

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**  
FÁBIO KORNELYWS DA SILVA GONÇALVES MACHADO

FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA EM BOA VISTA/RR

São Leopoldo

2010

FÁBIO KORNELYWS DA SILVA GONÇALVES MACHADO

FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA EM BOA VISTA/RR

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação.  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Gisela Waechter Streck

Segundo Avaliador: Remí Klein

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149f Machado, Fábio Kornelyws da Silva Gonçalves  
Fundamentação da prática pedagógica da  
educação comunitária em Boa Vista/RR / Fábio  
Kornelyws da Silva Gonçalves Machado ; orientador  
Gisela Waechter Streck ; co-orientador Remi Klein . –  
São Leopoldo : EST/PPG, 2010.  
70 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2010.

1. Educação comunitária – Boa Vista (RR). 2.  
Educação – Boa Vista (RR). 3. Comunidade e escola –  
Boa Vista (RR). 4. Freire, Paulo, 1921–1997. 5. Gadotti,  
Moacir, 1941–. 6. Teixeira, Anísio, 1900–1971. 7.  
Dewey, John, 1859–1952. I. Streck, Gisela Isolda  
Waechter. II. Klein, Remi. III. Título.

FÁBIO KORNELYWS DA SILVA GONÇALVES MACHADO

FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA EM BOA VISTA/RR

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação.  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Gisela Waechter Streck - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

Remí Klein - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

## RESUMO

A presente dissertação quer avaliar o sentido e o valor da educação libertadora a partir da noção da experiência comunitária, uma experiência que seja democrática e, por isso, informe um espírito cidadão nos educandos. Partiremos das contribuições teóricas de Paulo Freire e Moacir Gadotti. Avaliaremos a influência da leitura que faz Anísio Teixeira da obra de John Dewey, e sua conseqüente influência na construção da educação democrática postulada por Freire. De maneira similar, construiremos o texto considerando as experiências de Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque, na Bahia, em 1950; conseqüentemente a esta experiência histórica, elencaremos a proposta de um projeto de educação comunitária contemporâneo, um projeto desenvolvido em escolas municipais de Boa Vista, Roraima.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Libertadora. Educação Democrática. Escola Comunitária.

## **ABSTRACT**

This dissertation wants to assess the meaning and value of liberating education from the concept of community experience, an experience that is democratic and, therefore, inform a spirit citizen in students. We leave the theoretical contributions of Paulo Freire and Moacir Gadotti. Evaluate the influence of reading that Anísio Teixeira makes the work of John Dewey, and its consequent influence on the construction of democratic education postulated by Freire. Similarly, we will build the text considering the experiences of Anísio Teixeira and Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque, in Bahia, in 1950; consequently this historical experience, listed the proposal for a project of contemporary community education, a project developed in municipal schools in Boa Vista, Roraima.

**Keywords:** Liberating Pedagogy. Democratic Education. Community School.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 EM DEFESA DE UMA ESCOLA CENTRADA NO ALUNO .....	9
1.1 John Dewey e a luta por uma escola com sentido para o aluno.....	9
1.2 Anísio Teixeira e a defesa de uma educação democrática .....	16
1.3 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque .....	21
2 ESCOLA CIDADÃ.....	25
2.1 Paulo Freire e a educação libertadora.....	25
2.2 Moacir Gadotti e a escola cidadã .....	33
2.3 Uma escola cidadã e libertadora .....	40
3 ESCOLA COMUNITÁRIA .....	45
3.1 A educação comunitária .....	45
3.2 A proposta de unir escola e comunidade.....	49
3.3 O caso do município de Boa Vista/RR.....	54
3.3.1 <i>Projeto de Aprendizagem: Horta</i> .....	56
3.3.2 <i>Projeto de Aprendizagem: O Cultivo da Mandioca no Contexto Pedagógico</i> .....	57
3.3.3 <i>Projeto de Aprendizagem: Reciclart</i> .....	59
CONCLUSÃO .....	62
REFERÊNCIAS .....	65

## INTRODUÇÃO

Em muitos aspectos, o século XX presenciou mudanças impressionantes em muitas áreas do conhecimento humano. Uma das áreas que sofreu mudanças em seus paradigmas foi a educação. Como processo social, a educação evoluiu conforme as mudanças culturais e políticas, havendo transformações em muitos dos aspectos epistemológicos que a fundamentavam até então. Um destes pilares foi a descentralização democrática ocorrida na diferença entre professor e aluno. John Dewey é um dos autores que representam estas mudanças paradigmáticas do século XX. Com ele, há uma verdadeira “revolução copernicana” na educação. A mudança se localiza na descentralização do sujeito do conhecimento, o professor, detentor do conhecimento, aos alunos, recebedores passivos deste conhecimento. Com ele, há um novo modo de perceber a educação, isto é, a educação passa a ser vista como processo de construção democrática do conhecimento e não mais como processo de dominação.

Essa perspectiva ganha chão, em solo brasileiro, a partir da contribuição do pensador Anísio Teixeira, que introduz Dewey na compreensão educacional a partir do final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950. Tratava-se de uma escola que tivesse sentido para a pessoa que participava do processo educacional. Escola com sentido quer dizer a participação do educando na própria construção social da sociedade em que ele faz parte. Por isso, a proposta de Dewey era considerada medularmente democrática. As relações entre a vida social do educando e os conteúdos a serem apreendidos devem estar conectadas de maneira tal que sejam formuladas a partir do interesse existencial destes educandos. O conhecimento produzido deve ser para a vida.

Para Dewey, a educação deve ser ensinada como um processo sempre aberto a novas etapas e não algo que se estanca, algo que se define pela estratificação no tempo ao ponto de legitimar períodos ou sistemas autoritários. Seu intérprete, Anísio Teixeira, argumenta que o ser humano aprende porque sua capacidade de aprender pela necessidade, a qual satisfeita em determinado momento, não se esgota fazendo a mesma desaparecer ou ser superada. Aprender, diz ele, é uma capacidade humana criadora que não se esgota; é a capacidade existencial do ser humano desenvolver seu potencial como ser social, não há parada para o aprendizado, mesmo quando seu processo biológico parece estar

completado, sua capacidade de sempre aprender não se esgota. A capacidade que o ser humano tem de aprender permite que sua educação seja indefinida, um contínuo crescimento para a vida.

Essa modificação possibilitou mudanças consideráveis na forma de se enxergar a educação. No Brasil, a continuidade desse tipo de proposta teve em Paulo Freire um teórico consistente e conseqüente com a situação do povo brasileiro da segunda metade do século XX. Sua pedagogia libertadora apontou para um fazer educacional em diálogo com os educandos, um fazer pedagógico que privilegiava as vivências para dentro do programa educacional, privilegiava as formas de vida e os olhares dos educandos a partir de seu contexto de vida. Freire elaborou uma proposta democrática de educação para a liberdade com bases no diálogo teórico entre a tradição pragmática, representada por Dewey, e na tradição socialista que enfatiza as preocupações do povo oprimido pelas classes detentoras das riquezas, produzidas socialmente, porém, tomadas de maneira privada. Em sua maneira de enxergar a situação, desde os de baixo, Moacir Gadotti elaborou – juntamente com Paulo Freire – uma proposta de educação comunitária que tem na educação como processo democrático seu eixo maior de sentido programático.

Neste sentido, propomo-nos analisar as contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti, passando pelos fundamentos epistemológicos e teóricos de ambos, quais sejam, a tradição pragmática, representada por Dewey, e a tradição socialista presente em toda a obra de Freire a partir da noção de educação com base nas demandas dos oprimidos. Trata-se de receber as demandas e juntamente com os oprimidos organizar essas demandas e devolvê-las de maneira a serem passíveis de aplicação para a vida. A ordem programática de nosso estudo seguirá assim: no primeiro capítulo, avaliaremos as contribuições de John Dewey e da leitura feita por Anísio Teixeira desse pensador e sua aplicação teórica ao contexto brasileiro expressa na elaboração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque, ocorrida na década de 1950; depois, no segundo capítulo, avaliaremos a contribuição da leitura de Anísio Teixeira para a obra de Paulo Freire, conseqüentemente buscaremos ver as relações entre uma pedagogia libertadora e uma escola cidadã; por último, no terceiro capítulo, faremos uma ponte entre as contribuições de Freire e Gadotti para a construção de uma escola comunitária que seja cidadã, porque democrática.

## **1 EM DEFESA DE UMA ESCOLA CENTRADA NO ALUNO**

O século XX foi marcado por profundas modificações no âmbito educacional. Ao mesmo tempo em que a pedagogia tradicional era questionada, vários pensadores propunham novas abordagens, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e proporcionando uma virada copernicana da educação. Para compreendermos a educação comunitária, uma experiência relativamente recente, precisamos remontar a um dos pensadores educacionais mais relevantes do século XX: o filósofo estadunidense John Dewey, cujas ideias foram introduzidas no Brasil por intermédio do educador Anísio Teixeira, que havia estudado um tempo nos Estados Unidos.

Faremos, no primeiro ponto deste capítulo, uma abordagem sobre a concepção pedagógica de John Dewey e sua compreensão a respeito de uma educação democrática, em seguida, observaremos como se deu a apropriação dos elementos fundamentais de sua proposta pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, e, por último, realizaremos uma abordagem histórica da aplicação dinâmica destes princípios educacionais na estruturação e projeção da proposta no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a “Escola Parque” elaborada a partir da experiência do autor brasileiro no governo da Bahia, em 1950.<sup>1</sup>

### **1.1 John Dewey e a luta por uma escola com sentido para o aluno**

O século XX assistiu a uma “revolução copernicana da educação”.<sup>2</sup> O ensino passa a focalizar-se no educando e não mais no professor. A criança passa a ser valorizada em suas características e necessidades próprias. Ela torna-se sujeito da educação! O pensamento filosófico de John Dewey é um dos principais representantes dessa revolução que teve como importante característica um movimento de renovação da pedagogia conhecido como “Escola Nova”.

---

<sup>1</sup> ARAÚJO, Paulo César da Silva; LIMA, José Airton da Silva. Educação comunitária: uma análise das contribuições pedagógicas e metodológicas na Rede Pública Municipal de Ensino de Boa Vista. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2008. p. 7-35.

<sup>2</sup> GIORGI, Cristiano di. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1992. p. 21.

A Escola Nova defendia, entre outros, a importância das diferenças individuais, o tratamento diferenciado de acordo com essas diferenças e a educação da criança para a sociedade. Posicionou-se explicitamente contra a pedagogia tradicional, caracterizada, entre outros, pela passividade do aluno na assimilação dos conteúdos e pela ênfase no universo conceitual dos conhecimentos, ensinados fora de qualquer finalidade utilitária.<sup>3</sup>

Para Dewey, o esquema da educação tradicional é “de cima para baixo” e “de fora para dentro”. Ele “impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade”.<sup>4</sup> A distância entre aquilo que é imposto e os alunos que sofrem a imposição é tão grande que “[...] as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui”.<sup>5</sup> Em tal contexto,

aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se do produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar.<sup>6</sup>

A escola “nova” ou “progressista”, por sua vez, procura ser uma resposta a tal contexto em que a regra é a mudança. Ela encontra-se em profunda oposição em relação à prática educativa tradicional. Dewey formula as principais diferenças da escola nova em relação à escola tradicional da seguinte maneira:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender pôr livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> GIORGI, 1992, p. 14-26.

<sup>4</sup> DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971. p. 5.

<sup>5</sup> DEWEY, 1971, p. 5-6.

<sup>6</sup> DEWEY, 1971, p. 6.

<sup>7</sup> DEWEY, 1971, p. 6-7.

A ideia fundamental da filosofia da educação nova é, segundo Dewey, a convicção de que existe e deve existir uma relação íntima entre a educação e a experiência do ser humano.<sup>8</sup> Disso deriva a importância de se refletir filosoficamente sobre a experiência, como o autor propõe em seu livro *Experiência e educação*. Para ele, os conceitos de experiência e de educação estão próximos: há experiências educativas, as quais nos motivam para novas experiências, assim como há experiências deseducativas, que produzem “[...] o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores”,<sup>9</sup> produzindo dureza e insensibilidade.

O desafio que se coloca então à educação é o de promover experiências educativas que levem ao enriquecimento comum e individual para novas e sucessivas experiências. Cabe ao professor estar a par das experiências passadas dos estudantes, permitindo que a partir delas se desenvolva um projeto de atividades. Os desejos, impulsos e necessidades dos alunos devem igualmente servir como demanda para a elaboração de um plano de ação. O desenvolvimento desse projeto deve ocorrer por meio de uma dar e receber contínuos, “[...] o professor recebendo mas não tendo medo de dar também”.<sup>10</sup>

Como a experiência é um processo social que ocorre na interação do indivíduo com pessoas e coisas, a educação também é, essencialmente, um processo social. Quando a educação assume essa característica, o professor perde a posição de ditador fora do grupo, para se tornar o líder das atividades no interior do grupo.<sup>11</sup> Será ele o responsável por conduzir os alunos de tal modo que aquelas experiências e capacidades desenvolvidas antes do período escolar expandam-se rumo a novos campos, capacidades e experiências.<sup>12</sup> O processo educativo apresenta-se, assim, como um processo de crescimento sem fim determinado. Como escreve Anísio Teixeira em um estudo introdutório à pedagogia de Dewey,

de fato, a capacidade humana de aprender, isto é, o poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura – é de sua natureza indefinida. O homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é, muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é a

---

<sup>8</sup> DEWEY, 1971, p. 8.

<sup>9</sup> DEWEY, 1971, p. 14.

<sup>10</sup> DEWEY, 1971, p. 70-72.

<sup>11</sup> DEWEY, 1971, p. 54-55.

<sup>12</sup> DEWEY, 1971, p. 73-77.

atividade pela qual o homem *cresce*, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. Essa capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento. Tal crescimento é naturalmente muito mais visível na infância, onde tem o seu máximo de intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por todo o período da vida.<sup>13</sup>

Ao descrever a experiência como um processo social, Dewey colocava à educação a necessidade de estar profundamente ligada à comunidade local, atenta a sua vida e seus problemas. Dewey acreditava que o melhor caminho para a democratização social era o da descentralização; de modo que a escola deveria estar envolvida com os problemas sociais locais e a eles oferecer soluções locais. “O ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividade escolar e demais atividades cotidianas, melhor”.<sup>14</sup>

Como ser que experiencia, o ser humano é tanto corpo quanto alma. Dewey critica a tradicional visão dualista presente nas teorias morais que separam o aspecto material do aspecto espiritual. Segundo ele, na educação, não poucas vezes se esquece de uma dessas duas dimensões humanas, o que gera um desvio de conduta entre as pessoas. A moral é confinada ao âmbito espiritual, esquecendo-se da dimensão material.<sup>15</sup>

Disso decorre, por exemplo, que haja pessoas que desprezem esse mundo, considerado um lugar inapropriado para se viver, e busquem a elevação de sua alma rumo a um mundo idealizado que acabaram de criar.<sup>16</sup> Se há aqueles que, como reflexo de uma educação dualista, consideram seu mundo interno superior; há também aqueles que consideram seu mundo externo, o da dimensão material, superior ao das outras pessoas. Nesse caso, despreza-se as pessoas pertencentes a classes sociais julgadas inferiores.<sup>17</sup>

A escola, para Dewey, deve evitar esse tipo de consequência e o dualismo que o sustenta. Para tanto, é importante que a escola funcione como uma espécie de sociedade reduzida, na qual os indivíduos se preparam para em breve viver na

---

<sup>13</sup> TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975. p. 28.

<sup>14</sup> GIORGI, 1992, p. 36.

<sup>15</sup> DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. p. 380-381.

<sup>16</sup> DEWEY, 1952, p. 380-382.

<sup>17</sup> DEWEY, 1952, p. 383-384.

sociedade maior. Através do dar e do receber, a escola deve promover uma experiência comum entre os envolvidos. O ensino da moral baseado nesse tipo de experiência é capaz de cultivar as dimensões espiritual e material do ser humano sem que uma se sobreponha à outra.<sup>18</sup>

O reconhecimento dessa relação entre alma e corpo, entre pensamento e materialidade, perpassa toda a obra deweyana. No que diz respeito à epistemologia, Dewey defendia que toda ideia tem origem na vida prática do ser humano, devendo ser igualmente concretizada na prática. Seguindo a filosofia pragmatista, da qual Dewey é um dos principais representantes, defendia que o critério de verdade de uma ideia é dado pela sua utilidade. Assim, frente a duas teses, devemos nos perguntar pelas consequências práticas que se darão se uma ou outra for verdadeira. Se não houver diferença, a questão é irrelevante. Porém, se houver diferenças práticas, então devemos acreditar na tese mais útil.<sup>19</sup>

O pensamento reflexivo, para Dewey, engloba cinco momentos aos quais a educação deve estar atenta:

1) uma dificuldade encontrada; 2) a sua localização e definição; 3) a sugestão de uma solução possível; 4) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa.<sup>20</sup>

A curiosidade constitui elemento fundamental que perpassa todos esses momentos do pensamento reflexivo. A formação de “hábitos de pensamento reflexivo”, escreve Dewey, depende da criação de “condições que despertem e guiem a curiosidade”. A curiosidade é responsável pela apresentação de problemas, pelo fluxo de opiniões, pela “consecutividade na sucessão de idéias”.<sup>21</sup> A curiosidade leva a que sintamos prazer na busca pela solução dos problemas inicialmente identificados.

Curiosidade anda junto com o interesse. Existe interesse, afirma Dewey, quando há prazer em desenvolver determinadas atividades aprendidas por meio da experiência. Cabe à escola valer-se desse interesse, conduzindo-o para novos

---

<sup>18</sup> DEWEY, 1952, p. 384-385.

<sup>19</sup> GIORGI, 1992, p. 36.

<sup>20</sup> DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 78.

<sup>21</sup> DEWEY, 1959, p. 63.

aprendizados. Dessa maneira, exemplificando, “o interesse direto [...] por trabalhos de carpintaria ou de outros ofícios, deveria converter-se, gradativamente, em interesse pelos problemas de geometria e mecânica”. Ou, em outro caso, “o interesse pela cozinha evoluiria em interesse pela experimentação química e pela fisiologia e pela higiene do crescimento corporal”.<sup>22</sup>

Para a realização de uma investigação perfeita, Dewey acreditava ser necessário estender o quanto possível o estado inicial da dúvida despertado pelo problema em questão. Dessa forma, dizia ele, nenhuma crença seria aceita sem que suas razões fossem devidamente apresentadas.<sup>23</sup> O verdadeiro pensamento reflexivo é capaz, segundo ele, de realizar “[...] um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam”.<sup>24</sup>

A essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar solvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas.<sup>25</sup>

Concluimos disso que, ao analisar um problema e definir a sua natureza, é de fundamental importância tentar eliminar todo tipo de julgamento prévio, evitando conclusões prematuras que não levem efetivamente à resolução do problema ou o resolvam de forma insatisfatória. A fase de sugestões possíveis, que se dá depois da identificação, localização e análise do problema, é vista por Dewey como o “verdadeiro núcleo da inferência”, ao mesmo tempo especulativo e arriscado. O autor considera que “[...] a abundância de sugestões alternativas é fator importante para a eficiente atividade mental”.<sup>26</sup>

O último momento do pensamento reflexivo é, como vimos, a verificação de uma ideia e a conseqüente formação de uma crença. Trata-se de investigar por meio da observação e da experiência se foram produzidos os resultados previstos por aquela ideia. Se os resultados da experiência concordam com aqueles previstos e

---

<sup>22</sup> DEWEY, 1959, p. 222-223.

<sup>23</sup> DEWEY, 1959, p. 25.

<sup>24</sup> DEWEY, 1959, p. 8.

<sup>25</sup> DEWEY, 1959, p. 81.

<sup>26</sup> DEWEY, 1959, p. 82.

racionalmente deduzidos, então há dados suficientemente ponderados para induzirmos uma conclusão – pelo menos até o momento em que fatos contrários revelem a necessidade de sua revisão.<sup>27</sup>

Mover-se de maneira hábil desde a identificação de uma dificuldade, até a sugestão de soluções e a elaboração de uma crença plausível constitui, para Dewey, a verdadeira liberdade humana:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas do avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde encontrar tais evidências. [...] Cultivar a atividade exterior e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores.<sup>28</sup>

Esse modo de compreensão do pensamento, que engloba a identificação de um problema, sua localização e definição, a sugestão de soluções, o raciocínio a partir dessas soluções hipotéticas e observações posteriores que conduzam a uma conclusão plausível, leva Dewey a propor os seguintes passos pedagógico-metodológicos da educação:<sup>29</sup>

- § *Atividade*: Qualquer atividade que já esteja sendo realizada espontaneamente pode servir como ponto de partida para o aprendizado na escola;
- § *Problemas*: Todo pensamento provém de uma situação problemática, de modo que as atividades devem desafiar os alunos ao empreendimento e à solução dos problemas;
- § *Coleta de dados*: Professor e alunos devem coletar dados que ajudem a superar a situação problemática;
- § *Hipóteses*: Os dados coletados permitirão a formulação de hipóteses que expliquem o problema;
- § *Experimentação*: As hipóteses deverão ter sua validade testada. Se verdadeiras, o problema poderá ser solucionado.

Em termos práticos, Dewey propôs o sistema de projetos: todas as disciplinas deveriam se voltar para uma temática de interesse dos alunos e da comunidade local. O projeto envolve os alunos durante algum tempo, exigindo trabalho manual e intelectual e o contato com pessoas da comunidade. “O objetivo é um ensino ativo, que integre todas as informações buscadas em um objetivo prático;

---

<sup>27</sup> DEWEY, 1959, p. 84.

<sup>28</sup> DEWEY, 1959, p. 96.

<sup>29</sup> GIORGI, 1992, p. 24.

ao mesmo tempo, o mais importante não são essas informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las”.<sup>30</sup> Essa busca ocorria por meio de livros, entrevistas, experiências, etc. O objetivo principal estava, portanto, em “aprender a aprender”!

## 1.2 Anísio Teixeira e a defesa de uma educação democrática

Inspirado pelas ideias de Dewey, o educador baiano Anísio Teixeira, após um período de estudos na Universidade de Columbia, em Nova York, buscou colocar muitas dessas ideias em prática por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a “Escola Parque”, fundado na década de 1950. Trata-se, segundo Araújo e Lima, de um marco na história educacional brasileira.<sup>31</sup> Antes de descrever o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ocuparemos-nos com o pensamento de seu fundador, destacando principais ideias que ele defendia em relação com sua trajetória como figura política e educador.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, cidade localizada no sertão da Bahia, no dia 12 de julho de 1900. Estudou no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antonio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas. Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de *Master of Arts* pelo Teachers College da Columbia University, em 1929. Faleceu em 1971 na cidade do Rio de Janeiro.<sup>32</sup>

Anísio Teixeira teve uma vida pública bastante ativa: em 1924, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino. Enquanto estava nesse cargo, teve a oportunidade de viajar aos Estados Unidos, onde teve seu primeiro contato com a obra de Dewey. Em 1928, foi nomeado docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. É desse mesmo ano a publicação de *Aspectos americanos da educação*, livro em que traz um estudo sistematizado das ideias de Dewey.<sup>33</sup>

Em 1930, com o título *Vida e educação*, Teixeira publica sua primeira tradução de dois ensaios de John Dewey: *A criança e o programa escolar* e

---

<sup>30</sup> GIORGI, 1992, p. 37.

<sup>31</sup> ARAÚJO; LIMA, 2008, p. 9.

<sup>32</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 9-40, 2000. p. 10.

<sup>33</sup> NUNES, 2000, p. 10-11.

*Interesse e esforço.* No prefácio, Teixeira apresenta as bases da pedagogia de Dewey, que, em grande medida, tornaram-se as bases de seu próprio pensamento enquanto político e educador:

A primeira é que não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo. Depois que os fins da educação não podem ser senão compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. A educação torna-se, desse modo, uma “contínua reconstrução da experiência”. Para que ela plenamente se realize, e é a terceira conclusão, a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando em situações de comunicação de umas a outras pessoas, e de cooperação entre elas, visando a propósitos comuns. E, ainda, um corolário: ao mesmo tempo que pequeno sistema social, a escola deve estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política.<sup>34</sup>

Em 1931, Teixeira assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse cargo, como afirma Nunes, conduziu “importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal”.<sup>35</sup> Em 1932, esteve entre aqueles que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha um programa de reconstrução educacional para o país.

Em uma obra de 1934, intitulado *Pequena introdução à filosofia da educação*, é possível perceber a forte tendência escolanovista de Teixeira, ao mesmo tempo em que ele lhe é crítico. Teixeira criticava, por exemplo, as escolas que tomavam o respeito à personalidade infantil com suas tendências, impulsos, e atividades próprias como o núcleo de toda atividade escolar. Para o autor, essas escolas perderam sua preocupação de preparar para o futuro, orientando-se por um respeito religioso pela personalidade da criança. Teixeira defendia a necessidade de vincular o respeito pela individualidade infantil com a meta de ajustar o ser humano às condições de seu meio, preparando-o assim para o futuro.<sup>36</sup>

Entre 1937 e 1945, afastado da vida política, Teixeira permanece na Bahia e traduz vários livros para a Companhia Editora Nacional. Em 1946, assume o cargo

---

<sup>34</sup> TEIXEIRA, 1975, p. 7-8.

<sup>35</sup> NUNES, 2000, p. 11.

<sup>36</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971. p. 53-59.

de Conselheiro de Ensino para, logo em seguida, ocupar a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, cargo no qual permanece até o início da década de 1950, quando foi fundada a Escola-Parque, no Bairro da Liberdade. “A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente”.<sup>37</sup>

Em 1951, assume a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, já no ano seguinte, é ainda investido no exercício de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde permanece até 1964.<sup>38</sup>

Durante sua gestão na CAPES e no INEP, Teixeira realizou inúmeras palestras pelo país e participou ativamente da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Nesses anos de luta pela escola pública, edita publica dois importantes livros: em 1956, *A educação e a crise brasileira* e, em 1957, *Educação não é privilégio*.<sup>39</sup>

Em *Educação não é privilégio*, Teixeira defende enfaticamente que a escola não deve ser um espaço para a formação de intelectuais segregados, “[...] mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”.<sup>40</sup> Tal formação não implicaria apenas ensinar a ler, escrever e calcular, mas se voltaria para os mais diversos âmbitos da vida humana e intelectual:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão sólidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, intêresse na companhia de outros, para o trabalho ou para o recreio, hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> NUNES, 2000, p. 12.

<sup>38</sup> NUNES, 2000, p. 11-12.

<sup>39</sup> NUNES, 2000, p. 12.

<sup>40</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971. p. 17.

<sup>41</sup> TEIXEIRA, 1971, p. 78.

Após analisar “o ‘arcaísmo’ da escola brasileira”, a “escola como formação do ‘privilegiado’” e a crise do “dualismo escolar”, afirma que “essa ‘educação comum’ não é só um postulado democrático mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que se tornou comum às atividades intelectuais e de trabalho”.<sup>42</sup> Ele explica que, “entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. Toda nossa educação se conservou seletiva e de elite”.<sup>43</sup>

As posições de Teixeira resultaram na perseguição de bispos brasileiros, que, em 1958, lançam um memorial no qual o acusam de extremista e solicitam ao Governo Federal sua demissão imediata. 529 educadores, cientistas e professores de todo o país decidem solidar-se com Teixeira por meio de um abaixo-assinado em que protestavam contra a solicitação. Por decisão do então presidente, Juscelino Kubitschek, foi mantido no cargo.<sup>44</sup>

Teixeira esteve entre os principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), na qual assumiu a reitoria, no ano de 1962. Por ocasião da inauguração dos cursos, afirmou que a universidade é, na sociedade moderna, uma instituição indispensável, sem a qual um povo não pode existir. Um povo sem universidade não possui existência autônoma, mas vive como reflexo dos outros. Para Teixeira, a história de todos os países desenvolvidos é a história de suas universidades. A universidade é responsável por socializar a cultura, socializando os meios para se adquiri-la.<sup>45</sup>

Teixeira entendia que, especialmente entre 1930 e 1960, havia um “consenso social em torno dessa escola superior isolada e aristocrática, destinada à cultura superior das profissões liberais”. O curso superior não oferecia as condições práticas para a formação do aluno. Mesmo assim, “a qualidade do professor [de tempo parcial que usufruía do prestígio do cargo mais do que da remuneração] chegava, muitas vezes, a provocar o gosto pelo estudo”.<sup>46</sup> Alguns graduandos,

---

<sup>42</sup> TEIXEIRA, 1971, p. 19.

<sup>43</sup> TEIXEIRA, 1971, p. 69.

<sup>44</sup> NUNES, 2000, p. 12.

<sup>45</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 34-43.

<sup>46</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. p. 230.

motivados pelo autodidatismo, chegavam inclusive a se tornar especialistas e pessoas de alta cultura.

Teixeira critica a desvalorização ocorrida em relação às faculdades de filosofia, ciências e letras em contraposição às faculdades de medicina. As primeiras, inspiradas no modelo alemão, visavam “o estudo especializado, em nível superior, dos campos da cultura desinteressada e não propriamente profissional”. No entanto, não podiam cumprir sua missão por causa da tradição anti-universitária brasileira. Em consequência, a faculdade de filosofia, por exemplo, “fez-se, predominantemente, uma nova escola profissional, de preparo do professor secundário, isolada e independente, como as demais escolas profissionais”.<sup>47</sup>

A partir desse diagnóstico, Teixeira afirma que o melhor modelo de universidade a ser adotado no Brasil seria o alemão. Para ele, esse é o “modelo da universidade moderna: a idéia da liberdade de ensinar e liberdade de aprender”, em que se combinavam a “livre oferta de cursos pelo professor e livre escolha pelos alunos”.<sup>48</sup> Isso não significa, no entanto, que Teixeira achasse que a universidade no Brasil não devesse ser profundamente brasileira.

Para o autor, “a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado, e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida” e, por isso, é “a grande formuladora e transmissora da cultura brasileira”. Em síntese, ele acreditava que a universidade deve ser “profundamente nacional, mas intimamente ligada à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber”.<sup>49</sup>

Com a instauração do governo militar, em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do seu posto. Embarcou para os Estados Unidos e lecionou como professor visitante na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966). Retornando ao Brasil, integrou o Conselho Federal de Educação até o fim do mandato. Falece em 1971.<sup>50</sup> Toda sua trajetória, como esclarece Nunes, foi marcada pela defesa de uma educação voltada para a formação democrática do povo:

---

<sup>47</sup> TEIXEIRA, 1999, p. 231.

<sup>48</sup> TEIXEIRA, 1999, p. 234.

<sup>49</sup> TEIXEIRA, 1999, p. 235.

<sup>50</sup> NUNES, 2000, p. 12-13.

O que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento da sua vida. Essa defesa não é apenas apaixonada. É polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade.<sup>51</sup>

Inspirado em Dewey, Anísio Teixeira acredita que a educação deve ter como princípios aqueles das civilizações democráticas contemporâneas. Desse modo, a escola tinha a obrigação de promover a mudança de hábitos, familiarizando a criança, desde cedo, com aspectos da ciência, da arte, da cultura nacional e, de maneira especial, da vida democrática. Apesar da profunda simpatia pelo pensamento de Dewey, Teixeira estava atento às especificidades do contexto brasileiro. Isso provavelmente explica as várias diferenças de Teixeira em relação a Dewey:

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de 1930. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do governo municipal carioca, Anísio Teixeira chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela.<sup>52</sup>

A seguir, centraremos nossa atenção na proposta elaborada por Anísio Teixeira: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque. Pensado para ser um modelo educacional, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi elaborado a partir de princípios de democratização do acesso ao ensino público e de qualidade.

### **1.3 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque**

As contribuições de Anísio Teixeira à escola comunitária não se restringem apenas ao nível teórico. Em um cenário educacional caótico, sem os recursos

---

<sup>51</sup> NUNES, 2000, p. 13.

<sup>52</sup> NUNES, 2000, p. 14.

humanos necessários para atender à quantidade de alunos, o Estado da Bahia, durante o governo de Otávio Mangabeira ordenou a criação de centros educacionais que proporcionassem um espaço adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Anísio Teixeira era então Secretário da Educação da Bahia.<sup>53</sup>

Na proposta dos Centros Educacionais, o currículo foi pensado para incorporar a experiência prática às atividades, a partir de três eixos: “o estudo do currículo formal; o jogo, através de atividade de recreação e educação física; e o trabalho, através das aulas profissionalizantes, tais como marcenaria, corte e costura, padaria, confeitaria, etc.”.<sup>54</sup> A educação, além de preparar para a sociedade democrática, deveria dar as ferramentas para sua construção. Para tanto, em 21 de setembro de 1950, foi inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.<sup>55</sup>

Idealizado por Anísio Teixeira e inspirado nos ideais de democratização do ensino, o C.E.C.R. era um exemplo de experiência de educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando como um ser individual, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade, valores de liberdade com responsabilidade, pensamento crítico, senso crítico, senso artístico, disposição de convivência solidária, novas idéias e capacidade de trabalhar produtivamente, reunindo o ensino da sala de aula com a auto-educação, resultante de atividades diversas em que os alunos participam com plena responsabilidade.<sup>56</sup>

Embora houvesse o projeto de criação de sete Centros Educacionais inspirados nos ideais de Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro acabou sendo o único efetivamente construído.<sup>57</sup> O ensino no Centro Educacional Carneiro Ribeiro era integral, havendo a educação formal na parte da manhã e aulas de acordo com o interesse dos alunos na parte da tarde no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque. Uma vez ingressando no Centro, o aluno recebia todos os materiais necessários para sua manutenção, desde o uniforme até os medicamentos para casos de enfermidades.<sup>58</sup>

---

<sup>53</sup> NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro. *O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque: simbologia da escola viva na comunidade do Bairro da Liberdade em Salvador-Bahia*. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009. p. 17.

<sup>54</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 17.

<sup>55</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 18.

<sup>56</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 20.

<sup>57</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 20.

<sup>58</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 21.

Anísio Teixeira sempre defendeu uma educação democrática, formadora de sujeitos democráticos para atuar em uma sociedade democrática. Como não poderia ser diferente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro adotou uma postura democrática desde o início, com espaço para a representação e à participação tanto da comunidade escolar quanto do aluno e dos funcionários.<sup>59</sup> O pressuposto para esta postura era o caráter inconcluso do ser humano, sempre em formação e, por este motivo, carente de uma visão do todo. Através de órgãos colegiados, a visão desembaralha e é possível visualizar aqueles elementos até então impensáveis. Nas palavras de Anísio Teixeira,

a escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa das escolas.<sup>60</sup>

É necessária uma mudança de mentalidade para que a escola proporcione a educação democrática, pois o modo como as escolas estão organizadas, muitas vezes, é antidemocrático, beirando ao autoritarismo. É importante principalmente que “os educadores abracem uma posição de aprendizes e que substituam as relações hierarquizadas e autoritárias preexistentes na escola por relações horizontais e de igualdade, criando espaço para a criatividade, a troca e o diálogo”.<sup>61</sup> Certamente não se trata de uma tarefa simples; porém o Centro Educacional Carneiro Ribeiro deu um exemplo de como isto é possível.

No entanto, durante o regime militar, houve o abandono do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Não configurando uma prioridade do governo militar, a escola foi relegada a segundo plano, apresentando os resultados do abandono tanto em seus prédios quanto em sua proposta pedagógica.<sup>62</sup>

Durante o período do regime militar, o projeto pedagógico do C.E.C.R., eminentemente de caráter popular e voltado para a inclusão social, foi abandonado e suas instalações sofreram considerável degradação, passando o Centro a funcionar como uma escola regular de Ensino Médio. As intervenções sofridas resultaram em modificações no projeto original,

<sup>59</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 23.

<sup>60</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977. p. 210.

<sup>61</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 27.

<sup>62</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 28.

preconizado por Anísio Teixeira, o que gerou algumas polêmicas e críticas por parte da sociedade baiana.<sup>63</sup>

Estas críticas da sociedade baiana moveram os governantes a resgatar o Centro, revitalizando suas instalações e renovando seu corpo docente. A fim de comemorar o centenário do nascimento de Anísio Teixeira, o Governo do Estado da Bahia possibilitou intervenções estruturais, como a reforma dos prédios e a retomada da educação em turno integral. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro oferece vagas para todos os níveis do Ensino Fundamental e Médio, além de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.<sup>64</sup>

Ao lado do ensino formal, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro oferece vivência e oportunidades através de seus núcleos: Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Leitura e Pesquisa; Núcleo de Pluralidade Artística e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Esportiva e Conhecimento; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais.<sup>65</sup> Os núcleos servem como espaço para as experiências práticas vinculadas ao ensino, como preconizado na teoria educativa de Anísio Teixeira.

Esta capacidade de vincular o ensino formal à experiência prática, associada a um projeto democrático, permite vislumbrar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro um modelo reconhecido nacional e internacionalmente por seu pioneirismo e proposta de educação que rompe com um modelo estático de educação. Sem dúvida alguma, esta contribuição fundamenta a prática da escola comunitária em Boa Vista/RR na medida em que o ensino não se restringe à sala de aula, mas perpassa todas as dimensões da vida e, desta forma, acontece o tempo todo. Tendo a atenção centrada no aluno, a educação torna-se mais prazerosa e atraente, adquirindo significado simbólico e existencial.

---

<sup>63</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 29.

<sup>64</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 35-36.

<sup>65</sup> NASCIMENTO, 2009, p. 36-50.

## 2 ESCOLA CIDADÃ

A escola cidadã está inserida na proposta de uma perspectiva em qual a pessoa aprenda para a vida, para a resolução de problemas que envolvam a coletividade, que envolva a possibilidade de construção de uma sociedade que seja mais solidária e eqüitativa. A escola cidadã é uma escola de aprendizado para a vivência em sociedade como realização do ser humano para além da escassez e da necessidade, para além da manutenção de um sistema que tem na produção e reprodução da vida sua fonte de seres humanos que sustentam o sistema vigente na maior parte da América Latina. Por escola cidadã se quer referenciar um tipo de escola que qualifique o aprendizado como realização de cidadãos e cidadãs em um Estado Democrático de Direito.

Nossa avaliação, a seguir, concatenará as contribuições de Paulo Freire e Moacir Gadotti no intuito de avaliar alguns apontamentos a respeito da temática. Inicialmente faremos uma breve apresentação biográfica de ambos e um retrospecto das contribuições de cada um dos autores citados, depois apontaremos para uma análise propositiva e dialética dos dois pensadores.

### 2.1 Paulo Freire e a educação libertadora

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, sempre preocupado com a formação de uma consciência crítica libertadora.<sup>66</sup> Herdeiro de muitas das conquistas da Escola Nova, Freire não deixou de denunciar o caráter conservador dessa linha pedagógica, observando que a escola pode servir tanto para “a educação como prática da dominação quanto para a educação como prática da liberdade”.<sup>67</sup>

A pedagogia freireana busca superar a tradicional dicotomia entre prática e teoria, afirmando uma relação dialética entre ação e reflexão como mediadora entre o mundo e a consciência. Freire rompe igualmente com perspectivas deterministas da pedagogia ao afirmar que a vocação ontológica do ser humano é de ser sujeito numa busca por “ser mais”. A história foi construída pelo ser humano e pode ser

---

<sup>66</sup> PAULO FREIRE. *Wikipedia*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

<sup>67</sup> GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 147.

modificada por ele. As pessoas podem lhe dar uma direção consciente, apesar de que nunca conseguirão superar totalmente os condicionamentos de cada momento histórico.

O ser humano é capaz de dar novos rumos à história porque ele não está simplesmente “*no mundo*”, mas “*com o mundo*”, experienciando relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas. É essa diversidade de relações do ser humano com o mundo que o distingue dos outros animais. Estar com o mundo significa existir, o que é mais que simplesmente viver. O existir, como explica Freire, incorpora o sentido da criticidade: transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar). O existir, diferente do simples viver, é individual, mas só se realiza em relação com outros existires.<sup>68</sup>

Ocorre, assim, uma transcendência inserida na contingência da finitude, uma transcendência de um ser inacabado, histórico. “O homem existe – *esistere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.<sup>69</sup> Seu existir não se funda na passividade. O ser humano herda a experiência adquirida, criando-a e recriando-a. Integra-se às condições do contexto e, ao mesmo tempo, responde aos seus desafios, lançando-se aos domínios da História e da Cultura.

Se o ser humano apenas vivesse e não existisse, seu futuro poderia ser facilmente determinado. Sendo esse o caso, caberia à educação apenas fornecer o treino necessário para a adaptação humana ao mundo. E, no entanto, o ser humano existe. E isso torna a história um tempo de possibilidade, não de determinismos. A partir dessa convicção, Freire defende a prática educativa como possibilidade de intervenção crítica e transformadora no mundo. Sua pedagogia representa, assim, “[...] um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente”.<sup>70</sup>

Uma educação crítica e transformadora se opõe a todo tipo de educação bancária. A educação bancária, como escreve Freire, funda-se em relações narradoras. O educador é aquele que narra sobre a realidade como algo estático e

---

<sup>68</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 39-41.

<sup>69</sup> FREIRE, 1983, p. 41.

<sup>70</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 22.

alheio à experiência dos ouvintes. Os ouvintes, por sua vez, são os educandos, os objetos pacientes e vazios que precisam ser preenchidos com os conteúdos da narração do educador.<sup>71</sup>

A palavra dessa narração, distante das experiências dos educandos, esvazia-se de sua dimensão concreta, transformando-se em palavra oca sem força transformadora. A narração conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos, de maneira que sua única margem de ação consiste em receber e arquivar o que é depositado pelo educador.<sup>72</sup>

O educador, de acordo com essa concepção bancária de educação, é o único que educa, o único que sabe, o único que diz sua palavra, o único que escolhe o conteúdo programático. É ele o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos. A consequência desse tipo de relação alienante está em que “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.<sup>73</sup>

Uma educação libertadora, ao contrário, implica a superação dessa contradição entre educador e educandos, de maneira que ambas as partes se tornam, simultaneamente, educador e educandos. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.<sup>74</sup> Os educandos deixam de ser recipientes dóceis para se tornarem investigadores críticos, em diálogo com o educador, igualmente crítico também.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade.<sup>75</sup>

Na perspectiva de uma educação libertadora e problematizadora, a tarefa do educador consiste em desafiar os educandos com os quais se comunica e aos quais

---

<sup>71</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>72</sup> FREIRE, 2005, p. 33.

<sup>73</sup> FREIRE, 2005, p. 34.

<sup>74</sup> FREIRE, 2005, p. 39.

<sup>75</sup> FREIRE, 2005, p. 40.

se comunica, a produzir sua própria compreensão a respeito do que vem sendo comunicado. Os educandos não mais memorizam simplesmente os conteúdos de uma narração alheia a eles, mas são estimulados a refletir criticamente sobre o mundo com o qual e no qual estão sendo humanos. O que antes existia apenas como objetividade assume o caráter de desafios para os quais se buscam respostas.<sup>76</sup>

Vemos, assim, que a prática pedagógica libertadora exige uma rigorosidade metódica superior à da educação tradicional bancária. A rigorosidade metódica, como explica Freire, inclui que conheçamos profundamente o conhecimento existente e que estejamos abertos à superação desse conhecimento. Esses dois momentos, que devem permear tanto a pesquisa, quanto o ensino e o aprendizado, constituem aquilo que Freire denomina “ciclo gnosiológico”: em um primeiro momento, é necessário ensinar e aprender o conhecimento já existente. Em um segundo momento, é preciso trabalhar a produção de conhecimento ainda não existente.<sup>77</sup>

Ao romper a dicotomia educador-educando e ao incentivar educandos e educadores a produzirem sua própria compreensão de mundo de maneira problematizadora, a educação libertadora funda-se na prática do diálogo. O diálogo é a base para a construção crítica do conhecimento. O que permite o diálogo, ressaltava Freire, é a abertura ao outro, um dos saberes indispensáveis à prática educativa. Em suas palavras, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.<sup>78</sup>

O diálogo, para Freire, é uma exigência existencial humana. Ele ocorre quando os seres humanos se encontram para pronunciar o mundo. A palavra autêntica que pronuncia o mundo possui duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Sem ação, resta o mero “blábláblá”. Sem reflexão, por outro lado, a palavra torna-se mero ativismo. Mantidas as duas dimensões, a palavra sobre o mundo é práxis transformadora, ato de criação e recriação. Por isso, como afirma Freire, toda

---

<sup>76</sup> FREIRE, 2005, p. 40-43.

<sup>77</sup> FREIRE, 2001, p. 38-31.

<sup>78</sup> FREIRE, 2001, p. 154.

palavra verdadeira é igualmente práxis; “daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.<sup>79</sup>

A partir dessa constatação, compreendemos que seja impossível o diálogo entre aqueles que pretendem a transformação do mundo e aqueles que não: os últimos, afirma Freire, negam a possibilidade de pronunciamento sobre o mundo aos primeiros. Por isso, aqueles que querem a transformação do mundo devem reconquistar seu direito humano de dizer a sua palavra, proibindo assim essa desumanização que inibe o caráter dialógico dos seres humanos.<sup>80</sup>

Para criar e recriar o mundo por meio do pronunciamento dialógico dos seres humanos, ou seja, para que a exigência existencial do diálogo seja concretizada, é necessário haver amor pelo ser humano e pelo mundo, assim como humildade e fé na capacidade humana de transformar a realidade: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia”.<sup>81</sup>

Freire compreende que o diálogo deve ser um processo constante do realizar humano. A tarefa de pronunciar o mundo é sempre de novo atualizada. E isso porque, uma vez pronunciado, o mundo retorna aos sujeitos pronunciantes de uma maneira nova, problematizada, exigindo um novo pronunciamento. “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.”<sup>82</sup>

A educação fundada no diálogo transformador exige de educadores e educandos a compreensão de que a mudança é possível. “O mundo não é, o mundo está sendo”, afirma Freire.<sup>83</sup> Nesse sentido, é impossível estudar por estudar, como se o mundo fosse independente de nós e nós dele. Nossas escolhas e decisões inevitavelmente refletem na vida. Por isso, é importante assumir essa responsabilidade. A partir da constatação, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa essa muito mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptarmos a ela.

---

<sup>79</sup> FREIRE, 2005, p. 44.

<sup>80</sup> FREIRE, 2005, p. 40.

<sup>81</sup> FREIRE, 2005, p. 46.

<sup>82</sup> FREIRE, 2005, p. 44.

<sup>83</sup> FREIRE, 2001, p. 85.

Ponto de partida para a mudança é a rebeldia. É ela que denuncia o que não está bem, devendo se estender até uma posição ainda mais radical, segundo Freire, a do anúncio. Para ele, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.<sup>84</sup> Não adianta, portanto, apenas apontar erros: importa muito mais propor novos caminhos, mais humanos, mais inclusivos.

O que permite o trajeto da rebeldia ao anúncio de nosso sonho é a esperança, que se encontra profundamente ligada à consciência de nosso inacabamento. “Onde há vida, há inacabamento”,<sup>85</sup> escreve Freire, mas apenas os seres humanos foram capazes de se perceber como inacabados. O fato de se ver inacabado, insere o ser humano em um processo de permanente busca. Seria contraditório se o ser humano, mesmo sabendo-se inacabado, não buscasse superar a si mesmo, num processo de busca do “ser mais”, que é impossível sem esperança:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente de seu inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.<sup>86</sup>

A educação bancária que tolhe a criatividade dos educandos, que ignora o que eles têm a dizer sobre o mundo e, conseqüentemente, inibe sua capacidade transformada não se restringe apenas à escola, mas perpassa toda a história da sociedade brasileira. Por isso, propor uma educação libertadora implica lutar contra um legado histórico de silenciamento. Educação e política andam de mãos dadas. Como afirma Freire, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do acto político”.<sup>87</sup>

O silenciamento que caracteriza a história política de nosso país corresponde, segundo Freire, à inexistência de relações democráticas entre as

---

<sup>84</sup> FREIRE, 2001, p. 88.

<sup>85</sup> FREIRE, 2001, p. 55.

<sup>86</sup> FREIRE, 2001, p. 80-81.

<sup>87</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 23.

peças. O Brasil nasceu e cresceu em meio a condições extremamente negativas às experiências democráticas. O cenário de nossa colonização baseada na exploração econômica do grande domínio não é apropriado para a formação de uma cultura dialógica por causa de seu caráter autoritário.<sup>88</sup>

Freire explica que “mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhores para escravo, de nobre para plebeu, no grande domínio não há diálogo. Há paternalismo. Condescendência de adulto para ‘menor’”.<sup>89</sup> Relações autoritárias, ressaltava o autor, não permitem espaços dialógicos porque “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem”.<sup>90</sup> Foi assim que se inculcava no brasileiro uma consciência hospedeira, e não uma consciência livre e criadora, necessária para uma sociedade democrática.<sup>91</sup>

Ajudar a gestar uma cultura dialógica será a tarefa primordial de educadores e educandos comprometidos com a leitura crítica da realidade e sua consequente transformação. Como lembra Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.<sup>92</sup> Cabe a ela mobilizar a gestação de uma consciência que se responsabiliza social e politicamente. Cabe a ela ainda incentivar a constituição de espaços em que a democracia pode ser experimentada. A própria escola, quando é capaz de integrar alunos, pais e a comunidade local de maneira geral nas decisões a respeito de seu futuro, forma um importante espaço social para a vivência e o aprendizado da democracia. Como escreve Freire,

cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em

---

<sup>88</sup> FREIRE, 1983, p. 66-67.

<sup>89</sup> FREIRE, 1983, p. 70.

<sup>90</sup> FREIRE, 1983, p. 70.

<sup>91</sup> FREIRE, 1983, p. 71.

<sup>92</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 67. “Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo”. FREIRE, 2000, p. 91-92.

associações beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente.<sup>93</sup>

A democracia é o espaço da liberdade. E, não obstante, a verdadeira liberdade não existe sem a autoridade. Existe uma tensão necessária entre ambas que se concretiza na autonomia. Para Freire, ambos os extremos são ruins: tanto o exagero de liberdade quanto o exagero da autoridade não são benéficos para uma educação libertadora. A questão que se coloca então ao educador de opção democrática é como trabalhar para fazer possível que a liberdade assuma eticamente a necessidade do limite.

Segundo o autor, a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades. “É decidindo que se aprende a decidir”.<sup>94</sup> É através da experiência de decidir, assumindo as consequências do ato de decidir, que a autonomia vai sendo constituída. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.<sup>95</sup>

Experiência e aprendizado encontram-se, portanto, inseparavelmente unidos. Não basta aprender sobre o diálogo e a democracia. É preciso vivenciar o diálogo e a democracia. E isso pode ocorrer no nosso bairro, na nossa escola, no nosso clube, no nosso município. “Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica. O centralismo brasileiro, contra que tanto lutou Anísio Teixeira, expressa nossas tradições autoritárias e as alimenta”.<sup>96</sup> A democracia, nesse sentido, vai muito além da simples representação. Ela implica participação:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a

---

<sup>93</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959. p. 13.

<sup>94</sup> FREIRE, 2001, p. 119.

<sup>95</sup> FREIRE, 2001, p. 121.

<sup>96</sup> FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000. p. 45.

certos momentos da administração. [...] Participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática.<sup>97</sup>

Percebemos que os conceitos de educação libertadora, diálogo, democracia e participação caminham de tal forma unidos que um não é possível sem os outros. É por causa dessa relação que o educador libertador não consegue se calar frente à opressão dos educandos, os quais ele conhece e com os quais ele dialoga. O amor que dá sentido ao trabalho do educador libertador é um “amor armado”, um “amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”.<sup>98</sup> É também por causa dessa relação que não se pode deixar de motivar entre os educandos a curiosidade, a criticidade, a palavra criadora, enfim, sua formação enquanto cidadãos.

## 2.2 Moacir Gadotti e a escola cidadã

Moacir Gadotti nasceu em Rodeio/SC, em 1941. É licenciado em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971) e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Atualmente, é professor titular da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire. Ao longo de sua vida, ocupou-se profundamente com o estudo da obra de Paulo Freire. Em sua opinião, Freire trouxe muitas contribuições importantes para a reflexão de nossa época. A força de sua obra, ele afirma, não está apenas na sua pedagogia, mas também na insistência de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.

Dessa maneira, Freire não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo a respeito da validade de suas teorias e práticas, mas também despertou nelas a capacidade de sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Como escreve Gadotti, “ele foi uma espécie de guardião da utopia. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado, nesse início de milênio, é, acima de

---

<sup>97</sup> FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75.

<sup>98</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993. p. 57.

tudo, um legado de esperança”.<sup>99</sup> É por isso, insiste Gadotti, não podemos deixar de continuar lendo Freire, apreciando e discutindo suas contribuições.

Ao debruçar-se sobre a pedagogia de Freire, Gadotti teve a possibilidade de aprofundar diversos temas. Em relação ao tema do diálogo, por exemplo, procurou mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e na reciprocidade. O autor propõe, por isso, uma interpretação dialética ao diálogo, concebendo-o ao mesmo tempo tanto como unidade quanto como oposição de contrários. Numa sociedade marcada pela luta de classes, o diálogo pode facilmente representar uma mera utopia romântica quando parte do oprimido e uma farsa astuta quando parte do opressor.<sup>100</sup>

Gadotti não pretende condenar o diálogo, mas ressaltar que ele não pode excluir o conflito, para não se tornar um diálogo ingênuo. Na organização de classe, na luta comum contra o opressor, isto é, no conflito, o diálogo ocorre entre oprimidos para que possam superar sua condição de oprimidos. Toda educação é classista numa sociedade de classes. Em tal sociedade, o único sentido aceitável de educar é conscientizar e lutar contra essa ordem. Dessa forma, a tarefa educativa muito mais revela o conflito classista do que busca um diálogo capaz de instaurar a comunhão entre pessoas e classes.

A questão que o autor coloca sem dúvida é instigante: “até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as diferenças sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante?”.<sup>101</sup> Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” em meio a esse antagonismo que divide nossa sociedade. Por isso, é tarefa fundamental da educação contribuir para a subversão da ordem excludente existente. E, para fazer isso, “sua estratégia

---

<sup>99</sup> GADOTTI, Moacir. *Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI*. Disponível em: <<http://www.forumeducacao.hpg.com.br/ecopedagogia/PauloFreire5.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

<sup>100</sup> GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-14.

<sup>101</sup> GADOTTI, 1979, p. 13.

[a do educador] é muito mais a desobediência, o *conflito*, a *suspeita* do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica”.<sup>102</sup>

Assim como existem profundas diferenças sociais, há também diferenças entre educador e educando, e não apenas igualdade. Vimos que a concepção freireana de educação realça bastante a unidade e a igualdade, sem considerar atentamente as diferenças. No entanto, o que ocorre na prática do ensino é que sempre há alguém que ensina e alguém aprende, alguém que estimula o aprendizado e aquele que é estimulado. É verdade que há relações educativas em que ambos se educam e aprendem ao mesmo tempo. Mesmo assim, há papéis diferentes, funções diferentes entre educadores e educandos.<sup>103</sup>

Assim como Freire, Gadotti também entende que a escola não é nem deve ser um espaço à parte da sociedade. O educador, assinala Gadotti, caminha lado a lado com as transformações da sociedade. Ele não é um ente abstrato e ausente, mas uma presença atuante e dirigente que ajuda a concretizar a ideologia da classe que representa. Por isso, é possível acreditar que pela educação podemos transformar o mundo. As grandes transformações não ocorrem apenas como consequência de grandes feitos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes; que podem ter início no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, não há exclusão entre o projeto pessoal e o coletivo: ambos se completam dialeticamente.<sup>104</sup>

Outra importante semelhança com Freire é o entendimento de que a educação pode contribuir para a gestação de uma consciência democrática. A democracia, por sua vez, não se restringe apenas a instituições representativas dos interesses das majorias, mas implica intensa participação nas decisões que afetarão a sociedade. Como escreve Gadotti,

por uma sociedade democrática entendemos a sociedade em que o governo é realmente exercido pelo povo organizado, em que o poder

---

<sup>102</sup> GADOTTI, 1979, p. 13. O autor retoma essa mesma questão em 1985, quando da revisão e ampliação de seu primeiro livro, *Comunicação docente*, publicado em 1975. GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

<sup>103</sup> GADOTTI, Moacir. Desafios educativos na realidade sócio-política brasileira de hoje. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0001/Desafios\\_educativos\\_1995.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0001/Desafios_educativos_1995.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2010.

<sup>104</sup> GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. p. 65.

popular é garantido por uma intensa participação nas decisões, em que as funções públicas são exercidas diretamente pelo povo, inclusive o controle e a fiscalização do poder econômico, bem como das instituições e dos diversos poderes governamentais, em que as liberdades individuais são garantidas. Enfim, uma sociedade é efetivamente democrática quando ela é aberta e universal, autocontrolada e autodirigida.<sup>105</sup>

Essa concepção de democracia perpassa toda a obra de Gadotti, que defende a necessidade de a escola funcionar como um ambiente para a vivência da participação democrática. Isso fica exemplarmente ilustrado nos princípios educacionais propostos pelo autor com base em princípios fundamentais da ecologia, como interdependência, sustentabilidade, ciclos ecológicos, fluxo de energia, associação, flexibilidade, diversidade e coevolução.<sup>106</sup>

- § *Interdependência*: Os membros de um ecossistema encontram-se interligados numa teia de relações. O sucesso do sistema depende do sucesso dos indivíduos, assim como cada membro depende do sucesso do sistema como um todo. Da mesma maneira, numa comunidade sadia de aprendizagem, educadores, aprendizes, administradores, empresários e membros da comunidade geral se encontram interligados em uma rede ampla de relações, trabalhando juntos para promover o aprendizado;
- § *Sustentabilidade*: A sobrevivência de um ecossistema depende de uma base de recursos devidamente utilizados. A adoção deste princípio em uma comunidade de aprendizagem significa a consciência do impacto que uns causam sobre os outros e que qualquer tipo de exagero pode ameaçar a sustentabilidade do grupo;
- § *Ciclos ecológicos*: A interdependência entre os membros de um ecossistema ocorre por meio da troca de matéria e de energia em ciclos contínuos. Esses ciclos ecológicos agem como ciclos de regeneração. Da mesma forma, não existe educação de uma via apenas, mas um intercâmbio cíclico de ideias, informações e reflexões;
- § *Fluxo de energia*: Os ciclos ecológicos são determinados pela energia solar, transformada em energia química por meio da fotossíntese. Comunidades de aprendizagem são espaços abertos onde as pessoas se encontram em movimento, sempre entrando e saindo, trazendo novas luzes e buscando novos lugares dentro do sistema;
- § *Associação*: Todos os membros vivos de um ecossistema interagem por meio da competição e da cooperação, numa enorme gama de formas de associação. Da mesma forma, é importante que os membros de uma comunidade de aprendizagem cooperem e trabalhem em associação, num ambiente democrático;
- § *Flexibilidade*: Como circuitos de regeneração, os ciclos ecológicos propiciam flexibilidade. Nas comunidades de aprendizagem, igualmente, as programações diárias devem ser flexíveis e o ambiente de aprendizagem deve ser constantemente recriado;

<sup>105</sup> GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola*: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1994. p. 39.

<sup>106</sup> GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 99-100.

- § *Diversidade*: A estabilidade de um ecossistema depende em grande parte da diversidade de sua rede de relações. Assim, na educação, devemos utilizar diferentes estilos de aprendizagem que refletem a diversidade cultural local. A diferença é importante, pois enriquece a experiência de aprendizagem coletiva;
- § *Coevolução*: As espécies de um ecossistema coevoluem através da interação e adaptação mútua. A inovação é propriedade fundamental da vida. Quando diferentes instituições sociais como empresas e organizações comunitárias trabalham em associação com as escolas, cada um compreende melhor as necessidades do outro e assim coevoluem.

À medida que compreendemos o educador como um ser relacional, inserido numa rede complexas de relações com membros que se relacionam não apenas entre si, mas também com a sociedade mais ampla, percebemos que a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do saber escolar é insuficiente. O educador não deveria ser mero executor de um currículo oficial, pois a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. Sendo assim, “o professor, a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária”.<sup>107</sup> Os conteúdos científicos e pedagógicos passam agora a ser considerados tão importantes quanto atitudes educativas.

Essa nova cultura educativa implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. No entanto, essa redefinição não virá de cima para baixo, pois o sistema é essencialmente conservador. A mudança sistêmica deve ter início com o professor que descobre uma nova concepção do seu papel, voltada para a emancipação do ser humano.<sup>108</sup>

Gadotti explica que há duas concepções opostas de profissão docente: a neoliberal e a emancipadora. Enquanto a primeira concebe o professor individualistamente como um lecionador, a segunda considera o educador socialmente como um profissional do sentido, uma liderança, um sujeito político. De acordo com a concepção emancipadora de educação, o educador possui um comprometimento ético com a emancipação das pessoas, sua formação cidadã. Desse modo, “a competência do professor não se mede pela sua capacidade de

---

<sup>107</sup> GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 25.

<sup>108</sup> GADOTTI, 2003, p. 26.

ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor”.<sup>109</sup>

A proposta de uma escola cidadã é claramente fruto de uma concepção emancipadora de educação. Como veremos, Gadotti foi um dos principais idealizadores e gestores deste movimento. Ele estabeleceu fundamentos e finalidades tendo sempre em vista a formação democrática de cidadãos numa cultura político-social renovada. De acordo com Dermeval Saviani, o movimento da escola cidadã tornou-se, nos anos de 1990, a remanescência de maior destaque das pedagogias da “educação popular” e da pedagogia da libertação. Sua expressão mais sistematizada foi a proposta formulada pelo Instituto Paulo Freire denominada Escola Cidadã. “De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)”.<sup>110</sup>

A expressão “escola cidadã” apareceu pela primeira vez na literatura pedagógica nacional em 1989, em um texto de Genuíno Bordignon, intitulado *A Escola Cidadã: uma utopia multiculturalista*. Desde então, manteve-se o sentido de “escola pública autônoma”, o que significa que ela é integrante de um sistema público e, ao mesmo tempo, descentralizada, isto é, popular.<sup>111</sup> Seu grande desafio está em garantir um padrão de qualidade universal que respeite as diferenças regionais. Gadotti chama atenção para o fato de que a burguesia nacionalizou a escola. Cabe agora à escola cidadã unir o nacional com o regional, ultrapassando a escola estatal para chegar a uma escola popular.<sup>112</sup>

Como projeto concreto, a Escola Cidadã tem sua raiz no Instituto Paulo Freire, fundado em 1992 com a colaboração direta de Gadotti, seu atual presidente. O Instituto é formado por pessoas e instituições de quinze países e tem como objetivo pesquisar, sistematizar e divulgar dados, reflexões e experiências inovadoras no campo da educação, da cultura e da organização de movimentos sociais emancipatórios. Dessa maneira, o instituto pretende contribuir para a

---

<sup>109</sup> GADOTTI, 2003, p. 27.

<sup>110</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 421.

<sup>111</sup> GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 54.

<sup>112</sup> GADOTTI, 1993, p. 55.

propagação de uma educação humanista-libertadora, na linha aberta por Paulo Freire.<sup>113</sup>

O *decálogo da escola cidadã* proposto por Gadotti resume as características principais da escola cidadã:<sup>114</sup>

- § 1) é *democrática* em relação à sua administração e em relação ao acesso e permanência de todos;
- § 2) é *autônoma*, não dependendo de órgãos intermediários que elaboram políticas a serem simplesmente executadas;
- § 3) valoriza o contrato de 40 horas do professor: 4 horas diárias em sala de aula e mais 4 em outras atividades como de preparo das aulas;
- § 4) valoriza tanto iniciativas pessoais quanto projetos de toda a escola;
- § 5) cultiva a curiosidade, a espontaneidade, o inconformismo, a paixão pelo estudo, pela leitura, pela produção de textos;
- § 6) é disciplinada no sentido de oferecer um ensino sistemático e progressivo;
- § 7) não é um espaço fechado, mas permeado pelo mundo do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas;
- § 8) está ciente da importância de pequenos atos para a transformação da escola, que não ocorre sem conflitos;
- § 9) cada escola é fruto de suas próprias contradições. “Não há duas escolas iguais”;<sup>115</sup>
- § 10) cada escola é suficientemente autônoma para desenvolver suas atividades, contratar e exonerar a critério de seu conselho.

Em um sistema fechado de ensino, caracterizado por buscar camuflar contradições e conflitos, os usuários e os prestadores de serviços não se sentem responsáveis pela escola, e por isso não participam. Em um sistema aberto, por sua vez, como a escola cidadã pretende ser, caracterizado por trabalhar tensões e conflitos, conta com uma estrutura de participação efetiva por parte de toda a comunidade escolar, o que não envolve apenas alunos e professores, mas também pais e comunidade local.<sup>116</sup>

<sup>113</sup> INSTITUTO Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Vários acessos. “Vários municípios e Estados brasileiros vem aderindo a esse projeto: *Escola Cidadã*. Destacamos os municípios de Porto Alegre e Gravataí no estado do RS, Chapecó-SC e a própria gestão da SEC/RS de 1999-2002, o estado do Paraná na gestão de 1990-1994, além de tantas outras experiências que buscaram construir, em seus sistemas educacionais, a Escola Cidadã criando, assim, a possibilidade das comunidades escolares reconhecerem-se como partícipes de sua história com dignidade e convivendo dialogicamente a partir de um processo partilhado de experiências e saberes”. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime; WÜRDIG, Rogério. Escola cidadã e políticas públicas para a cidade educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância. *Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”*, ano 1, n. 1, 2005. p. 8.

<sup>114</sup> GADOTTI, 1993, p. 55-57.

<sup>115</sup> GADOTTI, 1993, p. 57.

<sup>116</sup> GADOTTI, 1993, p. 61-62.

Para Gadotti, “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania”.<sup>117</sup> É participando do processo de tomada de decisões que a educação para a cidadania vai sendo propiciada. Importante parte desse processo educativo é a criação de conselhos de escola. Para que eles sejam implantados de maneira eficaz, é necessário ter em mente medidas políticas mais amplas, como a formação de alianças com movimentos sociais, transparência administrativa e abertura de canais de participação. É preciso oferecer condições para a participação por meio de locais confortáveis, horários adequados, etc.<sup>118</sup>

No entanto, de nada adianta convocar a população para apenas legitimar decisões previamente acertadas. As pessoas precisam sentir que realmente são parte do processo decisório. O conselho escolar, insiste Gadotti, deve ser o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre os mais diversos aspectos da vida escolar, incluindo a escolha da direção, o currículo, o calendário escolar, a formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, aplicação de recursos, matrícula, elaboração do Plano Escolar, etc.<sup>119</sup>

De modo geral, podemos afirmar que um ensino público descentralizado deveria se apoiar em quatro princípios fundamentais: 1) gestão democrática, que permite à escola decidir seus próprios rumos e, ao mesmo tempo, permitir o acesso de todas as pessoas; 2) comunicação direta com as escolas, de maneira que possa ocorrer o diálogo e a participação com a população local sem o atraso burocrático de órgãos centrais; 3) autonomia da escola, que permite à escola escolher e construir seu próprio projeto pedagógico; 4) avaliação permanente do desempenho escolar, efetuado não apenas pelo poder público, mas também pela comunidade escolar interna e externa.<sup>120</sup>

### **2.3 Uma escola cidadã e libertadora**

A educação foi sempre marcada pelo paternalismo. No Brasil, essa realidade fundamentou a própria constituição do país. A colonização criou um tipo de

---

<sup>117</sup> GADOTTI, 1993, p. 49.

<sup>118</sup> GADOTTI, 1993, p. 49-50.

<sup>119</sup> GADOTTI, 1993, p. 51-52.

<sup>120</sup> GADOTTI, 1993, p. 63-66.

mentalidade que se baseava no caráter compadrista e cordial das relações nas grandes propriedades que formavam o país. Todas as relações se estruturavam na forma “cordial” de se relacionar um fato a um evento significativo. A educação é, neste modelo, um processo de “bondade” de quem tem poder para alguém que não tem poder, e poder econômico, via de regra. Saber educar era saber passar informações a quem não possuía informação alguma. Era uma atitude de poder. O paternalismo informava as relações educacionais que se fundamentavam no autoritarismo escolástico, ou seja, na relação de construção do saber não havia espaço para o diálogo. A educação expressava a lógica do sistema colonialista.

A educação era autoritária e não democrática. A educação como processo de construção das consciências críticas não afinava com qualquer tipo de relacionalidade dialogal, pois diálogo só é possível quando se reconhece o outro como interlocutor.<sup>121</sup> A educação como processo de abertura democrática expressa a própria noção de Estado que se quer construir. A falta de diálogo indica a falta de reconhecimento do lugar de quem é educado a partir da noção paternalista. A bondade ou qualquer outra qualidade que provenha desse lugar existencial de fala é invariavelmente uma atitude de paternalismo, e não “bondade”. Não se reconhece o outro como interlocutor.

Assim, há uma insistente intenção de não reconhecer a cidadania daquelas pessoas que não participam de um determinado local social. A educação libertadora é a experiência própria de emancipação das pessoas que ficam à margem da sociedade. A escola cidadã é a experiência própria das ações educacionais como conteúdo. Não é um determinado conteúdo que tem a preferência na grade curricular, mas a própria experiência de saber realizar as mediações dialógicas entre currículo e ação de aplicação das noções conceituais. O conteúdo passa a ser a própria atitude pedagógica de libertação no encontro com a outra pessoa, alguém que é reconhecida como parceira no processo educacional. É o que Paulo Freire diz a respeito do conteúdo programático:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução

---

<sup>121</sup> FREIRE, 1987, p. 45.

organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.<sup>122</sup>

A escola cidadã é uma escola que pratica uma educação libertadora porque possui na finalidade pedagógica seu objetivo para a vida da pessoa que é educada e educa. O conhecimento é para a vida. A vida é para a sociedade e para a cidadania vivida a partir da preocupação com o todo, com todas as pessoas e não simplesmente com os próprios interesses somente. É revolucionária porque visa o todo da comunidade civil. A escola cidadã é libertadora porque educa para o saber lidar com as questões práticas colocadas no dia a dia, questões que tocam a política e a cultura como elementos de tensão interpessoal.

A vida das pessoas é entrelaçada em sociedade de maneira a constituir uma grande teia que perpassa a existência como um todo. As coisas estão ligadas e amarradas de maneira tal que é impossível acreditar-se isolado. Por isso, a escola cidadã é a maneira de superar a mentalidade ingênua de ver o mundo como algo mistificado, algo dado como natural, como congelado no tempo e no espaço. Trata-se de uma escola em qual se faz a cotidianidade da libertação, ou seja, uma escola em qual existe a prática de amorosidade pelas pessoas que aprendem. É aquilo que Freire diz a respeito do testemunho da democracia:

Na verdade, como posso “convidar” meus filhos e filhas a respeitar meu testemunho religioso se, dizendo-me cristão e seguindo os rituais da igreja, discrimino os negros, pago mal à cozinheira e a trato com distância? Como posso, por outro lado, conciliar a minha fala a favor da democracia com os procedimentos anteriormente referidos?<sup>123</sup>

Sem a cotidianidade necessária, as palavras serão “como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine” (1Co 13). Não haverá escola cidadã. O conteúdo programático precisa, na escola cidadã, passar pelas discussões com os maiores interessados no processo, os educandos. De cima para baixo, é a atitude bancária, é a atitude autoritária de quem sabe para quem não sabe, e, pior ainda, de quem considera não ter nada a aprender dos educandos e educandas. A educação libertadora, cidadã e comunitária, no sentido pleno da palavra, não se faz de A para

---

<sup>122</sup> FREIRE, 1987, p. 47.

<sup>123</sup> FREIRE, 2000, p. 19.

B, mas de A com B, como argumenta Freire.<sup>124</sup> Este processo é mediatizado pelo mundo, lugar de encontros de significâncias e modos de ver este mesmo mundo.

Há desencontros nas formas de ver e compreender o mundo. Por isso, dizer algo a respeito do mundo é dizer algo a respeito de como se entende o mundo a partir do lugar concreto em qual se está. O lugar concreto dos pobres geralmente é um não-lugar, pensam assim as pessoas que desconsideram a importância do aprender em diálogo. O não-lugar dos pobres é a negação histórica de sua dignidade por aqueles que detêm o poder econômico. O não-lugar dos pobres é também o reconhecimento ao inverso de que a detenção do poder econômico pelos grupos ricos significa um saber-fazer, um reconhecimento de que quem sabe é quem detém poder.

A educação comunitária e cidadã perpassam a noção de diálogo como algo que respeita a situação e o lugar do educando, seu não-lugar; assim considerado pelos detentores do poder. Isso implica na dialogicidade de mundos, de diferentes formas de ver, nem melhor, nem pior, simplesmente diferente porque construída, também, historicamente. Isso não significa uma prática educacional diretiva e autoritária, nem um deixar os educandos à própria sorte, implica equilíbrio. É aquilo que Freire, em diálogo com Ira Shor, diz a respeito de o educador ter direito ou não de mudar a cabeça dos educandos:

Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de faça isso ou faça aquilo, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade, de existência do objeto.<sup>125</sup>

O diálogo tem sua possibilidade no reconhecimento do outro como sujeito de sua própria história, uma história que se faz no aqui e agora. Não como uma mistificação para além do presente estratificado, mas em um presente que se mostra prenhe de possibilidades, pois “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na

---

<sup>124</sup> FREIRE, 1987, p. 48.

<sup>125</sup> FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 104.

luta para fazê-lo”.<sup>126</sup> Nesse processo de reconhecimento da dialogicidade, ocorre a participação dos educandos e educandas nos processos decisórios, pois são eles os que irão se beneficiar diretamente, e a sociedade como um todo indiretamente.

Sem o reconhecimento dessa dialogicidade ficam truncadas as possibilidades de uma escola cidadã que tem em sua forma programática e curricular uma prática libertadora, pois a prática do diálogo perpassa o cotidiano, aqueles âmbitos mais desconsiderados pela pedagogia da dominação. É no trato diário e comezinho que se fundamenta uma pedagogia que se quer cidadã e comunitária, porque democrática.

---

<sup>126</sup> FREIRE, 2000, p. 27.

### **3 ESCOLA COMUNITÁRIA**

A proposta de educação comunitária encontra-se baseada nos pressupostos teóricos de uma educação voltada para os desafios concretos da vida dos alunos, como defendido pelos teóricos estudados ao longo deste trabalho. Seu objetivo é transformar toda a comunidade em espaços de aprendizagem, ampliando as possibilidades de troca de saber. A escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar a articuladora de muitas possibilidades de interação na construção e ampliação dos diversos saberes necessários à vida.

O presente capítulo encontra-se estruturado em três momentos: inicialmente, apresentaremos a concepção pedagógica conceitual da escola comunitária; em seguida, buscaremos demonstrar a educação em sua relação com a comunidade, defendendo uma interação profunda, em que a sociedade adentra a escola e a escola adentra a comunidade; conclusivamente, consideraremos o caso do município de Boa Vista/RR, cuja Secretaria Municipal de Educação desafiou as escolas a implementar a proposta de educação comunitária.

#### **3.1 A educação comunitária**

A educação comunitária se movimenta em um horizonte muito mais dilatado em termos de participação daqueles agentes sociais que perfazem a atmosfera da pessoa que é educada e que, ao mesmo tempo, contribui na educação, a qual envolve além dos pais dos alunos e alunas, as organizações, associações, entidades e espaços que integram uma determinada comunidade.<sup>127</sup> Neste ambiente, a comunidade, são vivenciadas experiências cotidianas que são comuns aos atores sociais, tais como: violências, discriminações, sexualidades, pobreza, resistências, religiosidades, espiritualidades, etc. Este projeto político-pedagógico se orienta em um sentido que possui duas vias, isto é, uma que vem de fora para dentro da escola, e outra que se movimenta de dentro para fora da escola. Significa isso um exercício de trazer o que está fora da escola para sua interioridade no intuito de sensibilizar a maneira de ver de seus agentes, quais sejam: as alunas e os

---

<sup>127</sup> ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação comunitária. In: Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo, v. 1. p. 51-54. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/eticacidadaniaedcomunitaria.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010. p. 3.

alunos, os professores e as professoras bem como funcionários e funcionárias; para o seu entorno. Da mesma maneira, levar o que está dentro para fora da escola significa uma busca por sensibilizar aqueles agentes – supostamente externos – para que compreendam que o ensino é para a vida e não uma simples preparação técnica privativa.

A participação de toda a comunidade no processo de aprendizado para a vida faz parte do próprio processo de participação ativa possibilitada com a cidadania. Cicilia Peruzzo argumenta que a diferença entre a antiga *polis* grega e os Estados democráticos de direito na contemporaneidade é que houve uma dilatação dos direitos aos setores antigamente excluídos como mulheres e crianças.<sup>128</sup> Da passagem de suserania para a cidadania, houve a formatação da noção de participação nos próprios caminhos a serem seguidos pela coletividade. Nisso está implicado uma noção mais abrangente de educação, uma educação que passa pela participação democrática de aprendizado. Sérgio Abranches argumenta que esta perspectiva finca raízes na tradição liberal, tendo Rousseau como seu articulador mais genial.<sup>129</sup> Rousseau compreendia a educação como um processo de integração do indivíduo à coletividade, um processo pelo qual o indivíduo deveria sair de seu *idiotismo*<sup>130</sup> em proveito da sociedade como um todo bem articulado no qual a totalidade dos processos estariam interligados.

Esse tipo de perspectiva parece compreender a educação comunitária dentro de uma moldura em que as pessoas envolvidas no processo educacional participam da construção do próprio mundo em que vivem. Trata-se de uma prática educacional calcada nos moldes do princípio antropológico-pedagógico da práxis transformadora, ou melhor: educação transformadora. Gadotti define assim essa perspectiva:

---

<sup>128</sup> PERUZZO, Cicilia M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *PCLA*, v. 4, n. 1, out./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

<sup>129</sup> ABRANCHES, Sérgio H. Nem cidadãos sem seres livres: o dilema político do indivíduo na ordem liberal-democrática. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 28, 1985.

<sup>130</sup> Foi o general Péricles da Grécia Antiga (495/492 a.C. – 429 a.C) quem cunhou a designação de *ídios* – em grego: separado, privado, de si mesmo – idiota em português, para aqueles que não mostravam interesse nas discussões públicas da *polis*. *REVISTA Brasileira para Cegos*. Disponível em: <[http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos\\_Meios\\_Pub\\_braille\\_RBC498.txt](http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos_Meios_Pub_braille_RBC498.txt)>. Acesso em: 22 ago. 2010.

*Praxis*, em grego, significa literalmente “ação”. Assim, a pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Ao contrário, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição progressista da educação, para a qual “práxis” significa “ação mais reflexão” ou, mais precisamente, ação transformadora.<sup>131</sup>

O trabalho como *poises* é considerado fundamental nesta perspectiva. O trabalho é aquela realização na qual o ser humano ao transformar a realidade transforma a si mesmo. Ao incidir sobre a natureza, o ser humano possibilita que seja a sua própria forma de enxergar o mundo também transformada. Em um processo dialético ser humano/mundo, ocorre de forma reflexiva a transformação da realidade social e histórica. No entanto, a especialização da modernidade criou uma forma deturpada de ver o mundo pela ótica da pessoa que fica atrelada ao processo industrial. Isso cria um atrofiamento das capacidades do ser humano de *ser mais*.

A especialização para a empresa, na história da modernidade, tem sido uma história de destruição das capacidades holísticas da pessoa que causam sua desumanização, pois ao serem atrofiadas suas capacidades de ver e fazer outras coisas também são atrofiadas suas perspicácias de analisar a realidade ao redor de si. Esse atrofiamento faz com que a maneira de enxergar o mundo resulte em mistificações, isto é, acreditar que determinada coisa ou situação é assim naturalmente, e não uma criação humana. O trabalho, capacidade criativa do ser humano, é sua manifestação dialética própria de sua humanidade, ou seja, sua condição existencial de mudança, de nunca ter seu fim determinado, nunca estar pronto.<sup>132</sup> Educar e ser educado é se tornar consciente das mudanças, do constante *dever*, que no trabalho ocorrem, pois

visto como princípio educativo pela pedagogia da práxis, o trabalho é considerado essencial na formação do educando. Desde que supere a pura especialização. As faculdades do educando devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura. A necessidade de uma “educação omnilateral” (expressão de Marx) é sentida hoje mais do que no século passado, diante da atual obsolescência do conhecimento e da mobilidade social. A polivalência no emprego é uma exigência da empresa moderna. As novas

<sup>131</sup> GADOTTI, Moacir. *Espaço da educação comunitária*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Espaço\\_educ\\_comunitaria.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Espaço_educ_comunitaria.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2010. p. 3.

<sup>132</sup> FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 36.

tecnologias exigem cada vez mais criatividade, cultura geral e não especialização. Pelo menos para a grande massa de trabalhadores.<sup>133</sup>

Na atual situação em que se fala muito da capacitação constante de sempre aprender para atender às necessidades de produção, as competências são privilegiadas no processo de aprendizado. Saber várias coisas passou a ser reconhecidamente uma necessidade para se obter um bom emprego. Por isso, a educação neste ambiente pode possibilitar uma maior inserção da pessoa nos processos democráticos. Conhecer e saber organizar esse mesmo conhecimento é fundamental nos processos democráticos. Assim, uma educação que seja realizada em um ambiente no qual todos os setores estejam envolvidos pode possibilitar uma percepção mais abrangente da realidade social. A comunidade aqui é fundamental.

Mesmo que na atual conjuntura seja privilegiada a capacitação *poiética* para o mercado de trabalho, não muda a perspectiva fechada de concentração na desenvoltura no modo de produção. As empresas desejam maior capacidade de ação na resolução de problemas, mas não desejam maior articulação crítica de funcionários e funcionárias. Ler o mundo em que se encontra é imprescindível para realizar a humanidade de cada pessoa.<sup>134</sup> Saber perceber a realidade é uma característica inesgotável, algo que sempre é fundamental à realidade humana. Nesse processo de aprendizado, a comunidade possui papel preponderante, pois ela é a realidade que engloba – na maior parte dos casos – as experiências das pessoas que passam pelo processo educacional. As inter-relações estabelecidas na comunidade alcançam as várias formas interpessoais dos agentes sociais que integram a comunidade.

O aprendizado se dá entre as várias partes envolvidas. Aprendem as crianças, ou jovens e adultos no caso de educação não especificamente para crianças, e aprendem as famílias, os profissionais da educação, os funcionários e funcionárias da escola, etc. O processo de educação comunitária envolve todas as pessoas que estão ligadas direta e indiretamente às crianças, pois compreendendo que essas crianças são parte integrante da continuidade do grupo comunitário não há porque cindir as responsabilidades. Se a comunidade se envolver no processo de educação, as próprias crianças, jovens e adultos que estão aprendendo perceberão

---

<sup>133</sup> GADOTTI, [s.d], p. 4.

<sup>134</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 21-21.

as profundas ramificações do mesmo processo. Assim, a educação comunitária é o entendimento que o aprendizado é para a vida e não um mero receber informações.

A própria Constituição do Brasil prevê a atitude crítica de participação na construção de um modelo de Estado, “o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”,<sup>135</sup> preconizados no preâmbulo constitucional, estão no horizonte desta participação. Por isso, ao falar em educação comunitária é preciso falar em uma educação que seja para a vida em um Estado Democrático de Direito, em que as ações devam ser pautadas em uma vivência que privilegie a existência cidadã a partir da própria localidade da pessoa educada.

### 3.2 A proposta de unir escola e comunidade

O que mais marcadamente caracteriza a escola comunitária é sua relação com a comunidade local. Seguindo a concepção pedagógica de pensadores como Dewey, Teixeira e Freire, a proposta de escola comunitária compreende que o ser humano não é um mero indivíduo, mas sim um ser social, inserido numa gama complexa de relações que se estendem desde a família, até a rua, o município, o país. A escola comunitária assume-se como parte dessa rede de relações, considerando o aprendizado um processo contínuo que não se restringe apenas ao espaço da sala de aula. Como bem sintetizam José Airton da Silva Lima e Raimunda Luciene da Silva Pereira,

na concepção da Escola Comunitária, a produção do conhecimento inicia na família, continua na comunidade e a escola como pólo gerador e disseminador de saberes tornam-se [sic!] responsável pela sinterização, fundamentação e transformação desses saberes em obra científica, que possam atender as demandas sociais e individuais da comunidade que o produziu.<sup>136</sup>

O processo pedagógico realizado na escola deve tomar como ponto de partida as práticas sociais da comunidade, sua história e suas dificuldades. A

<sup>135</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

<sup>136</sup> LIMA, José Airton da Silva; PEREIRA, Raimunda Luciene da Silva. A educação comunitária no sistema educacional do município de Boa Vista-RR. In: LIMA, José Airton da Silva; PEREIRA, Raimunda Luciene da Silva (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: reflexões pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 103-113. p. 104.

comunidade é o contexto no qual a escola se encontra inserida e é a partir dela que a prática educativa, as metodologias adotadas e os conteúdos abordados devem se basear. Não basta, no entanto, partir da realidade, das experiências e dos saberes dos educandos. A educação comunitária pretende ela própria mover-se para fora dos muros da escola, instigando o processo ensino-aprendizado a voltar para a comunidade após o processo de reflexão crítica realizado na escola. Essa relação da comunidade para com a escola e da escola para com a comunidade fica bem ilustrada através das diferentes funções da escola: a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa, como descrito a seguir.

É verdade que a escola reproduz as relações sociais como se dão na cultura. Valores como a concorrência e o conformismo são perceptíveis em qualquer escola. Trata-se de sua função socializadora, com afirma Angel Pérez Gomes. No entanto, a escola possui ainda uma função instrutiva e uma função educativa. A função instrutiva consiste em garantir a formação de pessoas necessárias para o mercado de trabalho e em tentar superar as desigualdades existentes nesse mercado. Segundo a autora, é ingênuo pensar que a escola consiga superar tais desigualdades, mas ela pode e deve “oferecer a possibilidade de compensar em parte os efeitos de tão escandalosa discriminação no desenvolvimento individual dos grupos mais marginalizados”.<sup>137</sup>

A função educativa, por sua vez, consiste em motivar, a partir de sua realidade social e da aproximação do educando ao saber crítico da cultura intelectual, a reconstrução do indivíduo e da própria cultura. A escola deve promover a reconstrução do conhecimento existente, e não sua mera assimilação. Deve fomentar a iniciativa a reflexão crítica e a participação democrática. É com essa função educativa que a escola comunitária encontra-se mais imediatamente comprometida. Para Pérez Gomes, a escola desenvolverá sua tarefa propriamente educativa apenas “[...] quando for capaz de promover e facilitar a emergência do pensamento autônomo, quando facilitar a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu, através de seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural”.<sup>138</sup> Em sua função educativa,

---

<sup>137</sup> PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 263.

<sup>138</sup> PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263.

a Proposta de Educação Comunitária apresenta um contexto educacional onde não se pode admitir que a escola seja um simples reflexo da sociedade, sem poder de interferência, mas sim, um espaço onde se concretizam as transformações através da ação do homem ativo, criativo e prático, que ao mesmo tempo de transforma e provoca transformações. A escola deve ser, portanto uma instituição dinâmica, onde se fará a articulação do processo ensino aprendizagem como formação coletiva. Um processo histórico de impulsiona a transformação da ação-reflexão-criação-individuais para a ação-reflexão-criação-coletivas.<sup>139</sup>

A escola comunitária valoriza, portanto, intercâmbios espontâneos com o meio cultural e, ao mesmo tempo, incentiva intercâmbios conscientes entre escola e comunidade. A educação comunitária prevê uma prática educativa profundamente ligada à vida cotidiana das pessoas, visando valorizar conhecimentos locais e promover soluções para problemas comuns. Os processos instrutivos e educativos realizados no âmbito escolar estendem-se para fora dos muros escolares, adentrando os mais diversos espaços da vida cotidiana. De acordo com essa concepção, “a Educação Comunitária acontece, [sic] quando os processos formativos extrapolam o contexto escolar e tomam conta das ruas, adentrando espaços públicos, estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais”.<sup>140</sup>

Como define a *Proposta Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Boa Vista*, a educação comunitária acontece quando escola e comunidade se fundem. Do encontro entre ambas, o educador terá a oportunidade de trazer elementos do dia a dia dos educandos para dentro da sala de aula. O cotidiano sempre deverá ser contemplado, uma vez que o aprendizado pretende estar ligado à vida das pessoas. Desse encontro entre escola e comunidade, ocorre um processo transformador: “a educação torna-se comunitária e a comunidade torna-se educadora”.<sup>141</sup>

O encontro transformador entre escola e comunidade significa, por um lado, que os temas que mobilizam a comunidade são tornados objeto de estudo na escola e, por outro lado, que “as ações pedagógicas articuladas pela escola transformam o cotidiano e são incorporadas pela comunidade”.<sup>142</sup> Ao promover a reflexão

<sup>139</sup> SILVA, Ester Braz da. Ausência da família: a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos na Escola Municipal Martinha Thury Vieira. *Experiências Pedagógicas*, ano 1, n. 2, p. 55-71, jan./fev. 2008. p. 68-69

<sup>140</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA. *Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2008. p. 112.

<sup>141</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2008, p. 112.

<sup>142</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2008, p. 112.

autocrítica, a escola comunitária permite que temas oriundos da comunidade local sejam pensados de maneira nova. O processo pedagógico instaura mudanças na mente e na prática social da comunidade. Escola e comunidade encontram-se, dessa maneira, realmente unidas e a função educativa da escola é de fato exercida.

No processo de encontro entre escola e comunidade, o aluno é visto como um sujeito ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento e de se inserir na sociedade como um cidadão ativo e participativo. Para tal formação cidadã, é tarefa da escola contribuir para que o aluno possa ser consciente de seus direitos e deveres, crítico no sentido de se posicionar refletidamente sobre questões do mundo contemporâneo, solidário para com os problemas de outras pessoas, autônomo no sentido de compreender e preservar o sentido profundo da liberdade e criativo na tarefa de reorganizar ideias, reelaborar regras e se expressar por meio de linguagens diversas.<sup>143</sup>

Nesta tarefa, compreende-se que o professor não é simplesmente aquele que transmite conhecimento. Ele é visto, sobretudo, como aquele que subsidia os alunos no processo de construção do saber. Porém, não apenas o saber de determinadas matérias, mas sim o saber *da e para* a vida: “o saber ser gente, com ética, dignidade, valorizando a vida, o meio ambiente, a cultura”.<sup>144</sup> Assim como o professor, também o aluno é responsável pelo processo conjunto de construção do conhecimento, assim como a comunidade de modo geral. Encarar os pais e a comunidade local como sujeitos no processo educativo é um passo fundamental para que essas pessoas se sintam cativadas a interagir com a escola, como veremos a seguir.

Ora, criar formas que possibilitem a abertura da escola à comunidade local nem sempre é tarefa simples. Como observa Lena Otília Araújo Mourão, há muitos desafios que prejudicam a prática educativa como a falta de interesse por parte dos

---

<sup>143</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2008, p. 53.

<sup>144</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2008, p. 55. “Ao selecionar os conteúdos, o educador, dotado de liberdade, deverá levar em conta as necessidades da sociedade na qual seus educandos estão inseridos. Assim, os conteúdos serão tanto mais relevantes quanto mais atenderem às necessidades concretas dos envolvidos; desta forma, a educação proporcionará um conhecimento que permita ao aluno interagir efetivamente no social, participando enquanto agente do processo histórico, tornando-se cidadão”. LOUREIRO, Luciana Lyra. Do mundo para a escola, da escola para o mundo: um aprendizado que contribui para a transformação social. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 37-49. p. 42.

pais, a falta de disciplina entre os estudantes, a falta de projetos significativos, a falta de apoio governamental e a falta de programas de capacitação para os professores. A comunidade de modo geral nem sempre valoriza a escola. Grande parte dos pais sequer aparece nas reuniões escolares. Vêm apenas no início do ano para matricularem seus filhos e retornam ao final em eventual caso de reprovação.<sup>145</sup>

Quando se fala da necessidade de a escola abrir-se para a comunidade local, nem todos os professores têm certeza se os frutos dessa relação serão positivos, ou, pior, se estabelecer uma relação duradoura é afinal possível, já que muitos pais não demonstram interesse pela vida escolar dos filhos. O novo causa medo, afirma Mourão, mas também expectativa. Os problemas acima mencionados poderiam ser quem sabe diminuídos por meio de uma maior interação com os pais e a comunidade de modo geral. Conscientizando os pais, abrindo as portas para a comunidade e dando crédito aos saberes locais, é possível que a comunidade sentisse maior interesse em participar da vida escolar.

Como afirma a autora, “não basta abrir as portas da escola à comunidade, mas precisa criar formas atrativas que transmitam confiança e respeito para o início de um relacionamento que seja duradouro e bem estruturado”.<sup>146</sup> É preciso haver um aprendizado para esse relacionamento, tanto por parte da escola, quanto por parte da comunidade de modo geral. Após essa preparação, o segundo passo a ser dado é o de resgate da confiança daqueles que por tanto tempo foram excluídos do processo educativo realizado na escola. A escola precisa aprender a aprender da comunidade; assim como a comunidade precisa aprender que ela também pode ensinar e interagir com uma escola que não quer apenas ensinar, mas também aprender.

Se a escola trata as pessoas da comunidade como aquelas que nada sabem, elas provavelmente não se sentirão cativadas em participar de atividades com a escola, pois não acreditarão que sua opinião possa fazer alguma diferença. Porém, se elas são tratadas como sujeitos aprendentes, que não apenas recebem,

---

<sup>145</sup> MOURÃO, Lena Otília Araújo. Comunidade e escola: uma interação possível. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 51-65.

<sup>146</sup> MOURÃO, 2008, p. 52.

mas também transmitem conhecimento, elas se sentirão desafiadas a participar do futuro da escola, do futuro de seus filhos, enfim, do futuro de sua comunidade.

No município de Boa Vista/RR, diversas escolas municipais têm buscado criar esse vínculo com a comunidade. Diversas escolas municipais desse município, através do programa Escola Aberta, parte do projeto Escola Comunitária, estão abrindo suas portas aos sábados, promovendo atividades com a comunidade local. Segundo Mourão, “com esse projeto objetiva-se trazer a comunidade para dentro da escola de forma que eles se sintam importantes e também estimulados a envolver-se dentro de tudo que acontece dentro da mesma sem ultrapassar limites claro”.<sup>147</sup>

Na próxima seção, consideraremos mais atentamente o caso do município de Boa Vista, apresentando algumas estratégias e experiências pedagógicas que buscam trazer a comunidade para dentro da escola e a escola para dentro da comunidade.

### **3.3 O caso do município de Boa Vista/RR**

No ano de 2006, implementou-se nas escolas municipais de Boa Vista/RR o projeto de educação comunitária, cujo principal objetivo era o de promover a integração entre escola e comunidade local. Propunha-se que essa integração deveria ser proporcionada de diversas maneiras: valorizando o trabalho comunitário, respeitando a pluralidade cultural, incentivando os pais a participarem das discussões pedagógicas da escola, desafiando professores a trazerem vivências do dia a dia para dentro da sala de aula, etc. De acordo com a *Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais*, os princípios que devem nortear a educação comunitária no município são:

- § *Transcendência*: As fronteiras da escola se alargam e a educação toma conta das ruas e do cotidiano das pessoas. Qualquer espaço pode transformar-se em sala de aula;
- § *Permeabilidade*: A escola é permeada pela cultura e rotina de toda a comunidade. A escola é incorporada pela comunidade como algo que a ela pertence;
- § *Co-responsabilidade*: A responsabilidade pela formação dos educandos é assumida não apenas pela escola, mas por toda a comunidade, o que inclui professores, alunos, pais, familiares, os diversos atores e organizações da sociedade, etc.;

---

<sup>147</sup> MOURÃO, 2008, p. 53.

- § *Conectividade*: A escola enquanto co-responsável pelo processo educativo apóia a formação de redes de articulação e cooperação, a produção conjunta do conhecimento e a busca coletiva por desafios comuns;
- § *Re-significância*: Por meio de uma ligação mais estreita com a vida da comunidade local, a educação é re-significada. Ela deixa de ser determinada por uma concepção tradicionalmente bancária, para incentivar a construção conjunta do conhecimento.

Esses princípios têm norteado a educação comunitária no município de Boa Vista e produzido muitos frutos positivos. Por exemplo, através das oficinas promovidas pelas escolas, o Programa Escola Comunitária tem sido inclusive capaz de promover a inclusão econômica. De acordo com uma pesquisa realizada por Maria Aparecida de Oliveira e José Airton da Silva Lima, que abarcou cinco escolas do município de Boa Vista que integram o Programa Escola Comunitária, as pessoas entrevistadas que participam das oficinas da escola notam que o programa possibilita o fortalecimento de laços de amizade, oferece novas opções de trabalho e de recreação, permite o preenchimento de tempo ocioso, aproxima a comunidade da escola e contribui para a inclusão econômica através da oportunização de geração de renda.<sup>148</sup>

Para o aperfeiçoamento do programa, Oliveira e Lima sugerem uma maior difusão de valores como cidadania e humanismo, a reflexão acerca das origens dos problemas sociais brasileiros e maneiras para enfrentá-los e, por fim, a criação de cooperativas ocupadas com a venda dos produtos confeccionados nas oficinas: “acreditamos que desta forma o mesmo estará contribuindo para o desenvolvimento integral do cidadão, ao mesmo tempo em que colabora com o desenvolvimento local e social de todos”.<sup>149</sup>

As escolas de Boa Vista integradas ao Programa Escola Comunitária têm desenvolvido os mais diversos projetos, a fim de oferecer um aprendizado relevante, ligado à vida concreta dos educandos, dos professores e da comunidade mais ampla. Gostaríamos de dedicar nossa atenção agora a alguns exemplos que demonstram a relevância que o programa vem tendo para a vida do município. Relataremos os seguintes projetos de aprendizagem: 1) o Projeto Aprendizagem

---

<sup>148</sup> OLIVEIRA, Maria Aparecida de; LIMA, José Airton da Silva. Programa Escola Comunitária: novas perspectivas de inclusão econômica. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; COSTA, Maristela Araújo (Orgs.). *Gestão em educação comunitária no município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 7-23.

<sup>149</sup> OLIVEIRA; LIMA, 2008, p. 21.

Horta; 2) o Projeto Aprendizagem: o Cultivo da Mandioca no Contexto Pedagógico e 3) o Projeto de Aprendizagem Reciclar.

### 3.3.1 Projeto de Aprendizagem: Horta

Visando incentivar o cultivo de legumes e verduras, a Escola Pública de Ensino Fundamental Martinha Thury, a partir do ano de 2006, desenvolveu um projeto que contou com diversas atividades que, a partir de conteúdos curriculares múltiplos, trabalharam as diferentes etapas de cultivo da alface. Inicialmente, realizou-se uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos em relação às verduras e legumes. Em seguida, visitou-se uma horta local. Em outro momento, incentivou-se uma pesquisa no laboratório de informática. Na escola, junto com alunos e professores, cultivou-se uma horta escolar destinada à produção de hortaliças diversas como alface, coentro, cebolinha, couve, rúcula, maxixe e abóbora. Em conjunto, preparou-se a terra, plantaram-se mudas e sementes e, finalmente, realizou-se a colheita que, como no caso da cebolinha e do coentro, foi realizada quase que diariamente.<sup>150</sup>

Ao longo do processo de cultivo da horta, foram realizadas atividades como: ditado relâmpago com nomes de verduras e legumes, estudo de temas como alimentação e saúde, produção de relatórios escritos e ilustrados, jogos e brincadeiras relacionados à temática, etc. Além disso, foram realizadas visitas às famílias para conhecer a realidade dos alunos e perceber resultados do projeto. “Partindo da contextualização de todo trabalho desenvolvido e dos avanços dos alunos na aprendizagem, procuramos diversificar e propor novas atividades”, objetivo constante foi “lançar novos desafios e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos, possibilitando aos alunos um salto qualitativo de um nível de conhecimento para outro”.<sup>151</sup>

Percebemos nesse projeto desenvolvido na Escola Martinha Thury que os princípios de uma educação voltada para a prática, como já era defendido por Dewey, mostram-se fortemente presentes. Incentivou-se o contato direto dos alunos

---

<sup>150</sup> QUEIROZ, Auxiliadora Fernandes; PEIXOTO, Francisca das Chagas da Silva; LIMA, Jeane Soares Batista. Alimentação saudável, educação comunitária, e o Projeto de Aprendizagem Horta: um olhar no ensino e na aprendizagem. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 3, p. 51-64, mar./abr. 2008.

<sup>151</sup> QUEIROZ; PEIXOTO; LIMA, 2008, p. 63.

com o cultivo da horta – e não a simples assimilação teórica de temas como cultivo do solo e tempo de colheita de determinadas verduras. Ao iniciar o projeto, buscou-se saber o que os alunos já pensam sobre o tema. Penso que essa é uma maneira bastante concreta de valorizar e partir dos saberes dos educandos, como Freire tanto defendeu. A partir daquilo que os educandos conhecem e experienciam, estuda-se em conjunto o conhecimento existente, buscando reelaborá-lo a partir do contexto da comunidade local. Como concluem as autoras que relatam a experiência do Projeto de Aprendizagem Horta,

durante o projeto ficou claro que o sucesso da aprendizagem depende da metodologia de trabalho, pois, se as atividades propostas conseguirem utilizar os conceitos dos conteúdos curriculares para responder necessidades inerentes ao cotidiano do aluno, a aprendizagem torna-se um processo dinâmico que favorece a construção de conhecimentos por parte do aluno pautado no desenvolvimento de novas atitudes e valores necessário [sic!] à formação da sua identidade pessoal, profissional e social.<sup>152</sup>

### 3.3.2 Projeto de Aprendizagem: O Cultivo da Mandioca no Contexto Pedagógico

Desenvolvido entre alunos da Educação Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal da Comunidade Indígena Bom Jesus, o projeto de aprendizagem teve como objetivo “abordar, através dos conteúdos e das atividades pedagógicas, os benefícios da mandioca para a comunidade e os problemas sociais gerados em decorrência da descontinuidade do cultivo dessa iguaria”.<sup>153</sup> Por meio desse projeto, possibilitou-se a aproximação da escola com a comunidade e a aproximação da comunidade com a escola.

A ideia do projeto surgiu em meio a uma discussão com os alunos em que se tematizou o fato de a comunidade já não cultivar mais sua própria mandioca. É sabido que a dieta alimentar indígena dos povos da região está em grande parte baseada na mandioca. A descontinuidade do cultivo dessa iguaria põe em risco a cultura alimentar desse povo, que passa a produzir cada vez menos produtos típicos derivados da mandioca como a farinha, o biju, o caxirí e o pajuarú. Ocorria que os

---

<sup>152</sup> QUEIROZ; PEIXOTO; LIMA, 2008, p. 64.

<sup>153</sup> SILVA, Edilson Pereira da; LIMA, José Airton da Silva. Educação comunitária na Escola Municipal da Comunidade Indígena Bom Jesus: o cultivo da mandioca no contexto pedagógico. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 1, p. 47-60, nov./dez. 2007. p. 48.

moradores preferiam comprar a farinha necessária para seu consumo de outras comunidades indígenas ou na cidade de Boa Vista.<sup>154</sup>

Tendo em vista tal realidade, o projeto de aprendizagem representou uma busca pela revalorização da cultura indígena, uma maneira criativa de a escola ir ao encontro da história e dos valores da comunidade local. A interação entre a escola e a comunidade ocorreu principalmente quando foram realizadas as atividades na roça. Alunos e não-alunos participaram do processo. As pessoas mais velhas ajudavam a esclarecer as dúvidas dos mais jovens, resgatando-se assim um modo tipicamente indígena de conduzir o processo pedagógico. Para os indígenas, a educação é dinâmica e ocorre a todo o momento. A comunidade possui conhecimentos que são passados de geração em geração. Cabe principalmente aos mais velhos assegurar que essa sabedoria seja levada adiante.

Durante o processo de localização e mapeamento da área de plantio, foram abordados assuntos como: medidas, interpretação de mapa, distância, conversão de quilômetros em centímetros, clima e pontos cardiais. Durante a preparação da roça e o plantio, foram explorados temas como sistema de medidas, unidades, quantidades, noção de tempo de formas geométricas. Buscava-se motivar a interação dos estudantes por meio de perguntas a respeito da distância entre uma cova e outra, da largura da área, etc.

A respeito da produção da farinha, do beiju, do caxirí e do pajuarú, os alunos escreveram textos em que descreveram o processo. Em outro momento, com a ajuda da comunidade, resgatou-se o histórico da cultura da mandioca na comunidade Bom Jesus. Descobriu-se, por exemplo, onde esteve localizada a primeira roça, qual espécie era mais cultivada e quais fatores desencadearam na comunidade o desinteresse pelo cultivo da mandioca.<sup>155</sup>

Na avaliação de Edilson Pereira da Silva e José Airton da Silva Lima, a proposta do cultivo da mandioca teve resultado muitos positivos. Destacou-se entre os alunos seu interesse, motivação e participação. Houve inclusive maior

---

<sup>154</sup> SILVA; LIMA, 2007, p. 54.

<sup>155</sup> SILVA; LIMA, 2007, p. 55-56.

assiduidade dos alunos às aulas. Na avaliação da própria comunidade, o projeto foi de suma importância, “[...] pois além de promover a construção de conhecimento abordando questões inerentes ao cotidiano comunitário, conseguiu despertar o espírito de trabalho coletivo, e ressaltar a importância do cultivo da mandioca”.<sup>156</sup>

A proposta pedagógica de conduzir o aprendizado em conexão com atividades práticas (aprender fazendo!) é especialmente ressaltada nesse projeto. Os alunos são envolvidos através de sua própria história, dos valores de sua comunidade, enfim, de seu contexto específico. A realidade não é simplesmente aceita, mas problematizada. Isso torna possível que se questione o fato de uma cultura em grande parte baseada no consumo da mandioca tenha deixado de lado sua produção. A educação crítica e problematizadora de pedagogos como Freire e Gadotti assume concretude por meio de experiências como esta.

### *3.3.3 Projeto de Aprendizagem: Reciclar*

Realizado entre jovens com idade entre 15 e 21 anos, o Projeto de Aprendizagem Reciclar integra o Projeto Crescer, implantado no município de Boa Vista em 2001, com o objetivo principal de conter a violência entre os jovens, reunindo-os através de oficinas diversas. Apesar de o Projeto Crescer não ter estado originalmente vinculado ao Programa Escola Comunitária, o projeto tem integrado em sua prática muitos dos princípios da educação comunitária. Sueli de Oliveira Pinto aponta para o fato de que a fundamentação teórica proveniente da educação comunitária tem incentivado uma maior interação do projeto com a comunidade local.

Na pesquisa com alunos, ex-alunos, profissionais atuantes no projeto buscou-se verificar o quanto a fundamentação teórica na educação comunitária possibilitou o avanço para práticas mais eficientes e eficazes no Projeto Crescer. O resultado ressalta um avanço extraordinário no relacionamento entre comunidade e alunos, pois a inclusão dos jovens na escola e suas inter-relações transformaram o cotidiano escolar em ações significativas com objetivos comuns que levaram a escola a participar da vida do aluno atendido pelo Projeto. O Projeto Crescer com suas oficinas integradas trabalhando conteúdos vindos da Educação Comunitária

---

<sup>156</sup> SILVA; LIMA, 2007, p. 57.

contribui aos educandos a interação necessária na construção de ações benéficas tanto para os jovens quanto para a comunidade.<sup>157</sup>

Dentre as diversas atividades propostas pelo Projeto Crescer, estive o Projeto de Aprendizagem Reciclar, através do qual os alunos aprenderam o processo de reciclagem de materiais, os benefícios da atividade em relação ao meio ambiente e conteúdos curriculares como medidas, peso, capacidade e produção textual. Ao longo do projeto, foram realizadas várias visitas técnicas e os alunos aprenderam a transformar materiais como caixas de leite, jornal e revistas em artesanatos como cestos, caixas para presente, brinquedos, etc.<sup>158</sup>

Por meio do projeto, foi possível trabalhar o importante tema da conscientização ambiental, confrontando os alunos através da prática com a possibilidade de uma atitude diferente frente à exploração desenfreada da natureza. Os alunos podem se sentir como parte do processo de ensino e aprendizado à medida que se envolvem não apenas com sua razão, mas também com seu corpo, seus sentimentos. Sentimentos estes que permitem aos alunos, ao caminharem pela cidade, indignar-se com o lixo ou, ao fabricarem um enfeite a partir de material reciclado, perceber a beleza que pode ser criada a partir daquilo que a sociedade preferiu descartar.

De maneira geral, percebe-se que a proposta de Dewey em relação a uma educação realizada em um sistema de projetos tem sido fundamental para a concretização da educação comunitária no município de Boa Vista. Assim como propunha Dewey, os projetos organizam-se em torno de determinado tema vinculado à realidade concreta dos alunos e, a partir desse tema, trabalham-se os mais diversos conteúdos curriculares.

Ao propor temas vinculados à realidade dos estudantes, esses projetos têm o mérito de oferecer um aprendizado significativo, no qual o educando pode participar de sua própria formação. Colocando as mãos na massa, os estudantes envolvem-se intelectual e afetivamente com a temática, aprendendo conteúdos

---

<sup>157</sup> PINTO, Sueli de Oliveira. O papel da educação comunitária em projeto sócio-educativo: Projeto Crescer. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 4, p. 87-98, mai./jun. 2008. p. 94.

<sup>158</sup> LIMA; PEREIRA, 2008, p. 111.

previstos no currículo de maneira quase que espontânea. Ao envolver a comunidade local, a escola rejeita a pretensão de ser a única detentora do saber. Pais, alunos, professores e comunidade unem-se na tarefa de formar novos cidadãos.

A formação cidadã, tão prezada por pedagogos brasileiros como Teixeira, Freire e Gadotti, mostra-se como um norte para a educação comunitária. Os projetos aqui apresentados demonstram que tem sido um objetivo constante para a educação comunitária de Boa Vista contribuir para a formação de uma consciência crítica, capaz de valorizar a própria cultura, respeitar o meio ambiente, consumir alimentos da própria horta ao invés daqueles industrializados, etc.

Ao levar a escola para a comunidade e a comunidade para a escola, a educação comunitária tem possibilitado a expansão dos esforços ensinantes e aprendentes presentes em toda cultura. Ela, a escola, deixa de ser a única supostamente detentora do saber, para se tornar uma parceira junto à sociedade mais ampla. E assim procedendo, ela não apenas ensina, mas também aprende. E aprende muito!

## CONCLUSÃO

As propostas elencadas para uma educação libertadora que possibilita uma escola comunitária e, por isso, democrática se fundamentam na opção pela não diretividade paternalista e autoritária. Como pudemos ver, a educação em Paulo Freire e Moacir Gadotti pauta-se pela noção dialogal e de uma diretividade responsável. Seus pressupostos se encontram na educação democrática de John Dewey e da tradição crítica de leitura marxista da realidade. Detivemo-nos mais na primeira influência, pois a proposta de educação democrática de Dewey é bem ampla e elaborada por Anísio Teixeira que foi uma forte influência no pensamento de Paulo Freire. Essa perspectiva limita sua proposta à educação de maneira específica, enquanto a tradição que vem das análises da realidade – tradição socialista de corte marxista e libertário – pautam-se mais na crítica à educação como estrutura dispositiva do sistema de apropriação privada da produção social.

Dentro do âmbito educacional, a elaboração pragmática parece dar atenção aos processos mesmo de aprendizado à democracia, uma democracia de Estado Liberal, é certo. No entanto, o respeito à forma de aprendizado específica do educando é relevante e muito perspicaz. Moacir Gadotti é aquele autor que é propositivo de uma interpretação dialética, concebe o diálogo como algo que é ao mesmo tempo uma unidade em uma oposição de contrários. A sociedade brasileira, marcada pela luta de classes, assim compreende o autor, pode criar um tipo de diálogo tido como mera utopia, um tipo de romantismo das classes empobrecidas, quando proposto por estes, de outra parte, pode também criar um cinismo, uma farsa astuta, quando proposto pelos opressores. Gadotti vai um pouco além de Freire ao perceber que o diálogo proposto nessa bipolaridade, ou seja, o diálogo em uma oposição de contrários.

Nesta perspectiva, o educador é compreendido como parceiro no diálogo e não simplesmente como aquele que transmite conhecimento. Ele é encarado, sobretudo, como um facilitador que subsidia aos educandos, no processo de construção do saber, um alargamento naqueles elementos trazidos por eles e problematizados a partir das questões vitais, e não somente elementos sobre os

quais se diz algo de forma narrativa. Não é um saber de determinadas matérias, um saber que isso ou aquilo aconteceu, ou acontece, mas sim um saber da e para a vida, um saber que discorre os porquês disso ou daquilo, um saber que possibilita dizer a sua própria palavra. O saber ser gente, de que fala Gadotti, com ética e dignidade, que valoriza a vida, o meio ambiente, a cultura e a alteridade, somente é possível se há respeito e reconhecimento democrático.

A escola cidadã é resultado de uma escola comunitária que valoriza intercâmbios espontâneos com o entorno cultural, que avalia a situação imediata dos educandos e seu contexto vital para a formação de consciência crítica, uma consciência que supera ingenuidades entre escola e comunidade. A educação comunitária parte do reconhecimento da vida cotidiana das pessoas, o objetivo é valorizar os conhecimentos locais e promover soluções que sejam dialogadas com as pessoas que perfazem o mundo de vida dos educandos como vizinhos, parentes, setores religiosos, sindicais, entre outros. A ideia é que todo o processo instrutivo e educacional seja realizado em ambiente comunitário. A escola se estende para fora de seus muros e adentra aos mais diversos espaços da vida cotidiana. De acordo com a concepção democrática de educação, os formatos educacionais são comunitários porque acontecem dentro da esfera dos mundos de vida dos educandos e educandas.

É quando os processos formativos se expandem para fora do contexto escolar e se localizam nas ruas, nas praças, nos bosques e esquinas dos espaços públicos que formam a atmosfera de vivência e convivência. Os estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais passam a fazer parte também das discussões educativas, dizem respeito aos educandos e suas preocupações.

Foi-nos possível, ainda, verificar dois casos de aplicação dessa maneira de encarar a educação como algo democraticamente estruturador, isto é, uma prática que tem como programa a própria noção de democracia como conteúdo. Foram as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o Projeto Educação Comunitária no município de Boa Vista/RR, este tendo como modelo aquele. Os princípios democráticos têm norteado a educação comunitária no município de Boa

Vista. Por exemplo, através das oficinas promovidas pelas escolas, o Programa Escola Comunitária tem tido perspicácia de promoção e inclusão econômica. Na proposta dos Centros Educacionais, o currículo se estrutura no sentido de ser pensada a incorporação da experiência prática nas atividades, a partir dos três citados, quais sejam: o currículo formal, o jogo e o trabalho. As atividades realizadas se pautam na curricularidade democrática (necessidade concreta vivenciada pelos educandos) através da ludicidade criadora que possibilita a dinâmica do *sempre aprender a aprender*, e isso na prática das aulas profissionalizantes, tais como marcenaria, corte e costura, padaria, confeitaria, etc. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência pioneira organizada por Anísio Teixeira, foi germinal não somente para a realidade específica da Bahia, mas para a educação comunitária e democrática do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio H. Nem cidadãos sem seres livres: o dilema político do indivíduo na ordem liberal-democrática. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 28, 1985.

ARAÚJO, Paulo César da Silva; LIMA, José Airton da Silva. Educação comunitária: uma análise das contribuições pedagógicas e metodológicas na Rede Pública Municipal de Ensino de Boa Vista. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2008.

ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação comunitária. In: Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo, v. 1. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/eticacidadaniaedcomunitaria.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

\_\_\_\_\_. *Comunicação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, Moacir. Desafios educativos na realidade sócio-política brasileira de hoje. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0001/Desafios\\_educativos\\_1995.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0001/Desafios_educativos_1995.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Espaço da Educação Comunitária*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Espaço\\_educ\\_comunitaria.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Espaço_educ_comunitaria.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI*. Disponível em: <<http://www.forumeducacao.hpg.com.br/ecopedagogia/PauloFreire5.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GIORGI, Cristiano di. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1992.

INSTITUTO Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Vários acessos.

LIMA, José Airton da Silva; PEREIRA, Raimunda Luciene da Silva. A educação comunitária no sistema educacional do município de Boa Vista-RR. In: LIMA, José Airton da Silva; PEREIRA, Raimunda Luciene da Silva (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: reflexões pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008.

LOUREIRO, Luciana Lyra. Do mundo para a escola, da escola para o mundo: um aprendizado que contribui para a transformação social. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008.

MOURÃO, Lena Otilia Araújo. Comunidade e escola: uma interação possível. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; LIMA, Jeane Soares Batista (Orgs.). *Gestão em educação comunitária: experiências pedagógicas nas escolas públicas do município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008.

NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro. *O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque: simbologia da escola viva na comunidade do Bairro da Liberdade em Salvador-Bahia*. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 9-40, 2000.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de; LIMA, José Airton da Silva. Programa Escola Comunitária: novas perspectivas de inclusão econômica. In: LIMA, José Airton da Silva; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da; COSTA, Maristela Araújo (Orgs.). *Gestão em educação comunitária no município de Boa Vista/RR*. Boa Vista: UFRR, 2008.

PAULO FREIRE. *Wikipedia*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERUZZO, Cicilia M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *PCLA*, v. 4, n. 1: out./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

PINTO, Sueli de Oliveira. O papel da educação comunitária em projeto sócio-educativo: Projeto Crescer. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 4, p. 87-98, mai./jun. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA. *Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima. 2008.

QUEIROZ, Auxiliadora Fernandes; PEIXOTO, Francisca das Chagas da Silva; LIMA, Jeane Soares Batista. Alimentação saudável, educação comunitária, e o Projeto de Aprendizagem Horta: um olhar no ensino e na aprendizagem. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 3, p. 51-64, mar./abr. 2008.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime; WÜRDIG, Rogério. Escola cidadã e políticas públicas para a cidade educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância. *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire"*, ano 1, n.1, 2005.

REVISTA Brasileira para Cegos. Disponível em: <[http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos\\_Meios\\_Pub\\_braille\\_RBC498.txt](http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos_Meios_Pub_braille_RBC498.txt)>. Acesso em: 22 ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Edilson Pereira da; LIMA, José Airton da Silva. Educação comunitária na Escola Municipal da Comunidade Indígena Bom Jesus: o cultivo da mandioca no contexto pedagógico. *Experiências pedagógicas*, ano 1, n. 1, p. 47-60, nov./dez. 2007.

SILVA, Ester Braz da. Ausência da família: a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos na Escola Municipal Martinha Thury Vieira. *Experiências Pedagógicas*, ano 1, n. 2, p. 55-71, jan.-fev. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

\_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971.