

ROSEMARI DORIGON REINHARDT

**A DIMENSÃO COMUNITÁRIA DA ESCOLA CONSTRUÇÃO
DE PARCERIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial Para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre

2003

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R371 Reinhardt, Rosemari Dorigon

A dimensão comunitária da escola: construção de parcerias entre a escola e a comunidade. / Rosemari Dorigon Reinhardt. – Porto Alegre, 2003.
101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação. 2. Escola. 3. Comunidade. I. CASTRO, Marta Luz Sisson de.
II. Título.

CDD 371.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário Alexandre Gamba Menezes CRB10/1444

ROSEMARI DORIGON REINHARDT

**A DIMENSÃO COMUNITÁRIA DA ESCOLA: CONSTRUÇÃO
DE PARCERIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE**

Dissertação de Mestrado para obtenção do Título de Mestre em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Componentes da Banca

Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro - PUCRS (Orientadora)
Profa. Dra. Flávia Obino Correa Werle - UNISINOS
Profa. Dra. Maria Helena Abrahão - PUCRS

Porto Alegre

2003

DEDICATÓRIA

Á minha mãe Irene e minha irmã Anete, pelo estímulo e colaboração constantes. Aos meus filhos Artur e Denise pelo diálogo de seus olhares. Ao meu marido Alfredo pela convivência da cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de trabalho e de curso, em especial, à Etiene, ao Paulo e à Sônia, agradeço a parceria da amizade. Aos professores do curso e à minha orientadora Marta, o meu obrigado pela parceria da aprendizagem. Aos Parceiros Voluntários, a minha gratidão pela parceria da solidariedade.

“Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra. – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco Pólo -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde: - Sem pedras o arco não existe” (CALVINO, 2000, p. 79).

RESUMO

Com o propósito de investigar as práticas de abertura da escola com a comunidade, examinando os efeitos resultantes da construção de parcerias e analisando as formas de organização, colaboração e diálogo que buscam ampliar a visão de mundo e de sociedade, a pesquisa foi realizada em seis escolas públicas de Porto Alegre que já desenvolviam ações de parceria, ouvindo as vozes de 30 pessoas, por meio de entrevistas semi-estruturadas adaptadas aos diferentes sujeitos e agendadas previamente. Foram entrevistados diretores, professores, alunos e parceiros das escolas num contexto da pesquisa caracterizada como um Estudo de Caso Múltiplo, de cunho descritivo, numa abordagem qualitativa. O pressuposto central que sustenta o conjunto da pesquisa é de que escola e comunidade constituem-se numa dinâmica de relações interdependentes, que encontram o seu ponto de percurso quando se unem em favor da promoção humana. O papel da gestão escolar, nesse processo, é o de refletir as concepções geradas pelos movimentos de aproximação entre escola e comunidade, na aprendizagem produzida pela interação do “eu” com o “nós”. Dessa forma, e com base na simbologia do portão, a gestão é representada pelos diferentes formatos, cores e sons dos portões, que indicam a sua receptividade com as ações de compartilhamento. Portanto, a pesquisa permitiu verificar a ultrapassagem das relações meramente formais no cotidiano das parcerias, com a construção de vínculos capazes de reduzir os espaços de fechamento das escolas. Assim, a dimensão comunitária da escola se fundamenta numa relação em que uma parceria produziu outra, replicando em novas parcerias, as quais resultaram em práticas criativas de negociação mobilização e solidariedade, criação de oportunidades de valorização do saber comunitário, exercício pró-ativo dos direitos e deveres de cidadania, organização e implementação de ações de interesse comum, e cumprimento do papel social da escola, na sua missão essencialmente humanizadora.

Palavras-Chave: Escola – comunidade – parceria – cidadania - promoção humana.

ABSTRACT

With the objective of investigating the practices of the relations school-community, looking at the effects of the construction of partnerships and analyzing the forms of organization, dialogue and collaboration that tries to enlarge the vision of society and world, the study was done in six public schools of Porto Alegre, where actions of partnership were happening. The voices of thirty persons through semi-structured interviews adapted to the different individuals and planned with a previous appointment. Were interviewed principals, teachers, students and partners in a research context called multiple case studies in a qualitative and descriptive perspective. The main thesis that supports the study is the idea that school and community shape each other in a dynamic process of interdependent relations that promotes humankind. The role of school management, in this process, is to reflect upon the conceptions that emerged in the movements between school and society using the symbology of gates, of different formats, colors and sounds, and its contribution to the closeness of school and community. In this direction the research allowed the verification of going beyond merely formal relations in the quotidian of the partnerships in direction of the construction of valued links that enables the openness of the school towards its community. The communitarian dimension of the school was a relation in partnership that lead to new partners and programs, reproducing positive relations that lead to creative negotiation, mobilization and solidarity, creation of opportunities to value the knowledge available in the context, to exercise in a proactive way the rights and duties of citizenship, organization and implementation of action for the common good, and achievement the social role of school in its humanitarian mission.

Key-words-School- Community- Partnership – Citizenship- Human Promotion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRH – Associação Brasileira de Recursos Humanos

ACTUS – Agência de Estágios

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Brigada Militar

CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica

CPM – Círculo de Pais e Mestres

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

EPTC – Empresa Porto-alegrense de Transporte Coletivo

FARSUL – Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul

FDRH – Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos

FORMA – Agência de Recursos Humanos

MAE – Medicina Assistencial de Emergência

MEC – Ministério da Educação

SES – Secretaria Estadual de Saúde

SMAM – Secretaria Municipal de Meio Ambiente

SMOV – Secretaria Municipal de Obras e Viação

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

QUADROS

QUADRO 1 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola A.....	59
QUADRO 2 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola B	60
QUADRO 3 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola C	60
QUADRO 4 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola D.....	60
QUADRO 5 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola E.....	61
QUADRO 6 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola F.....	61

SUMÁRIO

1 SIGNIFICADO DO CONTEXTO: UMA INCURSÃO AO PROCESSO DE PARCERIAS	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO VISÍVEL ÀS POSSÍVEIS VISIBILIDADES	23
3 ESCOLA E COMUNIDADE: OS BRAÇOS CRUZADOS DA PARCERIA	31
3.1 COMUNIDADE: A PARCERIA DA CUMPLICIDADE	36
3.1.1 Alunos: a aprendizagem da parceria	40
3.1.2 Comunidade: a complexidade da convivência	44
3.2 SOLIDARIEDADE APRENDENTE: O “EU” CONTIDO NO “NÓS”	51
3.2.1 Parcerias: a multiplicidade na trama de dificuldades e possibilidades	59
3.2.2 Cidadania do bem comum	69
4 GESTÃO E PORTÃO: A SIMBOLOGIA DO DENTRO E DO FORA	72
4.1 PORTÃO: UM REFLEXO DA GESTÃO	78
5 A MULTIPLICAÇÃO DAS SINERGIAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE	99

1 SIGNIFICADO DO CONTEXTO: UMA INCURSÃO AO PROCESSO DE PARCERIAS

O mundo globalizado exige de cada um de nós uma vida pessoal e profissional que acabe com o isolamento restritivo e amplie a proximidade dos encontros para que haja maior abrangência e totalidade nas relações. Isso produz uma rotação que leva a marca singular de poder estar aqui e lá, longe e próximo, dentro e fora, em um só tempo, e desse modo, construir uma conexão circundante, para além dos nossos vínculos, dos nossos medos, das nossas vontades.

Para entender, nessa perspectiva, a dimensão entre homem, sociedade e universo, bem como as variáveis que influem na composição de humanidade através do planeta terra, Deléage apud Morin (2001, p. 118) cita a teoria do biogeoquímico russo Wladimir Vernasky que afirma: “[...] o homem civilizado das sociedades industriais tornou-se uma força geológica planetária suscetível de provocar um verdadeiro salto evolutivo no planeta”. Como estudioso da biosfera, ressalta as interações recíprocas que ligam os seres vivos uns aos outros, o meio terrestre e a energia que vem do Cosmos que produzem modos diferentes de expressão, nutrindo a convivência.

Seus estudos consideram a biosfera como um bloco integral de relações recíprocas entre os seres vivos, o meio ambiente e a energia do cosmos evoluindo até o homem pensante. Porém, ressalta que o fenômeno da globalização está produzindo uma crise ecológica (IBIDEM, p.120-121) que acena para a o fim das espécies, bem como para a urgente necessidade de tornar os sistemas sociais mais operantes e responsáveis. Dessa forma, vê a humanidade enquanto biosfera e biodiversidade, numa razão biunívoca de ser, estar e pertencer.

No meu entendimento, o conceito de biosfera é fundamental para imaginar um espaço infinitamente amplo de interligações dinâmicas e constantes entre universo, ambiente e ser humano, com propriedades de relacionamento e confronto que podem ameaçar, por um lado, a vida no planeta e, de outro, aumentar a quantidade de anos de existência na terra. Segundo

Nogueira (2000, p. 16), essa unidade de oposição se reflete a cada momento de nossa vida, a cada pensamento evocado, portanto

Hoje em dia, [...], não apenas vivemos a idéia de crise, nós somos a própria crise. Crise, quando encosta na gente, é fator de identidade...ela vem de dentro para fora. Se não a assumirmos como consciência, a crise nos rouba a possibilidade de sermos o fundamento de nós mesmos. [...]. Que a crise decretou o enterro de verdades absolutas, TUDO BEM, mas ela não sepulta a faculdade humana de constituir-se e, ao mesmo tempo, construir consensos provisórios sobre o mundo.

A tarefa de construir e reconstruir as duas pontas – ambiente e cultura – homem e mundo – torna-se o ideário de quem habita a realidade dos paradoxos, isto é, parte de quem se beneficia do desenvolvimento científico e tecnológico e conquista o bônus de poder viver mais e melhor e, ao mesmo tempo em que usufrui desses benefícios, procura dificultar a apropriação dos bens a todos os humanos, criando o ônus da exclusão, do afastamento e da desigualdade de toda a ordem.

O mundo complexo e multidimensional afeta a nossa vida em todas as variáveis, em todas as dimensões, levando-nos a viver numa constante tensão e permanente desafio entre integração/desintegração. Com isso, o círculo forma-se muito bem quando opera as comunicações, o comércio e a economia, porém é profundamente desintegrador quando permite que uma parte de nós conviva com a miséria, a doença e a violência, e não encontre um significado maior na passagem pelo planeta, a não ser sofrimento, dor e abandono.

Desse modo, a vida é vivida como diz Hobsbawn (1992), com “o chão tremendo sob os pés de cada um de nós”, pois nada faz sentido se não houver preocupação com o ser humano e o seu desenvolvimento educacional, social, econômico e planetário. A vida requer de cada um de nós diferentes conjuntos de idéias, atitudes e práticas de responsabilidade perante a nossa própria imagem que, por outro lado, depende do outro para refletir, tomar forma e substância.

Por isso, a revalorização dos valores e da ética nas relações entre os homens e com a natureza considera que a nossa existência tem um profundo e grandioso significado: estar a serviço de toda a humanidade.

Assim, nesse processo evolutivo, a humanidade e o meio ambiente estão “totalmente interdependentes e completamente interconectados”, fazendo com que decisões pessoais de vida e de trabalho repercutam não apenas no local próximo, mas nos mais distantes lugares do mundo. A frase: “O que é bom para mim?” ao ser substituída por “O que é melhor para o bem comum?” implica o encorajamento à dignidade humana e à cultura da paz.

Para Delors (2000), a mundialização dos setores da atividade humana, a comunicação universal, as diferentes faces da interdependência planetária devem provocar enquanto utopia a convivência com as diferenças culturais e espirituais, na busca da compreensão do mundo e de nós mesmos, mantendo as portas abertas para a responsabilidade e a solidariedade. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental quando se pensa no desenvolvimento das pessoas, vistas como cidadãos de um tempo voltado à inclusão social e cidadania.

Assim, o conceito de educação está ligado à idéia de desenvolvimento humano levando em consideração todas as suas dimensões numa sociedade que se quer democrática. A intensificação dos encontros e dos desencontros entre pessoas e suas diversas formas de vida e de cultura favorecem movimentos idênticos e também opostos, levando à homogeneização ou à heterogeneidade sócio-cultural.

Os processos de marginalização de grupos sociais têm provocado ao longo dos tempos, o fechamento ao diálogo, a intolerância e a ruptura da convivência. Todavia, um dos aspectos importantes da globalização é o de ter desencadeado políticas de afirmação das identidades dos grupos mais fechados e marginalizados da sociedade, que apresentam uma forma de resistência à cultura do “igual” proposta pelos que detêm o poder hegemônico.

No entanto, o que a sociedade espera da educação e da escola nessa diversidade de tempos, valores e culturas vai muito além da discussão acerca das diferenças de raça, credo, gênero, idade, etc. É também muito mais do que é habitualmente trabalhado na sala de aula, uma vez que as referências situam-se na própria realidade vivida, em que os meios de comunicação assumem importância decisiva nos gostos, vontades, atitudes e desejos de crianças, jovens e adultos.

Se a escola foi historicamente proposta para um tipo de sociedade, harmonizada com os direitos e deveres do estado, e para um aluno, identificado por sua capacidade e interesse em aprender, a partir de modelos previamente delimitados, há uma clara disfunção do que é esperado de cada um e de todos articuladamente. Nesse ritmo acelerado de existência universal e local em que se confrontam o passado e a atualidade, a permanência e a inovação, a coexistência de dualidade perpassa o mundo, a vida, a pessoa, a educação e a escola.

Por isso, a uniformidade já não encontra mais ressonância na tarefa de educar. As lunetas e os observatórios da Terra não conseguem responder se existe ou existiu alguma forma de vida em outro planeta. Há necessidade de colocar satélites artificiais, robôs e telescópios no espaço sideral e também nos próprios planetas a serem investigados. A visão tem que se deslocar em eixos para permitir sua ampliação e seu desdobramento. Quando a

foto é revelada e o áudio é regulado, as formas ficam reconhecíveis e os sons auditíveis o que possibilita uma imagem única, porém diferenciada do caminho desenvolvido.

Com a educação o processo é semelhante. O movimento de ir e vir contínuo e permanente entre passado, presente e futuro constrói reflexões, interrogações, emoções, dúvidas e inquietudes, criando percepções e liberando a imaginação e a criatividade. Ao inaugurar o tempo dos sonhos no espaço da aprendizagem, festejamos a semelhança do ser humano na sua incontida diferença: o seu “eu” inteiramente único, mas profundamente entrelaçado na vida coletiva local e global.

O que faz um indivíduo da espécie homo um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes de cultura. Isso só ocorre pela progressiva participação da [s] criança [s] na trama da complexa rede de relações sociais em que desde o nascimento está [tão] envolvida [s]. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que a [s] criança [s] incorpora [m], através do outro, as significações culturais, que a [s] torna[m] um ser humano à semelhança de outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua[re]constituição no plano da subjetividade (FONTANA, sd., sp).

A escola, um território de corpo e alma que promove muitas e variadas socializações, faz de sua realidade local a trama da reflexão global e dos inúmeros “vai e vem” com o todo globalizado, a sua peculiaridade coletiva. Percebemos no nosso viver cotidiano, que muitas vezes, são as semelhanças físicas que nos fazem parecer tão diferentes, do mesmo modo que as diferenças internas nos fazem ficar parecidos. A perplexidade dessa situação nos faz compreender que os sinônimos nem sempre significam proposição de igualdade; em determinadas situações podem estar associados a uma relação inversa e, ao mesmo tempo, complementar.

O processo complexo da educação, segundo Buarque (1994, p. 17), “se manifesta pela inquietude de tentar responder às exigências do momento. Enquanto a ciência apresenta dúvidas sobre o caminho da certeza, as artes sobre os valores estéticos, a técnica por sua vez, reconhece a necessidade da ética”. O reconhecimento de que uma das principais funções da escola é a de ensinar implica na difícil decisão do “que deve ser ensinado” e do “como ensinar” para uma geração curiosa e crítica, que deseja encontrar na sala de aula tudo aquilo que tem oportunidade de vivenciar fora da instituição escolar.

Em palestra proferida por Fernando Hernandez (2002), em Porto Alegre, para professores da rede pública da capital, a reflexão partiu da necessidade de repensar o saber da escola, com base no pressuposto de que a educação é um processo que tem início mas não tem

fim, constituindo-se em construção de vida. Por meio desse entendimento, alunos, professores e comunidade:

- a) devem encontrar o seu espaço na escola, não um lugar imposto, definido previamente e concedido como favor;
- b) descobrem, de imediato, o que a escola tem a ver com sua vida, não um mundo estranho, alheio e mistificado;
- c) não necessitam ser autorizados para ter voz e visibilidade na escola, podendo demonstrar suas idéias, sentimentos e valores;
- d) levam em conta o diálogo e a escuta como uma forma privilegiada de favorecer a aprendizagem, buscando o encontro e o reconhecimento do outro;
- e) participam do planejamento da escola, manifestando seus desejos e necessidades de aprendizagem;
- f) percebem que a escola aposta na pedagogia da diferença, a favor da heterogeneidade, a partir de permanente indagação crítica entre os diferentes sujeitos;
- g) constroem o saber, quando a escola leva em conta a cotidianidade, o conhecimento intuitivo e de sentido comum aos sujeitos;
- h) sabem que o conhecimento é construído a partir de outros saberes, sendo reconstruído permanentemente por histórias de vida, explorações, indagações e não somente pelo conhecimento científico e formalmente reconhecido;
- i) podem beneficiar-se com propostas diferenciadas de trabalho;
- j) movimentam-se como sujeitos de seus próprios tempos e espaços na escola, lembrando que hoje isso é estático e não favorece as inter-relações;
- k) valorizam a relação e a compreensão emocional e não apenas o componente intelectual;
- l) encontram na escola uma importante fonte revisora de preconceitos, em especial, todos aqueles que partem de uma visão colonizadora;
- m) acreditam que a formação do novo sujeito vai além da escola fundamental, estendendo-se por toda a vida.

Nessa abordagem, a escola passa a ser o local do encontro, do diálogo entre o “eu” e o “nós” e da afirmação de semelhanças e diferenças que envolvem um olhar de si e do outro, na tentativa de encontrar o desconhecido habitante interior. Segundo Foucault (1980, p. 56), “os olhos que são feitos para ver não vêem e somente vêem quando são vistos”, fazendo com que procuremos o “eu” no “outro”, buscando unir as nossas incompletudes.

Assim, o ato de estar junto não é apenas o de estreitamento de relações entre as pessoas; ele pode ser mais do que é, e provavelmente, muito mais do que poderá vir a ser. Em sala de aula, quando o diálogo vira monólogo, a formação é tratada como informação, as discussões são vistas apenas como uma técnica e o saber utilizado como se fosse uma equação ilustrativa, a missão da escola entra em declínio, sustentando-se apenas como um espaço difuso de cidadania do passado, vestida com roupagem atual.

A relação que é estabelecida cotidianamente gira em torno de desafios, experiências e negociações e, por isso, embora mudanças ocorram a todo instante, há períodos em que elas acontecem de forma diferente, provocando inclusive rupturas de princípios e valores referenciais às práticas pedagógicas e administrativas tidas como intocáveis.

No entendimento de Lévy (1993) a prática da escola, ao privilegiar os caminhos da discussão/reflexão e possibilitar a análise crítica da educação, dos seus paradigmas que orientam os processos educacionais, busca reconhecer que as mudanças de hoje não afetam apenas o que está ao nosso redor. Sua ação produz subjetividade e, com isso, maneiras e modos de sentir e interpretar o mundo.

Sobre o assunto, Santos (1998, p. 47) observa criticamente que “instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em via de perder”, lembrando que vivemos envoltos em crises; crise da incerteza e crise epistemológica de um paradigma que transformou a relação eu/tu em relação sujeito/objeto, pois está fundado na objetividade do conhecimento e na dissociação entre teoria e prática.

Em decorrência desses estudos, sobre quais certezas a escola se movimenta? Considerando que as certezas dão lugar a dúvidas e inquietações, acredito que sua única certeza é de que não existe apenas um caminho a percorrer, pois a cada momento histórico e a cada contexto global/local predomina uma visão de homem, sociedade e escola.

Para Santos (1998, p. 70), um novo paradigma, chamado de pós-moderno, abre-se para o social, considerando-o de igual importância ao científico e incorporando a idéia de complexidade do mundo real, que abrange um espaço e tempo local, tendo em vista uma racionalidade mais plural. Suas teses propõem:

- a) todo conhecimento científico-natural é científico-social, pois embora as ciências sociais tenham sido constituídas com base no modelo da racionalidade das ciências naturais clássicas (séc. XIX), há uma vertente que se assenta numa tradição filosófica complexa, fenomenológica e interacionista que reivindica uma especificidade humanista no estudo da sociedade;

- b) todo conhecimento é local e total, uma vez que a excessiva parcelização do saber cede lugar ao conhecimento interdisciplinar que tem como horizonte a totalidade e, com isso, a fragmentação disciplinar é substituída por uma organização temática;
- c) todo conhecimento é autoconhecimento, porque a constituição do “continuum” vê o objeto como a continuação do sujeito e vice versa, produzindo o autoconhecimento ou movimento de construção mútua;
- d) todo conhecimento científico visa a constituir-se num novo senso comum, tendo em vista que a ciência pós-moderna reabilita o senso comum, reconhecendo-o como forma de conhecimento capaz de enriquecer nossa relação com o mundo.

A segmentação influenciou decisivamente a educação e a escola, tornando-as suscetíveis a fechamentos, estreitamentos e isolamentos. Assim como a educação compartimentou e especializou, a escola repetiu e justapôs acreditando na máxima do conhecimento intocável e do seu poder em transformar a sociedade. Com isso, passou a ter o seu próprio modo de vida, ignorando o circundante, o real, o emocional e o espiritual. Seu orgulho era ter-se a si mesma, a sua sabedoria, o seu reinado intelectual, ignorando o conhecimento simples de pais, alunos e comunidade, até dar-se conta de que o universo, o mundo, enfim, tudo o que é bom ou ruim, agradável ou não, próximo ou remoto faz parte de si mesma, está dentro da sua totalidade.

Morin (2001, p. 559-567) afirma que os desafios da complexidade iniciaram pelo ideal do conhecimento científico, desde o início do século XX e presentes até hoje, giram em torno de dois sentidos. Um que liga, que tece, que interage, e o outro que reconhece uma parte de incerteza no conhecimento, uma vez que ele não é absoluto. Com isso, a relação dialógica da ordem passa ser a desordem e a organização. Da mesma forma, quando separamos algo temos que reuni-lo, mas não só isso, é preciso contextualizá-lo e significá-lo, porém quando nos limitamos a conhecer o básico para depois chegarmos ao todo percebemos ser tarefa impossível.

A passagem de a escola perceber-se como integrante do tecido social é uma construção histórica e cultural. Sua função vai além do âmbito escolar, uma vez que o processo de aprendizagem se realiza em todas as circunstâncias de vida, em constante interação com o meio, que do ponto de vista de Charlot (2000), é um movimento no qual o sujeito se constrói e é construído em um ciclo infinito, e do qual a escola desempenha importante e fundamental papel, ou seja, tornar a pessoa cada vez mais humana.

O caráter humanizante da educação exige uma sociedade mais democrática, culturalmente plural, que busca a igualdade com equidade e possibilita a realização integral

do ser humano. Este, por sua vez, deve ser capaz de desvelar o significado de sua existência na ação de construir uma vida melhor.

Nessa perspectiva, Delors (2000) afirma que a educação ao longo da vida está associada à idéia de sociedade educativa, em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, em diferentes áreas da vida humana, portanto a necessidade de multiplicar os acordos e contratos de parceria com as famílias, com o meio econômico, com o mundo associativo e outros.

A escola que se abre à parceria precisa ter espírito sensível e olhar atento às realidades de vida, construindo solidariedade, a partir do processo educativo para estendê-la a toda a sociedade. Segundo Sequeiros (2000, p. 15-20), essa é uma tarefa grandiosa que exige muito esforço, dedicação e permanente ação-reflexão, sendo considerada uma categoria ética porque rompe a barreira dos preconceitos e das diferenças, tornando possível a convivência humana de forma mais fraterna. Na instituição escolar, a parceria é desenvolvida por meio de:

- a) pessoas solidárias – que empreendem seus conhecimentos, valores, convicções e atitudes em favor de causas identificadas como humanitárias;
- b) ambientes solidários – que se propõem ao estabelecimento de novas relações entre os diferentes grupos sociais, com a finalidade de incluí-los numa rede de aprendizagem e transformação.

Nesse sentido, a criação de mecanismos de participação são importantes e indispensáveis para que a comunidade entre na escola, dialogue, interaja e atue em propostas de parceria. O papel da gestão escolar, nesse contexto, é aprender a praticar os valores humanos que respeitem as diferenças, valorizem o próximo e promovam a cidadania. Esta, de acordo com Sposati et al. (1987, p. 37), “tem que se fazer sob uma forma de solidariedade social, que avança enquanto organização das classes subalternizadas”.

Nas democracias, ao serem adotados instrumentos efetivos de participação coerentes com as realidades da população, têm significação o fato de que pessoas e ambientes possam imprimir um novo rumo às estruturas não-solidárias.

A escola, ao desempenhar sua função social num determinado momento histórico, deve prever com que tipo de situações se defrontará e com que formas de pensar e agir serão tratadas todas as questões que envolvem engajamento e compromisso com a comunidade. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela? [...] Não há diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar...” (FREIRE, 1987, p. 31-40). O alerta desse educador nos ajuda a compreender que o processo de organização da escola está intimamente

associado ao da comunidade em que ambas constroem o aprendizado da ação conjunta e produzem práticas consideradas de grande alcance na sociedade.

Assim, hoje o ideário da escola inclui necessariamente a defesa de causas e valores inspirados nos princípios de solidariedade e cidadania, ampliando dessa forma o conceito de parceria e espaço público sem, no entanto, procurar substituir o estado em suas competências constitucionais. Mesmo em relação à Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999 - marco legal das parcerias - o texto trabalha o conceito de parceria como vínculo de cooperação entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, portanto de responsabilidade das partes envolvidas.

Nesses tempos de mudanças, o tema parcerias tem ocupado um espaço de debates, uma agenda de muitos encontros e uma vontade de realizações conjuntas. As iniciativas de pessoas ou instituições em favor de ações de reciprocidade social têm produzido uma rotação na maneira de compreender que “igualdade de oportunidades” não significa oportunidades iguais, mas pressupõe diversidade na forma de conceber e tratar as desigualdades que habitam o nosso universo social.

Ao pensarmos em parceria, não podemos deixar de escutar as vozes que crêem em solução mágica, na idéia de que tudo é possível, contrariamente a outras que negam veementemente a possibilidade de avançar um passo a mais na consecução das políticas de equidade. Nesse caso, considero que essa problemática deva ser entendida e justificada como empreendimento no ser humano.

As formas de enfrentamento das inúmeras e diferentes realidades identificadas por Durham (1984, p. 29) como “carências coletivas” exigem uma avançada percepção social, disposição para o diálogo, contínua negociação e ações de co-responsabilidade. Portanto, trabalhar com parceria na escola é atuar em comunidade, vivenciando um espaço de humanização e participando de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção.

A parceria da escola com a comunidade constituiu-se num tema muito instigante e sinalizador de um modo diferente de pensar e trabalhar com os anseios e necessidades surgidas no dia a dia das escolas pesquisadas, cujo empenho e ousadia de diretoras e diretores - os gestores das escolas - trouxeram um novo impulso na relação com a comunidade, mostrando o processo de abertura do portão da escola para intercambiar desejos, expectativas e possibilidades.

Diante do desafio de investigar os processos de gestão que influenciaram a participação da comunidade na vida da escola, analisei ações e benefícios gerados e as situações que facilitaram/dificultaram a aproximação entre ambas, cujos resultados

permitiram maior visibilidade em relação à prática de poder compartilhado e serviram também para alimentar as esperanças de que mais escolas possam se inserir numa proposta de dimensão comunitária. Acreditando nessa possibilidade e convicta de que a superação da fragmentação entre escola e comunidade poderá fortalecer a prática coletiva e desenvolver o espírito humanitário, o tema - *A Dimensão Comunitária da Escola: Construção de Parceria entre a Escola e a Comunidade* foi embasado pelo seguinte problema: *Quais são as características das práticas de parceria entre a escola e a comunidade?*

Com o propósito de conhecer a realidade das escolas investigadas, suas ações de abertura com a comunidade e a convivência estabelecida, procurei desenvolver o trabalho de pesquisa por meio dos objetivos:

- a) examinar os efeitos na escola resultantes da construção de parcerias com a comunidade;
- b) investigar a ocorrência de ações parceiras, analisando novas formas de colaboração em torno de um saber comunitário;
- c) desvelar as formas de organização, colaboração e diálogo construídos em função da ampliação das visões de mundo e sociedade.

O panorama geral das escolas públicas estudadas mostrou o seguinte:

- a) uma população de alunos de 780, 850, 1.100 (duas escolas), 1.400 e 2.900, totalizando 8.130 alunos nos três turnos, à exceção de uma escola que funciona pela manhã e à tarde;
- b) os alunos são pertencentes a diferentes classes sociais, não importando a localização das escolas: centro, bairro ou periferia;
- c) das seis escolas pesquisadas, cinco são estaduais e uma da rede municipal. Cinco delas oferecem Ensino Fundamental, três atuam com Educação de Jovens e Adultos, uma desenvolve Ensino Médio, e outra oferece Ensino Técnico e Médio.

Para desvendar esse contexto, a pesquisa baseou-se nas seguintes questões complementares:

- a) De que forma escola e comunidade constroem parcerias?
- b) Quais as parcerias existentes entre a escola e a comunidade?
- c) Que efeitos as parcerias produzem na escola?
- d) É possível estabelecer a relação entre gestão e parceria?
- e) Que aprendizagens são produzidas quando a escola chama, ouve, fala e decide com a comunidade?

A pesquisa qualitativa realizada seguiu o mesmo caminho das dúvidas e descobertas de Marco Pólo, personagem central do livro de Calvino, pois a temática em foco, o conhecimento a respeito de quais parcerias as escolas públicas investigadas estavam buscando e o que elas representavam para a construção da dimensão comunitária da escola foram sendo desveladas durante percurso teórico-metodológico, cujos significados dimensionaram a natureza dos contextos estudados num determinado momento, tal como viajar sem saber o que esperar da cidade ao final do caminho e interrogando-me da mesma forma que Calvino (2000, p. 34-35), se “a existência em todos os momentos é uma única, a cidade [...] é o lugar da existência individual. Mas então qual é o motivo da cidade? Qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora?”.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO VISÍVEL ÀS POSSÍVEIS VISIBILIDADES

As cidades invisíveis, história fantástica em que Ítalo Calvino (2000) narra as aventuras de Marco Pólo em suas inúmeras viagens às cidades do império mongol, trouxe-me a lembrança simbólica das escolas pesquisadas. Assim como nas “cidades invisíveis”, cada uma carrega as suas emoções, o seu jeito de ser, a sua forma de existir. Mesmo que em todas elas haja muitas similaridades, o que realmente as diferencia são as suas singularidades. Assim, há algo que as torna totalmente únicas, exclusivamente específicas e infinitamente grandiosas. Tais como aquelas cidades visitadas por Marco Pólo, que comportam outras cidades dentro de si, cada escola possui uma outra dimensão, uma amplitude peculiar, um trejeito diferente.

O fascínio de Calvino pela simbologia complexa da cidade permitiu-lhe desenvolver possibilidades de exprimir a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado da existência humana e, com isso, vivenciar e experimentar as mais profundas emoções sem, no entanto, deixar de visualizar a cidade não somente como um ponto no universo, mas senti-la palpitando de vida e complexidade.

Essa simbiose corpo/alma insere-se na minha pesquisa quando tento desvendar os dois mundos da escola: aquele dos comportamentos formais, das ações institucionalizadas e culturalmente enraizadas e o outro das atitudes espontâneas, dos acontecimentos não-planejados e de relações ressonantes. Na realidade, procuro saber a cumplicidade existente entre escola e comunidade e, como ela se inclui nos diferentes domínios, isto é, se está presente de forma ambígua, não sabendo exatamente se quer ou não permanecer assim como está ou prepara-se para ir além, carregando um desejo incontido de ultrapassar as barreiras ocultas, abrir-se, aproximando-se a uma racionalidade mais aberta e abrangente.

Vislumbro as escolas pesquisadas como fazendo parte das “cidades invisíveis” porque suas feições vão tomando forma à medida que seus caracteres estão sendo desenhados, seus contornos adquirindo diferentes tonalidades e seus traços imprimindo novas circunferências. Elas conquistam um novo “tom” e, com isso, tornam-se gradualmente visíveis, expondo-se em muitos momentos e, em outros, parecendo que se recolhem para resguardar-se. Voltam,

iniciando um novo ciclo, trazendo concepções e práticas cujos enigmas precisam ser decifrados.

Para desenvolver o estudo nessas escolas procurei, primeiramente, contatar com órgãos públicos de educação como o Departamento de Coordenação das Regionais da Secretaria Estadual de Educação, hoje denominada de 1ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Alegre, e também com colegas dos cursos de Mestrado e Doutorado que atuam ou já experienciaram situações de parcerias, bem como colhendo informações junto a diretores de escolas que desenvolvem atividades de parceria com suas comunidades.

Optei por ouvir as vozes de quem pratica diretamente o exercício da parceria: as diretoras e os diretores de escolas que mobilizam e gerenciam as ações parceiras, embasados em uma política de afirmação, aproximação e colaboração; os próprios parceiros das escolas, pessoas com alto senso de responsabilidade social, voluntários com consciência de humanidade; profissionais que potencializam a necessidade de estreitamento dos laços da escola com a comunidade e os alunos para quem são dirigidas a maioria das ações parceiras.

Entendi serem estes segmentos importantes no vislumbamento da trajetória da escola como inspiradora de novas possibilidades, em que a motivação e a ação solidária têm destacado papel: propor algo diferente ao ritmo fixo, a repetição e a regularidade com que são tratados todos os assuntos do cotidiano.

A forma de ouvir os sujeitos da pesquisa deu-se por meio de depoimentos orais, gravados e transcritos, a partir de roteiros previamente preparados. A cada nova entrevista, configurações iam sendo desveladas e o seu conteúdo ampliado.

Neste particular, cada indivíduo é visto no seu “eu” e na sua vocação para o “nós”, significando a descoberta da relação com sua própria comunidade, sem deixar de lado sua individualidade. Heller, (1992, p. 27), traz bem a natureza dessa proposta: “transformamos-nos assim em um ‘homem inteiramente’, conciliando indivíduo e comunidade”.

Sendo assim, procurei complementar a caracterização da dimensão comunitária da escola e suas relações de parceria contemplando também os seus “portões”. Alguns são muito altos, outros bastante resistentes, muitos com trancas e fechaduras, guaritas e campainhas eletrônicas, porém nenhum deles chega a parecer tão perceptível quanto àqueles que possuem alguns espaços entreabertos, como se fossem similares às cercas, os quais conseguem produzir uma sensação de que quando estamos dentro conseguimos ver o fora e, na posição externa, podemos perceber o seu interior.

Nesse sentido, as questões que me acompanharam nesta “viagem” foram as seguintes: É possível compreender algumas das muitas relações que o “portão” estabelece entre escola e comunidade? Quais são os elos que unem ou afastam a escola da comunidade e vice-versa?

Essas indagações, entre outras, pautaram o meu trabalho, na tarefa de buscar o entendimento sobre os misteriosos diálogos e conversações entre o Grande Khan e Marco Pólo (CALVINO, 2000, p. 28), em que um imaginava ter respondido ao outro - quando não o fizera – enquanto, por sua vez, pensava ter recebido daquele uma resposta – o que não havia acontecido. Todavia, nesses momentos de grande reflexão, muitas perguntas instigantes eram feitas entre eles, tais como: “- Você avança com a cabeça voltada para trás?” Ou então “ - O que você vê está sempre às suas costas?”.

Assim, se há visão onde não se têm olhos, é preciso captar os significados no oculto, tentando desvendar os não-ditos, os sugeridos sem palavras e aqueles que fazem parte do reino dos inanimados, mas que também dão vida à realidade. De igual maneira, os ditos e os observáveis foram entrecruzados organicamente visando o estabelecimento potencial do conjunto das vozes, sem esquecer as particularidades dos sujeitos da pesquisa.

Da mesma forma como Marco Pólo, à medida que prosseguia sua viagem revendo paisagens e tentando explicar a si mesmo que aquilo que procurava estava a sua frente, pois a cada cidade visitada encontrava algo que julgava não existir, a mesma surpresa acompanhou-me durante os meses de abril a dezembro de 2002 e março de 2003, período de realização do trabalho de campo em que seis escolas da rede pública de Porto Alegre, sendo cinco estaduais e uma municipal. O universo de 30 entrevistas foi representado pelas falas de diretoras e diretores, professores, alunos, pais e pessoas da comunidade, chamadas de parceiros das escolas. Além disso, procurei desde o início estabelecer uma estrutura que facilitasse a organização e análise de todo material coletado, incluindo as Propostas Político-Pedagógicas de três escolas que já haviam concluído o processo de elaboração, o que permitiu uma certa padronização em relação aos focos mais abrangentes do objeto focalizado, tornando mais fácil a elaboração do texto.

Assim, a proposta de estrutura para elaboração da dissertação teve como função orientar os focos de estudo e organizar as relações entre as observações, leituras e falas dos sujeitos com os personagens do livro “Cidades Invisíveis” de Calvino, facilitando a construção de hiper-texto. O plano constou dos seguintes itens:

Titulo: A Dimensão Comunitária da Escola: Construção de Parcerias entre a Escola e a Comunidade

O Significado do Contexto: Uma incursão às dimensões do processo

- visão de homem / mundo, pessoa / comunidade
- papel da escola e da comunidade numa concepção societária
- conceituação de parceria como elo entre escola e comunidade
- relações do tema, problema e objetivos da pesquisa com as “Cidades Invisíveis” de Calvino

Os Caminhos Metodológicos: Do visível às possíveis invisibilidades

Escola e Comunidade: Os braços cruzados da parceria

- Comunidade Educativa: O encontro entre próximo e remoto
- caracterização de comunidade educativa
- dialética das aproximações e afastamentos entre escola e comunidade
- visão que a escola tem da comunidade e vice-versa

Solidariedade Aprendente: O eu contido no nós

- o indivíduo e a coletividade, a cidadania e o bem comum
- a ação assistencial e a ação solidária
- a construção de parcerias
- a aprendizagem das relações parceiras

Gestão e Portão: A simbologia do dentro e do fora

- concepções sobre gestão escolar
- a gestão exercida e suas conexões com o ambiente interno e externo
- a lógica do portão

Multiplicação Das Sinergias: Considerações finais

- a ação sinérgica processual
- a essência provisória da conclusão

Com vistas a organizar melhor as falas dos sujeitos, identifiquei as diretoras e os diretores por uma legenda composta de letras, respectivamente: Diretor/a A, Diretor/a B,

Diretor/a C, Diretor/a D, Diretor/a E e Diretor/a F. Os professores, alunos e parceiros receberam a mesma denominação da diretora e do diretor, ou seja, exemplificando: A professora da escola da diretora A , e, assim sucessivamente.

Na análise dos dados da entrevista procurei refletir sobre o tema proposto durante a pesquisa: *A Dimensão Comunitária da Escola: Construção de Parcerias entre a Escola e a Comunidade*, que traz na sua essência, uma relação social com traços objetivos e subjetivos e, que, segundo Hora (1994, p. 60), constitui-se como “um grupo, pequeno ou grande, cujos membros partilham, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum”.

A pesquisa caracterizou-se como um Estudo de Caso múltiplo, de cunho descritivo numa abordagem qualitativa, em que o todo e suas partes são as amarras que tecem a contextualização dos dados observados, a fim de que o retrato da realidade ampla, evidencie suas interfaces, analogias e considerações analíticas. O meu propósito em investigar a existência e o tipo de parceria estabelecida, a forma de relacionamento entre escola e comunidade, a sistematização das ações praticadas, os resultados obtidos, bem como o desenvolvimento da gestão escolar em seis escolas públicas que têm como uma de suas principais funções a de ampliar e complementar o papel educativo da família, representa hoje uma contribuição a mais aos estudos nessa área.

Neste sentido, baseei-me nos princípios complementares e interdependentes da metodologia proposta por Morin (2000) que nos conduz a refletir sobre o eu e o nós, o dentro e o fora, o próximo e o remoto. Assim, o princípio organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, em que o todo está contido nas partes e cada parte é, em última análise, um todo, reside as idéias de totalidade e unicidade. O princípio do circuito retroativo considera que causa e efeito são processos em que um atua com o outro formando uma relação de complementaridade. No princípio da autonomia, a dependência entre sujeito, indivíduo e ambiente está implícita a realimentação entre os opostos, enquanto que o princípio dialógico tem o poder de unir idéias antagônicas, complementares ou concorrentes formando novas sínteses. O princípio da reintrodução do conhecimento é compreendido como reconstrução/ tradução numa cultura e época determinadas.

Com esse escopo teórico foi possível observar com atenção, as circunstâncias, fatos e propostas que direcionaram a investigação e a reflexão em torno do problema levantado, possibilitando os olhares de “frente” e de “trás” nos ditos, interditos e não-ditos pelos sujeitos, levando também em consideração os diferentes formatos e utilidades dos portões, como forma

de enxergar o outro lado. Por isso, considero a analogia do “portão” representativa para o entendimento das múltiplas realidades da escola na sua caminhada com a comunidade.

Dessa forma, as leituras horizontais e verticalizadas de todo o processo buscaram a pertinência do tema focalizado, as aparências evidentes e as quase imperceptíveis, a face interior e exterior de cada componente, assim como as sinalizações que enriqueceram a construção de parte da história de cada escola nas suas relações de parceria com a comunidade. Assim como nas “Cidades e o Desejo” de Calvino: “Após o sonho, partiram em busca daquela cidade. Não a encontraram, mas encontraram uns aos outros, decidiram construir uma cidade como a do sonho. Na disposição das ruas cada um refez o percurso de sua perseguição” (2000 p. 45).

Na construção dos sonhos, muitas foram as possibilidades, alguns desafios e também dificuldades, entre elas, os sujeitos da pesquisa que nem sempre podiam ficar à disposição deste estudo, devido principalmente a fatores da dinamicidade das escolas, ou melhor, das inúmeras questões vivenciadas no cotidiano – necessidade de substituição em sala de aula, chamados urgentes e ausências por motivos diversos. Todavia é importante ressaltar a grande receptividade das escolas e de toda a comunidade escolar no dimensionamento deste percurso.

Os dados de investigação foram obtidos por meio de:

- a) entrevistas semi-estruturadas, que possibilitaram uma condição de troca de experiências, conhecimentos e pontos de vista, constituindo-se em valioso instrumento de análise da realidade;
- b) observações dos elementos que representaram os seres vivos e inanimados da pesquisa, traduzidos, no primeiro caso, pelos diferentes sujeitos entrevistados e, no outro, pela simbologia do “portão”;
- c) análise da documentação disponível, relativa às Propostas Político-Pedagógicas que complementaram a organização da rede de significados.

As escolas públicas selecionadas apresentaram como denominador comum o desenvolvimento de trabalho em parceria com a comunidade, não de forma eventual ou esporádica, mas imbuído do espírito de incompletude, de continuidade, de sempre poder ser alguma coisa a mais do que meramente um momento que “como uma onda no mar. tudo, tudo passará” (SANTOS e MOTTA, 1999).

Essas escolas possuem uma característica fundamental que é a de saber construir um saber de realidade com a comunidade e, que segundo Freire (1982), permite a articulação e o desenvolvimento de ações comuns em práticas sociais solidárias.

As seis escolas públicas pesquisadas em Porto Alegre são de porte médio e grande, sendo que as entrevistas foram agendadas previamente e envolveram um total de 30 pessoas, dentre as quais seis diretoras, oito professoras, 10 alunos e seis pessoas da comunidade, identificadas como parceiras das escolas.

Durante a realização das entrevistas, muni-me de um pouco de cautela para que o diálogo fluísse normalmente e os entrevistados pudessem expressar livremente suas respostas, num clima de escuta atenta e de respeito. O vocabulário foi adaptado aos diferentes sujeitos. Precedendo às entrevistas, procurei estabelecer um momento inicial de descontração, tendo em vista que algumas delas duraram entre 60 a 120 minutos. Houve alguma variabilidade no tempo, porém a duração mínima girou em torno de 15 minutos e envolveu alunos do Ensino Fundamental que exprimiram suas opiniões, emoções e sentimentos.

Assim, a partir dos dados coletados e buscando examinar o todo e suas partes, cruzando informações, evidenciando as inter-relações, em conformidade com os princípios de Morin (2000), bem como a trajetória proposta por Frigotto apud Fazenda (1991), que visa fundamentalmente:

- a) análise da totalidade ampla, com recorte da problemática, a partir do contexto estudado;
- b) apreensão do significado das diferentes leituras, observações e inferências;
- c) identificação dos temas emergentes, sistematizando e ordenando idéias, pensamentos e fatos;
- d) desenvolvimento de concepções e proposições teóricas, por meio da descrição e interpretação da teoria, entrecruzadas com as falas dos participantes e analogias extraídas de uma relação essencialmente simbólica;
- e) síntese da investigação, compreendendo uma exposição orgânica e concisa do universo explicativo da temática estudada.

O relatório propriamente dito da pesquisa está contido na terceira e quarta parte, respectivamente: “Escola e Comunidade: Os Braços Cruzados da Parceria” e “Gestão e Portão: A Simbologia do Dentro e do Fora” que vislumbram a parceria como uma relação de convivência solidária entre escola e comunidade, apresentando os resultados do estudo em seus sub-capítulos:

- a) Comunidade: A Parceria da Cumplicidade;
- b) Solidariedade Aprendente: O Eu contido no Nós;
- c) Portão: Um Reflexo da Gestão.

A quinta parte: “Multiplicação das Sinergias: Considerações Finais” aponta a conclusão desse estudo, indicando pontos de reflexão sobre a dimensão comunitária da escola e suas relações de parceria com a comunidade.

3 ESCOLA E COMUNIDADE: OS BRAÇOS CRUZADOS DA PARCERIA

O processo de desenvolvimento social apresenta um fenômeno crescente e importante, relacionado às iniciativas de indivíduos ou grupos que promovem atividades de interesse público na sociedade. Segundo Noletto (2000, p. 09-18), essas ações estão voltadas à defesa dos direitos humanos, individuais e coletivos, prestação de serviços em instituições diversas e apoio às questões que afligem a população mais desassistida das comunidades.

Por isso, as instituições sociais, como a escola, são locais públicos de significativa importância para trabalhar com os direitos sociais fundamentais das pessoas, oferecendo condições à participação de todos os segmentos da sociedade, numa prática que conduz ao autodesenvolvimento. Sobre esse assunto, Mendes apud Merege e Barbosa (1998, p. 27), diz o seguinte:

A prática do autodesenvolvimento, o resgate da sensação e da emoção como características inalienáveis do homem, a capacidade de mexer com a cabeça das pessoas, a capacidade de superar os próprios medos e instigar as pessoas para que também superem os seus, o risco de ouvir inconsistências, pontos de vista contrários e até bobagens, a habilidade de aprender a negociar.[...] Os desafios incluem ainda, o desenvolvimento de qualidades como a iniciativa, o engajamento, a atitude sinérgica, a ousadia, a visualização do sucesso.

As mudanças na sociedade e na educação implicam alterações nas formas de conceber e interiorizar saberes, motivações e desejos, sustentados por espaços e tempos mais abertos e flexíveis, que se opõem aos regramentos fechados e puramente objetivos.

Nas sociedades ocidentais, a aprendizagem social que valoriza a “identidade como nós” mais do que a “identidade como eu” aconteceu lentamente, uma vez que a autonomia, a criatividade e a liberação pessoal eram delimitados a uma minoria, produzindo, com isso, uma atitude de abandono, apatia e fracasso existencial. (VARELA, 1995, p. 55-56).

Enquanto perdurar a separação entre o interior e o exterior, pelo distanciamento entre eu e nós e isolamento do dentro com o fora, o egocentrismo prevalecerá, não dando chances aos encontros solidários, às ações coletivas e à construção de uma lógica comunitária. A

escola não é passível de desencontros e pode carecer de solidariedade, apesar de seu papel crescente em autonomia, ainda hoje há resistências quanto à formação de parcerias com a comunidade. Assim, concordamos com Damasceno (1996), quando afirma que a realidade da escola deve ser compreendida como alguma coisa viva e única, a partir da dinâmica de suas relações e, por isso,

a comunidade e o povo sabem o que querem e querem o que é bom. A partir do momento em que disponibiliza uma escola boa, que os professores faltam, mas não há falta de professores, merenda de qualidade, organização, limpeza, projetos, tudo que envolva o filho o dia inteiro e que cria às vezes um certo desconforto por não podermos acomodar todos os que procurem essa qualidade (Diretora F).

As parcerias formadas nas escolas públicas investigadas tiveram início por meio dos esforços pessoais das diretoras e diretores que acreditaram ser possível um trabalho em que a comunidade aflorasse na escola e esta, por sua vez passasse a ser uma comunidade. Por isso correram atrás, foram à luta e, mesmo sem apoio institucional e, muitas vezes, local, tornaram-se pioneiras, em nosso meio, de uma prática altamente solidarizante, lembrando as sábias palavras do poeta catalão Salvador Espriu citadas por Salamon (1997, p. 90): “Muitos são os povos, muitas suas línguas; Muitos os nomes para um só amor”.

O olhar para a realidade e a diversidade circundantes, não pode deixar de considerar a perspectiva de levar para frente a idéia de que os indivíduos existem não só para si mesmos, mas fundamentalmente, caracterizam sua existência na comunhão com o próximo, na realização da vida e do amor.

No caminho em que o “eu” busca o “nós” e esse “nóós” formados por vários “eeus” espera encontrar seu destino, o compromisso maior é o de percorrer exaustivamente a via dos ideais democráticos e iluminar a escuridão do egoísmo pela construção dos valores humanitários. A comunidade passa a ser concebida como a alma do projeto coletivo e a esfera do homem-mundo-fraterno.

Nessa perspectiva, uma relação de parceria pressupõe objetivos compartilhados e uma ação de co-responsabilidade resultando de “um ato de vontade de pessoas e instituições que se unem para enfrentar um desafio comum” (RIBAS JR., 1998, p. 67). O autor chama a atenção para as possibilidades resultantes dessa união:

Assim, a formação de parcerias é uma tendência que surge exatamente no momento em que se percebe a insuficiência de mecanismos institucionalizados para resolver os problemas da sociedade. Desta forma, as parcerias podem “abrir” o sistema, introduzir a flexibilidade nas burocracias, ampliar a participação de segmentos sociais em temas e áreas dominadas por corporativismos ou interesses privados.

Todavia, apesar do ambiente e discurso favorável, os sistemas e as escolas continuam organizados para a linearidade, para uma existência do “eu com o eu” traduzido pela seguinte expressão: Eu me basto! Ou do “eu com o tu” por meio da afirmação: Tu me acompanhas! Convém destacar que as políticas custam para efetivar-se na prática, os livros e demais materiais pedagógicos não têm dado conta dessa tendência, mas mesmo assim, as parcerias podem romper com essa dicotomia favorecendo a união entre escola e comunidade, com implementação de medidas de caráter e efeito social.

O Conselho da Comunidade Solidária (1997, p.22), no Relatório de Atividades desenvolvidas no período de 1995-1996, trata a parceria como promoção entre indivíduos, empresas, organizações da sociedade civil e governo, com a finalidade de encurtar a distância entre aqueles que querem contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais e os benefícios dessa ação.

Para dar conta dessa estratégia, as parcerias buscam agregar valores diferenciados, constituindo-se numa chave que produz entendimento, com o poder de mobilizar pessoas, instituições, governo e sociedade em torno de projetos comuns e ações de relevância social. Envolvem disposição, esforço, conquista e não se esgotam com a ação efetivada, pois têm a capacidade de renovar-se, após findo o período acordado entre as partes.

Como se vê, esse trabalho pressupõe continuidade das relações para além do vislumbrado, otimizando recursos e beneficiando a coletividade. Isso no caso de não haver uma visão distorcida de quem só deseja para si os resultados obtidos pelo grupo, esquecendo-se de que o outro também deve ser beneficiário dessa conjugação de esforços.

Nesse contexto, as parcerias desenvolvem a organização e a promoção de pessoas ou grupos, num sentido profundamente ético, ao possibilitar a comemoração da dignidade, da fraternidade e da justiça social. Seu papel maior é conferir uma intervenção humana nas realidades de exclusão, desigualdade e abandono sem, no entanto, cair nas malhas do assistencialismo que se caracteriza por cultivar o problema social sob uma aparente ajuda, enquanto que a assistência é considerada um direito à sobrevivência. Segundo Demo (1996 p. 30-31):

É decisivo não confundir os dois planos, porquanto o assistencialismo [...] é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde a um direito humano [...] tendencialmente emergencial, exceto naqueles casos em que precisa ser mantida até o fim da vida ou o ciclo da idade.

Todavia, a realidade difícil não se altera com atitudes comoventes de tristeza e piedade ao problema do outro; é preciso criar uma rede de solidariedade nas parcerias, em que um ajuda o outro e todos se beneficiam mutuamente.

A parceria pode ser considerada uma produção comunitária que busca a adesão com criatividade e diversidade para enfrentar a realidade como ela se apresenta. Pretende, dessa forma, agregar conhecimentos, experiências e esforços, numa combinação de ações conjuntas e partilhadas, em um espaço de tempo delimitado, normalmente um projeto, um plano de ação e mesmo oficinas de trabalho.

A comunidade deve saber que a parceria distingue-se em alguns pontos da aliança estratégica, pois esta pressupõe uma relação compartilhada de capacidades, recursos e bens, num compromisso de longo prazo e com formalização de acordo que contenha a definição clara do aporte financeiro e as responsabilidades específicas de cada parceiro. Já a parceria tem um fim específico, intercomplementa capacidades e recursos, sendo os parceiros considerados co-responsáveis e co-autores da proposta (NOLETO, 2000, p.13-14).

Uma das maiores apreensões das diretoras e diretores pesquisados refere-se à impossibilidade de atender toda a comunidade com projetos e atividades resultantes das negociações de parcerias, embora acreditem na sua relevância para a comunidade, tal como a diretora F, que mostra os dois lados da situação ao afirmar que *“a parceria é uma certeza de que tem jeito sim, mas é um desgaste porque não se pode atender toda a comunidade”*.

Essa diretora, em contrapartida, indica a fórmula de como atrair ou espantar futuros pretendentes ao trabalho compartilhado.

Tudo isso é porque tu recebes bem as pessoas, tu as trata bem, porque se elas vêm aqui e tu tratares mal, serás uma estúpida, elas não voltam mais. Às vezes tu estás atucanadíssima, mas nada como um “Bom Dia” bem dado, uma “Boa Tarde” bem dada. É, elas reconhecem: Como aquela diretora é guerreira! Então nos custa nada ajudá-la.

O início do trabalho foi lembrado com carinho pelo diretor A porque está associado a algo espontâneo, em que os convites aos prováveis parceiros eram feitos indiscriminadamente, sem grandes pretensões. No decorrer das ações, os ajustes

aconteceram uma vez que novos critérios foram sendo adicionados, à medida que o número de interessados foi aumentando.

A gente tem que ser assim, como eu te coloquei; a procura por esse trabalho começou praticamente de uma brincadeira. Foi assim: 1º momento: você quer fazer um trabalho assim, assim, assado, assado. Hoje estou até selecionando as pessoas que vêm trabalhar aqui dentro, pessoas que estão fazendo uma faculdade, que têm um embasamento didático, então eles [os alunos] têm praticamente professores dentro das salas de aula [oficinas]. Mas há uma relação muito boa com a comunidade (DIRETOR A).

As mais diversas formas de obter parcerias foram sendo incorporadas ao dicionário das diretoras e diretores, desde conversas informais, comunicados escritos, divulgação nos meios de comunicação, inscrição de interessados, indicações e anúncios. Tudo isso

Tem funcionado bastante. Alguns parceiros vêm espontaneamente e outros através de avisos no Quadro Mural, tais como: A escola está precisando de tal coisa, alguém que ajude no ajardinamento - cortar grama, etc. Os pais até vêm, se oferecem, ficam, trabalham. Quando se precisa, eles estão prontos para atender. Então, muitas vezes nós buscamos as parcerias. [...]. As parcerias com a comunidade iniciaram com a minha gestão, através dos meios de comunicação e de muita divulgação. Nós fomos muito procurados pelos Amigos da Escola e por algumas pessoas que atuam com dança. Nós já tivemos pessoas até para atuar na área administrativa, para auxiliar na secretaria, no computador (DIRETORA C)*

A movimentação pela parceria nas escolas, a valorização do trabalho comunitário, a importância de oferecer algo a mais para alunos, pais, professores e comunidade em geral representa um exercício pró-ativo de responsabilidade, um sentimento de aceitação do pluralismo social e cultural da sociedade e, de uma certa forma, simboliza a construção de realidades amparadas por sentimentos de cidadania, nem sempre visíveis imediatamente. Sua finalidade evoca um sentido profundo, a possibilidade de recordar, assegurar e comemorar. Corresponde a uma cidadania do vir a ser, do tornar-se e apropriar-se, numa combinação em que:

*O Amigo da Escola, criado em 1999, é um projeto social desenvolvido pela Rede Globo de Televisão. Através de campanhas na TV, incentiva a participação das comunidades no cotidiano das escolas públicas, para o desenvolvimento de ações complementares às atividades pedagógicas. Atua com parcerias diversas e voluntários, mas de forma assistemática, no máximo duas vezes ao ano.

Ser ciudadano significa, así, habitar la ciudad, tenerla como morada. El ideal de la ciudadanía apunta, sin embargo, a la idea de un actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Aquí, tan ciudadano es quien construye la ciudad con su acción y con su palabra (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 51).

Arendt (1998, p. 375), reforça essa idéia ao enfatizar “a cidadania como o direito a ter direitos”, indo mais além ao dizer “direito a pertencer a algum tipo de comunidade organizada e de usufruir os direitos da sociedade democrática e do mundo global”, afirmando que a história contemporânea, ao separar os bons dos maus, os ricos dos pobres, os amigos dos inimigos, criou uma nova categoria de seres humanos: os que têm e os que não têm. Portanto, é imprescindível, segundo Bárcena e Mèlich (2000, p. 53), “reeducar-se o gosto pelo humano”.

3.1 COMUNIDADE: A PARCERIA DA CUMPLICIDADE

A comunidade, ao constituir-se numa relação educativa de caráter hospitaleiro, visa o outro como cidadão, como sujeito da dignidade humana e de sua própria afirmação como ser que pode reinventar o universo na interação com os demais.

A transposição de barreiras, a busca por relações que extrapolem a sala de aula em particular e a escola como um todo é um dos aspectos enfatizados por algumas diretoras e diretores ao reconhecerem que

A parceria serve muito para a escola porque se ela não busca isso fica muito fechada tentando reproduzir um só tipo de comportamento que é basicamente a transmissão de conhecimentos e também para que ela não viva muito dentro de um círculo viciado de relação entre professor e alunos (DIRETOR B).

Em situação diversa, determinada diretora mostra a importância dos pais e do pessoal da comunidade, nessa relação de troca e abertura, numa atitude de discernimento social. Sua fala demonstra sensibilidade e compromisso com a causa do parceiro, uma vez que, ao usufruir a ajuda e o benefício, também se empenha, de todas as maneiras possíveis, para retribuir o apoio dado às necessidades da escola.

Eu tenho muitos pais que me ajudam, se eu preciso de alguém para ir, por exemplo, na casa de uma professora buscar livros, eles vão. Eu tenho uma parceria muito forte com os transportadores da Kombi Escolar. Eu sei que eles são contratados pelos pais, não estão a serviço da escola, mas eles me ajudam muito a transportar: é fogão, é geladeira, são livros que eu ganho da comunidade. Tudo isso eu tenho que valorizar porque se eles dizem NÃO é mais uma saída que eu teria que fazer, é tirar um professor da sala de aula, então tudo isso é valorizado. Em compensação, quando o tio da Kombi me pede a escola para fazer uma confraternização com os seus transportados, porque não emprestar?(DIRETORA F)

E continua sua explicação afirmando:

Agora, isso me sai caro. Eu tenho uma cobrança muito forte, eu me incomodo muito, mas eu não me entrego, o caminho é este. Se eu empresto a escola como emprestei à Igreja (6ª feira noite, sábado e domingo). O que eu tive de fazer? Tive que articular e administrar todas as situações para que a escola estivesse limpa e organizada. E aí foi feito, estava tudo de acordo como eu imaginava que deveria emprestar, mas sei que isso incomoda algumas pessoas. Eu quero ter o cuidado de não dizer que não tenho ajuda, mas para que tu entendas que não cai do céu. Não é simplesmente dizer: 'Olha gurias e gurus eu vou emprestar a escola, mas quero tudo limpo. Não! Eu fico junto, eu faço junto' (DIRETORA F)

Nesse sentido, a capacidade humana para a ação é ilimitada, desde que não haja isolamento/afastamento de uns com os outros. Ao expressar-se por meio de uma atividade de caráter comunitário, as pessoas mostram-se, tornam-se aparentes, visíveis, fazendo com que sua ação entre em movimento circular, revelando uma identidade de espírito público, de quebra de barreiras e de entrelaçamento com a vida.

No entanto, a concepção de parceria sofreu algumas variações entre os professores entrevistados. Entre as falas, cito uma que valoriza especialmente a qualificação do parceiro, considerando que este termo está ligado muito mais à escolarização formal do que a disposição para participar de uma ação notadamente coletiva, evidenciando a preocupação com a idéia de escola como local de professores ou seus iguais. Percebo igualmente, nesse caso, uma visão mais fechada em relação à estratégia de diretoras e diretores em buscar parcerias, como se a melhor atitude fosse a de ficar a espera, aguardando que alguém habilitado se apresente.

Eu acho esse trabalho de parceria, quando espontâneo e quando a pessoa parceira é qualificada ao tipo de trabalho que vai desenvolver na escola, é ótimo. Exemplo: há uma parceria realizada por uma ex-supervisora da escola e a esposa de um reconhecido educador com o padre. Este cedeu uma sala e todas as 3ª feiras elas fazem reforço não só para os alunos dessa escola, mas de outras também (PROFESSORA DA ESCOLA DA DIRETORA F).

Porém, essa mesma educadora assim se refere sobre os sentimentos da comunidade escolar aos efeitos da parceria, demonstrando satisfação pelos resultados obtidos, ao comentar que “*os alunos adoram, os pais também e até o professor titular sente um pouco de ciúmes do voluntário*” (PROFESSORA DA ESCOLA DA DIRETORA F).

Dessa forma, demonstrar atitude sensível ao ambiente interno e externo, começando por aprender essas imbricações, constitui-se numa real aprendizagem da escola que, ao descobrir-se a si mesma, pode desnudar as emoções subjacentes e revelar-se capaz de desaprisionar-se das amarras que sempre a levaram a fazer as mesmas coisas e com as mesmas pessoas.

Quando a escola adquire confiança em si também terá confiança nos parceiros, formalizando uma união, que poderá ser eventual, porém estável, com vistas ao alcance dos objetivos propostos. A parceria tem o poder de agregar valor não somente à ação focalizada, como também contribuir para a qualidade da instituição e à melhoria do seu gerenciamento, provendo, dessa forma, não apenas um modo diferente de agir (mudança), como também um jeito diferente de ser (transformação). Conseqüentemente, o resultado é a promoção humana.

Diante desse contexto, as atitudes isoladas, o auto-exílio, a acomodação frustrante passam a dar lugar a um modelo de organização mais coerente com o ideal do bem comum: partilhar, transcendendo barreiras culturais e sociais. Por isso, as palavras de Assmann e Sung (2001, p. 195) despertam uma certa utopia no sentido do dinamismo solidário, deixando para traz as constantes e presentes dificuldades de ação: “Precisamos desejar um desejo diferente, olhar o ser humano de um modo distinto e pensar com uma razão diferente; senão o mundo humano não terá futuro”.

Assim, a escola de dimensão comunitária convida-nos, de acordo com Freire (1999), a inventar a esperança na educação, num amplo compromisso de tecê-la solidariamente com justiça, liberdade e cidadania. Ao combater o otimismo ingênuo daqueles que acreditam que a educação opera sozinha o milagre da transformação, também critica o pessimismo fatalista para quem a educação se realizará somente após as mudanças estruturais.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1999, p.10-11).

A escola, como espaço de relações, deve refletir continuamente sobre a rota de seus desejos, a posição de seus sonhos, formalizando uma aliança de cumplicidade com a comunidade a fim de construir seu futuro no presente. Nele, o saber sistematizado será alicerçado pela vivência assistemática de conhecimentos e valores próprios da vida real, ancorado pelo diálogo franco e aberto, que servirá para multiplicar a esperança. “*A gente tem tanto para dar e atualmente exigem tão pouco de nós*”, é uma afirmação que exprime a preocupação de uma professora da escola da diretora D, que entende que as parcerias precisam se apoiar numa escola aberta, em constante movimento interativo com a comunidade, em que uma se reflita na outra e juntas consigam trabalhar em favor das reais finalidades da educação. Portanto suas angústias ao problematizar: “*Nós queremos formar o quê? Não nos interessa que os alunos saibam tudo de Matemática, Física, Química, Biologia e sim o que eles precisam para se tornar cidadãos ativos dentro desse nosso Brasil carente*”. Outro professor da mesma escola completa o pensamento, afirmando a importância da visibilidade e credibilidade da instituição na sociedade: “*A função da escola é preparar para a vida, então ela deve estar ligada à comunidade. A direção deve ser muito participativa, sair mais da escola, divulgar o seu nome, o seu trabalho, deve ir mais longe. Nós somos muito fechadinhos*”.

Segundo Maturana (1999, p. 74-79), na base emocional acontecem as relações humanas e com isso, as pessoas definem o seu âmbito de convivência, que são de distintos domínios sociais e não-sociais. Portanto, há necessidade de regulamentar o espaço de convivência para que haja aceitação mútua, ou seja, coincidência nos desejos, harmonia na convivência (ação e razão), entendendo que há determinadas divergências que só terão fim a partir de um ato declaratório, como é o caso dos conflitos políticos e religiosos. Considera como tarefa da democracia “sair de tais oposições ao criar um domínio de convivência no qual a pretensão de ter um acesso privilegiado a uma verdade absoluta se desvanece”. Ao afirmar não existir competição sadia e nem disputa fraterna, se desejarmos reconhecer a

legitimidade do outro num projeto comum, nossa luta democrática é colaborar na criação de uma convivência com base no respeito e aceitação, no qual a pobreza e o abuso precisam ser corrigidos para o bem da própria democracia, vista pelo autor como “espaço de emoção, a partir do desejo de convivência num projeto comum de vida” (MATURANA, 1999, p. 77).

Em outras palavras, a tarefa de criar uma democracia começa no espaço da emoção com a sedução mútua para criar um mundo no qual continuamente surja de nossas ações a legitimidade do outro na convivência, sem discriminação nem abuso sistemático. Tal empreendimento é uma obra de arte, um produto do desejo de convivência democrática, não da razão (IBIDEM, p. 77).

Ao imputar o desejo e não a razão como sustentáculo da democracia, Maturana explica que a ação, juntamente com a emoção, é o caminho para a democracia o qual se efetiva pela conversação democrática e pela ação conjunta estabelecida em acordo comum e responsável, aceitando o outro na convivência, sem imposições de verdades.

3.1.1 Alunos: a aprendizagem da parceria

Sob esse prisma, de interligação do intelectual com o emocional, os alunos das escolas pesquisadas compreenderam as ações parceiras, exprimindo com gestos e palavras as suas sensações, desejos e reconhecimento pela ação efetivada. Foram entrevistados oito alunos com idade entre 12 a 14 anos e dois alunos do projeto da Melhor Idade. Suas respostas em relação à escola e às atividades dos quais estavam participando demonstraram suas construções materiais e simbólicas contidas no seu pensar e agir. Assim, uma aluna da escola da diretora C expressou-se:

Não podemos faltar três dias senão ficamos fora da turma. Eu gosto, acho bem legal. A escola é legal porque aqui ficamos bastante tempo. Acho importante porque quando estivermos “grandes” saberemos mais coisas. Agora tem menos brigas, mais atividades e professoras parceiras legais, que querem e gostam de dar aulas (ALUNA DA ESCOLA DA DIRETORA C)

Essa fala tem o poder de dimensionar o processo subjetivo inerente à objetividade aparente. Estar fora da turma significa deixar de participar das oficinas e, com isso, ficar menos tempo na escola, o que não seria bom, pois deixaria de aprender e de ser uma pessoa importante na sociedade. De outra parte, a escola também perderia se os alunos faltassem a essas atividades, tendo em vista que, com menos participação haveria mais brigas e os

professores por certo, ficariam desmotivados. O depoimento de outro aluno dessa mesma escola reflete essa curiosidade de que algo diferente está acontecendo: *“A dança é muito boa e legal, assim como a professora que é paciente, querida e nos ensina várias coisas. Participo deste Projeto desde o ano de 2000. É importante porque já fui para o Chile e aprendi uma nova cultura”*. Para esse aluno conhecer uma nova cultura pode significar uma quebra de barreiras, com possibilidades até então só imaginadas, pois foram ultrapassados os limites que existiam na categoria dos desejos e sonhos. Essa situação real de conhecer um outro país provavelmente habitava um sentido maior de realização.

Em outro depoimento, uma aluna sinaliza: *“Estou aqui desde o Jardim e já estou acostumada com esse trabalho, mas agora estou nervosa porque terei que trocar de escola para fazer o Ensino Médio. Gosto da escola, das professoras, acho tudo bom. A minha mãe também colabora com a escola”* (ALUNA DA ESCOLA DA DIRETORA F).

A dimensão de uma possível mudança no seu dia-a-dia reflete a preocupação dessa aluna pela troca de escola, até então, a primeira de sua vida, mas também carrega consigo uma intuição de que está surgindo um novo ciclo orgânico e de entrada para uma nova etapa de desenvolvimento, com todas as implicações decorrentes.

Para os alunos do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa, a escola é *respeito, educação, estudo e muito aprendizado. É também companheirismo, trabalho em grupo, possibilidade de aprender coisas boas, evoluir, pensar junto, fazer as coisas em união e ajudar as outras pessoas*.

A visão de escola é compartilhada com a posição de que ela existe como uma organização de representações e interlocuções humanas, com vistas a cumprir determinadas finalidades educacionais e sociais, num referencial de interligação entre o pensar, o fazer e o ajudar.

Os participantes do Clube da Melhor Idade, ambos pertencentes à escola da diretora D, relataram a importância em participar das oficinas, como também *a possibilidade de fazer amigos, conversar, trocar idéias, manter um clima bom de convivência e continuar em contato com a escola pública*, local pelo qual já passaram os filhos, netos e parentes. O estudo é encarado com muita dedicação, os professores, os alunos do ensino regular e os funcionários foram muito elogiados pelo tratamento carinhoso e respeitoso com que são tratados. As suas observações refletem as aspirações e necessidades de viver aprendendo e conviver na construção desse espaço social de respeito e aceitação:

É bom para o estudo como para o convívio. Assim que as aulas terminam, nós nos reunimos para tomar café, conversar, a gente traz bolacha e faz uma rodinha Os professores são muito carinhosos e os alunos também. A gente, aqui dentro, se sente como qualquer aluno. Nas oficinas de violão e guitarra há mistura de alunos novos com os da terceira idade, o que é muito bom (ALUNOS DO CLUBE DA MELHOR IDADE DA ESCOLA DA DIRETORA D).

Sem dúvida, essa fala da aluna da escola da Diretora D registra o cruzamento da ação com a emoção, isto é, as palavras carregam não apenas a racionalidade de saber o que é bom, como também pela emoção de produzir a sensação de bem estar, de estar junto, não apenas com os seus pares, mas animada pela presença de alunos com diferentes idades, em duas oficinas, o que lhe propicia um revigorar físico, social e emocional, ou como diz Maturana (1999, p. 78), na certeza de que participa da “construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência”, também referendado pelas reflexões do outro aluno da mesma escola:

Acho bom! Além do bom clima de convivência, essa relação é importante para saber interagir com os filhos. A escola é muito boa, eu me dou bem com todos, tenho facilidade e afinidade com os professores, com os alunos e os funcionários; todos são respeitadores e, nós velhos, nos sentimos à vontade (ALUNO DO CLUBE DA MELHOR IDADE DA ESCOLA DA DIRETORA D).

Nesse caso, a convivência, vista como interação, também está associada ao conhecimento, que por sua vez, promove relações em todos os níveis. O caminho escolhido para esse pai chegar ao encontro dos filhos é um dado objetivo, mas os meandros e os entremeios usados para edificar essa relação humana são, essencialmente, de ordem emocional.

Portanto, as emoções, sob o ponto de vista biológico, não são racionais e também não vistas com o que chamamos de sentimentos. Para Maturana (1999, p. 15), as emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Ao mudar o domínio da emoção mudamos o domínio da ação, conseqüentemente. Portanto, se a raiva impele nossa ação para o lado oposto da serenidade; sua racionalidade está assentada nas preferências definidas pela própria raiva, fazendo o sistema racional operar a partir dessa emoção.

Voltando às interações racionalidade e emoção, os alunos entrevistados afirmaram sua impressão sobre os laços interdependentes da convivência para que haja o constitutivo devir cotidiano de educar e ser educado, compreendendo a parceria como participação em que a troca deve ser vista como uma moeda, em que os dois lados são igualmente importantes.

Nesse diálogo, houve concordância entre eles sobre a fala de um aluno do Clube da Melhor Idade de que: *“Parceria não é só assistência com a professora; a gente, como comunidade, também tem que ser participante. É uma troca. O Projeto poderia ser aberto a todas as pessoas da comunidade e não somente para a terceira idade. Todas as pessoas deveriam ter essa oportunidade de estudar a vida toda”*.

O eixo interativo educação/comunidade é enfatizado pelos participantes da pesquisa como mobilizador de energias, necessidades e interesses, numa concepção de que o princípio de igualdade de oportunidades deve, antes de tudo, ser entendido como oportunidades para os desiguais, reconstituindo a noção de comunidade.

Acredito que esse projeto é uma parceria. No entanto, poderia ser mais amplo, isto é, presente nas outras escolas e ser mais difundido, principalmente junto a idosos carentes. Parceria é uma troca em que ambas ou as várias partes envolvidas têm oportunidade de crescer, ter um proveito, uma coisa positiva, principalmente na área comunitária (ALUNA DO CLUBE DA MELHOR IDADE DA ESCOLA DA DIRETORA D).

A percepção dessa fala implica considerar a troca como unificação dos esforços, mentes e conhecimentos entre escola e comunidade, ambas lutando em conjunto para desenvolver a convivência na relação de parceria, reconhecendo a heterogeneidade das pessoas e a complementaridade de suas diferenças. A importância de contar com diferentes experiências de vida, torna a escola mais suscetível e aberta às questões contextuais de sua prática social.

Todos os alunos que participaram da investigação foram favoráveis à aceitação das parcerias, considerando-as um grande aprendizado, só possível porque as escolas disponibilizaram novas vivências e conhecimentos necessários às suas fases de vida. Pude perceber que, independente da faixa etária, infantil, adulta ou na velhice, participar de ações lúdicas, recreativas, artísticas e outras, sistematizadas diferentemente da organização curricular obrigatória das escolas e envoltas sob uma relação que conjuga escola e comunidade, com sujeitos que realizam e se realizam pela ação solidária, é um referencial sinalizador de que as parcerias chegaram para ficar e, ainda, para promover a reflexão dos encontros.

3.1.2 Comunidade: a complexidade da convivência

O entrelaçamento do emocional com o racional é que faz o ser humano tal como é. Por meio da racionalidade, o homem constrói as coerências operacionais dos sistemas argumentativos que aparecem na sua linguagem, usada para defender ou justificar seus atos. Nessa justificativa, os argumentos são usados com base na racionalidade, mas as emoções, mesmo não citadas, se fundem, interagindo com o corpo e a mente humana.

Nesse universo de complexidades, Calvino (2000, p. 32-33) consegue expressar o ritual formado pela visão do acontecido, com a imaginação do que poderia ter sido ou mesmo do que possivelmente poderá ser.

Tudo isso para que Marco Pólo pudesse explicar ou imaginar explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e mesmo que se tratasse do passado era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar à nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir; a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

Com isso, o domínio dos valores e idéias está em constante movimento que, ao mesmo compasso consegue unir palavras aparentemente opostas, isto é, explicar e imaginar com o significado de explicar imaginando, estar e não diante de si com o mesmo sentido de estar à procura e, finalmente, deixar de ser ou de possuir, ambas voltadas à perda do conhecido.

O homem emoção e razão é o mesmo ser individual e social; é o que tropeça na solidão e busca viver na coletividade; é aquele que almeja poder e sucesso e consegue ser solidário; é um cidadão profundamente circunstancial. Assim, nas circunstâncias de cidadania, as construções solidárias de parceria têm em vista:

- a) complementar as ações de governo: com ênfase na idéia de que os serviços públicos não decorrem apenas na atuação do estado, mas são de responsabilidade de toda a sociedade. No entanto, essa complementação não significa assumir competências restritas ao Poder Público e sim colaborar em programas e projetos que contribuam para a criação de uma cultura de cidadania responsável, com agendas comuns de trabalho comunitário;
- b) atuar com uma nova visão de mercado: permitindo que forças tradicionalmente voltadas ao lucro possam desenvolver-se numa filosofia humana de bem comum,

em direção à equidade. Nesse diferencial, a chave do partilhamento requer práticas não apenas de doação a quem tem menos, mas investindo na educação e tornando-se partícipe de um contínuo processo de aprendizagem;

- c) re-habitar valores éticos: dando dignidade a iniciativas que promovam a solidariedade e o amor ao próximo e difundindo na sociedade a importância do trabalho comunitário, da participação de todos e da construção de parcerias;
- d) consolidar a dimensão comunitária da escola: estar aberta às inserções da comunidade, valorizando seu trabalho de troca, sua disponibilidade criativa e espírito de cooperação e, principalmente, sua história de vida. Para tanto, mostrar-se receptiva e sensível às muitas formas de ajuda mútua é um desafio da escola pública na sua missão essencialmente humanizadora.

Segundo Toro apud Ioschpe (1997), os países latinos que têm baixa participação social apresentam dois grandes desafios que são a construção de convivência democrática e a erradicação da pobreza. Para isso pondera ser necessário um conjunto de mudanças por meio de intervenções sociais nos modos de pensar, atuar e sentir, alicerçadas por um eficiente processo pedagógico e educativo. Entretanto, afirma que essa intervenção não pode criar dependência (assistencial), não deve favorecer a baixa auto-estima (autoritária) e também não deve propiciar o adesismo (clientelista). O autor propõe a idéia de governabilidade pela compreensão de espírito público, ou seja, o que convém a todos na sua dignidade, na capacidade de resolução de conflitos pelas vias democráticas e, dessa forma, aumentar a igualdade pelo fortalecimento do setor público, como “um bem de igual qualidade para todos” (p. 38). A democracia cultural é outro aspecto que, unida às condições necessárias ao cuidado e à proteção da vida em igualdade de condições, contribui para a manutenção do Estado social de direito, articulando as comunidades ao projeto de nação.

Nesse sentido, como a escola pública participa da criação de uma nova cultura comunitária? É possível ter objetivos comuns e valores compartilhados numa sociedade desigual? Essas questões são complexas, ultrapassam os portões das escolas, porém estão presentes dentro delas quando as interações se fazem sentir a partir dos corredores de entrada.

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que o ‘homo faber’, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma (OSTROWER, 1977, p. 9).

Nessa idealização, o trabalho educativo se nutre de um forte apelo sensorial, requerendo uma avançada percepção da realidade local e global e um amplo sentido de conexão. A superação da fragmentação das questões que envolvem um saber pensar e fazer diferenciado às pessoas necessitadas de bens sociais, econômicos e culturais é questão eminentemente ética e humanitária, tendo em vista ser possível assumir o sonho político da transformação, encontrando o ponto de percurso da promoção humana.

A escola, ao mostrar-se sensível ao seu ambiente de “dentro” e de “fora”, abre-se, torna-se receptiva e descobre-se a si mesma pela existência do outro, realizando uma importante aprendizagem: aprender a viver na convivência. Segundo Barret (1998, p. 18), as entidades “morrem porque [...] se esquecem de que a verdadeira natureza da organização é de uma comunidade de humanos”. A cultura passa a ser a sua consciência social, pois à medida que o bem comum vai ganhando força, espaço e ação, a dicotomia entre interior e exterior, dentro e fora tende a desaparecer, transformando idéias pessoais em valores grupais.

O descobrimento de si enquanto instituição coletiva imbrica na formação de uma rede de interações que transcende o próprio trabalhar em conjunto, ou como afirma Barret (1998, p. 21), “As pessoas e as organizações crescem e se desenvolvem somente na medida em que estão dispostas a confrontar as questões emocionais que as separam de suas almas”. Portanto, concordamos com Golemann (1995, p. 89), quando relaciona as duas mentes da pessoa humana, ou seja, uma que pensa e a outra que sente. A primeira direciona nossas escolhas racionais e a segunda, nossas decisões intuitivas. Ambas interrelacionadas conjugam mente e coração, representadas pela razão e intuição.

Dessa forma, o conceito de bem-estar é amplo e universal, abarcando não apenas o que racionalmente desejamos ou precisamos ter na nossa vida. Leva em consideração questões nem sempre logicamente explicitadas, mas de fundamental importância para o sentido da vida, ou seja, componentes emocionais, mentais e espirituais que sinalizam a satisfação e a qualidade dos relacionamentos, a melhoria da auto-estima e da criatividade, como também a coesão, a cooperação, a parceria, o envolvimento e a responsabilidade social que produzem o espírito comunitário.

Assim, a comunidade possui um saber que não pode ser expresso nos aparatos legais e nos compêndios literários, porque não obedece a um sistema padrão ou a rotina de manuais por ter face plural, ser complexa, dinâmica e articulada em suas várias vertentes de vida humana, tendo em vista que “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem

participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1972, p. 17).

Os saberes de dentro (escola) e de fora (comunidade) podem produzir a dimensão comunitária da escola que é constituída pela aproximação nas ações conjuntas, com base na defesa de causas e valores de solidariedade e cidadania, e práticas capazes de:

- a) articular a realidade local com a realidade ampla;
- b) respeitar as formas próprias de organização, identidade e cultura de cada comunidade;
- c) enfatizar o processo participativo e de tomada de decisões em conjunto;
- d) aprofundar a consciência crítica sobre as formas de reflexão e ação nas diferentes problemáticas sociais;
- e) direcionar as ações em função de objetivos comuns e estratégias que considerem as necessidades e as possibilidades de transformação.

Tanto a escola quanto à comunidade têm suas especificidades, seus valores, e também uma alma que, junto ao corpo e a mente, busca habitar o coração da vontade, o cérebro da ação e a conquista da felicidade.

Nessa perspectiva, o espírito comunitário faz brotar uma voz aguda que desperta o imóvel sono da letargia chamando pessoas e conclamando-as para compor o ambiente da parceria. Da idealização à operacionalidade, a comunidade passa a ser vida em comum, sustentada e alimentada pela construção conjunta, que respeita as especificidades e promove a complementaridade entre vontade, desejo e ação intencional.

Ressalto, no entanto, que a passagem da escola “solo” para uma dimensão comunitária não é tão fácil e simples quanto parece, pois está em jogo um pensar, saber e fazer diferenciados, uma quebra do paradigma racional e isolacionista e a absorção da noção de poder compartilhado. Também, é importante frisar que esta concepção de escola-comunidade ou comunidade-escola não deve ser confundida como solução de todos os problemas que incomodam a ambas. Essa configuração é, antes de tudo, a apropriação do ser humanitário que habita uma determinada localidade, age em seu entorno social, produz conhecimento, emoção e sensibilidade e se constitui na esfera da globalidade.

Foi por meio dessa compreensão que uma parceira da escola engajou-se na proposta:

A maior parte dos países sul-americanos esquecem suas raízes, a riqueza de seus países. Isso me motivou a fazer um projeto “Bailando em la Cordilhera” que foi pensado inicialmente para os filhos de chilenos residentes em Porto Alegre. Mas, em seguida dei-me conta de que o desconhecimento cultural existe, é enorme, não somente do Brasil em relação ao Chile, mas do Chile sobre o Brasil e entre os demais países da América do Sul. Nós não nos conhecemos apesar de compormos uma mesma origem. Não existem brasileiros, nem chilenos nem argentinos, pois somos todos do mesmo continente, somos todos “suvacas”. Então, a proposta é que através do conhecimento das nossas culturas possamos dar valor à própria. Na busca das semelhanças entre as culturas, eu acabei passando para as crianças que os mitos são os mesmos, não existe só uma única coisa. Eu comecei a juntar as idéias para que elas se dessem conta de que existe uma única árvore, que os ramos e os galhos estão em diversas direções, com sentidos diferentes, mas a essência é a mesma (PARCEIRA DA ESCOLA DA DIRETORA C).

Dessa forma, a dimensão comunitária da escola pressupõe educação comunitária que visa, entre outros, a solidariedade aprendente e o aprendizado coletivo, com pessoas e ambientes perseguindo estruturas e contextos mais solidários, com apoio a formas de gestão voltadas às ações conjuntas e integradas. As pessoas e os ambientes podem guiar-se no sentido de imprimir novo rumo às estruturas não-solidárias. Nessa expectativa, ensinar e aprender em direção à formação ser-mundo é favorecer a interatividade com a causa fraterna. Isso porque “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionarmos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam” (RESTREPO, 1998, p. 18).

O trabalho comunitário é um compromisso. Entro em férias com as férias da escola. Este ano como haverá apresentação no Chile, estarei ensaiando até 22 de janeiro. Vamos participar do Festival Folclórico de São Bernardo que é muito famoso. A única coisa que desejo é que as crianças tenham um futuro melho.r (PARCEIRA DA ESCOLA DA DIRETORA C).

Essa disposição da parceira chilena reflete a empatia produzida pelo trabalho que está sendo realizado com alunos de escola pública que, anteriormente, só pretendiam cursar até a oitava série e hoje, com a ampliação da visão de mundo, concentram o seu foco de desejo para a continuidade de estudos até o ensino superior. A expressão “futuro melhor”, acompanhada de um caloroso olhar e de um profundo suspiro representa a própria idealização do caráter altruísta dessa professora parceira que se sente muito feliz porque todos os seus alunos da oficina de danças já falam o “espanhol”.

O caminho da dimensão comunitária da escola é, portanto, o da atitude solidária, do espírito sensível e o do olhar atento e instigante sobre as diferentes realidades. Construir solidariedade no processo educativo e estendê-lo à comunidade é tarefa intermitente que exige esforço, dedicação e reflexão. (SEQUEIROS, 2000 p. 15-20).

Mas, o que é comunidade? Como ela passa a ser uma dimensão da escola?

Segundo Galliano (1981, p. 121), comunidade é “um agrupamento onde as pessoas encontram-se unidas por laços naturais e espontâneos, bem como por objetivos comuns que transcendem os interesses particulares de cada um”. Na comunidade, eu deixo de ser “eu” e me assumo como “nós” quando estou envolvida pela atmosfera de grupo, por uma conjugação de interesses, expectativas e necessidades comuns. Neste contexto, a palavra solidariedade surge naturalmente, sem pressões ou imposições. Ela tem o poder de se realizar de múltiplas formas, seja através do amor, da adesão, da justiça, do auxílio e da cooperação, todos eles imbuídos da mesma finalidade: desenvolver o humano que habita no humano.

“Nossos atos nos revelam”. Assim Maturana (1999, p. 95-97) resume o convívio numa sociedade democrática, sugerindo que as pessoas é que fazem o mundo ser como é, portanto somos os responsáveis por tudo o que fizemos, fazemos e também pelo que fizermos. Ressalta que a fragmentação da comunidade tira sua legitimidade, esboça a sua fragilidade, implicando na não-aceitação mútua dos modos de convivência. Essa situação, segundo o autor, gera uma outra emoção denominada de “negação mútua” que provoca medo, intolerância, desconfiança, obediência, submissão e indiferença.

Em outras palavras, a tarefa de criar uma democracia começa no espaço da emoção com a sedução mútua para criar um mundo no qual continuamente surja de nossas ações a legitimidade do outro na convivência, sem discriminação nem abuso sistemático. Tal empreendimento é uma obra de arte, um produto do desejo de convivência democrática, não da razão. [...] A democracia é uma conspiração social para uma convivência na qual a pobreza, o abuso e a exploração são erros a serem corrigido porque se tem o desejo de fazê-lo (IBIDEM, P.77).

Para Demartini et al. (1985, p. 13), no âmbito da aspiração coletiva, a comunidade se apresenta como a soma total dos indivíduos com compromissos contínuos e gradativos de realização social. A comunidade não é um ente abstrato, inatingível. Sua face reflete o foco de suas aspirações e suas matizes dimensionam as diferenças humanas. Essa conceituação, no entanto, tratada como um somatório de pessoas torna-se restrita e não oferece parâmetros sobre as relações de convivência, porém ao evocar o compromisso com a causa social, essa premissa potencializa a compreensão dos indivíduos não como partes que são juntadas a um todo, mas congruente, constituindo-se na busca de significação desse todo a quem pertencem.

Na relação de convivência, a objetividade encontra amparo na subjetividade. Ambas se entrelaçam cotidianamente e se fundem no viver humano. O domínio de sua ação aparece

nos depoimentos dos parceiros das escolas do diretor A e da diretora E, respectivamente, que iniciaram a conversa buscando razões do seu trabalho de parceria e a acabaram no reconhecimento da importância recíproca dessa interação.

Vi lá na ULBRA um cartaz da escola solicitando voluntários. Entrei em contato com o diretor e juntos buscamos o modo de eu poder ser útil à escola. Tenho realizado um trabalho de Educação Física para alunos das séries iniciais (motricidade, lateralidade, disciplina e recreação). Desenvolvo esse trabalho há dois meses. Desejo obter experiência curricular na escola para associar a experiência prática à teoria aprendida na Universidade e também, para posteriormente ter mais facilidade para encontrar um emprego. Esse trabalho também oportuniza desenvolver uma ação diferenciada junto à instituição. Também acredito estar ajudando uma comunidade bastante carente. Através da parceria todos são beneficiados. As atividades buscam transformar esse espaço.

A chamada da diretora da escola E para que retornasse ao convívio escolar foi o motivo que levou a professora aposentada a ser parceira de sua própria escola. Exercendo suas atividades na Biblioteca Escolar pode sentir e vivenciar momentos muito importantes de aprendizagem, o contato com alunos, professores e pais tem realimentado sua motivação, estimulado sua imaginação e provocado uma sensação de bem-estar, juntamente com o compromisso assumido de estar à disposição da escola nos períodos combinados. A cada dia sente um novo vigor e uma crescente disposição em poder dar um pouco de si para retribuir o que a escola lhe proporcionou como professora de classe.

Observo nas escolas pesquisadas, que a experiência dos parceiros é mais um componente de atração para o chamamento à parceria, uma vez que as diretoras e os diretores valorizam os seus anos de trabalho, da mesma forma que estimulam e incentivam aqueles que estão iniciando uma trajetória profissional. Quando o parceiro é professor da escola, tem habilidade, disposição e carga horária sobrando, como na escola da diretora D, há uma sensibilização para os projetos de parceria. No caso da escola do diretor B, o processo foi inverso, pois a professora que aderiu à parceria, dispunha de um laudo médico indicando sua retirada da sala de aula, por ter dificuldades em lidar com turmas numerosas de alunos. O projeto idealizado sob forma de oficina, com um grupo pequeno de alunos, trouxe a professora de volta ao trabalho, elevou a sua auto-estima e redundou em melhorias para a professora, os alunos e a escola.

Outros parceiros, pais, ex-alunos, profissionais diversos, pessoas com ou sem vínculo com as escolas, provenientes da comunidade local ou regional, que dedicam muitas de suas horas em benefício das escolas, sendo responsáveis por atividades de grande impacto e

repercussão, procuraram ou foram procurados pelas diretoras e diretores para atuar com projetos diferenciados, com benefícios para os alunos, pais e os próprios parceiros que teriam chances de crescimento e de conquistar maior reconhecimento da comunidade. Dessa forma, o círculo da parceria nas escolas públicas começou a se formar, tornando-se cada vez mais visível.

Percebo nos diferentes relatos, uma razão aparente para a inserção no trabalho de parceria, mas à medida que a comunicação flui, a entonação fica mais contundente, o olhar mais animado, os gestos mais largos, indicando a emoção que perpassa a ação solidária. Compreendo o que representa o benefício da troca. Não há limites para senti-la, igualmente para descrevê-la. Todos, parceiros e parceiras, sentem e produzem esperança, acreditando “não a esperança de soluções definitivas e absolutas, pois estas negam a nossa condição humana” (ASSMANN; SUNG, 2001, p.103).

A dimensão comunitária da escola deixa de ser uma utopia quando os sonhos passam a fazer parte de uma realidade em que se conjuga a solidariedade com o aprendizado coletivo, visando uma prática social identificada com o estar junto, o fazer conjunto e o desenvolver-se infinitamente.

3.2 SOLIDARIEDADE APRENDENTE: O “EU” CONTIDO NO “NÓS”

Inicialmente cabe perguntar o que o indivíduo é enquanto coletividade e o que a coletividade é enquanto indivíduo para poder compreender em que momentos um está deslocado do outro ou, diferentemente, se em determinadas situações suas relações e vinculações encontram-se mais estreitas. Sendo assim, passo a considerá-los como um bloco compacto formado por diferentes ligamentos e amarras, com organismos próprios, porém incrivelmente único em suas combinações.

O indivíduo é um ser de relações, que procura relacionar-se com as demais pessoas, ter o seu grupo familiar e de amizades, mas às vezes demonstra vontade de estar só, dialogar consigo mesmo e dispor de algum tempo seu. A sua interlocução pode ser algo essencialmente subjetivo, consigo mesmo, com o transcendente ou então, pode conter características mais objetivas, amplas e abrangentes, voltadas à coletividade. Nesse vai e vem do “in” com o “out”, dá-se o cruzamento do corpo e da alma, do real com irreal, da visão com o infinito.

- Parece que você conhece melhor as cidades por meio de atlas do que visitando-as pessoalmente – disse o imperador a Marco, fechando o livro de repente. E Pólo:
- Viajando percebe-se que as diferenças desaparecem: uma cidade vai se tornando parecida com as outras cidades, os lugares alternam formas, ordens, distâncias, uma poeira informe invade os continentes. O seu atlas mantém intactas as diferenças: a multiplicidade de qualidades que são como as letras dos nomes (CALVINO, 2000, p.125).

A relação entre mapa e viagem permite desenrolar o novelo sobre as conjeturas de um mesmo conceito de cidade abordado em sua dupla face: parecida diferente. Ao visualizar as diferenças, é possível conhecer as semelhanças. Sendo assim, introjetar o outro nessa complexa totalidade das relações sociais é estabelecer os traçados das linhas que unem o “eu” ao “nós”, com possibilidade de conhecer e sentir alguns aspectos de cada essencialidade, a partir da ação imprimida, da manifestação transbordada, do desejo oculto e também como afirma Heller (1992, p. 92), de poder inferir a ‘interioridade a partir da exterioridade’.

Nesse sentido, a referida autora (1992) alerta para o cuidado de que a exterioridade em excesso consiga encobrir a interioridade, bem como para o fato de que comportamentos divergentes possam ser vivenciados em decorrência do papel assumido pelo indivíduo em situações diversas. Essa interação do interior com o exterior desenvolve capacidades que vão desde a assimilação pura e simples ao novo papel sem o compromisso com a mudança até a possibilidade de haver transformação como decorrência de um processo pós-crise.

Todavia, os papéis representam para o indivíduo as formas de suas relações sociais, não esgotando a variabilidade inerente aos comportamentos humanos. No cotidiano, o papel traduz vários significados, tais como: responsabilidade pessoal e social, solidariedade, consciência do “eu” e do “nós”, atendimento às regras propostas, visão estereotipada da realidade e outros.

Nessa perspectiva, a coletividade é a linha que sustenta os organismos desse bloco complexo e dinâmico que une e alimenta a construção, tanto da noção grupal do indivíduo como a de individualidade do grupo, alicerçada por interesses, objetivos e ações comuns.

Os motivos que tornam o indivíduo um sujeito coletivo são basicamente, o desejo de ascender a um novo patamar como ser humano e a necessidade de pertencer a uma coletividade, também entendida como comunidade. A primeira opção está vinculada ao seu “eu”, ao seu desenvolvimento individual, capaz de imaginar-se um ser melhor do que é, ampliando os seus rumos enquanto pessoa. A possibilidade de interagir com os outros, de fazer parte de um grupo articulado e organizado de indivíduos que empreendem afetos, desejos, esperanças e conhecimentos é o que posso chamar de “nós” e corresponde à segunda razão.

Esse sentido de ultrapassagem das relações que cada indivíduo estabelece consigo e com os outros membros da comunidade foi percebido pela grande maioria das pessoas entrevistadas. O contexto das direções das escolas mostrou idéias e posições muito semelhantes, mas com visões marcadas também pelas suas heterogeneidades individuais. Assim manifestou-se o diretor A: *“Eu acho que parceria é doação, dar ao outro uma condição, é oferecer algo para alguém. Os parceiros são pessoas pré-dispostas a fazer esse trabalho, caso contrário não conseguem realizar nada”*.

Neste caso, a atitude de doar está ligada à vontade de ajudar o próximo, em que a escola pode oferecer atividades para alunos e pais, e também se colocar como alguém muito amiga, capaz de ouvir os seus problemas. Ao mesmo tempo, a comunidade entra na instituição para auxiliar, seja por meio de mutirão, organização de oficinas, planejamento de chás, bem como prestando serviços do tipo confecção de trajes para apresentação e inclusive, doando recursos financeiros:

É um trabalho de mão-dupla ou dupla-mão em que todos têm de sair ganhando. A escola se beneficia porque ela se enriquece de uma hora para outra, com recursos que ela não conseguiria facilmente atuando de outra forma. As pessoas que são nossos parceiros também têm um ganho, muitas vezes institucional, mas também de imagem, com a vantagem de empregar alguma coisa considerada como sobra (DIRETOR B).

Essa fala que ressalta a idéia de colaboração e de igualdade de interesses entre escola e parceiros é de muita importância para o entendimento da relação de parceria como aquela que interliga as duas pontas da diferença para formar uma palavra composta que propõe aceitação e que se empenha na conquista dos bens coletivos. O fortalecimento da ação parceira inclui a visão da causa social como benefício de todos, portanto de mão-dupla ou de dupla-mão.

Existe, portanto, uma grande correspondência entre parceria e abertura, comunidade e interface, pois se *“o círculo fechado de relações entre professores e alunos, privilegia a reprodução e a transmissão de conhecimentos”* conforme palavras do diretor B, os ganhos com o *“dar-se às mãos”* extrapola o reino das meras probabilidades e ingressa no mundo das possibilidades reais e concretas. Nessa configuração, as parcerias beneficiam a ambas: escola e comunidade. Há, porém, nesse universo pesquisado, uma nova prática de realizar a negociação que implica uma composição um pouco diferente da troca solidária e sem fins lucrativos, pois se efetiva mediante sistema de terceirização, em que a escola fornece toda a infra-estrutura de uma festividade, por exemplo, e a comunidade recebe 80% do lucro obtido

com a venda de seus produtos, cabendo 20% para a escola. Assim, esse mesmo diretor explica como ocorre essa vinculação:

Eu vou te contar uma experiência que nós vamos realizar no próximo sábado a Festa Junina. Como estamos fazendo? É assim, nós pedimos para a comunidade, todo o mundo que faz alguma coisa, um salgadinho, uma pizza, cachorro-quente ou pipoca, todos que queiram participar. Nós vamos “terceirizar” a Festa Junina, dando toda a infra-estrutura, o local para cada um montar suas bancas [nós já fizemos o levantamento e o cadastramento, dos interessados em trabalhar na Festa, não só na comida, mas também artesanato: crochê, tricô, etc., e de tudo o que for vendido por eles, a escola ficará com 20% do lucro]. Essa foi a nossa combinação e de tudo o que funcionar, a escola ficará com as famosas: pescaria, argola, banca do quentão - para garantir que não tenha vinho, pois o quentão é feito com suco de uva para os alunos - e também que não tenha cerveja na banca das bebidas (DIRETOR B).

Este assunto, considerado tabu dentro da escola pública por estar associado às questões mercadológicas e de privatização foi abordado por outra diretora, mas em sentido diverso, nesse caso, a privatização na relação familiar, realçada na postura dos pais quanto ao compromisso de buscar seus filhos após o término das aulas:

Isso para mim já é uma terceirização, pois os pais sabem o horário de saída dos filhos e se não vêm buscá-los, ou porque trabalham ou porque é cômodo ou porque acham que eles devem ficar assim mesmo, esperando. Sobre isso, eu li ontem uma entrevista na Zero Hora do professor e psiquiatra José Outeiral, que já por duas ou três vezes nos passou a sua palavra para que nós administradores e professores possamos acompanhar a pós - modernidade, para não ficarmos tão atrás, entrarmos em choque e não conseguirmos muito nessa questão de terceirização dos filhos (DIRETORA F).

As experiências de parceria nas escolas investigadas têm um componente de trocas que envolvem várias negociações, inclusive a financeira, entretanto, todas visam a beneficiar o aluno, o parceiro e a própria escola oportunizando um clima diferente na educação escolar, vista, entendida e formulada como gratuita. As observações, juntamente com as entrevistas mostraram uma escola muito mais aberta e receptiva a essas demandas do que se poderia supor há bem pouco tempo. De uma certa forma, surpreendeu-me os relatos quase idênticos nessa perspectiva.

Uma outra estratégia é a disponibilização de salas para a realização de aulas de danças ou outro segmento cultural, em que o professor é pessoa de fora e recebe integralmente pelo seu serviço. Para tanto, a escola adota uma espécie de arrecadação básica daqueles alunos cujas famílias apresentam condições de efetuar o pagamento de uma mensalidade padrão. Além disso, a escola promove diversos tipos de campanhas, doações e contratações de pessoa da comunidade para realização de serviços de manutenção da escola, desde que possam fornecer nota fiscal (DIRETOR B).

Observei, pelo seu depoimento, que essa escola tem aproximadamente, 70% das atividades em parceria com ingrediente financeiro. Nas demais escolas, a média varia entre 10 a 50%. Essa situação é justificada, na maioria das escolas pesquisadas, pelos seguintes argumentos: oferecimento de um “plus” para os alunos, repasse financeiro insuficiente para todas as necessidades da escola, valorização das pessoas da comunidade que possuem alguma experiência ou habilidade artística, cultural, técnica e desportiva, beneficiando o seu trabalho junto à escola e aos alunos por meio de uma módica restituição financeira, via contribuição mensal de pais de alunos com condições de pagar, possibilidade de favorecer a integração escola e comunidade e abrir-se à sensibilização social.

Outro tipo de parceria é a capoeira. Como tem uma pessoa da comunidade mestre em capoeira, nós cedemos a escola, ele faz as sessões de capoeira todas às 4ª feiras à noite, cobra e fica com todo o dinheiro. A escola se beneficia com alguns alunos que têm condições de participar e pagar uma mensalidade de 5 reais. Essa quantia é para nós, uma mensalidade padrão (DIRETOR B).

O dado interessante a acrescentar nesse tipo de acerto é o de que as escolas procuram primeiramente viabilizar algum auxílio proveniente da Mantenedora, fora do repasse trimestral. Após, decidem efetuar parcerias com pessoas da comunidade mobilizando alunos, pais e professores para que as atividades aconteçam por meio da participação e colaboração em campanhas e até mesmo na sistemática denominada “mensalidade padrão”.

Nós estamos em processo de formação da banda; já conseguimos encaixar o seu instrutor numa verba da cultura, lá dentro da própria Secretaria, todavia estamos cobrando dos alunos que querem participar, a quantia de 5 reais por mês para comprar os instrumentos. Para isso também temos usado a “Campanha de Latinhas”; já vendemos 5.000 latinhas e ganhamos 84,45 reais e também a “Campanha do Jornal”, com a colaboração de todos. A oficina de dança é coordenada por um professor de dança da grande Porto Alegre já que a escola fica no limite entre dois Municípios, e também a mensalidade é de 5 reais (DIRETOR B).

Em outra escola, a diretora aposta no intercâmbio cultural Brasil e Chile, como um estímulo à cultura latino-americana, porém lamenta não ter conseguido apoio da Mantenedora para auxiliar no custo da viagem, paga pelas famílias dos alunos. A organização de festas, chás e outros eventos na escola foi para dar conta da despesa com a alimentação durante a viagem.

A dança é realizada à tarde (três vezes por semana) e com média de 17 alunos. Os alunos aprendem danças gaúchas e danças chilenas para se apresentarem no Chile. Lá há o intercâmbio de danças, uma troca. As despesas para as viagens ao Chile são os próprios alunos que pagam. A escola promove eventos para arrecadar fundos para os lanches dos alunos durante as viagens. No ano de 2001, eu também viajei, fiz parte da delegação. Nós pagamos tudo, inclusive a passagem, pois não tivemos nenhum tipo de incentivo, apoio. Nós até buscamos junto à Secretaria, mas não foi possível (DIRETORA C).

A diretora E está voltada, no momento, mais as parcerias que visam à capacitação de professores, à melhoria das condições da escola e à construção da Proposta Político-Pedagógica, com ou sem emprego e recursos financeiros.

A parceria com o Centro Universitário visa à assessoria na implantação do Projeto Político–Pedagógico, por meio de um professor dessa instituição que comparece bimestralmente à escola para orientar o trabalho, que é realizado também via contatos telefônicos e Internet. Essa parceria tem um pagamento simbólico de 200 reais, pagos pelo CPM – grande parceiro da escola – pois tem auxiliado constantemente para que os projetos da escola possam acontecer.

A diretora D ao enfatizar o trabalho conjunto como chance da escola vir a crescer como um todo beneficiando principalmente o aluno, destaca as grandes parcerias feitas através de convênios com órgãos financiadores internacionais (BID), nacionais (MEC) e estaduais (SE, CEEE) para modernização da Educação Profissional juntamente com a proposta de formação de empreendedores na escola, mediada pela relação trabalho e processo produtivo. No entanto, faz um alerta:

O ideal, por exemplo, da educação profissional seriam parcerias maiores, como na Europa e nos Estados Unidos, onde os laboratórios não são dentro da escola, mas nas próprias empresas. As escolas não têm condições de competir no mercado, adquirindo os equipamentos, principalmente os pesados e enormes, necessários para crescimento e atualização. O investimento é muito grande e muito rápido para ser trocado (DIRETORA D).

É conveniente ressaltar o depoimento da diretora F ao referir-se que “a parceria não entra dinheiro, não visa o lucro, mas é uma troca” para posteriormente, das muitas ações realizadas com a comunidade, aparecer uma, de amplo espectro social, mas inserida na categoria de parceria com componente financeiro.

Ainda temos uma parceria com MAE – Medicina Assistencial de Emergência Médica - é primeiro mundo. Os casos mais graves, as emergências, são atendidos rapidamente bastando um telefonema. Os pais que concordam pagar uma contribuição anual para a MAE dispõem desse serviço. Como o seu diretor é um pai daqui, todos os alunos, professores e funcionários são atendidos e não somente os que pagam. Inclusive os pais, caso haja uma atividade na escola tipo, entrega de boletins, e se uma mãe passa mal, tem um desmaio, algum problema cardíaco, a MAE remove, atende e só a libera quando estiver no leito (DIRETORA D).

Nesse processo pertinente à racionalidade da sociedade capitalista, em que a escola está inserida num rol de carências e necessidades de toda ordem, uma fala sobre o funcionamento das escolas de outro país reflete essa complexa relação obrigatoriedade/gratuidade.

Olha, eu achei bem organizado o sistema educacional chileno. Lá, por exemplo, vi que não existe uma escola totalmente gratuita; o governo entra com uma parte da verba e os pais, de acordo com sua renda, colaboram com outra. Eu acho que isso faz as escolas bem mais participativas e os alunos, a gente nota como eles valorizam todas as coisas, então, a experiência é bem positiva. Os pais que não têm dinheiro atuam nas escolas com seu trabalho. Deu certo esse sistema (DIRETORA C).

Por isso, a abrangência dada por diretoras e diretores às ações de parceria traz endossada uma relação de troca nas mais diversas linhas, porém todas unindo experiências produtoras dos ideais de transformação da escola enquanto espaço sócio-cultural. Percebo que a cada nova parceria implementada, outras vão aparecendo, surgindo e acontecendo nas escolas, como se fosse um sistema de multiplicação. O acúmulo das ações em parceria que as escolas pesquisadas estão oferecendo à sociedade implica o reconhecimento de uma visão de mundo em que o maior desafio é viver articuladamente a magia dos encontros.

Assim, se o indivíduo constrói a comunidade, esta por sua vez, promove a individualidade. Dessa forma, é preciso colocar os interesses da coletividade em prol do bem comum, acima das vaidades e vontades pessoais. Nesse caso, o desenvolvimento do indivíduo está relacionado a sua livre participação em uma comunidade.

Portanto, saber viver em comunidade é saber viver em conjunto e que segundo Bertrand e Valois (2000) possibilita criar um “nós” de pessoas solidárias que estão aquém e além da divisão do trabalho, dos estatutos, dos poderes e dos interesses particulares, desenvolvendo meios humanos mais individualizados, solidários e também mais espiritualizados, por isso:

Parceria é a gente ter alguns objetivos em comum e as pessoas se engajarem, por exemplo, dentro de uma comunidade, oferecendo alguma coisa que elas estejam dispostas a realizar, tentando ajudar as escolas ou instituições a ter maiores recursos para melhorar as formas de atender os alunos (DIRETORA C).

Essa posição demonstra bem a pertinência em partir de objetivos comuns e respeito ao engajamento responsável, assegurando as opções de realização pessoal e a vontade de cada indivíduo em participar desse processo legítimo de aprendizagem.

Igualmente, outro depoimento serve como exemplo para designar o que as demais diretoras e diretores pensam sobre parceria como uma ação cooperativa, essencial à manutenção do interesse, dos desejos e dos sonhos de alcançar uma sociedade igualitária, uma escola eficiente e um ser humano produtivo, ao afirmar que:

Parceria significa grupos que trabalham para um mesmo fim. Pessoas ou grupos que são essenciais para atingir os objetivos. Pra mim parceria é isso, trabalhar junto, dar chance da escola vir a crescer e os alunos como um todo é que são os maiores beneficiários disso tudo (DIRETORA E).

A conquista de objetivos, a essencialidade do trabalho conjunto, o crescimento da escola e o desenvolvimento dos alunos faz da parceria uma relação essencialmente educativa em que a vontade, o diálogo e a luta se juntam ao desejo de ajudar, articulada à necessidade da troca e ao esforço de conscientizar. Dessa forma, parceria pode ser conceituada como:

Troca, vontade, diálogo e solidariedade. É educar o aluno e ajudá-lo. É uma ajuda em que o lucro é formar bons cidadãos. É um receber bem e tratar bem, é valorizar, é ser guerreiro, não se entregar, é fazer junto, é liderar positivamente, é ir a luta, é batalhar é dar o exemplo, não ter preguiça, é gostar, é conscientizar (DIRETORA F).

Todas as diretoras e diretores ratificaram a conexão entre dar e receber, numa rotação de sintonia entre escola e comunidade. O reforço à idéia é dado pela colaboração mútua, que tem a força de contribuir para a satisfação e felicidade no trabalho. Sobre o seu vínculo com a escola, a mesma diretora afirma:

Em primeiro lugar, eu preciso saber que a escola não é minha, ela é da comunidade, ela está inserida num contexto social, ela é do estado e, por consequência, ela é do povo. Então, eu tenho dois cuidados: se ela não é minha, não é particular, ela é do estado. Sendo do estado, eu não deixo cair, não deixo sucatear, porque fica aquela distância - não faço nada porque não é minha, é do estado. Não pode ser assim. Então, para não se tornar uma coisa paternalista ou muito distante, faz-se necessária a busca de parceria (DIRETORA F).

A clara percepção dessa diretora de que não é possível pensar a escola como se fosse propriedade de uma diretora ou esperar que o estado-padrão assuma completamente a sua manutenção mostra o quanto é necessária maior discussão sobre as políticas públicas na área da educação. Há também noção de que algumas responsabilidades possam ser delegadas à comunidade, nesse caso representada pelos parceiros, tendo em vista o desdobramento do efeito das parceiras na produção de ações de caráter e efeito social.

3.2.1 Parcerias: a multiplicidade na trama de dificuldades e possibilidades

A diversificação das parcerias com finalidades diversas atinge vários segmentos da comunidade. São instituições, empresas, pessoas ou grupos que se abrem ao compromisso social liderados pelas escolas.

Quadro 1 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola A

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola A	
Parceiros	Projeto/Atividade
Grupos da comunidade	Oficinas de capoeira, danças gaúchas, danças clássicas, coral, jazz, teatro, reforço escolar e ed. física para as séries iniciais.
Pessoa da comunidade	Atendimento na biblioteca da escola
Pais e alunos	Mutirões de limpeza e de manutenção da escola
CTG	Danças gaúchas e tradições riograndenses
ROTARY	Projetos para atendimento aos Alunos
SES	Vacinação (alunos /comunidade.)

Quadro 2 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola B

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola B	
Parceiros	Projeto/Atividade
Grupos da comunidade	Exposições na galeria de arte da escola Oficinas de capoeira, dança, jornalzinho e banda (em processo de formação)
Empresa de ônibus	Projeto: Poemas nos Ônibus Passeios com pagamento a posteriori
Professora (laudo)	Oficina de produção textual
Pequenos comerciantes	Compras da escola com nota fiscal
UNESCO	Projeto: Rumo à Escola
SMEC	Pagamento de instrutor para a banda
CTG	Cultura e tradições riograndenses

Quadro 3 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola C

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola C	
Parceiros	Projeto/Atividade
Pais	Ajardinamento e cuidados na escola
Pessoa da comunidade (profª. chilena)	Danças latino-americanas Língua espanhola
FARSUL	Doações e cedência de auditório

Quadro 4 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola D

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola D	
Parceiros	Projeto/Atividade
Grupos da comunidade. e Professores	Projeto para a Terceira Idade – Oficinas de língua (inglesa, espanhola, francesa), canções francesas, canto, violão, teatro, teclado, flauta, dança, ed. física, eletricidade, mecânica de automóvel, encadernação e restauração.
CEEE	Projeto: Eficiência Energética na Escola
BID/MEC	Programas: Modernização da educação profissional e formação de empreendedores

Quadro 5 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola E

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola E	
Parceiros	Projeto/Atividade
Profª Aposentada	Atendimento na biblioteca da escola
PRITT	Assessoria pedagógica via “on line”
BM	Proerd - Programa educacional de resistência à violência e uso de drogas
Cia Zaffari/Bourbon	Doação (alimentos, materiais e camisetas)
UNILASALLE	Assessoria na construção da proposta pedagógica
CPM	Pagamento (assessorias)
Cia Souza Cruz	Projeto Clube da Árvore (doações de livros, revistas, sementes e “folders”)
ABRH, FDRH, ACTUS, FORMA e PMPA	Estágio de Alunos

Quadro 6 - Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola F

Escola Pública e respectivas Parcerias Diretor/a da Escola F	
Parceiros	Projeto/Atividade
Pais	Aulas de dança e de banda
Secretária- bilíngüe	Projeto: Vamos fazer do Brasil um país de leitores
Psicopedagoga	Projeto para alunos com dificuldades de aprendizagem
Bibliotecária	Organização da biblioteca no atual sistema de catalogação
Transportadores Escolares	Transporte de livros e equipamentos da escola
Direção, professores e alunos	Conservação do ambiente escolar
BM	Proerd (Programa educacional de resistência à violência e uso de drogas)
Igreja	Aulas de ensino religioso
SMAM	Construção de cancha de futebol na praça defronte à escola
EPTC, SMOV	Construção de passarela ligando a escola à praça
MAE	Medicina assistencial de emergência (alunos, pais, professores e funcionários)

Como se vê, o número de parcerias das escolas públicas é bastante proporcional com exceção da escola da diretora C que está um pouco abaixo das demais. A escola do diretor A iniciou com três parceiros e hoje tem 12, com possibilidades de chegar a uma quantidade maior, tendo em vista os contatos que estão sendo realizados pelo diretor. Na escola do diretor B, as parcerias também são em número de 12 e elas iniciaram na gestão anterior, sendo implementadas na atual. As ações parceiras na escola da diretora C são quatro e, segundo ela, já foram em número maior. Em outros tempos teve mais parceiros, agora pretende desenvolver uma estratégia de sensibilização na comunidade. A escola da diretora D conta com 17 ações de parceria, com destaque para as oficinas do Programa Melhor Idade. Os parceiros da escola da diretora E são em número de 12, computadas as empresas que colaboram com a escola. Finalmente, a escola da diretora F conseguiu atrair dez parceiros e espera consolidar o trabalho daqui para frente. Ressalto a idéia de que as diretoras e diretores foram os grandes mobilizadores desse trabalho, pois ao todo conquistaram um total de 67 parceiros entre pessoas, grupos, entidades, instituições e empresas, sem contar com o incentivo da mantenedora, e às vezes, do próprio grupo da escola. Acredito que essa abertura, considerada como um “Abre-te Sésamo” irá impulsionar a dinâmica das relações sociais, fazendo com que mais e mais pessoas e grupos se associem à escola pela causa comunitária. Os relatos foram indicativos de que as parcerias aumentam à medida que a escola se posiciona a favor de maior abertura com a comunidade.

Para realizar esse desafio de promover parcerias, a escola justifica sua ação continuada e persistente na criação de oportunidades de valorização da cultura do grupo, enfrentando não somente as carências sócio-econômicas e educacionais de seus alunos, mas também as da própria escola. Nesse aspecto, é interessante observar o relato das condições que circunscrevem as possibilidades e os limites de sua atuação:

A gente está sempre trabalhando para a educação e sempre digo aos professores que a situação é ditado velho, sacerdócio, principalmente em escola pública. As condições vergonhosas que o governo nos dá, sem contar também aquelas condições financeiras, professor de 20 horas semanais ganhando 200, 300, 400 reais, por aí. É uma vergonha! Então eu tento motivar, porque uma pessoa que ganha isso, tem que ter aquilo no sangue, aquela motivação, senão não vai conseguir, não vai motivar seus alunos, não vai conseguir levar avante os objetivos da educação (DIRETOR A).

As diretoras e os diretores entrevistados resumiram muito bem o panorama enfrentado nas suas escolas, pois a verba do repasse é sempre insuficiente para gerir as muitas e constantes necessidades que afetam o dia a dia escolar. As parcerias e as demais intervenções

realizadas em prol da melhoria das condições de convívio solidário são consideradas extremamente importantes, porém como a escola pública carece de maior apoio institucional no concernente às condições de sustentabilidade, outras situações são negociadas com a comunidade, conforme palavras do diretor A:

Claro que a gente luta com dificuldades, é verba, aquela coisa, comprar isso e aquilo para a gurizada, uniforme, roupa para apresentação, mas dentro da motivação com os pais consegue-se que eles dêem 1real por mês e também através de patrocínio a gente está conseguindo. O teatro tem uma mensalidade simbólica de cinco reais por mês.

Assim, apesar de demonstrar grande satisfação pelas realizações obtidas, esse diretor foi enfático ao denunciar as difíceis condições da escola pública, a precariedade do salário do professor, a ação sacerdotal dos que se dedicam à educação e a necessidade de manter “o moral” da equipe por meio da motivação, enquanto outro diretor, também um entusiasta da atuação conjunta, anuncia o malabarismo para administrar a verba do repasse:

A gente trabalha muito com a comunidade porque ao receber a verba, o repasse, tu tens que fazer render; então, tu procuras buscar na comunidade quem é que faz alguma coisa, quem trabalha com preços razoáveis, melhores do que tu encontrarias no mercado. Isso é claro, desde que as pessoas da comunidade tenham nota fiscal para fornecer. Aquele que não tem nota fiscal cede para o outro fazer um preço barato, isso tudo por amizade. Então, digamos assim, tudo é muito intrincado; a gente consegue administrar a escola com jeitinho (DIRETOR B).

Sua preocupação volta-se aos pequenos comerciantes e autônomos de sua comunidade com os quais realiza as compras da escola, pois além de conseguir preços mais baixos procura estimular o uso de nota fiscal, necessária para quem compra e para quem vende, numa autêntica ação de cidadania. As formas de negociação do diretor B também incluem situações em que o pagamento é feito a posteriori, conforme descrição: “Conseguimos uma relação bem estreita com uma empresa de ônibus local, próxima à escola que possibilita uma constante saída com os alunos e, mesmo não tendo dinheiro para pagar na hora, a gente negocia, sai e paga depois”.

A diretora C desenvolve uma parceria de intercâmbio cultural com uma professora chilena residente em Porto Alegre, que ministra aulas de danças latino-americanas e de língua espanhola. No entanto, salienta a necessidade de contar com parcerias como uma forma de compensar lacunas existentes, ao afirmar que:

É bem importante termos parcerias porque nós estamos com muita carência de recursos humanos, principalmente nas escolas públicas onde não há porteiro, segurança, supervisora e outros. É importante contar com parceiros, pessoas que vêm suprir de alguma forma. Nesse semestre, até agora não há parceiro voluntário na secretaria, já tivemos até quem entendia do programa de secretaria, já conseguimos alunos da Universidade, que se ofereciam para dar aulas de Matemática e Inglês (DIRETORA C).

Na realidade, as muitas situações de parcerias encontradas nas seis escolas investigadas apresentam um caráter complementar ao processo de conhecimento normalmente desenvolvido nos currículos escolares, pois suas ações estão voltadas, na maioria das vezes, às manifestações artísticas e culturais. Nesse contexto, elas são uma espécie de inovação às estruturas das escolas públicas, notadamente arcaicas, quando operam com um ensino de sala de aula tradicional. Portanto, a forma de realização das parcerias traz esse importante componente de ruptura organizacional. Além das parcerias com Instituições e Empresas, as escolas que participaram da pesquisa envolveram pais, professores e pessoas da comunidade próxima à escola e mesmo de outras localidades, facilitando a presença de parceiros dentro da escola e estimulando ações de parceria até mesmo fora da escola, desde que as atividades acordadas previamente entre as partes absorvessem uma relação educativa. A maioria das dificuldades citadas refere-se à insuficiência de recursos financeiros, à necessidade de ampliação do espaço físico escolar, à falta de opções para alunos e pais e à carência de recursos humanos.

Assim, o diretor A, ao procurar facilitar a realização de muitas oficinas dentro da escola, especificamente, em torno de sete: Capoeira, Danças Gaúchas, Danças Clássicas, Coral, Jazz, Teatro e Reforço Escolar, também tem à disposição da escola, aos sábados, um Centro de Tradições – CTG oferecido aos alunos que fazem a oficina de danças gaúchas como forma de aperfeiçoar o trabalho realizado na instituição. Conta também com a colaboração de pais e alunos nas realizações de mutirões de limpeza e consertos na escola. Esse diretor carrega nas suas considerações, um discurso sobre a necessidade das parcerias, ao mesmo tempo em que discorre sobre o papel assumido pela escola pública na atual conjuntura, considerando as dificuldades de vida e trabalho que as famílias estão atravessando e que acabam procurando a escola para serem ouvidas e poderem estar presentes num espaço que lhes proporciona momentos de lazer.

Mais, a escola abre as portas para a comunidade trazendo não só os *alunos, mas os pais. As mães estão sempre aqui, podes ver, vêm para ajudar, fazer mutirão, varrer o pátio [alunos e mães]. Parceria que tem a comunidade é para ajudar, ter os pais ao teu lado para te ajudar, ter os alunos ao teu lado para ter ajudar. São pessoas carentes, têm problemas sociais e econômicos e que vêm colocar chorando os seus problemas. Como não temos Assistente Social e nem Psicólogo temos que fazer essa parte e acaba se fazendo este trabalho com eles. Enfim, tu és um amigo para eles que estão desempregados, têm problemas, o mundo social é pequeno, é a casa e o comércio, então a escola passa a ser a área de lazer. Você vai ver a importância da festa, se for um dia bonito, vai ter mais de 2.000 pessoas que fazem o seu mundo social aqui na escola (DIRETOR A).*

Na tentativa de expressar o conjunto das circunstâncias entre aumentar (parceiros) e faltar (espaço físico), esse diretor diz ainda:

As pessoas estão querendo nos ajudar. Sem dúvida alguma, a tendência é aumentar, eu não tenho muito espaço, na escola estão faltando mais de 10 salas; há um projeto para ampliar em mais 10 salas. Se tivéssemos ao menos mais uma sala, daria para realizar as atividades, até nos sábados abriríamos a escola e o ginásio com outras atividades (DIRETOR A).

Nessa escola, o Diretor já havia falado que o Rotary havia tomado a iniciativa de procurá-lo para realização de um trabalho voluntário a ser iniciado no segundo semestre de 2001. Demonstrando muita alegria, disse-me que essa instituição tem recursos que podem ajudar a escola no enfrentamento das dificuldades, pois há excesso de coisas para fazer, pouco dinheiro e muita burocracia. Neste ponto, queixou-se que há mais de ano tramita um pedido na Secretaria para abertura de um portão no muro que dá acesso à saída da escola, e até aquele momento, nada fora feito.

Da mesma forma, o diretor B, ao comentar sobre a verba da escola, afirma que sua preocupação é torná-la rentável e que a parceria tem produzido bons frutos. O trabalho iniciado com um CTG local prevê uma pontuação às alunas participantes ao Concurso de Primeira Prenda que realizam trabalho comunitário, bem como o desenvolvimento de estudos sobre as tradições gaúchas. Além disso, criou uma Galeria de Arte cedendo as dependências da escola para o pessoal da comunidade expor seus trabalhos. Oferece ainda, Capoeira, Dança, Jornalzinho da Escola, Produção Textual e Banda (em processo de formação). Outro espaço interessante conseguido por esse diretor foi com a empresa de transporte para que os trabalhos dos alunos sejam afixados nas laterais dos coletivos, dentro do projeto Poemas nos Ônibus. Todavia, a expectativa do projeto com a UNESCO é que haja recursos financeiros para a inclusão de alunos.

Outros tipos de parceria nas escolas pesquisadas referem-se ao trabalho de pais nas tarefas de ajardinamento e manutenção da escola, bem como de doações (financeiras e

materiais) e cedência de locais e espaços para finalidades diversas, tais como: reuniões e eventos artísticos, culturais e desportivos, conforme depoimento da diretora C:

A gente sempre está buscando essas parcerias na comunidade. Independente disso, nós temos, no fundo da escola, a sede da FARSUL, parceira da escola, que vem auxiliando muito com doações e também cedendo o auditório para que a escola faça reuniões com os pais.

A diretora D, ao comentar os grandes investimentos que a escola deveria poder realizar, assim falou: “A gente não tem capital de giro e mal consegue se manter com o repasse que vem para a escola”. Mesmo assim oferece uma média de 15 oficinas para as pessoas da terceira idade: Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Francesa, Canções Francesas, Canto, Violão, Teatro, Teclado, Flauta, Dança, Educação Física, Eletricidade (pequenos concertos), Mecânica de Automóvel (noções), Encadernação e Restauração. A modernização da educação profissional, parceria com o BID/MEC, está promovendo uma melhoria das condições físicas, materiais e tecnológicas da escola, pois há recursos para tanto. Sua atuação é no sentido de ampliar sua parceria com empresas. Com uma delas conseguiu um curso de especialização para três professores sobre eficiência energética e que resultou em benefício para toda a escola, conforme depoimento:

Forneceram o curso para os nossos professores. Há o retorno com uma série de trabalhos que devem ser feitos, mas o primeiro deles foi colocar a eficiência energética dentro da própria escola. Houve substituição de todas as lâmpadas e, conseqüentemente, um grande decréscimo no gasto da energia (DIRETORA D).

A diretora E mantém parcerias com duas Empresas e uma Instituição: Com a primeira, o vínculo é virtual, isto é, através de um “site”, essa empresa disponibiliza um grupo pedagógico para atender às solicitações da escola. Da segunda empresa, a escola ganha materiais e comestíveis para as festividades bem como camisetas para realização de olimpíadas e a terceira tem

auxiliado o Clube da Árvore da escola, por meio de remessa de materiais, mensalmente, para os professores trabalharem na prevenção do meio ambiente. São enviados livros, revistas, sementes e “folders” a todas as séries do Ensino Fundamental (DIRETORA E).

Essa parceira é uma Instituição de Ensino Superior que realiza assessoria pedagógica na construção da Proposta Político-Pedagógica que será paga pelo CPM. O Programa

educacional de resistência à violência e uso de drogas é uma parceria com a Brigada Militar, que trabalha nas turmas da quarta série, e tem contribuído para a conscientização de alunos e familiares sobre essa problemática. A escola também fez convênios com cinco entidades, para estágio aos alunos do ensino médio. A diretora apontou dificuldades em relação ao espaço físico da escola que precisa ser ampliado, mas chegou à conclusão de que seria muito difícil conseguir, pois perderia o pleito na reunião do Orçamento Participativo, para outras escolas candidatas à construção.

A fala da diretora E mostra claramente a necessidade de que as escolas públicas sejam inseridas numa política mais ampla de educação, que encaminhe e dê soluções aos problemas detectados, agregando benefícios a toda comunidade escolar, sem que seja preciso participar de embates em que os vitoriosos já são previamente conhecidos.

A diretora da escola F tem uma parceria com uma secretária bilíngüe que coordena e desenvolve o projeto de leitura “Vamos fazer do Brasil um País de Leitores”, uma outra com uma Psicopedagoga que atua junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e também com uma Bibliotecária que está organizando toda a Biblioteca da escola no atual sistema de catalogação. Nessa escola, a Banda é coordenada por um pai músico e a dança é ensaiada por um pai radialista e tradicionalista. Na época de reformas da escola, os alunos tiveram aulas de ensino religioso na Igreja. Também quando há falta de professores, o padre recebe as orientações da Supervisora e trabalha com os alunos. As parcerias com órgãos públicos resultaram na construção de passarela e de cancha de futebol, esta utilizada pelos trabalhadores e comunidade, por meio de combinação de datas e horários. Os transportadores das “Kombis Escolares” auxiliam a transportar livros e equipamentos, enquanto alunos e professores, diretora e setores auxiliam na manutenção do ambiente escolar, sendo possível observar as condições impecáveis dessa escola; é tudo limpo e organizado. Sobre as dificuldades enfrentadas, a diretora diz:

A escola faz o milagre de multiplicar os pães. A verba do repasse está com dois meses de atraso. Temos que sempre ver o que é mais prioritário, o que é mais necessário, o que é possível de negociar, o que é possível de pagar. Qual o segredo? Dedicção, não ter preguiça, fazer um pouco mais. Muita luta, orgulho e vontade de fazer um pouco mais para a melhoria da sociedade (DIRETORA F).

E, completa afirmando que tanto o Estado quanto a sociedade e a escola não podem fugir ou ausentar-se de sua responsabilidade perante os deveres de cidadania. Nesse aspecto, salienta que cabe à escola cumprir o seu papel mesmo sentindo-se cada vez mais sobrecarregada de encargos sociais e com pouco suporte organizacional.

Porque não dá para esperar que o “governo” faça alguma coisa para todos, então é preciso que nós, cidadãos façamos o nosso dever, além do que o trabalho é uma ótima terapia. Atualmente, nós estamos[escola] sendo muito cobradas. A sociedade está mal, a sociedade está doente, a violência tomou conta. O que o Estado faz? Sutilmente, ele cobra da escola papéis que ela não teria que desempenhar. Estão aí os Temas Transversais: Educação para o Trânsito, Sexualidade, Drogas, Vivências, Valores. Em contrapartida, nós não temos o suporte que deveríamos ter. Então, se a sociedade está doente, a escola sem Psicólogo, sem Assistente Social, em quatro horas, não tem como segurar e resgatar essa doença da sociedade. Mas, veja bem, também por não termos esses profissionais não podemos cruzar os braços e não fazer nada, porque o que não está bom fica pior, o Estado cobra de uma maneira e a escola não faz por não ter condições, não ter aparato para tanto e aí, ninguém faz mais nada. Assim é brincadeira, podemos fechar as portas da escola (DIRETORA F).

Conforme Mendonça (2000, p. 367), a autonomia necessita estar amparada por medidas políticas e administrativas que “dotem as unidades de condições mínimas de funcionamento e regularidade”. Diz ainda: “A escola precisa estar alerta para não transformar dificuldades materiais em pretexto para a inércia e vigilante para não aceitar as práticas de descentralização que deixam a escola ao desamparo e representam uma falsa autonomia”.

Essa questão é séria porque em se tratando de escolas com realidades distintas, algumas mais carenciadas de recursos humanos, materiais e financeiros, pode favorecer a busca por parceiros apenas com o intuito de sanar lacunas não preenchidas pela Mantenedora.

Tendo em vista que as políticas educacionais implementadas são restritas e insuficientes para atender toda a demanda necessária e, em muitos casos, reprimida, a estratégia utilizada pelas escolas pesquisadas para superação de suas dificuldades, constituiu-se de um canal informal, denominado parcerias. A finalidade das parcerias entre a escola e a comunidade, sejam elas de caráter cultural, desportivo, financeiro e social, algumas desenvolvidas num contexto político-econômico de “aperto” do Estado, que não consegue dar conta das inúmeras e crescentes demandas das escolas em geral, é a de promover uma importante missão humanizadora.

Acredito que, mesmo que as escolas tivessem os recursos necessários, o trabalho com a comunidade sob forma de parceria seria igualmente válido e de grande efetividade social. Os conflitos, no entanto, não impedem e nem mesmo paralisam a ação voluntária. Muito pelo contrário, pressenti que as adversidades têm algo de revolucionário, ao contraporem-se a apatia dos que simplesmente acreditam que as coisas não podem ser mudadas, pois como diz Calvino (2000, p.22), “Cada cidade recebe a forma do deserto a que se opõe” e, acrescenta: “Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes”.

O contexto das parcerias apresentado, renova a convicção de que a educação escolar não se resume apenas ao trabalho formal e organizado do currículo obrigatório. As experiências das direções pesquisadas, que procuraram novas formas de convívio e trabalho conjunto com pessoas, grupos, instituições e empresas, traduzem a esperança de que a dimensão comunitária possa estar alicerçada mais profundamente nas escolas, como também aparecer nas agendas de outras escolas que ainda não se abriram às parcerias. Se, no início havia um caminho meio incerto, como disseram diretoras e diretores, hoje conseguem nutrir a certeza de que quanto mais parcerias, tanto melhor para o desenvolvimento da escola e da comunidade.

3.2.2 Cidadania do bem comum

A rede construtora do “eu” com o “nós” ao estimular o indivíduo a um pensar somente seu, assumindo escolhas que não podem ser feitas por outrem, desafiando-o a produzir projetos de vida com maior qualidade favorece, por outro lado, o saber viver, pensar, fazer, partilhar e agir em conjunto, incidindo em relações mais horizontais, e centrando a atuação em bases transierárquicas, transformacionais e transdisciplinares, com vistas à realização de objetivos comuns. Com isso, as identidades dos diversos sujeitos tendem a ficar muito parecidas quando suas experiências de vida e seus atos humanos são situados no cotidiano do concreto e definido, no caso, pela cidadania do bem comum.

As bases acima referidas buscam promover relações em que a multiplicação de sinergias possibilita efetiva ação em equipe, considerando os contextos locais, o espírito empreendedor e solidário que une, solidifica e amplia o caráter associativo e inclui a possibilidade de pensar estrategicamente, planejar e ser criativo frente às novas situações. De acordo com Hesselbein (2000, p. 90), isso significa, em última análise, conduzir e seguir, ser central e marginal, estar hierarquicamente acima e abaixo, ser individual e equipe e, acima de tudo, ser um eterno aprendiz. Ou, concordando com Morin (1996 p. 118):

Os indivíduos fazem a sociedade que faz os indivíduos. Os indivíduos dependem da sociedade que depende deles. Indivíduos e sociedade se co-produzem num círculo recursivo permanente em que cada termo, ao mesmo tempo, é produtor/ produto, causa / efeito, fim / meio do outro.

Para entender a cidadania do bem comum, a visão do “eu” com o “nós”, da interdependência entre indivíduo e coletividade é necessário desvelar os nexos existentes entre os dois conceitos: cidadania e bem comum. Será possível ser cidadão sem pensar no bem comum? Acredito que não, caso contrário, é o mesmo que dizer: - Luto pelos meus direitos, pelos meus sucessos, como se o mundo apenas a mim pertencesse. Da mesma forma, em relação aos deveres. É inimaginável atribuir ao outro o que igualmente me compete. Assim, *“é importante lembrar que eu tive uma criação de sempre dar para receber, ajudar para ser ajudado, alcançar para ser alcançado, fazer o bem independente se vai ou não ter retorno, se vai ou não ser valorizado”*. Esse depoimento da diretora F consegue dar o tom exato de como o sujeito coletivo trabalha a cidadania do bem comum. Nesse distencionamento, o lucro e o sucesso da parceria são percebidos como decorrência da formação de bons cidadãos. Para tanto, a consciência da solidariedade, do diálogo, do fazer junto, de ir a luta, batalhar, gostar e dar exemplos constituem sub-categorias que mobilizam as forças do “eu mais nós”.

Não podemos separar essa relação intrínseca, que se constitui numa importante força de caráter solidário, capaz de articular fatores objetivos (carências), subjetivos (motivações, desejos, expectativas), interesses imediatos (reivindicações) e motivos mediatos (mudança da realidade).

Nesse caso, ao tentar explicitar a função do sujeito coletivo na sociedade, na comunidade, na coletividade, é preciso estar atento aos elementos que lhe dão unidade e diferenciação, tais como: estilos de vida, oportunidades, realizações, desejos. Pensando como Silva (1996, p. 21): “o que pode congrega diferentes pessoas para se unirem em torno de uma luta comum, bem como, os fatores que podem condicionar ou limitar o sentimento e a vontade coletiva”.

A ilustração de Calvino (2000, p. 44) resume simbolicamente o que já foi dito sobre o assunto: “As cidades, como os sonhos, são construídos por desejos e medos ainda que o fio condutor de seu discurso seja discreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa”.

Por isso, a vida do sujeito coletivo está diretamente vinculada à construção de sua identidade, com vistas a gerar diferentes saberes e múltiplas aprendizagens. O seu “eu” vai tornando-se pouco a pouco um “nós”, enquanto surge a emergência de valores que serão legitimados por meio de práticas embasadas nos princípios e atitudes de cidadania do bem comum. A mágica desse processo reside na escola ter a consciência de que pode carregar dentro de si as relações sociais vividas fora do seu portão, transpondo a imaginária barreira

que impede a circularidade da palavra, a singularidade da ação conjunta e parceira e a derrubada do isolamento nefasto cujo eco não tem voz e nem vez.

4 GESTÃO E PORTÃO: A SIMBOLOGIA DO DENTRO E DO FORA

A reflexão a seguir pretende contribuir no debate sobre a posição da gestão escolar no desenvolvimento das relações entre escola e comunidade. Dentro das inúmeras considerações possíveis de serem abordadas, quero enfatizar a gestão escolar como uma força de caráter institucionalizado de prospecção contínua, que busca invariavelmente a produção de novos saberes, sem esquecer, todavia, que uma grande maioria de suas ações está baseada em linhas quase indivisíveis que separam a previsibilidade da espontaneidade.

Nesse caso, afirmo que a previsão é uma das rotinas da escola, é o terreno plano por onde circula o esperado e também o desejado. É o espaço que reúne os grandes consensos, a quase obviedade, a marca expressa do formalismo da escola. Por outro lado, a instituição escolar aparece, cada vez mais, como algo que está se inserindo em outros roteiros ainda não bem definidos, organizados e compreendidos no seu todo e nas suas especificidades. Por que será que a escola sai aos poucos das amarras previstas e caminha no sentido da informalidade? E será que as ações não-previstas formalmente podem trazer um novo desenho à gestão escolar?

Essas são algumas das questões levantadas, importantes para compreender os processos, formais ou não, que dão vida às novas formas de atuação da escola. Vejo, porém, que a legitimidade dos recursos utilizados, mesmo os não convencionais, estão em relação direta com o bem social e cultural das pessoas, e são conquistados pela eficiente articulação entre teoria e prática de cidadania.

A posição do diretor A reflete uma ação com dia e hora para acontecer, mas estranhamente, não consta na Proposta da Escola. Assim ele fala: *“começou a coisa meio timidamente no ano passado, cresceu e estamos de portas abertas para qualquer pessoa que queira nos ajudar a fazer algum trabalho com a gente. Está no planejamento? Está dentro das possibilidades desses grupos de oficinas”*. Dessa forma, além do diretor não demonstrar preocupação com a qualidade dos parceiros que procuraram a escola no início das ações de parceria, também não se preocupou se esse tipo de ação estava embasado por uma Proposta

Pedagógica. Somente com o passar do tempo e a tomada de consciência da finalidade e dos objetivos da escola, a seleção das pessoas passou a ser seletiva, em função da clientela e da atividade que seria implementada.

Na mesma linha de raciocínio, outra diretora assim se refere quando perguntada se na Proposta Pedagógica estão especificadas as parcerias com a comunidade:

Não, especificamente não, porque são inseridas situações para adequação da escola. Mas essa questão da terceira idade tem uma proposta, mas não consta do Projeto Pedagógico. Este material está com a coordenadora, estamos com todo o registro, o pessoal é considerado aluno da escola, pois eles recebem certificado com carga horária, tudo direitinho (DIRETORA D).

Todavia, tanto o Clube da Melhor Idade, quanto o Projeto Industrial para a Terceira Idade são citados na Proposta Pedagógica da escola e, mesmo que suas ações não estejam contempladas, o trabalho vem sendo realizado. A mesma pergunta feita a uma terceira diretora sugere uma estratégia de planejamento com previsão de reuniões, primeiramente com os professores e depois com os pais, numa dinâmica que os leve a ouvir, sugerir e definir os rumos da escola. Assim ela destaca:

Sempre que se pretende fazer alguma parceria, há reuniões em que os professores são consultados e eles acabam se envolvendo no trabalho. É importante mantê-los informados, para que se sintam partes do processo. Os professores definem desde o Calendário Escolar, pois elaborando se sentem comprometidos. Depois disso é que passamos para a comunidade que acha que ainda há pouca parceria (DIRETORA D).

Por outro lado, em outras duas escolas cujo trabalho realizado pela comunidade está inserido e contemplado na Proposta Pedagógica, as diretoras C e F, respectivamente, fazem as seguintes afirmações: “As parcerias estão incluídas no planejamento, mas não sei se com este termo; se estão, não com tanta ênfase. Muitas vezes não estão relacionadas porque foram acontecimentos que surgiram sem uma previsão”. Essa fala evoca a noção de parceria como algo que ainda está sendo construído na prática, enquanto que, na visão da diretora F, esse processo já se encontra perfeitamente consolidado, conforme depoimento: “Na nossa Proposta Pedagógica estão previstas as parcerias. O trabalho tem que estar bem organizado, bem estruturado, para que não haja constrangimento ou problema. Estamos sempre aguardando e esperando para fazer parcerias com a comunidade”.

No entanto, a fala mais curiosa e que demonstra a dubiedade entre o formal e o informal, entre planejamento e ação é dada pelo diretor B, quando afirma:

Fizemos uma proposta para a escola que previa esse tipo de ação, a dinâmica onde aconteceria tudo isso e nós ganhamos a eleição com essa proposta. As parcerias ainda são bem incipientes, improvisadas, amadoras e informais, com exceção de uma que envolve a UNESCO.

Essa tensão existente entre estar e não estar no Plano da escola ou que as parcerias precisam se desenvolver, em absoluto desmerece o trabalho dos gestores que, ao possibilitarem uma nova prática social com base no outro que vem de fora, diferentemente dos olhares que enxergam só para dentro, imprimem uma nova relação, fundada no respeito e na responsabilidade compartilhada, com trocas e apropriações que gradativamente dão formas a uma nova identidade que surge.

A voz interior aberta à voz exterior pode ser resumida pela seguinte frase de Levinas (1993, p. 136): “El rostro del prójimo significa para mi una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.”

O reconhecimento da alteridade, da heterogeneidade entre as pessoas, pressupõe a convivência com os de fora de nós mesmos e implica uma gestão que auxilie a comunidade a contar a sua história, por meio de exemplos e contribuições fundamentais à memória local.

Essa questão foi abordada nas Propostas Pedagógicas analisadas. Dessa forma, a direção é concebida como:

A coordenação das “alteridades”, das diferenças entre os iguais, que tem como matéria prima da gestão a informação fluida límpida, devendo conciliar as duas dimensões essenciais da P.P.P [Proposta Político - Pedagógica] a técnica e a política; a qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto a nível de macro quanto em nível de micro. Já os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se anteciper aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação dos conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento do papel social (DIRETORA D).

Por meio das leituras das outras Propostas Pedagógicas existentes foi possível perceber o interesse em acentuar os elos com a comunidade, bem como a preocupação em trabalhar as diferenças. Alguns dos objetivos citados configuram essa relação:

- a) construir juntamente com a comunidade escolar, os princípios de convivência conforme proposta da escola F;

- b) promover a democratização do saber através de um currículo flexível, construído a partir dos interesses manifestados pela comunidade escolar conforme proposta da escola F;
- c) garantir as aprendizagens através de uma prática pedagógica que contemple a todos, com respeito às diferenças, como condição para a construção do conhecimento, evitando a evasão e a repetência conforme proposta da escola F;
- d) vivenciar o processo de construção do conhecimento onde o aluno e a comunidade escolar sejam participantes e comprometidos com esse processo conforme proposta da escola C;
- e) promover a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem conforme proposta da escola C;
- f) redimensionar o tempo escolar de modo a permitir maior espaço para a comunidade escolar realizar reuniões de estudos, planejamento e reflexão sobre a ação educativa conforme proposta da escola C;
- g) rever a dinâmica da entrega de notas para as famílias, fazendo deste momento espaços de informações, diálogos e reflexões conforme proposta da escola D;
- h) promover reuniões e assembléias dos segmentos da comunidade conforme proposta da escola D;
- i) refletir a escola como espaço público, como espaço de aprendizagem, como espaço de convivência com as diferenças e como espaço de vivências sociais conforme proposta da escola D.

As Propostas das escolas apresentam um conteúdo abrangente com base em concepções transformadoras, expressadas por meio de questões de relevância social, tais como: currículo flexível e diferenciado, prática pedagógica que considere e respeite as diferenças, participação na construção do conhecimento, inclusão, normas de convivência, tempo e espaço escolar e escola como espaço público, entre outras, todas elas compondo uma forma de realização das finalidades sociais. A gestão está implícita nas Propostas, enquanto força nutriente e capaz de articular ações com a comunidade.

Dessa forma, passo a depreender que a gestão seja ela alicerçada por uma nova cultura política de caráter humanizante, pela subjetividade - que procura mover o pensamento para além do aqui e agora - ou estando ainda ligada à idéia de alocação de poder interno - que procura afastar a possibilidade de distribuí-lo de dentro para fora - mesmo assim é um destacado fenômeno de arregimentação de propósitos compartilhados.

Por isto, embora reconhecendo os limites e as nuances que impregnam marcas à gestão

escolar, desejo ressaltar suas condições ou potenciais para trabalhar a realidade com a visão defendida por muitos cientistas sociais, ou seja: um pensar global e uma ação local.

Neste sentido, a gestão pode ser identificada com promoção humana uma vez que essa é uma aspiração de todas as sociedades democráticas e insere-se também como “projeto pessoal, trabalho e compromisso com a coletividade” (ANTUNES e RIBAS JR., 2002, p. 11).

Assim, concordamos com Calvino (2000, p. 44), quando diz: “É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo”, pois na busca do desejo, o sonho passa a simbolizar a grande esperança de que a escola encontre o significado da realidade imediata por meio de sua imersão na realidade mediata, reunindo o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que, regados pelos gestos solidários, produzem a noção de saber social.

Na tentativa de compreender o processo de gestão escolar em que o novo e o desconhecido trazem a sensação de medo e insegurança, o habitual é fazer o que sempre foi feito, apenas trocando nomes, códigos e tempos. Porém, esse tipo de administração pode mascarar a realidade, mas não conseguirá manter-se sobre as conquistas do passado e nem pelos acessórios colocados no presente. Será preciso muito mais, ou seja, uma maior articulação entre as diferentes formas de produção dos saberes humanos que geram cidadania e bem comum.

Portanto, a reflexão sobre as práticas sociais que embalsamaram o ritmo da educação e da administração, ao longo da história e que provocaram novas idéias sobre gestão, acrescentando um forte impulso ao cenário político-administrativo brasileiro, com muitos estudos sobre sua importância, nos leva a entender o contexto das experiências educativas das escolas.

Noleto (2000, p. 9) diz que na atualidade é necessário que a gestão tenha em vista o desenvolvimento das pessoas, adequada utilização de recursos financeiros, oferta de serviços que atendam às necessidades da comunidade e, busca permanente de adesão da sociedade à sua proposta. A autora, no entanto, faz um alerta para a literatura existente sobre o tema que focaliza, basicamente, a eficácia da gestão numa visão de mercado, o que difere radicalmente da concepção e prática da gestão pública, como é o caso das escolas.

Para Merege e Barbosa (1998, p. 34), em se tratando de gestão pública, o estado deve estar presente na vida dos cidadãos para lhes garantir e assegurar os direitos sociais fundamentais. Porém, na promoção dos serviços a todas as pessoas ela deve contar com o

auxílio de parceiros das mais diferentes áreas e segmentos da sociedade, como forma de procurar alcançar a todos indiscriminadamente.

O poder de uma gestão está em fazer-se acontecer num espaço e tempos concretos, traçando seu momento histórico, com propósitos claros e articulados a uma política cujo compromisso seja a transformação da realidade sentida e vivida. A dimensão comunitária da escola traz embutida essa perspectiva, acenando para a afirmação do outro, reconhecendo o próprio eu como seu prolongamento, gerando desse modo, uma cultura de entendimento e reciprocidade.

Considerando que os fenômenos sociais são interdependentes é preciso compreendê-los em toda a sua magnitude para materializar, na prática, a co-autoria da comunidade na proposta da escola. É o mesmo que dizer “A semente é a árvore, mas precisa deixar de ser o que é para poder realizar o que mais pode ser” (NOVELLI, 1997, p. 47).

Particularizando, a gestão da escola tem que ser desafiada a estabelecer encontros, promover diálogos, mostrar-se atenta aos acontecimentos e preocupar-se com o bem-estar de sua coletividade, ensinando e aprendendo a partilhar valores comprometidos com a melhoria das condições de vida.

“Sua mudança me obriga a mudar”. Essa frase de Gaiarsa (1976) pode bem ser aplicada à gestão uma vez que ao ligar-se a uma rede de potencialidades, tem muito a oferecer e a receber neste vasto campo das parcerias, como uma irradiante peça em construção.

Nuno (1999, p.73), observa que a gestão não se constitui um fim em si mesma, mas oferece importantes subsídios para análise das muitas variantes que ocorrem na vida da escola, especialmente ao “como aprender mais e melhor”. Em se tratando de aprendizagem, é bom lembrar que todos aprendem, do aluno à comunidade. Nessa compreensão, a gestão engendra-se ao desenvolvimento de estratégias fluidoras de novas realidades sociais.

Portanto, se a gestão não existe para si mesma, a participação é que vai trazer um novo conceito à escola, posicionando-a como um bem, um recurso e um investimento da comunidade. E o portão da escola quando se abre, passa a dar mais valor aos objetivos da ação educativa e não à hierarquização, cujo controle fechado e verticalizado inibe a entrada, fecha a saída e espanta a negociação.

4.1 PORTÃO: UM REFLEXO DA GESTÃO

O entendimento das diferentes formas de abrir e fechar o portão está intimamente relacionado aos vários enfoques que marcaram a administração no Brasil e que, de acordo com Mendonça (2000 p. 91-97), trouxeram marcas que até hoje são encontradas nas escolas.

A administração com ênfase no jurídico, herdada dos europeus, com valores do cristianismo e positivismo e, com destacada influência até 1930, de caráter legalista, procura situar o seu foco principalmente na centralização, burocratização e hierarquização, e se apresenta sob o invólucro de um grande e pesado portão, que range quando é aberto e impede a visão do que se passa dentro, para os que estão de fora e o que acontece externamente para aqueles que estão dentro.

Esse portão esconde uma realidade interna e tem rejeição por tudo o que transita do lado de fora. Carrega no seu tamanho e peso, o “status” de quem já foi poderoso, o senhor de si, o guardião de poucos, o empregador de rótulos, o moralizador e o vingador dos inápteis. Sua ação tem a força de bloquear e restringir quem dele se aproxima. Gosta de obedecer e executar ordens de outro portão maior; nesse caso, atuando como subalterno, porém, no seu habitat, é ele quem reina e governa. A comunidade é o mundo distante da escola e assim deve permanecer. Sua maior preocupação é negar a existência do outro.

A escola como organização foi implementada pelo tecnicismo que teve seu auge até 1960, aproximadamente, atuando com os princípios da administração clássica, com base na administração científica e gerencial de Taylor e Fayol. Com vistas à eficácia e à eficiência, a técnica do “como fazer” passou a ser a questão mais importante da escola, pois as formas de manejar o ensino é que pautavam as relações impregnadas pela divisão do trabalho e racionalização dos meios.

Nessa conjuntura, o portão aparece não tão grande quanto o anterior, mas igualmente soberbo, com filetes, adereços e até campainhas que despertam o seu interior quando tocadas, e que ainda conserva o seu mundo intacto, perene e sem preocupações com o que acontece do lado de fora. Gosta de provocar ruídos, barulhos diversos, para que os outros ouçam o seu magnífico “estrondo”, a sua irradiante “risada” e o seu provocante “trejeito” ameaçador. O seu interesse reside em fazer do outro um objeto.

Há um sentimento de grande neutralidade, como se nada do que acontece possa exercer influências, pois tudo se resume ao espaço escolar. Se o aluno apresentar problemas para aprender é porque as condições de ensino não foram bem planejadas, caso contrário, ele

aprenderia. Quanto aos pais, a sua presença dentro da escola pode ser resumida no seguinte: Devem aparecer somente quando forem chamados para ouvir o que a equipe da escola tem a lhes dizer o “como fazer em casa”, ou seja, ensinar os filhos para responder às provas. Outras situações que exigem a presença dos pais são para receber os boletins, efetuar matrícula e colaborar nas festividades. Nesta perspectiva, a família do aluno é a própria comunidade. Ela existe, mas deve manter-se distante. “A comunicação com a comunidade ocorre através da agenda escolar, bilhetes e por ocasião da entrega das avaliações. A comunidade se faz presente na escola em festas e entrega de avaliações”, conforme excerto da Proposta Político-Pedagógica da escola c.

Obviamente, essa proposta que, em outros tópicos, apresenta concepções inovadoras em educação, contradiz-se especialmente quanto à entrega dos resultados da avaliação e à participação da comunidade às festividades, demonstrando uma desconexão na sua relação de parceria, bem como ao papel a ser desempenhado por ambas. No caso, a que comunidade ela se refere? São os pais dos alunos? Mas como isso acontece se a escola tem por objetivos a reflexão sobre a cidadania como participação social e política, como consciência e prática de direitos e deveres, bem como a valorização, a preservação e o resgate do conhecimento popular e da identidade cultural?

Observo que o seu portão é de porte médio, sendo possível a visualização de fora para dentro, porém ele possui um dispositivo eletrônico que sinaliza no interior da escola e, é aberto sem que se saiba quem o abriu. Na realidade, permito-me inferir que a escola em questão convive, em alguns casos, com duas realidades controversas: uma que deseja abrir-se e a outra que tudo faz para não ser vista, presentes tanto na teoria quanto na prática.

Da reação surgida aos princípios e práticas adotados pela escola tradicional e tecnicista surgiu o enfoque comportamental da administração, calcado nas ciências do comportamento, em especial na psicologia, com forte ascendência até 1980. Nesse período surgem as propostas para a escola trabalhar com dinâmicas de grupo e treinar lideranças, consideradas chaves de sucesso para a aprendizagem do educando. Partiu-se de um extremo ao outro – aluno, seu ritmo e sua capacidade individual no desempenho da tarefa - para alunos agrupados por diferentes técnicas, estudando juntos, sob a liderança do professor que procura mesclar a aula teórica com os trabalhos em grupo, mesmo que esses aconteçam de forma absolutamente individual, cada um fazendo uma parte da atividade.

O portão, nessa estrutura, aparece com um tamanho menor, feito com diferentes materiais, todos eles apresentando detalhes que o suavizam, principalmente as muitas frestas, que fazem antever que o espaço de dentro está mais próximo do mundo exterior e, dando a

impressão para os que estão de fora, que é possível uma aproximação mais segura quando penetrarem no seu interior. Nessa época do “psicologismo”, os pais são chamados para ouvir as grandes deficiências que seus filhos apresentam, desde as nutricionais até as neurológicas e são sutilmente acusados de não educarem os filhos, de não lhes darem as condições básicas de vida, de não lhes ensinarem a ser cidadãos.

Nessas circunstâncias, os alunos são demarcados como desinteressados, passivos, imaturos, bagunceiros e burros. A escola coloca-se no lugar daquele que julga, mas que, ao mesmo tempo, orienta e dá consultas recheadas de conselhos e “dicas” que considera fundamentais para mudar a rotina das relações entre pais e filhos e destes com a instituição.

Os exemplos, retirados também de Propostas Pedagógicas das escolas investigadas, diagnosticam a bipolaridade entre concepções, quando o “novo” que surge desnuda o “velho” que permanece, evidenciando, porém, que essas situações são poucas em comparação com a ousadia de quebra do tradicional. Assim, as frases: “Processo classificatório com pouca preocupação diagnóstica” e “Aluno não comprometido com os estudos” têm em sua gênese a relação de convivência de conceitos contrários, assim como “Trabalhar a inserção da comunidade no espaço escola” e “Incentivar o comprometimento dos pais com a educação dos filhos” dimensiona uma natureza oposta; apesar das expressões parecerem equivalentes, o conteúdo é simplesmente antônimo. A escola utiliza, ao mesmo tempo, uma linguagem avançada e alguns termos que deixam antever a dualidade praticada, como na questão da avaliação em que o caráter emancipatório convive com classificação, que se efetiva por meio de condições voltadas para a questão dos recursos humanos, enquanto que as demais situações necessárias à aprendizagem não foram contempladas.

A avaliação dos alunos com caráter participativo, contínuo, cumulativo, sistemático e emancipatório, de investigação, acompanhamento e compreensão do processo de aprendizagem, através da observação e interpretação dos desempenhos do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando à garantia do acesso a novas aprendizagens. A escola oferecerá classificação com progressão parcial a partir da redistribuição da carga horária dos professores.

Essa é a posição adotada pelo portão sanfona, aquele do vai e vem, cujas tampas se abrem e se fecham quase ao mesmo tempo, permitindo a passagem de ida e de volta, com período relativamente curto de estada interna, o suficiente para que a preleção surta o efeito esperado.

A comunidade continua sendo formada pelos pais, mas o portão já necessita de outros profissionais para permitir que suas aberturas não sejam demasiadamente expostas – culpar os

outros e não fazer nada – ou que seus fechamentos não atrapalhem o introjetado ensinamento - atribuir aos de fora a não-aprendizagem e, trazer a solução por meio da palavra de especialistas. Nesse processo, os pais são aguardados ansiosamente às reuniões e palestras com fins específicos e agendados para atendimentos junto ao Serviço de Orientação Educacional – SOE.

No início dos anos 90, surgiu o enfoque sociológico da administração, em consonância aos movimentos de redemocratização do país e democratização da gestão das escolas, com ênfase inicial na reivindicação, cujo propósito era ampliar a participação da população nos processos decisórios em todos os níveis.

Na escola, essa mudança provocou um forte sentimento de apropriação, isto é, os rumos que deveriam ser tomados daí para frente incluíam longos debates e discussões sobre o papel político e social da educação, a disseminação da não-neutralidade e a ocupação dos espaços de participação. A idéia da escolha da direção por meio de eleição direta, pela comunidade escolar, tomou forma e corpo, passando a ser uma das principais bandeiras de luta dos professores.

Nesse contexto, o portão foi perdendo sua eficácia, tamanho e cor. Ele já não segurava as pessoas somente de um lado, elas vagavam incessantemente entre o dentro e o fora, buscando talvez, uma nova identidade. A escola representava a própria aspiração de sua comunidade. Havia portões diferentes em cada uma. Uns eram grandes e resistentes que nem as rochas; outros, de porte médio, com espessuras variadas e, alguns que nem pareciam portões, eram pequenos e um tanto frágeis.

Porém, o que mais chamava a atenção era a variabilidade de cores, sendo que brancos, amarelos, vermelhos substituíam pouco a pouco os pretos, marrons e cinzas. As questões do dentro e do fora tomaram novos ares passando a ser um pouco menos usuais, pois o que acontecia no seu interior e exterior era do interesse geral de professores, pais, alunos, comunidade. Começava a se respirar o espírito de coletividade, mesmo que, no início, de forma incipiente, pais e alunos já podiam manifestar-se e participar de algumas deliberações.

Assim, as escolas ampliaram seus objetivos, buscaram maior abrangência e amplitude às suas reflexões e ações e começaram a preocupar-se com a coletividade, incluindo-a nas Propostas, como os exemplos citados abaixo, das escolas das diretoras C e D, em que se sobressaem os termos coletivo, participação, objetivos comuns, comunidade-escola, compromisso de todos, conhecimento socialmente contextualizado e inserido na realidade escolar. As propostas contém, entre outras intenções:

- a) promoção de espaços de formação para o coletivo da escola;
- b) Conselho de Classe com a participação de alunos, pais, professores, funcionários e equipes pedagógica e administrativa;
- c) objetivos comuns a serem atingidos no decorrer da próxima etapa de trabalho;
- d) currículo escolar traduzindo reflexões e necessidades da comunidade;
- e) escola com ensino significativo e melhoria na qualidade do ensino como compromisso de todos;
- f) organização curricular a partir da concepção de conhecimento socialmente contextualizado e ação pedagógica interdisciplinar;
- g) disciplinas são trabalhadas a partir de temas e projetos inseridos na realidade escolar, assumindo assim o seu compromisso com os interesses da comunidade.

A complexidade que o portão representa no domínio da gestão escolar está ligada ao papel por ele desempenhado nas diferentes entradas da comunidade na escola. Assim, de guardião absoluto do interior de um lugar quase sacramentado, onde só era permitida a passagem dos pais quando chamados, pouco a pouco foi dando vistas a que famílias pudessem vez por outra, participar de reuniões, primeiramente como ouvintes e concordantes de tudo o que lhes era passado por especialistas, depois como partícipes mais ativos, integrantes de conselhos que tinham o poder de deliberar algumas questões da escola juntamente com a direção, para finalmente, descobrir uma comunidade maior, composta não apenas por pais e alunos.

Nessa rede de relações sociais, a gestão é um campo para muitos estudos, notadamente, aqueles relacionados aos movimentos, sonhos e aspirações de sua comunidade escolar que dão consistência ao processo de abertura e de participação.

Diante da necessidade de trabalhar as complexas relações no cotidiano das escolas, surge a gestão democrática que estende à comunidade um suporte institucional nas instâncias de participação. Assim, a Lei nº 9394/96, no art. 14 dispõe sobre a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes, tornando possível ampliar o conceito de comunidade e unir gestão e comunidade, viabilizando dessa forma, o caminhar em conjunto, experimentando um novo portão que se forma e que diz não ao isolamento, à uniformização, à indiferença e à não-participação. O portão desenhado admite a diferença e supõe a parceria, compreendendo que o dentro e o fora fazem parte do desenvolvimento de uma relação notadamente comunitária.

Para reafirmar essa idéia, é importante acrescentar a posição de Gadotti e Romão (1998, p. 8), quando dizem:

Só as escolas que conhecem de perto a comunidade e seus projetos, podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas; assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, sociais e culturais de cada região; diminuem os gastos com a burocracia; a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

Nessa ótica, a participação pode ser entendida como fonte geradora de gestão (CURY, 1977), enquanto que Rodrigues (1983) identifica-a como conceito fundamental no processo de democratização. Desse modo, se a participação faz a gestão ser democrática, a não - participação inviabiliza este processo, pois acaba consolidando um estilo de gestão bastante ultrapassado que apóia o “eu” acima do “nós”, o “dentro” afastado do “fora” e os “iguais” longe dos “desiguais”.

Mendonça (2000, p.134), acentua a importância da comunidade enfatizando, porém que “os segmentos que atuam direta ou indiretamente na tarefa educativa pública não têm o mesmo grau de envolvimento, porque as forças de seus movimentos são díspares”. Isso tem a ver especialmente com a maior ou menor participação de professores, dos pais e comunidade em geral na vida das escolas, considerando os seus compromissos de vida e de trabalho, suas visões de mundo, de cidadania, de solidariedade, sem contar com a necessária acuidade subjetiva, própria de quem se interessa pelo outro.

Ao ouvir das diretoras e dos diretores entrevistados as expressões que melhor definiam quem eram os responsáveis pelo trabalho desenvolvido com parceiros da comunidade, foi interessante constatar a mediana, pouca ou nenhuma participação dos professores neste processo, com exceção daqueles que completam suas cargas horárias nas oficinas ou que aceitam o desafio por problemas de saúde. “*As professoras não têm preocupação com as parcerias entrarem na escola, mas também não participam*” (DIRETORA C) ou “*Além da diretora, a equipe diretiva participa como um todo e se empenha pelas parcerias, no caso, as três vice-diretoras, a orientadora educacional e a supervisora*” (DIRETORA F). Há casos interessantes em que os diretores A e B acentuam a motivação e o entusiasmo da maioria dos docentes, mas a aceitação da melhoria está conjugada, no primeiro caso, com a constatação de trabalho semelhante à escola particular e, no segundo relato, com a demonstração de medo e insegurança pela perda de espaço.

O trabalho todo é uma ligação entre o diretor, o vice-diretor, o setor de finanças e os pais. Os professores estão muito motivados, sentem uma melhora no próprio aluno. E até uma professora que chegou este ano disse: - Poxa, aqui parece uma escola particular pela série de oficinas que são oportunizadas (DIRETOR A).

Por outro lado:

Há professores que entendem e ajudam nessa caminhada de busca de parcerias, de busca de enriquecimento das atividades. Outros demonstram medo. Medo de que pessoas estranhas entrem na escola para dizer como as coisas têm que ser, medo de que a gente fique atrelado, que há de se ter cuidado, etc., mas felizmente essa posição não é a da maioria que está entusiasmada com a idéia, que recebe, realiza, executa e tal (DIRETOR B).

Encontrar-se mobilizada para participar das atividades da escola representa uma grande conquista da comunidade que, mesmo não estando diretamente vinculada à instituição, apresenta-se e atua com o mesmo desembaraço como se a ela pertencesse e fizesse parte de seus quadros. Por outro lado, nem sempre a ligação de trabalho implica a participação efetiva na vida da escola, como é o caso da grande maioria dos professores entrevistados, que demonstram seu apoio à participação da comunidade aceitando simplesmente que isso ocorra.

A inserção da comunidade nas escolas apresenta alguns pontos comuns e outros diferenciados, mas todas têm em acordo uma trajetória que aponta desde a participação transitória e limitada até um nível maior, com atuação em projetos e atividades da escola, mesmo que sua ação não esteja relacionada nas Propostas Político-Pedagógicas.

Neste campo, há polêmica sobre a participação da comunidade. Segundo Paro (1992), os professores encaram de forma negativa a participação da comunidade na gestão da escola, pois julgam-na incapaz para lidar com os assuntos pedagógicos, porém delegam aos pais uma tarefa essencialmente educativa que é a de ajudar seus filhos nos temas de casa.

Situações semelhantes a essa, mas de conteúdo diferente são relatadas por professores entrevistados, da escola do diretor A, que assim opinou: *“Acredito que eu poderia ter uma participação mais efetiva. Até mesmo nos momentos de planejamento eu poderia mobilizar a escola para que isso aconteça”*.

Vejo que ainda existem professores, por exemplo, que pensam no trabalho dos parceiros como uma forma de “livrarem-se” de seus alunos cobrando do parceiro como se fosse uma obrigação dele. Também considero que o trabalho dos parceiros deveria estar mais ligado ao desenvolvido em sala de aula e, para isso seria necessário maior integração e momentos de planejamento conjunto. (PROFESSORA DA ESCOLA DA DIRETORA D).

Essa consciência dos professores de que poderiam fazer mais pelos parceiros, não lhes exigindo aquilo que não lhes é dado é uma problemática pelo qual Campos (1991, p.58-59), assim se manifesta: “A escola cobra dos pais a assistência aos filhos em seus deveres escolares, que muitos não têm condições de oferecer, e o comparecimento às reuniões marcadas nos horários mais convenientes para os professores”.

Outra situação conflitante está associada à participação dos pais nas atividades de manutenção da escola que são muito bem recebidas pelos docentes, ao contrário de outras de cunho mais culturais, consideradas como próprias para quem detém nível de escolarização compatível, no caso, os próprios professores.

Os exemplos de pais e demais pessoas da comunidade no interior da escola demonstram uma certa resistência que pode inibir à participação, ou seja, eles pressentem que para algumas ações não há concordância, mesmo sendo velada, não-explícita, há um sentido de interferência que impede “o de fora entrar”.

A convivência com dois portões, um que só abre para dentro, que se isola, enxergando de longe o que se passa lá fora e, aquele que se abre em duas direções, por dentro e por fora, que vê, fala, ouve, respira, numa relação de busca, troca, diálogo, dimensiona as formas diferentes de pensar e agir. O primeiro divide, separando os que sabem (professores e especialistas) dos que julga que não sabem (pais, comunidade), o que, para Carvalho (1989, p. 69) significa que “Na base deste tipo de posicionamento encontra-se uma forma de pensar baseada na dicotomia rígida entre saber e não-saber”. O segundo vai ao encontro do pensamento de Haguette (1992, p. 176), que afirma: “a educação [...] não pertence aos educadores, mas à sociedade; a participação na escola não pode ficar a mercê da vontade dos docentes”.

Penso que, se a frase mais ouvida nas escolas - Na minha sala mando eu - fosse alterada para - Na nossa escola todos podem opinar e participar -, como seria a relação de posse hoje existente? Será que o consentimento quase mudo dos professores quanto à abertura da gestão à comunidade interpretado como “Eu não impeço, mas também não colaboro”, modificar-se-ia? É possível concordar que houve melhorias e contribuições importantes na escola com a entrada da comunidade, da mesma forma como tomar consciência de que toda a responsabilidade pela mobilização e trabalho dos parceiros recai unicamente na direção?

Sem dúvida, a resistência à participação da comunidade na escola é medida na relação de empenho para que ela aconteça. Nas escolas pesquisadas, não evidenciei problemas entre os diversos segmentos, parecendo que todos estão satisfeitos, porém a grande força para que as parcerias aconteçam está diretamente ligada à figura do diretor, da diretora, que além de

abrir o portão, deu-lhe outra configuração, nova postura, capacitando-o a abrir-se de modos diversos e com diferentes pessoas da comunidade.

O texto de Calvino (2000, p. 43) ilustra esse reconhecimento, quando diz:

Kublai Khan percebera que as cidades de Marco Pólo eram todas parecidas, como se a passagem de uma para outra não envolvesse uma viagem mas uma mera troca de elementos. Agora para cada cidade que Marco lhe descrevia, a mente do Grande Khan partia por conta própria e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os.

A gestão aberta à comunidade constitui-se num aprendizado pela prática, como foi evidenciado durante período de pesquisa, uma vez que os gestores imprimiram sua ação de abertura e facilitação, acionando todas as suas potencialidades, experiências, emoções e, em muitos casos, até com uma certa familiaridade de vivência comunitária.

Segundo Bárcena e Mèlich (2000, p. 177-179), o encontro entre distintas subjetividades promove aprendizagens, que vão além do conteúdo, pois pressupõe algo maior, uma relação em que todos ensinam e todos aprendem. Para isso, os autores citam um texto de Heidegger que corrobora com esta visão: “ensenar es aún más difícil que aprender. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender”.

Nessa relação, a capacidade do gestor em abrir-se – tal qual um portão - e escutar também as vozes que estão entrando naquele espaço, agora mais aconchegante, configura uma autêntica aprendizagem daquilo que está por acontecer. As diretoras e diretores entrevistados, sentem e entendem que a gestão:

- a) *pode facilitar ou dificultar as parcerias, pois ela mexe com a estrutura, faz com que as pessoas se envolvam realmente e até as mais resistentes acabam participando;*
- b) *é importante, mas não proporciona uma autonomia possível para obter todas as parcerias necessárias, isso porque no serviço público é mais difícil fazer convênios e assinar contratos;*
- c) *é motivar, ter entusiasmo e partir para a luta sem esmorecer, é valorizar, trabalhar em conjunto e dar condições para que a comunidade possa se organizar;*
- d) *é importante, pois depende dela apoiar ou não apoiar as parcerias. O diretor quando se envolve nos projetos da escola, a coisa progride, vai para frente, uma vez que há participação e incentivo;*
- e) *é entender que o trabalho partiu da diretora anterior, mas a gente pode dar exatamente esse “tom” mais aberto. Há colaboração, diálogo e participação;*

f) *tem que ver sempre o que é mais prioritário, o que é mais necessário, o que é possível de negociar, o que é possível de pagar. Qual é o segredo? Dedicção, não ter preguiça, fazer um pouco mais. Muita luta, orgulho e vontade de fazer um pouco mais para a melhoria da sociedade. A escola faz o milagre de multiplicar os pães.*

Os depoimentos dão conta de que a gestão passa por uma gradativa aprendizagem de como o “eu” passa a sentir e a querer o “nós”, com um crescente desejo de ampliá-lo e aprofundá-lo.

Portanto, a divisão e a separação entre a escola e a comunidade, entre o interior e o exterior, apesar de ainda ser objeto de preocupação dos que temem perder uma autoridade que ensina, mas que não deseja aprender, busca assegurar “um reduto onde expressar-se e expressar seu próprio eu supostamente sem reações e interferências”. (VARELA apud COSTA et al., 1995, p. 55).

A esse tempo e esse espaço separados por uma linha quase indivisível, contrapõe-se uma progressiva ruptura, com nova visão de mundo e amparada por uma percepção social, que faz e refaz o caminho percorrido e agrega-se à lógica dos encontros. *Mexer com a estrutura, buscar a autonomia, motivar, valorizar, trabalhar em conjunto, colaborar, dialogar, participar, negociar, lutar, orgulhar-se e multiplicar* são os termos mais utilizados pelas diretoras e diretores quando se referem ao papel da gestão escolar. Embasados pelos conhecimentos, crenças e valores de quem olha a sua volta, percebem as infinitas possibilidades de estreitar a sua relação com o outro e juntos fortalecer o grupo, aprendendo a trabalhar de mãos dadas, preparando o portão para a abertura da participação.

5 A MULTIPLICAÇÃO DAS SINERGIAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter humanizante da educação exige uma sociedade mais democrática, culturalmente plural que busca a igualdade com equidade com vistas a possibilitar a realização integral do ser humano, como sujeito capaz de desvelar o significado da sua existência na ação de viver e conviver. Numa perspectiva ética, todas as pessoas podem aprender e têm direito a esse aprendizado para propor novas ações para o mundo, posicionando-se a favor da reciprocidade e da responsabilidade social.

O ser humano é o único capaz de construir conhecimentos, ser criativo, entrar em contradição e aprender continuamente na singularidade da vida. Cabe à escola oportunizar situações de partilhamento, em que a parceria seja a dinâmica relacional entre os diferentes sujeitos, representados pela escola e a comunidade.

Apreender a realidade da escola e o papel da gestão na mobilização e conquista da comunidade, simbolizada pela maior ou menor abertura de seu portão, provocou um pensar além da racionalidade já dada por uma estrutura existente, no caso, a sua institucionalidade formal. A relação produzida por pensamentos, vontades e desejos na construção de uma escola-comunidade ou comunidade-escola, aproximando e unindo-as em função de objetivos comuns, constituiu-se como principal foco da investigação realizada nas seis escolas públicas situadas em Porto Alegre.

O propósito dessa pesquisa, portanto, foi compreender as formas paradigmáticas que desenharam a gestão escolar ao longo dos tempos e que impuseram um ritmo afinado com a concepção de cada época, e que deixaram a escola nutrir-se de um isolamento quase franciscano, ou ao contrário, convidaram-na a entrar no mundo da realidade, onde pessoas diferentes vivem sua existência de negociações e conflitos em busca de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, o tema proposto analisou o modo como a escola pública entendeu a importância de estar junto com a comunidade, chamando-a, abraçando-a e unindo-a em situações em que ambas foram as maiores beneficiadas. O trabalho, organizado de comum

acordo, possibilitou a parceria, dimensionando práticas de caráter artístico, cultural, social e de âmbito financeiro, resultando em acolhimento de propostas com parceiros como: pais, ex-pais, ex-alunos, ex-professores, estudantes do ensino médio e universitários, professores com ou sem vínculo com a escola e profissionais liberais. Em nível de pessoa jurídica, firmaram parceria com as escolas desde instituições federais, estaduais e municipais, centros culturais, artísticos e religiosos até empresas em geral.

A dimensão comunitária da escola, no entanto, não pode ser entendida simplesmente como um espaço delimitado na escola ou no seu planejamento e também não deve ser vista apenas como um agrupamento de pessoas de dentro e de fora da escola atuando em conjunto. Se essas duas composições não a caracterizam, certamente outras questões devem ser consideradas, no caso, devemos levar em conta a relação de complexidade entre o “comum”, que significa unidade e a “idade” que pressupõe diversidade, isso tudo numa permanente relação entre o próximo e o remoto, entre iguais e desiguais e entre o “eu” e o “nós”.

O contexto das parcerias apresenta a noção de indivíduo e de coletividade como organismos próprios que, quando se juntam pela defesa de causas e valores comuns, mostram os seus vínculos e suas amarras na construção de uma unidade complexa de dimensão comunitária. A interlocução produzida e o modo de abrir-se ao outro contém uma forma peculiar de diálogo, sensível às manifestações do pensamento múltiplo que, ao reduzir as distâncias entre o “dentro” e o “fora” procura respeitar a singularidade grupal do indivíduo, bem como a individualidade específica do grupo. Nessa forma de organização, a comunidade é representada pelo indivíduo coletivo que, enquanto sujeito aspira aperfeiçoar o seu “eu pessoa”, do mesmo modo que, ao procurar a interação com o “outro” passa a integrar o círculo do “nós conjunto”.

Essa ultrapassagem de domínio das relações pessoais dos indivíduos, grupos e instituições escolares pesquisadas foi evidenciada, considerando:

- a) a ampliação do campo epistemológico, cultural e social dos sujeitos da escola e da comunidade envolvidos pela ação de parceria e nutridos pelo convívio solidário e dialético de dar e receber;
- b) a redução dos espaços de fechamento das escolas pela entrada da comunidade com efetivação de propostas assumidas cooperativamente;
- c) a produção de práticas criativas de mobilização e negociação até então pouco usuais nas escolas públicas, que por muito tempo ficaram a espera de soluções governamentais que dificilmente atendiam suas necessidades e expectativas;

- d) o favorecimento de trocas diversas entre gestores e parceiros que produziram aprendizagens culturais, artísticas, desportivas, sociais e financeiras, com foco na cidadania do bem comum;
- e) a criação de oportunidades de valorização da cultura da comunidade, cruzando vontades, desejos, sonhos, propostas e recursos e quebrando barreiras limitadoras da visão de mundo e de sociedade;
- f) o exercício pró-ativo da responsabilidade social que busca reeducar o gosto pela dignidade humana;
- g) a ruptura do “deixar ficar para ver como é que fica”, com os gestores indo à luta, descruzando os braços e empregando seus esforços no engajamento de parceiros para a construção de atividades de interesse público;
- h) a iniciativa de pessoas, instituições e empresas que se tornaram co-responsáveis no cumprimento dos deveres de cidadania, cujas ações parceiras estão construindo uma experiência essencialmente educativa;
- i) a complementação das ações do Estado, como forma de a escola cumprir o seu papel social sem, no entanto, deixar de criticar o que é de direito, o seu dever constitucional de garantir uma escola pública e de qualidade para todos.

Pensando na esfera das possibilidades, se as parcerias foram importantes para dar maior visibilidade às ações das escolas investigadas, por outro lado desnudaram as estratégias e “artimanhas” utilizadas pelas diretoras e diretores para aumentar os recursos enviados pelas Mantenedoras, considerados insuficientes para implementar atividades que envolvessem alunos, pais, professores, instituições jurídicas, públicas e privadas e comunidade em geral, além das previsto no currículo formal, visando igualmente a valorização de outras formas de saberes advindos das culturas dos diferentes grupos sociais. Como resultado desse processo foi possível construir uma relação desprovida de preconceito entre público e privado, sabendo de antemão diferenciar para quais finalidades estavam sendo propostas as parcerias e como elas poderiam beneficiar tanto a escola quanto a comunidade. Nessa compreensão, as parcerias foram concebidas, e tornaram-se mais um referencial da trajetória dessas escolas em direção a práticas que permeiam a dimensão comunitária da escola como um sistema aberto a novas contribuições, surgidas do processo interativo.

A comunidade é representada não apenas por alunos e pais. O entorno da escola - a comunidade local não é isolada da comunidade global. Suas influências recíprocas produzem conhecimentos que se intercomplementam e que são contextualizados em diversas expressões do cotidiano. Assim, as escolas pesquisadas manifestaram o seu discurso favorável à

participação comunitária, por meio de práticas de cooperação e participação, numa ação de convivialidade. Os parceiros, da própria escola ou pertencentes à comunidade local/regional, com experiência ou não, nas várias áreas de interesse comum, foram bem recebidos pela escola, pois trouxeram um ritmo diferente a uma melodia que tocava sempre da mesma maneira e com os mesmos acordes, beneficiando a ambos. Seu trabalho, sob forma de oficinas, aulas, mutirões, doações, empréstimos e trocas de diversos níveis, tem o diferencial da não eventualidade, com ações embaladas pelo espírito da continuidade. Apesar de não constar explicitamente da Proposta da maioria das escolas pesquisadas, a repercussão das parcerias foi comentada pelos entrevistados que perceberam que um novo saber estava sendo construído na prática da solidariedade.

As diretoras e os diretores arregaçaram as mangas e foram à luta, acreditando que as carências decorrentes do excesso de necessidades e da precariedade dos recursos, aliada a vontade de trabalhar mais e melhor, oferecendo oficinas e atividades diversas, um “plus” como observou o diretor B, poderiam ampliar o universo sócio-cultural de alunos e pais, como também beneficiar a própria escola, que seria mais valorizada pela comunidade, o que realmente foi constatado pela análise dos dados da pesquisa, mostrando que:

- a) os atuais diretores já atuaram anteriormente na direção da escola como titulares do cargo ou como vice-diretores. Também, em comum, o fato de que todos já exerceram a docência na própria escola e apresentarem muita disposição e entusiasmo pelo trabalho em parceria, pois acreditam que escola e alunos são beneficiados duplamente, tanto cultural quanto economicamente;
- b) os gestores das escolas, eleitos pela comunidade escolar, demonstraram interesse em manter e desenvolver maior estreitamento das relações da escola com a comunidade, através de ações parceiras, efetivadas a partir de um compromisso tácito, nem sempre explícito no planejamento, mas dimensionado e presente nas ações realizadas;
- c) o trabalho em parceria tem tornado as escolas mais orgânicas, avançando gradativamente nas práticas de gestão compartilhada, pela troca da forma, cor e tamanho dos seus “portões”, conseguem abrir-se à negociação com a comunidade, para juntas formarem uma cultura de caráter solidário;
- d) via de regra, o trabalho em parceria não é institucionalizado, porém ele vem acontecendo, como resume o diretor A, “a princípio meio por brincadeira, um tanto timidamente e hoje, de forma intensa, acompanhada e focalizada, pegamos curiosidade e começamos a fazer um trabalho mais direcionado, mais em cima,

mais observado”. Apesar de ser um início, “com algumas parcerias um pouco incipientes”, conforme palavras do diretor B, o investimento na mudança é afirmativo e precursor;

- e) quase sempre a parceria é entendida como voluntariado, como um suporte às ações da escola e um aporte às propostas de melhoria, sendo que um diretor e uma diretora explicitaram claramente a parceria como “uma via de mão-dupla, em que ambos colaboram e ambos se beneficiam”;
- f) a comunidade de mães e pais já está entrando e participando mais das ações da escola, porém ainda, às vezes, com um “pé atrás”, devido aos anos de afastamento e isolamento entre escola e comunidade.

Os alunos entrevistados reiteraram a importância desse trabalho, sentindo-se privilegiados em poder participar de atividades nas quais muito deles não teria condições de pagar, caso a escola não oportunizasse atividades e oficinas diversas, sendo que essa ação de parceria conseguiu estabelecer vínculos mais fortes dos educandos com a instituição escolar. Os participantes do Projeto da Terceira Idade Melhor sentiram-se revitalizados com a oportunidade de voltar a frequentar uma escola pública de qualidade, que respeita os idosos e que os faz parecerem jovens. Apesar de considerarem algumas atividades difíceis e que poderiam ser trabalhadas de outra maneira, eles se empenham nas aulas, fazem de tudo para não faltar ao compromisso assumido com a escola e acham fundamental a convivência com a gurizada. A sugestão de que o Projeto deveria abarcar todas as pessoas que o procuram e não apenas os da Terceira Idade reflete a idéia que a escola é da comunidade e existe para que ambas a usufruam, independente da etapa obrigatória de estudos.

Os professores ouvidos durante a pesquisa mostraram-se aparentemente satisfeitos com os resultados já obtidos pela ação dos parceiros nas escolas, mas observei que a maioria deles acredita que esse trabalho é tarefa da direção, a eles competindo aprovar a proposta de abertura à comunidade e usufruir as conquistas alcançadas, tais como: alunos mais motivados e empenhados na classe e professores com espaço para discutir as questões pedagógicas das escolas, enquanto os educandos são atendidos nas diversas oficinas de parceria. Todavia, se os professores concordaram, em sua maioria, com o trabalho de estreitamento da relação com a comunidade, grande parte não participou diretamente dessas atividades, aproveitando o tempo para reuniões de planejamento e avaliação de suas atividades. Houve problemas de aceitação da entrada da comunidade por alguns professores de uma das escolas pesquisadas, que demonstraram insegurança e apreensão de que houvesse interferência no trabalho desenvolvido pela escola, o que denota que as questões ligadas ao poder estão presentes nesse

processo de abertura e fazem parte de uma concepção de não-partilhamento do “meu” saber com o do “outro”. Todavia, os professores parceiros, aqueles que completam carga horária ou atuam em oficinas de parceria, têm apreço pelo trabalho, considerando que foi através dele que puderam demonstrar e vivenciar suas habilidades e aptidões.

Em outra escola, a manifestação de uma professora deixou antever a preocupação de que um parceiro não poderia jamais estar no lugar de um professor, quando suas qualificações não forem idênticas, mesmo assim mostrou-se satisfeita com as ações que estavam sendo promovidas na escola, afirmando que “o professor titular sente ciúmes do trabalho do parceiro”. A parceria, no entanto, para grande parte dos professores entrevistados, cairia como uma “luva” para que pais e mães auxiliassem nas tarefas de manutenção e conservação das escolas, bem como nas campanhas de arrecadação e festividades. O sentimento de não-aceitação das diferenças entre escola e comunidade, o desejo de que a escola atue como sempre atuou e a preocupação com a perda de espaços considerados de domínio exclusivamente interno da escola tem dificultado o avanço docente nessa configuração comunitária da escola.

As parceiras e os parceiros entrevistados, assim denominados por terem aderido a uma proposta criativa e de enfrentamento de uma realidade excludente, trouxeram uma grande contribuição ao papel da escola na formação dos deveres e direitos de cidadania, trocando conhecimentos, experiências, emoções, sentimentos e também, abdicaram de um tempo seu para dedicá-lo a alunos, pais, professores e setores com garra, esmero e vontade de serem úteis, revitalizando a idéia de sensibilidade social. Mostraram-se receptivos às chamadas das diretoras e diretores, discutiram juntos a melhor proposta e, mesmo não obtendo reconhecimento unânime de seu trabalho no interior da escola, não esmoreceram e revelaram identidade de espírito aberto à responsabilidade social.

Portanto, as iniciativas de indivíduos e grupos que promovem atividades de interesse público na sociedade com apoio às muitas situações que visam à inserção das pessoas em um mundo mais justo e equânime tem repercutido na sociedade em geral, e produzido uma cultura que tem em vista a promoção do ser humano. Diante da possibilidade de articular uma pactuação baseada no desenvolvimento do potencial humano por meio de ações solidárias e de respeito ao próximo, a dimensão comunitária da escola surge como um horizonte às práticas de isolamento e afastamento da escola com o seu contexto e com a sua realidade sócio-cultural.

O saber viver em conjunto, respeitando visões e olhares diferentes têm-se tornado um aprendizado permanente na construção da dimensão comunitária da escola, uma vez que

“mexe” com o instituído, “remexe” com a racionalidade habitual de fazer as mesmas coisas e com as mesmas pessoas e retira as pessoas e grupos de seus lugares e vivências unilaterais.

Dessa forma, as parcerias produzidas pelas escolas públicas investigadas, possibilitaram:

- a) o desenvolvimento de ações em defesa da cidadania; com incentivo à organização e promoção de pessoas e grupos, fazendo com que mais parceiros agregassem suas propostas às da escola, ampliando o leque de pessoas e grupos solidários que defendem a causa social;
- b) a compreensão de que não cabe apenas e unicamente ao setor público atender as demandas sociais, sendo importante e necessário a participação da sociedade na defesa de seus direitos e deveres, sem, no entanto, deixar de cobrar do Estado as suas obrigações;
- c) a criação de vínculos, numa relação em que os dois lados foram beneficiados, na luta e no desafio comum da aprendizagem coletiva, com trocas diversas, diálogo aberto e escuta circular;
- d) a construção do processo de dimensão comunitária da escola, unindo escola e comunidade como espaço de humanização, com ações em que o refletir e o agir comunitariamente tornaram-se a marca registrada da mudança.

E, de acordo com Calvino (2000, p. 147), relaciono o trabalho realizado com suas sábias palavras:

Dito isso, se não desejo que o seu olhar colha uma imagem deformada, devo atrair a sua atenção para uma qualidade intrínseca dessa cidade injusta que germina em segredo na secreta cidade justa: trata-se do possível despertar – como um violento abrir de janelas - de uma amor latente pela justiça, ainda não submetido a regras, capaz de compor uma cidade mais justa do que era antes de se tornar recipiente de injustiça.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Helena; RIBAS JR, Fábio Barbosa. **Mulheres Voluntárias: experiências empreendedoras no terceiro setor.** São Paulo: Prêmio, 2002.
- ARENDDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo.** Madrid: Taurus, 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG , Mo Sung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BÁRCENA, Fernando; MÉLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético: natadidad, narracion y hospitalidad.** Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BARRET, Richard. **Libertando a alma da empresa.** São Paulo: Cultrix, 1998.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais: escola e sociedade.** Quebec: Instituto Piaget, 2000.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências. Brasília, 1998.
- BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade.** São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov. 1991.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p.65-73, ago. 1989.
- CHARLOT, Bertrand. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CONSELHO da Comunidade Solidária. Relatório de atividades 1995-1996. **Programa Comunidade Solidária.** Brasília. 1997.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão democrática: exigências e desafios.** [Minas Gerais]: PUCMG, 1977. Texto.

DAMASCENO, Maria Nobre. Escola, saber e vida cotidiana: dimensão instrumental e interativa do trabalho docente. **Cadernos da Pós-Graduação em Educação**, Fortaleza, n. 5, 1996.

DELÉAGE, Jean-Paul. Biosfera e biodiversidade: que desafios. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 118-124.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DEMARTINI, Zélia de B.F. et al. **Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras.** São Paulo: Loyola, 1985.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Movimentos sociais: a construção da cidadania, novos estudos.** São Paulo: CEBRAP, 1984.

FONTANA, Roseli A. **Fios que se entrelaçam: a relação com o outro nas práticas de espaço.** [sl], [sd]. Texto.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista-histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani C. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã: a hora da sociedade.** Construindo a escola cidadã. Projeto Político-Pedagógico. Um salto para o futuro. Programa nº 2, 1998.

GAIARSA, J. A. **A estátua e a bailarina.** São Paulo: Brasiliense, 1976.

GALLIANO, A. J. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Harper and Row do Brasil, 1981.

GOLEMANN, Daniel. **A inteligência emocional.** São Paulo: Objetiva, 1995.

HAGUETTE, André. A sociedade, o Estado e o sistema nacional de educação no projeto da Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, Jacques et al. Estado e educação. **Coletânea CBE.** Campinas: Papyrus; São Paulo: Anped, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNANDEZ, Fernando. **Repensando o saber da escola**. Palestra. Porto Alegre, 2002.

HESSELBEIN, Frances et al. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. Peter F. Drucker Foundation. São Paulo: Futura, 2000.

HOBSBAWN, J.E. Crise de ideologia, liberalismo e socialismo. In: RIBEIRO, Darcy. **Cartas, falas, reflexões, memórias**. Brasília: [s.n.], 1992.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nosotros**. Valencia: Pré-Textos, 1993.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MENDES, Luiz Carlos Abreu. Cultura organizacional no terceiro setor. In: MEREGE, Luiz Carlos (coord.); BARBOSA, Maria Nazaré (org.). **Terceiro setor: reflexões sobre o marco legal**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Laplane, 2000.

MEREGE, Luiz Carlos (coord.); BARBOSA, Maria Nazaré (org.). **Terceiro setor: reflexões sobre o marco legal**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, Adriano. Educação Popular: uma pedagogia da inclusão. **Revista Fazendo Escola**, Alvorada, Secretaria Municipal de Educação, v. 1, p. 15-17, 2000.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Parceria e alianças estratégicas: uma abordagem prática**. São Paulo: Global, 2000.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**. Botucatu, SP, v. 1, n. 1, p. 43-49, 1997.

NUNO, Ana Maria B. da Silva. Inovações na gestão educacional de Portugal. In: **GESTÃO educacional: tendências e perspectivas**. São Paulo: CONSED, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

RIBAS JR. Fábio. Gestão educacional na perspectiva do terceiro setor: caminhos da parceria público-privado para o fortalecimento da escola pública. In: **GESTÃO Democrática do Ensino Público**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1998, v. 6.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista da Ande**, São Paulo, 1983.

SALAMON, Lester. Estratégias para o fortalecimento do terceiro setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.) et al. **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

SANTOS, L. & MOTTA, N. **Como uma onda no mar**. Rio de Janeiro: BM & G, 1999. [letra de música].

SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas: Papirus, 1996.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira et al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão de análise**. São Paulo: Cortez, 1987.

TORO, José Bernardo. O papel do terceiro setor em sociedades de baixa participação: quatro teses para discussão. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.) et al. **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do indivíduo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. **Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

APÊNDICE

A – Instrumentos de pesquisa

O Instrumento dos gestores procurou focalizar o contexto e trajetória da escola, a forma de gestão, o significado de parceria, os benefícios e as dificuldades da parceria e a participação de alunos, professores e pais no processo de gestão. As questões abordaram os seguintes tópicos:

- 1) Quando a escola foi criada?
- 2) Quais cursos e modalidades de ensino são oferecidos?
- 3) Quantos alunos e turnos estão em funcionamento?
- 4) Desde quando a atual direção exerce sua função?
- 5) Como a gestão da escola é concebida e praticada?
- 6) Como a escola trabalha com parceiros da comunidade?
- 7) Qual é a concepção de parceria?
- 8) Desde quando a escola atua com parcerias?
- 9) Quem são os parceiros da escola?
- 10) O que fazem estes parceiros?
- 11) Como as parcerias são vistas por alunos, professores e pais?
- 12) Como é feita a seleção dos parceiros?
- 13) Como as ações de parceria estão contempladas na Proposta Pedagógica da escola?
- 14) Quais ações são mais adequadas aos parceiros?
- 15) Quais são as dificuldades do trabalho em parceria?
- 16) E os benefícios?
- 17) Houve mudança na forma de gestão da escola após a introdução de parcerias? Em caso positivo, quais foram elas?

O Instrumento dos alunos procurou facilitar o entendimento sobre o tema. Portanto, além nome, a idade e a série do aluno, foi perguntado o seguinte:

- 1- Como foi participar das atividades extras escolares?
- 2- Sabe o que é parceria?
- 3- Como vê a tua escola?
- 4- Como é o trabalho do (a) diretor (a)?
- 5- O que funciona bem na escola?
- 6- O que a escola precisa mudar?

O Instrumento dos parceiros da escola fez uma breve contextualização sobre o nome, a titulação, a profissão e o tipo de atuação na escola.

- 1- Como e por que é parceiro (a) da escola?
- 2- Qual o trabalho que desenvolve na escola?
- 3- O que entende por parceria?
- 4- Por que a parceria é importante para a escola?
- 5- Como a escola recebe seus parceiros?
- 6- Quantos alunos participam do Projeto desenvolvido por ti?
- 7- A gestão da escola facilita a realização de parcerias?
- 8- Como iniciou essa parceria com a escola?
- 9- Como os professores reagem às parcerias? E os alunos? E a comunidade?
- 10- Nesse trabalho de parceria, o que está bom e o que precisa melhorar?
- 11- Como o (a) diretor (a) atua na gestão da escola?
- 12- A tua parceria é planejada? De que forma?
- 13- Quais as dificuldades de trabalhar em parceria?