

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

**CENAS DO ESPAÇO ESCOLAR:
UM CONVITE A RE-OLHAR AS PRÁTICAS E SUAS APRENDÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA**

KÁTIA BONFANTI

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

KÁTIA BONFANTI

**CENAS DO ESPAÇO ESCOLAR:
UM CONVITE A RE-OLHAR AS PRÁTICAS E SUAS APRENDÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

São Leopoldo, 2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação **Cenas do Espaço Escolar: um convite a re-olhar as práticas e suas aprendizagens na educação para cidadania**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Nível Mestrado - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pela aluna **Kátia Bonfanti**, e aprovada em/...../....., pela Banca Examinadora.

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola - UNILASALLE

Prof. Dr. Euclides Redin – UNISINOS

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Orientador) – UNISINOS

São Leopoldo, 2006

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq que permitiu que eu realizasse este trabalho de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, que em todos os momentos estiveram disponíveis e empenhados em contribuir no processo de discussão e construção deste trabalho, mesmo aqueles que não se relacionavam diretamente com o meu objeto de pesquisa.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Jaime José Zitkoski, pelos momentos de iluminação, orientação e cuidado que dedicou durante toda a minha caminhada de elaboração da Dissertação.

Aos meus colegas, especialmente as colegas que estiveram mais perto e dividindo algumas angústias e alegrias. Um abraço especial a Rosane, Mara, Dani, Fernanda, Maísa, Nara e Luzia.

À Equipe de professores do Colégio Flôres da Cunha, em especial à Diretora Carla Bertoto que me recebeu com alegria, disponibilizando documentos e espaços para a viabilização da pesquisa, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes (ESMEE) de Esteio.

Aos pais, alunos e colaboradores da Escola Flôres da Cunha que estiveram presentes e foram fundamentais para o trabalho.

Às pessoas especiais que moram no meu coração e estiveram comigo em diferentes momentos deste trabalho me escutando, tendo paciência e discutindo questões, meu agradecimento a Fernando, Luciane, Leonardo e Erenita.

Por fim, aos meus pais, Eni e Waldemar e meus demais familiares, Jackson, Luciane, Camila e Laís, que me ensinaram e encorajaram a enfrentar situações de fragilidade, sem ter de abandonar meus objetivos.

RESUMO

Esta dissertação teve o propósito de efetuar estudos sobre cenas do espaço escolar, através da vivência junto aos gestores, educadores, alunos e comunidade da Escola Flôres da Cunha, no município de Esteio, Rio Grande do Sul. O projeto da Escola, nos seus espaços físicos e político-pedagógicos, constituiu a questão central investigada, bem como a relação destes, com a construção da cidadania. A averiguação se valeu de observação participante, questionários, entrevistas semi-estruturadas e documentos da escola, como o PPP e os registros feitos a partir dos conselhos participativos. Através do conjunto de cenas analisados nessa dissertação, convido o leitor interessado a discutir a relação das cenas do cotidiano escolar, em especial, as do espaço externo, contrapondo às diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico que definiu as ações, concepção de educação e de cidadania na comunidade escolar.

Palavras-chave: Cenas escolares. Espaço escolar. Cidadania. Emancipação. Comunidade.

ABSTRACT

This dissertation had the purpose of making studies on scenes of the school space, through the existence close to the managers, educators, students and community of School Flôres da Cunha, in the municipal district of Shore, Rio Grande do Sul. The project of the School, in their physical and political-pedagogic spaces, constituted the investigated central subject, as well as the relationship of these, with the construction of the citizenship. The verification was been worth of participant observation, questionnaires, semi-structured interviews and documents of the school, as PPP and the registrations done starting from the pieces of advice participant. Through the group of scenes analyzed in that dissertation, invited the interested reader to discuss the relationship of the scenes of the daily school, especially, the one of the external space, opposing to the established guidelines in the Pedagogic Political Project that it defined the actions, education conception and of citizenship in the school community.

Word-key: School scenes. I space school. Citizenship. Emancipation. Community.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 ESCOLA COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA FLÔRES DA CUNHA, DA REDE MUNICIPAL DE ESTEIO.....	14
1.1 A Escola acompanha a vida: tempos, vivências, espaços na vida da escola – um pouco da história desta escola.....	14
1.2 Os olhares que vão delineando este espaço.....	17
1.3 Os espaços de entrelaçamento: Projeto Político Pedagógico, cidadania e emancipação social.....	18
1.4 Caminho metodológico.....	21
1.4.1 Coletando dados junto à escola.....	24
2 UM DIÁLOGO COM OS AUTORES SOBRE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA.....	29
2.1 O espaço educativo e seu compromisso com a formação humana.....	29
2.2 Escola enquanto espaço político.....	31
2.3 O diálogo e a construção da cidadania.....	35
2.4 Escola cidadã – espaço integrador e de formação de vida.....	38
2.5 A instituição escolar: espaços e tempos da construção da cidadania.....	45
3 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS GESTORES....	48
3.1 O olhar dos gestores para os espaços e os tempos na comunidade educativa.....	49
3.2 O olhar dos gestores para os espaços e os projetos na comunidade educativa.....	60
3.3 O olhar dos gestores nos espaços construídos entre a escola e a comunidade.....	68
4 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES.....	78
4.1 O olhar dos educadores para os espaços e os tempos na comunidade educativa.....	79
4.2 O olhar dos educadores para os espaços e os projetos na comunidade educativa.....	83
4.3 O olhar dos educadores nos espaços construídos entre a escola e a comunidade.....	87

5 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS.....	91
5.1 O olhar dos alunos para os espaços e os tempos na comunidade educativa.....	92
5.2 O olhar dos alunos para os espaços e os projetos na comunidade educativa.....	97
5.3 O olhar dos alunos nos espaços construídos entre a escola e a comunidade.....	100
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	112
APÊNDICES.....	115
Apêndice A – Roteiro de questões para entrevista com Gestores.....	116
Apêndice B – Roteiro de questões para entrevista com Professores.....	117
Apêndice C – Roteiro de questões para entrevista com Alunos.....	118

INTRODUÇÃO

Onde tudo começou!

Quando iniciei a elaboração deste projeto surgiram inevitáveis lembranças da minha trajetória escolar. Estas recordações, mais do que simples momentos; serviram para me reportar aos sentimentos de infância e de aprendizagens decorrentes das interações que marcaram meu jeito de agir, viver e conviver nos diferentes ambientes, em especial os educativos.

Minha primeira relação com a escola deu-se aos 05 anos (sem vínculo de matrícula), em escola municipal de 1ª a 4ª série, multisseriada, no interior do município de Constantina. Com a mudança dos meus pais para a cidade de Erval Seco, passei a freqüentar uma Escola Estadual, com 900 alunos. Como a maioria das mudanças, obtive ganhos e perdas.

Minha formação acadêmica iniciou a partir da Pedagogia. As experiências vivenciadas decorreram de práticas em diferentes espaços de Educação e alguns espaços na área de saúde, com enfoques educativos. Minha experiência em educação teve início logo após ingressar no Curso de Pedagogia, em 1994, na mesma instituição de ensino, no município de Erval Seco - RS, onde atuei como professora do Ensino Fundamental. Naquele ano e no ano seguinte, as atividades educativas foram desenvolvidas em séries diferentes. Surgiram muitas dúvidas em relação a minha prática. Queria desenvolver mais atividades lúdicas com meus alunos, saber mais sobre eles, mas não me sentia à vontade perante meus colegas (muitos deles, meus próprios professores de longa data).

Creio só ter feito uma pequena parcela daquilo que pretendia. Continuava me sentindo pouco autora de meus próprios atos e, por conseqüência, submetida ao formato de uma escola repetitiva, “acriativa” e, para mim, pouco, muito pouco prazerosa. Nestes momentos, as indagações questionavam qual seria o meu papel e que significados teriam os encontros entre eu e meus alunos, para a vida deles e para a minha própria.

Ingressei, em 1997, no Curso de Especialização em Psicopedagogia na PUC/RS – “Lacto Sensu” (1997). Paralelamente, desenvolvi outra atividade, constituída de estudo e acompanhamento de adolescentes com algum tipo de dificuldade em relação à aprendizagem no espaço escolar. Retomava meu pensamento em relação às vivências escolares e em relação às circunstâncias que colocavam as pessoas no lugar de não aprendentes perante a escola e a comunidade.

Na Educação Infantil, meu interesse se direcionava para o conhecimento mais profundo das questões da Infância, em especial, para as dimensões da formação integral da criança, na primeira instância da Educação. Nesta experiência despontaram muitas indagações a respeito da proposta educativa que pudesse garantir, ao menos minimamente, o desenvolvimento integral das crianças e a construção de cidadania. Sendo mais objetiva, intencionava perceber como a proposta educativa na primeira instância da Educação se transformaria em autoria, efetivamente, prevendo a inter-relação entre diferentes pessoas e diferentes mundos.

Em novembro de 2000, tomei conhecimento de um grupo de educação que elaborou o Projeto Pedagógico de uma Escola Popular (Lassalista) em Sapucaia do Sul/RS. Trabalhei com a equipe no período de fevereiro de 2001 a agosto de 2003, desenvolvendo um trabalho no Laboratório de Aprendizagem que envolveu alunos/as e educadores/as. Esta proposta estava baseada em práticas reflexivas, onde as falas da comunidade constituiriam elementos para a sistematização dos conteúdos pertinentes a cada ciclo. Minhas indagações continuaram durante este período de atividades educativas com classe popular. Será que o que temos como Projeto Político Pedagógico (“papel”) se efetiva na prática educativa cotidiana? O que realmente garante esta construção de cidadania? É possível perceber quando o PPP se traduz em autonomia, cidadania, respeito? A partir de onde e de quem?

As questões parecem óbvias. Porém, a prática e a vivência de cidadania na escola e fora dela me parecem não ser tão evidentes.

No mestrado de Educação da UNISINOS estou tendo a oportunidade de focar algumas questões e com a contribuição de meus professores, pesquisadores de longa data, meus colegas, meus amigos, buscar conhecer melhor os elementos que no espaço escolar contribuem para a formação humana integral, autônoma, crítica, solidária, cidadã.

Nessa direção, convido os leitores para compartilharem de algumas questões que se presentificaram na minha trajetória de vida e que estão, de certa forma, diluídas neste trabalho de pesquisa.

Durante minha caminhada estive atenta às relações entre os adultos e as crianças, tentando perceber que prazeres e que desprazeres, que saberes constituem os momentos escolares. Hoje, minha vivência como aluna e educadora diz que, muito mais do que eu pudesse imaginar em minhas observações, estes momentos podem estar imbricados nas aprendizagens humanas. Daí resultam outras questões: das relações que se formam que aprendizagens se perpetuam e se transformam em autoria de pensamento, em humanidade e em cidadania? Que vivências significativas conseguem transpor a fragmentação que a escola propõe, tornando as aprendizagens efetivamente integralizadas e próprias da pessoa? Que encontros no espaço escolar são desencadeadores de sentimentos de potência criativa e de construção autônoma de conhecimento?

Onde esta história continua...

Quando ingressei no programa de pós-graduação da UNISINOS tive a árdua tarefa de cercar meu objeto de pesquisa. Esta palavra ressoa em mim e me faz lembrar dos momentos com minhas professoras e com meus professores, companheiros na lapidação deste objeto. A professora Mari, enfatizando que o objeto já está conosco, mas é preciso limpar e limpar até que ele apareça com clareza. Um sofrimento prazeroso, dizia o professor Redin, “o mestrado tem que fazer parte da vida, do contrário, ele não vale a pena. É melhor ficar em casa”. Meu orientador, professor Jaime, sempre com alegria e com muita propriedade discutia comigo, acompanhando as idas e vindas neste processo de acercamento.

Tínhamos uma preocupação em relação ao campo de pesquisa, que até o primeiro trimestre de curso ainda não havia se definido.

Como as coisas não acontecem tão por acaso, nos momentos de orientação, eis que surge a idéia de direcionar a pesquisa para a escola pública da rede municipal de Porto Alegre, onde já estava acontecendo a pesquisa do professor Jaime. Ao mesmo tempo pensamos Sapucaia do Sul e Esteio como possibilidades, já que convivo com mais proximidade nestes municípios. Na busca de um projeto de escola voltado para a cidadania e emancipação é que me foi sugerida a Escola Flôres da Cunha da Rede Municipal de Esteio. Esta escola mostra seu trabalho para a comunidade e, sempre que possível, organiza fóruns internos e externos para discutir a formação de cidadania e emancipação, além de convidar e comprometer a comunidade na participação ativa das decisões. Foi assim que me apresentaram “o Flôres”.

Como eu disse: nada é tão por acaso. Ao chegar na escola encontro a Carla (diretora da escola) e a Margarete (prof^a de Artes), duas amigas de outros tempos e ex-colegas de trabalho. A casa estava aberta! Na primeira visita tive clareza do campo de pesquisa e melhorei minha visão do objeto.

O que eu vi!? Pessoas andando, conversando nos corredores e no portão da escola, crianças brincando, crianças sentadas, crianças comendo, crianças jogando na quadra. Uma senhora do bairro, montando rapidamente sua “loja” de doces e salgados no corredor próximo à sala dos professores, risos de professoras reunidas tomando chá... É O MOMENTO DO RECREIO. Caminhando, observei paredes demolidas, pátio dividido com telas de arame, dando espaço para um sonho - as novas instalações da escola. Estava diante de um espaço físico em profundas transformações e visivelmente puído pelo tempo, desde a construção das paredes. O aspecto de demolição parecia discreto perto da movimentação das pessoas e da brincadeira das crianças no corredor apertado.

Retornando a sala da direção, iniciei a caminhada rumo ao conhecimento de outro espaço: o espaço político da escola. Foram apresentados a mim o Projeto Pedagógico e os Planos de Estudo. O que vou tentar trazer para este texto são aspectos do meu reconhecimento dos espaços, tentando ser fiel às construções deste grupo, as quais estão registradas nos documentos, em especial, utilizando como referência o Projeto Político

Pedagógico da Escola, que fornece, juntamente com os Planos de Estudos, a concepção de Educação, de Sociedade e de Homem que a escola em questão quer formar.

Foto 01



Fachada da Escola Flôres da Cunha 2005

1 ESCOLA COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA FLÔRES DA CUNHA, DA REDE MUNICIPAL DE ESTEIO

O Flôres, como é chamado carinhosamente pelas pessoas (professores, alunos, familiares e comunidade em geral), está situado no perímetro urbano, no município de Esteio – RS. A instituição escolar é investimento da iniciativa pública municipal e conta com o apoio de professores vinculados ao Sistema de Ensino Municipal e professoras estagiárias. Conta também com a participação de voluntários da própria comunidade – Bairro.

1.1 A Escola acompanhando a vida: tempos vivências, espaços na vida da escola - um pouco da história desta escola

O Grupo Escolar Flôres da Cunha, situado na rua Novo Hamburgo, n. 1511, foi fundado a 18 de maio de 1961, pelo Sr. Galvani Dornelles Guedes, prefeito da época. O Grupo Escolar Flôres da Cunha, recebeu o nome do político gaúcho José Antônio Flôres da Cunha, nascido em Santana do Livramento, em 1880, e falecido em 1959. Nestes 24 anos de existência o Flôres foi crescendo e se modificando. O que em 1961 era um pavimento em forma de “L”, passou a contar com mais algumas construções e no meio dos pavimentos, uma quadra de esportes a céu aberto.

Hoje o Flôres está em transformação: os pavimentos em “L” estão sendo demolidos para dar espaço às novas construções. Em março de 2006 está prevista, pelo projeto de reconstrução, a inauguração de mais um conjunto de suas novas instalações: a cancha de esportes coberta e um bloco de salas de aula, sendo que um dos complexos de salas de aula já está sendo utilizado por turmas, laboratórios e refeitório, desde 2004.

No decorrer dos dois últimos anos, desde que a construção foi iniciada, a comunidade educativa precisou modificar a sua rotina para se readaptar ao espaço. A sala dos professores foi a primeira a se deslocar (o espaço foi transformado em duas salas ambiente); o que antes ocupava uma ampla sala, instalou-se em uma peça menor, a partir da adaptação de um antigo lavabo.

As amplas áreas das salas de aula foram asseguradas dentro das possibilidades físicas da escola.

O espaço externo sofreu grandes modificações, diferente das salas de aula que foram preservadas independentemente das obras. O espaço de fora ficou reduzido significativamente, restando para circulação e atividades de pátio, a quadra de esportes no entremeio da construção antiga e os corredores entre as salas.

A amplitude das dimensões do pátio foi cercada para garantir a segurança das crianças e armazenar materiais de construção.

A comunidade educativa da Escola Flôres da Cunha espera a concretização do projeto das novas instalações. Porém, esta espera não é uma “espera vã”, como nos diz Paulo Freire: é uma espera que continua o movimento de luta por novas conquistas junto a SMEE, intencionando afiançar o Projeto Político Pedagógico, porque entendem que uma Escola Cidadã não se faz somente de belas construções, mas de luta por melhores condições de vida; vida que começa a partir de uma escola voltada para a realidade e comprometida com o desejo da sua comunidade.

Foto 02



Foto da antiga escola

Foto 03



Foto do novo projeto da escola

1.2 Os olhares que vão delineando este espaço

A Escola Municipal Flôres da Cunha propõe se a construção do conhecimento através de conteúdos que tenham significado para o(a) aluno(a), respeitando as diferenças na sua diversidade. Da mesma forma, realiza a pesquisa sócio-antropológica, no intuito de asseverar espaços de discussão com toda a comunidade, espaços de formação de educadores(as), de funcionários(as) no horário de trabalho, possibilitando criar princípios de convivência.

Em sua Filosofia propõe “integrar a comunidade escolar a partir da construção do conhecimento contínuo e progressivo que vise à autonomia”. Aponta, ainda, relações de diálogo, comprometimento, respeito, flexibilidade e humildade; formação de cidadãos criativos, que respeitem os outros em sua individualidade.

Os planos de estudos foram elaborados pelos professores da escola, nos meses de agosto a novembro (2000). Nestes encontros, a discussão se mantinha em torno do comprometimento da escola no desenvolvimento de uma educação de qualidade, com o objetivo de tornar o espaço escolar um lugar de prazer e saber. Mais tarde, a instituição de ensino realizou modificações nos planos de estudos para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Neste Projeto Político Pedagógico da Escola consta que o trabalho de organização pedagógica visa orientar um espaço formativo que promova “a integralidade do Ser humano, marcado pelo insucesso, almejando uma escola que verdadeiramente alcance uma educação crítica e cidadã”.

Os pressupostos metodológicos apontam para a escuta do outro, o respeito às diferenças, à sustentação da dinâmica de projetos, à ressignificação do ambiente escolar como espaço vivo, de múltiplas experiências e relações, aberto à realidade e à formação de pessoas ativas e reflexivas, autores de sua emancipação.

A instituição escolar se organiza nos seguintes espaços: Conselho Escolar, Equipe Diretiva, princípios de ação para a Orientação Escolar, princípios de ação para a Direção e

Vice-Direção. Organiza-se ainda em espaços de salas ambientes, leituras, experiências, projetos, pesquisas, passeios culturais, música e dança.

A avaliação se baseia na observação permanente, onde todos os espaços e segmentos podem se constituir em alvo para serem avaliados.

1.3 Os espaços de entrelaçamento: projeto político-pedagógico, cidadania e emancipação social

Neste estudo busco analisar os espaços escolares, na pretensão de identificar os elementos que, a partir das práticas cotidianas da comunidade escolar, contribuem para uma formação humana cidadã¹.

Compreende-se que os espaços são favorecedores de enorme diversidade de experiências humanas, onde os seres constroem seu pensamento crítico, a reflexão, o entendimento e a resposta criativa frente às dificuldades cotidianas. Portanto, a escola, como espaço político, trabalha para que a pessoa seja capaz de refazer a sua realidade local e, por consequência, a realidade global, através da participação efetiva no seu processo e no processo de emancipação da comunidade como um todo.

“As escolas são ambientes com uma proposta de prática educativa permanente que não é apenas para crianças e adolescentes - alunos, mas que corta transversalmente todas as atividades humanas nela desempenhadas e que assim compreende o mundo” (Werle, 1999, *apud* HECK, p.14 mimeo, 2003). Neste sentido, é possível deduzir que no ambiente escolar surgem múltiplos espaços de promoção da vida, de significados.

O espaço educativo verdadeiramente democrático e emancipatório é o que possibilita a todos os cidadãos a participação na vida da comunidade, do país e do planeta. A escola é um espaço privilegiado de processar as informações e de contribuição no processo de formação de sentidos na pessoa humana. Sentidos que serão propulsores de projetos coletivos mais humanitários e menos discriminatórios. A escola, como espaço de direitos e

¹ Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. Educação destinada a formar pessoas capazes de viver a busca por realizações plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocados ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. (BRANDÃO, 2002, p. 95).

de obrigações ajuda na formação das identidades da pessoa e da comunidade. A construção de identidade se estabelece no espaço de relação entre Eu-Outro. Quando esta relação se fundamenta nos princípios da Ética humana, existe a possibilidade de que os desejos e as necessidades sejam falados e escutados por todos, assim surgindo projetos coletivos coerentes, advindos das necessidades da comunidade, onde as pessoas se reconhecem autoras e responsáveis pelo seu processo de emancipação.

Com este olhar sobre a construção de cidadania, ficam entrelaçadas observações e análises do espaço escolar, com diferentes seres e coisas que se relacionam, compondo juntos o ambiente/espaço (paredes, móveis, pessoas, cheiros, sons, conquistas, sentimentos, histórias) que atravessam as histórias pessoais e coletivas, contribuindo na formação humana cidadã. Este olhar pretende transpor as fronteiras físicas da escola e perceber o fluxo de saberes (projeto coletivo) entre espaço formativo - escola e espaço formativo – bairro, no que se refere à promoção de emancipação e de cidadania, dentro do projeto da escolar.

O espaço escolar apresenta-se como um dos espaços possíveis de trocas, de socialização dos saberes e, portanto, um espaço fértil para a construção de cidadania², que passa pela afirmação autônoma da subjetividade do Ser. A cidadania se fundamenta pelo acesso ao saber que para sua construção, em contrapartida, necessita do exercício da cidadania.

Diante de situações desencorajadoras, que remetem ao fracasso da pessoa, é preciso inventar maneiras de transpor estes limites, encontrando soluções que permitam que cada pessoa imprima sua subjetividade nas situações, resistindo à força social. Estas soluções precisam romper com a lógica de aceitar passivamente o lugar definido pelo outro, participando como cidadãos na sua escola, no seu bairro, na sua cidade.

² Cidadania – em síntese, a cidadania é algo a ser conquistado. Na América Latina toma um sentido mais pleno e abrangente. Cidadania para todos. Essa conquista se dá em vários níveis: Conquista de novos direitos, de incorporação dos chamados direitos de terceira geração (gênero, ambientais, étnicos, entre outros). As lutas por justiça social, direitos sociais, econômicos e culturais, o direito das minorias, o repensar sobre o desenvolvimento em face da degradação ecológica e a exclusão social (SCHNEIDER (org), *apud* ENDERLE, 1997, p. 659).

A participação cidadã acontece quando exercida em seu sentido amplo, ou seja, na forma mais criativa das possibilidades humanas de reinventar sua história, seu mundo, carregada de sentido significativo.

A pessoa humana, por essência, é capaz de criação, reconhecimento de desejo, curiosidade e descoberta. Com a criação, assume seu lugar na aventura humana. As pessoas que integram/participam do processo educativo têm em vista o desafio ético e político de se tornarem cidadãos e cidadãs. É no exercício de responsabilidades recíprocas entre a pessoa e seu grupo, seu bairro e sua cidade que a cidadania se funda como espaço de participação, como possibilidade real de vida em comunidade, respeitando as formas de vida no sentido mais amplo-democrático-ecológico: vida com ação e reflexão, com direitos e deveres, com alternativas e sonhos.

A escola precisa ser um lugar que educa para a cidadania e as construções cidadãs promovidas pela escola devem invadir o bairro e a cidade. Não que a escola deva, sozinha, se responsabilizar por esta tarefa, mas certamente é um espaço físico, político e de representação social legítimo de formação humana e que, junto de outros espaços do bairro e da cidade, unidos por um mesmo projeto emancipatório serão terreno fértil de preservação da vida e de emancipação.

Neste espaço físico e político-social chamada escola reúnem-se agentes promotores e multiplicadores de formação humana. Esta formação se dá, de certa forma, dentro dos “limites” físicos, sociais, culturais e epistemológicos. Porém, os agentes formadores carregam o compromisso político de potencializar a comunidade onde trabalham, na perspectiva de que reconheçam sua identidade e personalidade e assim consigam transcender os limites que os mantêm no lugar de submissão. Podem, então, assumir uma posição participativa que vai para além das paredes da escola, dos limites cartográficos e políticos do bairro, rompendo com a lógica da submissão de pensamento para assumir a autoria e conseguindo dialogar com outras esferas políticas-sociais.

Nesse diálogo amplo entre escola/bairro, bairro/bairro e o poder público municipal, as identidades fortalecidas por estas relações caminham para uma personalidade de comunidade-cidade que reconhece no seu interior/identidade um poder de transformação. Construto que se aproxima dos princípios do projeto cidade educadora.

Espaços educativos são complexos e impregnados de possibilidades para promover³ a potencialidade e a criatividade⁴ da pessoa, reconhecendo e legitimando suas vivências no grupo e com o grupo.

Legitimar o outro parece ser o grande desafio, especialmente nos espaços escolares onde as relações se estabelecem entre pessoas com diferentes vivências e histórias de vida. Trabalhar no sentido de legitimação do outro, nos espaços de relação, significa trabalhar na dimensão de reconstruir novas possibilidades de inclusão de “gentes” que sentem, sonham, desejam e que são subjetivados por vivências culturais, sociais e familiares diferenciadas e que frente às dificuldades mantém a esperança de fazer uma sociedade de justiça para com ela mesma - humanidade.

A instituição escolar é o primeiro lugar (de inclusão) extrafamiliar próprio da criança. Pertencer à escola e à família tem efeito subjetivante⁵ e de cidadania. É preciso considerar que “aprender só é possível partindo de um reconhecer-se e, sobretudo, reconhecer-se só é possível partindo de ser reconhecido” (FERNANDES, 2001, p. 104). A autora ajuda a entender com propriedade a função do espaço educativo na vida da pessoa. A construção de sentido em relação à identidade se estabelece nos espaços de convivência. A pessoa se dá conta de quem é quando percebe que existe o outro que é diferente dela. Esta construção subjetiva do EU inicia na família e segue em construção na escola e no meio social, ao longo da vida da pessoa.

1.4 Caminho metodológico

Neste capítulo registro os procedimentos metodológicos que utilizei na busca de respostas à questão de investigação proposta.

³ Segundo o professor Gutiérrez, promover significa facilitar acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, reconhecer, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar (1999 p. 36).

⁴ Criatividade - numa visão dinâmica da vida, o caos é a criatividade da natureza e para o humano, a criatividade é ir além do que sabemos, chegar a “verdade” das coisas (BRIGGS e PEAT, 2000, p. 30).

⁵ Subjetivamente no sentido que o sujeito passa a ser reconhecido e passa a conhecer-se a partir do espaço que está incluído. Pais fora do ambiente escolar: este é meu filho. Pais dentro do ambiente escolar: sou o pai dele (FERNANDES, 2001, p. 104).

O trabalho foi orientado pelos pressupostos metodológicos das práticas de Pesquisa Participante junto à comunidade que participa ativamente das ações educacional na Escola Municipal Flôres da Cunha, no município de Esteio-RS, que constituiu o princípio de estudo deste trabalho de pesquisa. O propósito não era apenas aprofundar o “já conhecido” pela comunidade educativa, mas também intentar a descoberta de novos caminhos, ampliando a visão das realidades do ambiente em estudo. Para tanto, no que se refere às entrevistas, houve a escolha de um grupo específico que permanece há mais de cinco anos naquela unidade de ensino (2000 a 2005), como pré-requisito desta investigação, uma vez que pessoas com menor tempo de participação nas atividades escolares daquela organização não poderiam ter testemunhado as inovações ocorridas na escola, visando a qualificação em busca da excelência no ensino.

O grupo foi constituído pelos gêneros masculino e feminino, dentre os quais alunos, professores, pais, mães, funcionários e colaboradores. Este estudo contou ainda com observações da comunidade educativa em momentos cotidianos, participação nos Conselhos Participativos, reuniões específicas, dia de festas e momentos de formação, especialmente reuniões de equipe de professores e o SemiFlôres - 2º Congresso da Escola, onde os trabalhos realizados com os alunos durante o ano são apresentados a toda a comunidade escolar e demais convidados.

A pesquisa requer momentos de atenção ao que é dito e ao que não é dito, às palavras e o seu significado para aquelas pessoas, os silêncios e os gestos. Requer, igualmente, um voltar-se ao Outro e ao que é próprio deste Outro, tendo como princípio no estabelecimento da relação um sentido de amor e respeito a este que não sou Eu e, portanto, difere das minhas realidades.

A postura de respeito às diferenças e as relações de afeto são elementares para a compreensão das realidades do Outro na sua essência. Na Pesquisa, esta escuta atenta não tem uma fórmula única, um questionário *a priori*, não está descrita em livros, não é simplesmente um armazenamento de falas, mas muito mais que isso. É, sobretudo, deixar-se ouvir como uma possibilidade de relação dialógica. Permitir que o Outro, que fala da vida, se expresse através de palavras, gestos e silêncios, enquanto se permanece na postura de quem inteiramente escuta com o coração.

Os momentos de escuta atenta sugerem uma conexão do Eu e do Outro no momento da fala, e o que orienta este momento não é a teoria. Quem escuta deve desvestir-se de teorias e de juízos de valor que, antecipadamente, classificam o Outro e faz com que o Outro seja aquele que Quem escuta quer que Ele seja.

Brandão (2003, p. 208) assinala que é preciso “criar o difícil: o silêncio é fértil e é através dele que um verdadeiro diálogo é possível, tanto quanto através da palavra”. A escuta que se faz do Outro, e com o Outro, precisa ir além do campo objetivo, do que está posto, dito. A objetividade se presentifica na subjetividade. Os silêncios, os gestos falam pelas palavras.

Quem escuta e se deixa escutar tem em potencial o aprender. Aprende-se quando se é escutado. Fazer-se ouvir tem o papel de se reouvir pelas palavras do que escutou. Aprender é, sobretudo, se re-ouvir através do outro e, neste sentido, a Pesquisa Participante é terreno fértil de aprendizagem para toda a comunidade que interage e se movimenta na busca de elementos para se compreender e conhecer o ainda desconhecido. Aprende quando reinventa o já conhecido. Aprende quando é capaz de desmontar e re-montar as realidades.

A Pesquisa Participante contém, em sua metodologia de prática de pesquisa, o objetivo de trabalhar com uma dada realidade, no intuito de conhecê-la na sua profundidade. Na medida em que pesquisadores e comunidade forem aprofundando seu conhecimento a respeito das realidades, se presentifica a possibilidade de ir modificando o sistema, aproveitando-se dos momentos possíveis disponibilizados pelo grupo.

A prática da Pesquisa Participante (PP) representa a possibilidade de os sujeitos se imbuírem de seus estados de pessoa no mundo, abrindo caminho para que, além de compreenderem estes estados, possam modificá-los com sabedoria e discernimento; conhecedores da realidade, possam assumir posturas de quem cria, re-cria e tenciona a saída de um lugar de opressão; possam sair das margens do direito à cultura e à política e passem a se incluir nos processos sociais, na condição de pessoas transformadoras críticas com potencial, com efetiva reflexão dos seus processos e do mundo ao seu redor. Brandão (1987, p. 122) infere que a PP “permite a descoberta da realidade e pode ser entendida, por exemplo, como o processo de empoderar o povo pelo processo de conhecer”.

Ao contrário de manipular o pensamento das pessoas, a PP visa produzir o saber através da análise que as próprias comunidades, se orientadas, são capazes de produzir coletivamente. A meta é liberar o potencial criativo e a mobilização coletiva, no sentido de resolver as questões emergentes da e na própria comunidade.

1.4.1 Coletando dados junto à escola

O primeiro contato foi feito com a equipe diretiva, composta pela diretora, a vice-diretora e a supervisora. Tendo apresentado à gestão da escola o projeto de pesquisa e seus objetivos, o próximo passo consistiu em solicitar autorização para realizar a pesquisa, via Secretaria Municipal de Educação e Esporte. O consentimento, por parte da SMEE, foi liberado alguns meses mais tarde, depois inclusive da qualificação. Importante destacar que a espera, ao mesmo tempo em que causou uma certa angústia em relação a real possibilidade de trabalho de pesquisa, em nada interferiu na minha relação com as pessoas da escola. Ao longo destes dois anos as pessoas estiveram sempre dispostas a contribuir com a pesquisa, voltando seus olhares para as práticas cotidianas, refletindo sobre os espaços educativos e fornecendo sua contribuição aos processos emancipatórios.

Após dois encontros iniciais com a equipe diretiva, foi aberta a possibilidade de formação de um grupo interessado em estudar com profundidade o PPP. Feito o convite para os/as interessados/as em participar do grupo sistemático que acompanharia a evolução da pesquisa em forma de encontros mensais, iniciaram-se as discussões das diretrizes definidas no Projeto Político Pedagógico a partir de cenas do cotidiano escolar. O objetivo era buscar a mobilização de um número cada vez maior de pessoas para a qualificação do PPP, uma vez que este era o período determinado para a modificação do plano, concomitante a outras transformações que estavam ocorrendo no espaço físico da escola (do ruído para o novo), paralelo ao desenvolvimento do processo de eleição para sucessão diretiva daquele estabelecimento de ensino.

O grupo foi composto por pessoas que se dispuseram a trabalhar as questões das práticas escolares cotidianas, relacionadas com os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os encontros aconteciam nas quartas-feiras, das 8h às 10h e das 10h às 11h30, reunindo as pessoas que nestes dias e nestes horários dispunham de tempo para

planejamento, e se revezavam para discutir o PPP. Foram convidados também funcionários da escola e mães colaboradoras.

Foram utilizados os horários das 15h15 às 17h15, das sextas-feiras para promover reuniões com a totalidade do grupo. Nestes encontros, o grupo trabalhava a prática cotidiana, no intuito de melhor qualificar os trabalhos e a sua finalidade em relação ao que está proposto no PPP, direcionado à comunidade escolar e à sociedade que se pretende ajudar a construir.

Em uma segunda etapa, durante a realização da Pesquisa Participante utilizada como instrumento de estudo e de apropriação dos espaços escolares, foi viabilizada minha participação em momentos bem significativos da escola, dos quais destaco: o II Semiflôres - seminário que reuniu trabalhos de toda a escola, evento para o qual toda comunidade escolar foi convidada, participando com entusiasmo e responsabilidade de cada acontecimento (reuniões, discussões de temas, palestras, oficinas, apresentações de turmas e professores, etc); e o Conselho Participativo I e II - organizados por equipe de educadores e comunicados à comunidade escolar através de conversas informais, sendo formalizado por comunicação informativa escrita, enviado às famílias, com o enunciado: “Conselho Participativo: (Espaço de Participação Escolar como espaço de cidadania)”.

Quanto à organização do evento, definiu-se que, no primeiro momento, as famílias passariam pela equipe diretiva e fariam a avaliação de ensino e aprendizagem com a orientação e vice-direção. Na seqüência, os responsáveis pelo (a) aluno (a) responderam um questionário com perguntas a respeito de suas percepções relacionadas ao funcionamento global da escola e de como percebiam a aprendizagem.

Em etapa posterior, iniciou-se a elaboração do relatório avaliativo com professores. O Conselho aconteceu simultaneamente em diferentes salas de aula. As atividades escolares não foram suspensas. As crianças das turmas em trabalho de Conselho eram convidadas a participar de projetos, envolvendo temas relacionados à Filosofia com crianças, Meio Ambiente, Educação Física, Projeto Social, Projeto de Leitura, Projeto Saber Viver, Projeto Fazendo Artes, entre outros. Ao todo, dezenove (19) projetos aconteceram na escola, sendo eles:

1-Arte nas séries iniciais 2-Autor Presente 3-Banda Marcial 4-Coral 5-Conselho de Representantes de Turma 6-Grupo de Dança Moderna 7-Grupo de Pagode 8-Jornal da Escola - JFC 9-Laboratório de Aprendizagem	10-Laboratório de Informática 11- Labor. de Tecnol. Educacional – LATED 12- Leitura do Mundo/Leitura da Palavra 13- Monitores Ecológicos 14- Monitores de Filosofia 15- Projeto: Momentos de Leitura 16- Projeto: É Preciso Saber Viver 17- Projeto Fazendo Artes 18- Projeto Fazendo Artes
---	---

Além destes, a escola organizou o 19º Projeto, elegendo-o como o maior deste Conselho: o ciclo de filmes e debates referente ao desarmamento e a violência. Todos os anos, os Projetos são revistos e reorganizados com a comunidade. Esta prática de discussão garante a relação do trabalho da escola em consonância com as necessidades da comunidade, assim como assegura a atualidade e contextualização dos temas que serão trabalhados.

O projeto do Conselho Participativo data de 2005 e surgiu da necessidade evidenciada pela comunidade escolar, tendo como finalidade avaliar os processos e todos os segmentos da escola. A organização escolar sistematizou o momento e fez convites aos familiares dos alunos para que participassem do Conselho, entendendo que é um momento privilegiado de comunicação e aprendizagem entre a escola e a comunidade. Este momento constitui-se de reflexões, sobre o processo de ensino e aprendizagem. A escola se abriu para sugestões que servissem à qualificação deste processo, ao mesmo tempo que compartilhou alegrias e preocupações do último trimestre letivo.

No 1º e no 2º Conselhos a comunidade escolar elaborou textos avaliativos que se originaram das discussões dos grupos. Os questionários ajudaram neste processo. As famílias, juntamente com seus filhos, discutiram com os professores questões referentes a diversificados espaços escolares: de aprendizagem, de formação de conceitos, recinto físico em construção, área delimitada para o recreio, os projetos, a relação com os professores, a opção metodológica da Escola, entre tantos outros questionamentos.

Destes encontros e questionários, utilizei questões respondidas por 144 alunos, de 5ª a 8ª série, do turno da manhã e 30 familiares deste alunado, no respectivo turno, portanto, inseridos no projeto há mais de cinco anos, porque alunos com menor tempo de permanência na escola não poderiam ter acompanhado as modificações ocorridas no período e que estão sendo objeto da presente investigação.

Do material escrito pelos alunos do turno da manhã fiz uma leitura prévia e separei aleatoriamente 20% dos questionários, de onde apenas as questões 7 e 9 interessavam naquele momento. Da primeira seleção, procurei equilibrar o número de questionários por turmas.

Depois de nova leitura, separei mais 20% do restante dos questionários que julguei de importância para o trabalho. Este último procedimento não cumpriu a mesma aleatória, já que os questionários foram escolhidos após a leitura prévia, porém, serão incluídos como complementares aos primeiros.

A escolha das pessoas que seriam entrevistadas foi em parte decidida por mim e em parte decidida junto com a equipe diretiva. A decisão de fazer entrevistas e questionários ao final da pesquisa serviu para o esclarecimento dos dados e definição das categorias, já que eu dispunha de uma grande quantidade de informações a partir da minha inserção participante, além de todo o material dos Conselhos Participativos que tinha sido disponibilizado pela escola.

O II Semiflôres foi outro projeto que mobilizou a comunidade, sendo avaliado no Conselho Participativo juntamente com a avaliação das atividades anuais da escola. Ocorreu nos dias 24 e 25 de outubro de 2005 e teve como tema deste ano “Nossas propostas, nossos desafios, nossas práticas e nossas conquistas”. O evento foi realizado na Casa de Cultura de Esteio e teve apoio da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Nesse encontro foi possível visualizar o movimento da comunidade escolar para mostrar sua produção pedagógica e seu compromisso político na formação de cidadania. Desde a Educação Infantil, até as séries finais do Ensino fundamental e o EJA participaram com relatos de experiências, atividades culturais e oficinas.

O encerramento de uma das noites de trabalho foi reservado para a apresentação deste Projeto de Pesquisa Participante que analisa as cenas dos espaços escolares para toda a comunidade presente, assim como o delineamento dos trabalhos que vem acontecendo junto com a comunidade. Sem dúvidas um momento interessante, já que outras pessoas da comunidade local puderam tomar conhecimento do trabalho. Outra noite foi reservada para o professor Dr. Jaime Zitkoski, que falou sobre projeto de Escola Cidadã e Cidade Educadora.

Com a organização do evento, a equipe educativa demonstrou o quanto estava disposta a trabalhar em suas propostas, encarar seus desafios e comemorar suas conquistas. Para o trabalho de pesquisa, estes espaços de participação permitiram o acesso a uma diversidade de dados os quais estão presentes nas análises. As cenas que também contribuíram para as análises da investigação são fruto da observação⁶, das entrevistas e dos relatos de pessoas da comunidade escolar.

As entrevistas semi-estruturadas, com dois gestores, dois alunos, quatro educadores (professora, funcionária e uma pessoa da comunidade/bairro), questionários e observações do campo de pesquisa, dos eventos e das relações interpessoais nesse espaço fazem parte deste estudo. O objetivo da coleta cumpre com o que já registrei nesse documento, que é dar clareza aos dados e auxiliar na definição das categorias espaço tempo, espaço projeto e espaço comunidade. O roteiro das entrevistas acompanha os anexos.

Além dos procedimentos acima explicitados trabalhei com a análise de documentos da Escola, principalmente o Projeto Político Pedagógico adotado em 2000 e que está em vigor na atual gestão.

⁶ Observação - observação, constatação, experimentação, são conceitos da concepção linear e cartesiana da ciência. Trazendo contribuições da mecânica quântica, que introduziu a noção de complementaridade (de Niels Bohr) para referir-se à característica do objeto observado: onda e partícula são dimensões complementares da mesma realidade que, ao ser observada, se atualiza num desses dois estados. Observador, de certo modo, transforma o “objeto”. Melhor dizendo, o observador, não consegue observar o objeto, mas sim seu modo de observar e interagir com ele (ASSMANN, 1998, p. 167).

2 UM DIÁLOGO COM OS AUTORES SOBRE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA

Ao mesmo tempo em que o campo de pesquisa se revela na diversidade dos acontecimentos e é espaço de produção de teorias através das práticas cotidianas, impele a busca por referenciais que iluminem esta prática. O que já foi escrito ajuda a que outros escritos sejam encorajados e façam parte da construção histórica deste tempo.

2.1 O Espaço Educativo e seu compromisso com a formação humana

As trocas de saberes sempre ocorrem dentro de um ambiente e no emaranhado de coisas e sensações, aonde o processo de construção de aprendizagens vai ocorrendo. Horn (2004, p. 35) resgata os estudos de Zabalza e Fornero (1998) quando diferenciam “ambientes” e “espaços”. O termo “ambiente” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos e decorações. Nos estudos de Heck,

o espaço escolar é múltiplo em sua integridade material, forma de representação cultural, política e social, capaz de estabelecer-se como continente de diferentes objetivos, produto de um sem número de estratégias e suporte de ações embasadas no *haitus* de seus agentes. Constituiu-se assim, em campo onde se defrontam diversas visões de mundo, contribuindo, em sua dinâmica interna como fator de distribuição e ou acumulação de capitais diversos. É ideológico, na medida em que afirma valores de quem o propôs, é representativo na proporção de sua identificação com sujeitos, é disciplinador ao fixar os limites e as possibilidades de sua utilização e ao espelhar relações de poder, é cultural enquanto linguagem que transmite mensagens a pessoas e grupos (2003, p. 23).

O termo “espaço” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem. É elemento simbólico de interação de toda a comunidade educativa, tanto na forma como se disponibiliza para ser utilizado como na forma como produz/reproduz valores e significados para a comunidade. Neste sentido, o espaço escolar se caracteriza por diversos atravessamentos e não pode ser entendido como neutro. Em uma investigação, não se pode apreender apenas o meio físico, mas todo o conjunto vivo que permeia o ambiente.

É um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada [...] elementos que pulsam dentro dela como se tivesse vida (HORN, 2004, p. 35).

Nesse entendimento de ambiente e de espaço é que as práticas escolares cotidianas vão tomando significado nas aprendizagens. O ambiente não se separa do espaço e da mesma forma o espaço está intimamente ligado ao ambiente.

É no espaço físico que as relações acontecem e são passíveis de emoções e sentimentos, pois o espaço se transforma em vida. O espaço se transforma sempre que existem encontro e relações. Para Horn (2004, p. 27), “a escola é um lugar constituído que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que se estabelecem”.

Na experiência das escolas públicas municipais do norte da Itália, da região da Reggio Emília, toda a comunidade escolar, pais, professores, alunos, funcionários, participam da discussão e da estruturação do ambiente educativo. Nestas comunidades educativas, o ambiente é concebido como em constante transformação, portanto, um ambiente vivo. “As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaços, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1999, *apud* HORN, 2004, p. 36). Neste sentido, o espaço-escola passa a ser acolhedor, na medida em que retrata no ambiente, a participação do grupo.

Nesta experiência de escola, o espaço escolar é entendido para além da sala de aula: corredores, banheiros, pátio, salas. “Os espaços externos são considerados

prolongamentos dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica” (HORN, 2004, p. 36). Os espaços podem ser promotores de intercâmbios sociais, desde que pensados e organizados de modo que as pessoas consigam se encontrar para conversar, para se ver, para brincar livremente, para caminhar e para tantas outras atividades que facilitam as interações sociais.

Os espaços escolares, por acolherem crianças, deveriam por excelência retratar a infância por ela mesma, acompanhada do adulto. A decoração do ambiente (por vezes compreendida só em sua valoração estética) deve partir de movimentos coletivos e solidários, onde os adultos cedem boa parte do espaço, para o trabalho da criança.

O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inseridos através de ritos sociais, de colocação e de uso de objetos, de relações interpessoais, etc (HORN, 2004, p. 37).

A disposição dos objetos nos diferentes lugares da escola, como as cores utilizadas nas atividades cotidianas, os sons e os ruídos produzidos pelos grupos, junto de outras manifestações espaciais, podem indicar o modo como as pessoas se relacionam, especialmente o intercâmbio entre crianças e adultos (alunos e professores). A dimensão espacial das instituições retrata, de certa forma, além de suas dimensões educativas, a concepção de Ser humano e de sociedade que se propõe a ajudar a construir.

2.2 Escola enquanto espaço político

A “educação popular”, em seu ponto de partida e até onde a conhecemos, se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas de relações, como atores sociais com direitos a participarem das decisões sobre suas vidas e sua sociedade. A educação popular toma seus sujeitos como ativos, criativos, críticos que se envolvem em um tipo de trabalho onde o ensinar-aprender passa a ser o centro deste movimento.

Os espaços educativos são pensados como espaços de participação e, neste sentido, a escola deixa de ser algo feito para se tornar um espaço feito pelos e com os

sujeitos envolvidos. As dimensões da escola (equipe diretiva, conselhos escolares, dimensões-escola-comunidade, entre outras) deixam de ser (ou ao menos deveriam deixar de ser) figuras distantes de seus sujeitos e passam a ser espaços de participação coletiva, tornando-se o próprio processo e o fundamento dos movimentos da escola com vistas para a cidadania. “O grau de democracia, no interior de uma escola, pode muito bem ser avaliado a partir das formas e critérios com que se processam determinadas decisões administrativas” (FISCHER, 2005, p. 139).

Segue sua análise pontuando situações que no espaço escolar podem ser classificadas como elementos que possibilitam a percepção das relações de poder, desde o agrupamento de alunos até a distribuição de turmas. Ou seja, a forma de distribuição dos alunos em grupos da mesma série, seguida pela distribuição dos professores que trabalharão nestas séries (no caso de séries iniciais) é feita atendendo a critérios. Estes critérios estão impregnados de uma concepção democrática ou autoritária, implícita ou explícita. Estas decisões podem ser tomadas de maneira vertical e autoritária ou diferente disso, podem ser discutidas no coletivo onde exista um cruzamento de visões e opiniões e todos sejam acolhidos na sua diversidade de opinião. Democracia se faz com diálogo, com escuta e com espaço de participação.

A educação popular pretende associar e ser dirigida a pessoas do povo [...], ao ser uma educação que pergunta a estas pessoas quem elas são. Que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não-desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar (BRANDÃO, 2002, p. 176).

A proposta de escola cidadã constitui, atualmente, um movimento educacional que, através de projetos de cunho educacional, visa transformar a escola tradicional em uma escola voltada à emancipação. A Escola Cidadã parte do princípio educativo de que todo o Ser humano tem direito à educação de qualidade, porque tem direito a ser. Assim, a escola cidadã se constitui no momento em que há uma interação entre sujeitos que se reconhecem na relação, que trocam experiências de vida, que se permitem criar, que se permitem viver a dialogicidade, a liberdade, a amorosidade. José Clóvis Azevedo trabalha a idéia da conversão da escola tradicional em escola com valores emancipatórios, apontando transformações profundas e substanciais:

Como experiência concreta, na sua versão mais definida, a escola cidadã, além de alterar profundamente a substância formativa da educação escolar, opera transformações na organização do trabalho na estrutura do currículo e na formação institucional da escola (AZEVEDO, 2004, p. 113).

Prioritariamente, a Escola Cidadã está voltada para as camadas populares por, historicamente, a classe popular ter sido excluída dos bens culturais acumulados pela sociedade. Porém, esta concepção de escola democrática está a serviço do povo, da transformação social e, sendo assim, outros espaços de educação foram convidados a partilharem da concepção em pauta, independente de classe social, de raça ou religião.

Trabalhar com a idéia de escola para todos é incluir a todos nas suas especificidades, sem tomar um como parâmetro para o desenvolvimento do outro. Nessa prática, a pluralidade enriquece a construção do grupo, rompendo com a idéia de homogeneidade, da exclusão social⁷. Significa reconhecer um espaço educativo onde seja garantido o direito à cidadania, a criação de novas culturas, a participação popular - movimentos coletivos contribuidores na superação do poder pelo consumo.

Professores e alunos inter-relacionam, cada qual com sua intencionalidade e experimentação de espaços diversos, reelaborando um conhecimento próprio e ao mesmo tempo coletivo. Os seres humanos se humanizam nas suas lutas e na medida em que lutam por justiça social são convidados a agir com integralidade, sem fragmentar o seu Ser, concebendo o mundo e suas ações como complexas e inter-relacionadas.

A educação cidadã está presente em todas as experiências de grupos e de movimentos associados com as questões de cidadania, direitos humanos, valores e direitos.

⁷ Exclusão Social - “O conceito de exclusão implica na maioria das vezes, numa relação”. Dessa forma podemos aprender que ninguém se coloca numa situação de excluído por mera vontade ou benefício próprio. ‘A exclusão obedece determinadas lógicas que são resultados de determinadas relações. Isso fica bem claro ao examinarmos os excluídos economicamente’ (ENDERLE, HOMANN, HONECKER, KERBER, STEINMANN, 1997, p. 678). Determinadas relações sociais permitem, a uma parte da população, usufruir benefícios de direito, enquanto outra parte é privada destes direitos como saúde, educação, moradia, alimentação entre outros.

Todo o acontecimento de troca de conhecimento, de valores, de sensibilidades e de sociabilidades, que implica uma formação do sujeito aprendente como um ator crítico, criativo, solidário e participante, recria e recobre uma experiência de educação cidadã” (BRANDÃO, 2002, p. 155-156).

No intuito de construirmos um mundo melhor para viver, é necessária a implicação de todos, especialmente a participação nos espaços educativos, já que os mesmos se destinam a formar pessoas, autoras de seus pensamentos e co-autoras da sociedade em que vivem.

Frente às desumanidades, urge um espírito de trabalho coletivo que busque uma educação efetivamente de qualidade para todos, independente de raça, credo ou condição sociocultural. A escola que inclui a todos, pode garantir a aprendizagem humana, em perspectiva da cooperação, da complementaridade, da solidariedade, da ética e da complexidade da vida, nos princípios eco-educativos.

Combater a lógica da unilateralidade é conteúdo e pretensão prática da Escola Cidadã. A sua ação concreta situa-se no campo dos desafios de criar circunstâncias pelas quais o indivíduo experimenta o seu desenvolvimento como Ser humano, impulsionando todos os âmbitos das relações, produzindo múltiplas qualidades. [...] constitui-se numa prática político-pedagógica incompatível com a divisão do Ser humano (AZEVEDO, 2004, p. 121).

Complexidade e indivisibilidade parecem ser inerentes à condição humana já que precisamos, desde muito cedo, ser acolhidos e acompanhados pelos outros para garantir nossa sobrevivência. Ao nascer, entramos em um mundo abarrotado de informações, códigos, situações que se desdobram em possibilidades de descobertas e mudanças, que se presentificam e se atenuam, dependendo da autonomia que construímos ao longo da nossa vida.

O Ser humano, na sua jornada de Ser, agrega as marcas de sua trajetória e sua essência, que pode ser entendida como produto de sua história, de seus projetos e de suas tentativas que frutificaram e projetos e tentativas que fracassaram. Nesta trajetória de existência, com a contribuição de espaços educativos integradores, que reconheçam o sujeito como seres complexos com múltiplas qualidades, a preocupação com a ruptura de valores éticos humanitários, e a fragmentação do Ser, não estarão mais em

questão. Nos espaços onde os sujeitos se inserem, e a Escola é um deles, há urgência de ruptura dos processos unilaterais.

A Escola Cidadã, como movimento de escola crítica que busca desmontar propostas pedagógicas tradicionais, tenciona a conexão e inter-relação dos seres, com/nas suas realidades cotidianas e não perde de vista o movimento de conectar estas realidades locais com as realidades globais, possibilitando que o Ser humano experiencie seu processo de construção de Ser humano de direito e de relações.

2.3 O diálogo e a construção da cidadania

O diálogo entre as pessoas e o mundo contribui para construção de um tempo problematizado de uma construção histórica, onde cada um tem condições de fazer-se e (RE) fazer-se. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana [...]. O diálogo não é produto histórico, é a própria história” (FREIRE, 1994, p.16). Neste sentido a dialogicidade implica uma visão de mundo, de sociedade de Ser humano, que através dos conflitos vai transpondo seus limites. Implica uma visão de Ser que se humaniza na interação com seus pares e que se refaz dialeticamente com o mundo.

A luta da Escola Cidadã é uma busca pela unidade, dentro de uma diversidade de forças. É uma busca pela democratização do saber, pelo reconhecimento das diferenças e pela pluralidade. É uma luta pelos movimentos de potencialização das possibilidades de aprendizagem, de todos os sujeitos envolvidos de alguma forma no processo educativo, estabelecendo um compromisso com a promoção de democracia e cidadania.

A Escola Cidadã realiza-se dialeticamente em dois movimentos complementares e simultâneos: com o meio, ao responder às questões imediatas das construções da cidadania na esfera da educação, nos limites históricos de cada conjuntura; e como fim, ao constituir-se em experiência político-pedagógica inédita, portadora dos elementos utópicos que configuram a essência do projeto-estratégico em formação (AZEVEDO, 2004, p. 127).

Neste sentido o Projeto de Escola - espaço de cidadania, comprometido com as conquistas de novos direitos, de incorporação de direitos ambientais, de gênero e étnicos é projeto que mantém acesa a esperança de uma cidadania plena, apropriada, onde os direitos são construídos a partir de forças correlacionadas; onde cada pessoa sente que suas ações fazem parte da conquista de direitos, que vão além de forças jurídicas, pois constituem forças orgânicas.

Estas forças geram novas forças e novos conhecimentos e se fundam em espaços para conquistas concretas, de acesso aos bens socialmente produzidos.

A democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia⁸ que produz cidadãos (MORIN, 1999, p. 106).

Democracia se relaciona com diversidade. Respeitar a diversidade significa não sobrepor as culturas, mas reconhecer a legitimidade de cada uma nos seus conflitos de idéias e opiniões.

A escola que se volta para a cidadania, vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, o que faz com que o projeto educativo continue sendo comunidade de consenso, complexo e organizado que substitui as lutas físicas pelas lutas de idéias; idéias que são sempre provisórias e dinâmicas, pois emergem de aprendizagens.

A escola democrática pressupõe a participação popular, surge como alternativa para as tradições autoritárias e para incentivar os princípios éticos na instituição educativa, que fazem parte da democracia política. As escolas que trabalham levando em conta princípios democráticos atenuam o autoritarismo, abrem espaço para as aprendizagens não só do intelecto, mas, sobretudo as aprendizagens da convivência, da cidadania e da cooperação.

⁸ Para Morin, a democracia não pode ser definida de modo simples. Comporta ao mesmo tempo a auto-limitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada. Necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas.

Apoiado nos estudos de Guerra (1993) a respeito de uma “autêntica democracia escolar”, Yus (2004) apresentou contribuições para se chegar à verdadeira democratização. Dentre elas, elejo aquelas que considero importantes, em se tratando de projeto educativo voltado para a formação cidadã:

- a) Para chegar a uma prática mais democrática, se faz necessário aproveitar pequenas conquistas (temas transversais, valores...).
- b) Manter uma posição crítica emancipadora, apesar de ser possibilidade remota dentro de uma sociedade rígida, tecnicista.
- c) Rever permanentemente a prática organizacional.
- d) Desenvolver a sensibilidade diante do sofrimento humano, em meio a um tempo que a tecnologia afasta cada dia mais as pessoas.
- e) Oferecer oportunidade para que professores e alunos se comprometam com a vida e a cidadania como uma versão democrática.
- f) Cultivar a sensibilidade, a reflexão e intervir na diversidade, aceitando as diferentes etnias, culturas, religiões, ideologias, aumentando a possibilidade de diálogo, a sinceridade e a solidariedade.
- g) Reconstruir as relações da escola com a comunidade à qual ela serve, abrindo-se para a comunidade social de seu ambiente.
- h) Estender o trabalho da escola aos pais.
- i) Desenvolver a ética, não somente como disciplina, mas como conjunto de valores educativos das práticas escolares.
- j) Abrir espaço para a livre expressão, o protagonismo faz a frente nos efeitos do autoritarismo e da hierarquização.
- k) Iniciar o processo de formação de professores na escola de forma que alunos e professores se comprometam com a prática formativa.

Para se consolidar um ambiente democrático, é imprescindível a participação. Não se faz um projeto de escola democrática sem que todos, especialmente os alunos participem, se posicionem e juntos construam objetivos e normas/princípios de convivência impulsionando os avanços coletivos, respeitando a diversidade.

Na concepção holística, a democracia é um sentimento geral em direção à vida, um sentimento que dá significado a certos princípios diretivos. Esse sentimento levou os homens a acreditarem que trabalhando juntos, podem construir, progressivamente, uma vida melhor para todos (YUS, 2004, p. 168).

Os princípios de uma sociedade democrática devem ser vividos no espaço escolar. Não se ensina a democracia e nem se entende o significado de suas implicações quando não se vive. A criança precisa aprender que é possível viver sua liberdade dentro de certos limites e que cada um descobre, neste exercício de liberdade, a responsabilidade pelas suas ações.

2.4 Escola Cidadã - espaço integrador e de formação de vida

Na Escola Cidadã, lutar contra a lógica da fragmentação dos sujeitos, de seu conhecimento e seu mundo, potencializando a relação entre diferentes cenários é respeitar o Ser humano dentro de seu desenvolvimento e dentro de um valor ético. No Projeto da Escola Cidadã, nos princípios de gestão, o trabalho se volta para garantir a participação de todos os segmentos nas decisões e para os encaminhamentos que foram tomados pela equipe.

Por esta luta pela participação, a Escola se sensibiliza às diversidades, às demandas e aos desejos do grupo e, juntos, devem ampliar espaços cada vez mais democráticos que favoreçam as expressões dos diversos conjuntos de pessoas. Todos os segmentos da escola devem assegurar o acesso à informação de forma igualitária, pois esta prática fortalece a participação dos elementos e democratiza a informação, de maneira que não fique centralizada, desfortalecendo as relações de poder na escola. O Conselho Escolar qualificado deve ser um agente que contribui na democratização das relações de poder na escola.

Os espaços de discussão dentro da escola devem ser integrados com todos os segmentos e serviços. Dessa integração surge a elaboração de encaminhamentos e solicitações, que tanto podem vir no sentido de suprir demandas individuais dos grupos como para a formação de lideranças e organizações de segmentos diversos com a comunidade escolar.

A comunidade escolar tem autonomia para decidir seu projeto político pedagógico, de acordo com sua especificidade, respeitando as diretrizes gerais do congresso constituinte. Este projeto deve contar com a participação de toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, o PPP que a comunidade escolar elabora, se responsabiliza pelo espaço educativo.

O projeto Escola Cidadã visa à articulação de diferentes parcerias para viabilizar o seu projeto administrativo-pedagógico. Toda a comunidade educativa deve se envolver na busca dessas parcerias com outras secretarias, outras comunidades, etc. A entidade mantenedora deve garantir espaços físicos, recursos humanos, materiais diversos e, sobretudo, manutenção das instituições, a fim de viabilizar a gestão.

A Escola deve ser o espaço não só de participação, mas de formação da comunidade escolar. Neste sentido, se faz necessário que a mantenedora garanta assessorias sistemáticas, levando em conta a necessidade da comunidade escolar. Para isso, a comunidade deve estar problematizando seu cotidiano e podendo no coletivo melhor eleger as temáticas a serem aprofundadas e estudadas, com o auxílio das assessorias. Da mesma forma, deve garantir a formação de professores e espaços sistemáticos para planejamento, discussões e reflexões que enriqueçam o trabalho pedagógico. A Equipe Diretiva será a articuladora de todos os processos da escola e deve garantir estes espaços de formação e assessorias para todos os segmentos, sob forma de operacionalização.

A Escola Cidadã deve ser um pólo cultural-social que tenciona a participação da comunidade. Enquanto espaço sócio-cultural, permite o intercâmbio da comunidade com a cidade. Seria o “local” com vistas para o “global”, ou seja, cada cidadão percebe que sua participação na comunidade local pode interferir e contribuir significativamente em outras comunidades. A escola deve provocar estas trocas entre diferentes grupos e se fazer presente nos movimentos do bairro-cidade, fazendo fluir os mais variados conhecimentos e em diferentes níveis. A escola deve ser de todos e para todos.

O educador está autorizado a ocupar um lugar de não saber para saber com o outro saiba, permitindo que o outro reconheça o seu próprio saber. Despir-se do conhecimento científico promove, em alguns momentos, o aparecimento de um espaço que faz ressurgir o saber popular próprio de uma determinada comunidade: “educação que desvestida de roupagem alienada e alienante” possa ser “força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1983, p.36).

O educador deve se apossar do papel de mediador da reconstrução e democratização dos saberes popular e científico, permitindo a construção de uma sociedade mais igualitária e humana, onde as pessoas possam se sentir autoras de suas histórias e, ao mesmo tempo, historicizar a sociedade.

O diálogo entre os diferentes saberes precisa ter humildade, criticidade e consciência de que não há supremacia daquilo que é reconhecido como científico e/ ou erudito sobre o que caracteriza o pensar e o agir da comunidade (Gorodicht, *apud* SILVA, 1999, p.78).

A Escola Cidadã supõe uma organização curricular interdisciplinar que possibilite uma fluidez entre conhecimento e realidade, onde ambos se influenciem, viabilizando maior apropriação dos sujeitos envolvidos. A escola, para cumprir sua função, em perspectiva eco-educativa:

[...] precisa ir além da simples discussão do tipo de “conteúdo” para outra forma de ver a escola, que passe por outro modo de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais [...] de modo, que possam vivenciar práticas sociais e de intercâmbios acadêmicos que levem à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a estimulação da busca do contraste, da crítica e da criação (YUS, 2002, p. 177 - 178).

A eco-educação enseja a superação de todos os tipos de fragmentação, disciplinamento e opressão. Pressupõe o fim da discriminação, de mascaramento de valores éticos de liberdade, de falta de respeito com a pessoa humana, restabelecendo o direito a ser legítimo, no espaço de convivência com o outro. Neste sentido, educadores deverão estar efetiva e afetivamente imbuídos da sua prática, visando à formação de pessoas críticas, à qualificação da ação pedagógica, garantindo com o grupo os espaços da própria formação e o resgate da cidadania.

Esses, no seu entusiasmo transformador, com auto-estima renovada, [...] visualizam as mudanças e questionam que escola tinha e que escola temos. [...] se percebem cada vez mais sujeitos, mais cidadãos e autores dos avanços já concretizados (AZEVEDO, 2000, p. 23).

A transformação da escola em espaço ecoeducativo, democrático, é um esforço coletivo dos seres que desejam romper com a hegemonia capitalista, romper com o modelo de escola que se afirma, em práticas, que convergem o sujeito para a geração do lucro.

Não interessa aos capitalistas uma escola onde o desenvolvimento da inteligência seja experienciado [...] onde se aprenda a participação, exercite-se os direitos humanos fundamentais como o emprego, a saúde, a cultura, a educação, a liberdade e a felicidade (AZEVEDO, 2000, p.28).

Às pessoas interessa um espaço formativo que esteja a serviço de seu desenvolvimento, de seus conflitos, de seus direitos de cidadãos. Interessa, uma escola que esteja a serviço da vida na sua integralidade. Os estudos de Nogueira (2000) apontam pressupostos do que se pode apreender a respeito de formação humana e de espaço formativo. Trata da formação como construção de hábitos, de acesso aos bens da cultura e, ao mesmo tempo, da criação da própria cultura nas interações. Aponta a formação como direito de participação nos diferentes níveis, mencionando progressivamente do menor ao maior grau de participação: “rigor progressivo equilibrado com participação forma sujeitos cognoscentes e experientes segundo a dimensão público-universal [...]” (NOGUEIRA, 2000, p. 40). A formação, neste sentido, é perceber que sujeitos constroem um espaço de interação entre si e com o ambiente, sob o empenho de produzir conhecimento.

Esta dinâmica que se estabelece entre os seres, que cotidianamente tencionam a modificação do seu meio através de suas interações e produção de novos conhecimentos, contribui para a formação de uma imagem de ciência que se volta para a ação, para o entendimento da realidade, para a formação progressiva de hábitos de pesquisa e análise da realidade em que vivem.

Formação, finalmente é um agir que compreende o Ser-Humano não apenas como parte da Natureza, como se ela (Natureza) fosse apenas “metade afastada de mim”. É da natureza mesma do Ser-Humano equilibrar (pelo ato de conhecimento) o que lhe é inato com o que ele historicamente constitui como co-natureza sua [...] (NOGUEIRA, 2000, p.41).

Concebendo a formação do Ser humano como ato de equilíbrio ente condições inatas, juntamente com construções históricas – “co-natureza”, trago a concepção de Escola Cidadã que, como vimos, é uma produção histórica vinda das lutas democráticas pelo direito à educação pública e de qualidade. Foi um trabalho de décadas, que somou sonho de educadores engajados e articulados com experiências alternativas de educação, que visa a “formação” do Ser humano, dentro de um equilíbrio da condição inata e interação com o ambiente vivo (construção histórica).

A escola cidadã traz consigo a marca da luta por melhores condições de vida comum, do sonho de ser campo fecundo para a formação de pessoas livres e autoras criativas de suas histórias. Traz a marca de ser laboratório de pensamento, onde cada um tem possibilidade de fazer valer seus sonhos e reconhecer sua singularidade na relação com o outro, com sua comunidade e para além dela.

A educação para a cidadania, como prática social, tem o efeito de resgatar os valores humanitários e igualitários, éticos e solidários que reacendem o valor da vida e confirmam o valor das lutas sociais por liberdade. A caminhada histórica e de lutas por condições de vida, legitima o projeto de Escola Cidadã como espaço educativo, que fortalece a intencionalidade de uma educação que se propõe a diferenciar-se no jeito pelo qual lida com a diversidade cultural. Essa luta se modifica dinâmica e quotidianamente, no intuito de incluir as diferenças: “a escola precisa abrir-se para a vida, deixar-se penetrar por ela, mergulhar em sua realidade e fundamentar toda sua ação nessa realidade cotidiana” (YUS, 2002, p. 179).

Neste movimento de escola, o aluno deixa o papel passivo para assumir, com a instituição educativa, o papel de Ser que aprende perguntando, pesquisando, interagindo com diferentes pessoas e espaços. A comunidade da mesma forma participa deste movimento, contribuindo na ampliação e qualificação do espaço educativo, e também de seu próprio espaço. Comunidade e escola produzem juntos

significados, reelaborando conceitos que serão promotores de novas formas de convivência social.

Os relacionamentos entre os seres humanos, atores sociais, que abordem inter-relações espaciais, articulações nos diferentes campos políticos e simbólicos farão referência à subjetividade, à alteridade, promovendo diversas leituras e significados do cotidiano. Estas leituras e significações estarão, necessariamente, relacionadas ao tempo e ao espaço vivido e, assumidas individualmente pela pessoa no coletivo: “assumir a capacidade de construir o próprio discurso desvenda a descoberta dos caminhos para discutir alternativas e afirmar resultados da ação coletiva” (RUSCHEINSKY, 1999, p. 88). Em espaços onde diferentes emoções, culturas, sonhos, entre outros, se relacionam, as vozes individuais e coletivas vão se mostrando, mesmo que seja sob a forma de grito de socorro por reconhecimento, por dignidade, por diminuição de desigualdades, por respeito às diferenças.

Assumir a própria voz e assumir a capacidade de reinventar esta voz no coletivo passa a ser princípio de reconstrução de um novo caminho e de uma ação coletiva que respeite e reconheça a identidade de um grupo comprometido com a vida.

Morin (1999) ensina que a tarefa da educação do futuro deve prever, em todos os sentidos, a compreensão mútua. Para que esta compreensão aconteça, mesmo nas sociedades democráticas abertas, será necessário “passar a metaestrutura do pensamento que compreenda as causas da incompreensão de uma em relação às outras e que possa superá-las”. Neste sentido, a educação do futuro deve se encarregar de, em todos os níveis educativos e em todas as idades, desenvolver a compreensão, tencionando uma “reforma planetária das mentalidades” (MORIN, 1999, p. 104).

A proposta da Escola Cidadã, no sentido de aproximar o currículo da realidade local, de integrar os processos, de incluir a todos, de enxergar o indivíduo indivisível de seu meio, trabalha com as falas da comunidade, “formula questões, hipóteses, escolhe-se um fenômeno cujas dimensões socioculturais melhor expressa as totalidades e os significados das questões captadas na comunidade” (AZEVEDO, 2004, p. 232). Visa um currículo integrador que não negue as experiências de vida da comunidade e,

do mesmo modo, que possa dar ao saber popular uma dimensão elaborada em saber científico. “O Complexo Temático pressupõe, também, uma visão de totalidade da abrangência dessa totalidade, através do olhar particular de cada área do conhecimento, olhar esse que rompe com o conhecimento fragmentário” (Rocha, *apud* AZEVEDO, 2004, p. 232).

Nesse sentido, o projeto de Escola Cidadã aponta elementos que podem converter os princípios educacionais tradicionais fragmentários em princípios educacionais integrais que enxerguem a pessoa, a sociedade, a natureza; Cosmos se relacionando, se auto-organizando, construindo autonomia porque se interdependem e se complementam. Se o projeto educativo consegue estabelecer relações a partir destes princípios, então qualifica a vida e ajuda a garantir, pela aprendizagem, a construção de uma cidadania planetária e, da mesma forma, garante a sobrevivência da espécie humana e do Planeta.

Na perspectiva destas propostas, tudo está relacionado, o universo é feito de conjuntos integrados que não se reduz à pura soma de suas partes. Nessa concepção de mundo que se contrapõe à visão fragmentada das coisas “existe uma concepção que ressalta a existência de uma dimensão espiritual nas coisas, e outra mais materialista que admite a existência de um ‘todo’ formado por partes que se inter-relacionam” (YUS, 2002, p. 16). Ao perceber a visão integradora da pessoa, de objeto, de natureza, chega-se a uma concepção holística, termo que foi retomado pelo americano R. Miller, em 1997, com a intenção de firmar, com convicção, que a personalidade global da criança deve ser considerada na educação. Segundo Miller (1997), o holismo “é uma rebelião do espírito humano, que se eleva acima de tudo na globalidade” (YUS, 2004, p. 25). Claro que os teóricos conservadores ainda buscam as “verdades”, as “certezas”, em um tempo de incertezas, às custas de violentar as relações entre as pessoas, as famílias, entre os grupos sociais e a Terra.

A concepção holística aponta um novo jeito de olhar para essas relações, de forma a sensibilizar pelos significados e não mais pela busca de resultados mecânicos, sem sentido. Mesmo a concepção holística tendo surgido pela preocupação com o indivíduo, atualmente converge com os princípios da educação global, que através do

desenvolvimento integral do Ser humano, de suas capacidades criadoras, alcança perspectiva mais sensível, cooperativa, tolerante e solidária com os grupos sociais e com as formas de vida do planeta. “O ambiente e as vivências educacionais nele ocorridas podem ser (ao mesmo tempo) espaço e Cultura públicos e sobrevivência genético-afetiva” (NOGUEIRA, 2000, p. 41).

Sensibilizar é, também, conectar-se com os afetos e fazer fortalecer a vida nos espaços de convivência. Quando me sensibilizo com a minha forma de estar no mundo, com o meu semelhante, posso promover aprendizagens significativas, cultura pública (que conhece) geradora de mais vida na relação com diferentes grupos. Seguindo nessa concepção, e retomando o princípio deste trabalho, podemos aprender que o espaço educa e não podemos nos excluir do papel de tanto nos educar na/para a cidadania planetária como contribuir para promoção destas aprendizagens com os outros.

Este diálogo com autores segue nos próximos capítulos na medida em que for delineada a Pesquisa Participante na comunidade escolar. Penso ser importante destacar que os escritos feitos até o momento são frutos de construções e desconstruções, dentro de um tempo e de um espaço que é presente, porém, marcado por diferentes tempos. Os mesmos retratam (ao menos parte, no que pude explicitar) o caminho por onde segue meu pensamento e a direção que vislumbro seguir durante minha trajetória de vida que teve início com a minha aproximação com os processos educativos, que sempre farão parte de mim, enquanto estes forem princípios de vida.

2.5 A Instituição Escolar: espaços e tempos de construção de cidadania

A Instituição Escolar se organiza nos espaço e nos tempos da comunidade e, em se tratando de Escola pública municipal, se revela em espaço público de participação popular. A Instituição Escolar popular cria instrumentos de participação e de formação de cidadania, que rompem com uma trajetória da Instituição Escolar brasileira que se fez por séculos, distante dos processos da sua comunidade.

As políticas educacionais das Secretarias de Educação, em especial as Municipais de diferentes municípios do Estado e do Brasil, que fomentam a

participação popular e a construção da cidadania a partir da Escola, são desdobramentos do projeto de construção e consolidação de democracia nas cidades, desenvolvidos, via de regra, pela Administração Popular.

A Instituição Escolar democratizada através de espaços como o Orçamento Participativo, Conselhos participativos, Gestão Democrática, Projetos que envolvam toda a comunidade escolar, “exercitam a democracia direta onde a sociedade civil formula políticas, fiscaliza e controla o desenvolvimento das políticas públicas” (AZEVEDO, 2000, p. 85).

A Escola Flôres da Cunha segue no seu processo de reorientação curricular, a partir dos espaços promovidos pelo projeto de escola popular, democrática e cidadã, em uma iniciativa do poder público municipal de Esteio, juntamente com a comunidade. Em linhas gerais, a postura filosófica da SMEE de Esteio é investir na Educação como prática social, intencional, comprometida com a transformação da sociedade, possibilitando aos sujeitos, através do diálogo entre os diferentes, a circulação dos saberes e construção do conhecimento, em uma prática interdisciplinar e prazerosa, onde se construam como agentes deste processo de mudança.

Para garantir o processo de implementação dos projetos de Escola democrática e cidadã, a SMEE reeditou um programa de assessoria em 2001 para articular as ações das escolas com o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, que é pautado nos princípios da Educação Popular, cujas premissas básicas são: a nova qualidade do ensino, gestão democrática e democratização do acesso e permanência do aluno à escola.

O trabalho de acompanhamento dos PPPs nas escolas é realizado desde 2001 pelo Núcleo de Assessoria às Equipes Diretivas - NAED e tem por objetivos:

- Aprofundar questões referentes à Gestão Democrática, Instâncias Colegiadas e Planejamento Participativo;

- Qualificar a ação de cada integrante da Equipe Diretiva buscando Qualidade de Ensino em uma perspectiva libertadora;

- Refletir/Propor constantemente sobre os desdobramentos da ação da Equipe Diretiva, do seu compromisso como Gestor Escolar junto à comunidade, a partir do estudo e aprofundamento da Função Social da Escola que se evidencia na construção curricular;

- Promover ações junto às Equipes Diretivas com vistas a garantir o acesso e a permanência dos alunos.

Sua metodologia de trabalho ocorre, dentre outras formas, através de reuniões de equipes diretivas, reuniões por segmento; assessoria individual ou por equipe; oficinas; micro-formações, formação continuada e em serviço; e grupos de estudo.

A SMEE organizou também o Núcleo de Assessoria Pedagógica - NAP para orientar e acompanhar as pessoas envolvidas no projeto de escola democrática e cidadã. Esta assessoria tem por objetivo promover a construção da consciência crítica dos sujeitos implicados no desenvolvimento do processo educativo, expondo o entendimento da realidade como construção histórica que visa à humanização através da transformação social.

Os assessores pedagógicos organizam suas ações pautadas nos princípios da Educação Popular, implementando o Movimento de Reorientação Curricular na Rede Municipal de Ensino. Com a finalidade de garantir o alcance de seu objetivo, a assessoria trata de subsidiar-se através do contato diário e da organização de espaços sistematizados para reflexões e articulações, reuniões pedagógicas, seminários e jornadas pedagógicas.

3 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO, DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS GESTORES

O Projeto Político Pedagógico da escola municipal Flôres da Cunha retrata o desejo da comunidade de ter uma escola que contribua com o desenvolvimento das crianças e da comunidade envolvida. Este projeto começou a tomar forma como uma alternativa concreta quando, em 2000, nos primeiros encontros da comunidade escolar, ficaram definidas as diretrizes do projeto de educação e vislumbrou-se a possibilidade de que a postura pedagógica da escola pudesse transparecer o caráter de envolvimento de toda a comunidade no processo de aprendizagem, emancipação e cidadania.

A Escola tem, praticamente, 40 (quarenta) anos de caminhada anterior ao PPP. Esta vivência favoreceu a realização dos encontros, já que a comunidade educativa possui uma história consolidada junto à comunidade-bairro. A diretora atual da escola porta experiência de 20 anos na equipe educativa e no período de outubro a novembro de 2005 integrava a chapa única para a reeleição. A comunidade escolar estava vivendo momentos de definições de princípios para a próxima gestão, juntamente com as discussões de reformulação do PPP para 2006.

Na seqüência deste capítulo, no capítulo 4 e 5, procuro fazer uma diferenciação de categorias, tais como espaço-tempo, espaço-projeto, espaço-comunidade, mesmo que seja para fins didáticos, no intuito de facilitar a análise e o entendimento do leitor. Além dos quadros-resumo de depoimentos colhidos nas entrevistas semi-estruturadas e nos questionários, que constam nos capítulos deste trabalho, adiciono falas que contribuíram para construção da análise no decorrer dos textos. Algumas referências vão constar no

Quadro-Resumo e no texto, entre parênteses, outras só constarão no texto ou só no Quadro-Resumo. O diálogo com autores irá ajudar a aprofundar a análise.

3.1 O olhar dos gestores para os espaços e os tempos na comunidade educativa

O Quadro-Resumo, que apresento no decorrer deste capítulo, foi elaborado a partir das entrevistas e dos questionários aplicados à Direção e Vice-Direção, as quais denominei de G1 e G2. A construção da análise foi efetuada a partir das referências dos gestores, em relação aos tempos e espaços de participação no projeto da Escola.

As falas convergiram para uma percepção de participação nos espaços, fortalecidas pelo tempo de convivência e pelos vínculos estabelecidos ao longo do processo de aproximação com o Projeto Político Pedagógico. “O espaço e o tempo vividos são sempre coordenadas de nosso respectivo mundo, interpretadas ou encarnadas concretamente - como a comunidade de um local, de uma região, [...]” (HABERMAS, 2002, p. 93). As falas expressaram o mundo vivido por essa comunidade educativa, em um espaço e em um determinado tempo, com o objetivo de trabalhar para o desenvolvimento para a educação das pessoas, que implica em uma melhor qualidade de vida e o compromisso de relacionar o conhecimento popular com conhecimento formal.

Os espaços e os tempos ajudam a orientar as pessoas nas atividades cotidianas. A escola, como instituição que contribui na formação humana, encontrou uma forma de conjugar espaços e tempos, com o objetivo de promover a aprendizagem em um tempo e em um espaço que lhe é próprio, porém, um tempo que é submetido a outros tempos muito mais amplos.

O chamado espaço mundial é dado pelas relações tecidas entre todos os lugares. E o chamado tempo mundial é dado pelas possibilidades mundiais concretamente existentes e pelas possibilidades mundiais efetivamente utilizadas pelos atores hegemônicos. Os demais tempos são subalternos. É essa a base empírica da construção teórica de um tempo e um espaço mundializado, sem a qual cada porção do acontecer não é inteligível (SANTOS, 1996, p. 47).

A escola, junto da comunidade, procurou conjugar os tempos e os espaços concretamente existentes. Ciente desses tempos e espaços plurais, buscou os elementos fundamentais para realizar um Projeto Político Pedagógico que se aproximasse dos desejos e dos sonhos da comunidade da qual faz parte, sem perder de vista a idéia de que esta comunidade tem uma vivência histórica própria, em determinado espaço social e lugar no mundo, que deve ser respeitada em seus princípios culturais, éticos e morais, políticos e religiosos.

Como cenário de formação de cidadania, a escola apresentou uma diversidade de espaços marcados por tempos, onde as relações foram se estabelecendo, juntamente com as identidades individuais e sociais. O Projeto de Escola, comprometido com a emancipação, transpôs a fronteira dos espaços internos (delimitado pelo território da escola), relacionando as experiências com outras vivências na comunidade, na cidade e no Planeta, abrindo um espaço para a discussão das problemáticas locais, relacionadas com outras questões sociais de âmbito geral.

Através das entrevistas semi-estruturadas, percebeu-se que a Direção e Vice-Direção (G1 e G2) têm definições a respeito do espaço da escola que se relacionam com o tempo de inclusão das pessoas no projeto de escola.

Na perspectiva dos gestores, o espaço/tempo foi definido como um dos espaços onde se constrói conceitos e se faz história; uma vivência onde a participação de alguns se sobressai à participação de outros. Isso vale também para espaços de participação envolvendo adultos educadores.

Parece que o grupo com mais vivência, mais tempo na escola aceita com mais facilidade o que é legitimado pela direção da escola (G1).

O que foi referenciado ilustra a percepção que a gestora manifestou em relação aos tempos e as vivências no espaço escolar. Apontou elementos de passividade do grupo ao qual a gestora se refere (coletivo escolar), em relação às ações da equipe diretiva. Ultrapassando a interpretação do conteúdo manifesto, a fala poderia estar indicando uma relação de poder, marcada pelo tempo de convivência entre a Direção da escola e um grupo determinado de pessoas, levantando a possibilidade de estas relações

se submeterem a uma forma de gestão representativa sem diálogo. Poderia estar indicando, ainda, a existência de grupos que não aceitaram passivamente as determinações da equipe diretiva, manifestando seu pensamento através do diálogo e transformando a base da identidade social e individual em possibilidades de escolha participativa e voluntária.

Na relação entre a identidade e a instrumentalidade da ação política assenta-se a possibilidade de os setores subalternos libertarem-se da conformidade, exclusão, desinformação e passividade [...] capacitarem-se à ação coletiva autônoma, ou seja, direcionadas pelos seus interesses, através de movimentos sociais que, por sua vez, relacionam-se com outros atores sociais (RUSCHEINSKY, 1999, p. 83).

No espaço de interação do coletivo escolar existe o espaço de ação coletiva autônoma e este espaço é possível pelo diálogo e pela manifestação dos desejos de cada um que, unidos, fundem o desejo da maioria. Embora haja discussões e silêncios, o grupo avança e busca a qualificação do PPP, levando em consideração a heterogeneidade da equipe e da comunidade, que se empenha na reorientação do projeto educativo, dentro de princípios da escola popular, democrática e cidadã.

Quadro-Resumo das Respostas Gestora 1 e Gestora 2

- **Alguns educadores ficam descontentes com a participação dos alunos da manhã no turno da tarde (G1);**
- **A escola é um bem público e no meu entender deve ser usufruído por todos (G1);**
- **Os professores que se propõem a desenvolver projetos com as séries finais têm um bom manejo da situação e garantem o espaço junto com os alunos (G1);**
- **Os professores das áreas são novos na escola (G2);**
- **O conselho organizado democraticamente, nunca funcionou. Uma minoria vinha aos encontros (G2);**
- **As mudanças físicas provocaram mudanças em algumas ações pedagógicas principalmente nas atividades no pátio e momentos de recreio (G2);**
- **Os professores das séries iniciais se apropriam melhor do espaço da escola. Acho que isso se deve ao início da história das escolas municipais. Hoje temos outra realidade, mas observamos que os educadores das séries finais se apropriam menos (G1).**

Através dos depoimentos, é possível inferir que o tempo/ano que os educadores têm de vivência na escola facilita ou dificulta o acesso e a participação a alguns espaços, entre estes o espaço de relação com a Direção. Quem está há pouco tempo fica mais receoso de fazer solicitações, ao contrário de quem está há mais tempo. Porém, nos elementos trazidos, podem ser percebidas contradições referentes aos aspectos temporais/espaciais. Retomando, o mesmo grupo que se manifestou receoso, não aceita com facilidade a determinação da Direção, lutando por seu espaço, através do diálogo, da oposição e da discussão coletiva, ao mesmo tempo em que deixa de ocupar os espaços de decisão, como é o caso dos Conselhos.

Quem ocupa mais espaço são realmente os professores com mais tempo de escola, 15 a 27 anos. São estes que se comprometem com o CPM, o Conselho Escolar e outras atividades (G1).

Na visão da gestora, acima (G1), a facilidade de acesso e “participação” se refletiu nas práticas pedagógicas e principalmente nos meios para a realização dessas práticas, pois o grupo que não se contrapunha à equipe diretiva acabava assumindo posições para que o trabalho pudesse acontecer. Constatou-se uma relação afetiva entre direção e professores que assumiam as responsabilidades pelo CPM, Conselho Escolar e Comissão Eleitoral.

Durante a entrevista, a Gestora faz referência a relações de amizade intensa entre ela e colegas de longa data. Essa vinculação maior pode indicar que se trata de um grupo diferenciado por estas relações afetivas. Por outro lado, não pode ser negada a inferência da difícil operacionalização de algumas tarefas quando as pessoas não se dispõem ao trabalho e permanecem periféricas em relação ao grupo que está mais conectado.

A direção fez o convite a todos os professores em todos os turnos, para que os interessados em fazer parte do Conselho Escolar se manifestassem. Como ninguém se pronunciou a direção fez o convite diretamente. Os antigos quando convidados nunca dizem não para a responsabilidade. (G2)

Essa prática de não assumir tarefas ou de assumir sem questionar, no meu ponto de vista, é uma forma pouco emancipada de “participação”, já que existe o interesse por ocupar o espaço de discussão, de liderança, de diálogo fecundo, bem como de produção coletiva, no confronto das demandas individuais e grupais, que é uma luta legítima pela

emancipação. Os professores recém chegados não aderiram aos convites e os mais antigos não conseguiram renunciá-los. Assim, as pessoas alimentaram uma fronteira que divide o grupo em duas partes, quando se trata de um projeto de grupo de interessados e não de grupo que se divide em partes. A partir da necessidade de diluir estas fronteiras a comunidade educativa, inicia uma caminhada para um entendimento de trabalho coletivo que pudesse se sustentar na participação transdisciplinar nos diferentes tempos e experiências grupais. Essa discussão de fundo possibilita que o grupo se respeite nas especificidades individuais que compõem a riqueza de visões e posicionamentos, fortalecendo a heterogeneidade do grupo em busca de um projeto comum.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mas ainda, provavelmente assumam posições passivas, alienadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (FREIRE, 1987, p. 51).

Essas posições foram perceptíveis, também, nas relações entre os segmentos da escola e os alunos. Porém, observou-se que os alunos que permanecem há mais tempo na escola, ao contrário do que ocorreu com os professores na mesma condição, sofrem uma tensão, o que sugere uma diminuição da participação nos espaços. Essa tensão provocou-os para a luta pelo espaço, pela oportunidade de imprimir a voz e de poder Ser. Esses alunos não assumiram uma posição de passividade, pelo contrário, ocuparam diferentes espaços e tempos. Ao mesmo tempo, percebeu-se que estes alunos desenvolveram dificuldades de respeito pelo espaço.

A escola tem um território para ser ocupado pelos alunos e professores dos dois turnos e para essa ocupação precisa de organização dos tempos e espaços.

Os alunos do turno da manhã chegam antes do horário previsto e tentam entrar no horário que é reservado para o turno da tarde, por isso dá os desentendimentos, porque eles desrespeitam as combinações (G2).

Confrontando impressões a respeito do grupo de alunos que vivenciam o projeto por mais tempo, com os professores que também estão há mais de cinco anos na escola, foi constatada uma divisão em grupos distintos. Os professores mais antigos são responsáveis pelas primeiras séries do ensino fundamental e os alunos mais antigos

estão sendo atendidos por professores recém chegados na escola, especializados nas diversas áreas do conhecimento (Matemática, Literatura, Inglês...). Com isso, se fortalecem os espaços das séries iniciais e se fragilizam os espaços de participação dos alunos de séries finais do Ensino Fundamental, na utilização do turno inverso. Aprofundando o olhar, percebeu-se que o que parece fragilidade, na verdade, impulsiona o crescimento dos grupos, haja vista que se posicionam de forma a redefinir seus espaços.

Os conflitos são legítimos para a construção de identidades, de autonomia, e emancipação. O espaço externo da escola se apresenta como um grande laboratório de experimentação e de construção de cidadania que favorece o desenvolvimento da comunidade escolar, previne e combate às situações de desintegração das pessoas, através da restauração dos laços sociais de convivência em um mesmo espaço.

Não consegui identificar uma preocupação por parte dos gestores, de planejar com os professores das áreas, que atuavam nas séries finais, atividades cotidianas para os espaços externos inclusive o recreio. Esse elemento reaparece na fala dos alunos (cap. 5) quando apontaram a fragilidade do planejamento no aspecto do espaço de recreio. A questão é anterior ao planejamento de atividades, pois o grupo precisa avançar no que entende por tempo de intervalo e tempo livre dentro de uma instituição educativa e contrapor este entendimento com os desejos da comunidade.

É uma briga para os professores se organizarem para monitorar o recreio, ninguém quer e quando o fazem ficam isolados conversando sem atender os alunos (G1).

Nesse momento, não consegui detectar intencionalidades pedagógicas pensadas para estes espaços. O grupo de professores cumpre o “protocolo” de monitoria, mas não se envolve com as atividades. Minha observação, nesse aspecto, convergiu à percepção geral da comunidade educativa, no sentido de que o espaço do recreio estava para ser entendido como espaço pedagógico, de responsabilidade e ações de toda a comunidade educativa - alunos, professores, comunidade em geral. Precisa ter um tratamento e uma ação condizente com o PPP. Essa discussão está presente nas reuniões de professores. Porém, ainda predomina a resistência de mobilização para a ação concreta direcionada

ao espaço externo. Na minha percepção esta ausência de acompanhamento e monitoria, que incomoda a equipe nos momentos de recreio, não está somente relacionada ao fato de ter pouco espaço no pátio, mas sim às diretrizes do PPP que definem todos os momentos e os espaços da escola como pedagógicos e, portanto, precisa de planejamento e ação da equipe. O desconforto da equipe, embora alguns se sintam mais incomodados que outros, mostra que estão percebendo as cenas cotidianas que destoam do firmado como princípio de educação e estão promovendo espaços para que estas posturas sejam discutidas.

Nos planejamentos, os espaços formais (salas de aula) são privilegiados e o espaço externo que já sofria um encurtamento, devido às construções, ficava desassistido. Porém, tanto na visão dos gestores quanto dos alunos (no cap. Visão dos Alunos) percebeu-se um entendimento de que é possível construir conhecimento fora da sala de aula.

Eu gosto do barulho que as crianças fazem lá fora. Eu vejo que elas estão construindo conceitos, mesmo nos momentos de recreio, onde ficam com tempo livre (G1).

Os alunos promoviam construções, muito embora acontecessem longe do olhar do adulto educador, ou seja, conseguiam de alguma forma “ocupar” o tempo livre com elaborações de conceitos. Aqui não apareceu a participação do adulto, apenas dos alunos. O adulto educador apareceu enquanto formalizador do espaço externo com atividades específicas:

Temos projetos que ocupam o espaço externo e são desenvolvidos por educadores e alunos (G1).

O espaço externo, visível, passou a ser planejado e ocupado como espaço possível de promover aprendizagem, a partir do desenvolvimento de projetos específicos e no turno inverso das atividades regulares dos alunos.

Destaca-se um desapontamento manifestado pelos gestores, referente à resistência da comunidade escolar, em virtude da ocupação do espaço físico da escola para desenvolvimento de projetos dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental

(matriculados no turno da manhã), no turno da tarde (período em que ocorriam as atividades regulares das primeiras séries do Ensino Fundamental).

O turno da tarde mostra uma dificuldade em acolher o turno da manhã e isso é triste (G1).

A comunidade escolar, desde a implantação do Projeto Político Pedagógico, vem tencionando a mantenedora e a própria iniciativa da comunidade, para desenvolver projetos envolvendo as seguintes esferas: alunos, educadores e comunidade em geral. Com as modificações do espaço físico (lê-se diminuição), os projetos que já existiam foram redimensionados para outros espaços, como o refeitório e o pátio. Mesmo com esta restrição física, a comunidade escolar não inibiu a criação de novos projetos, que buscaram espaço junto aos que regularmente vinham se desenvolvendo no ambiente escolar.

Naturalmente, os depoimentos ficaram marcados pelo olhar de gestores que, ao mesmo tempo em que viveram as dificuldades de acomodação dos projetos com a equipe, sentiram o descontentamento de perceberem que os professores que atuaram nos projetos junto com seus alunos das séries finais, se esforçaram para manter os trabalhos em espaços marcados e “escriturados” pelo turno da tarde, ou seja, a equipe de professores e alunos das séries iniciais (professores com mais tempo de inserção na Escola). Vista de fora, esta demarcação parece ferir os princípios do PPP no que se refere à Escola, como bem público, em benefício de todos. Por outro lado, internamente, as discussões prosseguem e os alunos são convidados a, junto com os demais interessados, encontrar uma maneira de se organizarem de modo que todos consigam trabalhar no espaço que, temporariamente, está diminuído.

Surpreende o fato de a comunidade escolar não ocupar a rua com maior frequência ou o campo de futebol do bairro e outros espaços da vizinhança. Consigo entender a opção que a escola faz em desenvolver as atividades cotidianas quase que, exclusivamente, no espaço físico da escola, como decorrência do aspecto conservador da escola tradicional, que se restringe aos limites físicos demarcados pelos muros do estabelecimento educacional.

Nos depoimentos também ficou registrado o contentamento com a organização dos alunos que, mesmo naquele espaço de precárias condições físicas, devido à ocorrência da demolição dos pavimentos, que indicava que as condições físicas não eram as mais favoráveis, todos conseguiram participar.

Os alunos sentam no pátio e ficam lendo enquanto esperam a sua participação no projeto (G1).

Foi registrada uma participação efetiva dos alunos e de seus familiares nos projetos desenvolvidos pelas séries finais do ensino fundamental no espaço escolar. Curiosamente, no Semiflôres, no espaço da comunidade, estes foram os alunos e as famílias que menos mostraram seu trabalho em grupo. Seria interessante desafiar-los a ampliar as aprendizagens e a autonomia que vêm construindo no espaço escolar para outros espaços da comunidade, pois, visivelmente no espaço escolar, o grupo vivencia momentos de autonomia, mostrando sua música, suas brincadeiras, sua poesia, sua arte, seu jeito de vestir, entre outras mostras mais formalizadas, como projetos e trabalhos espalhados pela escola. O Semiflôres é um desses espaços que desafia a saída dos grupos (alunos, professores e familiares) do espaço escolar para um espaço mais amplo, visível e possível de participação de distintos grupos e culturas, pois é o espaço da cidade.

O fato de o espaço estar em reconstrução afetou tanto os momentos de brincar livre e de recreio do turno das séries iniciais como do acontecimento dos projetos. Percebe-se, nas falas dos depoentes, que durante o desenvolvimento das atividades escolares do turno da tarde, salientam-se dois grupos distintos: os “grandes” e os “pequenos”. Os “pequenos”, junto com seus professores, reclamavam os seus espaço e se resignam com a presença dos “grandes” no espaço escolar. Os “grandes”, junto de seus professores, nos momentos de desenvolvimento de atividades ligadas aos projetos, lutavam para ficar e construir um espaço de aprendizagem, de cidadania - diferente da lógica da fragmentação e de exclusão. Nesta grande cena, os dois grupos se relacionam e se misturam em trocas de experiências, de valores e vivências múltiplas nos espaços que entendem como seus, independente do turno em que estão matriculados. Os interesses e as necessidades são diferentes, mas é justamente o respeito a estas diferenças na convivência que permite que se vislumbre a continuidade e o

fortalecimento do projeto de educação e cidadania como processo construído historicamente pela comunidade.

[...] a Escola Cidadã é, fundamentalmente, um espaço racional de indeterminação: nele os cidadãos-alunos e educadores-, empalmado os valores inscritos pela modernidade - a tolerância, o respeito, à diversidade humana e ao pluralismo cultural -, convivem a história como futuro aberto (Genro, *apud* SILVA, p.11, 1999).

Assim sendo, os dois grupos-turnos conviveram e aprenderam a socializar conhecimentos, vivências e, sobretudo, a construir suas histórias pessoais e coletivas, no confronto de posicionamentos e de luta pelo espaço de uma maneira muito semelhante à forma que a comunidade lutou pela elaboração do PPP. Isto comprova que precisa existir uma mobilização dos grupos para a construção de um projeto que favoreça o desenvolvimento das pessoas e dos processos grupais. A escola implementou projetos envolvendo pessoas do bairro e esta inserção da equipe educativa na comunidade propiciou a manifestação dos interesses distintos e também o intercâmbio entre diferentes saberes, o popular e o científico. Estas trocas, além de favorecer as diretrizes de um projeto de Escola cidadã, fortaleceu a construção das identidades individuais e grupais. Em síntese, apreendeu-se das falas e das observações que as lutas por espaço, por vez e por voz, mobilizaram os “pequenos”, os “grandes” e os adultos, cada qual nas suas necessidades e dificuldades de interação que, historicamente, potencializam a formação de uma sociedade mais democrática.

No espaço escolar democrático precisa existir a multiplicidade de idéias e de experiências e estas devem ser acolhidas na luta contra a homogeneização de idéias e contra a “coisificação” da pessoa. Só através do processo dialético se faz cidadania e se constrói uma história de participação, onde caibam todos, independente de cor, religião, posição econômica e social.

Ao final da década de 1990, os conflitos internos da comunidade educativa, juntamente com as redefinições de projeto de educação da SMEE - Esteio, deram origem a discussões a respeito de qual escola queriam construir. As discussões foram abertas à comunidade interessada e, através do processo dialético, foi delineada a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que inscreve os desejos das pessoas da

comunidade educativa, apontando diretrizes para a construção da pessoa e da sociedade que querem construir e o modo como querem viver.

Foto 04



Tomada das séries iniciais

Foto 05



Tomada das séries finais

Entendi, a partir de depoimentos dos gestores, de observações realizadas e das respostas às questões dos questionários aplicados, que os alunos e os professores, progressivamente e de acordo com o tempo de inserção no PPP, ocuparam um espaço de participação que lhes é legítimo. A partir do exercício dialético dos diferentes desejos, sonhos, angústias e saberes fazem uma história de vida, de cidadania e, ao mesmo tempo, de construção de um Projeto Político Pedagógico de escola que, efetivamente, se faz a partir das lutas da comunidade por uma sociedade mais humana.

[...] a Escola Cidadã instaura a possibilidade dos cidadãos reconhecerem-se como portadores da dignidade, de rebelarem-se contra a mercantilização da vida e a “coisificação” do homem. Ali, eles afirmam-se como sujeitos capazes de contrapor-se à lógica naturalística da barbárie em curso, de subjetivar a história, conferindo um sentido à práxis individual e coletiva, capaz de orientar um novo modo de vida, mais livre e solidário, em busca da igualdade social (Genro, *apud* SILVA, p.11, 1999).

Dessa forma, segundo o enfoque dos espaços e dos tempos na visão dos gestores, pode-se registrar que os alunos das séries finais, com mais de cinco anos de inserção na comunidade escolar, apropriaram-se da escola e de seu processo de aprendizagem e emancipação.

A participação é uma conquista construída a partir da vivência de cada dia. Nessa mistura de multiplicidades de sonhos e da luta, para ver garantida a vez e a voz deflagram, a partir da participação, da inclusão, da contradição, os elementos essenciais da emancipação social, através da perspectiva dialética.

3.2 O olhar dos gestores para os espaços e os projetos na comunidade educativa

O Projeto Político pedagógico na Escola Flôres da Cunha visou, desde o princípio, a reinvenção da escola. A comunidade, dentro de princípios emancipatórios, trabalhou para que a escola fosse um espaço público de construção de aprendizagem, onde todos pudessem ser beneficiados com a construção do conhecimento, de valores, de consciência de cidadania e, sobretudo, que assumissem o potencial de autoria e de criação dentro de seu meio histórico social.

Quadro-Resumo de Respostas Gestora 1 e Gestora 2

- Temos 19 projetos acontecendo este ano, alguns conseguidos com muita luta junto à SMEE (G2);
- Alguns trabalhos acontecem sem ônus para a secretaria e mesmo assim tivemos que lutar para garanti-los (G1);
- A comunidade se envolveu bem no projeto social e no projeto de leitura (G1);
- Alguns alunos caminham de muito longe para participarem dos projetos à tarde (G1);
- Nós perdemos alguns projetos por falta de verbas (G2);
- Estamos verificando com a comunidade os projetos que irão fazer parte do PPP na reformulação (G1);
- Muitos projetos pensados em 1999 hoje estão fora dos objetivos da escola. A escola mudou muito nos últimos dois anos. Pessoas entraram e ajudaram nisso (G2).

Na elaboração do PPP, a comunidade educativa definiu os projetos que seriam desenvolvidos ao longo da caminhada da escola. Em 2001, o PPP foi aprovado e, gradativamente, os projetos foram definidos e colocados em prática. A comunidade foi discutindo e avaliando os projetos e essas discussões avançaram para a implementação de alguns e supressão daqueles considerados pouco apropriados para a proposta. Um dos projetos suprimidos foi o concurso da “Garota e Garoto Flôres”.

Os projetos sustentam a proposta pedagógica da escola (G2).

Por dois ou três anos repetimos o concurso da garota e do garoto na escola. Com as obras muita coisa foi discutida e modificada, nos damos conta que alguns projetos não tinham mais significado pra comunidade (G1).

A comunidade entendeu que o concurso descaracterizava a proposta de escola cidadã, se elegeisse a “mais bonita” aluna e o “mais bonito” aluno da escola. O evento destacava as individualidades, em momento que a escola tencionava impulsionar as relações grupais e as construções coletivas, alicerçadas nos valores de solidariedade, cooperação e igualdade de condições, entre outros.

O início da discussão que ocasionou a retirada do projeto foi à questão do espaço físico diminuído. A discussão foi motivada pelo aspecto da capacidade física, porém na medida que o grupo foi discutindo definiu que o projeto referido ficara distante da concepção de educação que o grupo vem discutindo. Por razões políticas e pedagógicas o projeto foi suprimido.

A Feira de Ciências, no entanto, foi um dos projetos que continuou sendo realizada anualmente, em parceria com outras escolas da Rede Municipal, ocupando um espaço do bairro, o Ginásio de Esportes. O projeto reuniu, anualmente, trabalhos das diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Matemática, Literatura, Artes...) e sua exposição fica sob a responsabilidade de alunos e professores, juntamente com a comunidade.

Nos dois últimos anos a escola juntamente com a SMEE, promoveu o Semiflôres - seminário para agregar um número expressivo de projetos trabalhados durante o ano. O evento aconteceu em dois espaços: na Casa de Cultura do Município e nas dependências da escola (oficinas) e contou com a participação da comunidade em geral (pais, professores, funcionários, alunos e lideranças do bairro). O Semiflôres 2005 ocorreu em dois dias, 24 e 25 de outubro de 2005 com mostra de trabalhos, apresentações, palestras e oficinas.

Neste ano a educação infantil participou do Semiflôres e as estagiárias não ficaram sozinhas apresentando como foi no ano passado com as primeiras séries (G1).

A gestora fala dos avanços que percebeu no evento deste ano e destacou a participação de professoras que não haviam se envolvido diretamente nas atividades. A equipe de educadores e a comunidade em geral foram se apropriando cada vez mais dos espaços de socialização dos trabalhos produzidos. Foram socializados trabalhos e projetos que envolveram alunos, professores, funcionários e familiares.

O projeto mais recente, e que será incluído na reformulação, do PPP é o Coral dos Funcionários. No PPP já havia sido indicado o Coral com alunos. O convite e a viabilização para o movimento dos funcionários partiram da direção da escola. A equipe

de funcionários se apropriou da idéia, definiu a formação do grupo, a instrutora e os horários de ensaio sem que fossem comprometidos os trabalhos e o funcionamento da escola.

Eles são muito participativos e sempre acolhem os convites. No ano passado eles também deram um show (G2).

A fala da diretora se refere à participação da equipe de funcionários e seu envolvimento nas atividades e eventos da escola.

Na minha percepção, a equipe de funcionários está imbuída no projeto de escola e, ao mesmo tempo em que constroem seu espaço, ajudam na formação dos alunos. São educadores que nas suas funções podem promover relações emancipatórias com os alunos, da mesma forma que se emancipam pela participação, nos diferentes espaços que ocupam.

A luta da escola para garantir os espaços e os princípios definidos no PPP vem firmando cada vez mais o caráter emancipatório da escola. No início deste ano, foram muitas as discussões junto a SMEE para assegurar o trabalho já existente e incluir outros projetos que a comunidade havia decidido. A equipe gestora não recuou nas suas proposições e argumentações junto ao Núcleo de Assessoria a Equipe Diretiva da mantenedora, embora o diálogo tenha sido desgastante para a equipe, os projetos foram garantidos e a comunidade foi escutada nas suas necessidades.

Existe um tensionamento, mesmo que sutil, pela homogeneização das escolas da Rede Municipal, mas a comunidade educativa da Escola Flôres da Cunha contrapõe este movimento, rompendo com os padrões estabelecidos que não respeitam a diversidade e as demandas da comunidade. Ela apresenta um projeto próprio construído no cotidiano escolar com a comunidade. Os projetos destacam-se pelo potencial e pela adesão da comunidade para implementá-lo. Embora sem verba, alguns projetos acontecem pela participação e pelo desejo de pessoas da comunidade.

Como nada é perfeito, acabado, nos depoimentos se pode entender que a escola ainda precisa avançar para um entendimento de que o projeto que se propõem a desenvolver parte do princípio de que a Escola é um bem comum e se trata de um espaço de todos.

Vejo que nós gestores podemos avançar. Seria importante olhar para os projetos e para o espaço da escola como um bem comum, independente do turno das crianças (G1).

No meu entendimento, a fala se refere a um olhar mais integrador de um movimento de escola que consegue trabalhar seus projetos com uma visão de turno integral, que não separe territórios e turnos embora as turmas sejam agrupadas em salas, em horários e turnos diferentes. Refere-se a um trabalho de equipe que visa à formação integral do aluno, independente do turno em que ele está matriculado: de manhã ou de tarde, a escola é dele.

Na visão de uma das gestoras, esse avanço poderia ocorrer quando a equipe diretiva da escola fosse a mesma nos dois turnos, com um regime de trabalho de, no mínimo, quarenta horas de atividade na equipe. A entrevistada defende a posição de que uma única equipe diretiva, que atue nos dois turnos, poderia incluir os grupos distintos.

Questiono se deveríamos nessas eleições continuar com Vice-Direção da manhã e Vice-Direção da tarde (G1).

Na minha observação participante, encontrei alguns elementos que se aproximam da visão da entrevistada. Existe uma distinção no modo como as pessoas adultas educadoras se referem aos alunos. A definição de turnos, propriamente, vem antes da situação que pode envolver um referido aluno. Esta prática confere um tratamento simples e linear para um problema complexo: por exemplo, solicitar o comparecimento de um responsável por um determinado turno para resolver situação ocorrida com alunos pertencentes àquele turno, o que transparece o entendimento dos elementos das equipes na forma de organizar as questões disciplinares na escola.

Tanto a educação como a cultura e a sociedade são sistemas complexos, cujo funcionamento envolve diferentes áreas do conhecimento humano, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução de seus problemas.

Temos uma realidade educacional que é sistêmica e, ao mesmo tempo, verdadeiramente complexa, o que exige um tratamento compatível com sua natureza (MORAES, 2004, p. 242).

Essa compartimentalização imprime a noção de que os alunos fazem parte de um turno e não da escola como um todo⁹. O estabelecimento deste recurso, no meu entendimento, é incoerente com um PPP que se propõe reinventar a escola tornando-a um espaço público através da concepção democrática, transformadora, capaz de redimensionar o modelo tradicional, classificatório e fragmentado.

Olhando para a organização da equipe diretiva, aparentemente absorve todos os alunos (uma só Direção), porém, na prática do cotidiano, quem está mais envolvida com a movimentação dos alunos e professores é a Vice-Direção e, nesse sentido, define-se dois territórios distintos: a escola do turno da manhã e a escola do turno da tarde. Essa divisão não seria problemática se a forma de ação fosse orientada por um entendimento de escola para todos, integrando todos os turnos, como prevê o PPP. Essa divisão incomoda algumas pessoas que se sentem responsáveis por todos os alunos, independentes do período do dia em que estão matriculados, especialmente aquelas que trabalham nos dois turnos, na gestão ou não. Na perspectiva dessas pessoas, a responsabilidade pelos processos de aprendizagem deve ser sustentada por todos os adultos educadores, incluindo funcionários e comunidade em geral que estiverem nos espaços com os alunos.

A visão de território privado de grupos distintos está sendo problematizada com os alunos no sentido de se construir a idéia de uma escola para todos.

Já pensaram que no ano que vem vocês estarão na quinta série e ai vocês vão ser os grandes? (G1).

Nessa conversa a gestora que trabalha no turno integral fazia uma escuta junto às quartas séries que se queixavam da presença de alunos do turno da manhã. Essa questão

⁹ Morim nos fala de um dos princípios sistêmicos importantes: “o todo é maior que a soma de todas as partes”. Este princípio indica que além de ser importante para explicar o funcionamento da natureza é também um dos fundamentos do pensamento sistêmico, um dos pontos de partida para a compreensão da teoria sistêmica. (Morim, *apud* MORAES, 2004, p. 44).

do espaço é recorrente e interfere diretamente no desenvolvimento da maior parte dos projetos.

Sofremos por que não somos iguais às outras escolas. Essa personalidade do Flôres custa caro para a equipe e para a SMEE (G1).

A Escola Flôres da Cunha se diferencia das demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Esteio pela organização das turmas em salas ambiente e pelo número de projetos que desenvolve junto à comunidade escolar. Esta prática pedagógica demanda recursos humanos e financeiros maiores do que a SMEE repassa para as escolas. Como alternativa para manter os projetos, a Escola Flôres conta com a participação de toda a comunidade. Alguns projetos acontecem sem ônus para a secretaria, que é o caso de projetos coordenados por professores da escola, que se dispuseram voluntariamente a dar segmento aos trabalhos independente da decisão de corte de verba da SMEE.

A Banda Marcial foi interrompida por solicitação da SMEE, eles nos disseram que o regente seria um serviço contratado por eles, pois haveria uma licitação. Até hoje não temos o regente (G2).

Na fala da gestora pode ser percebido que a burocratização do sistema de ensino acaba por impedir o acontecimento de alguns processos que naturalmente ocorrem. Quando a Banda Marcial foi organizada na escola, a comunidade elegeu o instrutor, professor da escola. Com a saída desse professor, outro regente foi contratado pelo Flôres, com o ordenado mensal pago pelo CPM. A SMEE solicitou o desligamento deste profissional junto à escola, com a oferta de um serviço melhor qualificado decidido por licitação e que daria suporte a todas as escolas da Rede. Nesse modelo, a Escola Flôres não teria custos e garantiria o desenvolvimento do projeto junto à comunidade. A Banda se desarticulou e hoje espera com pouco entusiasmo a chegada do regente. Por conta dessa desarticulação, a comunidade fica enredada na decisão da mantenedora e acaba por não retomar o seu desejo, reconstruindo a Banda sonhada na elaboração do PPP. A comunidade enfraquece na medida em que deixa de caminhar com seus recursos e no aguardo de uma definição da mantenedora.

Muitas das articulações dos projetos se constituem em decisão da comunidade e uma assunção da mesma. Os beneficiários-participantes decidem colocar em prática

seus desejos e na medida das possibilidades o fazem abrindo caminho para novas conquistas, dentro de uma estrada de construção de cidadania, uma estrada que se alonga pela participação, pela inclusão, pela iniciativa de modificar o que está estabelecido como verdade absoluta.

A Escola Flôres da Cunha diferencia-se pela luta para manter as diretrizes do Projeto nos aspectos que julga de fundamental importância. Embora algumas decisões da SMEE contraponham combinações próprias da comunidade, a escola encontra alternativa para dar continuidade a seu Projeto Político e Pedagógico. Estas alternativas são construídas a partir de muito diálogo entre escola e comunidade.

Foto 06



Projeto social-caminhada na comunidade

3.3 O olhar dos gestores para os espaços construídos entre a escola e a comunidade

Os entrelaçamentos entre os sonhos e os objetivos da escola da comunidade permitem uma qualificação das ações e um melhor entendimento do PPP por parte dos envolvidos. A pesquisa sócio-antropológica foi um momento da equipe de educadores sair em visita ao bairro conhecendo as pessoas da comunidade, suas necessidades, potencialidades e concepções de educação. Estas escutas se constituem elementos significativos no redimensionamento que vem sendo feito desde 2000 no currículo escolar. A comunidade educativa, composta por pais, professores, funcionários e colaboradores, faz parte desse “reinventar” a escola, estabelecendo a partir da pesquisa uma primeira aproximação dialógica entre equipe e técnica e os demais interessados. Essa abertura da escola aos desejos da comunidade foi marcada pelas “falas” impregnadas de significados e de expectativas em relação a um Projeto Político Pedagógico que efetivamente viesse servir aos interesses da comunidade.

Quadro - Resumo de Respostas Gestora 1 e Gestora 2

- **Antes do PPP a escola sofreu com os roubos. Numa ocasião todos os computadores foram roubados, agora só temos notícias de pequenos furtos como a bolinha do mouse (G1);**
- **Sempre temos mães das séries iniciais estão mais presentes. Ficavam uma tarde conosco. O clube de mães começou e iniciamos as reuniões de pais das séries finais. Os próprios pais já definiram outra reunião e nós outras (G1).**
- **Muitos dos projetos vislumbrados no PPP em 2000 foram conquistados este ano, como o Coral das Funcionárias, por exemplo. Alguns projetos também já foram remanejados - Garoto e Garota Flôres (G2).**
- **Trabalhamos em parceria com a SMEE, redimensionamos algumas atividades para o ginásio de esportes e a Casa de Cultura com o objetivo que toda a comunidade participe(G2).**
- **Temos um grupo da igreja católica que utiliza o espaço da escola para atividades semanais (G1).**

O resumo das falas dos gestores aponta para a necessidade da comunicação no agir comunicativo.

Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediados de definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimento. [...] Através das ações da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2002, p. 72).

O entendimento entre escola-comunidade mobiliza a implementação do PPP, de modo que sejam abertos canais à participação indiscriminada da comunidade. A Escola Flôres da Cunha estreitou relações com a comunidade local durante a elaboração do Projeto, que na sua essência, propunha transformar os princípios tradicionais da escola em princípios democráticos e emancipatórios. A comunidade redimensionou e ampliou o atendimento da Escola.

O PPP foi realizado em 2000 e legitimado em 2001. A comunidade participou deste projeto de escola (G1).

O projeto, que anteriormente contava apenas com as quatro primeiras séries do ensino fundamental, após a escuta da comunidade, passou a ser implementado para atender todas as séries do Ensino Fundamental. As falas contendo os desejos da comunidade foram respeitadas na sua maioria. Surgiram grandes discussões a respeito da organização por Ciclos de Formação ou da organização por Séries. A comunidade adotou um projeto de escola seriada, organizada por salas ambientes e pela inclusão de projetos – o que hoje constitui uma marca da Escola Flôres em relação às demais escolas da Rede Municipal de Esteio.

A escola conta ao todo, com 19 projetos. Alguns educadores se dispõem a desenvolver atividades relacionadas a estes projetos no turno inverso à sua matrícula e essas atividades têm trazido a comunidade para dentro da escola, ao mesmo tempo que leva a comunidade educativa para dentro do bairro. O Projeto Social e o Projeto de Leitura foram os dois que mais envolveram a comunidade em geral. Os familiares dos

alunos iniciaram discussões a respeito de diferentes assuntos, entre eles, fatos que acontecia na escola, como episódios de desentendimentos entre alunos.

O projeto iniciou com a problematização entre os familiares, que discutiram os filmes assistidos pelas crianças, partindo da análise crítica das relações entre os personagens. Desencadeou-se uma seqüência de assuntos trazidos pelos pais e discutidos livremente no coletivo. Foram vários encontros e a participação dos pais foi fundamental nas discussões, nas oficinas de confecção de brinquedos e nos Seminários. As falas dos familiares e dos alunos, no início do trabalho, se referiam às brigas e às coisas materiais, como brinquedos e eletrônicos. No seminário final, os participantes se referiram às relações afetivas, aos amigos e a estarem com seus filhos independente dos objetos materiais.

[...] momentos importantes e indispensáveis para a educação de nossos filhos. Sentimos o envolvimento dos educadores com a formação deles (Familiares avaliando o projeto).

A comunidade permaneceu envolvida no espaço da escola, elaborando gráfico de valores e confeccionando manual com “dicas de como brincar com seus filhos”, em forma de ímã de geladeira, que foram distribuídos a toda a comunidade, em especial familiares que não participaram do projeto. Foi uma proposição dos pais, a fim de socializar e de certa forma incluir os demais nas aprendizagens e definições que se construíram a partir do projeto.

A comunidade faz melhores vínculos com os professores dos projetos. Talvez pelos alunos estarem mais envolvidos (G1).

A gestora se refere à participação dos familiares no espaço escolar e define como elemento que mantém a aproximação destes com a escola, os projetos desenvolvidos, que se constituem em viés de vinculação e de relações afetivas entre família e equipe de professores.

Na minha observação participante, os professores que trabalham nos dois turnos e atuam nos projetos são os eleitos pelas famílias, como os “melhores” professores. Essa relação se distingue visivelmente. Os familiares se sentem mais

desinibidos para ocuparem os espaços escolares e se incluírem nos demais projetos que a escola desenvolve. Foi possível perceber a participação de mães em diferentes espaços escolares, desde a sala de aula, o refeitório e o pátio, entre outros, na companhia destes professores.

A comunidade está presente nas discussões de projetos, seja para efeito de implementação ou para vetar o seu desenvolvimento, decidindo o que vai ser realizado na escola:

A comunidade, através de enquete promovida por nós, decidiu que não vai participar do projeto Escola Aberta, um convite feito pela SMEE e com parceria da UNICEF. Foram por poucos votos, mas a decisão foi NÃO! (G2).

A gestora fala do espaço de decisão e participação promovido entre escola e comunidade nos momentos cruciais de optar pela realização de um projeto ou outro. Nesse ano, a partir de uma parceria com a UNICEF, a SMEE ofereceu a implementação do projeto Escola Aberta. Nesse projeto, a escola ficaria à disposição da comunidade nos dias não letivos, disponibilizada como espaço de socialização e aprendizagens. Toda a comunidade teve oportunidade de participar, através da utilização do espaço na decisão, através do voto. A escolha da maioria prevaleceu, abrindo mão da possibilidade de ocupação da escola nesses dias.

A equipe gestora parte do princípio que a construção da gestão democrática na escola passa pela participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, o que fortalece a idéia de que “a escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar [...]” (conforme princípios da Escola Cidadã – AZEVEDO, 1999, p. 47).

Foto 07



Participação em Projeto Social

O que eu achei legal também nessa escola é algumas mães estarem conosco. De certa forma elas acabam desmistificando esse espaço só como dos professores. A gente acaba aprendendo com elas e elas também (G1).

No espaço da Escola Flôres da Cunha circulam pessoas da comunidade local, especialmente mulheres, mães de alunos. O grupo mais expressivo envolve mães que têm filhos matriculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, embora apareçam, em menor número, mães de alunos das séries finais do Ensino Fundamental que, geralmente, estão vinculadas a projetos. Existe um movimento que permite que as mães ocupem lugares antes somente ocupados pelas professoras. Estas mães se desafiam a participar dos trabalhos na escola e, por vezes, se envolvem diretamente com tarefas relacionadas à sala de aula, desmistificando o espaço como sendo exclusivo de quem têm formação específica.

Muitas mães são pioneiras no projeto de leitura, tanto na vivência da leitura no espaço escolar como na retirada de livros semanais. A abertura da escola permite que a

comunidade usufrua os espaços e os recursos através do entrosamento mútuo, o que viabiliza a construção da identidade das pessoas da comunidade dentro de um grupo maior. O encontro entre a cultura escolar e a cultura comunitária propicia troca de saberes, a partir do intercâmbio entre diferentes mundos, diferentes valores e crenças.

O sistema de valores e crenças comuns cria uma identidade entre os membros da rede social, identidade essa baseada na sensação de fazer parte de um grupo maior. Nas diversas culturas, as pessoas têm identidades diferentes porque esposam conjuntos diferentes de valores e crenças. Ao mesmo tempo, um só indivíduo pode pertencer a diversas culturas. O comportamento das pessoas é moldado e delineado pela identidade cultural delas, a qual, por sua vez, reforça nelas a sensação de fazer parte de um grupo maior. A cultura se insere e permanece profundamente entranhada no modo de vida das pessoas e essa inserção tende a ser tão profunda que até escapa à nossa consciência durante a maior parte do tempo (CAPRA, 2002, p. 99).

A inserção das pessoas da comunidade na escola é um processo de apropriação do espaço público pela comunidade. Nesse sentido, rompe-se um certo constrangimento das pessoas da comunidade em tomar o espaço como seu já que, historicamente, se fez uma segmentação dos espaços. A entrada de grupos de mães nos projetos, durante e depois da elaboração do Projeto Político Pedagógico, promoveu cenas de interação e diálogo entre a Escola e a comunidade, antevendo um único objetivo: trabalhar por uma educação que verdadeiramente ajude na formação das pessoas, na construção da identidade individual e grupal e, sobretudo, que esteja voltada aos desejos e a emancipação da comunidade.

Os conselhos participativos foram momentos de, a partir da escuta da comunidade, repensar a prática do próximo ano (G2).

No mesmo projeto de participação, a Escola que definiu seus princípios no PPP segue convidando a comunidade para que faça parte do cotidiano escolar. A luta da escola é pela democratização dos espaços, inclusive os espaços tidos como mais “formais”, como o currículo escolar.

Gradativamente a comunidade vem participando das discussões, juntamente com a equipe de professores, direção e alunos. A formação do Conselho Escolar legitimou a importância da participação da comunidade nas decisões da equipe diretiva, o que contribuiu para um entendimento de trabalho compartilhado entre Escola e comunidade.

Assim a escola deixa de ser um espaço público-restrito e passa a ser um espaço de todos, um lugar de comunicação, onde o “mundo da vida”¹⁰ se reproduz.

Temos alunos moradores da região do Banhado. Estes vivem situações de risco social, pessoas da equipe educativa visitaram o local e estão fazendo parcerias para trabalhar com as famílias (G1).

Desta forma, como a comunidade ocupa os espaços da escola e compartilha saberes no intuito de qualificar a vida, a escola invade a comunidade para acessar famílias em risco social. A Escola faz um movimento local, que acaba tomando uma dimensão global, quando conta com parcerias da comunidade. A Equipe consegue envolver profissionais de outras áreas e órgãos públicos Municipais e Estaduais para as ações que demandam encaminhamento para tratamento, como é o caso de doenças e drogadição. A Escola acompanha as famílias, através do vínculo aluno-escola, sem perder a noção de seu compromisso e de seus limites nas situações que estejam fora dos objetivos e de suas possibilidades de ação.

A construção do PPP, juntamente com a comunidade, tornou a “antiga” Escola Flôres da Cunha em um espaço da comunidade. A abertura dos portões estabeleceu uma ligação entre comunidade e equipe educativa. Esse canal de abertura fez com que a comunidade se sentisse responsável.

Antes do PPP a escola sofria com os roubos. Numa ocasião, todos os computadores foram roubados, agora só temos notícias de pequenos furtos como a bolinha do mouse (G1).

O processo de participação no Projeto favoreceu um sentimento de compromisso entre escola e comunidade.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo num ato que necessariamente é

¹⁰ O mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradição nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem aos quais está submetido (HABERMAS, 2002 p.95). (grifo meu)

corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros (FREIRE, 1983, p. 18).

O comprometimento faz surgir à consciência do mundo vivido, problematizado, dentro de uma compreensão de projeto humano e coletivo. Todos participam e cooperam para a construção de outro modo de relação entre escola e comunidade, a fim de preservar e qualificar o espaço comum. A “invasão” do território da Escola deixa de se submeter a modos da agressão e passa a ser espaço respeitado e construído pela ação dialógica, crítica e colaborativa. A participação também é uma decisão de inclusão e, sobretudo, de auto-inclusão, já que demanda o interesse das pessoas e o seu efetivo envolvimento com o contexto.

Os pais são respeitados e escutados também quando questionam a concepção pedagógica da escola. Algumas famílias não se dispõem a conversar, estão sempre com a “panela no fogo” (G1).

Na Escola Flôres da Cunha, o espaço de participação vem sendo construído progressivamente, ao mesmo tempo em que a grande maioria da comunidade aceita o convite à participação no coletivo, algumas famílias, resistem aos convites de participação nas decisões e processos da Escola. A gestora faz essa diferenciação entre famílias que questionam a opção pedagógica e ocupam os espaços perguntando, querendo saber como a escola organiza os conteúdos, os projetos entre outras ações, e outras, que passam rapidamente pelos corredores da Escola, de preferência sem se fazer enxergar.

Estas famílias que ainda não conseguem participar efetivamente da escola de seus filhos demonstram resistência em permanecer no ambiente escolar e se envolver nas atividades educacionais, principalmente as que têm caráter de avaliação do processo educativo. Estas famílias procuram motivos que justifiquem sua rápida passagem pela escola, sem se comprometer com o projeto, o que de forma inversa, interfere negativamente no processo educativo.

Observei, nos espaços escolares, em especial nos eventos promovidos pela comunidade educativa, o envolvimento de familiares nas ações da escola. Durante o Chá da Primavera, mães coordenavam as ações de distribuição dos doces e salgados,

recolhiam as toalhas das mesas entre outras atividades. Nos eventos observei que existem grupos bem distintos com participação variada. As mães de aluno de séries finais participam nas tarefas relacionadas à estrutura da escola e do evento, junto com os professores. As mães de alunos de séries iniciais ficam mais perto de seus filhos e participam com os professores da organização dos alunos nas apresentações, nos lanches e nas brincadeiras. Ainda um outro grupo de mães, independente do tempo que seu filho está na escola, participa do evento como convidado e cumpre com sua função de visita (por obrigação), pois está sempre apressado e chega dizendo que já está saindo, aguarda ser servido e não se envolve na organização. Percebe-se que a pessoa espia o entorno, mas não manifesta verbalmente as suas impressões, o que dificulta o diálogo e as construções coletivas na sua integralidade.

Entre tantas falas, trago uma que considerei significativa durante a minha aproximação com as “visitantes”, que me fez perceber elementos que entendo como relacionados à história de vida dessas pessoas e sua relação com espaços escolares, favorecedores de seu distanciamento em relação ao entorno, hoje. Algumas manifestaram um interesse, mesmo que mínimo em estar mais presente nas atividades da escola, mas pensam que sua contribuição é desnecessária frente à “competência” de pessoas que estão acostumadas a fazer o trabalho.

Elas fazem melhor que eu. Meu filho já estudou em duas escolas e eu nunca precisei fazer serviço. Acho que sou meio envergonhada, eu estudei pouco (M1).

Nessa fala, a mãe se refere a “elas”, professoras e mães que sabem mais, estudaram mais e, portanto, no seu entendimento, estão autorizadas a participar dos eventos com maior propriedades. O fato de estas mães ter freqüentado menos tempo a escola, interfere na participação como mães, nos espaços escolares. Ter freqüentado durante três a quatro anos a escola deixa uma mensagem excludente que as acompanha onde quer que estejam, até mesmo dentro da escola de seus filhos. Nesse sentido a equipe gestora preocupa-se em abrir espaços para familiares, especialmente às mães que aceitam os convites (que são familiares mais presentes no espaço escolar) de participação e colaboração nas atividades cotidianas da escola.

Impregnada de compromisso, a comunidade decide, se posiciona tomando um lugar de participação, de inclusão saindo do campo da neutralidade. Pela participação, a comunidade liberta-se de uma espera vã, se lançando na luta pela palavra, pela liberdade, pela cidadania. Quando comprometida com a emancipação, a comunidade inicia o processo de romper com padrões repetitivos de desesperança, falta de dignidade e falta de valores ético-morais.

4 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO, DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS EDUCADORES

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “quem somos?” é inseparável de “onde estamos?”, “de onde viemos?”, “para onde vamos?”(MORIN, 2003, p. 47).

A Escola Flôres da Cunha iniciou seu trabalho há mais de quatro décadas e em 18 de maio de 2006, completará 45 anos de história, junto a sua comunidade. Nesse período histórico contou com a participação de muitos educadores, voluntários, comunidade que juntos foram construindo “o Flôres” nas suas dimensões espaciais e políticas. Uma das mais antigas unidades da Rede Municipal de Educação de Esteio desenvolve suas atividades educativas com o apoio de uma equipe de educadores, heterogênea e multidisciplinar, que se modifica constantemente com saídas e entradas de professores. A ampliação do Projeto para atender o Ensino Fundamental agregou um grupo de professores de diferentes áreas, em um mesmo momento e com um mesmo objetivo.

O grupo de professores se organiza em vários outros grupos, e essa organização acontece naturalmente, por afinidades, por tempo de serviço e por proximidade de área de conhecimento.

4.1 O olhar dos educadores para os espaços e os tempos na comunidade educativa

As questões trazidas pelos professores, na sua maioria referem-se às relações com alunos, desde percepções até acontecimentos no espaço. As questões relacionadas às relações próprias dos educadores, seus espaços e seus tempos aparecem com menor intensidade, porém com grande significado.

Quadro – Resumo de Respostas Educador 1,2,3

- Neste ano utilize poucos espaços fora da escola para atividades pedagógicas (E1);
- Fomos à Casa de Cultura (E1);
- Alguns alunos demonstram autonomia, outros ainda dependem do professor, tanto para participar adequadamente dos momentos de recreio (E2);
- Os alunos menores demandam acompanhamento mas os maiores precisam ser orientados o tempo todo para não pularem os muros e não atrapalharem as aulas que ocorrem nas turmas (E2);
- Os alunos do turno da manhã gostam da escola, chegam muito antes do horário previsto. Isso atrapalha os trabalhos do turno da tarde (E2).

Durante as entrevistas semi-estruturadas, percebeu-se que os educadores questionam determinados posicionamentos da equipe diretiva, em especial a forma de participação nas reuniões de equipe:

Me incomoda, às vezes, a direção entra dá os avisos e sai da reunião. É muito importante a direção participar porque depois eu não sei o que foi compartilhado, não vivencio e não me sinto mobilizado (E2).

A fala abrange vários outros temas de conteúdo semelhante, referindo-se ao tratamento entre a equipe diretiva e os demais professores. Aborda uma visão de distanciamento entre os grupos no sentido que separa equipe de trabalho pedagógico (professores) e equipe de trabalho administrativo, que dá avisos (direção). Demarca uma fronteira que permite o trânsito, mas não sugere interação, partilha. A direção participa dos encontros com toda a equipe, porém a participação fica reduzida à pauta de recados,

avisos e assuntos administrativos. A equipe de professores faz um protesto velado a respeito da participação da equipe diretiva nas reuniões pedagógicas, mas não consegue estabelecer um diálogo mais fecundo para elucidar a situação e tentar transformá-la. Já que é do interesse da maioria.

Nesse aspecto, fazendo uma relação com as denúncias dos alunos nas entrevistas, a respeito de situações que os incomoda, mas que não são faladas diretamente, se pode apreender que alguns espaços precisam avançar no sentido do diálogo e da problematização entre os diferentes grupos. Se alunos não se sentem ouvidos, e isso ocorre também com os professores e equipe diretiva, então a comunicação está fragilizada, podendo colocar em risco o projeto de democratização, de construção de cidadania e emancipação, como reza o PPP da Escola. Como já consta nesse texto, enquanto existir uma pessoa excluída, não se fez cidadania. Por outro lado, cidadania se faz pela participação, pela autoria, pela assunção da responsabilidade de cada um da e pela comunidade.

Na observação participante, percebi que existe um movimento de alteração da pauta das reuniões (algumas vezes, a direção entra dá os avisos e sai da reunião). O grupo de professores sugere que os avisos e assuntos administrativos sejam tratados no segundo período da reunião, tencionando assim a presença da equipe diretiva até o final do encontro.

Não considero a troca um avanço. O grupo pensa em novas estratégias para manter a permanência da equipe nas reuniões, o que não significa sinônimo de participação. Considero avanço o que representaria o diálogo e o entendimento entre as partes, assim como a discussão dos motivos que levam ao distanciamento e se diluem por outros espaços e ações cotidianas. Parece-me que a resignação manifestada a partir das reuniões traduz outros descontentamentos em relação à falta de partilha do grupo, à falta de participação das pessoas da equipe diretiva através da postura que implica no “entrar e sair” das discussões em momentos fecundos para a construção do projeto de escola democrática e cidadã.

Quando não participam, as pessoas mantêm um processo de fragmentação da comunidade educativa, inviabilizando as discussões na integralidade do e com o grupo, fortalecendo posicionamentos marginais e excludentes que se afastam de uma construção de comunidade pelos princípios da dialética. Se não há interação de todo o grupo, se não há o confronto de idéias, pode haver submissão, utilização indevida do poder, entre tantas outras formas de gerir um projeto sem democratizar, sem emancipar, “sem encontro de horizontes”, sem formação de comunidade. A emancipação presume participação, mobilização de todas as pessoas em movimento único direcionado ao objetivo de todos e impregnado do desejo da maioria.

A verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso) ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidas umas às outras em relação viva e mútua (Buber, tradução ZUBEN, 2001, p. lx).

Segundo uma professora:

Consigno articular com alguns colegas atividades culturais (E1).

Pelo depoimento, é possível perceber que existe a articulação entre pessoas da comunidade educativa, especialmente em se tratando de eventos relacionados à cultura. Estes eventos, na sua maioria, ocorrem fora do espaço escolar, sugerindo a existência de um viés de participação da comunidade educativa em diferentes esferas da comunidade, como espaços públicos do município e de municípios vizinhos, por exemplo. Estas articulações reforçam a idéia de que a Escola Flôres da Cunha experimenta situações de contribuição e de formação de comunidade com um entendimento de ampliar o espaço local, conhecendo a existência de um espaço global. Assim, a Escola rompe com a redoma entre muros e se abre para contribuições que avaliam, criticam e qualificam o trabalho de formação humana, ao mesmo tempo em que está unida a outras formas de relação “viva” e “mútua” com a comunidade.

Quanto à convivência com alunos e entre colegas, percebo que há sempre uma construção no sentido de tornar os alunos autônomos (E1).

Nas vivências cotidianas das práticas escolares, percebem-se cenas de autonomia e emancipação. Essa construção ocorre com dinâmica diferenciada entre elementos e pessoas diferentes. As combinações feitas entre alunos e educadores são retomadas com frequência e, a cada nova roda de conversa, é apontado aspecto que o grupo já consegue fazer com maior autonomia, sem a permanente colaboração do professor, embora este acompanhe cuidadosamente o processo. Nas minhas observações, presenciei em muitos momentos a condução e o efetivo trabalho em relação aos princípios de convivência no espaço escolar. O trabalho de acompanhamento dos alunos, que pude apreender, se restringe a atividades programáticas e de responsabilidade do professor como, por exemplo, às aulas de Educação Física e atividades relacionadas aos projetos. O que não foi observável em momentos de atividades de recreio e atividades livres que partem ou podem partir da proposição dos alunos, com uma maior liberdade.

Fica a impressão de que a equipe educativa se exclui dos espaços menos formais e se exime da responsabilidade de acompanhar os alunos, retomando princípios de convivência como o faz com comprometimento durante as atividades curriculares. Seria a dificuldade de entender o compromisso da escola independente dos tempos e espaços? Seria resquício de uma idéia fragmentada e disciplinar que a escola consolidou ao longo da história? Seria ainda um indício de pouca apropriação das diretrizes do PPP, por parte da comunidade escolar? Seria uma sobrecarga de trabalho da equipe? Todas estas causas, e mais algumas que não foram possíveis detectar, poderiam estar imbricadas e fornecendo elementos para a instalação dessa dificuldade. A autonomia não se estabelece de forma isolada, pois é um processo contínuo e participativo de todos os envolvidos e a escola, como espaço público, tem de estar atenta a todas as suas ações, inclusive as que não estão previstas no currículo e que se manifestam de importância equivalente.

A referência trazida pela fala à demanda dos alunos matriculados nas primeiras séries e nas séries finais do Ensino Fundamental mostra o entendimento da escola em relação às necessidades de acompanhamento e às diferenças que se estabelecem nos diferentes tempos e espaços.

Os alunos menores demandam acompanhamento, mas os maiores precisam ser orientados o tempo todo para não pularem os muros e não atrapalharem as aulas que ocorrem nas turmas (E2).

Evidencia-se, na fala acima, a diferença de tratamento e de acompanhamento no que diz respeito aos “menores”. Parece sugerir processo de educação continuada em função da idade. Porém, de outro prisma, difere do tratamento para com os alunos maiores, denominado de “orientação”. A primeira referência (aos menores) me parece ser de caráter formativo e processual; a segunda referência (aos maiores) me parece que tenta “remediar” o processo que ocorreu, em parte, ou não ocorreu.

Cruzando essa fala com a fala de alunos maiores foi possível constatar elementos que caracterizam uma diminuição do comprometimento da equipe educativa em relação aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Nas minhas observações, encontrei cenas no espaço escolar que convergem para a idéia de que as séries iniciais, embora dividam seus espaços de recreio com os alunos do turno da manhã, ainda contam com um acompanhamento nos momentos de recreio e nos instantes livres, ao passo que os maiores, talvez por desrespeitarem os horários, ficam desassistidos.

Os alunos do turno da manhã gostam da escola, chegam muito antes do horário previsto. Isso atrapalha os trabalhos do turno da tarde (E2).

Fica claro que os “maiores” desrespeitam as combinações, mas quem se importa com isso? Ou mesmo, quem faz ou deve fazer alguma intervenção nesse sentido? Fica uma nova denúncia em relação à importância que a comunidade educativa demonstra na aplicação das diretrizes do PPP, quando sugere a formação do cidadão livre e crítico, responsável por suas ações e transformador da realidade enquanto se esforça na busca de participação, respeito e cooperação.

4.2 O olhar dos educadores para os espaços e os projetos na comunidade educativa

Os depoimentos dos educadores confirmam a opção da Escola Flôres da Cunha em organizar as atividades escolares cotidianas, a partir de projetos e de ações que

envolvam a comunidade, com proposta de educação e formação humana dentro de princípios emancipatórios, pensados na elaboração do PPP.

O espaço de formação e planejamento das aulas e atividades escolares, garantidos pela equipe gestora, é um projeto definido na elaboração do PPP, que qualifica o trabalho desenvolvido com a comunidade, na medida em que permite uma integração de diferentes áreas do conhecimento, na mesma proposta de trabalho. Toda a comunidade educativa se organiza a partir destes momentos de formação, que configuram, talvez, o momento mais significativo de encadeamento das ações formativas. Estes planejamentos acontecem no horário escolar, entre as diferentes disciplinas e conta com o acompanhamento da equipe gestora, mais especificamente da Supervisora e, quando necessário, da Orientadora Educacional.

O acompanhamento permite que os professores, além de planejarem as atividades para o desenvolvimento das aulas, possam conversar sobre a metodologia mais apropriada para os alunos, sabendo-se que os planejamentos precisam ser pensados para um conjunto diverso de alunos que compõem a mesma turma, com desejos e interesses distintos, com tempos também diferentes para construir seu conhecimento. Nesse sentido, o projeto de Escola visa um planejamento reflexivo, “que seja um fazer permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 1970, p. 72).

Quadro-Resumo das Respostas Educador 1, 2, 3

- **A escola oferece o Laboratório de aprendizagem, de informática LATED, momentos de leitura em turno inverso, toda a comunidade pode participar (Ed3);**
- **Um grande diferencial da Escola é o desejo de compartilhar com a Rede Municipal, comunidade, instituições, sua forma de trabalho suas propostas, desafios e conquistas através dos Seminários que realiza com a SMEE (Ed1);**
- **Todos têm espaço e oportunidade de participar enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem.**

Os espaços de encontro, mesmo que fora dos momentos legitimados pelo horário dos educadores, fortalecem um projeto de trabalho que se direciona para a realidade e, através das práticas educativas problematizadoras, comprometidas com os acontecimentos cotidianos, que contribuem na formação humana e com a emancipação social.

Algumas atividades são planejadas a partir das conversas realizadas com os outros educadores que citam como seus alunos estão em sala de aula (E1).

A fala se refere a momentos informais em que os educadores cruzam seus olhares a respeito do desenvolvimento de seus alunos, no intuito de encontrar alternativas de melhor atendê-los em suas necessidades. Esse entrosamento ajuda na construção do Projeto de Escola democrática-cidadã, que através do diálogo faz e refaz sua prática, aprimorando o exercício de ação-reflexão-ação.

O planejamento que envolve a proposta pedagógica da escola contempla a formação de cidadania, emancipação e cultura comunitária (E1).

Existe uma preocupação da equipe de professores em aproximar as práticas educativas dos princípios previstos no Projeto Político Pedagógico, os quais expressam o desejo da comunidade educativa. Desde a elaboração do PPP, a comunidade educativa vem problematizando as práticas, a fim de conhecer os elementos emancipatórios que emergem das ações cotidianas e se relacionam com a cultura comunitária.

O PPP da Escola Flôres da Cunha, a partir de sua aprovação, colocou em prática as diretrizes que orientam o processo de acompanhamento e avaliação do projeto. Estas diretrizes auxiliam a equipe educativa a pensar estratégias de verificação do processo de aprendizagem da comunidade, em especial o processo dos alunos.

Quando a escola possibilita novos espaços de aprendizagem, onde o aluno vivencia outras realidades, inseridas no seu cotidiano escolar a escola favorece o processo de emancipação (E1).

A depoente reconhece o potencial emancipatórios do projeto da Escola diluído nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que legitima uma diversidade de realidades no processo de emancipação. A fala confirma a possibilidade de emancipação

mediante um planejamento variado e uma disponibilidade de espaços, porém não expressa a incidência dessas aprendizagens no projeto de Escola.

Os horários de planejamento, previstos pela organização do calendário escolar, caracterizam os momentos formais de “laboratório de idéias” entre diferentes áreas do conhecimento, o que fertiliza as ações propostas pela equipe de professores, suprimindo assim a demanda da comunidade e o momento histórico em que estão vivendo.

A pesquisa na comunidade sobre o desarmamento envolveu alunos, professores e comunidade (E3).

O planejamento orienta as ações e projeta o envolvimento das pessoas nas atividades. A equipe de professores mantém as diretrizes do PPP à vista, no intuito de construir um projeto educativo em interação permanente com a cidade e os temas emergentes que envolvam, em maior ou menor grau, a comunidade.

A escola realiza atividades de pesquisa, debates, diálogos e reflexões sobre temas do cotidiano escolar, da comunidade local, micro e macro (E2).

Outro depoente confirma o projeto de Escola, político e coletivo, que se abre a diálogos dentro e fora da escola, que convida a comunidade a participar de momentos fecundos, onde as discussões coletivas são a base para a sustentação do projeto educativo e o fortalecimento das identidades individuais e grupais.

Sempre que podemos estamos na escola colaborando com o trabalho. Acho que quem não participa não pode falar que a escola não ensina bem (E3).

A comunidade local participa dos espaços escolares, ocupa o espaço de decisão e de avaliação, bem como se responsabiliza, dentro do que entendem que podem se responsabilizar, pelos trabalhos de formação no espaço educativo. Os familiares mais engajados no projeto de Escola contribuem na qualificação das ações e, sobretudo, ajudam na transformação do projeto de escola tradicional em um projeto de Escola mais participativo e democrático. As famílias integram o PPP da Escola Flôres da Cunha e compartilham saberes, dúvidas, angústias e conquistas. Ao mesmo tempo em que participam de atividades diversas se interam da concepção de educação da Escola.

Em minha observação participante, pude perceber elementos nas falas das famílias (especialmente durante os conselhos participativos) que confirmam que a participação crítica nos espaços escolares modifica a visão que as famílias construíram ao longo da história, em relação à escola tradicional. Muitas famílias conseguem construir, junto com a equipe de educadores, uma visão de escola onde não só os conteúdos formais são reconhecidos, mas também os atravessamentos que surpreendem as atividades cotidianas e que são de fundamental importância para a formação dos alunos. Quem participa da ação pedagógica, conhece a metodologia da Escola e a concepção de educação, se incluindo no projeto e trabalhando com questões que a equipe educativa trabalha efetivamente, elaborando ação e reflexão para retornar à ação.

As famílias que estão sempre com a “panela no fogo” espiam o processo de aprendizagem de seus filhos no espaço escolar. Por alguma razão, estas famílias se excluem e são excluídos do movimento de escola, que se afirma pela participação dos envolvidos, ficando às margens do processo de construção de cidadania.

4.3 O olhar dos educadores para os espaços constituídos entre a escola e a comunidade educativa

A equipe educativa da Escola Flôres da Cunha une forças para realizar um trabalho compartilhado que reconheça e respeite os princípios do Projeto Político Pedagógico. A elaboração do PPP foi o marco de um trabalho compartilhado onde, comunidade local e equipe de professores, trabalharam pela elaboração de um documento que fizesse constar o sonho e o desejo de uma comunidade educativa, visando melhores condições de vida para os envolvidos e a conquista da cidadania, através de lutas cotidianas e progressivas.

Quadro-Resumo das Respostas Educador 1,2,3

- **Nas séries iniciais há uma participação mais ativa da comunidade, tanto no cotidiano, como nos projetos desenvolvidos (Ed2);**
- **Percebo que há satisfação da comunidade em relação aos trabalhos da escola (Ed3);**
- **A Escola busca fazer reuniões no coletivo, abertas a sugestões de professores, familiares e alunos (Ed3);**
- **A nossa escola consegue envolver a comunidade, porém o resultado em termos de avanço cognitivo, ainda tem muito que melhorar (Ed1).**

Os depoimentos dos entrevistados referem as parcerias entre equipe de professores e comunidade local, o que mostra a visão da comunidade educativa em relação a construções que o grupo vem realizando a partir do Projeto Político Pedagógico. As ações compartilhadas se referem a atividades no bairro e na cidade.

Os espaços da comunidade são contemplados, planejamos visitas a Museus, Feiras de Livros, peças teatrais, Feira das Nações e outras atividades no bairro como pesquisas e coleta de materiais (E1).

Percebe-se que a equipe de educadores, a partir do planejamento coletivo, elabora planos de envolvimento da comunidade com as atividades previstas no currículo escolar. As pesquisas e a coleta de materiais recicláveis, as atividades que ocorrem em diferentes espaços da comunidade são exemplos de como as interações escola-bairro-cidade mobilizam as pessoas em prol de um desejo firmado e documentado no PPP. A Feira das Nações é um projeto pensado em 2004 pela comunidade educativa e ocorre fora das dependências da escola. O projeto reúne trabalhos que tratam de diferentes culturas em uma mesma comunidade. Todas as escolas da Rede Municipal são convidadas a participar.

A Escola Flôres da Cunha luta para garantir os espaços de participação da comunidade, e estes espaços são ocupados especialmente pela vivência dos projetos que, diferentemente dos momentos mais formais (sala de aula, conteúdo programático), convidam e contam com a participação das famílias. Estes núcleos familiares também se sentem mais à vontade e se incluem nas ações que envolvem projetos. O compromisso

com o trabalho pedagógico passa a ser de toda a comunidade escolar e não somente da equipe de professores.

Considero que os Seminários exigem compromisso da comunidade e coragem de todos os segmentos da Escola, num exercício de autonomia, onde todos têm a oportunidade de participar enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, em diferentes dimensões em que o Ser humano está inserido (E2).

Pela fala do entrevistado, ficam ressaltados elementos que mostram a responsabilidade de toda a comunidade educativa pelo processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, relaciona a participação com o exercício de autonomia, reconhecendo que cada pessoa tem um tempo e um momento próprio de responsabilidade e de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o trabalho da Escola avança no processo emancipatório e solidário, garantindo espaços de ação às pessoas que se dispuserem a ocupá-los dentro da concepção de Escola Cidadã.

[...] podemos afirmar com muita convicção que a Escola Cidadã é, na atualidade, uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações auto-sustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza (AZEVEDO, 2000, p. 47).

A partir dos depoimentos da comunidade escolar, foi constatado que Escola Flôres da Cunha se propõe a trabalhar pela emancipação junto com a sua comunidade. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a comunidade se envolve nos processos e assume papel de participante na construção do projeto, avalia a qualidade do mesmo no aspecto cognitivo e da aprendizagem dos conteúdos previstos.

A nossa escola consegue envolver a comunidade, porém o resultado em termos de avanço cognitivo, ainda tem muito que melhorar (E1).

O depoimento mostra que a comunidade tem seus parâmetros para avaliar os processos e que consegue perceber a incompletude do projeto, no que se refere a “avanço cognitivo”¹¹. Ao mesmo tempo em que se aventura em fazer o que não é tão

¹¹ Na entrevista entendi “avanço cognitivo” como quantidade de conteúdo que prepara para o vestibular.

conhecido como, por exemplo, um projeto de escola orgânico que se constrói pela participação e que se volta para a qualidade do que é ensinado e não para a quantidade.

O desejo de continuidade e de investimento se manifesta como existente na qualificação do projeto, no sentido de que a Escola Flôres se diferencie também pela avaliação do que realiza e pela qualidade do que elege como conteúdo mínimo. Nesse momento, detecto que a comunidade sabe o valor de construir um projeto de escola que reconheça e respeite os desejos da comunidade, ao mesmo tempo que questiona o seu processo e estabelece comparações com outros empreendimentos, angustiando-se com a quantidade do conteúdo trabalhado.

Portanto, quando a comunidade tenta trazer referenciais externos, desqualifica o potencial dos projetos desenvolvidos na escola (que sustentam os trabalhos escolares e têm potencial emancipatório, por que é fruto dos desejos da comunidade), valorizando um modelo de escola que se parece mais com o projeto de escola tradicional, com pouca participação da comunidade. Essa angústia pode estar relacionada à trajetória da Escola que, há cinco anos, vem trabalhando com um referencial de Escola Cidadã, desconstruindo elementos que sugerem a exclusão da comunidade na construção da Escola e construindo princípios de participação efetiva que garantam a emancipação e a cidadania. Esse processo de construção de novos referenciais de escola e de aprendizagem implica, necessariamente, na desconstrução e reconstrução das concepções de seus respectivos modelos.

5 A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CIDADÃ: CENAS DO ESPAÇO-TEMPO, DOS PROJETOS E DA COMUNIDADE, A PARTIR DO OLHAR DOS ALUNOS

Tão importante quanto às contribuições dos gestores e dos educadores, trago o olhar dos alunos em relação aos espaços de aprendizagem legítimos da escola e as possíveis relações que se estabelecem entre este e outros espaços também legítimos, como família-comunidade.

Como destaca Fernandes (2001), já mencionada neste texto, a escola tem efeito subjetivante, uma vez que se constitui em espaço de inserção e de inclusão da criança, depois do meio familiar. Nesta mesma linha de pensamento, pode-se ressaltar que a escola se estabelece como um espaço a permitir que o Ser se reconheça enquanto tal e que a partir dessa aprendizagem de pessoa humana possa seguir para aprendizagens posteriores, podendo reconhecer-se e ser reconhecido.

Passar a ocupar o espaço da escola, sem deixar de ocupar o espaço na família e na comunidade constitui um direito da criança, que demanda de uma participação dos adultos educadores-familiares, professores e outras pessoas que convivem no meio social para estabelecerem estes primeiros vínculos. A escola passa a ser o segundo lugar legítimo da aprendizagem humana e, por ocupar este espaço de compromisso político, deve estar atento ao seu papel de elaborar e reproduzir conceitos na sociedade através da formação humana.

Faz-se a partir da escola um espaço de trocas de saberes, de construção e apropriação de novos conhecimentos, “[...] daí que a concretude de rituais, espaços,

tempos em que se produz a educação, seja importantíssima. Tem de ser objeto de pesquisa da teoria pedagógica” (ARROYO, 1998, p. 161).

5.1 O olhar dos alunos para os espaços e os tempos na comunidade educativa

A maneira como os alunos estão habituados a se movimentar nos espaços e nas relações sociais, mostra o quanto eles conseguem se apropriar destes espaços e participar das relações e situações que vivenciam. Desta forma, cada um e cada uma passa a se reconhecer e ser reconhecido pelas suas ações, pelas suas proposições ou pela falta delas. O espaço do recreio, na escola, pode ser um espaço que simboliza o tempo curto, a autoria, a alegria, a autonomia e a troca coletiva de aprendizagens, ao mesmo tempo em que pode simbolizar a apatia, o tempo longo, a falta de idéias, a confusão, as brigas.

De qualquer forma, o espaço de tempo livre na escola pode ser um instrumento rico para avaliar a possibilidade e a disponibilidade do grupo de se apropriar de seu espaço e, na mistura de desejos diversos, encontrar uma forma de viver o tempo com ações prazerosas e menos formais, mais espontâneas e muito criativas. Sobretudo, estes espaços permitem perceber elementos que contribuem para os processos emancipatórios, de cidadania e de inclusão social, nas relações que ali se estabelecem.

Durante os conselhos participativos, os alunos tiveram a oportunidade de falar, escrever e serem questionados a respeito de situações que ocorrem no seu próprio processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que puderam registrar a percepção que têm da escola. Ao todo, foram dez questões: duas se referiam especificamente ao momento de intervalo. O objetivo da equipe escolar teve como propósito conhecer melhor a visão dos alunos em relação ao que fazem neste espaço/tempo e o que sugerem que nele seja desenvolvido. O que resulta na concepção dos alunos em relação ao espaço/tempo/recreio, que neste momento de escola os espaços externos sofrem modificações arquitetônicas significativas (momento de desconstrução dos pavimentos para novas construções) e fazem parte da vida escolar cotidiana dos alunos.

Com relação às modificações arquitetônicas, ressalte-se a inferência de Ecke (2003):

No âmbito da escola, do espaço de aprendizagem, a arquitetura pode sintetizar contradições entre o papel de representação de setores da comunidade a que pertence e as possibilidades de apropriação de seus espaços, por sua população escolar. A apropriação dos espaços, sem desconsiderar a possibilidade de descobertas em seu processo de utilização deve buscar que a grandiosidade/amplidão da escola, bem como a complexidade na articulação de suas funções, não se traduza como mensagem de subordinação do aluno, submetido a roteiros e itinerários que não domina e perdido em espaços aos quais preenche (ECKE, 2003, p. 27).

Deve-se ter entendimento que os espaços externos, da mesma forma que a sala de aula, são espaços pedagógicos auxiliares na formação humana e nas experimentações de diferentes relações entre diferentes pessoas. Os espaços abertos, de circulação livre, possibilitam encontros, possibilitam que as pessoas se enxerguem, se esbarrem, se movimentem, contraponham seus desejos e dialeticamente exponham suas idéias. Nesse sentido, os espaços externos são como prolongamento dos espaços internos e devem estar, da mesma forma, comprometidos com o processo de formação de cidadania e emancipação. Espaços podem ser promotores de intercâmbios sociais, desde que pensados e organizados de modo que as pessoas consigam construir interações sociais.

As informações dos alunos, consideradas mais relevantes e que traduzem os elementos de outras falas, que não serão citadas no trabalho, configuram as percepções dos alunos das séries finais do ensino fundamental, portanto os “maiores”, “os grandes” da escola, como eles mesmos se denominam.

Assim, as categorias de análise, partem da reunião de dados relativos à concepção de espaço externo e as relações estabelecidas nesses espaços que são, em menor ou maior grau, formativas da pessoa e do processo de cidadania.

Quadro-Resumo de Respostas Alunos

- **Não está bom eu acho que devemos diminuir pois tem pessoas que fazem muita bagunça hora do intervalo;**
- **Na minha opinião, o intervalo é muito longo, pois o espaço é pequeno;**
- **Eu acho que está muito ruim este espaço por que tem muitas gentes que não sabem aproveitar;**
- **Vou ao banheiro e caminho, mas tem gente que fica dando rasteira e agarrando as gurias no corredor;**
- **Na minha opinião vocês estão usando bem o recreio porque nós temos 21 minutos;**
- **Vocês estão diminuindo o recreio dos inocentes;**
- **No intervalo eu fico com os meus colegas, fico caminhando na escola uns oito minutos, vou ao refeitório e quando bate, retorno para a sala;**
- **No Pátio da escola o recreio é meio atordoado, precisa melhorar a disciplina e a organização dos alunos;**
- **No recreio, freqüentemente só conversamos;**
- **O recreio é muito agitado, eu acho que se tivesse música, brincadeira e esporte talvez melhore.**

Pelos depoimentos acima, podemos perceber que o olhar dos alunos em relação ao espaço de recreio varia desde uma posição de imparcialidade até uma posição de crítica a algumas formas de violência e a utilização do espaço escolar.

Neste primeiro quadro, temos alguns depoimentos que mostram como os alunos estão utilizando o intervalo entre as aulas e como entendem o recreio. Nota-se que alguns alunos utilizam o tempo para suas necessidades básicas e não mostram descontentamento com os acontecimentos nesse espaço/tempo, tampouco utilizam pronomes pessoais da terceira pessoa para relatar os acontecimentos. Estes se restringem às mesmas ações todos os dias.

Outros entrevistados reclamam do momento do recreio, tanto na quantidade de tempo que, curiosamente, julgam muito longo quanto nas ações. Estes alunos, por sua vez, utilizam os pronomes de tratamento na terceira pessoa, não se responsabilizando pelo espaço, nem se apropriando dele: “tem gente que não se comporta e fica brigando, eles aumentaram o recreio e ficou mais ruim”. O entrevistado denuncia a escola por não tomar medidas, quanto ao descumprimento dos princípios de convivência. A fala ainda aponta a negligência da comunidade educativa em episódios conflituosos. Pode-se

apreender elementos de exclusão, por parte dos alunos, nas decisões tomadas pela equipe diretiva, no que se refere à ocupação do espaço/tempo do recreio. Está implícito um distanciamento do entrevistado, em relação às decisões de ampliação do tempo, bem como de planejamento do espaço. Esse distanciamento pode sugerir exclusão, não apropriação, não autonomia e pouca participação na organização dos espaços e dos tempos pelos alunos. Enquanto existir uma pessoa excluída da participação (ou auto-exclusão), o processo de cidadania e emancipação não acontece.

É possível detectar nas falas que o espaço físico está diminuído pelo processo de construção dos edifícios¹², sendo necessário utilizar os corredores, o que suscita maior atrito físico entre os alunos.

As falas que aparecem na primeira pessoa e que tratam do aproveitamento do espaço, são seguidas de uma acusação a terceiros, indicando que existem regras que não são seguidas por “eles” - os outros. Estas considerações reforçam a idéia de que existe um espaço físico que está diminuído e que o grupo se encontra em momento de adaptação aos “novos” espaços como “corredores”, “lomba do refeitório”, entre outros. Os espaços maiores, hoje tomados pelas obras da construção da escola, forçaram o grupo a descobrir pequenos espaços e ter de experimentar novas ações, sendo que algumas são pouco apropriadas e deixam, como mensagem subliminar, algumas situações de agressividade e de exclusão: “eu sei valorizar, só que tem muita gente que não sabe, arrancam cartazes e machucam os outros”; “eu tomo água e caminho, só uns brincam na quadra, os outros olham”.

Aparece a denúncia entre os grupos e especialmente a dificuldade de compartilharem o mesmo espaço/tempo sem promoverem situações de descontentamento e de agressões. No meu entendimento, os depoentes fizeram uma denúncia velada a respeito da convivência e das vivências no espaço escolar - “tem muita gente que não sabe valorizar”, “só uns brincam”, “arrancam”, “machucam” - que

¹² [...] o objeto construído participa da paisagem urbana sendo, portanto, apropriado por diferentes sujeitos. Sob esta ótica estabelece-se a possibilidade de que o edifício se mostre para a cidade como um interlocutor entre esta e a comunidade local (ECKE, 2003, p. 27).

se contrapõem aos Princípios de Convivência elaborados pela comunidade escolar. Ao mesmo tempo, emerge uma denúncia de fragilidade por parte da equipe de educadores que tem a responsabilidade de perceber as demandas e mediar os processos de aprendizagem. O depoimento que infere haver: “alunos que não respeitam as regras no intervalo” evidencia a demanda de uma intervenção na convivência, por parte de quem organiza o espaço de aprendizagem, e respondem junto com eles pelas normas e regras estabelecidas - no caso os educadores. De maneira geral, existe uma solicitação clara de maior participação dos educadores nos momentos de atividades fora da sala de aula. Essa demanda pode estar indicando a falta de autonomia dos alunos para administrarem seus espaços, ao mesmo tempo que denotam perceber o distanciamento dos educadores nesses momentos, o que favorece a idéia de descomprometimento da equipe com os espaços pedagógicos (potenciais) externos.

No espaço escolar, co-habitam pessoas diversas, educadores e alunos que trazem consigo códigos de conduta e de normas quotidianamente diluídas em ações, algumas delas manifestadas sob forma de inabilidade na convivência.

Por outro lado, há uma complexidade de tempos sociais na relação entre a escola e o meio social, o que reforça a importância das atitudes pedagógicas, sociais e culturais dos professores e funcionários [...] e as formas de relacionamento com a coletividade (AZEVEDO, 2000, p. 134).

Não consegui detectar, pelas inferências, que os momentos do recreio fossem espaços planejados para envolver, ao mesmo tempo, educadores, alunos e funcionários. A circunstância de diminuição dos espaços reforça a idéia da provisoriedade formativa, mas também transparece pouco investimento pedagógico onde os alunos decidem sozinhos os tipos de ações que irão realizar no intervalo. Sem um planejamento com o coletivo da escola, possivelmente estas situações aparecerão com frequência e a comunidade escolar pode surpreender-se com as ocorrências de violência no espaço escolar. Sobre esta questão de convivência no espaço escolar, Nília Viscardi (1999 *apud* AZEVEDO, 2000, p.133) concluiu:

Quanto às características que assume a violência no espaço escolar, tanto em espaço abertos quanto em situações de classe, pode observar-se que a maioria dessas violências constituem incivildades. [...] uma crise de convivência,

uma dificuldade para socializar os jovens no marco dos valores que a escola tem por objetivo inculcar [...].

Os espaços escolares, incluindo o espaço externo, traduzem em cenas o tipo de pedagogia que é adotada na prática escolar, o tipo de homem que a escola quer formar, sua concepção de cidadania, entre outras coisas. A maneira como os grupos se organizam nos espaços formais e informais e a maneira como toda a comunidade escolar convive, quotidianamente, fornecem elementos para verificar a coerência entre as práticas pedagógicas, as ações cotidianas e as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. O PPP da Escola Flôres da Cunha registra o compromisso da comunidade escolar em ajudar a formar cidadãos livres, críticos, éticos e solidários. Um dos caminhos para alcançar a vivência destes princípios seria incentivar a relação compartilhada entre diferentes grupos sociais que da comunidade participam, construindo juntos um trabalho coletivo que vise reduzir os atos de violência e a violência velada dentro da escola. Toda a comunidade escolar precisa estar imbuída da necessidade de difundir uma ética de solidariedade e de respeito ao outro.

Ainda a respeito dos depoimentos, pode ser detectado que a apropriação dos espaços de brincadeira coletiva é feita por uma minoria que, por alguma razão, consegue ocupar o espaço. Sugere-se, então, um conteúdo possível a ser trabalhado com o coletivo: quem está conseguindo se apropriar e como o faz? Quem não está conseguindo e por quais razões? O espaço escolar deve ser um espaço de socialização e todos devem gozar dos mesmos direitos e possibilidades. Como espaço e cenário de trabalho pedagógico, o espaço externo é consequência de interações dialéticas entre o que as pessoas produzem na instituição, a experiência pessoal de cada um com a sua produção e as aprendizagens decorrentes destas interações.

5.2 O olhar dos alunos para os espaços e os projetos na comunidade educativa

Uma Escola emancipadora permite a manifestação dos desejos e do descontentamento de seus alunos. A Escola, que se faz a partir de referenciais emancipatórios, realiza reflexão permanente dos processos, ressignificando as práticas cotidianas, sustentando seu trabalho no olhar permanente das relações e das

manifestações da sua comunidade. A escola que emancipa, busca uma pedagogia da infância que significa:

construir um caráter lúdico da aprendizagem e qualificar as interações possíveis das crianças com adultos (criança/criança, criança/adulto) e das crianças com o mundo, através do resgate da imaginação, do brincar, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem e de muitos outros aspectos relevantes, envolvidos nessas relações (SMED, *apud* AZEVEDO, 2000, p. 121).

Quadro-Resumo de Respostas **Aluno: 1,2,3,4**

- **Fazendo jogos entre toda a escola e não uma turma cada dia.**
- **Aprender brincadeiras novas que ensinem matérias para a vida.**
- **Ter mais coisas recreativas;**
- **Na escola se faz amigos, e se aprende a não ser indiferente. Eu gosto muito do Projeto Filosofia porque tem gente de muitas turmas e eu aprendi muitas coisas com eles;**
- **O espaço de Filosofia é nosso espaço de decisão;**
- **Minha escola ensina a pensar e a descobrir jeitos diferentes de viver.**

As falas são contundentes no sentido de agregar ações integradoras neste espaço, de romper com a fragmentação que aconteceu com a construção da escola, na organização do coletivo para atividades culturais e da participação dos educadores nos momentos informais, entre outros: “Aprender brincadeiras novas que ensinem matérias para a vida”. Os alunos entendem a escola como espaço de aprender os conceitos que os acompanharão ao longo da vida, ao mesmo tempo em que fazem uma exigência: aprender sob forma lúdica. Nesse aspecto, os alunos mostram que existe uma mudança na concepção de aprendizagem, pois adotam o brincar como instrumento de construção do saber.

Os alunos legitimam o espaço externo da escola como espaço possível de aprender sem estar na sala de aula. Nessa concepção de espaço e aprendizagem, a sala de aula deixa de ser o único lugar na escola em que se podem construir aprendizagens.

Por outro lado, percebe-se, através dos depoimentos, que estas aprendizagens são entendidas como algo feito fora da aula.

O que se destaca é a legitimidade do espaço não formal de aprendizagem – pátio – não é aula, mas é espaço de aprendizagem; “fazendo algum tipo de aprendizagem sem estar em aula”. A fala denota esta legitimidade, porém, não diz com clareza como é esta aprendizagem.

Outro depoente já tem uma definição de quais projetos e aprendizagens podem ser possíveis no espaço do pátio e outros espaços fora da sala de aula: “com música na escola, apresentação de grupos como judô, capoeira, escoteiros, apresentando projetos”. Nesse momento surge uma definição de espaço externo coletivo, com atividades envolvendo diferentes grupos e para diferentes gostos. Ainda fica marcada a idéia de “apresentação” - alguns apresentam para muitos assistirem.

Essa cultura pode ser observada nos dados registrados nos questionários e nas observações das brincadeiras nos espaços externos. Alguns participam das escolhas das brincadeiras, outros apenas seguem as decisões. Nesse sentido, estão misturados e, ao mesmo tempo, se separam os alunos que conseguem propor as atividades e ocupam o espaço das decisões e os alunos que ficam recostados, observando e aguardando o convite dos demais.

Resumindo, nos depoimentos os alunos demonstraram seus olhares em relação à apropriação dos espaços externos, sob três ângulos distintos: ou enxergam o espaço como algo coletivo/parcial que não lhes pertence ou como espaço de ações isoladas onde cada um faz a sua ação e outro, mais significativo, do ponto de vista dos avanços da Escola, que é um espaço onde as construções são possíveis e acontecem, embora com algumas dificuldades - como o espaço físico reduzido. Nesse aspecto, a comunidade escolar luta pela democratização dos espaços e é uma luta que agrega, cada dia mais, pessoas pactuadas com o compromisso de fazer uma escola para todos, reconhecendo os diferentes interesses e as variadas culturas.

A partir dessa idéia de que é possível criar, construir e viver, apesar de algumas limitações, é interessante retomar aspectos da visão dos gestores a respeito da luta de alguns grupos com um tempo maior de vivência na comunidade escolar, para se manterem ativos e transformadores das realidades onde vivem, entre elas, a Escola Flôres.

Percebe-se que existe um tensionamento, embora possa não ser ao nível da razão, por parte de um grupo bem específico - alunos - comunidade em geral, que se organiza e se reorganiza em um espaço físico e político escolar, que também se reorganiza, constantemente, junto com outros espaços internos e externos. Esses espaços acontecem ao mesmo tempo, promovendo múltiplos intercâmbios de relações e de aprendizagens. Através de princípios holísticos registrados no referencial teórico deste trabalho pode-se afirmar que os grupos que conseguem viver a escola na sua provocação de construção de conhecimento conseguem romper com a lógica da fragmentação e da visão compartimentada da aprendizagem realizada apenas na sala de aula. Ao contrário, é a partir do espaço da sala de aula e fora dela, dos projetos, dos eventos e dos planejamentos que o conhecimento sem limites e sem barreiras se instala. É possível avançar e respeitar os processos e as culturas, através da ética humanitária, fortalecendo a lógica de processos de aprendizagem coletiva integrada onde as pessoas, a comunidade e a natureza se relacionam, construindo uma cultura comunitária e planetária.

5.3 O olhar dos alunos para os espaços constituídos entre escola e comunidade educativa

A comunidade da Escola Flôres da Cunha, desde seus primeiros encontros de elaboração do PPP, vem oportunizando os pais, alunos e comunidade, momentos de construções individuais e coletivas que lhes possibilitem conexão com suas histórias de vida e culturas, desenvolvendo suas potencialidades e exercitando a democracia.

O exercício de democracia é vivenciado a partir de espaços concretos de cidadania. O espaço externo, além de se constituir local onde são desenvolvidas diferentes atividades pedagógicas, representa um espaço que permite a comunicação

entre a escola e a comunidade local (bairro, cidade). Além dos espaços externos (fora das salas de aula), a Escola utiliza outros espaços da comunidade, a fim de desenvolver seus projetos e envolver a comunidade nos seus desafios e conquistas.

Os alunos, juntamente com seus familiares, são os maiores favorecidos nos projetos, já que nas bases do PPP existe o compromisso com um projeto de educação que promova a aprendizagem nas suas diferentes formas, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais da comunidade a que se propõe ajudar a formar.

Quadro-Resumo de Respostas

Aluno: 1,2,3,4,5

- **Muitas vezes eu falo com os meus professores depois da aula, no pátio, na minha rua (A1);**
- **Minha escola faz poucas atividades fora da escola eu gostaria de ter mais (A2);**
- **Não participo de nenhum projeto da escola no bairro, acho que não tem projetos assim.**
tudo acontece dentro da escola, fora acontecem só os passeios (A3);
- **Minha família participa da escola de acordo com o horário, porque todo mundo trabalha (A4);**
- **Participo das decisões somente quando é feito votação para alguma coisa. Meus colegas participam mais por que gostam de falar quando tem assembléia (A5).**

A equipe de professores da Escola Flôres da Cunha procurou diluir as fronteiras estabelecidas pelos muros da escola, promovendo atividades no bairro junto à comunidade e familiares de alunos, com uma proposta de maior convivência entre os grupos. Alguns professores têm essa prática como alimentadora das atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo e, por este entendimento, ocupam com frequência os espaços da comunidade, trocando idéias, escutando, convidando as pessoas à participação nos projetos da escola. Essa troca favorece o entrosamento entre escola-comunidade, além de fortalecer o Projeto Político Pedagógico que a comunidade vem se desafiando a construir.

Nessa escola eu aprendo dialogar e trabalhar em grupos (A4).

Os alunos são beneficiários deste entrosamento, tomando consciência do significado da participação, na medida que percebem as relações, os diálogos e as construções em parceria entre escola-bairro-cidade. Uma escola que efetivamente compartilha suas descobertas, suas angústias e seus projetos, cria oportunidades para que seus alunos vivenciem situações de partilha de diferentes saberes, de solidariedade, de reconhecimento e legitimação do outro como diferente de si e, portanto, torna-se fundamental para que ocorram trocas de experiências e situações de novas aprendizagens, a partir de diálogos esperançosos que não separe as pessoas de seus mundos.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1997, p. 82).

A Escola Flôres da Cunha se apresenta como espaço de diálogo e esperança, na medida em que se opõe a um pensar ingênuo, sem crítica, propondo rodas de filosofia, assembléias e momentos de discussão coletiva, onde cada um participa respeitando sua possibilidade e desejos.

Participo das decisões somente quando é feito votação para alguma coisa. Meus colegas participam mais por que gostam de falar quando tem assembléia (A5).

Os eventos e as atividades do cotidiano escolar, já na sua origem, contam com a participação das famílias, da elaboração à finalização das atividades. A visão dos alunos, quanto à participação das famílias, mostra que existe o desejo, mas, sobretudo, a participação é limitada pelas possibilidades.

Minha família participa da escola de acordo com o horário, porque todo mundo trabalha (A4).

O aluno percebe a participação da família na escola na medida em que as pessoas dispõem de tempo além das atividades profissionais, reconhecendo e

destacando o comprometimento dos seus familiares com seus respectivos “horários” (trabalhos), o que garante o sustento da família.

É possível detectar a importância que os alunos conferem à participação com a possibilidade de se ausentar em alguns momentos sem que isso represente um descomprometimento. Na fala destacada abaixo, o entrevistado refere a possibilidade de escolha em participar das atividades escolares:

Minha família participa de alguns eventos na escola, não de todos (A7).

Na entrevista o aluno fala das combinações entre seus familiares e de como se organizam para participar dos momentos escolares, que é sobretudo perceber a realidade em que estão vivendo dentro e fora da escola. As famílias fazem escolhas e se não estão na escola, estão realizando outras atividades que consideram importantes naquele momento.

[...] um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme (FREIRE, 1997, p. 82).

Na entrevista, percebi uma tranquilidade do aluno em relação à decisão e à participação nas atividades da escola o que, possivelmente, retrata a tranquilidade da família e aponta a participação cidadã das famílias frente ao projeto de escola. A fala refere compromisso com o que se propõe e, ao mesmo tempo, em que estando ausente em alguns momentos permite que outra família participe. Aproximando esta fala com a fala do “A5” posso apreender que a participação se dá de diferentes formas e existe em todas elas a decisão da pessoa, no seu modo de participação, caracterizando autonomia e responsabilidade tanto na decisão da ação quanto na decisão de cessão do espaço para os seus pares, assumindo os riscos de não decidir com o grupo.

A equipe educativa promove eventos contando com a participação da comunidade. Nos últimos tempos, em virtude da reconstrução da escola, a equipe foi buscando outros espaços para a ocupação. A reconstrução foi a razão primeira que marcou a saída dos eventos das dependências da escola para os espaços comunitários.

Atualmente, o desconforto da obra não é citado; o mais relevante é a necessidade que a escola criou de mostrar seu trabalho nos espaços da comunidade, contando com suas participação.

Os jogos no ginásio e as feiras são abertos ao público e todo mundo vai (A6).

A comunidade também espera que os eventos da escola sejam pensados em espaços mais amplos e de visibilidade para todos. A Escola assume, gradativamente, um compromisso de partilhar seu trabalho com a comunidade e fazer uma escola de todos e para todos.

CONCLUSÃO

Esta investigação teve como palco cenas dos espaços escolares, especialmente referentes aos espaços-tempos, espaços projetos e espaço comunidade. O início deste trabalho foi marcado pela aproximação e escuta da comunidade educativa, seguida da busca por indícios de emancipação e cidadania nas cenas cotidianas (faladas e não faladas), apontando elementos da concepção de educação às quais a Escola Flôres da Cunha se propõe, enquanto instituição educacional. Como caminho metodológico, foram utilizados os princípios da Pesquisa Participante.

Da antiga Escola Flôres da Cunha, fundada há mais de 40 anos, restam apenas alguns pavimentos e a estes, mistura-se o cenário que apresenta o sonho do “novo”, edificado lentamente com os escombros dos velhos pavimentos, apertando os espaços de circulação das pessoas. As pessoas que utilizam a Escola se apropriam do espaço, independentemente do seu estado de transformação.

As significações contidas na arquitetura institucional estão, portanto, ligadas a um processo cognitivo que permite à sociedade compreendê-la e relacioná-las às instituições nele materializadas (Moussatche; Alves; Mazzoti *apud* HECK, 2003, p.17) (mimeo).

O movimento de significação do espaço da escola contribui na constituição das identidades e do sentimento de pertencer à instituição. Reconstruir a escola depois de quatro décadas, possibilita que novas gerações se sintam responsáveis pela instituição. A elaboração do PPP (2000) deflagrou um processo de reestruturação e ressignificação da escola, através de esforços compartilhados entre SMEE e comunidade educativa.

As modificações físicas promoveram impactos nas ações pedagógicas, não só nos objetos que mudaram de lugar, mas nas concepções e posicionamentos que sofreram redefinições e alterações profundas. Eventos e atividades que aconteceram fora da escola em virtude da construção, tomaram grandes proporções e ultrapassaram os limites da escola, misturando-se às atividades da cidade como, por exemplo, as que têm lugar no Ginásio Municipal, Praças, em outras escolas e na Casa de Cultura.

As discussões que mobilizaram a comunidade educativa, ao final de 2005, não se referem à impossibilidade de realizar os eventos na escola, mas sim de continuar garantindo estes espaços na comunidade-cidade, embora a Escola volte a dispor do espaço interno adequado, em 2006. Projetos que foram se distanciando dos propósitos da escola passaram por uma avaliação e foram suprimidos, dando lugar a outros mais coerentes com o espaço físico disponível e, sobretudo, com as diretrizes do PPP.

O espaço externo passou a ser mais ocupado pela comunidade escolar, embora estivesse diminuído. Depoimentos mostram o quanto o espaço externo já se revela em momentos de aprendizagem significativa e o quanto ainda há em potencial de aprendizagem para ser investido neste espaço que, ao mesmo tempo, abriga construções individuais e coletivas.

Tanto o recreio como na sala de aula, boa parte do que todos-estão-fazendo-o-tempo-todo, divide-se entre elaborar conhecimentos já aprendidos e já sabidos para fazer alguma coisa - escrever uma redação, ensinar uma peça de teatro ou jogar futebol - e criar novos conhecimentos (BRANDÃO, 2003, p.117).

O espaço de fora das salas, nesse período de reconstrução, apresentou-se como um pólo de encontros de pessoas, de culturas, de trabalhos, de brincadeiras, de diálogo, de desentendimentos e entendimentos, de luta por espaços de participação e de vivência. Nessa mistura de encontros diversos, a Escola demarca, em tempo histórico, um jeito de construir escola dentro de princípios de cidadania. Nesse sentido é que o “Flôres”, como a comunidade o denomina, se apresenta como pólo cultural e como espaço de construção de conhecimento a partir de situações próprias do cotidiano de sua comunidade.

A equipe educativa olha para os eventos da Escola, promovidos em diferentes espaços da cidade, como uma conquista construída junto com a comunidade e as lideranças locais. O fato de a escola ter seu espaço físico diminuído pela construção tencionou uma busca e uma conquista de espaços públicos e comunitários, especialmente nas atividades de eventos, fortalecendo na comunidade escolar o sentimento de valorização do trabalho desenvolvido na escola e compartilhado com a cidade. A Escola precisa, ainda, fortalecer estes movimentos de ocupação de espaços externos e vicinais nas atividades cotidianas, estendendo o projeto de Escola Cidadã para espaços comuns do bairro.

O novo projeto arquitetônico influenciou mudanças em todos os espaços escolares, do físico ao político-pedagógico. A sala dos professores, quadragenária, deu lugar a duas outras salas de aula. O ambiente que garantia o encontro dos professores, em caráter de provisoriedade, ocupou o espaço do antigo lavabo. A diferença em metros quadrados foi significativa e modificou os hábitos e os encontros dos professores, que passaram a ocupar menos o espaço interno da sala e mais os espaços externos, nos horários de intervalo: servem seu café na sala e buscam um lugar no pátio.

O fato de ocuparem mais os espaços externos não quer dizer que serviu para promover maior interações com alunos nos períodos de intervalo. Ao contrário: diminuiu a proposição de atividades e a interação entre professores e alunos durante os recreios (espaço de tempo importante entre períodos de atividades). Os projetos pedagógicos e atividades orientadas que ocorriam durante o recreio foram suprimidos no início da construção, com a justificativa do transtorno da obra. Por outro lado, o tempo de recreio foi aumentado, para melhor organizar os tempos de lanche e de revezamento dos grupos no pátio. No depoimento dos alunos, este tempo poderia ser diminuído, já que o espaço físico está reduzido e se suprimiram as atividades orientadas.

A organização do recreio dos alunos constitui tema de discussão entre os professores, porém sem que sejam praticadas as soluções sugeridas; fato que tem contribuído para maior desentendimentos entre alunos nos horários de intervalo, conflitos entre turmas e queixas que referem a redução da quadra esportiva, desrespeito por parte dos alunos maiores, situações de agressão até a falta de atividades recreativas.

A desarticulação da equipe contribui para uma desarticulação dos alunos, em relação à apropriação dos espaços coletivos no horário dos intervalos. Entendo esta desarticulação da equipe educativa como um tempo de redefinição das concepções de espaços educativos, ao mesmo tempo em que analisa o PPP. O grupo vem discutindo, nos encontros de qualificação do projeto, o que entendem por tempo de intervalo e como seria um trabalho pedagógico construído junto com os alunos, que não descaracterizasse o recreio como momento de descontração e aprendizagem entre os períodos de aula, da forma como está definida no PPP.

Nós definimos em 2000 que o recreio seria definido com o colegiado, sabendo que nós temos a maior responsabilidade nisso (G2).

Embora exista por parte da comunidade educativa um entendimento de que o tempo de recreio se constitui em momento de aprendizagem, é necessário avançar nas ações pedagógicas, de modo que os alunos, junto com seus professores e familiares, construam uma cultura de convivência na multiplicidade. Os grupos disputam o espaço com pouca orientação do adulto, o que dificulta a construção de elementos que contribuam significativamente na formação de cidadãos críticos, respeitosos com o seu próprio processo educacional e contribuidores com o processo de cidadania coletiva. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, as atividades que ocorrem nesse espaço, mesmo pouco orientadas pelo educador, são percebidas e valorizadas pela comunidade escolar, que se refere ao espaço externo como um espaço pedagógico onde é possível aprender. Em meio às contradições, o grupo avança em diálogo. As falas ilustram a legitimidade que é atribuída aos espaços informais:

Fazendo algum tipo de aprendizagem sem estar em aula (A).

Eu gosto do barulho que as crianças fazem lá fora. Eu vejo que elas estão construindo conceitos, mesmo nos momentos de recreio, onde ficam com tempo livre (G1).

Durante os momentos dos projetos, diferentemente dos momentos de intervalo que ocorrem no pátio, os alunos acompanhados por seus educadores conseguem lutar pelo espaço e constroem noções de respeito e de solidariedade em relação aos seus pares e adultos educadores, mesmo que esta conquista aconteça através de uma boa roda de

conversa entre os grupos. Estas experiências têm sido mais efetivas durante a realização dos projetos no turno inverso à matrícula do aluno. Cabe pensar que o motivo que difere os dois momentos (recreio e projeto), que ocupam a mesma quadra de esportes, é o modo como é organizado e, sobretudo, a postura do professor frente ao momento.

É possível inferir, neste caso, que os espaços externos educam e são promotores de autonomia e emancipação, na medida que permitem a manifestação das pessoas nos seus momentos de maior segurança ou de maior fragilidade. Ou seja, acompanhadas permanentemente ou não, os alunos constroem conceitos. Este mesmo entendimento vale para a relação da Escola Flôres com a Gestão da SMEE que, embora refira em alguns momentos necessidade de maior atenção por parte da mantenedora, segue com sua luta, elabora e reelabora seu projeto de escola voltado para os desejos da comunidade. Tanto alunos como educadores nas suas ações evidenciam princípios de autonomia e de cidadania, o que valida e sustenta o projeto de Escola Flôres da Cunha, nos fundamentos da Escola Cidadã.

A Escola mostra que é um espaço de construção coletiva onde cada um participa, respeitando o seu tempo e seu desejo. Percebe-se que os professores que participaram da elaboração do PPP estão mais apropriados do espaço e com relações interpessoais mais fortalecidas e, ao mesmo tempo, mais acomodados na luta por novos espaços, por reformulações e novas construções coletivas, se comparados aos professores recém chegados, que não participaram do processo de elaboração do PPP. Os recém chegados encontraram resistência e desequilibraram o grupo, no primeiro momento, porém, seus posicionamentos impulsionaram o grupo para um crescimento, na medida em que promoveram discussões e conseguiram compor um trabalho coletivo. Esse desequilíbrio constitui, junto ao reequilíbrio, o impulso de crescimento do Projeto de Escola Cidadã. Existe um movimento permanente de desacomodação, promovido pelos educadores que não participaram do início das discussões e da elaboração do projeto, mas que consegue agregar novos rumos para o PPP, através de olhares diversos.

Percebe-se também que estes tempos são respeitados, pois no momento em que os alunos das séries finais têm proposições claras das atividades que gostariam de colocar em prática, nos momentos de recreio, essas proposições são colocadas para o

coletivo. Penso que esta clareza se dá em virtude de que os alunos já se encontram inseridos no projeto há mais de cinco anos, tempo em que se estabeleceu o marco para firmar que, a partir daquele momento, a escola estaria aberta para ser planejada junto com a comunidade. Os alunos solicitam modificações no acompanhamento dos professores em momentos de intervalo, porque estão sendo educados para manifestarem e lutarem por seus desejos e porque, também, entendem que a Escola Flôres é um espaço de educação democrática e cidadã. As discussões sobre Filosofia constituem palco para estes questionamentos e acabam permeando outros encontros entre alunos e professores, como os de artes e projetos sociais.

A escola faz movimentos ainda tímidos de “invadir” o bairro; a comunidade ainda espera ser convidada para vir à escola. Talvez pelo transtorno das obras, a comunidade esteja ocupando menos o espaço da escola. Não que ela não os ocupe, mas o que se observa é que as pessoas mais presentes são familiares dos alunos de séries iniciais, que acompanham de perto a caminhada de seus filhos, especialmente na primeira série e, depois, os familiares dos alunos das séries finais, especificamente os que estão engajados em alguns projetos.

O encurtamento do espaço físico, no meu entendimento, pode se constituir em impulso para que a escola busque espaços mais amplos junto à comunidade, já que em outros momentos, motivada para discutir as questões de espaço físico, fez redefinições no espaço político-pedagógico.

Para finalizar, trago as impressões que me ocuparam durante os momentos de registro deste trabalho e que estão marcadas na forma de escrita, embora só tenha podido compreendê-las nesse momento final. A partir do início da sistematização, a repetição das falas e da análise me causava inquietação, porque prevalecia o desejo de avançar nas considerações, desejo de poder dizer mais, de enxergar com mais clareza, de contribuir na reformulação do PPP, que constitui o grande objetivo da comunidade escolar em 2006. Nesse momento, percebo que meu sentimento não é diferente do sentimento que acompanha as pessoas interessadas em qualificar, a cada dia mais, o projeto de escola nos princípios de democracia e cidadania.

A Escola Flôres da Cunha vive, cotidiana e exaustivamente, repetições de discussões complexas, alimentadas por diferentes visões e posicionamentos, desejos e sonhos. Os temas discutidos se entrelaçam porque se referem, ao mesmo tempo, a espaços físico, políticos e pedagógico, sem que se faça uma divisão didática entre eles. Divisão que eu tentei fazer, também, para facilitar a leitura e a compreensão dos processos que se desvelam na comunidade, muito embora, eu não tenha separado as impressões que impregnaram minha percepção e contribuíram para a análise que consegui fazer. O processo da Escola Flôres da Cunha ficou marcado como a luta de uma comunidade que quer romper com os processos de exclusão e de desintegração da pessoa e para tal não mede esforços, em busca de espaço de discussão e de realização de suas práticas pedagógicas.

Portanto, nem as reduções do espaço físico nem o desconforto da presença dos resíduos de madeiras e tijolos da construção esmoreceram a comunidade escolar na sua luta por uma educação que proporcione melhores condições de vida às pessoas; ao contrário, as modificações físicas proporcionaram discussões qualificadoras do PPP.

É possível verificar que o projeto da comunidade escolar tem o propósito de continuar compartilhando desejos e ações, pois entende que, através dos processos democráticos, estão construindo a escola dos sonhos, que se traduz como espaço de todos, como pólo das culturas, onde a participação e o comprometimento das pessoas engendram a cidadania e a emancipação, preservando a vida humana dentro de princípios éticos, morais, culturais, étnicos e religiosos.

BIBLIOGRAFIA

A) De Referência

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZEVEDO, J. Clóvis (org). **Utopia e Democracia.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. **Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. (Tese de Doutorado).

BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

_____. **A pergunta a varias mãos: a experiência partilhada através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução do Alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas – Ciência para uma vida sustentável.** São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

ENDERLE, Georges, *et al.* Trad. Benno Disschinger *et al.* **Dicionário de Ética Econômica.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

ESCOLANO, A; FRAGO, Antonio V. Trad. Alfredo Veiga Neto. **Currículo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, A. **Os Idiomas do Aprendente.** Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seivas, 2005.

GUTIERREZ, Francisco; CRUZ, P. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós- metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes e cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico – educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAIS, Regis (org). **Sala de aula – que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método, 3. O Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NOGUEIRA, Adriano. **Ambiência-direcionando a visão do educador para o III milênio**. Taubaté, Cabral: Editora Universitária, 2000.

PEDAGOGIA para “**El desarrollo Sostenible**”. 1994. Disponível em: <<http://www.ontroposmoderno.com/>>. Acesso em 21/03/2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em <<http://www.educação.rs.gov.br/PortalSE/html/PEE-texto-texto-frame.html>>. Acesso em 29/04/2005.

RUSCHEINKY, Aloísio. **Metamorfose da Cidade**. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 1999.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo** - globalização e meio técnico, científico, informacional. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SILVA, Luis Heron. **Escola Cidadã** – Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

YUS, Rafael. **Educação integral - uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

B) Obras Consultadas

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC. AS. 1981.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar** – Ética do Humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRIGGS, J.; PEAT, D. **A Sabedoria do Caos: sete lições que vão salvar sua vida**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida** - Uma nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: Dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. **Fazer Escola Conhecendo a Vila**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUITTET, Amado G. **A dinâmica da comunicação nos grupos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MÄDCHE, Flávia C. **Abrindo Perspectivas** - a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire. Porto Alegre: Da Casa, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre. O Especialista na Perspectiva da Escola Cidadã. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. **Cadernos Pedagógicos 10**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Dez./1996.

_____. **Cadernos Pedagógicos 15**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Dez./1999.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da Refundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalem: Ed. URI, 2000.

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE A

Roteiro de Questões para Entrevista com Gestores

- 1 Qual a concepção de pedagogia sustenta o projeto da escola?
- 2 Que relações pedagógicas, sob forma de projetos ou outras, são pensadas e viabilizadas pela equipe diretiva em relação à educação, cidadania e cultura comunitária?
- 3 Que posturas a equipe diretiva adota e em que sentido favorecem a construção de espaços de cidadania e emancipação na comunidade educativa?
- 4 Na percepção da equipe diretiva, a intencionalidade do projeto político pedagógico está contemplada e se efetiva nas práticas cotidianas?
- 5 Como a equipe percebe estas práticas e sua relação com a formação de cidadania e cultura comunitária?
- 6 Que projetos envolvendo comunidade-bairro-cidade, fazem desta escola, que se diferencia das demais escolas da rede municipal?
- 7 Devido à redução do espaço físico da escola são planejadas atividades envolvendo os espaços do bairro? A comunidade é envolvida nestas atividades?

APÊNDICE B

Roteiro de Questões para Entrevista com Educadores, Professores e Familiares

- 1 Como você percebe a relação entre a sua prática cotidiana e as diretrizes do PPP no que se refere a educação, cidadania e cultura comunitária?
- 2 Você planeja atividades junto com outros educadores e ou pessoas do bairro? Utiliza outros espaços que não sejam da escola para realizar atividades pedagógicas com seus alunos?
- 3 Como você percebe a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola? Que projetos a escola desenvolve com as pessoas do bairro?
- 4 Como você percebe a autonomia dos alunos nos momentos de intervalo e nas atividade mais livres?
- 5 De que forma esta escola contribui na formação e emancipação da pessoa? É possível perceber a contribuição da escola na formação cidadã? Como? Em que ações?
- 6 Os planejamentos dos planos de aula contemplam a formação de cidadania, emancipação e cultura comunitária? Estes temas estão presentes? De que forma?
- 7 No que esta escola se diferencia das demais da rede municipal?
- 8 Como são pensados os projetos e como são tomadas as decisões para efetivá-los nesse projeto de escola cidadã? Como vivenciam a cidadania?

APÊNDICE C

Roteiro de Questões para Entrevista com Alunos

- 1 O que você faz na tua escola? Como é o recreio? Você teria alguma outra sugestão para o recreio?
- 2 Que projetos você participa e quais deles acontecem fora do ambiente da escola?
- 3 Como você e tua família participam dos eventos da tua escola?
- 4 No que esta escola se diferencia das demais escolas que tu conhece?
- 5 Porque vocês escolheram esta escola?
- 6 Você encontra/fala/brinca com os professores da escola fora dos momentos de aula, dentro do pátio da escola?
- 7 Você participa de momentos de decisões na tua escola? Como?
- 8 O que você aprende nessa escola, que não seja ler e escrever?
- 9 O que você leva do que aprendeu na escola, para os momentos com a tua família e amigos do bairro?
- 10 Você e tua escola fazem atividades envolvendo pessoas do bairro? Fazem atividades fora da escola? Onde?