio: formas de servir e de consumir os alimentos e as manifestações de brincadeiras coletivas.

– ÁREA 1 (Comunidade ALFA)

1ª ESCOLA/GRUPO (1ª Escola Pesquisada, tem dois nomes)

Centro de Educação Irmã “Acácia” (Educação Infantil) e

Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” (Reforço Escolar)

Nessa escola, tanto na classe de educação infantil quanto na classe de reforço escolar, as professoras “Ana” e “Bia” e as merendeiras “Liana” e “Maria” tinham os mesmos procedimentos para conduzir o recreio e a merenda dos alunos.

A Merenda:

Antes da merenda, todos oravam agradecendo pelo alimento do dia. Eram orientados para nada desperdiçar. Eram orientados para lavar bem as mãos antes das refeições. Escovar os dentes, após as refeições, também fazia parte da rotina escolar.

Como mencionamos anteriormente (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), a turma da manhã tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada e 01 merenda, e a turma da tarde tinha 03 refeições diárias, sendo 01 almoço, 01 merenda no meio da tarde e mais 01 na saída.

Na hora da merenda, os pratos devidamente servidos iam sendo entregues aos alunos. As merendeiras orgulhavam-se em dizer que elas sabiam o que cada um gostava e a quantidade que costumavam comer. E os alunos, sentados, iam se alimentando e, quando maiores, aprendendo a utilizar os talheres, de maneira correta.

O Recreio:

No recreio, no espaço de cima da escola –reservado para recreação e apresentações artísticas, tanto no período da manhã quanto no período da tarde–, as professoras juntavam as duas classes e desenvolviam atividades em que todos pudessem participar, tais como: pular corda, pular amarelinha ou macaco, brincar de roda, brincar de pega-pega, brincar de calouros, brincar de bola, etc... cada uma professora conduzia uma brincadeira e, aos poucos, todos podiam se divertir.

As crianças também davam sugestões do que brincar. Brincando, brincando, iam todos aprendendo. Aprendendo a ouvir, a falar, a perder, a ganhar, a passar a vez, a inventar, a participar... ía-se, assim, percebendo o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

Às sextas-feiras, no horário do recreio, era trabalhada na escola ‘a hora da beleza’. Com essa atividade, as crianças, após brincarem bastante, iam se arrumar, ficar bonitos, cheirosos, penteados para receber seus pais ou responsáveis. Aquelas que iam para casa sozinhas também iam arrumadas, e todos, com a certeza de que eram amados... que a sexta-feira chegou e, com ela, chegavam também dois dias de descanso -o sábado e o domingo-, mas que na segunda-feira, seriam recebidos com carinho e atenção.

- ÁREA 6 (Comunidade BETA)

14ª ESCOLA/GRUPO (2ª Escola Pesquisada)

Centro Comunitário Madre “Hortênsia”

Nessa escola, tanto na classe de educação infantil quanto nas classes de reforço escolar, as professoras “Cel”, “Dal” e “Eva” e as merendeiras “Nilza” e “Rita” tinham os mesmos procedimentos para conduzir o recreio e a merenda dos alunos.

A Merenda:

A exemplo da escola anterior, antes da merenda, todos oravam agradecendo a Deus pelo alimento do dia. Eram orientados para nada desperdiçar. Eram orientados para lavar bem as mãos, antes das refeições. Escovar os dentes, após as refeições também fazia parte da rotina escolar.

Como mencionamos anteriormente (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), a turma da manhã tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada e 01 na saída (almoço), e a turma da tarde tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada (almoço) e 01 na saída (merenda).

Na hora da merenda, os pratos devidamente servidos, iam sendo entregues aos alunos. Essas merendeiras também se orgulhavam de dizer que elas sabiam o que cada um gostava e a quantidade que costumavam comer. E os alunos, sentados no refeitório, iam se alimentando e aprendendo a utilizar os talheres, de maneira correta. Aprendiam, também, a entregar os pratos e talheres, quando terminassem de se alimentar.

O Recreio:

No recreio, o espaço do salão –reservado para recreações, apresentações artísticas, reuniões com a comunidade-, era utilizado tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Além desse salão, um pátio pequeno também era utilizado para brincadeiras, mas as professoras e os alunos gostavam mesmo era do salão, porque tinha mais espaço e é coberto, o que facilitava as brincadeiras em dias chuvosos.

A professora “Cel” (educação infantil) e a professora “Dal” (reforço escolar), às vezes juntavam as duas classes e desenvolviam atividades das quais todos pudessem participar, tais como: pular corda, pular amarelinha ou macaco, brincar de roda, brincar de pega-pega, brincar de calouros, brincar de bola, etc... cada uma professora conduzia uma brincadeira e aos poucos todos podiam se divertir.

As crianças também davam sugestões do que brincar. Brincando, brincando iam todos aprendendo. Aprendendo a ouvir, a falar, a perder, a ganhar, a passar a vez, a inventar, a participar... Muitas vezes, observamos os alunos do Reforço Escolar fazendo apresentação de fantoches para os alunos da Educação Infantil.

A professora “Cel”, da classe de educação infantil, nas sextas-feiras, colocava na sala de aula, no horário do recreio, um espelho todo enfeitado no qual as crianças iam, cada uma a seu tempo, se arrumando como sabiam, para esperar os seus responsáveis chegarem e irem para casa. Esta atividade fazia parte da chamada ‘hora da beleza’.

A professora “Eva”, da classe do reforço escolar, buscava orientar da melhor maneira o recreio dos alunos. Sempre muito alegre, a professora trazia novidades principalmente com fantoches e pequenas dramatizações. Eram os alunos que escreviam o roteiro, ensaiavam e apresentavam... tudo muito simples, mas sobretudo interessante porque esses alunos aprenderam a falar não somente de coisas que aconteciam na escola como roubo de lápis e cadernos, mas também sobre violência, sobre miséria, sobre guerras e sobre a paz.

Nas classes de reforço escolar, tanto do matutino quanto do vespertino, nas sextas-feiras, no horário do recreio, era trabalhada a ‘sexta da alegria’, uma atividade inventada pela professora “Eva”, cuja idéia foi repassada e aproveitada pela professora “Dal”. Essa idéia contemplava a oportunidade para os alunos mostrarem o que sabiam e gostavam de fazer: cantar, dançar, declamar, ler histórias infantis, dramatizar com fantoches, etc... era o momento em que cada um ia mostrar sua arte, aquilo que sabia fazer.

- ÁREA 5 (Comunidade GAMA)

111ª ESCOLA/GRUPO (3ª Escola Pesquisada)

Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”

Nessa escola, tanto na classe de educação infantil (matutino) quanto na classe de educação infantil (vespertino), as professoras “Fat” e “Gal” e as merendeiras “Hilda” e “Zelma”, tinham os mesmos procedimentos para conduzir o recreio e a merenda dos alunos.

A Merenda:

Antes da merenda, não havia oração ou música. As crianças não eram orientadas para não desperdiçar os alimentos, não eram informadas como era importante que elas comessem tudo; não eram orientadas para lavar bem as mãos antes das refeições. Não eram orientadas para escovar os dentes, após as refeições. Nenhum desses aspectos, quer informativo quer de higiene pessoal, eram trabalhados com as crianças.

Como mencionamos anteriormente (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), a turma da manhã tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada e 01 merenda e a turma da tarde tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada (almoço) e 01 na saída (merenda).

Na hora da merenda, os pratos eram servidos na cozinha da escola e iam sendo entregues aos alunos. As merendeiras faziam os pratos, mas não demonstravam preocupação com a quantidade de alimento que estava sendo colocada para a criança. Quando alguma criança dizia: ‘-Eu [num] quero isso’ ou ‘-Eu [num] gosto disso’ imediatamente ouviam em voz de desprezo e despreocupação: ‘-Deixa... então não come... se não gosta não come..., mas depois não vá dizer a mamãe que a gente tá te deixando sem comer’ .

Sentados nas salas de aula, os alunos iam se alimentando como podiam. Muitas vezes não sabiam utilizar direito os talheres, mas iam manuseando aqueles utensílios como conseguiam. Após as refeições, entregavam na cozinha os talheres e os pratos muitas vezes ainda cheios de alimento.

O Recreio:

No recreio, o pequeno espaço tipo garagem –reservado para recreações-, era utilizado tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Nesse pequeno espaço, as professoras, cada uma a seu turno, não demonstravam muita vontade de brincar com aquelas crianças e preferiam utilizar o tempo do recreio para descansar.

As crianças ficavam sentadas ou brincando sozinhas ou brincando entre elas com qualquer coisa que inventassem, porque não havia uma brincadeira coletiva ou organizada a ponto de envolver toda a classe.

Na escola não havia brinquedos como bola, carrinhos, bonecas... a brincadeira não era vista como algo necessário ao desenvolvimento psico-social e, com isso, eram perdidas muitas oportunidades de trabalho em que poderiam ser demonstrados ou construídos sentimentos de cooperação e solidariedade.

- ÁREA 5 – (Comunidade DELTA)

116ª ESCOLA/GRUPO (4ª Escola Pesquisada)

Creche Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”

Nessa escola, tanto nas classes de Creche (matutino e vespertino) quanto para as classes de educação infantil (matutino e vespertino) as professoras “Hel”, “Isa” e “Jan” e as merendeiras “Paula”, “Quésia” e “Vanda”, tinham os mesmos procedimentos para conduzir o recreio e a merenda dos alunos.

A Merenda:

Antes da merenda, não havia oração. Cantavam algumas músicas, à medida que iam servindo os alimentos. As crianças não eram orientadas para não desperdiçar o alimento, não eram informadas como era importante que elas comessem tudo, não eram orientadas para lavar bem as mãos antes das refeições, contudo, recebiam orientação para escovar os dentes após as refeições, mas essa prática raramente era acompanhada pelas professoras.

Como mencionamos anteriormente (no item *O espaço-escola e as linguagens encontradas*), a turma da manhã tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada e 01 merenda e a turma da tarde tinha 02 refeições diárias, sendo 01 na chegada (almoço) e 01 merenda e 01 na saída.

A exemplo da escola anterior, na hora da merenda, os pratos eram servidos na cozinha da escola e iam sendo entregues aos alunos. As merendeiras faziam os pratos, mas não demonstravam preocupação com a quantidade de alimento que estava sendo colocada para uma criança. Muitas vezes, os alimentos não eram servidos em pratos, mas entregues nas mãos das crianças, para que elas se alimentassem.

Um detalhe interessante, que vale ressaltar, é o fato de muitas vezes observarmos que as crianças estavam com as mãos sujas porque estavam brincando no chão ou brincando com massinha de modelar e isso não era observado no ato da entrega do alimento.

As crianças se alimentavam onde queriam, não havia uma certa organização. No meio do corredor da escola, sentadas no chão sujo, sentadas em cadeiras velhas, em pé no meio da escola... em todo lugar viam-se crianças fazendo as refeições.

O Recreio:

O recreio era realizado nos espaços das salas de aulas. Nesse espaço, as professoras, cada uma a seu turno, demonstravam vontade de brincar com aquelas crianças muito mais para passar o tempo do que propriamente por ter concebido aquele momento como uma oportunidade para ensinar, enquanto brincavam.

As brincadeiras de roda, o contar de histórias, as músicas infantis... todas essas atividades eram feitas, de maneira coletiva, mas as crianças que não quisessem participar não participavam. Para elas sempre era dito algo como: *‘-Quer brincar não... então senta ali no colchonete’* ou então *‘-não quer brincar não, né? Então vá dormir... deve ser sono’* ou ainda *‘-Se não quer brincar, não brinca... pronto, agora vai ficar deitado ali naquele cantinho’*.

Observamos, nesses exemplos, a constância de linguagens que revelam um “não se importar com o querer do aluno”, um “não se importar em cativar, em conquistar a criança”,

chamando-a para participar, para se envolver em uma atividade que, quando bem dirigida movimentava o corpo, a imaginação/a fantasia, o domínio de inteligências espacial, interpessoal e intrapessoal.

Essas inteligências citadas –espacial, interpessoal e intrapessoal- são trabalhadas por Gardner (1995). Esse teórico nos diz sobre estas inteligências que:

1. A inteligência espacial é aquela que permite, dentre outros aspectos, a observação de “lugares, espaços, reconhecer rostos ou cenas, ou de observar detalhes pequenos” (p. 26);

2. A inteligência interpessoal é aquela que permite, dentre outros aspectos, a observação de que esta inteligência “está baseada numa capacidade nuclear de ânimo, temperamentos, motivações e intenções (...) intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam”. (p. 27);

3. A inteligência intrapessoal é aquela que permite, dentre outros aspectos, a observação do “acesso do sentido da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento” (p. 28).

Dessa maneira, compreendemos que, nas atitudes de brincar, cantar, contar histórias... podem, quando bem planejadas, alcançar inúmeros objetivos tais como: aprender a lidar com as emoções, aprender a conviver, aprender a respeitar as diferenças, aprender a ser solidário e cooperativo, aprender a ser-consigo e a ser-com-os-outros, aprendem a expressar um viver alegre, refletindo alegria de estar com o outro, de estar lá onde estão juntos partilhando um projeto, manifestando sempre uma linguagem que busca aproximação dialógica, autônoma e comunicativa.

3.2.4.1 - Análise da merenda e do recreio: formas de servir e de consumir os alimentos e as manifestações de brincadeiras coletivas nas quatro escolas investigadas: semelhanças e diferenças.

A merenda: formas de servir e de consumir os alimentos

Tanto na 1ª Escola, O Centro de Educação Irmã “Acácia”/A Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”, quanto na 2ª Escola, O Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, verificamos que as professoras e as merendeiras serviam os alimentos aos alunos ao mesmo tempo em que aproveitavam para ensinar-lhes: maneiras de agradecer pelo alimento, hábitos de higiene, regras de boas maneiras e de cuidado com utensílios.

Tanto na 3ª Escola, Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas”, quanto na 4ª Escola, Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”, verificamos que as professoras e as merendeiras serviam os alimentos aos alunos como uma obrigação e não aproveitavam aquele momento para ensinar as crianças: maneiras de agradecer pelo alimento, hábitos de higiene, regras de boas maneiras e de cuidado com utensílios.

O recreio: manifestações de brincadeiras coletivas (!)

Tanto na 1ª Escola quanto na 2ª Escola, verificamos que as professoras da educação infantil e do reforço escolar, tanto pela manhã quanto à tarde, costumavam reunir as crianças no espaço de cima da escola, para que elas pudessem brincar mais à vontade e, sempre que podiam, reuniam suas turmas para fazer brincadeiras coletivas e pequenas dramatizações com fantoches.

Em ambas as escolas, as professoras e as crianças gostavam de brincar de pular corda, pular amarelinha, cantigas de roda, show de calouros..., nas sextas-feiras, era trabalhada ‘a

hora da beleza'. Nesse dia, após o recreio, as crianças se arrumavam, perfumavam-se e penteavam-se para esperar a hora da saída.

Dessa maneira, observamos que as professoras e os alunos gostavam de brincar e, brincando, aprendiam a estar com outros, a repartir, a emprestar, a compartilhar dos mesmos objetos e situações.

Na 3ª Escola verificamos que as professoras não gostavam de brincar. Normalmente as crianças brincavam sozinhas e, quando reunidas, brincavam do que queriam sem nenhuma orientação.

Na 4ª Escola, as professoras gostavam de brincar com seus alunos, mas não organizavam brincadeiras coletivas com o objetivo de socializar. Nem sempre as crianças gostavam das brincadeiras que eram sugeridas.

Dessa maneira, observamos que, na 3ª Escola, as professoras não gostavam de brincar com as crianças que brincavam sozinhas ou em grupo, mas sem receber orientação; na 4ª Escola, as professoras gostavam de brincar, mas não organizavam brincadeiras que motivassem a participação das crianças, deixando-as sem vontade ou com sono.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

As linguagens e os sujeitos expõem-se assim: “... [na] participação [que] não pode dar-se somente em alguns momentos do processo de educação, mas em todos: na organização coletiva, na pesquisa da realidade, na transformação de sua percepção, no planejamento de sua ação, na execução de seu projeto de transformação...”

JOÃO PINTO IN PAIVA, 1986, p. 104-5.

4. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

“O mundo da Vida é, a princípio, um mundo intersubjetivo, ou seja, a estrutura básica da realidade comum a todos”. “O mundo da Vida aparece como contexto formador de horizontes de processos de entendimentos”. “O mundo da vida é toda realidade contextual”.

JURGEN HABERMAS, 1987, v.2, p.187.

Estudar aspectos da linguagem humana pareceu-nos bastante desafiador. É um desafio observar, analisar e buscar, dentro do possível, compreender um mundo tão multifacetado com possibilidade de milhares de interpretações, tão subjetivas quanto subjetivos, tal como somos nós, os seres humanos.

Sem dúvida, a linguagem é o único instrumento capaz de promover a articulação entre o pensar, o saber e o fazer. Dentro de um jogo discursivo em que muitas vezes se encontram, a linguagem sempre se orienta e é orientada para o mundo do entendimento, para um mundo onde a vida, os desejos, as frustrações, os conflitos, as pretensões e as possibilidades se aglutinam e produzem situações reais ou imaginárias.

Neste trabalho, estudamos e analisamos algumas linguagens, buscando entender como elas se manifestam, se apresentam, se expressam, se configuram, se comportam nas relações interpessoais existentes nos espaços das escolas que acreditam que, por conta de sua história e da maneira como foram criadas, trazem um caráter, uma natureza de escola-comunitária.

Entendendo que cada linguagem manifestada e explorada contém um núcleo, uma teia de tensões e configurações, o problema de pesquisa permitiu mapear, dentro do possível, se *as linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários, expressam e representam no viver cotidiano oportunidades para a construção e manifestação, preponderantes, de relações interpessoais heterônomas, anti-dialógicas e estratégicas ou autônomas, dialógicas e comunicativas ou estão em processo de evolução da heteronomia à autonomia.*

Nessa pesquisa, o objetivo foi o de analisar as linguagens presentes nos espaços escolares-comunitários, identificando as relações por elas reveladas e que caracterizam a

prática social e cotidiana, verificando se, preponderantemente, caracterizam situações de: *Agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico* (negação do outro, inibição, coação, impedimento, não promoção...) ou *Agir autônomo, dialógico e comunicativo* (reconhecimento do outro, interação, compreensão, permissão, promoção...) ou Estágio evolutivo da *heteronomia* em direção à *autonomia*.

Tornou-se-nos impossível, desenvolver uma pesquisa na qual chegássemos às comunidades e olhássemos apenas para a escola. A comunidade se reflete na escola e esta é o reflexo daquela e da realidade sócio-cultural. Assim, as linguagens expostas nos espaços-comunidades entram nos espaços-escolares e se deixam representar através dos sujeitos que se encontram naqueles espaços sócio-culturais, pedagógico-educativos.

Nas comunidades *ALFA, BETA, GAMA e DELTA*, espaços sociais marcados pela pobreza, pela miséria, pela violência, pelo desemprego e pelo desamparo social, encontramos pessoas que sabiam e outras que não sabiam o sentido de viver, de estar em comunidade, e isso interfere na maneira como pensam e definem suas vidas e o próprio sentido de escola e de educação.

Nessas comunidades procuramos saber, através dos moradores, das professoras e das gerentes das escolas sobre aspectos voltados para a comunidade, para o viver comunitário, e para a escola-comunitária que está a serviço daquelas pessoas.

No Centro de Educação Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”; Centro Comunitário Madre “Hortência”; na Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e na Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”, espaços sociais específicos onde acreditamos veicular reflexão e redefinição de conceitos e práticas pedagógico-educativas, encontramos pessoas que *pensavam e trabalhavam* e que pareciam *não pensar e não trabalhar* com a finalidade de interagir, cooperar, solidarizar e valorizar a ação coletiva.

Nessas escolas procuramos saber através das professoras e das gerentes sobre aspectos voltados para a escola e educação e para assuntos pedagógicos e educativos que permeiam o pensar, o falar e o fazer cotidiano.

No 1º GRUPO DE DADOS: OS ESPAÇO-COMUNIDADE E O ESPAÇO-ESCOLA, – nas análises das expressões e significados de **comunidade** apontam as seguintes informações:

Na visão dos moradores, comunidade é: *‘gente junta/muita gente’* ou ainda que *‘não sabe’* ou ainda que *‘não lembra’* o que pode ser entendido como comunidade e a palavra que pode ser usada para representar comunidade é: *‘miséria’, ‘desemprego’, ‘não sabe’ ou ainda ‘não lembra’*.

Assim, percebemos, no primeiro grupo de respostas - *‘gente junta / muita gente’; ‘não sabe; ‘não lembra’*, que encontramos uma linguagem crua, provinda de um viver/agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico, porque denota um não-entendimento de que no mundo da vida as pessoas vivem, relacionam-se, trocam experiências, aprendem a aprender, agem interativamente, agem na pluralidade, na coletividade, buscam contextualizações e compartilham desejos e angústias, vitórias e fracassos.

No segundo grupo de respostas - *‘miséria’, ‘desemprego’, ‘não sabe’ ou não lembra’*, encontramos o retrato de uma realidade social em que essas situações falam mais alto e terminam por impedir outros entendimentos de que, por exemplo, comunidade traz o sentido de partilha, de convivência, de espaço em que as relações interpessoais devem primar pelo bem comum.

As professoras entrevistadas demonstraram, através de seus depoimentos, uma oscilação entre duas respostas, afirmando que comunidade é: *‘reunião de pessoas que vivem no mesmo lugar’* e *‘muita gente, gente junta, unida, aglomerada’* e que a palavra que pode ser usada para representar comunidade é: *‘pessoas’* e *‘gente’*.

No entanto, apesar dessa oscilação, temos duas situações a comentar, concluindo que:

1º Verificamos que as professoras das escolas Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” são pessoas que parecem estar totalmente desprovidas de atenção e interesse pelos assuntos da comunidade, parecem não entender os signos e os significados dos choros, da fome, do sono

das crianças. Quando chegam ou estão na escola, parecem não entender que o que acontece na comunidade se reflete na escola, demonstrando uma ausência de visão social.

2º Verificamos que as professoras das escolas Centro de Educação Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”, e, Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, são pessoas que vêem a comunidade como um espaço social para ser estudado, observado, diagnosticado, levado em consideração e respeitado em suas especificidades e entendem que o que acontece na comunidade se reflete na escola porque a comunidade deve se identificar com a escola e a escola deve se identificar com a comunidade, respeitando a diversidade cultural dos sujeitos.

Nas escolas as gerentes da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” demonstraram que parecem ser pessoas desprovidas de preocupação com as suas comunidades. Quando perguntamos o que é comunidade, e que palavra pode ser usada para representar comunidade, encontramos linguagens ditas como manifestação *de não valor à vida, de não-acolhimento, de não-cooperação, de não-solidariedade, de não-reciprocidade, de não-respeito ao próximo... de distanciamento entre a comunidade e a escola.*

Dessa maneira, percebemos como uma verdade que a linguagem quando utilizada com este objetivo, *impede a socialização, a cooperação, o respeito ao próximo, não funda intersubjetividade, não promove a expressão de variadas visões de vida e de mundo, não busca o entendimento e diferentes maneiras de interpretar a própria vida e as suas singularidades, não busca utilizar experiências de cada um como uma realidade objetiva e concreta*, características que atendem ao que chamamos de agir/viver heterônomo, anti-dialógico e estratégico.

As gerentes do Centro de Educação Irmã “Acácia”/da Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e do Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, demonstraram que são pessoas preocupadas com as suas comunidades. Quando perguntamos o que para é comunidade e que palavra pode ser usada para representar comunidade, encontramos linguagens ditas como manifestação *de valor à vida, de acolhimento, de cooperação, de solidariedade, de reciprocidade, de respeito ao próximo e respeito mútuo... de aproximação entre a comunidade e a escola.*

Dessa maneira, íamos percebendo como uma verdade que a linguagem, quando utilizada com esse objetivo, *promove a socialização, a cooperação, o respeito ao próximo, funda intersubjetividade, expressa variadas visões de vida e de mundo, busca entender, interpretar a própria vida e as suas singularidades, utilizar experiências de cada um como uma realidade objetiva e concreta*, características que atendem ao que chamamos de agir/viver autônomo, dialógico e comunicativo.

Ainda no 1º GRUPO DE DADOS: OS ESPAÇOS-COMUNIDADE E O ESPAÇO-ESCOLA-, nas análises das expressões e significados de escola-comunitária, fizemos três solicitações diferentes: o que é escola; que palavra serve para representar esta escola; como você define/caracteriza/pensa esta escola. E encontramos as seguintes informações:

A maioria dos moradores colocou que escola é o “*lugar do ensino*”, e o “*lugar que dá alimentação*”. Também afirmaram que a melhor palavra para representar a sua escola deve ser: “*pobreza e alimentação*”. E continuaram afirmando que o jeito que definem/caracterizam/pensam a sua escola é como um lugar “*onde alimenta*”, “*onde se fala de Deus*”

As professoras das escolas pesquisadas demonstraram, através de seus depoimentos, que:

- **Escola é:** ‘*o lugar do estudo*’, ‘*o lugar do aprender*’ e ‘*o lugar do ensino*’.
- **A palavra que pode ser usada para representa a escola é:** ‘*pobre, pobreza*’; ‘*cuidado*’, ‘*trabalho*’, ‘*acolhimento*’.
- **E que a palavra utilizada para definir/caracterizar e pensar a escola pode ser:** ‘*escola que recebe as crianças pobres*’; ‘*escola que fica no meio da pobreza*’; ‘*escola que está na comunidade*’; ‘*escola que serve a comunidade*’.

No entanto, apesar destas respostas, temos duas situações a comentar, concluindo que:

1º Verificamos que as professoras da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães Carentes e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães, são pessoas que percebem que sua comunidade é uma comunidade ‘*pobre*’; destacam que o ‘*trabalho*’ e o ‘*cuidado*’ são importantes e, por isso, definem e pensam na escola como sendo aquela ‘*que está na comunidade*’ e ‘*aquela que serve a comunidade*’.

No entanto, aqui as linguagens, *'trabalho'*, *'cuidado'* e *'servir a comunidade'* não passam de um jogo de palavras interessantes utilizadas como maneira de fornecer informações consideradas plausíveis, porque encontramos maneiras de como não se deve trabalhar, uma vez que, em suas práticas cotidianas, as professoras parecem revelar que não pensam, não elaboram e não exploram, da melhor maneira possível, o cotidiano pedagógico-educativo desenvolvido na escola.

E o cuidado a que se referem não pode ser observado, uma vez que encontramos presentes naquele cotidiano ações que nos pareceram frias e mecânicas para ensinar, para alimentar, para dar banho, para pentear os cabelos, para colocar para dormir... situações rotineiras para quem trabalha com crianças de pouca idade.

2º Verificamos que as professoras do Centro de Educação Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia”, e, Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, são pessoas que vêem sua comunidade como uma comunidade *'pobre'*, que necessita de *'cuidado'* e *'acolhimento'* e, por isso, definem e caracterizam a escola como sendo o *'lugar que recebe as crianças pobres'* e como sendo *'a escola que fica no meio da pobreza'*.

Nessas escolas o cuidado, o acolhimento e as maneiras como pensam, elaboram e exploram o cotidiano pedagógico-educativo ressaltam a importância de estar com o outro e de observar aquilo que lhe é mais importante e necessário, e os sujeitos têm condições de adquirir na prática experienciada um novo jeito de pensar, falar, saber-fazer e saber-ser aquilo que concerne como inevitável para o grupo específico.

As gerentes da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” parecem demonstrar um não saber, um não querer comentar sobre sua própria escola, e quando o fizeram, revelaram que parecem ser pessoas desprovidas de atenção e preocupação com as suas escolas e com o trabalho que desenvolvem.

Para essas gerentes, a escola é: *“o lugar onde os pais deixam os filhos; onde todo mundo vem para buscar alguma coisa”*, representam a escola como sendo o lugar da *“Comida e Alimentação”* e definem e caracterizam a escola como sendo o lugar *“que guarda as crianças e que dá comida”*, revelando uma realidade na qual a fome tem presença constante.

No entanto, parece-nos que alimentar a todos não está aqui como um ato de generosidade, solidariedade e cooperação... parece-nos que essas linguagens aparecem como um ato rotineiro e cansativo. Algo que fazem porque precisam fazer. E por isso parecem ser indiferentes e, muitas vezes, intolerantes com as crianças que choram por tudo, com as crianças que perguntam tudo, com as crianças que querem brincar e correr, vivendo o puro exercício de sua infância.

As gerentes do Centro de Educação Irmã “Acácia”/da Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e do Centro Comunitário Madre “Hortênsia” demonstraram, nas três solicitações - o que é escola; que palavra serve para representar esta escola; como você define/caracteriza/pensa esta escola, não apenas algumas palavras, mas dentro delas, um mundo de palavras repletas de um sentimento de ‘*nós*’ que nos comove.

Para essas gerentes a escola é um lugar onde podemos encontrar: “*vida, ensino, trabalho, lugar da fé, dom estudo, do carinho...*”; representam a escola como sendo o lugar de “*ajuda, acolhimento, paciência, trabalho, cuidado, atenção*”, e definem e caracterizam a escola como sendo o lugar “importante” onde deve haver “*instrução, alimentação, acolhimento*”.

Eis aqui dois exemplos de escolas e de pessoas que, através de suas linguagens, deixam claro que as palavras de ordem revezam entre: educar e olhar para o próximo atentando para as suas necessidades e seus sentimentos e assim encontramos aquilo que podemos denominar de situação ideal.

Quando nos propomos olhar, cuidar e educar o próximo, estamos vivendo o sentimento de alteridade, e alteridade neste momento está sendo entendida como: fenômeno em que minha atividade é mediada pela atividade do outro, e, quando buscamos o reflexo e a importância do entendimento da alteridade em nossas vidas, requeremos uma prática constante do olhar para nós mesmo e do nosso olhar também para o outro, percebendo fragilidade e descobrindo possibilidades de respeito, vínculos e parcerias.

Neste sentido, nosso pensamento coincide com a idéia de Arruda (1998), quando assegura que é “a compreensão de que existe a diferença, que marca o contorno do sentido de alteridade”, isso porque a marca da alteridade e da identidade é o que constitui a diferença, e o

outro sujeito, quer seja um outro-próximo ou um outro-distante, não pode ser subtraído da relação social.

Em virtude disso, desenvolvendo o sentimento de alteridade, acreditamos na nossa importância e na importância do outro em nossa vida e não conseguimos mais viver expressando a solidão, o não-diálogo, a não-cooperação, o não-respeito às diferenças pessoais e culturais porque somos capazes de entender que as diferenças, sejam elas quais forem, são importantes para o nosso crescimento e complementariedade como sujeitos do agora e do devir, isto é, do vir-a-ser.

E as linguagens e, de maneira especial, aquelas expressas nas relações interpessoais devem representar no viver cotidiano, não um indivíduo único, estático e particular que não reflete alteridade. As linguagens nas relações interpessoais devem oportunizar a experiência da participação do outro, como um reflexo da realidade circundante em que o sujeito sai/abandona o espaço individual e entra/aperfeiçoa o espaço coletivo.

Dessa maneira, as pessoas vão construindo redes de interação e vão se aninhando em torno de situações e necessidades plurais e comuns. Se existe interesse em olhar e trabalhar com o próximo, então existe por parte dessa comunidade escolar o interesse de realizar atividades e desenvolver comportamentos nos quais não se encontram pessoas obrigadas a..., mas, sobretudo, engajadas em um pensar e em um fazer repleto de veracidade e retidão.

No 2º GRUPO DE DADOS: CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO-EDUCATIVO encontramos duas realidades diferentes:

1ª Realidade: A Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e a Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Margaridas” são escolas que apenas no nome trazem a idéia de compromisso com a educação e com os carentes sociais, porque na prática trazem um agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico, quando não fazem o acolhimento, não mostram respeitar, não valorizam, não cooperam, não são solidários, não consideram a criança e a família e, por isso, permanecem inertes, presos as próprias necessidades não se preocupando em se ocupar das necessidades das crianças, sejam estas necessidades pedagógicas, psicológicas e/ou sociais.

Nessas escolas não existir a preocupação com uma educação que seja comprometida com a aprendizagem... ler, escrever, resolver operações matemáticas são vistos como desnecessários, e, por isso, não são convenientemente valorizados. Não está comprometida também com o respeito às diferenças pessoais, com o ensino do amor ao próximo, com o ensino da solidariedade e da cooperação, e a alimentação que é oferecida às crianças atende apenas a uma mínima satisfação de necessidade biológica.

2ª Realidade: O Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e o Centro Comunitário Madre “Hortênsia”, são escolas que não apenas no nome trazem a idéia de compromisso com a educação e com os carentes sociais, mas, sobretudo na prática, trazem um agir autônomo, dialógico e comunicativo, quando acolhem, respeitam, valorizam, cooperam, se solidarizam e consideram as crianças e suas famílias, como sujeitos importantes no ato de educar.

Isso nos faz concluir que nessas escolas, existe a preocupação com uma educação comprometida com o ensinar a ler, a escrever, a resolver operações matemáticas como necessários e importantes para a vida. Estão comprometidas, também, com respeito às diferenças religiosas, com o ensino do amor ao próximo, com o ensino da solidariedade e da cooperação, e em fornecer alimento que serve ao sujeito nas dimensões bio-psico-social.

No sentido pedagógico-educativo, colhemos informações que se referem a: (I) projetos pedagógico-educativos; (II) práticas pedagógicas pensadas e exploradas, e as conquistas e dificuldades identificadas no processo; (III) a chegada e a saída no espaço escolar; (IV) a merenda: formas de servir e de consumir os alimentos; (V) o recreio: manifestações de brincadeiras coletivas, encontramos linguagens e situações que destacam:

(I) projetos pedagógico-educativos:

Por um lado, encontramos nas vozes das gerentes Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitárias do Clube de Mães “Margaridas” que dizem: “*não precisa estudar não, a gente copia um pouco daqui, muda um pouco daqui e bota mais coisa aqui e eles nem vão ver...*” e “*o projeto foi formulado das coisas que elas iam vendo, descobrindo*”, contradizendo os discursos das professoras que

afirmaram: *“fazer um projeto aqui como? Me diga como a gente vai conseguir fazer algum projeto...”*.

Dessa maneira, concluímos que, de acordo as linguagens expressas, parece não ser importante pensar na comunidade, não ser importante diagnosticar as necessidades da comunidade e na escola construir um projeto pedagógico-educativo real, concreto, socialmente comprometido com as necessidades daquela gente.

As gerentes e professoras dessas escolas alegavam que *“não tinha tempo para isso”*. O importante mesmo era entrar na sala de aula e cumprir as atividades rotineiras em busca de ver o tempo passar... parece que nunca pararam para pensar que, em um universo educativo, os sujeitos devem ser chamados a participar: devem ouvir-se mutuamente, devem ouvir as histórias de vida que se projetam na vida da comunidade.

Quando os sujeitos do universo educativo se desencontram, não podemos construir o universo tampouco torná-lo educativo. Sujeitos que não se inter-relacionam, não interagem e, portanto, isolam-se em seus mundos particulares onde se prendem apenas a si mesmo e as suas necessidades mais prementes. Então não aprendem a *ser-com-os-outros*; não aprendem a respeitar as diferenças; não aprendem a construir diálogos e consensos, não aprendem ser solidários e cooperadores.

Por outro lado, encontramos nas vozes das professoras do Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e do Centro Comunitário Madre “Hortênsia” que dizem: *“aqui se vive de acordo com a realidade de vida das famílias”, “Tudo o que é preciso fazer aqui se faz com prazer...”* e *“com a comunidade devemos trabalhar a paz”, “Com a comunidade devemos trabalhar o planejamento familiar”, “Com os alunos devemos trabalhar o sentido da cooperação e solidariedade...”*.

Assim, com esse olhar atento à realidade da comunidade, o projeto “existia”, embora não estivesse escrito, estava requerido na intenção e na prática, isso porque o entendimento era o de que o projeto deveria acontecer na prática... sair do contexto social, ganhando o mundo das reflexões nas reuniões periódicas que aconteciam entre a escola e a comunidade.

Dessa maneira, concluímos que o projeto ganhava vida, cada vez que encontrávamos esses sujeitos-interlocutores que, imbuídos de *sentimentos de solidariedade e cooperação, respeito ao próximo e respeito as diferenças culturais* vão impregnando suas práticas de sentidos que valorizam e propiciam o coletivo, o comunitário, a vida comum que deve ser partilhada por todos no cotidiano.

Por cotidiano, aproximamo-nos dos pensamentos de Goffman (1985), Granjo (2000), Heller (2000), Lefebvre apud Penin (1995), ao tempo em que construímos um entendimento de que o cotidiano é como uma rede que pode deixar não amarras carregadas de rotina promotora de um não saber-falar, um não saber-querer, um não-saber-fazer, um não saber-poder, um não saber-ser, mas, sobremaneira, uma possibilidade de modificar estruturas de vida e pensamentos já cristalizados ou em processo de construção na vida cotidiana.

***(II) práticas pedagógicas pensadas e exploradas, e
as conquistas e dificuldades identificadas no processo***

Por um lado, concluímos que as professoras da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitárias do Clube de Mães “Margaridas”, parecem que não estão dispostas a pensar sobre melhores formas de trabalho pedagógico que supram as necessidades das crianças ou parece que elas não têm jeito para pensarem algo pedagogicamente significativo, uma vez que expressam em seus depoimentos:

“Penso e des-penso. Penso algumas coisas algumas vezes... Sei lá não tenho muito jeito prá essas coisas (...)” .

“Ai como é bom chegar a sexta-feira. Sexta é dia de alegria... Sexta-feira é dia de descanso, dois dias sem aula (...)”.

“Para trabalhar aqui não penso muito... Não tenho o que pensar... o que eu posso ensinar prá elas?” .

“Não penso muito não... aqui eu faço assim: um dia eu tiro prá cantar e brincar... outro dia eu tiro prá contar histórias e prá desenhar (...)” .

“Eu não perco meu tempo pensando em fazer nada diferente (...)”.

Dessa maneira, entendemos que essas professoras parecem pensar em como é bom chegar à *sexta-feira – um dia de alegria*; elas pensam em não pensar muito porque não têm o que pensar, elas pensam em não perder tempo pensando em nada para escola... Com isso não estamos culpando essas professoras, mas sim, resumindo os seus discursos.

As professoras dessas escolas disseram não gostar de explorar e desenvolver atividades que tenham significado e importância educativas. Elas entregam atividades por entregar, não orientam o gosto pelo saber, pelo saber-querer e saber-fazer, não orientam o gosto pela criatividade e espontaneidade.

Segundo o que disseram, parece que acreditam que podem sempre passar o tempo colocando as crianças para pintar, colar e desenhar os velhos e amarrotados desenhos que ficam ano após ano em caixas velhas e sujas de poeira ou cantando músicas repetidas que não empolgam e não acrescentam, mas que servem a um não-servir.

Essas professoras, ao que tudo indica, não se mostraram atentas às dificuldades e às conquistas que ocorrem no espaço escolar. Não mostraram cuidado com o que foi dito... disseram um conjunto de palavras que não asseguram a existência e permanência da moral não contratual que serve ao agir heterônomo, ao anti-diálogo, ao estratégico, confluindo para comportamento da não-solidariedade, da não-cooperação, da não-alteridade, do não-respeito ao próximo.

Dessa maneira, concluímos que as dificuldades não estão nas crianças, mas, sobretudo, parecem estar nas professoras, porque parece que elas têm dificuldade de pensar na dificuldade. “*Graças a Deus eu nunca tive dificuldades com eles...*”; “*minha maior dificuldade é vir para a escola...*”, “*de encarar as horas (que não passam)*” para poderem sair daquele espaço pouco agradável; “*conto dez vezes, rezo pra hora passar...*”; têm dificuldade de conhecer a criança “*...a gente não conhece os pestinhas direito..., não sabe quem tem coração pirracento*”; têm dificuldades em entender e atender os problemas das crianças que “*...vêm gripando, fungando, com o nariz escorrendo...*”.

Concluímos ainda, que as conquistas das professoras aparecem quando elas percebem que: “*quando o ano termina é alívio geral ... se aprenderam é porque tinham que aprender e se não aprenderam é porque não era a hora...*”; “*minha maior alegria, vitória mesmo é*

quando chega o final do ano”, ou ainda, quando as crianças entendem que: “se estão bagunçando ... colchonete”; “se estão pintando ... colchãozinho”; quando, finalmente, as crianças entendem que “colchãozinho” é o caminho para aqueles chatinhos que não querem obedecer ou que estão aborrecendo as professoras. Eis aqui o espírito das palavras que aprisionam os corpos e as mentes.

Por outro lado, concluímos que as professoras do Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e do Centro Comunitário Madre “Hortênsia” gostam de pensar em novidades, de pensar em como incrementar o trabalho, de pensar que podem fazer o melhor trabalho do mundo, de pensar em trazer para a escola assuntos que estão na comunidade e que entram no mundo escolar como, por exemplo, drogas, violência, desemprego (...) como uma maneira de desenvolver nos alunos um espírito crítico, observador, inquieto, responsável, uma vez que expressaram em seus discursos:

“Penso que cada atividade que vou passar é algo importante e por isso não posso fazer de conta e trazer qualquer coisa prá elas”.

“Penso em trazer para eles coisas da atualidade, coisas que todos falam e que a gente também precisa falar”.

“Penso sempre que posso fazer o melhor trabalho do mundo. Penso em atividades criativas, inovadoras...”.

“Penso sempre em atividades interessantes que possam despertar o interesse em vim prá escola...”

“... às vezes final de semana vejo uma coisa legal penso neles, acho que vão gostar ...”

Nessas linguagens, as pretensões do grupo educativo, o grupo de professoras e de alunos são construtores do bem-viver. Nessas linguagens pensadas e exploradas no cotidiano escolar, perpassam os sentimentos *de consideração, de respeito mútuo, de reciprocidade, de cooperação, de solidariedade, de autonomia, de experiência do diálogo e de liberdade de expressão.*

As professoras dessas escolas gostam de desenvolver e explorar atividades que saem dos livros e entram na vida... elas gostam de explorar o espaço sócio-cultural, de explorar

atividades as quais mais que um sentido de dever-fazer venham com o sentido do prazer-em-fazer, gostam de explorar reflexões entre o que acontece na comunidade e nos noticiários veiculados pela mídia.

As professoras dessas escolas estão atentas para as dificuldades sociais, quando dizem: *“É a condição de vida deles que atrapalha o bom desempenho no estudo”*; *“Quando a gente olha a pobreza que existe em algumas casas daqui...”*; *“É preciso olhar a comunidade prá entender a vida das pessoas”*; *“...Tem crianças aqui que moram em cubículos...”*; *“Meus alunos moram em um lugar diferente. De um lado, casas boas, mansões, e, de outro lado, pobreza e miséria...”*; e para as dificuldades morais quando dizem: *“Fico triste quando vejo uma criança pegando o lápis, o caderno do colega...”*; *“Sempre tive na sala de aula alunos que pegavam as coisas dos outros”*; *“O maior problema que tive aqui foi o de crianças que roubavam os lápis e as borrachas”*; *“Meu maior problema foi o sumiço de lápis e borrachas...”*.

As professoras estão atentas às conquistas que ocorrem no espaço da sala de aula, quer sejam elas (a) pedagógicas, (b) psicológicas e/ou (c) de mudança de comportamento, conforme os seguintes extratos de depoimentos:

(a) Pedagógica, quando dizem: *“No início não sabiam nada... hoje... elas falam do que sabem e a partir daí a gente trabalha”*; *“Dificuldade é a de trabalhar com operações matemáticas... a gente trabalha com situações do dia a dia...”*; *“A maior dificuldade aqui é a leitura... vou trabalhando sílaba a sílaba, vem dando resultado...”*; *“A minha maior dificuldade é com a leitura e a escrita... vou trabalhando pedaço por pedaço... vem dando certo”*; *“Minha maior alegria foi vê-los lendo... eles não [estão] só lendo palavras do livro [estão] lendo o mundo...”*.

(b) Psicológica, quando apontam: *“...quando olhava para eles tinha a impressão que não estavam no mundo... o jeito foi colocar o nome delas em tudo...”*; *“Sabe raiva, tristeza, angústia?... aparecia nas cores e nos formatos... guardei para conversar prôs pais, prá mostra prá eles”*; *“... sabe crianças angustiadas?...prá eles aprenderem alguma coisa precisam se sentir amados, queridos, esperados...”*; *“... eu tinha crianças choronas... quer ver eles pararem de chorar, bota no colo, faz denguinho e pede prá eles contarem uma*

história...”; “um dia tive uma grande alegria, foi quando minha aluna me disse: (...) tá vendo aquele coração ali? (...) era o meu ali antes de conhecer a Srª...”.

(c) Mudança de Comportamento, quando destacam: “...as crianças chegam batendo até nas mesas... com o passar do tempo [aprendem] que violência gera violência”; “[o maior problema] era com alunos rebeldes... agora a gente tenta conversar sobre tudo o que acontece na escola...”; “O que mais pegava aqui na sala de aula era a violência de um colega com outro... Pitangueira está sempre em minha lembrança”; “Eu tinha alunos que não falavam com ninguém ... [pensei] vou inventar um jeito desses meninos falarem...”; “Um dos meus grandes problemas era com menino danado...violento... um dia ouvi você falar da organização das regras da sala de aula...”.

Assim, concluímos que para estas professoras, cada dificuldade é um desafio, é uma chamada para aprendizagem, para descobertas. Tudo que é visto como uma dificuldade é visto também como o que deve ser enfrentado e superado pelo grupo. A condição de vida das crianças, a pobreza a que cada um está submetida, a vida de cada um como é, a falta de saúde e de emprego e as situações de roubo de lápis, de borracha..., tudo fundava um motivo para querer pensar em fazer algo que modificasse ou alterasse a situação.

Concluímos, ainda, que cada conquista era sempre celebrada por todos, é sempre motivo de alegria. Construir caminhos possíveis para acabar com o problema da leitura e da escrita, com o problema de não-resolução satisfatória das operações matemáticas, para levantar auto-estima de cada criança e adolescente e, desse jeito, mostra o quanto cada um é importante para acabar ou diminuir a raiva, a tristeza, a angústia, o nervosismo, a violência, a falta de respeito... são comportamentos que fazem parte do cotidiano dessas professoras e ajudam a promover e possibilitar o exercício de autonomia, de diálogo e de agir comunicativo.

Destarte, encontramos um ajuste na moral contratual, aquela moral que promove entre os sujeitos a autonomia, o exercício do diálogo e do agir comunicativo, fazendo-os sujeitos co-operadores, co-responsáveis, co-partícipes de um certo pensar, saber, falar, querer, poder e fazer, permitindo-lhes a co-autoria de atividades educativas permeadas por processos morais e intelectuais e entendimento do mundo que o cerca.

No que se refere à heteronomia e autonomia, amparamo-nos nas idéias de Piaget (1958, 1977, 1985, 1994) e Kohlberg (1969, 1972), porque estamos compreendendo para o primeiro termo, a negação do sujeito, quando este deixa existir sobre si e em si a vontade, o desejo, a linguagem de outrem, como uma ordem que não admite desobediência e, para o segundo termo, a afirmação de um sujeito que não apenas percebe seu próprio existir, como também percebe a existência e a importância do outro, porque admite descentrar-se, isto é, perceber a si e ao outro.

Assim, nessa dimensão de autonomia, encontramos os ajustes próprios da convivência, os acordos firmados, requeridos e queridos para uma convivência saudável, encontra-se na relação inter-pessoal a necessidade explícita de um descentramento – e é aqui que encontramos o núcleo do sujeito que é capaz de olhar, pensar, fazer diferente em relação ao próximo-próximo ou ao próximo-distante.

Então, finalmente, entendemos que a autonomia existe porque existe a reciprocidade e o descentramento e, quando verificamos os depoimentos e as práticas dessas professoras, visualizamos um ‘sair de si mesmo’ para o um ‘encontro com o outro’ como uma atitude/um comportamento no qual habita o exercício de alteridade, de solidariedade e de cooperação.

*(III) a chegada e a saída no espaço escolar,
encontramos linguagens e situações que destacam:*

Por um lado, a realidade da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”, onde não observamos situações em que expressões de carinho, atenção e satisfação pudessem ser ouvidos ou sentidos; muitas vezes, encontramos crianças chorando, dizendo que não queriam estar ali, que queriam ir embora para casa, que queriam ficar com a mãe... revelando manifestações de não-acolhimento no espaço escolar.

Ao que tudo indicava, as professoras e os alunos partilhavam de um mesmo interesse: não estar ali. Naquele estar-junto não existia inter-relacionamento capaz de elevar a condição daqueles sujeitos, haja vista, muitas vezes, ouvíamos as crianças dizerem: “*Eu [num] gosto daqui*” e “*Eu quero ir embora*”, e as professoras falarem: “*Pedi tanto prá esse não vim*

hoje”, evidenciando um estar-junto onde não existia inter-relacionamneto capaz de elevar a condição daqueles sujeitos. Eles estavam juntos em um mesmo espaço social chamado escola, mas era apenas isso. Esse estar-junto não se constituía em uma vontade de convivência, de partilha de interesses comuns.

À saída destas escolas, o que mais observamos foram linguagens que revelam distância, vontade de que o tempo passasse logo, o mais rapidamente possível e, com base nos depoimentos contados, concluímos que existe uma não-interação social, uma não-cooperação, não-compreensão, não-partilha de vontades e interesses. Como podemos esperar que exista intersubjetividade? Ser *‘inter’* é ser *‘entre’*, é ser com o outro e, sendo com o outro, respeitar as suas diferenças, suas dificuldades e suas pretensões... (vejamos depoimentos extraídos do corpo das análises)

“Olha, já é 12 horas e eu tô com fome, vocês ficam aí naquele cantinho...”

*“-Meninos, vejam que já é 6 horas e mamãe ainda não veio porquê?
A pró já vai embora...”*

“-Quando vão embora, é mais um dia que sinto acabar...”

“Gosto quando chega a hora da merenda porque demora mais um pouquinho e pronto acaba o dia de trabalho”.

As linguagens desses depoimentos parecem motivar a existência do princípio da não-cooperação, da não-solidariedade, de uma verdade infeliz: existem pessoas que parecem fazer o que não gostam, o que não querem, o que não sabem, o que não podem...e, assim, vão aos poucos revelando o grau de heteronomia, de anti-dialogia e de agir estratégico a que se submetem e submetem os outros.

A partir dessas linguagens, concluímos que as professoras e os alunos desenvolviam, cotidianamente, o sentido das relações anti-dialógicas, e, em coincidência com o pensamento de Freire (1979, 1982, 1987, 1992, 1998, 2000), estamos entendendo que esta relação é aquela em que está afirmado o autoritarismo e a silenciosidade que somente são desenvolvidos no processo deseducativo. O sujeito olha a si mesmo, reconhece-se, mas não reconhece a existência dos outros e não compartilha com os demais ou partilha, impondo seu ponto de vista, impedindo e não promovendo a liberdade de expressão.

Por outro lado, no Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e no Centro Comunitário Madre “Hortênsia” encontramos linguagens com manifestações de acolhimento escritas nas paredes e nos murais, expressando: *boas-vindas a todos que ali chegassem*, para qualquer motivo, e boas-vindas cheia de esperança, de credibilidade nas crianças e no futuro.

Nessas escolas encontramos sujeitos com linguagens repletas de um sentido de nós que os faz ser cooperadores e solidários, porque é possível ao sujeito vincular-se a ações e comportamentos que os aproximam da ajuda mútua, do respeito ao próximo e do respeito às diferenças pessoais e sociais quando expressam, por exemplo, que:

“Se você vem partilhar, visitar, pesquisar com alegria, amor, paz, compreensão, humildade, atenção, respeito, com vontade de crescer, triste, doente, humilhado, sem fé, com esperança, fome, sede, desanimado ... sejam bem-vindos.”

“Aprender a viver juntos, aprender a viver com outros”... “Depende de nós ... que acredita ou tem esperança... quem faz tudo prá um mundo melhor”... “Os nossos corações estão em festa com a chegada de vocês...”

A marca do respeito às diferenças pessoais e sociais também puderam ser observadas, quando ouvíamos as orações feitas pelas crianças, momento em que professores e alunos se colocavam a ouvir, a respeitar, a refletir e a levar em consideração a dor, o desejo e a necessidade de cada um que refletia, muitas vezes, na necessidade de muitos.

Esse reflexo da realidade de muitos destaca que a escola parece ressignificada como ponto de encontro para construção do sentimento de pertencimento comunitário em que se partilham medos, anseios, dificuldades, expectativas, apoiados em linguagens que anunciam:

“Obrigada meu Deus do Céu, porque minha mãe arranhou um fazer de lavadeira... ‘brigado’ por dona C. dá comida prá gente...”

“Meu Deus do Céu, ajuda meu pai ... minha mãe ... arrumar um trabalho ... ajuda dona C, a ter vida prá dá [cumida] prá gente ...”

“Meu Deus, que a guerra acabe no mundo... que minha mãe não me bata mais... que minha tia da escola me dê merenda gostosa...”

“Meu Jesus do Céu, ajuda minha mãe arrumar trabalho... ajuda meu padrasto não bater na mãe ... ajuda dona C.B., dê sempre galinha e macarrão prá gente...”

“Jesus amado, olha prá gente aqui na terra, lá em casa ta todo mundo sem trabalho e minha vizinha tá sem trabalho e o marido dela também... e não deixa dona “C.B.” ficar de cama porque ela ajuda nós na comida...”

A partir desses depoimentos, constatamos que, pelo menos nessas duas escolas, preponderam a construção moral autônoma, dialógica e de agir comunicativo porque as crianças não estão apenas orando pela saúde, pelo emprego e pela alimentação, mas, também, vivendo uma experiência de construção de identidade comunitária e construindo neste ponto de encontro, gradativamente, sentimento de pertença.

A partir dessas linguagens, concluímos que as professoras e os alunos desenvolviam, cotidianamente, o sentido das relações dialógicas e, em coincidência com o pensamento de Freire (1979, 1982, 1987, 1992, 1998, 2000), estamos entendendo que esta relação é aquela em que a ação dialógica afirma a autoridade e a não-silenciosidade e é desenvolvida no processo educativo. O sujeito olha a si mesmo, reconhece-se, reconhece a existência do outro e compartilha com os demais, construindo pontos de vista, permitindo e promovendo a liberdade de expressão e onde há linguagens repletas de coletividade; não há espaço para um sujeito isolado, e a expressão ‘*sejam bem-vindos*’ faz-se uma constante nas práticas cotidianas que implementam a busca do saber-ser e do saber-fazer que ultrapassa a própria linguagem.

E, nessas orações, encontramos as linguagens de cenas de uma realidade social capaz de tornar crianças observadoras daquilo que mais as comovia, mais as amedrontava, mais as envergonhava... observadoras daquilo que reflete o desejo de muitos, como por exemplo, a chegada da paz social, da paz na família, do emprego, da falta da fome, da miséria, da violência... iam compartilhando um desejo de vida e de liberdade para aprender a argumentar e para aprender o sentido das argumentações.

Nessas orações em que professoras e alunos se colocavam a ouvir e a refletir, via-se a marca daquilo que se espera de um sujeito que busca a autonomia, isto é, que ele seja capaz de olhar para si e de olhar para o próximo, manifestando um olhar que não nega, não abjeta, não inibe, não coíbe, não discrimina, não inferioriza, não desrespeita... as dores bio-psico-sociais que fazem parte da vida daquelas pessoas.

Entre estas dores, encontramos a necessidade de alimentação que aparece na maioria dos discursos. ALIMENTAÇÃO é uma fala consensual. Todos sentem, irremediavelmente, fome e sede de alguma coisa. A escola, apesar de ser sempre procurada para instruir e educar, é, também, o espaço social para onde vão os famintos de tudo em busca de algo que possa nutri-los.

Alimentar o corpo físico pode não ser papel da escola, mas alimentar o corpo das emoções, com certeza é papel de todo aquele que se envolve e se deixa envolver com sujeitos des-conhecidos que fazem parte de um mesmo mundo cujas condições de vida estão falando, gritando, anunciando a linguagem que reflete a ausência de uma vida digna, melhor.

Assim, a escola parece também estar sofrendo sensivelmente ressignificação como lugar que se tem garantia de alimento e sobrevivência. Portanto, não é desdouro para a escola ser local “onde se come”, pois, os muitos pobres consideram que ali é o lugar onde conseguem o saciamento dessa necessidade, e, o corpo biológico alimentado é garantia de corpo comunitário que existe e se fortalece dia a dia.

Na saída da escola, encontramos professoras dizendo: “*Tchau, espero vocês amanhã!*”; “*...Amanhã vamos aprender muitas coisas*”; “*Tchau, até amanhã minha estrela!*”. E os alunos dizendo: “*Tchau, tia, amanhã eu volto*”; “*Tia amanhã eu venho te ver de novo!*”; “*Tchau, tia, amanhã a gente se vê*”; “*Tia, amanhã eu venho trazer uma flor prá você*”, ambos expressando desejo de retornar.

Nesse momento, podemos destacar que estas linguagens pronunciam a importância da interação social, a importância do descentramento do eu, isto é, nós nos descentramos, quando conseguimos, ao menos, dizer: “*quero te ver*” ou “*venho te ver*” ... Assim, te vejo não só com meus olhos, mas sobretudo, com meus sentimentos, porque ser educado é isso, é conseguir ver, sentir, pensar, ouvir, falar com o outro daquilo que lhe parece mais caro, mais importante, mais urgente.

*(IV) a merenda: formas de servir e de consumir os alimentos,
encontramos linguagens e situações que destacam:*

Por um lado, as professoras e merendeiras da Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” parecem não demonstrar preocupação em orientar os alunos, quer seja para aprender a agradecer pelo alimento, quer seja para aprender hábitos de higiene, quer seja para aprender hábitos de boas maneiras.

Isso porque, foram verificadas as seguintes ações:

1. Não eram feitas orações como forma de agradecimento;
2. Não havia orientação para o não-desperdício dos alimentos;
3. Os alunos não recebiam orientação para lavar as mãos antes das refeições e, muitas vezes, recebiam os alimentos com as mãos sujas do chão ou de massinhas;
4. Aos alunos eram entregues pratos mal-servidos, trazendo muita quantidade e pouca qualidade, contradizendo as orientações dadas pela Nutricionista (“T”, do Projeto Ágata);
5. Os alunos não eram orientados quanto à maneira de utilizar os talheres, muitas vezes se alimentavam, usando as mãos que, muitas vezes, não eram lavadas.

Aqui, mais uma vez, observa-se a não-colaboração e a não-cooperação, fazendo parte das preocupações das escolas, quando as professoras, as merendeiras e os alunos deixavam de, em conjunto, construir regras da boa convivência, das boas maneiras, dos hábitos de higiene dos quais não poderiam abrir mão.

Por outro lado, as professoras e merendeiras do Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e o Centro Comunitário Madre “Hortênciã” demonstraram, através de suas ações, que estavam preocupadas com o bem-estar bio-psico-social das crianças, uma vez que elas incentivam bons hábitos de higiene e boas maneiras.

Isso porque verificamos nas ações da escola uma constância em desenvolver:

1. Orações como forma de agradecimento;
2. Orientação para não desperdiçar o alimento;
3. Orientação quanto à maneira de utilizar os talheres;
4. Orientação para lavar as mãos antes das refeições e escovar os dentes após as refeições;
5. Entrega de pratos bem servidos, trazendo um tipo de alimentação orientado pela Nutricionista (“T”, do Projeto Ágata);
6. As merendeiras, que freqüentemente recebiam cursos de aperfeiçoamento, também se sentiam orgulhosas por saber o que cada um mais gostava de comer.

Aqui também se observa a colaboração e a cooperação, fazendo parte das preocupações das escolas, quando as professoras, as merendeiras e os alunos iam construindo regras de boa convivência, de boas maneiras, de hábitos de higiene dos quais não poderiam abrir mão.

(V) o recreio: manifestações de brincadeiras coletivas (?)

Por um lado, encontramos, na Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e da Creche-Escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas” professoras que demonstraram, através de suas ações, que pareciam não estar muito preocupadas com o bem-estar psico-social das crianças, uma vez que elas não incentivavam brincadeiras que pudessem envolver as crianças no espaço escola.

Isso porque, observamos nessas escolas que:

- 1.As professoras não gostavam de brincar. Normalmente, as crianças brincavam sozinhas e, quando reunidas, brincavam do que queriam sem nenhuma orientação;
- 2.As professoras gostavam de brincar com seus alunos, mas não organizavam brincadeiras coletivas com o objetivo de socializar. Nem sempre as crianças gostavam das brincadeiras que eram sugeridas.

Dessa maneira, observamos linguagens e situações que expressam um sentido de não-coletividade, sentido de não-companheirismo, de não-envolvimento, de não-respeito às crianças e as suas necessidades lúdicas.

Mesmo quando as professoras se disponibilizavam para realizar uma brincadeira em pequenos grupos, era apenas para passar o tempo ou para evitar que alguma coisa errada acontecesse às crianças.

Assim, compreendemos que o coletivo nesse caso específico não traz o sentido de estar-junto e desenvolver atividades que despertem aprendizados variados, mas, o sentido de aglomerar, impedir movimentação...

E, por outro lado, encontramos no Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e o Centro Comunitário Madre “Hortência” professoras que demonstram, através de suas ações, que estavam preocupadas com o bem-estar psico-social das crianças, uma vez que elas incentivavam a participação e o envolvimento das crianças nas atividades escolares.

Isso porque, observamos que, nestas escolas, aconteciam frequentemente:

- 1.Reuniam das crianças para organização de brincadeiras em conjunto;
- 2.Reunião das crianças no espaço da escola, para que elas pudessem brincar mais à vontade;
- 3.Brincadeiras com fantoches e pequenas dramatizações faziam parte da rotina escolar;
- 4.Brincadeiras de pular corda, pular amarelinha, cantigas de roda, show de calouros...

Dessa maneira, observamos linguagens e situações que expressam coletividade, sentido de companheirismo, de envolvimento, de respeito às crianças e as suas necessidades lúdicas. As brincadeiras coletivas envolviam as crianças ... Assim, aprendiam a estar-juntas, a emprestar, a fazer acordos, a interagir, a perder e a ganhar... aprendiam a cooperar, a solidarizar-se, a manifestar o diálogo e a respeitar as diferenças que iam se apresentando.

Concluimos afirmando que, tomando como referência os dados coletados, podemos assegurar que encontramos *dois tipos, duas naturezas, duas categorias* de escolas: **um tipo que opera com uma linguagem heterônoma, anti-dialógica e estratégica e outro tipo que opera com uma linguagem autônoma, dialógica e comunicativa.**

Considerando-se as linguagens e as práticas pedagógico-educativas desenvolvidas na Creche-Escola Comunitária do Clube de Mães “Orquídeas” e Creche-escola Comunitária Frutos de Mães “Margaridas”, ***afirmamos que***: as linguagens presentes nestes espaços escolares (ditos) comunitários expressam e representam no viver cotidiano oportunidades para a construção e manifestação, preponderantes, de relações interpessoais ***heterônomas, anti-dialógicas e estratégicas***, porque ***impedem*** e ***não promovem***: *o reconhecimento do outro respeitando a identidade/diversidade cultural dos sujeitos; a experiência do diálogo, liberdade de expressão e possibilidade de entendimento; a disposição para a parceria e prática de cooperação no espaço escolar-comunitário.*

Isso nos leva a considerar que essas duas escolas **não merecem o nome de escolas-comunitárias**, porque suas gerentes e professoras, em suas linguagens e comportamentos não valorizaram, mas, sim, impedem, não promovem o sentido da vida do estar-junto, do aprender a aprender, do aprender o valor da convivência, da solidariedade, da cooperação, do respeito ao próximo e não incentivam a manifestação do diálogo como liberdade de expressão.

Nessas escolas, encontramos sujeitos fechados a reflexões e análises do cotidiano e ao entendimento do que é educar, do que é alteridade e do que é ser altruísta – aquilo que consiste no resgate da dimensão humana fecundada dentro do espírito da diversidade e pluralidade humana.

Nessas escolas, verificamos que “educar” resume-se, parcamente, a ensinar a ler, a escrever e resolver algumas operações matemáticas sem complexidade... Educar para estas pessoas tem o peso de um cansaço, de um não-querer pensar e um não-querer-fazer que as incapacita ao questionamento/inquietação sobre as crianças, acompanhadas das suas circunstâncias.

As linguagens dessas pessoas revelam um estado de heteronomia e anti-diálogo que vitimiza as crianças sob sua responsabilidade. As crianças, nessa condição, são impedidas de

aprender a ser-consigo e a ser-com-as-outras; são impedidas de aprender a Vida e o Mundo da Vida de maneira respeitosa, não-egocêntrica, não-coercitiva.

As linguagens dessas pessoas não promovem o bem-estar coletivo, retiram das crianças a mágica do estar-junto, não promovem interações e envolvimento capazes de elevar a condição humana; robotizam-nas quando as colocam à disposição de um fazer sem sentido educativo e as enclausuram, quando as colocam em um mundo que se restringe à sala de aula e ao “colchãozinho”...

E, considerando-se as linguagens e as práticas pedagógico-educativas desenvolvidas nas escolas, Centro Educacional Irmã “Acácia”/Casa de Acolhimento Irmã “Acácia” e o Centro Comunitário Madre “Hortensia”, ***afirmamos que***: as linguagens presentes nestes espaços escolares-comunitários expressam e representam no viver cotidiano oportunidades para a construção e manifestação, preponderantes, de relações interpessoais ***autônomas, dialógicas e comunicativas***, porque ***permitem*** e ***promovem***: *o reconhecimento do outro respeitando a identidade/diversidade cultural dos sujeitos; a experiência do diálogo, liberdade de expressão e possibilidade de entendimento; a disposição para a parceria e prática de cooperação no espaço escolar-comunitário.*

Essas duas escolas **merecem o nome de escolas-comunitárias** porque suas gerentes e suas professoras, em suas linguagens e comportamentos, valorizaram, permitem e promovem o sentido da vida do estar-junto, do aprender a aprender, do aprender o valor da convivência, da solidariedade, da cooperação, do respeito ao próximo e incentivam a manifestação do diálogo como liberdade de expressão.

Nessas escolas, encontramos sujeitos abertos a reflexões e análises do cotidiano e ao entendimento de que educar não é apenas ensinar a ler, a escrever e resolver operações matemáticas... educar é construir homens, iniciando a construção de uma moral autônoma, ainda quando criança, e sendo dialógica e comunicativa. Educar é trabalhar valores do bem, do justo, do belo, da amizade, do companheirismo.

Aí verificamos que há sensibilidade de todos para operar o “educar” muito mais que ensinando as crianças a lerem, escreverem e resolverem operações matemáticas... pois há o

ensino do olhar a si mesmas e do olhar o mundo com outros olhos... olhos de inquietude, de reflexão, de aprendizado social, ético, político, histórico, comunitário, solidário, cooperador...

As linguagens dessas pessoas revelam um estado de autonomia, de diálogo e agir comunicativo que faz das crianças sujeitos de sua própria história. As crianças nessa condição aprendem e se permitem a aprender a ser-consigo e a ser-com-as-outras, a aprender a Vida e o Mundo da Vida, de maneira respeitosa, não-egocêntrica, não-coercitiva.

As linguagens dessas pessoas promovem e permitem o bem-estar coletivo, assegurando às crianças perceber, produzir e usufruir da mágica do estar-junto, pois promovem interações e envolvimentos capazes de elevar a condição humana, libertando as crianças para o aprender a argumentar e a contra-argumentar. Isso as coloca em condições de refletir sobre uma parte especial do seu mundo, que certamente não é fácil de ser vivida, mas que, torna-se mais fácil, quando conta com a ajuda de uma escola que as reconhece e as valoriza.

Assim, considerando que:

A escola é um espaço concreto, físico, temporal, cultural onde as coisas acontecem e podem ser analisadas e, partindo-se da reflexão de que a escola também é um espaço social onde encontramos o plural, o concreto e a diversidade, entendemos que as escolas cujos nomes trazem a idéia de: “Centro Educacional, Casa de Acolhimento”, “Centro Comunitário”, “Escola-Comunitária”, são escolas que estão preocupadas com o educar, com o acolher, com o olhar para os carentes, para os necessitados de amparo psico-social.

Comunitário é aquilo que é partilhado, aquilo que é comum a todos, aquilo pelo que cada um se coloca na posição de participar, envolver, trabalhar..., na tentativa de alcançar metas/objetivos comuns em que o eu (individual) percebe o tu (o outro/o diferente) e com ele exercita e aprende cotidianamente o com-viver.

A **escola comunitária** é aquela que, por natureza, deve ter como características manifestações de *relação de reconhecimento do outro, de respeito à identidade/diversidade cultural dos sujeitos; de respeito à experiência do diálogo, de respeito à liberdade de*

expressão e possibilidade de entendimento e disposição para a parceria e prática de cooperação e solidariedade.

A **linguagem** praticada e experienciada neste espaço escolar deve ser instrumento dinâmico e concreto com o qual os sujeitos se expressam como sujeitos *do* e *no* mundo uma vez que ela, a linguagem, sendo um sistema simbólico de comunicação, faz parte, promovendo a coordenação de ações. A linguagem é indispensável e determinante no espaço das relações sociais, manifestando-se, de diferentes maneiras, e expressando as muitas visões de mundo, as muitas razões, emoções, conflitos, paixões, sofrimentos e angústias...

Isso porque, é, através de seus jogos de linguagens e de seu mundo discursivo, que os sujeitos:

- presidem as existência ou a inexistência de uma competência interpessoal, revelando seus comportamentos, determinando uma série de concepções, argumentações e contra-argumentações, aprendizados e não-aprendizados que colaboram para a existência de multi-sentidos e multi-significados.

- presidem a existência ou a inexistência de uma competência intrapessoal, revelando uma série de unidade de experiência e aprendizados construídos na convivência, que fica em poder do sujeito e somente ele poderá decidir se revela no sentido afirmativo ou negativo o que sabe, o que pensa que sabe; o que quer, o que pensa que quer; o que pode, o que pensa que pode (...).

E as pessoas que desenvolvem as competências inter e intrapessoal são aquelas que consideram a experiência do diálogo e da liberdade de expressão como uma condição, para que o homem compreenda seu mundo e represente a possibilidade de apreensão de uma ação e uma linguagem que poderá transitar do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, uma vez que não são fixos, estáticos e imutáveis os significados das linguagens que manifestamos e, que estes significados surgem das relações sociais e culturais.

Recomendamos às escolas que apresentam ou desejam apresentar a natureza e o caráter de escola-comunitária, que será necessário evidenciar no cotidiano linguagens e comportamentos que ressaltem, dentre outros aspectos:

Desta maneira, sugerimos às escolas que apresentam ou desejam apresentar a natureza e o caráter de escola comunitária, que será necessário evidenciar no cotidiano linguagens e comportamentos que ressaltem, dentre outros aspectos:

Uma construção moral expressa em linguagem

Que permita, possibilite e promova:

- A construção do sentimento de “nós”, porque é o sentido de “nós” que constrói cotidianamente o valor da comunidade e do comunitário;
- A reunião dos sujeitos em busca de objetivos comuns, através da viabilização da experiência do diálogo e da cooperação na ação social, através da partilha de interesses específicos;
- Observação, caracterização, respeito e tolerância para com a diversidade de tradições culturais, tão presentes nas comunidades e nas múltiplas realidades sociais que se apresentam em cada uma delas.
- A construção e a efetivação de um projeto pedagógico e educativo dialogado, participativo e cooperativo, envolvendo nesse processo os pares sociais presentes na escola e na comunidade;
- A construção e efetivação de um projeto pedagógico e educativo, fruto de investigação diagnóstica da realidade escolar e comunitária, como necessária para (re)traçar os planos e projetos advindos da realidade dos espaços sociais escolares e comunitários;
- A construção e efetivação de um projeto pedagógico e educativo que assegure aos sujeitos escolares-comunitários a liberdade de expressão que inviabilize a coação, o amedrontamento, a domesticação e a subordinação.
- A ampliação das discussões entre a escola-comunitária e a comunidade local, no sentido de identificar e explorar os aspectos que os sujeitos escolares e comunitários gostariam de ver fazendo parte do plano de ação pedagógico e educativo;

- A viabilização da participação da escola-comunitária e da comunidade local na elaboração do projeto pedagógico-educativo em que as ações e as finalidades escolares e comunitárias estejam claras e definidas para ambos os grupos;

- A valorização e o respeito da pluralidade e da diversidade cultural do seu grupo escolar e comunitário como maneira, *sine qua non*, de trabalhar o respeito às semelhanças e diferenças sócio-culturais presentes em cada espaço social escolar e comunitário.

Isso porque compreendemos que é na experiência comunitária que deve existir o:

- Aprendizado de que o “**eu**” (sujeito), precisa valorizar cotidianamente a sua voz, posicionando-se, construindo e discutindo argumentos e contra-argumentos, como maneira *sine qua non* de desenvolver a capacidade dialógica;

- Aprendizado de que existe o “**tu**” (outro sujeito), eminentemente diferente do “**eu**”, e com ele deve ser capaz de, na experiência cotidiana, perceber a construção do processo de alteridade, e este só acontece, quando o “**eu**” (sujeito) descentra-se e reconhece o “**tu**” como uma realidade concreta e incontestável;

- Aprendizado da importância de que o “**eu**” mais o “**tu**” devem ser parceiros do processo social, contribuindo, assim, para a existência de um “**nós**”, que, na experiência da liberdade de expressão, experiencia a relação dialética na discussão, decisão, intensificação do compromisso plural, coletivo e a co-responsabilidade pelo processo pedagógico-educativo frutificado nos espaços escolares-comunitários;

- Aprendizado da importância contínua e gradativa, do desenvolvimento de linguagens interpessoais que assumam o caráter, a natureza do entendimento no espaço social e coletivo que é formado e instituído pelos sujeitos do processo educativo e vivem quase que constantemente na busca de colocar em prática os desejos, necessidades e expectativas e de resolver problemas, inquietações, frustrações pedagógico-educativas muito próprias do estar-junto no espaço escolar;

- Aprendizado de que cada sujeito ocupante daquele mesmo espaço físico-social-cultural, a escola, é único e, exatamente por isso, merece ver respeitada a sua identidade cultural, visualizando o processo de cooperação como um hábito pelo qual o sujeito, na sua relação com o ambiente social, age produzindo e transformando o seu ambiente/o seu espaço.

Dessa maneira, aproximamo-nos das idéias de Freitag (1985), quando diz que cooperar é operar com alguém em busca de alcançar um dado objetivo/finalidade. Assim, a cooperação deve estar para os sujeitos no mundo vivido como um aprendizado capaz de coordenar ações nas mais diferentes esferas sociais, inclusive no exercício do poder.

E, na prática da cooperação, o sujeito cooperador interioriza o mundo como realidade concreta e subjetiva e, através das linguagens por ele exteriorizada, permite que a relação homem e espaço sócio-cultural implique uma construção recíproca e histórica, na qual o sujeito, pela mediação com o outro, transforma-se e transforma a coletividade, a comunidade na qual se encontram inseridos.

Então, compreendemos que os sujeitos utilizam-se de suas linguagens, de suas concepções, de suas verdades para assegurar a *dinâmica de aproximação* interpessoal, **permitindo e promovendo** manifestações de experiências e de comportamentos voltados para *um agir autônomo, dialético e comunicativo* ou para assegurarem a *dinâmica do afastamento* interpessoal, **impedindo e não promovendo** manifestações de experiências e de comportamentos voltados para *um agir heterônomo, anti-dialógico e estratégico*.

“Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

PAULO FREIRE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*“Entre o sono e o sonho
Entre mim e o que há em mim
É o que eu me suponho
Corre um rio sem fim.”*

*FERNANDO PESSOA
Ficções de Interlúdio, 1933.*

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGERE – Revista de Educação e Cultura. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica / Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal da Bahia. Salvador : Quarteto, jan./jun. Semestral. Vol. 1, n 1, 1999.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1997.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2001.

APPLE, Michael W; NÓVOA, António (Orgs.). **PAULO FREIRE: POLÍTICA E PEDAGOGIA**. Tradutora Isabel Narciso. Portugal : Porto Editora LDA, 1998.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 14ª ed. 3ª reimp. São Paulo : Brasiliense, 1998.

ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo : Edições Loyola, 1986.

ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1998.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1998.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1994.

_____. **O sentido dos outros: a atualidade da antropologia**. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1999.

AVRITZER, Leonardo. **A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática**. São Paulo : Perspectiva; Belo Horizonte : Editora da UFMG, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto alegre : Artes Médicas, 1998.

BARNES, Jonathan. **Filósofos Pré-Socráticos**. Tradução de Julio Fischer. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre : Sulina, 2000.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1990.

BARTHES, Roland. **Aula: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França – pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.** 8ª ed. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Misé. São Paulo : Cultrix LTDA, 1978.

_____. **O prazer do texto.** 5ª ed. São Paulo : Perspectiva S.A, 1999.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 12ª ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis : Vozes, 1995. (Coleção Antropologia 5).

_____. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis : Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Tradução de: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal : Porto Editora LDA, 1994.

BHABHA, H. K. The Third Space: Interview with Homi Bhabha. In: RUT-HERFORD, Jonathan. **Identity: Community, Culture, Difference.** Londres, Lawrence & Wishart, 1990.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos.** São Paulo : Editora Nacional, 1984.

BORDAS, Miguel Angel Garcia. O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. In: **Ágere: Revista de Educação e Cultura. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia.** Salvador : Quarteto, v. 1, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz e CARVALHO, Horácio Martins de. **Comunicação e planejamento.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

_____. **O que é comunicação.** São Paulo : Brasiliense, 1982.

_____. Juan Díaz. **O que é participação.** 8ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel [et al]. **Cultura e subjetividade: saberes nômades.** Campinas, São Paulo : Papyrus, 1997.

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1995.

Brasil. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília : Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: **apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **língua portuguesa**, Vol. 2 / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **pluralidade cultural, orientação sexual**– temas transversais, Vol. 10 / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRILL, Alice. **Da arte e da linguagem**. São Paulo : Editora Perspectiva S.A, 1988.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução Marcelo Dascal. São Paulo : Editora Perspectiva S.A, 1987.

BURKE, Peter e PORTER, Roy. **História social da linguagem**. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1998.

_____. **A identidade humana: modos de realização**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

CAETANO, Miriam Expedita; CUNHA, Henrique. Afro-Brasil: O Movimento Negro E A Educação Comunitária. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte I, Cap. 6, p. 113-119.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emília. /et.al./. **Piaget. Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo : Ática, 1998b.
CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1990.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2ª ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.

COELHO NETTO, Teixeira J. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo : Editora Perspectiva S.A, 1999.

COIMBRA E TIBURCIO. **Geografia: Uma análise do espaço geográfico**. São Paulo : Ed. Habre, 1993.

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. – **Cidadania e Política** - Revista Trimestral de Idéias e Práticas Sociais Transformadoras-, Ano III, nº 11 – jul/set, Ijuí, UNIJUÍ/Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, 1988.

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. – **Saber da Ciência e Saber do Povo**- Revista Trimestral de Idéias e Práticas Sociais Transformadoras-, Ano I, nº 1 – jan/março, Ijuí, UNIJUÍ/Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, 1986.

CORREA, R. L. O. **O Enfoque Locacional na Geografia**. In: Revista Terra Livre. São Paulo: a 1, nº. 1, AGB, 1986, p. 62-66.

_____. **Região e Organização Especial**. São Paulo : Ática, 4ª edição, 1986.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

DABEZIES, Bernardo. Uruguai: Experiências Em Educação Produtiva. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papirus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte II, Cap. 9, p. 157-169).

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1996.

_____. **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. 1 Reimpressão. Belo Horizonte. Ed.: UFMG, 1999.

DEBATES – **Educação de Jovens e Adultos** – V Fórum: **Experiências em Educação de Jovens e Adultos – A Experiência dos Bairros Populares de Salvador e Outras Notícias**. Fundação Educar nº 5 – junho. Salvador-Bahia, 1987.

DELORS, Jacques /et al./. Educação: um tesouro a descobrir. **“Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”**. 3 ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5ª ed. Campinas, São Paulo : Autores Associados, 1995.

DIAS, Maria Clara. **Kant e Wittgenstein. Os limites da linguagem.** Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2000.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA GLOBO. ENCICLOPEDIAS E DICIONÁRIOS GLOBO. Porto Alegre : Globo, 1974.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, São Paulo : Autores Associados, 2001.

DUCROT, Oswald; Tzevetan, Todorov. **Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje.** Espanha : Siglo XXI de Espana editores S.A, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo : Melhoramentos, 1995.

DUROZOI, Gerard e ROUSEEL, André. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática.** Campinas. São Paulo : Papyrus, 1996.

_____. **Pedagogia Freinet: Teoria e prática.** Campinas : São Paulo : Papyrus, 1997.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1997.

_____. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** Petrópolis Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito.** Tradução de Antonio Fernando Cascais. Lisboa : Gabinete de Fotocomposição , Ltda. 1983.

FAUSTINO, Sílvia. **WITTGENSTEIN – O EU E SUA GRAMÁTICA.** São Paulo : Ática, 1995.

FERNANDES, João Viegas. **Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do contributo de Paulo Freire.** Cap VI, p. 123-150. In: APPLE, Michael W; NÓVOA, António (Orgs.). **PAULO FREIRE: POLÍTICA E PEDAGOGIA.** Tradutora Isabel Narciso. Portugal : Porto Editora LDA, 1998.

FIGUEIREDO, José Carlos e GIAGRANDE, Vera (particip.). **Comunicação sem fronteiras : da Pré-História á era da Informação.** São Paulo : Editora Gente, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo : Contexto, 2000.

_____. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro : Florence Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 5ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Ipiranga. São Paulo : Edições Loyola, 1999 b.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

_____. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo : Martins Fontes, 1999a (Coleção tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel; ROUANET, Sergio Paulo /et al./ **O homem e o discurso (A arqueologia de Michel Foucault)**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1996.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo. (Orgs.). **Habermas**. São Paulo : Ática, 1993.

- FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1973.
- GADOTTI, Moacir e GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1999, v. 25.
- GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas, São Paulo : Papirus, 1992. (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire).
- GADOTTI, Moacir. América Latina: Educação Pública Popular. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papirus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte III, Cap. 13, p. 211-222).
- _____. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. 6 ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985.
- _____. **Escola cidadã**. 5ª ed. São Paulo : Cortez, 1999, v. 24.
- _____. **História das Idéias Pedagógicas**. 4ª ed. São Paulo : Ática, 1996.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas, São Paulo : Papirus, 1992.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: Exercícios e militância e divulgação**. Campinas, São Paulo : Mercado de Letras, 1996.
- _____. **A propósito do outro: Imagem, construção e cumplicidade**. In: Congresso de Leitura – COLE – 1991. Campinas. Anais do 7º COLE, 1991. p. 21-25.
- GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a escola de Frankfurt**. Tradução Bento Itamar Borges. Campinas, São Paulo : Papirus, 1988.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo : Atlas, 1991.
- _____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo : Atlas, 1996.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1986.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

GOES, Maria Cecília R. de; SMOLKA, Ana Luiza B. Smolka (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1993.

_____. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis : Vozes, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petrolina B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de C.N. Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Cartas do Cárcere**. Seleção e Trabalho de N. Spínola. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Brasil: Educação Popular Produtiva Como Alternativa Para Os Meninos E Jovens De Rua. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte I, Cap. 3, p. 63-74.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. **Agnes Heller: filosofia, moral e educação**. Petrópolis : Vozes, 2000.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo : Ática, 1993.

GUARESCHI, Pedrinho (coord.). **Comunicação & controle social**. Petrópolis : Vozes, 1993.

GUTIÉRREZ, Francisco. América Central: Educação e Economia Popular. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte II, Cap. 11, p. 187-194.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 3ª ed. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro : Edições Tempo Brasileiro, 1999. (Biblioteca Tempo Universitário: Séries Estudos alemães).

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rad.: Guido A Almeida. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A de Almeida. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Traduzido do original alemão: Nachmetaphysisches Denken e Philosophische Aufsätze. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Universitário. nº 90. Série Estudos Alemães).

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios prévios.** Madrid : Ediciones Cátedra S. A, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva /et al/. Rio de Janeiro : DP&A, 1997.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução Parte I - Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen e Parte II - Paulo Meneses e José Nogueira Machado. Rio de Janeiro. Petrópolis : Vozes, 1999.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo : Paz e Terra S/A, Filosofia, 2000.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

INGRAN, David. **Habermas e a dialética da razão.** Tradução Sérgio Bath. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1987; 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo : Cortez, 1999.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo : Contexto, 2000.

KONDER, Leandro. **HEGEL: a razão quase enlouquecida.** Rio de Janeiro : Campus, 1991.

_____. **O que é dialética.** 28ª ed., 2ª reimp. São Paulo : Brasiliense, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem.** Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa, Portugal : Edições 70 Ltda., 1999. (6, Coleção Signos).

KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Clóvis de. (Artigo) - Século XXI : QUAL CONHECIMENTO? QUAL CURRÍCULO? In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Século XXI: QUAL CONHECIMENTO? QUAL CURRÍCULO?** 2 ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne II – Fondements d’une sociologie de la quotidienneté.** Paris, L’ Arché Editeur, 1961.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986.

MACEDO, Lino de.(org.). **Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget (...)**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.

MACKAY, Ana Paula M. G. **Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita**. São Paulo : Plexus, 2000.

MANNHEIM, K. **Ideology and utopia**. London, 1926. Tradução brasileira: Porto Alegre, 1954 e Rio de Janeiro, 1968.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2 ed. São Paulo : Atlas, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo : Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Entre palavras e coisas**. São Paulo : UNESP, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa : Moraes, 1978.

MATTELART, Armandi e Michèle. **Histórias das teorias da comunicação**. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo : Cortez, 1997.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação Social: educação popular no fim do século**. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo : Cortez, 1996, v. 50.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1997.**

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo : Ática, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Currículo : Questões atuais**. 5ª ed. Campinas, São Paulo : Papirus, 1997. (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico).

NEF, Frédéric. **A linguagem: uma abordagem filosófica**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1995.

NIMNICTH, Marta Arango. Colômbia: Educação Básica Para Todos. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte I, Cap. 5, p. 91-112.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. O ambiente pedagógico e a construção dos valores morais e sociais. In.: ASSIS, Múcio Camargo de. (Org.). **PIAGET: Teoria e Prática – Centenário do Nascimento de Jean Piaget – IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética / XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Silvio Luis de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. Rev.: – Maria Aparecida Bessana. São Paulo : Pioneira, 1997.

OLMSTED, Michel S. **O pequeno grupo social**. São Paulo : Herder, 1970

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1998

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo : Editora Brasiliense S.A, 1983.

_____. **O que é linguística**. São Paulo : Editora Brasiliense, 1986.

PAIVA, Vanilda. (introd. e organ.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1986.

PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. Campinas, São Paulo : UNICAMP, 1995.

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1994.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção** (O poder das práticas cotidianas na transformação da Escola). 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.2).

_____. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo : Cortez, 1995.

PESSOA, Enildo. **A escola e a libertação humana**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1997.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. Los procedimientos de la educación moral. In: PIAGET, J; PETERSON, P; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. **La nueva educación moral**. Buenos Aires, Losada, 1967.

_____. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998^a

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo.** Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papirus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral.** São Paulo : Ática, 1998.

RAZETO, Luis. Costa Rica: Solidariedade e Organização Popular. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo.** Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papirus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte III, Cap. 16, p. 253-267).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas, São Paulo : Papirus, 1995.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Caminhos do Pensamento Hoje: novas linguagens no limiar do terceiro milênio.** Rio de Janeiro, 1999. jan.-mar. – n° 136.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. **Jürgen Habermas: 70 anos.** Rio de Janeiro, 1999. jul. – set. – n° 138.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa?** Capinas, São Paulo : Autores Associados, 2001.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Tradução de M. F. Sá Correia. Porto-Portugal : Rés Editora, Ltda. 1969 (publicação original).

_____. **O discurso da acção.** Lisboa, Portugal : Edições 70 Ltda, 1988.

ROSA, Guimarães João. **Grandes sertões: veredas. “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”**. Rio de Janeiro : Olympio, 1976.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Imaginação e dominação.** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1978.

RUBIM, Antonio Albino, BENTZ, Ione Maria Ghislene e PINTO, Milton José (Orgs.). **O olhar estético na comunicação.** Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis : Vozes, 1986.

SACONNI, Luiz Antonio. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo : Atual, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo : Brasiliense, 1983.

- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo : Hucitec/EDOSP, 1978.
- _____. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis : Vozes, 1990.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo : Cultrix, 1971.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Staahel. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1980.
- SCHAEFER, Sérgio e JANTSCH, Ari Paulo. **O conhecimento popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- SCHELER, Max. **Visão Filosófica do Mundo**. São Paulo : Perspectiva S.A , 1986, Debates 191.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Tradução e apresentação de Celso Reni Braidá. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire ao IPMs da ditadura**. João Pessoa : Editora Universitária/UFPB, São Paulo : Cortez, 2000.
- _____. **Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa : Editora Universitária / UFPB; São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETTO, José Francisco (orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. 2ª ed. João Pessoa : Editora Universitária / UFPB, 2001.
- _____. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa : Editora Universitária/UFPB, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Em Busca da Unidade Perdida : Totalidades de Conhecimento. Um Currículo em Educação Popular**. Porto Alegre, 1996.
- SEIBENEICHLER, Flávio Beno. **Jurgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 3ª ed. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro Ltda., 1994. (Biblioteca do Colégio do Brasil, nº 2, Série B).
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. Organizadora da 4ª ed. norte-americana Louise H. Kidder. Tradutores – Maria Martha Hubner

d'Oliveira, Miriam Marinotti del Rey. 2 ed. brasileira/coordenadores – José Roberto Malufe, Bernadete A Gatti. São Paulo : EPU, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo : Cortez, 1996.

SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Século XXI : QUAL CONHECIMENTO? QUAL CURRÍCULO?** 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

_____. **O Sujeito da Educação : estudos foucaultianos**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

_____. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo : Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo : Brasiliense, 1995.

_____. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo : Cortez, 2000.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 3ª ed. São Paulo : Polis, 1982.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VALLE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1996, v. 8.

VALLE, Edênio e JOSÉ J. (orgs.). **A cultura do povo**. 4ª ed. São Paulo : Cortez : Instituto de Estudos Especiais, 1988.

VASQUEZ, Elena de Florencia. Conscientizando Comunidades Rurais. In: POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas, São Paulo : Papirus, 1995 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire). Parte II, Cap. 8, p. 139-155).

VERA, Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. Tradução de Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. 4ª ed. Porto Alegre : Globo, 1978.