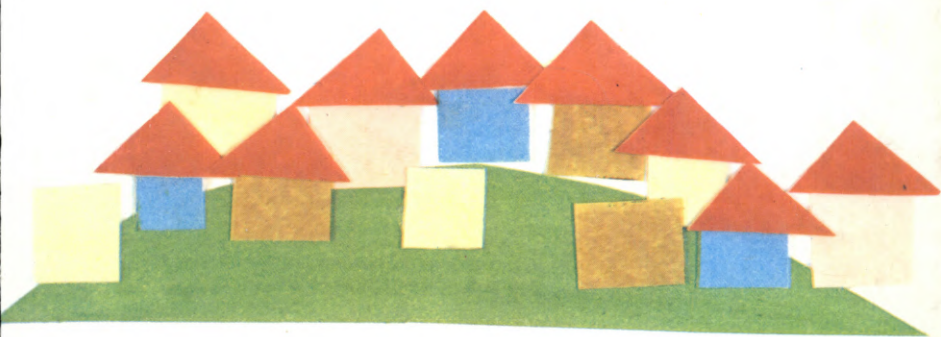


Maria Teresa Sirvent (org.)

# EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

A EXPERIÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO



984





BRASIL 331 95621e 1984

## Educação comunitária

COLECCION ESPECIAL  
NO SACAR DE LA BIBLIOTECA  
IICA - OICIA

**Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo — SEDU  
Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura — IICA**

**Gerson Camata**

**Governador do Estado do Espírito Santo**

**Wilson Haese**

**Secretário de Estado da Educação e Cultura**

**Francisco Morillo Andrade**

**Diretor-geral do IICA**

**José Irineu Cabral**

**Diretor do IICA no Brasil**

*IICA  
#1492  
1954*

**Maria Teresa Sirvent (org.)**

IICA-CEIDIA  
BIBLIOTECA  
Bogotá-Colombia

# Educação comunitária

**A experiência  
do Espírito Santo**



**1984**



**IICA**

COLECCIÓN IICA

Digitized by Google

**Copyright © IICA — Instituto Interamericano de Cooperação para a  
Agricultura — Unidade de Informação e Documenta-  
ção, 1984**

**SEDU**

**Elizabete Macedo Luigon  
Ivana Maria Dias  
Maria de Fátima Couto Nogueira  
Maria Ribeiro da Silva  
Maria Tosta dos Reis  
Nilda Maria Ferreira Araújo**

**IICA**

**Maria Teresa Sirvent  
Especialista em Educação Não-Formal  
Jorge Werthein  
Coordenador da Área de Educação**

**Capa: Miguel Paiva da Costa Aguiar**

**Revisão: Nobuka Rachi**



**editora brasiliense s.a.  
01223 — r. general jardim, 160  
são paulo — brasil**

# Sumário

---

<i>Apresentação</i> .....	9
<i>Introdução</i> .....	11

## PARTE I MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. <i>Introdução</i> .....	15
2. <i>Antecedentes populacionais e econômicos do Brasil e Espírito Santo</i> .....	19
3. <i>Antecedentes educacionais — Brasil e Espírito Santo</i> .....	23
4. <i>A educação comunitária</i> .....	34
4.1 <i>A quem é dirigida</i> .....	34
4.2 <i>Conceituação da educação comunitária</i> .....	36
4.3 <i>Princípios gerais de educação comunitária</i> .....	44
4.4 <i>Orientações metodológicas da educação comunitária</i> ....	46
5. <i>Plano de trabalho e estratégias de ação para a periferia urbana e área rural</i> .....	51
5.1 <i>Escolha das comunidades para o trabalho piloto da periferia urbana e a área rural</i> .....	51
5.2 <i>Elaboração do plano de diagnóstico das comunidades escolhidas na periferia urbana e a área rural</i> .....	52
5.2.1 <i>Características gerais de uma pesquisa participativa</i> .....	52
5.2.2 <i>Objetivos do diagnóstico</i> .....	54
5.2.3 <i>Marco teórico</i> .....	54
5.2.4 <i>Metodologia e técnica do diagnóstico</i> .....	55
5.2.5 <i>Preparação do trabalho em campo</i> .....	57
5.3 <i>Perspectiva de multiplicação da experiência-piloto a todas as comunidades do PRODASEC e do PRONASEC</i> .	61

5.3.1	Estilo tecnológico ou linhas gerais da metodologia do programa de 1982 .....	61
5.3.2	Metodologia e técnicas .....	63
6.	<i>Considerações finais sobre o programa de periferia urbana e de área rural — papel da escola e de outros órgãos — perspectivas de multiplicação</i> .....	70
6.1	Papel da escola .....	70
6.2	Papel de outros órgãos e instituições que atuam na área ..	71
6.3	Perspectivas da multiplicação .....	72

## PARTE II

### A EXPERIÊNCIA EM PERIFERIA URBANA DURANTE 1981

7.	<i>Escolha da área para a experiência-piloto</i> .....	77
7.1	Seleção e descrição geral da área escolhida .....	77
7.2	A situação educacional da área escolhida .....	81
8.	<i>Realização do diagnóstico participativo</i> .....	84
8.1	Alcances e limitações da participação atingida. Justificativa .....	84
8.2	Momento 1 — Etapa de entrevistas individuais e grupais com pessoal das comunidades escolhidas .....	86
8.3	Momento 2 — Etapa de retroalimentação e de começo de reflexão grupal sobre a vida cotidiana das comunidades, com pessoal das comunidades e das escolas escolhidas ..	93
8.4	Conclusões finais .....	107
9.	<i>Descrição e avaliação das técnicas participativas usadas nas sessões de retroalimentação</i> .....	108
9.1	Teatro de fantoches .....	110
9.1.1	Elaboração do roteiro e produção de fantoches para as sessões de retroalimentação .....	111
9.1.2	Apresentação do teatro de fantoches e avaliação geral de seus resultados .....	117
9.2	Jogo de aprendizagem .....	119
9.2.1	Elaboração do jogo .....	119
9.2.2	Apresentação do jogo e avaliação geral de seus resultados .....	128
10.	<i>Trabalho realizado pela equipe de educação comunitária IICA-SEDU-SESC</i> .....	133
10.1	Objetivos .....	133
10.2	Atividades desenvolvidas .....	137
10.3	Avaliações realizadas .....	140
10.4	Controle do horário .....	141
10.5	Conclusões .....	141



<b>11. Resultados da pesquisa</b> .....	<b>143</b>
11.1 Como a história é vivenciada ou sentida pela comunidade .....	144
11.2 Como é a vida cotidiana da mulher e do homem? .....	149
11.3 Quais são as necessidades e os problemas assinalados como as mais importantes .....	157
11.4 Que relações o pessoal percebe entre os problemas do bairro? .....	162
11.5 Como é a vida de participação social e comunitária ....	166
11.6 Como a escola é vivenciada pela comunidade .....	178
11.7 Como são os jovens da comunidade .....	180
11.8 Quais são as diferenças entre a comunidade e a escola? .	184
11.9 Síntese das conclusões do diagnóstico para a ação .....	188
<b>12. Proposta do plano de trabalho para 1982</b> .....	<b>191</b>
12.1 Dimensões gerais da multiplicação do diagnóstico-piloto .....	191
12.2 Objetivos específicos do Programa de Educação comunitária para 1982 .....	192
12.3 Estratégias gerais para o plano na periferia urbana de Vitória .....	195
12.4 Equipe técnica .....	203
12.5 Atividades a serem desenvolvidas .....	205
12.6 Algumas considerações sobre a aplicação de técnicas de comunicação participativa .....	207
<b>13. Ações desenvolvidas: 1982-83 — comentários finais</b> .....	<b>210</b>
Bibliografia geral .....	216

## ANEXOS

Anexo capítulo 1: Plano de treinamento das equipes .....	217
Anexo capítulo 5: Roteiro geral .....	219
Anexos capítulo 7 .....	224
Anexo capítulo 8 .....	229
Anexo capítulo 10 .....	244

This One



D6LF-AF1-JG2K ogle



# **Apresentação**

---

*O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura vem colaborando com várias Secretarias de Estado de Educação no Brasil, com a finalidade de desenvolver programas de educação dirigidos à melhoria da qualidade de vida das populações mais carentes.*

*Esta publicação apresenta um conjunto de princípios teóricos e metodológicos; descreve uma estratégia e técnicas para a execução de ações educativas não-formais e participativas, que visam ao desenvolvimento da capacidade de participação real dos indivíduos e grupos, nos fatos que determinam sua vida cotidiana.*

*Acreditamos que esta publicação, baseada no trabalho desenvolvido com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, será útil para os educadores e trabalhadores sociais que estão buscando sugestões concretas para um trabalho efetivo de educação e desenvolvimento da ação participativa.*

**José Irineu Cabral**  
*Diretor do IICA no Brasil*



# Introdução

---

A experiência com ações no campo da educação não-formal, na periferia urbana de Vitória, no Espírito Santo, através do Convênio IICA-Secretaria de Educação do Estado (SEDU), vem se desenvolvendo a partir de 1981.

Esta publicação apresenta, fundamentalmente, os Relatórios n.ºs 1 e 2 do ano de 1981, que descrevem as bases teórico-metodológicas desta experiência e o trabalho desenvolvido em quatro bairros de Porto Santana, Vitória, tendo-se acrescentado, ao final, um capítulo com uma síntese das ações realizadas nos anos de 1982 e 1983.

Nossa intenção é que esta experiência não se perca; que seus acertos e erros sejam uma aprendizagem a mais compartilhada com outros; que sirva de subsídio para análise e reflexão por parte daqueles que, como nós, estão preocupados em encontrar soluções conducentes ao progresso do homem e seu bem-estar social.

Por último, desejamos destacar e agradecer o amplo apoio que esta experiência mereceu do Dr. Stelio Dias, ex-Secretário de Educação do Estado do Espírito Santo, em cuja administração foi iniciado o convênio de cooperação técnica com o IICA. Esse agradecimento se estende à professora Anna Maria Marrecos Machado, ex-Coordenadora do Convênio IICA/SEDU, que participou neste esforço, e a todos os técnicos da SEDU, bem como das Secretarias Municipais, que colaboraram em algumas etapas desta experiência.



**Parte I:**  
**Marco teórico-metodológico**





# 1

## Introdução

---

O Convênio IICA-SEDU abrange o período de 1981-1982, tendo por objetivos gerais:

- a) desenvolver um trabalho de educação comunitária nas comunidades da periferia urbana e zona rural inseridas no PRODASEC e PRONASEC;<sup>1</sup>
- b) desenvolver a capacidade técnica da SEDU para o planejamento, implementação e avaliação de programas de educação comunitária.

A primeira etapa do trabalho — 1981 — abrangia a realização de uma experiência-piloto de educação comunitária e a formação de uma equipe técnica para o desenvolvimento do programa. Os objetivos para 1981 foram:

- a) realização de uma experiência-piloto de educação comunitária que se concluisse num diagnóstico participativo das necessidades educativas de algumas comunidades da periferia urbana e rural escolhidas;
- b) elaboração participativa de um Plano de Multiplicação de Experiências para 1982, com base nas necessidades educativas detectadas;
- c) formação e treinamento de uma equipe técnica responsável por essas tarefas;
- d) sensibilização e trabalho reflexivo com todos os diretores das escolas da periferia urbana do PRODASEC para possibilitar a continuidade do trabalho.

(1) Ministério de Educação e Cultura (MEC), Projetos Especiais: PRODASEC (Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano); PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural).

A segunda etapa — 1982 — compreendia a implementação do plano de multiplicação da experiência-piloto e outras comunidades envolvidas no PRODASEC/PRONASEC.

Para o período de 1981, o plano de trabalho compreendia:

- 1) Constituição de uma equipe de trabalho IICA-SEDU, que envolvia:
  - a) procura de elementos disponíveis e motivados, tanto na estrutura central da Secretaria quanto nas escolas que tiverem condições de formar parte da equipe;
  - b) entrevistas pessoais com os candidatos, tentando conhecer a sua experiência profissional e no âmbito do trabalho com comunidades;
  - c) organização dos assuntos administrativos que permitam contar com as horas de dedicação necessárias ao trabalho;
  - d) decisão de natureza administrativa em questões afetas à organização da equipe.
- 2) Treinamento básico da equipe.

Esse treinamento foi realizado em um período de quatro semanas de trabalho intensivo, à base de reuniões grupais e tarefas individuais ou em subgrupos. O plano do treinamento encontra-se no Anexo Cap. 1.
- 3) Elaboração, por parte da equipe, de um documento básico de trabalho.

O referido documento considera os seguintes pontos:

  - a) consenso básico teórico e metodológico para orientar as atividades da equipe;
  - b) plano de implementação de uma primeira experiência de educação comunitária em periferia urbana, compreendendo:
    - b.1) escolha das áreas da periferia urbana a serem trabalhadas em profundidade;
    - b.2) determinação das funções e responsabilidades dos diversos membros da equipe;
    - b.3) determinação dos aspectos da realidade da periferia urbana a serem trabalhados com a participação da comunidade;
    - b.4) determinação das estratégias de participação comunitária em periferia urbana que se constituirão em ações educativas, ponto central deste programa.
- 4) Seminário de discussão com pessoal da SEDU e da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

O documento produzido pela equipe de trabalho foi submetido à análise e discussão por parte dos elementos da Secretaria de Educação, visando seu enriquecimento e aprovação.

- 5) Implementação, nas áreas selecionadas, das experiências de educação comunitária na periferia urbana.

A implementação em terreno será feita de forma-piloto em quatro comunidades de periferia urbana.<sup>2</sup>

A duração da fase de implementação é prevista para um período de três meses.

- 6) Elaboração de um plano de trabalho para áreas rurais e implementação de tal plano em uma comunidade rural piloto (três meses).

- 7) Elaboração e apresentação de um documento final.

Ao final desta primeira experiência de educação comunitária, a equipe elaborará um documento contemplando os seguintes aspectos:

a) um relatório do trabalho realizado;

b) um plano-tentativa para a continuação do trabalho até o final de 1982 considerando:

b.1) a continuação das ações educativas nas comunidades já atingidas pelo projeto;

b.2) a organização de ações visando a multiplicação das áreas de trabalho.

Os quatro primeiros capítulos são resultado do trabalho de treinamento básico da equipe realizado durante um mês, o qual foi enriquecido através da retroalimentação realizada no seminário de discussão com pessoal da SEDU e da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica; correspondente, pois, aos itens 3 e 4 do plano de trabalho para o ano de 1981.

Os capítulos 2 e 3 resumem o trabalho da equipe na coleta e interpretação dos dados sociais, econômicos e educacionais do Brasil e Espírito Santo. Os capítulos 4 e 5 apresentam as opções teóricas e metodológicas escolhidas pela equipe para o trabalho de educação comunitária. Estas opções são as respostas às interrogações surgidas na análise da realidade social, econômica e educacional do Brasil e Espírito Santo. Os capítulos 5 e 6 detalham a estratégia e o plano de trabalho concreto para periferia urbana e área rural.

Os capítulos 7 a 10 são um resumo de uma primeira etapa da experiência de educação comunitária na periferia urbana de Vitória, Espírito Santo. Além dos princípios e comentários teóricos, estes capítulos são uma tentativa de detalhar ao máximo o desenvolvimento

(2) Segundo o estabelecido no corpo do presente documento, a educação comunitária reconhece a escola como uma função em inter-relação com outros núcleos da comunidade, pelo que o programa contempla ações junto ao pessoal das escolas.

prático da experiência. O Capítulo 11 apresenta algumas conclusões sobre a vida cotidiana das populações envolvidas. O Capítulo 12 resume as orientações gerais para 1982. Finalmente, o Capítulo 13 sintetiza as ações desenvolvidas no decorrer dos anos 1982 e 1983 e comentários finais da experiência descrita.

Este trabalho se completa com a apresentação em anexos de uma série de documentos básicos elaborados no decorrer do trabalho com o propósito de colaborar no crescimento das equipes, dos elementos das escolas e da própria comunidade.

## 2

# Antecedentes populacionais e econômicos do Brasil e Espírito Santo

---

### *Uma sociedade em processo de elitização?*

Dentro do conjunto dos países latino-americanos caracterizados por possuir grandes massas de populações em situação de extrema pobreza, por mostrar grandes desequilíbrios sociais em termos de distribuição de renda, o Brasil não é uma exceção.

Segundo dados da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) para o ano de 1970, a metade mais pobre da população obtinha para si só 14% da renda no conjunto da América Latina. Outros 14% eram apropriados por 20% da população situada nos estratos médios, enquanto 72% do produto eram apropriados pelos 30% mais ricos da população.

Apresentando os contrastes extremos de pobreza e riqueza, também para a América Latina, os dados da CEPAL mostram que, enquanto os 40% mais pobres da população recebem só 8% da renda nacional, 1% da população mais rica detém para si 17% dessa renda.

Os mesmos dados da CEPAL acrescentam que 62% da população da América Latina encontram-se em situação de pobreza e de pobreza extrema.

O Brasil, com uma população total de 123 859 000 de habitantes (em 1980), mostrou na última década um crescimento de 32,89% e conta hoje com mais da metade de sua população situada na faixa etária de 0 a 19 anos.

O Estado do Espírito Santo, por sua parte, de um total de 1 661 344 habitantes, tem 57,5% de sua população com menos de 19 anos.

A aguda crise agrícola das últimas décadas, a concentração dos projetos industriais nas grandes cidades, a invasão desordenada da modernização em sociedades pobres, com suas conseqüências de mi-

gração interna, despovoamento do campo e marginalização urbana têm contribuído para agravar o problema.

Só na cidade de São Paulo, segundo dados da COGEP (Coordenadoria Geral de Planejamento — Prefeitura Municipal de São Paulo), 75% da população são considerados na categoria de *periferia social*, com uma renda de menos de 5 salários mínimos.

Na área da Grande Vitória, que na última década experimentou um crescimento populacional de 87%, 36,2% são considerados, oficialmente, como *população carente*, morando em baixadas, morros e mangues. Entre os anos de 1970/1980, alguns municípios da Grande Vitória experimentaram um crescimento assombroso (Serra — 388%, Viana — 124,9%, Cariacica — 89,9%), enquanto outros municípios tiveram sua população, especialmente a rural, diminuída no mesmo período (Ecoporanga — 33,3%).

As porcentagens da população urbana e rural do estado são as seguintes:

<i>População</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>
• Urbana	51,5%	61,1%
• Rural	48,5%	38,9%

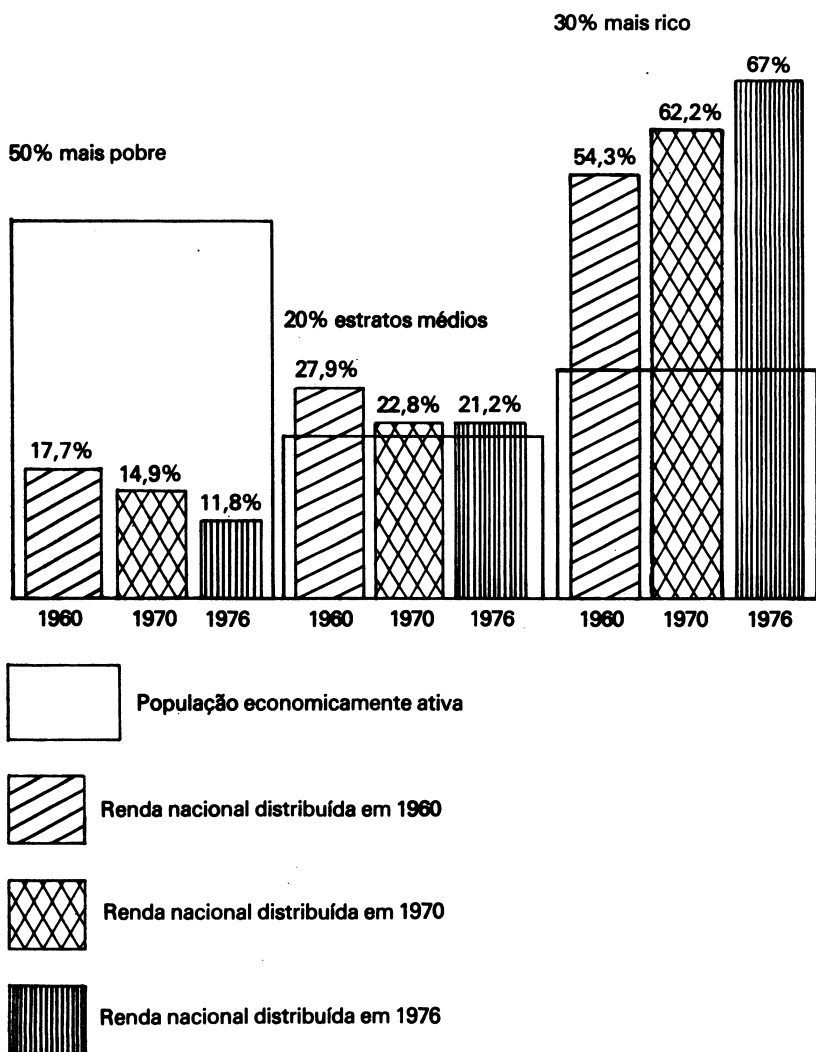
Segundo informações recolhidas pela equipe, o déficit habitacional do estado é de 80 000 moradias, das quais 40 000 na área da Grande Vitória.

Voltando às informações gerais relativas à economia brasileira, é interessante destacar que, embora a força de trabalho na agricultura seja de 36,2% sobre o total, ela contribui só com 14,5% do Produto Nacional Bruto. Do mesmo modo, aparece relevante o dado de que entre os anos de 1965 a 1975 a agricultura diminuiu sua contribuição ao Produto Nacional em 16%, enquanto o setor industrial cresceu em 10,5% e o setor de comércio em 5,5%.

As informações anteriores, porém, conduzem a afirmar que a sociedade latino-americana e, entre elas, a brasileira, é uma sociedade em processo de elitização. Isto é, uma sociedade em que os grandes desequilíbrios e as diferenças sociais e econômicas tendem a acentuar-se em lugar de diminuir.

Demonstrar que existem desajustes e carências graves em grande parte da população, dado por demais evidente à simples vista, não permite concluir que o problema não esteja sendo atendido, visando à sua solução e superação. Infelizmente, parece que a solução está cada dia mais longe; daí nossa afirmação de que a sociedade brasileira é uma sociedade em processo de elitização crescente.

**GRÁFICO 1**  
**BRASIL — Gráfico de distribuição da renda nacional pela população economicamente ativa 1960-1976**



**TABELA 1**  
 Distribuição de empregos por setores da economia  
 e renda interna no Espírito Santo — 1970-1977

Setores	% Empregos		% Renda interna	
	1970	1977	1970	1977
Primário	52,51	38,67	22,57	11,18
Secundário	16,60	11,35	18,25	27,24
Terciário	30,89	49,98	59,18	61,58

Em 1980, o salário mínimo para a primeira região foi estipulado em Cr\$ 4.149,60. Entretanto, segundo os cálculos do Departamento Intersindical de Estudos Sociais e Econômicos (DIEESE), para que o salário mínimo atendesse a todas as necessidades de um trabalhador e de sua família, conforme conceituação desse nível salarial na Constituição Federal, seu valor deveria ser de Cr\$ 11.666,57 (de julho de 1940, quando foi instituído até agora, o salário mínimo subiu 1 333 091% e o custo de vida 2 768 885%).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), no meio rural, 72% da população economicamente ativa recebe um salário mínimo ou menos; já no meio urbano, o percentual é de 40%.

Voltando aos dados de distribuição da renda nacional entre a população economicamente ativa com que iniciamos este capítulo, segundo dados da CEPAL, a evolução experimentada entre os anos de 1960 a 1976 está representada no Gráfico 1.

O gráfico fala por si mesmo: enquanto os 50% mais pobres da população decresceram sua participação na renda nacional em 6% entre 1960 e 1976, os 30% mais ricos da população aumentaram sua participação em quase 13%, enquanto os 20% intermediários da população baixaram também sua participação de 27,9% para 21,2% (—6,7%) no mesmo período.

Este processo de pauperização crescente de uma ampla maioria da população situada nos setores baixo e médio da sociedade se vê acompanhada por uma anormal acomodação dos setores da economia, segundo a Tabela 1.

Deduz-se deste gráfico que os setores meramente produtores (extrativos e industriais) mostram uma diminuição de graves características, enquanto o setor serviços cresce improdutivamente.

A análise global dessas informações leva-nos à conclusão de que os grandes desequilíbrios da sociedade brasileira e espírito-santense tendem a crescer em lugar de diminuir. Isto é, os que têm menos cada vez são mais e têm menos, e os que têm mais cada vez são menos e têm mais.



### 3

## **Antecedentes educacionais — Brasil e Espírito Santo**

---

### *Uma educação em processo de elitização*

A situação descrita no Capítulo 2 leva-nos a estabelecer o problema da pobreza em relação ao sistema educativo formal.

O problema da pobreza na América Latina foi abordado sinteticamente na declaração dos países-membros da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina — ONU), ao realizar a 4.<sup>a</sup> Avaliação Regional da Aplicação da Estratégia Internacional para o Desenvolvimento.<sup>1</sup>

“La existencia de la pobreza es una realidad permanente y ampliamente reconocida de la región. El notable crecimiento económico logrado en los últimos decenios no ha tenido repercusiones equivalentes sobre los ingresos de los pobres, que representaban una considerable proporción de la población regional. Se han acentuado los contrastes existentes en las condiciones de vida de los distintos sectores y estratos de la población, y se ha hecho más visible y también más reproble la existencia de los pobres (...)

Segun las últimas estimaciones de que se dispone, cerca del 40% de la población de América Latina seguía viviendo en condiciones de pobreza hacia 1970, siendo esta proporción del 62% en lo que se refiere a la población rural (...). Se puede anticipar con un alto grado de certidumbre que la participación de los estratos pobres en los frutos del crecimiento futuro tenderá a permanecer a niveles absolutamente inadecuados.”

(1) “Evaluación de Ciudad de La Paz”, Resolución 388 (XVIII) de CEPAL, Bolivia, abril 1979.

As cidades do Brasil apresentam de maneira aguda as contradições entre a riqueza e a pobreza. Os desequilíbrios sociais manifestam-se através de profundas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Um exemplo claro é o de São Paulo.

“A cidade de São Paulo reveste-se de características especiais que, sem dúvida, devem ser buscadas na sua história, e que determinam hoje um quadro de contrastes: o Estado mais rico do País, abrigando grande contingente de população marginalizada; um sistema de ensino bem aparelhado e que, no entanto não consegue absorver um grupo que permanece fora da escola; produção em grande escala de bens de consumo, dos quais não usufruem muitos dos seus produtores; produção de alimentos em larga escala e crianças subnutridas; altos índices de mortalidade infantil, carências de todos os tipos.”<sup>2</sup>

Estes desequilíbrios e desigualdades profundas entre uma minoria de população que alcança níveis sofisticados de consumo e uma maioria com condições precárias e níveis mínimos de subsistência é, por outro lado, reflexo das contradições entre o crescimento urbano-industrial das cidades e o estacionamento de outras áreas do Brasil com predominância de economia rural. É assim que as cidades têm recebido nos últimos anos e recebem atualmente grande fluxo de migração interna composto por grupos de população rural que vêm nas cidades a solução para seus níveis de vida econômicos e sociais deficientes. São estes grupos de população migrante que passam a constituir, em sua maioria, os grandes núcleos humanos da periferia urbana.

Em síntese, deparamo-nos então com a existência, como faces de uma mesma moeda, dos contrastes acentuados de crescimento e pobreza, suntuosidade e pauperismo, superconsumo do supérfluo e subconsumo do essencial. Nos casos das cidades, os setores populacionais mais carentes, que constituem a maioria da população de baixa renda com graves problemas de desemprego e instabilidade profissional, baixo nível educacional e mínima ou inexistente qualificação profissional. Estas populações de baixa renda, baixo prestígio e poder são constantemente expulsas para zonas distantes dos centros equipados, estabelecendo-se, então, em áreas mais deterioradas da cidade, carentes em geral dos serviços mínimos de saúde, transporte, comunicação, água, luz, asfalto, etc. Esta situação se agrava por problemas de choque cultural entre a população migrante, carência de organizações que

(2) *Análise dos Dados do I Censo Escolar de São Paulo*. — 77, Volume II, Secretaria Municipal de Educação (PMSP).

promovam a solução comunitária dos problemas, pouco reconhecimento da necessidade de participação e organização grupal para a superação dos problemas da vida cotidiana.

Frente à situação descrita, o funcionamento da educação formal assumida pela escola tende a reforçar ou aumentar os desequilíbrios sociais.

O produto das escolas localizadas em *bairros periféricos* e na área rural mostra o baixo rendimento do processo de aprendizagem escolar. Os problemas mais sérios são os altos índices de evasão e de repetência (repetência que a médio prazo se converte em evasão; na periferia e na área rural todo aluno repetente é um candidato potencial à evasão).

Dados estatísticos mostram que em São Paulo, por exemplo, de cada 100 alunos que ingressam no ensino regular de 1.º grau só 20 conseguem terminá-lo.<sup>3</sup>

Para todo o Brasil, a pirâmide educacional 1962-1973 mostra que de cada 100 alunos que começaram a 1.ª série em 1962, somente 9,7 terminaram o ensino de primeiro grau e apenas 6,3 chegaram ao nível superior (gráfico 2).

Porém, o ponto central a remarcar não é só o elevado índice de evasão e repetência, senão fundamentalmente que este elevado índice corresponde às crianças pertencentes aos grupos sociais mais carentes. Desafortunadamente, a equipe não contava com dados sobre evasão e repetência e classe social para Brasil e/ou Espírito Santo. Mesmo assim, é possível elaborar algumas conclusões com os dados disponíveis.

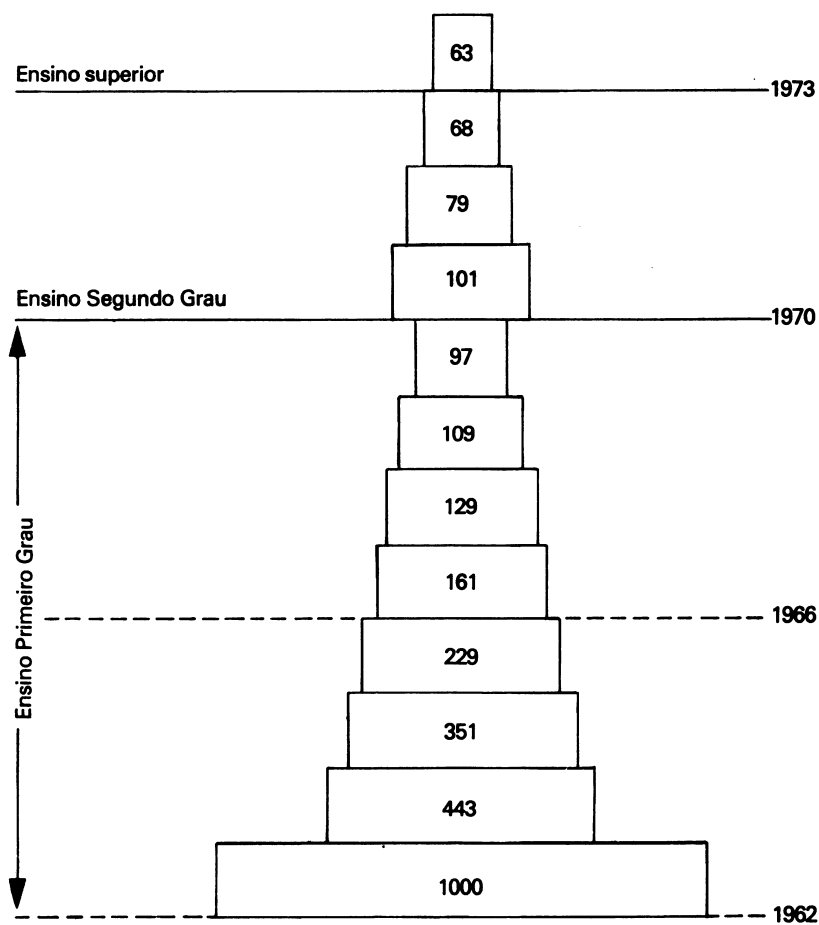
O problema da evasão e da reprovação aqui no Brasil atinge, sobretudo, às camadas desfavorecidas da população, ou seja, os grupos sociais mais carentes. *A taxa de evasão e repetência é tanto menor quanto mais elevada é a camada social.*

Tem-se tentado com os dados à nossa disposição extrair alguma conclusão sobre essas desigualdades sociais no sistema educacional do Espírito Santo. Ao não contar com dados primários sobre rendimento escolar, segundo a classe social, foi necessário apelar para alguns cálculos indiretos. Somos conscientes da debilidade e carências destes cálculos. Pensamos, porém, que provêm de informações sobre o comportamento elitista da escola. Fundamentalmente, provêm de alguma informação sobre a acentuação do baixo rendimento da escola nos setores mais carentes. Os cálculos realizados baseiam-se em dados de matrícula, aprovação, repetência e evasão para o total do estado.

Parte-se de três suposições:

(3) DEPLAN 22, "Relatório do Movimento de Escola, Resumo Geral de Avaliação".

GRÁFICO 2  
Pirâmide Educacional — Brasil 1962-1973



- o ensino público (estadual e municipal) concentra em sua maioria uma clientela proveniente dos grupos sociais mais carentes;
- o ensino privado recebe, em sua quase totalidade, uma clientela pertencente aos grupos sociais mais favorecidos da sociedade;
- o ensino público nas áreas rurais concentra, em maior escala, a população escolar dos grupos sociais mais carentes do Estado.

TABELA 2  
Rendimento escolar para 1979  
segundo as redes pública e privada (1.ª a 4.ª série)

<i>Rendimento</i> \ <i>Rede</i>	<i>Rede pública</i>	<i>Rede privada</i>
Aprovado	65,70% (165 367)	88,30% (12 553)
Reprovado	24,07% ( 60 598)	7,81% ( 1 110)
Evadido	10,23% ( 25 749)	3,89% ( 552)
Total de matrículas	100,00% (251 714)	100,00% (14 215)

Tendo em conta essas suposições, agruparam-se os dados segundo a rede pública e privada, subdividindo-os em alguns casos, segundo área urbana e rural.

Os cálculos se orientaram segundo as hipóteses de que, apesar de existirem repetência e evasão tanto na rede pública como na privada, o baixo rendimento escolar é mais agudo:

- a) na rede pública que na privada;
- b) na área rural que na urbana.

Se nossas hipóteses se verificassem, então assumiríamos que seriam dados indiretos da acentuação dos desequilíbrios sociais no rendimento do sistema escolar.

Os dados encontram-se na Tabela 2.

Observam-se na Tabela 2 diferenças significativas de rendimento escolar que favorecem a clientela da rede privada. Nas escolas desta rede apresentam-se maiores percentagens de aprovação e menores de reprovação e evasão. Se partirmos do suposto de que os reprovados do ensino público pertencem aos grupos sociais mais carentes, é provável que estes alunos não recebam devidamente a ajuda de cursos de recuperação ou de professores particulares convertendo-se em futuros desertores do ensino de 1.º grau.

Na Tabela 3 vemos estes mesmos dados diferenciados segundo rendimento por série.

Na Tabela 3 pode-se ver mais claramente a acentuação dos desequilíbrios sociais nos grupos sociais mais carentes.

Os dados do rendimento escolar, segundo a rede de ensino e série, mostra a aguda concentração da repetência escolar na 1.ª série na rede pública. Só 50% dos alunos são aprovados na 1.ª série e podem seguir assim sua *locomção* normal para as outras séries do ensino do 1.º grau. Entretanto, os outros 50% são reprovados e desertores. As experiências mostram os inumeráveis inconvenientes para a aprendizagem nestas reprovações ao iniciar-se a escolaridade infantil. Como

TABELA 3  
Rendimento escolar para 1979, segunda série e redes pública e privada (1.ª a 4.ª série)

Rede	Pública				Privada			
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª
<b>Rendimento</b>								
Aprovado	50,52% (51 749)	71,40% (43 918)	77,06% (37 245)	82,27% (32 334)	84,71% (3 534)	90,39% (3 208)	88,64% (2 988)	90,39% (2 823)
Reprovado	36,06% (36 936)	20,01% (12 310)	14,94% (7 222)	10,47% (4 136)	9,42% (393)	6,57% (233)	8,04% (271)	6,82% (213)
Evadido	13,42% (13 741)	8,59% (5 278)	8,00% (3 888)	7,26% (2 862)	5,87% (245)	3,04% (108)	3,32% (112)	2,79% (87)
Total de matrículas por série	100,00% (102 426)	100,00% (61 506)	100,00% (48 447)	100,00% (39 447)	100,00% (4 172)	100,00% (3 549)	100,00% (3 549)	100,00% (3 123)

TABELA 4  
Rendimento escolar para 1979,  
segundo a localização urbano-rural da rede pública

<i>Rendimento</i> \ <i>Localização</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
Aprovado	70,94% (93 768)	59,90% (71 599)
Reprovado	19,76% (26 123)	28,85% (34 599)
Evadido	9,30% (12 292)	11,25% (13 457)
Total	100,00% (132 183)	100,00% (119 531)

foi dito anteriormente, são desertores do sistema escolar. Pelo contrário, a rede privada mostra um rendimento escolar mais equilibrado. Seu índice de aprovação se mantém entre 80 e 90% para todas as séries, sem acentuações notórias para nenhuma delas.

Esta situação da rede pública se agrava muito mais se compararmos os dados urbano-rurais (Tabela 4).

Nesses dados gerais observa-se o menor rendimento escolar do ensino público nas áreas rurais. Vejamos agora estes dados diferenciados segundo as séries de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> (Tabela 5).

Como se observa nesta tabela, a concentração da reprovação e a evasão na 1.<sup>a</sup> série, característica de todo o ensino público, acentua-se ainda mais para a área rural. Tem-se 55,40% de reprovação e evasão e só 44,60% de aprovação. Vale dizer que é maior o número de alunos nas áreas rurais matriculados no ensino público que fracassam em sua iniciação na escola do que os que têm sucesso. À vista disso, perguntamo-nos: qual é o futuro educacional e social destas crianças?

Analisando-se os dados de número de matrículas para 1980, também se obtém indicadores indiretos do papel da escola na conservação e/ou acréscimo dos desequilíbrios sociais (Tabela 6).

Observando os dados das diferenças do número de matrículas, por série, conclui-se que a rede pública *perde* muito mais alunos do que a rede privada; as áreas rurais, muito mais alunos que as escolas urbanas. Por não se ter dados para construir uma pirâmide escolar, parte-se do suposto de que, com todas as limitações do caso, a pirâmide escolar reproduz aproximadamente as diferenças de matrícula, por série.

TABELA 5  
Rendimento escolar para 1979 segundo a localização urbano-rural e por série (1.º a 4.º) da rede pública

Rendimento	Urbano				Rural			
	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º
Aprovado % Abs.	57,73 (26 669)	74,95 (24 528)	78,16 (22 254)	81,94 (20 317)	44,60 (25 080)	67,38 (19 390)	75,47 (14 991)	82,81 (12 138)
Reprovado % Abs.	29,34 (13 552)	17,16 (5 616)	14,44 (40 110)	11,48 (2 845)	41,59 (23 384)	23,26 (6 694)	15,67 (3 112)	8,77 (1 285)
Evadido % Abs.	13,93 (5 974)	7,89 (2 583)	7,40 (2 107)	6,58 (1 628)	13,81 (7 767)	9,36 (2 695)	8,86 (1 761)	8,42 (1 234)
Total de matrículas por série	100,00 (46 195)	100,00 (32 727)	100,00 (28 471)	100,00 (24 790)	100,00 (56 231)	100,00 (28 779)	100,00 (19 864)	100,00 (14 657)



**TABELA 6**  
Número de matrículas no 1º grau, por série,  
segundo a rede pública e privada — 1980

<i>Série</i> \ <i>Rede</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
1.ª	100,00% (102 118)	100,00% (5 519)
2.ª	61,44% ( 62 741)	78,59% (4 337)
3.ª	50,29% ( 51 354)	76,28% (4 210)
4.ª	40,22% ( 41 067)	67,78% (3 741)
5.ª	30,60% (31 246)	104,38% (5 761)
6.ª	25,96% (26 503)	94,60% (5 221)
7.ª	21,08% ( 21 528)	93,88% (5 181)
8.ª	16,38% ( 16 727)	89,60% (4 994)

Para estes cálculos tomou-se por base (100%) o número de matrículas da 1ª série.

Assim, vemos que no ensino público as matrículas de 4ª série só representam 40% da base e as matrículas de 8ª série só representam 16% das matrículas de 1ª série.

Já no ensino privado, as matrículas de 4ª série representam quase 70% das matrículas da 1ª série, e as matrículas de 8ª série, 89% do número inicial de matrículas. Obviamente, o aumento de matrículas na 5ª série da rede privada provavelmente se deva a movimentos de alunos para o ensino privado; mas este não é um dado importante. O fenômeno a ressaltar, ainda tendo em conta a debilidade destes dados, é o maior rendimento do ensino privado, o que está significando uma maior retenção e êxito escolar dos grupos mais favorecidos.

Na rede pública, o número de matrículas de 2º grau só representa 9% do número total de matrículas, enquanto na rede privada a

**TABELA 7**  
Total de matrículas por grau e rede

<i>Grau</i> \ <i>Rede</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
1º grau	91,09% (353 284)	65,18% (38 964)
2º grau	8,91% ( 34 553)	34,82% (20 818)
Total de matrículas 1º e 2º graus	100,00% (387 837)	100,00% (59 782)

**TABELA 8**  
**Total de matrículas por grau**  
**segundo a localização urbano-rural na rede pública**

<i>Localização</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
<i>Grau</i>		
1º grau	87,30% (228 703)	98,99% (124 581)
2º grau	12,70% ( 33 274)	1,01% ( 1 279)
Total de 1º grau	(261 977)	(125 860)

distribuição percentual é mais equilibrada. Estes são outros cálculos indiretos do desequilíbrio educacional que afeta e acentua a situação social dos grupos mais carentes que constituem a maioria da clientela do ensino público (Tabela 7).

A situação se agrava se diferenciarmos os dados de ensino público, segundo área urbano-rural (Tabela 8).

Nas áreas rurais, a matrícula de 2º grau só representa 1% do total dos matriculados.

Voltando à nossa preocupação central: não é só o fenômeno do baixo rendimento escolar que devemos remarcar senão, fundamentalmente, o fato de que este baixo rendimento se concentra nos grupos mais carentes, prejudicando-os; desta maneira, reforçam-se, através da educação, os desequilíbrios sociais da sociedade global.

Como expressou a equipe em seus trabalhos:

“O problema fundamental da educação em relação à pobreza é o da superação da seletividade, no sentido de que ela faz normalmente o jogo da concentração da renda: atinge melhor aos mais beneficiados. Por isto mesmo se afirma: mais seleciona do que educa.”

Por isso é que:

“... a escola é para o povo, segundo as prescrições legais, mas ela não é do povo, segundo a prática.”

“... Para que a escola para o povo seja a escola do povo, há necessidade de uma participação das bases, através de um planejamento participativo, de acordo com as suas reais necessidades.”

“A escola, como sabemos, é um controle da educação em nossos dias, onde os indivíduos iniciam seus estudos para que tenham base para

sobreviverem, tornando-se, em maior quantidade, mão-de-obra operária; isto porque não têm condições financeiras para seguir seus estudos, deixando muitas vezes de estudar para ajudar na manutenção da família.

A escola recebe pacotes feitos por uma minoria (da classe dominante) onde são lançadas para a maior parte da população (classe dominada).”

“A educação popular tem que conservar em nossos dias as mesmas funções históricas (instância alternativa da educação de elite).

... até que os grupos populares se conscientizem e compreendam suas necessidades individuais e coletivas.”

“Em relação aos nossos dias, a escola segue tendo como função conservar uma ordem, mas esta ordem é também conservar uma elite, e, conseqüentemente, conservar uma injustiça social. Enquanto os filhos das famílias mais abastadas estudam em uma escola com todos os recursos materiais, os filhos de famílias carentes possuem escolas em condições bem inferiores, não permitindo às crianças troca e enriquecimento de experiências como, por exemplo, meios audiovisuais e recursos didáticos mais adequados.

Para alguns, a escola é somente uma parte das atividades de formação, enquanto para os outros (carentes) a escola é tudo.”

## 4

# A educação comunitária<sup>1</sup>

---

### 4.1. A quem é dirigida?

A situação descrita nos capítulos anteriores apresenta uma realidade de graves desequilíbrios sociais e educacionais que, dentro da dinâmica da estrutura social e da *ordem* social vigentes, tendem a agravar-se e a manter-se no tempo, em lugar de solucionar-se e superar-se. Estas são as *regras do jogo* que desfavorecem precisamente aqueles setores de população que já estão desfavorecidos por sua situação na denominada *periferia social*.

A denominação *periferia social* se aplica aos núcleos de população mais carente em suas condições de vida econômica e social. Refere-se, pois, àquela população excluída não só dos benefícios econômicos, como também, fundamentalmente, da possibilidade de ser protagonista dos fatos que afetam sua vida cotidiana. Isto é, aquela população excluída de participar da esfera do trabalho, da família, da comunidade, dos meios de comunicação de massa, da educação, do tempo liberado. Estes núcleos de população se concentram nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

Vitória, por exemplo, apresenta de maneira aguda as contradições existentes entre a riqueza e a pobreza. Os desequilíbrios sociais se expressam através de profundas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais.

(1) Os capítulos 4 e 5 deste trabalho foram elaborados com base no Relatório Final do "Projeto de Educação Não-Formal para a Periferia Social de São Paulo" (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo — IICA). Este Projeto para a Periferia Social Urbana de São Paulo foi elaborado em janeiro de 1981 pela especialista do IICA, Maria Teresa Sirvent, com a colaboração da equipe da Secretaria Municipal formada por Alba Regina Doval, Beatriz E. Paschoal Saves Ávila, Mabel Skiet do Nascimento, Pedro da Silveira Costa e Vera Lúcia Wei.

Aspectos qualitativos do funcionamento da escola — currículos inadequados, diferenças de classe social a que pertencem os docentes e discentes, violência cultural, estereótipos da escola em relação à comunidade, desconhecimento das características da vida cotidiana das populações periféricas, isolamento da escola em relação à comunidade, etc., são partes importantes dos fatores explicativos do chamado *fracasso escolar* nas populações de periferia social.

A realidade da escola rural não é mais feliz; não tem podido achar uma resposta às necessidades educativas da área rural, com a profunda contradição de uma escola que gera migrantes potenciais para os cinturões de pobreza urbanos.

Este fracasso escolar produz um número significativo de jovens e adultos com um grau mínimo ou com ausência absoluta de escolaridade. A falta de acesso ao sistema educativo se associa à carência de participação em outras áreas do *que fazer* cotidiano. Em termos gerais, a maioria dos setores socialmente periféricos carece de participação real na transformação de *seu mundo* e na superação das condições que afetam sua vida cotidiana. Aparecem, então, características psicossociais da população de adultos e jovens que podem inibir a emergência de grupos protagonistas de sua própria história: baixo grau de treinamento para a organização e para a ação comunitária; sentimento de impotência e de incapacidade para resolver os problemas de sua vida cotidiana; atitude de delegar ao poder constituído a solução de seus problemas; presença de uma mentalidade mágica e fatalista que atribui suas condições de vida a inferioridades intrínsecas ao grupo ou *ao destino*; presença de sistemas de valores, conceitos e significados — por exemplo: representação social da participação, do poder público, da comunidade, da mulher, da família, etc. — como obstáculos para uma ação de transformação; baixo nível de expectativas sobre as possibilidades de mudança social de sua realidade cotidiana.

São pessoas que viveram uma vida de trabalho e esforço. Criaram filhos, pertenceram a um sindicato, experimentaram a angústia do desemprego e da fome. Conhecem um ofício; em suma, têm um acúmulo de experiências vivenciais, crenças e conhecimentos que constituem um universo cultural nem melhor nem pior que qualquer outro. Simplesmente constitui um universo cultural diferente. E especialmente diferente da chamada *cultura oficial*, cultura letrada dos acadêmicos.

As condições em que transcorreu sua existência acostumaram estas pessoas a se considerarem *incultas*, a não valorizarem o acúmulo de suas experiências e conhecimentos adquiridos, a se crerem ignorantes e impotentes para mudar as condições em que transcorre sua vida. Daí as atitudes apáticas, a falta de previsão do futuro, a vida desordenada.

A cada instante, a sociedade, os meios de comunicação e a ação

policial lhes demonstram a inadequação de seu modo de vida e o modelo ideal da vida acomodada própria dos estratos mais afortunados da sociedade.

A estrutura de suas famílias dista muito desse modelo ideal; a religião e a lei recordam-no constantemente, ao ponto de suas próprias atitudes refletirem um sentimento de inferioridade e inadequação.

As características próprias de nossos sistemas educacionais fizeram com que a população relacionasse educação com escola, infância e juventude. Para a população adulta a oportunidade de educar-se já passou. Sua própria deserção da escola é a muito provável deserção de seus filhos; acostumaram-nos a relacionar educação com fracasso. São pessoas *ineducáveis*. Os escassos programas educativos que de tempo em tempo lhes são oferecidos apresentam via de regra uma estrutura tradicional à base de palestras, conferências e discursos que, no mais das vezes, utilizam uma linguagem incompreensível e idealista, produzindo audiências insuportavelmente aborrecidas.

As receitas oferecidas, as lições em tais programas tentam apresentar, em geral, conteúdos educativos que não guardam relação com a realidade dos grupos envolvidos e com sua capacidade de operar mudanças de atitudes e de condutas.

Perguntamos então: Que se pode fazer em termos de ação educativa frente a esta realidade? Que tipo de ação educativa é viável? Com que perspectivas?

Nossa resposta é a educação comunitária.

## 4.2. Conceituação da educação comunitária

A educação comunitária não é considerada somente como uma estratégia a mais de educação, mas é percebida fundamentalmente como um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação, ao reforço do *status quo*. Esta transformação é percebida prioritariamente como uma elevação da *qualidade de vida* dos setores populares mais carentes da América Latina; em nosso caso específico — elevação da qualidade de vida dos grupos que compõem a periferia social urbana e área rural do Espírito Santo.

O conceito de qualidade de vida<sup>2</sup> se distingue de conceitos tais como nível ou padrão de vida, na medida em que *tem como conotação*

(2) Sirvent, María Teresa, "Cultura Popular y Educación en la Argentina", Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO-CEPAL-PNUD, Ficha 7, dezembro, 1978.

*uma referência integral ao conjunto de necessidades humanas e não somente a uma parte delas.* Refere-se à distribuição equilibrada e igualitária não só dos fatores que satisfazem às necessidades básicas óbvias tais como: saúde, moradia, trabalho, alimentação — senão, também, daqueles recursos que a sociedade dispõe em determinado momento histórico para a satisfação de necessidades não-materiais e não *tão óbvias*, tal como poder ser protagonista de sua própria história. Parte-se do pressuposto de que esta consideração do conjunto de necessidades não se constitui num postulado ou numa formulação de princípios, mas em condição necessária para se conseguir uma mais rápida e qualitativamente superior satisfação de todas as necessidades. Isto quer dizer que a forma de satisfação de uma necessidade — por exemplo, a de saúde — influi na satisfação do resto das necessidades — por exemplo, na necessidade de participação real sobre *o que fazer* cotidiano. Isto não significa deixar a busca da satisfação de uma necessidade básica, por exemplo, moradia ou saúde, mas sim, implica abordar a solução do problema através de estratégias participativas que vão desenvolvendo o pensamento reflexivo e a criação comunitária.

“El conjunto de las necesidades de un ser humano constituye un sistema, de modo que la satisfacción o insatisfacción de una necesidad, e inclusive, *la forma de satisfacerla*, influye en el resto de las necesidades.”<sup>3</sup>

Os critérios para estabelecer as necessidades não-materiais que determinam a qualidade de vida de uma população não podem surgir só de considerações baseadas nas ciências do homem, mas apóiam-se, fundamentalmente, em juízos de valor sobre o tipo de homem e a sociedade desejável. As necessidades humanas de *participação* ou de ser *protagonista* de sua própria história são, neste sentido, necessidades não-materiais reconhecidas como condição e como resultante de um processo de transformação, dirigido ao aumento da qualidade de vida de uma população. A participação real da população nas decisões que afetam sua vida cotidiana supõe ainda o reconhecimento de outras necessidades associadas que são, por sua vez, condição e resultante de um processo participativo: *autovalorização de si e da cultura do grupo ao qual pertence; capacidade de reflexão sobre os fatos da vida cotidiana; capacidade de criar e recriar não só objetos materiais como também, e fundamentalmente, criar e recriar novas formas de vida e de convivência social.*

A determinação destas necessidades não-materiais se apóia na existência de desequilíbrios que impedem o pleno desenvolvimento das

(3) Primeira Reunião Latinoamericana sobre Investigación y Necesidades Humanas, Informe, UNESCO, Fundación Bariloche, 1977.

potencialidades humanas. Acredita-se que nos grupos socialmente periféricos pode existir uma defasagem entre a existência de necessidades reais e o reconhecimento das mesmas por parte da população, especialmente no que tange às necessidades não-materiais e não tão óbvias. Referimo-nos à chamada *trampa social* ou *tragédia do homem comum* que faz referência à relação existente entre, por um lado, o grau de carência e, por outro, o reconhecimento de necessidades.

Supõe-se que, à medida que aumenta o grau de carência social e econômica, diminui o reconhecimento das necessidades reais de um grupo social. O impacto, por exemplo, da sociedade de consumo nos grupos que constituem a periferia urbana da América Latina pode gerar uma série de *necessidades falsas*, quer dizer, pode gerar carências, sentidas pelos indivíduos, que os impulsionam para formas de conduta que não favorecem a solução de seus problemas cotidianos; muito pelo contrário, muitas vezes os acentuam. As motivações emergentes dos meios de comunicação de massa podem, por exemplo, inibir o reconhecimento de *necessidades verdadeiras*, tais como as de criação ou de recriação que levam ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Neste sentido, uma ação educativa comunitária deve partir da diferenciação entre necessidades objetivas e necessidades subjetivas.<sup>4</sup> Por necessidade subjetiva entendemos um estado de carência sentida e percebida como tal por indivíduos ou grupos de indivíduos. Por necessidades objetivas entendemos as carências dos indivíduos e/ou dos grupos que podem ser determinadas independentemente da consciência que os indivíduos tenham delas.

A diferença conceitual entre necessidades objetivas e subjetivas é importante, não só teoricamente, mas sim por suas implicações na determinação de objetivos para uma educação comunitária. Uma ação educativa ou cultural que se apóie somente nas necessidades manifestas de uma comunidade corre o risco de implementar atividades que não conduzam a uma transformação das situações de desequilíbrio existentes.

Tanto o reconhecimento de necessidades como a escolha de fontes de satisfação adequadas dependem, em parte, do sistema de representações sociais em um grupo social. Entende-se por representação social o núcleo de conceitos, percepções, significados e atitudes que os indivíduos de um grupo social compartilham, em relação a eles mesmos e aos fenômenos do mundo circundante. É neste sentido que se postula a existência de representações sociais nos grupos periféricos que podem atuar como fatores inibidores do reconhecimento de necessidades que

(4) Sirvent, M. T., ob. cit., 1978.



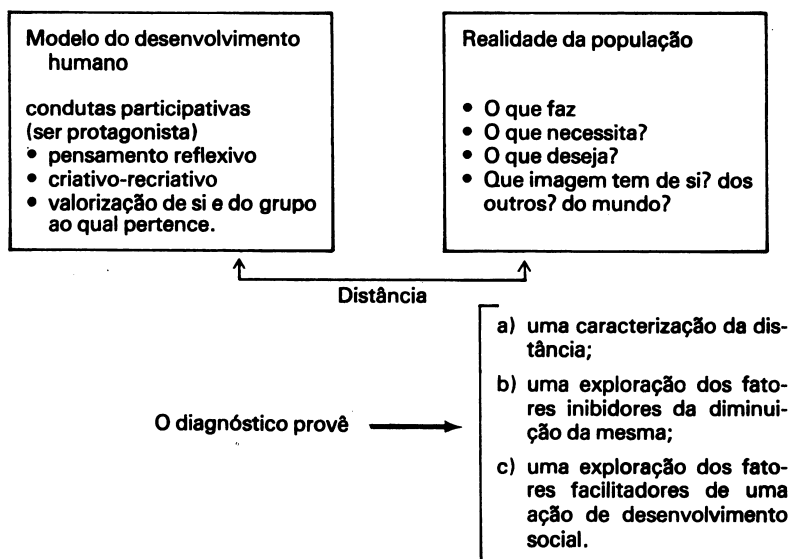
levem ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Por exemplo, uma representação mágica ou determinista da vida é inibitória do reconhecimento da necessidade de refletir ou de criar sobre os fatos do *que fazer* cotidiano.

Nesta perspectiva, considera-se que um processo de educação comunitária pode atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social se:

- 1) for dirigido ao reconhecimento das necessidades de participação, de valorização cultural, do pensamento reflexivo, de criação e de re-criação em torno dos fatos do *que fazer* cotidiano;
- 2) tender à desmistificação e modificação de representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias e legítimas de todo o grupo social;
- 3) gerar processos de aprendizagem dos recursos e instrumentos mentais necessários para a busca criativa e elaboração comunitária de ações dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana.

Parte-se do pressuposto de que a educação comunitária deve enfrentar, *com ações educativas*, os desequilíbrios ou a distância detectada no diagnóstico entre o modelo desejável do desenvolvimento e a realidade observada.

Pode-se dizer que existe uma distância entre o tipo de homem ou de comunidade desejável, caracterizada por uma população *protagonista* dos fatos de sua vida cotidiana, e a realidade da área estudada.



Ser protagonista de sua própria história implica ser participante, reflexivo, criativo e recreativo, valorizando a si e a seu grupo de pertinência.

Frente a este modelo desejável, a população da periferia social apresenta poucas práticas culturais produtivo-criativas,<sup>5</sup> não expressa um reconhecimento das necessidades de participação, de reflexão, de criação e de recriação, e manifesta uma série de representações sociais, inibidoras de tal reconhecimento.

Assume-se que uma ação educativa dirigida a favorecer o aumento da qualidade de vida das populações mais carentes deve:

- a) gerar o reconhecimento das necessidades de participação, de reflexão, de criação e de recriação dos fatos dos afazeres cotidianos;
- b) intentar a desmistificação ou modificação das representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades citadas;
- c) gerar processos de aprendizagem dos recursos e das capacidades mentais necessárias para a busca criativa e a elaboração comunitária de ações construtivas, dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana;
- d) favorecer a eleição autônoma de situações que levem à satisfação adequada das necessidades de participação, de criação, de reflexão e de recriação.

Isto implica duas hipóteses centrais de trabalho:

- a) uma modificação de formas de conduta e do reconhecimento de novas necessidades só é possível se se atuar sobre aquelas representações sociais inibidoras de um desenvolvimento humano participativo e criativo;
- b) o êxito de uma ação educativa depende não só da modificação de representações e do reconhecimento de necessidades, mas fundamentalmente do aprendizado de conhecimento, atitude, habilidade e destrezas para a realização comunitária de ações superadoras das situações problemáticas.

Isto significa que uma preocupação central deste projeto é conduzir a população a realizações concretas que respondam às expectativas gerais e que por outro lado sirvam de motivação para o aprendizado.

Quando se fala neste programa de ações educativas dirigidas à diminuição ou encurtamento da distância entre a realidade e o modelo

(5) Sirvent, María Teresa, ob. cit., 1978. Este trabalho apresenta uma análise das práticas culturais segundo o eixo "consumista-produtivo-criativo" que define as relações das pessoas com seu mundo circundante.

desejável do desenvolvimento humano, tem-se presente as seguintes características de personalidade que deveriam ser favorecidas pelo programa de educação não-formal:

*A. Personalidades participativas ou protagonistas*<sup>6</sup>

a.1) Que sejam capazes de:

- comunicar-se, isto é, de serem emissores e receptores abertos aos circuitos de retroalimentação;
- selecionar a informação adequada para a tomada de decisões comunitárias;
- refletir sobre os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana;
- elaborar a alternativa mais adequada em relação ao diagnóstico da situação;
- planejar e executar estratégias e ações construtivas.

a.2) Que sintam a necessidade de participar:

- tendo consciência e reconhecendo na participação uma das necessidades inerentes ao desenvolvimento pessoal equilibrado. Pode-se dizer que a necessidade de participar é um aspecto da motivação que impulsiona para a ação.

a.3) Que percebam positivamente o ato de participar na comunidade de pertinência:

- tendo uma imagem da participação enquanto participação real e não simbólica;
- percebendo a si e a seu grupo de pertinência com potencialidades para exercerem influências através da participação grupal;
- não percebendo a participação como algo temível ou perigoso, com desconfiança ou sem acreditar nela;
- tendo uma imagem positiva das associações comunitárias;
- possuindo as habilidades, as destrezas e os conhecimentos necessários para satisfazer à necessidade de participação de uma maneira adequada e construtiva.

*B. Personalidades criativas*

É importante assinalar previamente que há diferentes tipos de criatividade.

(6) Para mais detalhes ver: Sirvent, María Teresa e Silvia Brusilovsky, "Diagnostico Sócio-Cultural de la Población Bernal — Don Bosco", Informe Final, Asociación Mariano Moreno, Bernal, Provincia de Buenos Aires, 1978.

O Programa de Educação Não-Formal não pode centrar-se em um só tipo de criatividade que é própria da cultura acadêmica e que requer *grandes talentos*.

O Programa de Educação Não-Formal deverá estimular todas as formas de criatividade. Não poderá ir apenas atrás da cultura acadêmica e sim atrás da emergência da criatividade própria e do estilo próprio de cada indivíduo, quer dizer, atrás da ruptura do estilo *consumista*. Isto implica buscar a emergência de personalidades:

b.1) Que sejam capazes de:

- dar formas novas e originais ao conhecido;
- gerar novas interpretações dos fatos conhecidos;
- gerar novas normas de ação institucional e comunitária;
- elaborar soluções inovadoras para as situações problemáticas que se apresentam na vida cotidiana;

Ou seja, com capacidade de gerar não só novos objetos materiais, mas também, fundamentalmente, novas formas de vida em relação a todas as áreas do *que fazer* humano: a família, o trabalho, a religião, a arte, as ciências, a educação, a política, a economia, o tempo liberado, etc.

b.2) Que sintam a necessidade de criar em qualquer área da vida cotidiana.

Ou seja, que reconheçam a necessidade de criar, isto é, fundamentalmente, entender o rompimento com estereótipos e com respostas obsoletas e ineficazes em cada momento da *ação* cotidiana como necessidade inerente ao ser humano.

b.3) Que percebem positivamente o ato de criar:

- rompendo com os estereótipos associados a uma imagem acadêmica da criação e percebam a criação como potencialidade própria de todo o ser humano. Isto é, que rompam com a imagem de que o ato criativo só é possível a *mentes iluminadas* ou a *talentos privilegiados*.

b.4) Possuindo as habilidades, as destrezas e os conhecimentos necessários para poder satisfazer à necessidade de criar em cada momento da vida cotidiana.

### C. Personalidades reflexivas

O Programa de Educação Não-Formal deverá gerar atividades que rompam com uma atitude generalizada de conformismo e de aceitação frente aos fatos que afetam a vida cotidiana dos habitantes da área. Ou seja, deverá gerar atividades que conduzam à reflexão sobre si mesmos, seu grupo de pertinência e circunvizinhanças. Isto significa, fundamentalmente, conseguir o desenvolvimento da pessoa naqueles

aspectos que aparecem como mais carentes na sociedade atual. Por exemplo, a capacidade de reflexão sobre a realidade.

O crescimento pessoal ocorre na relação indivíduo-meio ambiente e é uma função do esforço de reflexão sobre todos os aspectos da vida cotidiana. Por exemplo, reflexão sobre o relacionamento com as pessoas próximas, sobre o trabalho obrigatório, sobre a vizinhança, sobre o tempo liberado. A reflexão sobre a vida cotidiana se converte em um meio de ação cultural e educativa.

Isto implica buscar a emergência de personalidades:

c.1) Que sejam capazes de:

- distinguir uma situação problemática na vida cotidiana;
- descrever os elementos que caracterizam a situação problemática, distinguindo os aspectos do problema, diferenciando os elementos essenciais dos secundários;
- descrever as relações dinâmicas entre os componentes de uma situação que fazem da mesma um sistema ou rede de relações;
- explicar ou distinguir a rede causal e as consequências a curto prazo de uma situação determinada;
- elaborar objetivos e meios para a superação da situação problemática, através da transformação da realidade dentro das possibilidades comunitárias.

c.2) Que sintam a necessidade de reflexão sobre os fatos que afetam sua vida cotidiana:

- reconhecendo a reflexão como uma das necessidades próprias do crescimento e da expansão do ser humano.

c.3) Que percebam a reflexão como uma potencialidade de todos os seres humanos e não como privilégio de uma *elite* possuidora de talento intelectual privilegiado.

c.4) Que possuam as habilidades, as destrezas e os conhecimentos necessários para poder satisfazer à necessidade de refletir, em cada momento da vida cotidiana.

Essas idéias gerais, refletidas no Programa de Educação Não-Formal, são coerentes com as noções atuais de cultura ou de ação cultural sintetizadas nesta transcrição:

“Il faut au mot culture son sens réel et cevu; la culture n'est pas seulement le droit égal a consommer certaines valeurs; la culture c'est une mentalité, c'est la compréhension du contexte social par les individus et les groupes. C'est la prise de conscience des valeurs qui existent dans ce contexte social, c'est la connaissance et la conscience de soi. C'est la possibilité de communiquer avec autre, c'est-a-dire la possession des langages necessaires a cette communication. C'est la capacité de s'expri-

mer par des activités créatrices et spontanées, quelle soit le niveau atteint par cette participation. C'est cela le social vécu sens culturel du mot".<sup>7</sup>

### 4.3. Princípios gerais de educação comunitária

#### A. Educação — uma necessidade vital

Para que a educação possa superar suas limitações atuais, todo processo educativo em uma comunidade deve ser percebido em termos de um processo de educação permanente.

Isto implica:

- 1) A percepção da educação como uma necessidade vital e contínua durante toda a vida dos indivíduos e dos grupos.
- 2) A percepção de uma comunidade e de seus membros com capacidade de aprendizagem e de transformações do longo de toda existência.
- 3) O reconhecimento da existência de outras formas e recursos educativos emergentes de uma comunidade e que podem operar além dos recursos da escola.
- 4) A possibilidade de que estes recursos possam ser potencializados através de uma ação integrada em torno de um *macro-sistema de educação*.<sup>8</sup>

Isto prevê a constituição de uma rede de ações educativas que inclua tanto a escola como outros grupos comunitários com funções educativas. Uma ação integrada deste tipo pode significar a transformação da própria educação formal.

Esta noção de educação permanente constitui o paradigma orientador para a formulação do Plano de Educação para a periferia social do Estado do Espírito Santo. A educação comunitária dentro desta perspectiva é percebida como uma estratégia de ação dirigida a potencializar ao máximo todos os recursos educativos de uma comunidade, os quais estão trabalhando paralelamente à ação educativa formal da escola.

Pressupõe-se que só através de uma ação educativa que

- 1) potencialize os recursos educativos de uma comunidade;
- 2) construa uma rede de ações integradas incluindo desde o máximo de formalização — a escola — até as experiências pouco formais;

(7) *Prospective du Developpement Culturel en Analyse et Prevision*, Chambéry, França, outubro 1973, p. 7.

(8) Brest, Gilda L. de Romero, *Catastrophe or New Society. A Challenge to Lifelong Education*, Prospects, volume VII, n.º 1, 1977.

- 3) converta a população em indivíduos reflexivos e conscientes de sua própria educação ou auto-educação comunitária;

torna-se possível enfrentar na esfera educativa o problema da pobreza das populações urbanas da América Latina em geral e do Espírito Santo em particular.

Parte-se do suposto de que embora a educação não possa *por si* originar uma transformação social profunda, pode atuar como mecanismo facilitador ou inibidor dessa transformação. É claro, percebemos a educação como variável *interveniente* em um processo de mudança social; como tal pode gerar opções facilitadoras de uma superação de graves desequilíbrios sociais.

Nesta perspectiva, a educação permanente não é resultado da mudança social e sim sua condição.

#### ***B. A educação permanente: paradigma orientador da educação comunitária***

O fato de considerar a educação permanente como paradigma orientador reflete-se na formulação das hipóteses específicas que fundamentarão a estratégia de educação não-formal escolhida.

Dentro desta perspectiva assume-se as seguintes hipóteses gerais:

- 1) Não existe uma distinção nítida entre a pessoa imatura que deve aprender (infância e adolescência) e a pessoa madura que já sabe tudo (adulto). Esta suposição anula a dicotomia existente entre uma etapa da vida consagrada à aprendizagem e outra dedicada à produção.
- 2) A necessidade de educação estende-se por toda a vida do indivíduo, da mesma maneira que a necessidade de alimentação, saúde ou moradia. Isto implica assumir que os indivíduos e os grupos sociais estão expostos constantemente, ao longo de toda sua vida, a situações problemáticas novas que demandam a aprendizagem de formas de condutas desconhecidas para superá-las.
- 3) Existe em uma comunidade uma série de recursos ou de fontes potenciais para a aprendizagem contínua de jovens e adultos. No caso das populações periféricas, assumem especial importância todas aquelas associações voluntárias que surgiram espontaneamente como resposta a novas ou desconhecidas situações problemáticas, vividas cotidianamente pelo adulto de grupos sociais economicamente carentes.
- 4) É possível organizar uma ação educativa complexa, que seja resultante de uma rede de interações entre diversos recursos educativos. Não se trata de somar ou adicionar componentes isolados, mas de integrar os mesmos ao redor de objetivos educacionais comuns. Nesta rede insere-se a educação formal com uma redefinição de seu

papel frente à comunidade e aos recursos educativos não-formais e informais da mesma. As instituições do *macro-sistema* constituíam-se num sistema aberto em contínua comunicação tanto entre si como o meio em que estão inseridos. As experiências até o momento mostram que as instituições menos flexíveis para se modificar dinamicamente neste processo são as escolares.

#### 4.4. Orientações metodológicas da educação comunitária

Numa perspectiva a longo prazo, o desenvolvimento de programas de educação comunitária em áreas de periferia urbana e rural do Espírito Santo deve ter muito em conta a evolução de padrões muito específicos de relação entre escola e comunidade.

Não existe uma dicotomia *formal/não-formal*, como dois termos excludentes. O que se nos apresenta em realidade são ações educativas que podem estar localizadas em um *continuum* de graus de formalização. Este *continuum* pode ser analisado levando-se em conta uma série de dimensões, por exemplo, a formalização político-jurídica, a formalização administrativa, a formalização pedagógica.

O desafio para a Secretaria de Estado da Educação é enfrentar a possibilidade de organizar ações educativas menos formalizadas pedagogicamente, mas em inter-relação com um sistema educativo formalizado em todas as dimensões — a *escola* — que por sua vez está inserido em uma estrutura maior, política e administrativamente formalizada.

Levando-se em conta as características estruturais e culturais das comunidades periféricas, a organização de ações educativas menos formalizadas pedagogicamente apresenta as seguintes conotações básicas:

- 1) Uso de agentes e ambientes não tradicionais em educação que se associem com a cultura vivida dos setores carentes da periferia social:
  - a) dinamização dos recursos próprios da comunidade em termos de práticas culturais comunitárias: associações de moradores, grupos de mães e de jovens, festas comunitárias, etc.;
  - b) treinamento de animadores culturais surgidos na própria comunidade;
  - c) utilização dos meios de comunicação de massa, como recurso educativo (por exemplo, teatro, circo, TV, rádio, jornal).
- 2) Aplicação de técnicas de aprendizagem grupal não tradicionais dirigidas ao *treinamento mental* ou ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e à promoção cultural-educativa dos grupos e da comunidade.



- 3) Consideração das características da cultura popular e da lógica do pensamento popular na organização de situações de aprendizagem grupal e comunitária.
- 4) Consideração da diferenciação entre necessidades subjetivas e objetivas. Pressupõe-se que o reconhecimento de necessidades só é possível se se modificam as representações sociais inibidoras deste reconhecimento.
- 5) Participação da comunidade no diagnóstico, no planejamento, na implementação e na avaliação do plano de trabalho de educação comunitária.
- 6) Revalorização do tempo liberado como espaço para uma ação educativa não-formal, considerando-o como uma área de maior viabilidade social e política para uma ação cultural educativa. Parte-se do pressuposto de que na área do tempo liberado manifesta-se com maior clareza a cultura vivida. Isto não implica isolar a compreensão destas expressões culturais no tempo liberado da realidade do mundo e das ocupações obrigatórias. Pelo contrário, o uso do tempo liberado só se torna significativo quando relacionado com o uso do tempo total de uma população.

Vários dos fracassos de experiências educativas não-formais devem-se à organização destas experiências segundo padrões de uma cultura acadêmica — cursos formais, conferências, etc. —, contrapostos ou incompatíveis com as características da cultura vivida pelos setores mais carentes.

As receitas oferecidas, as lições que tais programas tentam apresentar e, em geral, os conteúdos educativos apresentados nestas ocasiões, não guardam relação com a realidade dos grupos envolvidos e com sua capacidade de operar mudanças de atitudes e de condutas.

Ora, para um programa poder assentar-se na *realidade*, não basta uma pesquisa do tipo tradicional, seja ela antropológica ou sociológica.

Aquilo que com tanta rapidez e freqüência chamamos *a realidade* não é um dado objetivo, quantificável. Muito pelo contrário, a *realidade* é uma relação muito subjetiva, entre um sujeito pensante e seu meio social, físico e natural. Ser *eu* é minha realidade; é o sujeito e seu mundo; é sua percepção das coisas e minha percepção das coisas. Isso e não outra coisa é o que chamamos *a realidade*. Para cada qual uma vivência diferente.

Portanto, partir da realidade significa partir da percepção que as pessoas tenham dos problemas de sua vida diária. Significa tratar de compreender essa percepção e confrontá-la com outras percepções. Significa valorização das percepções e das vivências de cada um. Significa aprender uns dos outros. Significa diálogo e participação.

Assim, em relação aos trabalhos diretamente comunitários, as atividades dos projetos devem conduzir os grupos a:

- 1) Valorizar suas próprias culturas e suas experiências como fonte de um conhecimento válido, ao menos como ponto de partida para uma modificação de suas condições de vida.
- 2) Reconhecer suas próprias potencialidades criativas e sua capacidade para modificar as condições em que transcorre sua existência, sem aguardar sempre por soluções dadas de fora.
- 3) Advertir que seus problemas, suas carências e dificuldades são comuns a um amplo grupo social, de modo que intentos de soluções individualistas não conduzem verdadeiramente a resolver o problema e que só intentos grupais, comunitários e solidários terão perspectivas de êxito.

Os métodos, técnicas e instrumentos devem:

- 1) Ser atrativos e motivadores. De outro modo, as pessoas não participarão das atividades propostas pelo projeto ou cedo desertarão.
- 2) Estimular as pessoas a compartilhar suas próprias experiências, opiniões e sentimentos, de modo a permitir ao monitor ou instrutor o conhecimento e compreensão da realidade na qual pretende operar.
- 3) Permitir a discussão e análise crítica das colocações, evitando a agressividade e criando um clima propício ao debate das idéias.

As atitudes das equipes educativas e dos monitores treinados por estas equipes devem:

- a) Reforçar os princípios anteriores de respeito pelos valores culturais dos grupos de base, aceitando suas colocações como ponto de partida para o diálogo educativo, permitindo assim aprofundar o conhecimento da realidade.
- b) Envolver-se pessoalmente no diálogo educativo, compartilhando com o grupo suas próprias experiências e sua própria *dimensão humana* como requisito indispensável à criação de um clima de confiança e diálogo.
- c) Evitar as afirmações categóricas, as palestras expositivas e as receitas pré-elaboradas. Pelo contrário, devem estimular a discussão crítica, a busca de opiniões alternativas, as manifestações dos *mem-bros silenciosos* do grupo e as colocações da minoria.

Por sua vez, as atividades dos projetos no que se relaciona ao papel da escola, terão de considerar que experiências anteriores de educação comunitária em outros estados do Brasil mostram que a

escola, em termos gerais, não apresenta um real entrosamento com a comunidade.<sup>9</sup>

Em sua maioria, a escola formal aparece dissociada da vida cotidiana, das necessidades e dos valores da população periférica rural e urbana; apresenta dificuldades de reflexão sobre as causas dos problemas escolares; sua abertura à *participação* comunitária limita-se ao pedido de colaboração monetária ou doações de trabalho.

Fica muito longe uma imagem de *participação comunitária* e *entrosamento real comunitário* que inclua a participação na tomada de decisões educacionais e comunitárias.

Portanto, para que a escola redefina criativamente seu papel dentro da rede de educação comunitária é necessário:

- 1) Motivar a escola para um trabalho de aproximação com a comunidade que possa vir a provocar mudanças nesse relacionamento.
- 2) Facilitar e evitar o processo de reflexão do pessoal da escola para analisar as causas, exógenas e endógenas, determinantes do fracasso escolar.
- 3) Apoiar a escola no processo de elaboração de alternativas para a ação.
- 4) Capacitar as pessoas da escola como animadores sociais.
- 5) Provocar e facilitar o desenvolvimento de ações educativas baseadas nos princípios da educação comunitária, mas geradas pela própria escola.

Como foi colocado nos trabalhos de grupo durante o treinamento, a escola pode constituir-se em escola do povo, desde que haja uma revisão do processo de estruturação e desenvolvimento curricular e do processo de planejamento, programação e avaliação das atividades educacionais, tudo em função dos interesses e reclamos da comunidade.

Através da educação popular, o povo pode ser levado a um processo de participação consciente, assumindo a escola como sendo para ele e realmente sua. As transformações pretendidas através da educação popular são as da passagem de um tempo histórico para outro, são transformações estruturais em direção a uma sociedade mais justa e humana, mudanças de um mundo sem justiça para um mundo regido pela justiça. Temos em mente que é muito difícil esta conscientização e sabe-se também que se leva muito tempo para a obtenção de respostas satisfatórias.

Tendo em conta as desigualdades sociais e econômicas e o momento político brasileiro, os objetivos para o programa são:

(9) Ver, "Projeto de Educação Não-Formal para a Periferia Social de São Paulo", ob. cit., 1981.

- Exploração de novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade.
- Elevação da qualidade de vida dos setores populares mais carentes.
- Autovalorização de si, da cultura, do grupo ao qual pertence.
- Capacidade de criar e recriar não só objetos materiais, como também e fundamentalmente criar e recriar novas formas de vida e convivência social.
- Educação da comunidade para alcançar conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas, permitindo aos indivíduos e aos grupos a escolha, o planejamento e a implementação de um processo educativo dirigido à promoção social dos grupos da comunidade.
- Capacidade de reflexão sobre os fatos da vida cotidiana.

## 5

# Plano de trabalho e estratégias de ação para a periferia urbana e área rural

---

Prevêm-se duas etapas centrais:

- a) experiência-piloto de educação comunitária que deve concluir com um diagnóstico participativo de algumas comunidades escolhidas (1981);
- b) sobre a base dos resultados do diagnóstico, multiplicação de ações de educação comunitária a todas as comunidades do PRODASEC e PRONASEC (1982).

### 5.1. Escolha das comunidades para o trabalho-piloto da periferia urbana e a área rural

Com base no referencial teórico trabalhado, estabeleceram-se os seguintes critérios gerais para a escolha das comunidades da periferia urbana e área rural:

- a) representativa das características da periferia social;
- b) pequena (entre 600 e 1 000 famílias);
- c) servida por uma escola estadual de 1º grau integrantes do PRODASEC e do PRONASEC;
- d) relativamente estável em termos de fixação de residência;
- e) relativamente próxima de centros que ofereçam oportunidades de trabalho para evitar que a comunidade seja do tipo *bairro dormitório* (caso de periferia urbana);
- f) possuidora de um certo grau de organização enquanto bairro ou comunidade, indicado, por exemplo, pela existência de associações voluntárias, criadas pelos moradores;
- g) com possibilidades de seus líderes e grupos espontâneos terem *acesso social* à comunidade.

De acordo com as visitas realizadas e o conhecimento da equipe, tem-se escolhido para o trabalho-piloto em periferia urbana a área de Porto de Santa — Cariacica. Para o trabalho-piloto na área rural, a escolha será feita em três municípios: São Gabriel da Palha, Nova Venécia e Boa Esperança.

## 5.2. Elaboração do plano de diagnóstico das comunidades escolhidas na periferia urbana e a área rural

### 5.2.1. Características gerais de uma pesquisa participativa

A pesquisa participativa surgiu a partir da opção por uma política de investigação, segundo a qual o conhecimento surge de uma relação sujeito-investigador, na qual se verifica uma troca. O investigador possui conhecimentos técnicos específicos e o sujeito é participante da realidade em que vive.

Fundamentalmente, tenta-se neste tipo de investigação transformar o tradicional *objeto* de pesquisa em *sujeito* de um processo reflexivo próprio, gerando um estilo de trabalho que permita uma participação real,<sup>1</sup> na investigação de todas as pessoas envolvidas. Tenta-se também, neste novo estilo, redefinir o papel do investigador, superando as limitações de suas características tradicionais. De acordo com o seu papel habitual, o investigador é definido como possuidor de um instrumento específico que lhe permite conhecer a realidade. Esse conhecimento se reflete nos resultados de sua investigação.

Acredita-se que o investigador não deva trabalhar *de fora e de cima* sobre a comunidade — *objeto de estudo* —, mas que também faz parte de sua função gerar as condições necessárias para um gradual compromisso e real responsabilidade de todos na investigação. Esta posição não nega a existência de um conhecimento profissional específico, mas se coloca a possibilidade de que este conhecimento seja compartilhado por todos. Neste sentido, considera-se a investigação

(1) A participação real implica a existência, no processo de investigação, de mecanismos ou formas de trabalho que permitam a todas as pessoas envolvidas (investigador, comunidade, membros de instituição patrocinadora) influir nos diversos momentos da investigação. Ao contrário, a participação simbólica implica a existência de mecanismos que provocam a *aparência* ou *ilusão* de exercer influência nas decisões, conclusões e interpretações da investigação.

Para mais detalhes, ver: Sirvent, María Teresa, "La Investigación Participativa", documento elaborado para o projeto "Análisis de Sistemas de Educación Radiofónica", Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), Buenos Aires, 1979.

um processo de aprendizagem mútua, tanto em relação às técnicas para conhecimento da realidade, como sobre a mesma.

Procura-se também, através deste estilo de trabalho, romper a dicotomia investigação/ação. A própria metodologia da investigação implica o pensar reflexivo sobre a ação e a vida cotidiana. Este tipo de mentalidade não tem por que ser privilégio de alguns; pelo contrário, toda pessoa pode manejar os recursos para abordar cientificamente a sua forma de atuação cotidiana.

Assim, a pesquisa participante e o diagnóstico dentro desta proposta podem ser caracterizados por:

- não existência de um *objeto de investigação* separado do sujeito que faz a investigação;
- uma mudança no papel do investigador que, embora possuindo conhecimentos específicos, compartilha-os num processo de aprendizagem grupal. Os investigadores, além desse papel, devem assumir o papel de dinamizadores e animadores de grupos de trabalho para reflexão e auto-avaliação;
- um princípio de que investigar ou pesquisar não é uma área reservada a uns poucos mas, pelo contrário, todos podem desenvolver uma capacidade de investigar sobre o *que fazer cotidiano*.

Estas são características básicas que se podem resumir em dois conceitos: *participação* e *ação reflexiva*. Implica que a comunidade vai se *treinando mentalmente*, através de sua participação, para descrever e explicar sua realidade, para perceber a realidade através de intercâmbio de pontos de vista e emergência de novos aspectos, para buscar as causas, as leis e as teorias explicativas de um determinado fenômeno, para determinar as necessidades prioritárias e, finalmente, os objetivos e os meios para satisfazê-las, superando os problemas que a realidade apresenta.

Esta proposta de diagnóstico participativo para o projeto de educação comunitária assume então que:

- a) toda comunidade tem potencialidades para definir seus problemas e necessidades através de um processo de aprendizagem mútua e reflexiva;
- b) todo diagnóstico ou pesquisa de uma comunidade dirigido a determinar alternativas para a ação, para obter êxito deve suscitar a participação real da população no próprio processo de diagnóstico;
- c) não se pode esperar um envolvimento que alcance êxito por parte da comunidade na implementação de um plano de desenvolvimento se a população não houver participado previamente em sua elaboração;
- d) todo o processo de pesquisa ou diagnóstico participativo já implica em si mesmo uma estratégia de educação comunitária.

É por isso que esta proposta participativa de diagnóstico nas comunidades do Espírito Santo é considerada uma ação educativa já iniciada com a população.

Implementar um estilo participativo de diagnóstico de uma comunidade implica um processo gradual, em etapas, de investigação e reflexão grupal, através de metodologias e técnicas de trabalho específicas. O tempo que se dispõe para o diagnóstico só possibilita realizar o nível mais elementar de participação grupal da comunidade: a retroalimentação das informações recolhidas. Como se verá mais adiante, prevê-se organizar um processo de confrontação crítica, construtiva e enriquecedora da comunidade com os resultados da pesquisa. Este processo de informação e discussão (*feed-back*) pode ser considerado o ponto de partida de um trabalho de reflexão e aprendizagem comunitária.

### 5.2.2. Objetivos do diagnóstico

- a) Coletar informações sobre a comunidade que apoiem a planificação de ações educativas comunitárias, dirigidas à elevação da qualidade de vida da população. Isto inclui informação sobre o marco teórico, identificação de líderes e animadores potenciais, de grupos e associações que trabalham com a comunidade.
- b) Gerar uma motivação e uma atitude positiva em relação ao projeto.
- c) Iniciar a experiência participativa das comunidades.
- d) Detectar futuros animadores nas escolas e na comunidade.

### 5.2.3. Marco teórico

Refere-se, fundamentalmente, às variáveis-chave para o conhecimento e a compreensão dos componentes básicos da cultura vivida pela população.<sup>2</sup>

Abrange os seguintes núcleos da variável e sua inter-relação.

- a) Características estruturais das comunidades:
  - emprego, educação, moradia, número de habitantes, densidade demográfica, crescimento populacional, mortalidade, natalidade, migrações, infra-estrutura social.

(2) Para mais detalhes, ver: Sirvent, M. T., ob. cit., 1978.



- b) Caracterização dos componentes básicos da cultura vivida que se refletem nos modos de conduta cotidiana de uma população.
- Aspectos a considerar:
    - b.1) práticas culturais analisadas segundo diferentes estilos de relação do homem com os objetos do mundo circundante; estilo de relação consumista *versus* estilo produtivo criativo, ênfase nas práticas culturais comunitárias. Caracterização das práticas culturais próprias do tempo liberado segundo o uso do espaço, padrão da interação, graus de estruturação e planificação prévia, componentes lúdicos, etc.;
    - b.2) necessidades subjetivas: sua relação com necessidades objetivas detectadas especialmente na área da participação, do pensamento reflexivo, da valorização cultural, da criação e da recriação;
    - b.3) representações sociais: ênfase dada na descrição dos componentes da representação da participação, da comunidade, da escola, da mulher e da família, do trabalho, do tempo liberado e do poder público.
- c) Caracterização dos grupos e associações populares detectadas em termos de:
- origem e história, objetivos manifestos e latentes, recrutamento de seus membros (critérios de elegibilidade), estrutura e funcionamento, processo de participação e de tomada de decisões, estilos de liderança, relação com as bases.
- d) Caracterização especial das relações escola-comunidade:
- análise do funcionamento interno da escola centrada nas variáveis associadas com a relação escola-comunidade.
- e) Caracterização da rede de relações formais e informais na comunidade.
- f) Expectativas frente ao projeto de educação comunitária.

Embora a unidade de análise seja a *comunidade*, esta deverá ser abordada a partir de diferentes perspectivas: os indivíduos (líderes e bases), as instituições e os grupos comunitários, a rede de inter-relações formais e informais.

#### 5.2.4. Metodologia e técnica do diagnóstico

Na medida em que o diagnóstico prevê situações de participação da comunidade, já implica a organização de situações não-formais de aprendizagem com a população jovem e adulta da comunidade. O diagnóstico abrange os seguintes momentos:

**1.º momento:**

Coleta de informações, referentes ao núcleos de váriaveis assinalados no marco teórico, através das seguintes fontes:

- a) dados secundários extraídos de documentos estatísticos, investigações sociais e informações gerais disponíveis;
- b) entrevistas pouco estruturadas realizadas com *informantes-chave* da comunidade;
- c) reuniões grupais com membros dos grupos formais e informais detectados;
- d) entrevistas e reuniões com o pessoal das escolas estaduais e municipais;
- e) observação sistemática de situações e/ou momentos-chave da vida cotidiana da comunidade que inclui entrevistas-*flash*<sup>3</sup> a membros da comunidade;
- f) questionários e entrevistas mais estruturadas para líderes e bases da comunidade.

**2.º momento:**

Retroalimentação em função dos resultados do diagnóstico, através de reuniões com grupos da comunidade. Trabalho reflexivo em torno das conclusões do diagnóstico: apresentação dos problemas detectados, descrição dos mesmos, determinação de alternativas para ação. Os objetivos desta devolução de dados do diagnóstico são:

- a) promover nas pessoas envolvidas e nos demais habitantes um conhecimento mais objetivo sobre a comunidade;
- b) identificar, com os membros da comunidade, os problemas e as necessidades prioritárias, agora à luz da visão global do diagnóstico;
- c) comparar diferentes pontos de vista e representações sociais;
- d) identificar o papel de um programa de educação comunitária na superação de problemas considerados prioritários;
- e) promover a valorização da comunidade pelo papel desempenhado no diagnóstico e, conseqüentemente, no planejamento, na complementação e na avaliação do programa;
- f) conhecer a reação da comunidade frente ao diagnóstico e à discussão dos seus resultados para adquirir melhor orientação para os próximos passos do trabalho;
- g) trabalhar com os grupos da comunidade em diversas alternativas para o plano de educação comunitária, considerando o papel da

(3) Entrevistas-*flash*: entrevistas curtas e espontâneas com pessoas encontradas nas ruas ou no comércio da comunidade.

comunidade, participantes espontâneos, espaços disponíveis, etc. Os grupos serão constituídos como grupos de discussão e aplicar-se-ão técnicas de dinâmica grupal. Segundo a marcha do trabalho — recepção da comunidade, treinamento da equipe — aplicar-se-ão técnicas de dinâmica grupal de diferentes graus de complexidade, jogos de aprendizagem, dramatizações, montagens audiovisuais, etc.

### **5.2.5. Preparação do trabalho em campo (ver gráfico-síntese ao final do capítulo 5)**

#### **1.º momento:**

Coleta de informações: Espera-se que o primeiro momento da coleta de informações comece com uma fase de entrevistas exploratórias. Essa fase tem os seguintes objetivos:

- a) detectar informantes-chave, grupos e instituições atuantes, através da técnica da bola de neve;
- b) começar a elaborar a rede de relações formais e informais;
- c) começar a elaborar o *mapa social*<sup>4</sup> da comunidade;
- d) explorar informações gerais sobre as variáveis.

Para a realização das entrevistas elaborou-se um roteiro de Observação Geral (Roteiro n.º 1),<sup>5</sup> que engloba os seguintes itens:

- a) Entrevista ao pessoal das escolas:
  - a.1) apresentação do Projeto de Educação Comunitária;
  - a.2) representação social da comunidade;
  - a.3) opinião sobre necessidades (problemas, causas, alternativas de soluções, ação da comunidade frente aos problemas);
  - a.4) opinião sobre necessidades educativas específicas da comunidade;
  - a.5) opinião sobre a receptividade da comunidade frente ao Projeto de Educação Comunitária;
  - a.6) representação social da participação (centrada na imagem da participação dos pais na escola);
  - a.7) informação e opinião sobre grupos atuantes na comunidade;

(4) *Mapa social*: Determinar em um mapa: a) a distribuição espacial dos diferentes conglomerados de moradias; b) a localização de grupos e instituições comunitárias; c) a localização de outros equipamentos sociais, especialmente aqueles concernentes ao uso do tempo liberado; d) a localização de indústrias, comércios, serviços; e) a localização de praças ou lugares livres.

(5) Ver conteúdo detalhado do roteiro em Anexo Capítulo 5.

- a.8) relação escola-comunidade;
  - a.9) informação sobre a vida cotidiana da comunidade;
  - a.10) opinião sobre o Projeto de Educação Comunitária.
- b) Entrevista a líderes e/ou ao pessoal atuante nos grupos comunitários:
- b.1) apresentação do Projeto de Educação Comunitária;
  - b.2) dados estruturais da comunidade (ocupação, educação, migração, moradia, etc.);
  - b.3) informação sobre vida cotidiana e organização social da comunidade;
  - b.4) representação social da comunidade (com ênfase no componente migratório);
  - b.5) opinião sobre necessidades ou problemas da comunidade (problemas, causas, alternativas de ação, ação comunitária);
  - b.6) expectativas de mudanças para a comunidade;
  - b.7) representação social da participação;
  - b.8) representação social da educação e da escola;
  - b.9) relações com a escola e com outros grupos comunitários;
  - b.10) origem e história do grupo ou instituição entrevista, estrutura, funcionamento, atividades que realizam, etc.;
  - b.11) opinião sobre o Projeto de Educação Comunitária e sugestões.
- c) Entrevistas ao pessoal das igrejas que atuem na comunidade.

Igual ao (b), mais informações específicas sobre as atividades das igrejas na comunidade.

Segundo o resultado obtido na aplicação, programar-se-ão as fases subseqüentes do trabalho: novos roteiros individuais e grupais, grupos e indivíduos a entrevistar, etc.

Prevê-se, então, as seguintes fases para o primeiro momento do diagnóstico:

- a) aplicação do Roteiro n.º 1 para detectar as informações e grupos da comunidade (fase de entrevistas exploratórias);
- b) fase de aprofundamento com grupos ativos e informantes-chave;
- c) fase de aprofundamento com líderes e bases (adultos e jovens).

Espera-se que ao terminar este primeiro momento do diagnóstico conte-se com:

- a) um *mapa social* das comunidades;
- b) um *mapa* com a rede de relações entre os diferentes grupos da comunidade (inclusive as escolas);
- c) informação-chave sobre a vida cotidiana da comunidade, suas visões sobre a família, a mulher, a escola, a participação; o tipo de

participação social da comunidade; suas necessidades e problemas sentidos, etc.

Essas informações serão a base para as sessões de retroalimentação. A equipe deverá analisar a informação, sintetizá-la e processá-la para sua devolução à comunidade e à escola.

## 2.º momento:

Sessões de retroalimentação: prevê-se entre duas a quatro reuniões de retroalimentação com a comunidade e a escola.

Para este momento, a equipe está sendo treinada em dinâmica grupal e técnicas de aprendizagem com a comunidade.

Esse treinamento abrange diferentes aspectos:

- a) Vivência e reflexão sobre as técnicas nos trabalhos grupais com a equipe;
- b) observação e desempenho de papéis de liderança nas reuniões de reflexão com os diretores das escolas envolvidas no PRODASEC;
- c) dramatizações de situações possíveis com a comunidade.<sup>6</sup>

Entre as técnicas que serão usadas na fase de retroalimentação, se a situação permitir, citam-se:

- a) aplicação de jogos de aprendizagem elaborados pela equipe sobre a base da informação acerca da vida cotidiana da comunidade, recoletada no primeiro momento do diagnóstico participativo;
- b) o uso de meios de comunicação de massa para a aprendizagem grupal e intergrupar: Ex.: *Cassete-foro*.

O jogo em nossa cultura constitui essencialmente uma atividade de entretenimento, isto é, uma atividade que leva as pessoas a deixarem de lado os problemas de sua vida diária e suas preocupações mais angustiantes e, assim, *passar o tempo*. Em diversas ocasiões, os jogos de salão propõem aos jogadores assumirem o papel de algum personagem (banqueiro, vendedor, agente de bolsa de comércio, detetive, corretor de propriedades e outros) que, por alguma razão, fascina a imaginação e motiva a atividade lúdica. Deste modo, o jogador não só vive sua própria problemática mas, guardando as proporções, assume uma que não é sua, isto é, aliena-se, evade-se de sua própria realidade para submergir num mundo de fantasia.

Os instrumentos que eventualmente poderiam ser utilizados no presente trabalho perseguem precisamente o contrário. Eles pretendem

(6) Para maiores detalhes, veja "Plano de Treinamento" em anexo.

reproduzir as condições em que transcorre a vida diária de uma família ou de uma comunidade rural ou urbana carente com a maior fidelidade possível. Neles se intenta incorporar uma quantidade de elementos que, na vida real, têm verdadeira incidência para os grupos. Assim mesmo, intenta-se eliminar deles todas as vicissitudes, acidentes pessoais, autoridades ou instituições que não aparecem, que não têm relevância na vida diária do respectivo grupo. Os jogadores passam a representar seu próprio papel, mesclando a fantasia com a realidade, *vivendo seu jogo ou jogando sua vida*.

É possível pensar também em aplicação de novas técnicas em teleeducação que tenham como objetivo fundamental lograr uma comunidade bidirecional entre emissor e receptor, e uma crescente participação da população não só em termos de retroalimentação de mensagens senão, fundamentalmente, no sentido de participar na elaboração da própria mensagem. Técnicas como os radioclubes, teveclubes, *cassette*-foro, respondem a um modelo geral de trabalho onde se combina a emissão do meio maciço com a animação de pequenos grupos comunitários. Tanto a técnica do *cassette*-foro, como de teveclubes, são intentos de métodos de comunicação participativos, bi e multidirecionais que buscam romper barreiras entre um emissor e um receptor que, tradicionalmente, não intervém no processo de comunicação. Estas técnicas concretas preparam para a participação e são elas mesmas participativas.

Tanto os teveclubes, como os *cassette*-foro, ou os rádio-foro têm como elemento comum *el forum*, isto é, a reunião de um grupo de pessoas para discutir um problema comum.

Exemplificamos a comunicação com os chamados teveclubes. Esta técnica se resume da seguinte maneira:

- a) ao redor das necessidades detectadas no diagnóstico e com a gradual participação dos vizinhos, vão se armando emissões de televisão;
- b) constituem-se centros de recepção em casas de famílias, nas escolas, nas associações de vizinhos, nos clubes onde se reúnem os vizinhos para ver a emissão;
- c) depois da emissão, os vizinhos discutem e trocam idéias com a coordenação de um facilitador da reflexão grupal;
- d) as idéias surgidas da reflexão grupal voltam à equipe central que, em colaboração com a população, elabora uma nova emissão sobre a base da retroalimentação grupal; ou seja, a população participa na elaboração da nova mensagem.

Na etapa do diagnóstico participativo (momento da retroalimentação), prevê-se a aplicação da técnica de *cassette*-foro. Esta técnica é semelhante à técnica de teveclubes mencionada, anteriormente, porém

menos complexa em sua aplicação. Em vez de usar a emissão de televisão trabalha-se com *cassettes*, gravados pelos mesmos grupos participantes. A técnica de *cassette*-foro possibilita a troca de informação, experiências e reflexões entre vários grupos e prepara os grupos para trabalharem com técnicas mais complexas, tal como a de teveclubes.

A equipe prevê a aplicação desta técnica num estágio mais adiantado, ou seja, na multiplicação durante o ano de 1982.

Ao final das sessões de retroalimentação espera-se contar com um relatório final que contenha:

- a) descrição e avaliação do trabalho realizado;
- b) plano de trabalho para 1982 que compreenda a multiplicação desta experiência a todas as comunidades do PRODASEC e do PRONASEC.

### **5.3. Perspectiva de multiplicação da experiência-piloto a todas as comunidades do PRODASEC e do PRONASEC**

#### **5.3.1. Estilo tecnológico ou linhas gerais da metodologia do programa de 1982**

Entende-se por *estilo tecnológico* o conjunto de características gerais da tecnologia<sup>7</sup> que mais se ajustam aos objetivos de um projeto educativo. A noção de *estilo tecnológico permite um enfoque coerente* com uma ação concreta.

O conceito de estilo tecnológico propõe que cada decisão específica tomada para implementar um objetivo do Plano de Educação Comunitária seja o resultado de uma avaliação que considere não só a alternativa ótima para o êxito de uma meta específica, mas também que contribua para o êxito de outros objetivos do projeto, ou pelo menos não os obstrua ou os contradiga.

O *estilo tecnológico* constitui um sistema de normas legais de ações que interpretam o total dos objetivos programados, permitindo avaliar as técnicas e realizar aquelas que não estão inseridas no estilo.

Determinar o *estilo tecnológico* exige esclarecer as características, as linhas de ação que são consideradas como preferidas por sua consistência com o total dos objetivos propostos.

(7) Usa-se a palavra tecnologia na sua acepção mais ampla: forma de comunicação de vários recursos (materiais, humanos, financeiros, conceituais, etc.) Para obter um objetivo desejado.

O Programa de Educação Comunitária proposto é caracterizado por um *estilo tecnológico* que implica:

- a) num estilo de ação educativa com grupos, enfatizando os aspectos participativos e não-assistenciais;
- b) num planejamento aberto em que cada etapa se redefina em função dos resultados anteriores;
- c) num objeto de estudo e de ação que seja sempre a realidade cotidiana vivida pelo grupo.

As características deste *estilo tecnológico*<sup>8</sup> enfatizam as condutas produtivas e criativas, minimizando as condutas consumistas. Isto se traduz por:

- a) trabalhar com grupos comunitários já existentes;
- b) favorecer o aparecimento de novos grupos;
- c) favorecer a integração de ações isoladas;
- d) favorecer o aparecimento de animadores naturais da população;
- e) favorecer a implementação de alternativas de soluções para os problemas comunitários que houverem surgido da reflexão grupal construtiva;
- f) estabelecer situações de aprendizagem grupal com as seguintes características:
  - f.1) *quanto à relação animador-grupo*: favorecer formas de elaboração do conhecimento, evitando monopólios estáveis da emissão e da recepção dos conteúdos;
  - f.2) *quanto ao ponto de partida da aprendizagem*: é a experiência cotidiana dos participantes, quer dizer, os fatos vivenciados pelos mesmos. Isto é, partir das necessidades subjetivas para um processo de reflexão que leve ao reconhecimento de necessidades objetivas;
  - f.3) *quanto ao processo de aprendizagem*: conseguir que os participantes reflitam sobre os fatos de suas experiências para que cheguem a conceituá-las;
  - f.4) *quanto à relação com a ação*: conseguir que o grupo estabeleça seus próprios objetivos e meios para a ação sobre sua realidade;
  - f.5) *quanto ao conteúdo da aprendizagem*: selecionar conteúdos relevantes, sendo que a relevância se avalia segundo o significado do conteúdo para a solução dos problemas comuns. Isto

(8) Para mais detalhes, ver: Sirvent, María Teresa e Silvia Brusilovsky, "Guía de Discusión sobre Interrogantes Referidos a la Determinación de Políticas y Estrategias para la Acción del Programa Modelo Experimental", Asociación Cultural Mariano Moreno, Provincia de Buenos Aires, 1976.



implica uma apresentação flexível dos conteúdos. Para *guardar o estilo*, o conteúdo não pode estar constituído de *pacotes intocáveis* de informações. Pelo contrário, espera-se que o conteúdo possa ser modificado e ampliado em função do processo reflexivo e das ações concretas do grupo;

- f.6) *quanto aos coordenadores dos grupos de aprendizagem*: a escolha deverá ser feita segundo a temática a ser trabalhada. As pessoas, além de *dominar* o tema, devem ter capacidade para incentivar a criatividade, a participação real e a organização autônoma e cooperativa do grupo. Em seu papel, o animador despreza a transmissão de conhecimentos e enfatiza a criação e o treinamento das operações do pensamento reflexivo. A informação externa é necessária quando o grupo espera a presença de um técnico frente à carência de elementos para avançar na reflexão. Dentro desta perspectiva, toda pessoa devidamente treinada pode ser um *professor* de seu grupo de pares. O papel do educador pode ser assumido, não somente por profissionais, mas também por pessoas que possuam conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para favorecer um processo de aprendizagem reflexiva e grupal;
- g) criar situações de aprendizagem que respeitem as características da cultura vivida; primazia do presente, do afetivo, e aversão pelas situações muito formalizadas ou estruturas previamente.

Estas serão, então, as diretrizes básicas que orientarão a escolha de técnicas, para que as mesmas sejam coerentes com o total dos objetivos propostos.

### 5.3.2. Metodologia e técnicas

Com base no *estilo tecnológico* descrito no item anterior são definidas as metodologias e as técnicas do Programa de Educação Comunitária para 1982.

Compõe-se de:

- A) Metodologia Geral
- B) Técnicas específicas de aprendizagem
- C) Métodos de "treinamento mental" para a aprendizagem de adultos

#### A) Metodologia Geral

Prevê-se a aplicação das seguintes metodologias gerais de trabalho grupal:

- a.1) *Ciclo cultural*: um ciclo cultural é um conjunto de sessões ativas que podem ter diferentes durações, segundo tema e tipo de participantes (mulheres, casais, adolescentes, grupo estável de uma associação ou grupo improvisado, etc.). Um *ciclo cultural* parte de um problema ou fato vivenciado pelo grupo: descreve-se o problema em todos os seus componentes, buscam-se as causas e conseqüências (leis, teorias) e, finalmente, procura-se determinar alternativas de ação para superá-lo. O animador de um *ciclo cultural* tem de levar em conta, ao planejar seu trabalho cultural, esta progressão, que vai dos fatos às idéias e à ação. Para isso, o método de *desenvolvimento do pensamento reflexivo* oferece uma boa orientação para o trabalho pedagógico.

Ex.: Ciclo cultural com casais sobre problemas de nutrição e educação infantil.

Ex.: Ciclo cultural com membros da AEC e da escola sobre o problema das relações escola-comunidade.

Ex.: Clubes de leitura com grupos novos da comunidade.

Um ciclo cultural é composto, às vezes, de distintas sessões: um clube de leitura, uma visita a uma instituição, um cineclube, uma exposição de fotografias, assim como sessões centradas em jogos de aprendizagem, grupos de discussão, etc.

- a.2) *Círculos de estudo*: o diagnóstico e a retroalimentação realizados antes da elaboração do plano permitem identificar alguns problemas prioritários que certos membros da comunidade querem estudar para superar. A constituição de *círculos de estudo* permite a análise crítica desses problemas. Tais círculos, em uma primeira etapa, serão constituídos, fundamentalmente, por professores da escola e por membros de grupos já existentes na comunidade.

O trabalho nos *círculos de estudo* deve conduzir, entre outros objetivos, à organização comunitária de novos diagnósticos participativos.

- a.3) *Realização de novos diagnósticos participativos*: parte-se do pressuposto de que o diagnóstico é uma necessidade constante e que a comunidade deve aprender a autodiagnosticar os seus problemas e a refletir sobre os mesmos. Para isso, os círculos de estudo, como os ciclos culturais, devem preparar gradualmente as condições do grupo para um diagnóstico participativo, isto é, um diagnóstico onde a comunidade determine os objetivos, defina o problema, explicita hipóteses e possa aplicar técnicas simples de coleta e análise da informação. Isto implica uma aprendizagem da comunidade em técnicas de pesquisa social. A realização de pesquisas participantes é um dos objetivos colocados pelo programa.
- a.4) *Realização de ações concretas para a superação dos problemas enfrentados na comunidade*: como conseqüência das técnicas ante-

riores, espera-se a integração de alternativas para as ações elaboradas pela própria comunidade; por exemplo, trabalhos femininos, lazer para jovens, etc.

Estas ações, para serem concretizadas, vão demandar uma aprendizagem por parte da comunidade de uma série de conhecimentos, de atitudes, de habilidades e de destrezas específicas. Por exemplo: se se decide organizar uma cooperativa de trabalho artesanal feminino, será necessário aprender não só as habilidades e as destrezas próprias do trabalho, mas também toda uma série de conhecimentos sobre organização e administração empresarial e comercial. Organizar-se-á, então, grupos de aprendizagem obedecendo a uma ação concreta que motive continuamente a população para novas aprendizagens e novos conhecimentos. Estas ações devem ser adequadas às possibilidades da comunidade como garantia de êxito.

### **B) Técnicas específicas de aprendizagem**

As técnicas específicas para a aprendizagem grupal que podem ser aplicadas no desenvolvimento das sessões de trabalho, quaisquer que sejam as metodologias gerais mencionadas em (A) são:

- b.1) dinâmica de grupo;
- b.2) jogos de aprendizagem;
- b.3) clubes de leitura;
- b.4) dramatizações e *role-playing*;
- b.5) elaboração de dramas (radionovelas, *cassette*-dramas, telenovelas);
- b.6) cineclubes, teatro;
- b.7) técnicas de aprendizagem via meios de comunicação de massa.  
Ex.: *cassette*-foro;
- b.8) publicação de jornais e boletins informativos;
- b.9) uso de diferentes fontes de informação: jornais e outros meios de comunicação de massa: instituições; visitas a lugares, etc.;
- b.10) montagens audiovisuais.

Obviamente, todas estas técnicas se integram e podem ser usadas conjuntamente para um mesmo processo de aprendizagem.

As técnicas de aprendizagem, através dos meios de comunicação de massa, integram o uso da transmissão à distância com a aprendizagem em pequenos grupos. Um exemplo sintético de técnica pode-se obter com o *cassette*-foro. Estas técnicas possibilitam não só a retroalimentação por parte do ouvinte, mas também possibilita, fundamentalmente, a participação da audiência na elaboração da mensagem. Obtém-se com isto o rompimento de barreiras entre o emissor e o

receptor, o qual tradicionalmente não intervém na elaboração da mensagem ou em sua retroalimentação.

A aplicação destas técnicas em um Programa de Educação Comunitária depende do número de grupos com que se queira trabalhar. Seu uso é importante nas etapas de multiplicação da experiência a outras comunidades periféricas.

### C) O método de “treinamento mental” para a aprendizagem de adultos

Um dos métodos que será utilizado no processo pelo diagnóstico do Programa de Educação Comunitária será o método de *treinamento mental*. O treinamento mental<sup>9</sup> é um método que se propõe a dar uma resposta pedagógica e concreta aos objetivos desejáveis de um desenvolvimento humano participativo, criativo e reflexivo.

Este método toma a forma de um treinamento que se aplica a três atividades distintas, porém complementares:

- a) para análise do meio, isto é, capacitar para a solução das situações problemáticas de retorno imediato; isto não significa responder só a problemas vividos pelos adultos, ligados a necessidades subjetivas, e sim treiná-los para detectar e enfrentar as necessidades objetivas;
- b) para a orientação pessoal em relação às distintas fontes de informações (conversações, livros, jornais, televisão, etc.);
- c) para o desenvolvimento da expressão, isto é, para a aprendizagem dos meios de expressão necessários para uma comunicação eficaz (ex.: linguagem oral, linguagem escrita, etc.).

O método apresenta uma perspectiva dinâmica que implica um movimento em três momentos:

- 1º) apresentar uma situação do modo mais completo possível (o fato tal qual parece);
- 2º) explicar a situação (idéias, causas, etc.);
- 3º) definir a situação para transformá-la em um programa de ação que possa ser controlado.

(9) O método de treinamento mental foi criado na França, no final da 2.ª Guerra Mundial, pelo grupo fundador do movimento *Povo e Cultura*, promovido fundamentalmente por Joffre Dumazedier e Paul Legrand. Para mais detalhes ver: Brusilovsky, Silvia, *Entrenamiento Mental: Un Método para un Enfoque de la Cultura y de la Educación*, Jornadas de Educación Superior No-Formal, dezembro, 12-13, 1978.

Este movimento que vai dos fatos às idéias e das idéias à ação se constitui nos ciclos culturais, onde se procura capacitar os grupos para a ação adequada a cada situação.

O método parte do suposto de que no processo de pensar entram em jogo operações que são produtos do amadurecimento individual e do treinamento. A falta de estímulos adequados vai inibindo o uso e o desenvolvimento destas operações mentais, o que impede o alcance do pensamento abstrato. O método se propõe a proporcionar ao adulto uma série de situações de aprendizagem que lhe permita treinar-se em operações mentais, chegando a um uso adequado de suas potencialidades intelectuais.

O método se propõe também a um tipo de exercício que se compara com o treinamento desportivo, onde se vai dando à prática global juntamente com a exercitação analítica de determinadas partes do corpo. O treinamento mental também utiliza exercícios globais e a prática de cada operação mental em separado. Este método utiliza uma série de exercícios para o desenvolvimento de três grupos de operações mentais, consideradas essenciais para o pensamento reflexivo:

- a) operações de representação;
- b) operações de relação;
- c) operações ligadas à ação.

As operações de representação tentam responder às perguntas: Qual é a situação problemática? Como é o fato que se enfrenta? O que ele significa?

Essas operações são as seguintes:

- enumerar e descrever;
- comparar e distinguir;
- classificar e definir;
- assinalar os aspectos da realidade e os diferentes pontos de vista acerca deles;
- localizar a situação no espaço e no tempo.

Aqui se espera que o adulto tenha uma visão global do problema que enfrenta e dos diversos aspectos e pontos de vista nele envolvidos.

As operações de relação visam capacitar o indivíduo para a busca de explicação do fato ou fenômeno. Essas operações são:

- busca de causas e conseqüências;
- conhecimento de leis e teorias.

Aqui se busca treinar o adulto para encontrar as causas objetivas de um fato ou fenômeno superando as explicações mágicas ou deterministas. Só uma boa análise das causas pode fundamentar a escolha da alternativa de ação mais adequada para a superação do problema.

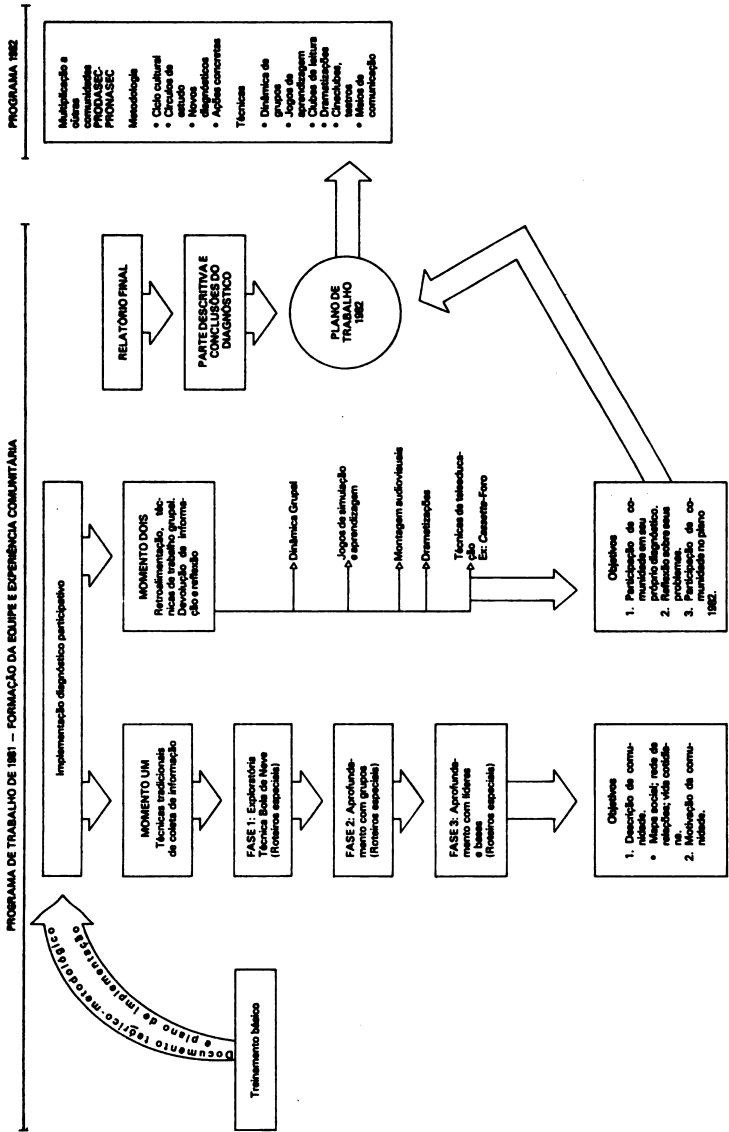
As operações ligadas à ação visam a capacitar o adulto para uma conclusão da reflexão anterior, derivando dela alternativas de ação, de transformação construtiva da realidade. As operações deste momento são as seguintes:

- explicitação dos valores e princípios que guiam a ação;
- determinação de objetivos;
- seleção de métodos, técnicas e meios;
- controle ou avaliação dos resultados.

Em definitivo, o método de treinamento mental precisa de instrumentos e ferramentas pedagógicas para que, partindo-se da experiência cotidiana da população, defina-se a situação problemática (que é); explique-se o fato ou o fenômeno (por que isto é assim?); defina-se uma alternativa de ação adequada para superar a situação problemática (o que se pode fazer?). Pretende-se chegar à formação de grupos com uma atitude de transformação metódica e controlada que mude a atitude empírica, irreflexiva e sem previsão de prazos.

Em síntese, o Programa da Educação Comunitária pode resumir-se no Gráfico 3.

GRÁFICO 3  
Programa de educação comunitária – convênio IICA-SEDU



## 6

# **Considerações finais sobre o programa de periferia urbana e de área rural**

## **— papel da escola e de outros órgãos**

## **— perspectivas de multiplicação**

---

Este programa de Educação Comunitária para periferia urbana e área rural tenta o entrosamento com todas aquelas pessoas e instituições que trabalham numa comunidade.

Esta posição demanda uma série de esclarecimentos sobre o papel da escola e de outras instituições relacionadas com a comunidade.

### **6.1. Papel da escola**

Como foi assinalado no Capítulo 4, o Programa de Educação Comunitária busca não só potencializar os recursos educativos de uma comunidade, como, fundamentalmente, construir uma rede de ações integradas que inclua desde o máximo de formalização — a escola — até as experiências pouco formais. Essa rede pressupõe um entrosamento real em torno de objetivos educativos comuns.

Dentro desta perspectiva, a escola assumirá um papel paralelo ao de outros recursos educativos da comunidade. Tanto a escola, como o centro comunitário, como a igreja e outros, entram com uma função específica dirigida a objetivos educativos compartilhados.

A estratégia de trabalho com a escola abrange os seguintes aspectos:

- a) Elaboração e aplicação de um roteiro especial, como ponto de partida na estratégia de bola de neve durante a etapa do diagnóstico participativo-piloto (1981).
- b) Realização de um diagnóstico participativo próprio, na escola, que enfatizará as relações escola-comunidade (1981).
- c) Sensibilização de todo o pessoal das escolas envolvidas no PRODA-SEC e PRONASEC no ano de 1981, ou seja:



- 1) trabalho com as diretoras;
- 2) trabalho com os professores e pessoal técnico.

Este trabalho abrange uma série de reuniões de reflexão ao longo de 1981, estendendo-se para 1982, centralizado nos problemas detectados pelo diagnóstico participativo.

- d) Formação de animadores comunitários entre o pessoal das escolas que estejam motivados para o trabalho (1982).
- e) Integração desses animadores com outras equipes no trabalho de educação comunitária (1982).
- f) Dinamização das AEC com alternativas de participação da comunidade com a escola (1982).
- g) A escola será área de trabalho específico no ano de 1982. É provável que uma das áreas de análise seja a elaboração das mudanças internas, sugeridas pelo pessoal das escolas em seus trabalhos de reflexão, relacionadas com a teoria e metodologia da educação comunitária.

## **6.2. Papel de outros órgãos e instituições que atuam na área**

Um dos objetivos do programa de educação comunitária na periferia urbana e em área rural é lograr um entrosamento de todos os órgãos e instituições que trabalham com educação comunitária.

Para alcançar este objetivo a equipe prevê as seguintes ações para 1981:

- a) Começo de entrosamento com outros órgãos, como, por exemplo, SEBS, LBA, SESA, EMATER, etc.
- b) Preparação de convênios com estes órgãos para a etapa de multiplicação em 1982.
- c) Preparação do entrosamento com outras secretarias municipais de Educação da Grande Vitória e do Espírito Santo como etapa prioritária para a multiplicação em 1982.

No ano de 1982 prevê-se ações para a concretização deste entrosamento.

### **6.3. Perspectivas da multiplicação**

A multiplicação para 1982 abrange as seguintes dimensões:

#### **A) *Multiplicação das ações educativas***

Sobre a base do diagnóstico-piloto participativo e representativo determinar-se-ão áreas de trabalho prioritário não só para as comunidades-piloto como também para todas as comunidades da periferia urbana integrantes do PRODASEC, e das áreas rurais, integrantes do PRONASEC, ou seja, prevê-se a organização de grupos comunitários que multipliquem os resultados do diagnóstico.

Supõe-se que a partir da experiência-piloto de diagnóstico participativo seu efeito seja multiplicativo, não havendo necessidade de se repetir esta primeira etapa em todas as comunidades.

Partir-se-á dos resultados do diagnóstico-piloto em trabalhos de retroalimentação e discussão grupal nas outras comunidades de modo a confrontar as realidades estudadas. Estas realidades apresentam aspectos diferentes mas também, e fundamentalmente, aspectos em comum. São estes aspectos que devem ser detectados para a programação de 1982. Em outras palavras, o diagnóstico participativo-piloto deve ser usado com estímulo para a discussão e reflexão nas outras comunidades.

#### **B) *Multiplicação do treinamento de animadores da comunidade***

A equipe de base da SEDU-SEC estará preparada para em 1982 coordenar a formação de novos animadores. Esses animadores serão escolhidos de:

- a) comunidades;
- b) pessoal das escolas;
- c) técnicos de outros órgãos que atuam na comunidade;
- d) pessoal das secretarias municipais de Educação cuja comunidade se integra no PRODASEC e no PRONASEC.

#### **C) *Multiplicação de novos diagnósticos participativos em todas as comunidades do PRODASEC e do PRONASEC.***

#### **D) *Multiplicação do trabalho de sensibilização e treinamento de todo o pessoal das escolas do PRONASEC e do PRODASEC.***

#### **E) *Multiplicação da experiência de integração da SEC a outras secretarias municipais de educação da grande Vitória e do Espírito Santo.***

**F) *Multiplicação do entrosamento com outros órgãos que trabalham nas comunidades periféricas, urbanas e rurais.***

Isto implica:

- F.1) Presença de técnicos destes órgãos (SEBS, LBA, SESA, EMATER, etc.) nas equipes de trabalho comunitário coordenados pela SEDU. Segundo as áreas de trabalho prevê-se a formação de equipes, constituídas por pessoal da SEDU e técnicos especialistas de outros órgãos. Esses técnicos podem ser novos animadores comunitários.
- F.2) Elaboração de convênios do SEDU com outros órgãos para discussão e elaboração de filosofia e metodologia compartilhadas de educação comunitária.
- F.3) Participação de outros órgãos na planificação e implementação das ações para 1982.

**G) *Multiplicação de entrosamento da população de várias comunidades, através do uso dos meios de comunicação de massa (cassete-foro, teveclube, etc.).***

O uso dessas técnicas permite não só uma multiplicação maciça, mas fundamentalmente uma multiplicação da comunicação intercomunidades.

Todas essas dimensões da multiplicação serão desenvolvidas com detalhes no Plano em 1982 e como resultado do diagnóstico-piloto.



**Parte II:**  
**A experiência**  
**em periferia urbana**  
**durante 1981**

---



## **Escolha da área para a experiência-piloto**

---

### **7.1. Seleção e descrição geral da área escolhida**

O Estado do Espírito Santo, localizado na Região Sudeste do Brasil (ver Mapa 1), beneficiado com o PRODASEC (Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações Carentes do Meio Urbano), enfatizou, em uma de suas linhas de ação, o desenvolvimento do Programa de Educação Não-Formal.

Para tanto, com base no referencial teórico trabalhado, foram estabelecidos os critérios gerais para a escolha das comunidades em periferias urbanas de Vitória.

A delimitação buscada foi de ordem ecológica de bairro ou vizinhança.<sup>1</sup>

Parte-se do pressuposto de que as concentrações de população nas áreas periféricas desenvolvem relações de solidariedade entre os vizinhos que convertem o bairro em uma referência concreta de seu grupo de pertinência.

O diagnóstico procura verificar a existência de tais relações de solidariedade, a "visão" do bairro como um lugar de pertinência afetiva, o "grau" ou a força de tal sentimento de pertinência e a emergência de tais interesses ou objetivos comuns para uma ação coletiva.

Os critérios estabelecidos para a seleção das comunidades foram definidos no Capítulo 5 (item 5.1).

Através de visitas realizadas às periferias dos municípios de Vila Velha e Cariacica, a equipe optou pelo bairro de Porto de Santana,

(1) Portanto, quando neste trabalho se fala de "comunidade", faz-se referência a um bairro ou vizinhança que tem limites ecológicos. Exemplo: um morro, a linha de trem de ferro, etc.

localizado no município de Cariacica, para desenvolver o trabalho-piloto (ver Mapa 2). A escolha foi feita por ser uma área um pouco mais carente que o outro município e por responder aos critérios assinalados.<sup>2</sup>

O bairro de Porto de Santana é formado por quatro comunidades: Morro do Meio, Morro do Matadouro, Morro da Aparecida e a Baixada do Bairro.

O trabalho foi realizado nas quatro comunidades, sendo que no Morro do Meio e no Morro do Matadouro foi intensivo e nas outras duas comunidades foi semi-intensivo.

Para se chegar ao referido bairro, saindo de Vitória capital, deixa-se à esquerda o bairro de Jardim América e à direita Alto Lage, passando por Itaquari e Sotema; percorrendo ainda um longo trecho da estrada pertencente à Companhia Vale do Rio Doce.

Trata-se de um bairro cujas condições de acesso deixam muito a desejar. Embora localizado próximo à capital, o acesso ao bairro é dificultado, face a existência de pouquíssimos ônibus e somente duas lanchas para servir às populações dos vários morros que se deslocam para a Baixada para se dirigirem ao trabalho.

A situação se agrava a tal ponto que a população necessita sair de casa pela madrugada, correndo ainda o risco de enfrentar longas filas, chegar atrasada ao serviço e sofrer assaltos. Observa-se que os ônibus e as lanchas circulam superlotados de trabalhadores insatisfeitos, na maioria das vezes carregando seus instrumentos de trabalho; lavadeiras levando trouxas de roupas, trazendo consigo crianças menores por não ter onde deixá-las, provocando aborrecimento ao motorista e passageiros nos embarques e desembarques extremamente demorados.

Por outro lado, as vias de acesso também são, quase na totalidade, muito precárias.

Ao sair do centro de Vitória, percorre-se um trecho asfaltado até o primeiro bairro (Jardim América), a partir daí a estrada é de chão, mal conservada, cheia de buracos, que provocam desgastes e prejuízos para os veículos. Percorrendo essa estrada, podemos observar a existência de um "lixão", onde mulheres e crianças vivem "catando" objetos para vender e, muitas vezes, coisas para comer. Em uma de nossas entrevistas nos foi dito por uma professora: "outro dia o fula-

(2) Com relação à área a ser escolhida para iniciar o trabalho, vários estudos e discussões foram realizados pela equipe. Para tanto, observou-se o seguinte: ter como base os critérios estabelecidos, visitas para verificar as características do bairro e das comunidades; visitas às escolas para observar e obter as informações junto às diretoras, bem como verificar suas atuações junto à comunidade; relação existente entre escola/comunidade; tamanho aproximado da área de influência das escolas.



ninho chegou muito alegre na escola, porque havia achado um pedaço de queijo e um pão no 'lixão'".

Mas a maioria da população do bairro condena esse "lixão" porque traz muitos insetos e animais, causando muitas doenças. Apesar de algumas pessoas viverem praticamente do que "catam" no lixo, a comunidade concorda que deveria jogar o lixo em outro lugar, onde não houvesse habitação por perto para não prejudicar os moradores.

A maioria da população de Porto de Santana é constituída por migrantes, vindos do norte do Espírito Santo, das zonas rurais, de Minãs Gerais, da Bahia e do Estado do Rio de Janeiro. Os morros do Meio, Matadouro e da Aparecida foram povoados através de invasão. Os moradores foram construindo suas casas e abrindo ruas de forma desordenada, provocando, assim, as pequenas e estreitas ruas, não obedecendo a nenhum alinhamento.

A maioria dos habitantes não trabalha no bairro. Não há mercado de trabalho; não existe nenhuma fábrica ou indústria na área de Porto de Santana. Tanto os homens como as mulheres trabalham como garis nas prefeituras de Cariacica e de Vitória, como serventes na Companhia Siderúrgica do Tubarão (CST), no Porto de Tubarão e na construção civil. Esses são os locais que fornecem um maior número de empregos para essa população. Mas ainda existe uma grande parte desempregada.

Quanto aos serviços médicos, toda a população é atendida numa única unidade sanitária, que é bastante deficiente, pois o número de atendimentos diários é limitado e não atende satisfatoriamente o bairro. Não existe hospital nem pronto-socorro. Se uma criança ou um adulto precisar de uma assistência de emergência, durante a noite ou mesmo durante o dia, terá de se dirigir a Vitória ou ao centro de saúde de Jardim América ou, então, ao centro de saúde de Itacibá. De maneira geral, a deficiência é tão grande que, quando acontece alguém passar mal, terá de ir de ônibus, ou conseguir uma carona em qualquer carror que passa, ou ser levado nos braços de seus familiares, porque também não existem ambulâncias.

Como disse uma pessoa da comunidade, "o problema de saúde é muito grave aqui, porque não tem médico, não tem uma ambulância. Quando uma pessoa fica doente, às vezes morre porque até procurar o recurso não dá tempo. Outro dia uma pessoa da minha família estava mal, tivemos que carregar nas costas, porque não tinha um carro por perto e nem ônibus por ser tarde da noite; quando chegamos no meio do caminho ela morreu, tivemos que carregar o morto nas costas até o outro bairro para que fossem tomadas as providências. Como esse, muitos outros casos aconteceram por aqui".

Em relação à organização social da comunidade, podemos observar a existência de um movimento comunitário que atende a todo o bairro. A existência de várias igrejas: Católica, Presbiteriana, Assem-

bléia de Deus, Maranata, Batista, Pentecoste e alguns centros espíritas. Verificamos, também, a existência de sete clubes de futebol.

Além dessas instituições, atuam também o COS (Centro de Orientação Social — cursos profissionalizantes), SESI (Serviço Social da Indústria — apenas para os associados) e a Comunidade Eclesial de Base.

Existem também bares, bilhares que, juntamente com os clubes de futebol, são as únicas alternativas de lazer que o bairro oferece a seus moradores.

Quanto à infra-estrutura, os problemas são vários e inter-relacionados; inexistente um sistema de drenagem nas estreitas ruas — apenas valetas feitas pelos moradores — que recebem as águas das chuvas, das casas e até alguns esgotos.

Não há recolhimento sistemático de lixo, que é atirado em algum terreno baldio. Quando chove, ocorre a mistura desses detritos, que se espalham pelas ruas e quintais, escorrendo para as partes baixas do morro, provocando enchentes e entupimentos do precário manilhamento aí existente.

O abastecimento de água é deficiente, às vezes chega água somente à noite; no Morro da Aparecida, por ser o mais alto, a pressão é baixa e a falta de água é permanente.

O serviço de iluminação pública é bastante precário, só atendendo às ruas principais.

Como meio de comunicação apenas são utilizados os telefones públicos (orelhões), sendo um no Morro do Meio; um no Morro do Matadouro e dois na Baixada. O Morro da Aparecida não possui telefones.

Após percorrer as ruas das comunidades, procedeu-se à classificação dos tipos de residências em:

*Tipo 1* — casas de dois pavimentos ou casas térreas e amplas, pintadas ou revestidas com outro tipo de acabamento. Cobertas com telhas de cerâmica ou “eternit”.

*Tipo 2* — casas pequenas, pintadas e até mesmo com acabamento precário. Muitas, somente com laje, sem cobertura.

*Tipo 3* —

a) casas de poucos cômodos, extremamente mal acabadas e constituídas com material improvisado (madeira e tijolos ou lajotas sem reboco);

b) barracos de madeira ou de material improvisado, fora da favela.

*Tipo 4* — barracos de madeira e de material improvisado, na favela.

As comunidades foram divididas em cinco áreas, de acordo com os tipos de casas existentes. Verificou-se, então, a predominância dos tipos 3 e 4 (ver Mapa 3).

*Área A* — com predominância dos tipos 1 e 2, sem presença de favela.

*Área B* — com predominância dos tipos 1, 2 e 3, sem presença de favela.

*Área C* — com predominância dos tipos 2, 3 e 4, com presença de favela.

*Áreas D e E* — com predominância dos tipos 3 e 4 com presença, também, de favela.

O processo de ocupação do bairro se verificou nas duas últimas décadas; mas os moradores não têm uma situação definida em termos de posse de terra, pois a área pertence à Prefeitura Municipal de Vitória, embora o bairro esteja no Município de Cariacica.

Segundo informações dos próprios moradores, a Prefeitura de Vitória está estudando um meio para resolver a situação procurando definir um preço para o metro quadrado, de forma que os moradores possam adquirir seus lotes onde estão suas moradias.

As comunidades do Morro do Meio, Morro do Matadouro, Morro da Aparecida e a Baixada do Bairro têm aproximadamente 15 000 habitantes. Não possuem área de lazer nem áreas verdes, como podemos observar nos mapas em anexo, do Morro do Meio e do Morro do Matadouro. Isto se relaciona, em parte, com o processo de invasão, pelo qual se deu o crescimento rápido e desordenado do bairro.

Como podemos observar nos mapas (em anexo), o bairro de Porto de Santana possui área de centralidade na Baixada, para onde converge a circulação do bairro e onde se concentram o comércio e os serviços do bairro (entre eles, também, a oferta educacional).

## **7.2. A situação educacional da área escolhida**

O bairro conta com quatro escolas de 1º grau pertencentes à rede estadual, um jardim de infância e uma escola de 1º e 2º graus da rede municipal, cuja capacidade instalada é insuficiente para cobrir a demanda; além disso, muitas delas funcionam com a instalação física bastante precária.

No Morro do Meio está situada a Escola de 1º Grau “Presidente Medici”; no Morro do Matadouro temos a Escola de 1º Grau “Presidente Castelo Branco” e a Escola do SESI (só para os filhos dos associados); no Morro da Aparecida temos a Escola de 1º Grau “Presidente Costa e Silva”, e na Baixada temos a Escola de 1º Grau “General Tibúrcio”, da rede estadual, um jardim de infância e a Escola de 1º e 2º Graus “João Pedro da Silva”, pertencentes à rede municipal.

As escolas da rede estadual, em sua maioria, funcionam em três turnos com classes superlotadas, mas, mesmo assim, não conseguem atender à demanda.

As oportunidades educacionais são as seguintes:

- 1) Oferta de escolas no Morro do Meio:
  - Escola de Educação Pré-Escolar do Movimento Comunitário = 1;
  - Escola de 1º Grau "Presidente Medici" (1ª a 4ª séries) = 1.
- 2) Oferta de escolas no Morro do Matadouro:
  - Escola de 1º Grau "Presidente Castelo Branco" (1ª a 4ª séries) = 1;
  - Escola do SESI (1ª a 8ª séries) = 1.
- 3) Oferta de escolas no Morro da Aparecida:
  - Escola de 1º Grau "Presidente Costa e Silva" (1ª a 4ª séries) = 1.
- 4) Oferta de escolas na Baixada:
  - Escola de 1º Grau "General Tibúrcio" (1ª a 4ª séries) = 1.
  - Escola de 1º e 2º Graus "João Pedro da Silva" = 1.
  - Jardim de Infância (municipal) = 1.

O total de alunos matriculados nas escolas da rede estadual trabalhada é a seguinte:

(Dados 1981)

<i>Escolas de 1º grau</i>	<i>Nº de alunos</i>
"Presidente Medici"	1 156
"Presidente Castelo Branco"	403
"Presidente Costa e Silva"	590
"General Tibúrcio"	305
Total	<u>2 454</u>

Sobre a base do número de matrículas por série, pode-se construir algumas tabelas mais orientadoras na interpretação dos dados.

Como não se conta com os dados de uma série histórica, usou-se os dados de matrícula por série, segundo a suposição de que esses dados "reproduzem" a pirâmide escolar (Tabela 9).

Como se observa nesta tabela, a diferença no ano de 1980 entre o número de matrículas de 1ª e 2ª séries era de "quase" 50%; no entanto, em 1981 essa diferença diminuiu. Isto é um possível indicador de um melhor rendimento da escola. Mas o percentual de matrícula na 4ª série é mais ou menos semelhante.

Por outro lado, vejamos os dados de evasão e reprovação para os anos de 1980 e 1981, na Tabela 10.

Observa-se nesta tabela que:

- a) a perda entre a 1ª e 2ª séries diminuiu no ano de 1981;
- b) embora diminuísse, a perda é considerável;

**TABELA 9**  
**Dados da matrícula por série para 1980 e 1981**  
**(Porto de Santana)**

Série	Ano	
	1980	1981
1ª	100% (879)	100% (720)
2ª	49,71% (437)	73,61% (530)
3ª	39,47% (347)	59,58% (429)
4ª	30,03% (264)	37,91% (273)

**TABELA 10**  
**Dados de evasão e reprovação por série\* (Porto de Santana)**

Série	1980			1981*		
	Evasão	Reprovação	Total da perda	Evasão	Reprovação	Total da perda
De 1ª a 2ª	5,69% (50)	35,72% (314)	41,41% (364)	6,94% (50)	23,19% (167)	30,13% (217)
De 2ª a 3ª	12,13% (53)	11,67% (51)	23,79% (104)	6,98% (37)	9,62% (51)	16,41% (87)
De 3ª a 4ª	10,95% (38)	14,40% (50)	25,36% (88)	5,59% (24)	11,42% (49)	17,07% (73)
De 4ª a 5ª	10,98% (29)	3,03% (68)	14,02% (37)	10,25% (28)	9,15% (25)	19,41% (53)

(\*) Os percentuais são tirados sobre a base da matrícula por série igual a 100%.

- c) também diminuiu da 2ª para a 3ª e da 3ª para a 4ª séries;
- d) mas aumentou da 4ª para a 5ª séries.

Os capítulos seguintes descrevem o trabalho realizado em Porto de Santana pela equipe de educação comunitária.

## 8

# **Realização do diagnóstico participativo**

---

### **8.1. Alcances e limitações da participação atingida. Justificativa.**

No Capítulo 5 (item 5.2) foram assinaladas as características gerais sobre a pesquisa participativa.

À implementação de uma pesquisa participativa em um programa de uma secretaria de Educação com as características do Convênio IICA-SEDU enfrenta as seguintes questões básicas:

- Até que ponto é possível desenvolver um processo de pesquisa participante dentro dos marcos institucionais de uma estrutura hierárquica<sup>1</sup> e burocrática?
- Quais são os limites que a própria estrutura educacional coloca?

Frente a estas perguntas podemos assinalar os seguintes pontos:

- a) é possível desenvolver um processo de pesquisa participante, mas este deve ser gradual, ou seja, não pode ser um corte abrupto com as linhas de trabalho conhecidas, o que geraria a rejeição da instituição frente a esta nova proposta;
- b) os próprios elementos que constituem as equipes de base do IICA-SEDU (supervisoras, diretoras, professoras) apresentam uma personalidade burocrática,<sup>2</sup> produto de anos de socialização, fora e den-

(1) Vários trabalhos sobre pesquisa participante têm assinalado que ela só tem sentido quando não entra em contradição com o estilo de trabalho de toda a instituição, ou seja, quando se insere em um processo total de gestão participativa.

(2) *Personalidade burocrática*: referimo-nos, simplesmente à internalização de modelos de conduta, característicos de uma relação interpessoal própria da

tro do sistema institucional. Não é fácil, então, a aceitação de um estilo participativo de trabalho. O estilo participativo não só é rejeitado pelo pessoal que ocupa as posições de comando, mas é também, fundamentalmente, rejeitado pelos subordinados. (Em nosso caso, as supervisoras, diretoras, professoras, exercem uma função de comando, mas também são expostas continuamente a situações de subordinação. Quando começam a trabalhar em um programa de educação comunitária, esperam as ordens e os mandatos sem discussão.) Se esse pessoal vai coordenar os grupos de trabalho com a comunidade, deve ser treinado e exposto gradualmente às situações de participação real.<sup>3</sup>

- Não é fácil superar as barreiras da burocracia estadual e estabelecer condições de trabalho (horário, férias, etc.) flexíveis que "ferrem" as normas rígidas e verticalistas de um aparato estadual;
- c) o pessoal das secretarias de Educação, em termos gerais, encontra-se a uma distância social e psicológica importante em relação à vida cotidiana das comunidades. Inclusive as professoras, que moram nas comunidades periféricas, podem apresentar uma mentalidade mais de acordo com os valores e interpretações dos grupos sociais médios e altos que do pessoal dos bairros periféricos. Essa distância deve ser também enfrentada gradualmente;
  - d) os técnicos do IICA também estão distantes das comunidades;
  - e) a época pré-eleitoral é também uma barreira e gera a desconfiança da comunidade em relação a qualquer programa do Governo.

Esses pontos nos têm levado às seguintes reflexões e decisões práticas:

Falar de pesquisa participante significa falar de um estilo de trabalho totalmente antagônico a modelos burocráticos ou hierárquicos. Implica a tentativa de introduzir modelos de autogestão em âmbitos onde o diálogo e a influência de todos nas decisões não podem existir, dadas as características da estrutura. Significa opor-se a toda uma história de hierarquias na família, na escola, no trabalho, nos partidos políticos e em toda a sociedade. Portanto, não é possível nas condições atuais da América Latina e de nosso trabalho, tentar implementar um modelo completo de pesquisa participante desde o começo.<sup>4</sup>

---

burocracia e da estrutura hierárquica onde uns mandam, pensam, refletem e planejam enquanto outros — a maioria — faz o papel de mão-de-obra que executa as ordens e recebe as criações, os pensamentos e os planos de outros.

(3) No Capítulo 10 desenvolver-se-á, com mais detalhes, o problema das "marcas do sistema" refletido no pessoal das secretarias de Educação.

(4) Especialmente se se tem em conta o objetivo central de nosso trabalho, que é a formação de equipes locais e autônomas.

Isto implica o desafio de gerar modelos “mistos” que, por sua vez, permitam a introdução gradual de um estilo participativo-criativo na gestão das equipes das secretarias de Educação, não sendo contraditórios com os princípios e valores fundamentais de uma pesquisa participante.

O modelo de trabalho desenvolvido na periferia urbana de Vitória tenta:

- a) ser um ponto de partida para um processo gradual de pesquisa participante durante todo o ano de 1982.  
Processo gradual que gere ou desenvolva as capacidades das comunidades e das escolas para a auto-reflexão e autoconsciência de si mesmas e para a tomada coletiva de decisões sobre a escola e a vida comunitária;
- b) apresentar instâncias de participação real que assegurem a autenticidade do trabalho e não o limitem a uma mera “ficção” de participação;
- c) ser um processo de introdução gradual dos elementos da SEDU na vida das comunidades periféricas e de aprendizagem ou de mudança mental das equipes das secretarias de Educação.

Continuando, passamos a descrever nosso modelo de trabalho elaborado sobre a base das reflexões anteriores.

## **8.2. Momento 1 — Etapa de entrevistas individuais e grupais com pessoal das comunidades escolhidas**

Esta primeira etapa é mais similar a uma pesquisa tradicional. Não obstante, apresenta características nas técnicas aplicadas que marcam sua distinção da pesquisa tradicional e preparam ou sensibilizam o pessoal para uma real participação.

Os objetivos são os seguintes:

- a) conseguir a introdução e aceitação gradual da equipe nas comunidades escolhidas e nas escolas dessas comunidades;
- b) alcançar a aprendizagem e a reflexão teórico-prática da equipe sobre a base das experiências cotidianas que se vão vivenciando;
- c) coletar uma informação básica que permita “construir” a imagem da comunidade sentida pela comunidade; que permita “construir” sua vida cotidiana, suas necessidades subjetivas, suas visões ou representação da realidade, sua rede de ligações pessoais, formais e informais;



- d) detectar os grupos ou associações do bairro e as pessoas de maior influência ou "liderança" no bairro;<sup>5</sup>
- e) elaborar o "mapa social".<sup>6</sup>

As técnicas desenvolvidas foram as seguintes:

- a) entrevistas individuais pouco estruturadas realizadas com pessoal das escolas e das comunidades, seguindo a base da técnica da bola de neve.

Estas entrevistas começaram com o pessoal das escolas e tomando-o como ponto de partida, foi-se desenvolvendo a técnica da bola de neve, que permitiu abranger um total de 150 (cento e cinquenta) entrevistas individuais.

Apresenta-se, a seguir, a rede de relações construídas através das informações colhidas ao final de cada entrevista, com a pergunta: "Você poderia indicar nomes de pessoas antigas ou que têm influência na comunidade, para serem entrevistadas por nós?"

Como se pode observar no Gráfico 4, foi possível detectar os agrupamentos mais importantes da comunidade e as pessoas que possibilitaram, gradualmente, nosso acesso a tais associações do bairro.

Nossa experiência de trabalho nos mostra que esta etapa é quase indispensável numa pesquisa participante nos bairros da periferia urbana, especialmente quando a equipe de trabalho não é da comunidade. As lideranças, tanto verdadeiras como falsas, não são facilmente detectadas, os conflitos ou as manifestações dos conflitos são vários. Portanto, a equipe necessita de uma certa orientação para não cair em graves erros de trabalho.

Interessante é, também, observar que, enquanto a escola assinalou várias pessoas da comunidade para serem entrevistadas, ninguém da escola foi assinalado ou mencionado pelo pessoal da comunidade.

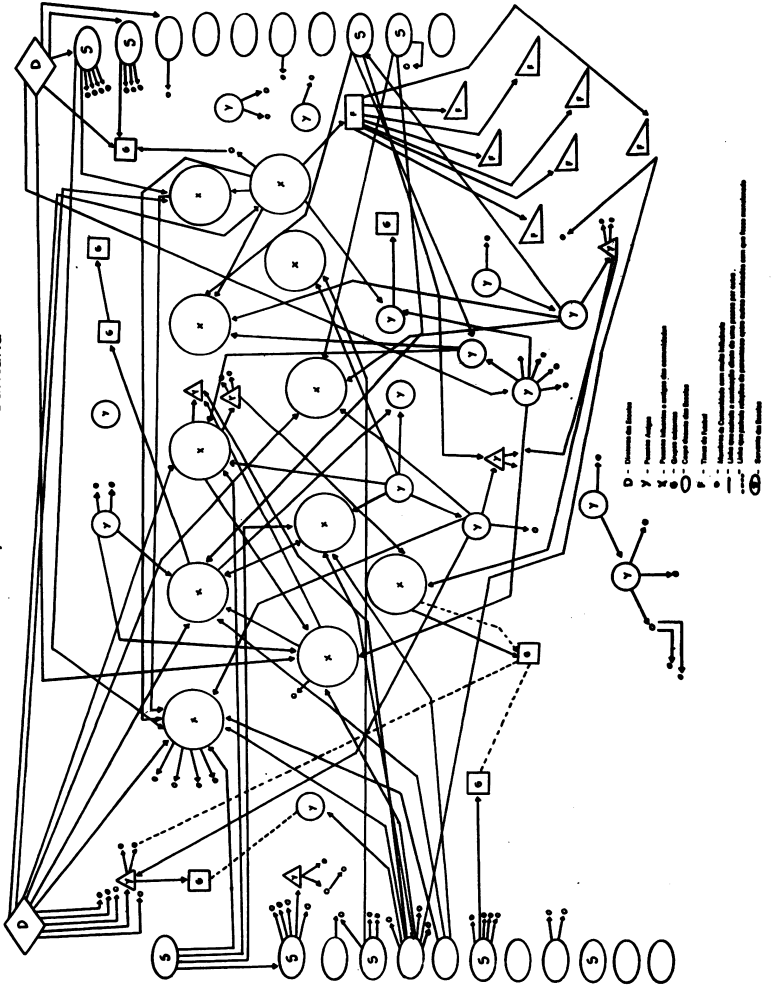
É possível que este fato seja um indicador indireto da distância escola-comunidade que será objeto de comentários em outros capítulos deste relatório.

Tanto as entrevistas ao pessoal das escolas (diretoras, professoras e serventes) como ao pessoal da comunidade desenvolveram-se ao redor dos seguintes itens gerais:

(5) Nosso trabalho de educação não-formal se apóia na consideração das associações do bairro ou os grupos voluntários de vizinhos como os recursos educativos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades participativas da população.

(6) Determinar em um mapa a distribuição dos equipamentos sociais, áreas de lazer e tipos de moradias. Ver detalhes no Capítulo 5 (item 5.2).

GRÁFICO 4  
Rede de Relações — Porto Santana



- a) História do bairro.
- b) Descrição das características de sua população: ocupação, nível de educação, origem migratória, etc.
- c) Descrição de sua vida cotidiana, uso do tempo obrigatório, semi-obrigatório e liberado.
- d) Necessidades e problemas sentidos pela população.
- e) Representações sociais:
  - das causas dos problemas e as possíveis soluções;
  - do governo e da autoridade;
  - das lideranças;
  - da participação;
  - da mulher, do homem e da família;
  - da comunidade;
  - da educação, da escola.
- f) Associações comunitárias e relações entre elas.
- g) Relações escola-comunidade; opiniões sobre as Associações Escola-Comunidade (AEC).

Esses itens gerais têm sua justificativa nas seguintes idéias essenciais:

- 1) A cultura popular apresenta tantos componentes facilitados como inibidores de uma mudança social.
- 2) Estes componentes inibidores refletem a estrutura hierárquica da sociedade, ou seja, são produtos da internalização das relações sociais e dos preconceitos existentes.
- 3) Para analisar os componentes da cultura popular distinguem-se as práticas culturais, as necessidades subjetivas<sup>7</sup> compartilhadas por um grupo social e as representações sociais.
- 4) As representações sociais são construções mentais compartilhadas por um grupo social que facilitam ou inibem o reconhecimento de necessidades e a realização de determinadas práticas culturais que possibilitem um crescimento do grupo em sua participação e compromisso social. Por exemplo: uma representação ou visão negativa da participação, ou uma visão não democrática da liderança comunitária impede o reconhecimento da participação como necessidade humana e obstaculiza a organização e união da comunidade.
- 5) Portanto, se uma educação comunitária pretende o crescimento da comunidade em sua capacidade de participação, reflexão, criação, autovalorização e recriação, deve buscar, fundamentalmente, a re-

(7) Necessidades subjetivas: estado de carência sentido e percebido como tal. Necessidades objetivas: estados de carência determinados independentemente da consciência de que os indivíduos tenham deles. Mais detalhes ver Capítulo 4 (item 4.2).

moção crítica daquelas representações sociais inibitórias de uma mudança social. Desta remoção crítica dependerá o reconhecimento das necessidades não tão óbvias e a concretização do dito reconhecimento em novas práticas culturais coletivas da comunidade.

- 6) A análise da cultura popular, em termos das práticas culturais das necessidades subjetivas compartilhadas e das representações sociais, deve conduzir à detecção dos aspectos facilitadores e inibitórios de uma mudança social.
- 7) Para isto, distinguem-se:<sup>8</sup>
  - a) as práticas culturais consumistas *versus* práticas culturais criativo-produtivas;
  - b) a distância existente entre as necessidades subjetivas e as necessidades objetivas de participação, criação, reflexão, autovalorização e recriação;
  - c) a presença de representações sociais inibitórias ou facilitadoras de um crescimento grupal para a participação e a ação coletiva.

Sobre a base destes itens gerais e sua justificativa teórica, foram elaborados dois roteiros-base para a escola e para a comunidade que o pessoal da equipe adaptava e reajustava, segundo as circunstâncias (ver roteiro no Anexo).

Embora o modelo das entrevistas corresponda muito mais a um modelo tradicional de pesquisa que a um modelo participativo, as entrevistas realizadas se diferenciaram enquanto não foram reprodução da situação alienante da entrevista tradicional, onde o entrevistado entrega sua informação, seu produto, que nunca mais lhe é devolvido, e passa só a acrescentar à "riqueza" ou à "valia" de informação do entrevistador. Primeiro, porque a informação, enquanto tal, será o "objeto" de trabalho grupal ou coletivo do 2º momento do diagnóstico e, segundo, porque a condução das entrevistas foi realizada sobre a base de um esquema reflexivo com troca de informação e enriquecimento mútuo.

As entrevistas foram realizadas pelos membros da equipe, em duplas, com processos de avaliação e auto-avaliação contínua,<sup>9</sup> que colaboraram no processo de aprendizagem e crescimento, tanto individual como grupal.

(8) Para mais detalhes, ver: Sirvent, María Teresa, ob. cit., 1978; Sirvent, María Teresa, "Cultura Popular, Desenvolvimento Humano e Educação na América Latina — Estudos de Caso", em Jorge Werthein e Marcela Gajardo (comps.), *Educação Participativa*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1982.

(9) O trabalho, a aprendizagem e o crescimento da equipe serão desenvolvidos com detalhes no Capítulo 10.

b) *Entrevistas grupais com todos os grupos e associações comunitárias assinaladas pela comunidade.*

Foram realizadas entrevistas grupais com todo o pessoal das seguintes associações:

• grupo de senhoras da Assembléia de Deus .....	52 pessoas
• grupo de mulheres da Igreja Católica .....	25 pessoas
• grupo da diretoria da Igreja Batista .....	12 pessoas
• grupo de jovens da Igreja Batista .....	15 pessoas
• grupo de jovens da Igreja Católica .....	20 pessoas
• grupo da diretoria do COS — Igreja Católica .....	5 pessoas
• diretoria da AEC .....	12 pessoas
• grupo da diretoria do Movimento Comunitário .....	12 pessoas
• grupo das diretorias dos seguintes clubes de futebol:	
• Diretoria do Ajax Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria do Comercial Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria do América Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria da Portuguesa Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria da Ponte Preta Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria do Flamengo Futebol Clube .....	12 pessoas
• Diretoria do Ipiranga Futebol Clube .....	12 pessoas
	237 pessoas

As entrevistas grupais foram realizadas com a presença de todos os elementos da equipe e com técnicas simples de condução e dinâmica grupal, de maneira tal que servia de treinamento à equipe e de início para a comunidade na vivência de nossas formas de trabalho.

O esquema das entrevistas grupais foi o seguinte:

- Apresentação clara e gráfica de nosso trabalho.
- Nessa apresentação gráfica que serviu de base para os cartazes desenhados para as reuniões de retroalimentação, deu-se ênfase àquilo que pretendíamos, que tanto o diagnóstico como o plano de 1982 fossem um trabalho de baixo para cima. Daí estarmos percorrendo etapas onde até agora “engordávamos” com a informação que a comunidade nos dava, mas nas reuniões seguintes iríamos compartilhar com todos a visão de todos e trabalhar coletivamente sobre ela.
- Assim, “emagreceríamos” e voltaríamos a “engordar” com novos diálogos, com a comunicação e com o processo de reflexão grupal. (Este aspecto foi de fundamental importância ao crescimento da equipe, que por si só tomou consciência das limitações da “palestra” como técnica de comunicação. A mesma equipe avaliou negativamente uma primeira apresentação do trabalho para um grupo da comunidade e começou a jogar com idéias mais dinâmicas para as

apresentações, tais como a representação do trabalho em forma de teatro, interpretada pela mesma equipe.)<sup>10</sup>

- Divisão do grupão em pequenos grupos, segundo cartõezinhos coloridos. Em cada grupo se favorecia a discussão sobre as necessidades ou problemas do bairro. Cada grupinho era coordenado por uma dupla da equipe.
- Painel com todo o grupão, onde um representante de cada grupinho transmitia ao grupão as conclusões de seu respectivo grupinho.
- Diálogo geral sobre nosso programa, as origens do grupo comunitário, seu funcionamento e outros itens do roteiro geral elaborado para cada grupo comunitário.

Enquanto se levantava a informação, a equipe foi elaborando roteiros segundo os grupos a serem entrevistados. (Ver roteiros no Anexo Capítulo 8.)

Esses roteiros, embora elaborados pela equipe segundo cada circunstância, responderam aos itens gerais assinalados para as entrevistas individuais. Um diálogo sobre a história, origem e funcionamento do grupo (especialmente processo de tomada de decisões e participação da comunidade) dava ênfase à representação social da participação do grupo entrevistado.

Este momento 1 do diagnóstico termina com:

- a) avaliação global do trabalho por toda a equipe;
- b) fichário da informação para sua organização e devolução à comunidade nas sessões de retroalimentação.

O fichário da informação se realiza segundo os itens gerais que orientaram a elaboração dos roteiros. Foram realizados os seguintes fichários de informação, diferenciando nas fichas o pessoal das escolas e da comunidade.

- História da comunidade.
- Descrição da comunidade (ocupações, educação, etc.).
- Necessidades e problemas da comunidade.
- Visão da escola.
- Visão da participação da comunidade, do Governo, das autoridades, das causas e soluções.
- Visão da mulher, do homem e da família.
- Visão da comunidade.

(10) Idéia que não se implementou por um problema de tempo, mas que marcou profundamente o desenvolvimento da equipe.

Esta informação foi organizada para sua devolução à comunidade. Procurou-se desenvolver a informação tal qual nos foi dada pela comunidade, ou seja, a imagem da comunidade tal qual ela percebe e sente, sem colocar nossas interpretações ou análises teóricas.<sup>11</sup>

### **8.3. Momento 2 — Etapa de retroalimentação e de começo de reflexão grupal sobre a vida cotidiana das comunidades, com pessoal das comunidades e das escolas escolhidas**

#### *Objetivos:*

É nesta segunda etapa que se pretendeu começar o trabalho de participação real da comunidade e de reflexão que continuará durante todo o ano de 1982.

Os objetivos são os seguintes:

- a) compartilhar com a comunidade e com a escola a informação global e a imagem geral recebida durante a primeira etapa;
- b) promover nas pessoas envolvidas e nos demais habitantes um conhecimento mais objetivo sobre a comunidade e iniciar o processo de participação real e de reflexão sobre os problemas de sua vida cotidiana;
- c) iniciar, com o pessoal das escolas, o processo de reflexão sobre os problemas da escola, da aprendizagem, o papel das escolas nas periferias urbanas e iniciar o processo de uma participação real futura do pessoal nas possíveis mudanças da escola;
- d) identificar, com os membros da comunidade, os problemas e as necessidades prioritárias, agora à luz da visão global do diagnóstico, alcançando uma primeira experiência de entrosamento de todos os grupos em que está dividida a comunidade atualmente;<sup>12</sup>
- e) comparar diferentes pontos de vista e representações sociais;
- f) identificar o papel de um programa de educação comunitária na superação de problemas considerados prioritários, com uma pequena amostra representativa de nossas formas de trabalho;

(11) Algumas análises e categorias de interpretação da informação só foram usadas como instrumentos para a reflexão da equipe das secretarias de Educação e em função de suas próprias vivências e aprendizagem no trabalho em campo.

(12) O próprio pessoal da comunidade nos falou, durante a primeira etapa, do problema de estar sumamente dividido, especialmente em grupos religiosos, e da impossibilidade de comparecerem todos juntos a reuniões visando a resolução de problemas comuns.

- g) promover a valorização da comunidade pelo papel desempenhado no diagnóstico e, conseqüentemente, no planejamento, na implementação e na avaliação do programa;
- h) conhecer a reação da comunidade frente ao diagnóstico e a discussão dos seus resultados para adquirir melhor orientação para os próximos passos no trabalho;
- i) trabalhar com os grupos da comunidade em diversas alternativas para o plano de educação comunitária em 1982.

### *Roteiro geral e descrição das reuniões*

Realizaram-se seis reuniões de retroalimentação, segundo o esquema das páginas seguintes. O importante do planejamento das reuniões de retroalimentação foi o teatro de fantoches e o jogo de aprendizagem, elaborados para a determinação de prioridades. Ambas as técnicas serão explicadas no Capítulo 9.

As reuniões de retroalimentação foram realizadas com os elementos das escolas e dos bairros que participaram da primeira etapa das entrevistas informais. Realizaram-se duas reuniões com os professores e diretores das escolas envolvidas, duas reuniões com os grupos dos bairros e duas reuniões com as diretoras das escolas do PRO-DASEC e com autoridades da SEDU.

As reuniões foram desenvolvidas segundo uma dinâmica geral semelhante. A reunião tinha início com todos os presentes dispostos em círculo. Procurando alcançar um clima descontraído, o animador iniciava os trabalhos com o "jogo do meu vizinho". A seguir, explicava-se, com a ajuda de cartazes e mapas, o trabalho que a equipe vinha desenvolvendo, esclarecendo os objetivos da nossa reunião naquele momento: compartilhar as informações recolhidas; testar nossa forma de trabalho, avaliar a receptividade das técnicas e trabalhar a informação para o plano de trabalho em 1982.

Ao final de nossa exposição, enfatizava-se que gostaríamos de contar com a colaboração de todos no que se refere a sugestões e críticas ao nosso trabalho. Dando seqüência, apresentava-se o teatro de fantoches intitulado "O Menino Fujão". Através das perguntas do animador: "O que vocês perceberam no teatrinho? Quais os problemas evidenciados?", mencionava-se todos os problemas, sendo que, com a ajuda dos cartazes de pregas e fichas, o animador, à medida que surgia o problema, colocava as fichas no cartaz de pregas. Assim, quando terminaram todas as menções aos problemas, o animador distribuiu vários cartões coloridos entre os presentes, explicando que cada membro da equipe estava com uma cor e que cada porta de sala de aula que estivesse com a cor correspondente à pessoa marcaria o local para onde ela deveria se dirigir, juntamente com o membro da equipe para reali-



Esquema de trabalho realizado e adaptado à escola ou à comunidade segundo as circunstâncias

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
<p>1º momento: Aquecimento Criar clima favorável</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estamos aqui, como havíamos prometido, para trabalhar com vocês a informação recolhida.</li> <li>• Nossos objetivos com vocês são:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) compartilhar as informações;</li> <li>b) testar nossa forma de trabalho com a comunidade;</li> <li>c) avaliar a receptividade das técnicas (pequena amostra);</li> <li>d) receber idéias para o plano de 1982.</li> </ul> </li> <li>• Antes, porém, vamos tentar apresentar, não formalmente senão mais pessoalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um animador oral.</li> <li>• Jogo: Formar duplas com o jogo "Quem é o meu vizinho?".</li> <li>• "Que é o que mais gosta?"</li> <li>• "Que é o que menos gosta?"</li> </ul>		<p>15 minutos</p>
<p>2º momento: Apresentação do trabalho e do roteiro para a reunião</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocês se lembram que nós estivemos com alguns de vocês em entrevistas individuais? (Assinalar o cartaz "Esquema de Trabalho" — ver Anexo Cap. 8.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animador oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartazes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• do roteiro;</li> <li>• do trabalho.</li> </ul> </li> </ul>	<p>15 minutos.</p>
<i>continua</i>				

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois fizemos entrevistas grupais. (Assinalar o cartaz, em Anexo.)</li> <li>• Agora estamos aqui na reunião de devolução de informações, não só para devolver, mas para trabalhar com vocês as informações para o plano de 1982.</li> <li>• Roteiro da reunião:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) devolução das informações (teatro de fantoches);</li> <li>2) discussão em pequenos grupos (jogo de aprendizagem);</li> <li>3) painel final.</li> </ol> </li> <li>• Tentamos testar técnicas tem:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Teatro de fantoches;</li> <li>2) Jogo de aprendizagem.</li> </ol> </li> <li>• As técnicas pretendem ser: da cultura popular, divertidas, para troca de idéias e para a reflexão.</li> </ul>			
<i>continua</i>				

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
<p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolução da informação recolhida.</li> <li>• Promoção da reflexão.</li> <li>• Estimular o trabalho dos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui vocês podem ver a comunidade trabalhada (Mapa – Cap. 7) e rede da bola de neve (Gráfico do Cap. 8).</li> <li>• falta de espaço de lazer;</li> <li>• concentração dos bens de consumo na Baixada.</li> <li>• Nós estamos tentando apresentar-lhes um teatro de fantoches. É a primeira vez que tentamos como técnica de aprendizagem para adultos.</li> <li>• Esta não é a maneira ideal de se usar esta técnica. O ideal é que a própria comunidade faça os personagens, o roteiro, e dramatize.</li> <li>• E assim, dramatizando, ela pode refletir sobre sua vida cotidiana, seus sofrimentos e alegrias, criar, participar e refletir sobre tudo isso.</li> <li>• Por enquanto, o teatrinho é em parte participativo – o roteiro foi feito com as frases retiradas das entrevistas da comunidade, e os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro de fantoches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa (Cap. 7)</li> <li>• Rede (Cap. 8)</li> <li>• Teatro</li> </ul>	<p>30 minutos.</p>
<i>continua</i>				

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
<p>4.º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese da informação.</li> <li>• Avaliação da imagem dada pelo teatrinho.</li> </ul>	<p>personagens refletem exagerados (como arte) os personagens da comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é um espetáculo; não esperem uma obra de arte.</li> </ul> <p>• Lista dos problemas mencionados pelo teatro e percebidos pelo pessoal da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esgoto, calçamento, iluminação, água, lixo, infra-estrutura;</li> <li>• salário baixo;</li> <li>• desemprego;</li> <li>• tóxico;</li> <li>• alcoolismo;</li> <li>• abandono das autoridades;</li> <li>• falta de acesso às repartições públicas;</li> <li>• marginalidade;</li> <li>• alimentação;</li> <li>• lazer;</li> <li>• policiamento;</li> <li>• pronto-socorro, farmácia, ambulância, hospital, saúde;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animador oral, em diálogo com os presentes, segundo o que eles perceberam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz de pregas</li> <li>• Fichas</li> </ul>	15 minutos.

continua

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de união, povo acomodado;</li> <li>• Falta de informação;</li> <li>• transporte;</li> <li>• substituição;</li> <li>• falta de qualificação profissional;</li> <li>• escola: conservação do prédio, falta de vagas, badunça, ensino fora da realidade, falta escola de 2º grau, baixo nível educacional, taxa paga, professores faltosos, falta de entrosamento entre os professores, classes superlotadas, oferecem poucos cursos, faltam carteiras, falta de entrosamento com a comunidade — AEC, biblioteca, assistência odontológica, diferença de educação entre as escolas públicas e as particulares;</li> <li>• família: desinteresse dos pais em relação à escola, orientação melhor para os</li> </ul>			
<i>continua</i>				

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
<p>5º momento:</p> <p>a) Troca de idéias sobre os problemas e suas causas.</p> <p>b) Reflexão sobre as prioridades.</p> <p>c) Através do diálogo, mudança e troca de opiniões.</p> <p>d) Vivência de uma aprendizagem com outros e pelos outros.</p> <p>e) Alcançar um</p>	<p>filhos, mulheres que tra- belham e deixam os filhos "jogados", mãe solteira, crianças abandonadas, pais que batem demais nos filhos, lares desfeitos, baixo nível de aspiração educacional, salário gasto no jogo, carência afetiva, namoro, falta de formação moral.</p> <p>• Problemas assinalados anteriormente e sintetizados para o jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• salário baixo;</li> <li>• alimentação;</li> <li>• problemas de família;</li> <li>• infra-estrutura;</li> <li>• prostituição;</li> <li>• problemas de saúde;</li> <li>• alcoolismo e tóxico;</li> <li>• falta de união (partição);</li> <li>• condução precária (transporte);</li> <li>• desemprego;</li> <li>• marginalidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão em grupos.</li> <li>• Jogo de aprendizagem com cartas que refletem os problemas com desenhos e nome.</li> <li>• Explicação oral ao grupo a respeito do jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas elaboradas pela equipe.</li> <li>• Cartões coloridos para a divisão dos grupos.</li> <li>• Cartões nas portas das salas de aulas, assinando aonde a pessoa deve ir com o cartão colorido que indica o seu anfitrião.</li> <li>• Cartazes feitos pelos grupinhos</li> </ul>	
<i>continua</i>				

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo previsto</i>
<p>consenso com o grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lazer;</li> <li>• problemas da escola;</li> <li>• falta de acesso às autoridades;</li> <li>• falta de qualificação profissional;</li> <li>• falta de policiamento.</li> </ul>		<p>com as suas conclusões.</p>	
<p>6º momento:                      a) Desenvolver a capacidade de expressão dos indivíduos.                      b) Dar oportunidade de enfrentar o grupo.                      c) Chegar a "certo" consenso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As prioridades de cada grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Painel.</li> <li>• Uma pessoa representante de cada grupinho informa as conclusões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro negro</li> <li>• Cartazes.</li> </ul>	

zar o jogo de aprendizagem, ao qual demos o nome de "Jogo das Prioridades". Antes, porém, haveria um pequeno intervalo (15 minutos) para o lanche (cafezinho com biscoito), servidos nas salas. Logo após, o coordenador do jogo colocava as explicações necessárias para que se pudesse jogar. Terminado o jogo, foi confeccionado um cartaz com as conclusões de cada grupo pelos seus respectivos relatores, para apresentá-las no painel. A seguir, todos os grupos voltavam para o local onde estavam anteriormente. Então, o animador pedia que fossem apresentadas as conclusões de cada grupo, pelo seu representante. Após esta apresentação gerava-se uma discussão e reflexão geral.

De maneira geral, nas escolas a participação dos professores foi regular, sendo que, da apresentação do teatro, nem todos participaram; foram poucos os que falaram. Quanto à participação no jogo de aprendizagem foi excelente, todos opinaram, discutindo, analisando e justificando o porquê da colocação deste ou daquele problema.

Quanto à avaliação feita pelos professores sobre o nosso trabalho foi muito gratificante. Gostaram muito do teatro de fantoches e acharam excelente o jogo de aprendizagem; inclusive, alguns professores disseram que tentariam aplicar na sala de aula as técnicas apresentadas. Outros disseram acreditar no nosso trabalho e que, se tivessem tempo disponível, gostariam de trabalhar conosco. Com relação à avaliação do teatro de fantoches, alguns professores disseram que a imagem que nós estávamos apresentando sobre a família era muito boa, que na realidade a imagem é bem pior; mas outros não concordaram, dizendo que a realidade estava sendo mostrada, e muito bem, pelos bonecos.

Percebemos que a maioria dos presentes julga com muito rigor a comunidade, quando disse que correríamos o risco de a comunidade agredir os bonecos se apresentássemos o mesmo roteiro (ver capítulo seguinte) que estava sendo apresentado para eles.

Através dos diálogos, destacamos algumas frases:

"Vocês estão fazendo um trabalho diferente e muito bonito, acredito que vai dar certo."

"Agora sim, este trabalho vai dar certo, porque os que têm aparecido é só prometer, prometer e colher as informações e somem, não dão satisfação."

"Se eu não tivesse que pegar duas conduções e não morasse tão longe, bem que gostaria de fazer este trabalho."

"Adorarei o trabalho, achei maravilhoso."

"Gostaria imensamente de participar de um trabalho como este."

"Até que enfim apareceu um trabalho sério e diferente para esta comunidade, porque nós estamos cansados de tanta pesquisa e depois não temos resultado nenhum..."



Nas reuniões com os grupos dos bairros observou-se que, apesar de serem utilizadas as mesmas técnicas, houve uma participação muito mais efetiva dos integrantes do grupo que nos encontros anteriores (com as escolas).<sup>13</sup>

Os pronunciamentos, mais freqüentes e espontâneos, evidenciaram a franqueza e o desejo de participação da comunidade, realmente interessada e motivada, acreditando no trabalho e desejosa de colaborar com as ações em desenvolvimento e o atingimento dos objetivos do programa.

“Nós devemos apoiar este trabalho, enquanto corresponda aos nossos interesses como estão ali assinalados nos cartazes; se nós vemos que querem outros interesses (políticos, etc.), nós falaremos que não os queremos mais aqui.”

“O importante é este ‘Encontrão’, que nunca foi alcançado com todos os grupos da comunidade e todos os grupos religiosos, como está acontecendo hoje.”

O sucesso da reunião foi tal que a comunidade pediu que realizássemos outra, para que pudessem falar mais sobre seus problemas, porque nunca conseguiram discutir, num clima tão agradável, como fazer ou como buscar soluções para seus problemas, como estava acontecendo nesta reunião, que nunca tiveram antes oportunidade igual.

A participação, descontração e motivação da comunidade, desde o início, fizeram com que a própria equipe crescesse em todos os sentidos, propiciando um clima o mais agradável possível, um ambiente completamente descontraído, dando um entrosamento importante entre comunidade e equipe.

A seguir, algumas frases ditas nos diálogos:

“Ninguém é professor, todos trabalham e aprendem juntos, compartilhando as informações.”

“Precisa haver união; existem vários grupos, mas todos fazendo trabalhos paralelos, meio no ar; sem procurarem saber o que o outro está fazendo. Tem é que todos se unirem numa grande força; um procurando ajudar o outro.”

“O movimento comunitário só consegue unir alguns grupos quanto tem um negócio de muito interesse, então, convoca para a Assembléia Geral, mas depois desaparecem, não voltam mais.”

“Só assim, entrosado, é possível unir-se, nós tentamos muitas vezes e nunca conseguimos, esta é a primeira vez.”

(13) Desde o começo se tocou o disco de Luiz Gonzaga *O Homem da Terra*, que também serviu de fundo musical para o teatro de fantoches.

“Nós temos que saber o “porquê”, procurar informação.”  
 “É muito bom perceber que estes problemas não estão isolados.”  
 “O importante é este ‘encontrão’ que nunca foi alcançado aqui em Porto de Santana.”

Além dessas reuniões desenvolveram-se mais dois encontros semelhantes: um com todas as diretoras das escolas do PRODASEC,<sup>14</sup>

(14) Desde o mês de maio vinha-se desenvolvendo um programa de atividades com essas diretoras, em diversas reuniões, onde se pretendia a sensibilização para uma efetiva participação no projeto, visando, principalmente, a um envolvimento maior em 1982.

O propósito deste trabalho com as diretoras partiu da necessidade de se trabalhar com todas as escolas inseridas no PRODASEC, já que o trabalho de educação comunitária seria realizado numa área-piloto, onde só atingiria 4 escolas. Para desenvolver o trabalho com a mesma intensidade com as diretoras das 18 escolas, a estratégia usada foi a de reuniões quinzenais com todas elas.

Foram realizadas 11 reuniões com um total de 18 diretoras.

Os objetivos foram:

- a) alcançar a sensibilização das diretoras para um novo tipo de trabalho;
- b) dar continuidade ao trabalho;
- c) reflexões grupais sobre metodologia e teoria de educação comunitária;
- d) preparar as diretoras para assumir o papel de animadoras no decorrer do ano de 1982.

Tentou-se aplicar algumas das técnicas do trabalho feito com a comunidade.

Basicamente, a estratégia de cada reunião era uma síntese do trabalho que estava sendo realizado em campo. A seguir, o coordenador apresentava um tema ou um problema para a reflexão e discussão em pequenos grupos. E, ao final, um painel com as sínteses, onde cada representante iria expor a conclusão do seu grupo.

O objetivo foi duplo:

- a) manter o grupo de diretoras continuamente informado do nosso trabalho em campo, procurando seu gradual envolvimento e estimulando seus comentários enriquecedores para o trabalho;
- b) alcançar a aprendizagem e as mudanças mentais, através da vivência pessoal da metodologia e das técnicas da educação comunitária.

O produto alcançado foi uma série de mudanças nas atitudes e conhecimentos das diretoras. De maneira geral, começou-se com rejeição à forma de trabalho participativa e às técnicas não-formais de aprendizado. Gradualmente foram aceitas e valorizadas as novas formas de trabalho. Houve evidências, também, de mudanças em suas visões da escola: de centro da vida comunitária nos primeiros trabalhos de desenho, passou-se a questionar seu papel em relação ao fracasso escolar e à pobreza. Um outro ponto importante foram as reflexões sobre os conceitos de “participação real” e “participação simbólica”. Analisaram-se as experiências de participação nas escolas e concluiu-se que eram quase sem exceção exemplos de uma participação simbólica. O grupo também começou a perceber que a visão que a escola tem da participação dos pais é um fator inibidor da tomada de consciência, por parte da própria escola, da viabilidade de uma participação real dos pais. (Ver documento produto dessas reuniões no Anexo Capítulo 8.)

juntamente com as coordenações do PRODASEC e PRONASEC; e outra com os chefes de departamentos da SEDU, a fim de fornecer estímulos para suas reflexões sobre a escola e a pobreza urbana.

O material apresentado através do teatro de fantoches e do “jogo de aprendizagem” possibilitou reflexões dos diretores e dos funcionários da SEDU sobre o papel da escola no reforço das diferenças sociais e reflexões sobre a estrutura autoritária da própria SEDU. O jogo de aprendizagem, especialmente, facilitou uma situação pouco comum: o diálogo na mesma mesa de trabalho das autoridades da SEDU junto com seus “subordinados” (diretores e supervisores das escolas).

As expressões de destaque foram:

- “Bom fechamento do trabalho.”
- “Ótimo final de trabalho.”
- “Os professores têm que receber o mesmo.”
- “Todas as reuniões teriam que ser assim.”
- “Nós adoramos.”
- “Não fica cansativo.”

Foi também uma mostra das possibilidades de desenvolvimento de processos de aprendizado através de técnicas não-acadêmicas associadas com a cultura popular.

Algumas colocações feitas pelo pessoal:

- “A metodologia de trabalho deveria ser usada nas avaliações dos departamentos da SEDU.”
- “Fiquei emocionada com este trabalho.”
- “Todas as diretoras deveriam assistir e aplicar esta metodologia.”

Na última reunião pedida pela comunidade, formularam-se os seguintes objetivos:

- 1) trabalhar ainda mais o consenso sobre os problemas prioritários e a sua especificação;
- 2) iniciar o trabalho participativo na elaboração do plano de 1982.

Estiveram presentes, novamente, cerca de 100 pessoas, mas o desenvolvimento da reunião foi perturbado pela presença de políticos (deputados e vereadores) que solicitaram o uso da palavra.

Nesse momento, a própria comunidade presente recusou-se a ouvi-los, solicitando-lhes que convocassem outro “encontrão” e explicando para eles os objetivos de nosso programa de educação comunitária.

Os políticos presentes deixaram o local, mas o clima da reunião não recuperou a tranqüilidade do “encontrão” anterior, de tal maneira

que se reduziu a um “bate-papo” sobre os problemas mais importantes e sobre os propósitos do programa.

A equipe precisou explicar:

- 1) os propósitos do programa;
- 2) metodologia geral do programa.

O conteúdo dessa explicitação foi trabalhada com a equipe, segundo as apostilas que aparecem no Capítulo 10, deste relatório sobre “O que vamos fazer com estes problemas?”.

Foi marcada com a comunidade a reunião seguinte, para 1982, para trabalhar a programação em detalhe.

Essa reunião, embora não tenha alcançado os objetivos previstos, foi muito importante, na medida em que mostrou, frente à comunidade, a honestidade de nosso trabalho e de nossas formulações.

Por outro lado, a recusa da comunidade em se deixar envolver por interesses outros que não os que já estavam preparados para discutir constituiu a evidência mais clara de que o seu nível de entendimento, organização e participação permite acreditar que o programa de educação comunitária alcançará os objetivos a que se destina e em busca dos quais estamos trabalhando.

Quanto aos problemas colocados como prioritários ao final dessas reuniões com as escolas ou com os bairros, apresentamos apenas o consenso alcançado pelos grupos dos bairros trabalhados (ver mais detalhes na análise do Capítulo 11). Foi esse consenso o ponto de partida para o trabalho de 1982. Três problemas foram reconhecido por todos os grupos como prioritários: a falta de união, as carências de infra-estrutura e os problemas de família. Com reconhecimento “quase” total foram mencionados como problemas também prioritários: os problemas de saúde, falta de informação e falta de policiamento. Finalmente, com um reconhecimento parcial foram mencionados como problemas prioritários: lazer, alcoolismo, tóxicos, desemprego, salário baixo, falta de acesso às autoridades e marginalidade.

Quanto às colocações das escolas em termos gerais, sobressaem duas grandes diferenças em relação às colocações dos bairros:

- 1) A comunidade tem um consenso sobre a falta de união como problema mais importante, inclusive como causa de outros problemas, enquanto este aspecto quase não chegou a ser mencionado nas outras reuniões com o pessoal das escolas.
- 2) Nas reuniões das escolas houve quase um consenso sobre o problema da família, que é percebido como causa de outros problemas, enquanto na comunidade foi mencionado, mas sem lhe ser atribuído um fator causal.

Como falou um membro da comunidade:

“O problema da família é uma consequência, porque a família é o único lugar onde a pessoa pode explodir.”

Um ponto comum é a pouca menção ao problema da escola; a pouca atenção à educação como problema prioritário.

Uma análise mais detalhada das diferenças entre a escola e a comunidade, o leitor encontrará no Capítulo 11 deste relatório.

#### **8.4. Conclusões finais**

- a) Alcançou-se um começo na aprendizagem de uma participação real.
- b) As técnicas foram otimamente recebidas.
- c) A comunidade se envolveu no teatro de fantoches e foi estimulada para a reflexão grupal permitida pela imagem global dada pelo teatro.
- d) O jogo permitiu a participação de todos nos pequenos grupos, a expressão da maioria dos analfabetos presentes, a reflexão e a mudança das opiniões.
- e) Tanto a escola como a comunidade vivenciaram nossa forma de trabalho e começaram a acreditar em nós.
- f) Surgiu uma imagem negativa e preconceituosa da escola em relação à comunidade (família, agressão, etc.).
- g) A escola percebeu sua distância da comunidade e a visão da comunidade sobre a mesma.
- h) Foi possível a determinação das prioridades pela própria comunidade. Por exemplo: foi colocada a importância da união.
- i) Foi possível a presença de todos os grupos da comunidade.
- j) Iniciou-se o diálogo sobre o nosso projeto, nossos objetivos e a compreensão do que pretendemos fazer.

## 9

# **Descrição e avaliação das técnicas participativas usadas nas sessões de retroalimentação**

---

Em continuação vamos descrever as características básicas técnicas participativas usadas nas sessões de retroalimentação: teatro de fantoches e o jogo de aprendizagem. Ambas as técnicas são condizentes com a filosofia educativa do Programa de Educação Comunitária que procura o desenvolvimento das capacidades da pessoa humana, muitas vezes sufocadas pelas forças inibidoras da própria sociedade.

O Programa busca o desenvolvimento da capacidade de participação, de criação, de reflexão, de autovalorização e de recreação dos adultos e jovens sobre os fatos de sua vida cotidiana. Ou seja, o programa tenta um crescimento das comunidades periféricas em seu autoconhecimento, reflexão sobre seus problemas e determinação de ações próprias e viáveis que modifiquem alguns aspectos da pobreza urbana.

As técnicas do teatro de fantoches e do jogo de aprendizagem buscam gerar situações de envolvimento grupal que facilitem a reflexão sobre os fatos da vida cotidiana e a participação da maioria num diálogo coletivo.

Por outra parte, ambas as técnicas respondem também aos seguintes princípios metodológicos enunciados no Capítulo 4 (item 4.4).

- 1) Uso de agentes e ambientes não-tradicionais em educação que se associem com a cultura vivida dos setores carentes da periferia social, por exemplo, as dramatizações e os jogos de naipes.
- 2) Aplicação de técnicas de aprendizagem grupal não-tradicionais dirigidas ao treinamento mental ou ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e à promoção cultural-educativa dos grupos e da comunidade.
- 3) Consideração das características da cultura popular e da lógica do pensamento popular na organização de situações de aprendizagem grupal e comunitária, especialmente aquelas características associadas com a proximidade do espaço físico e das relações afetivas

cara a cara e a rejeição das situações demasiadamente formalizadas.<sup>1</sup>

- 4) Aplicação de técnicas que logrem a valorização por parte das comunidades de suas próprias culturas e suas experiências como fonte de um conhecimento válido, ao menos como ponto de partida para uma modificação de suas condições de vida.
- 5) Aplicação de técnicas que logrem o reconhecimento por parte das comunidades de suas próprias potencialidades criativas e de uma capacidade para modificar as condições em que transcorre sua existência, sem aguardar sempre por soluções dadas de fora.
- 6) Aplicação de técnicas que permitam que as comunidades percebam que seus problemas, suas carências e dificuldades são comuns a um amplo grupo social, de modo que intentos de soluções individualistas não conduzem, verdadeiramente, a resolver o problema, e que só intentos grupais, comunitários e solidários terão perspectivas de êxito.

Assinalou-se também no Capítulo 4 que os métodos, técnicas e instrumentos devem:

- 1) Ser atrativos e motivadores. De outro modo, as pessoas não vão participar das atividades propostas pelo projeto ou vão desertar logo.
- 2) Estimular as pessoas a compartilharem suas próprias experiências, opiniões e sentimentos, de modo a permitir ao monitor ou instrutor o conhecimento e compreensão da realidade na qual pretende operar.
- 3) Permitir a discussão e análise crítica das colocações, evitando a agressividade e criando um clima próprio ao debate das idéias.
- 4) Evitar as afirmações categóricas, as palestras expositivas e as receitas pré-elaboradas. Pelo contrário, devem estimular a discussão crítica, a busca de opiniões alternativas, as manifestações dos membros silenciosos do grupo e as colocações da maioria.
- 5) Integrar a diversão com a aprendizagem, ou seja, mostrar que *aprender* não tem de ser, necessariamente, uma situação séria, desagradável ou aborrecida, como costumam ser as situações formais de aprendizagem na cultura acadêmica.

Em síntese, e para remarcar os aspectos comuns de ambas as técnicas usadas, tanto o teatro de fantoches como o jogo de aprendizagem:

(1) Vários dos fracassos de experiências educativas não-formais devem-se às organizações dessas experiências segundo padrões de uma cultura acadêmica: cursos formais, conferências, etc., contrapostos ou incompatíveis com as características da cultura vivida pelos setores populares. Ver Sirvent, M. T., ob. cit., 1982.

- a) respondem a atividades espontâneas das práticas culturais dos setores populares durante seu tempo liberado;
- b) respeitam as características básicas da cultura popular e de sua lógica de pensamento;
- c) o conteúdo reproduz textualmente as experiências e opiniões dos membros das comunidades entrevistadas;
- d) buscam ser estímulo para a reflexão sobre os problemas de sua vida cotidiana, fundamentalmente, em termos de causas e conseqüências;
- e) buscam gerar situações de diálogo coletivo, de expressão e de comunicação, onde a participação seja de todos os presentes;
- f) buscam gerar situações de mudança de opiniões como conseqüência da troca de idéias e de experiências;
- g) buscam gerar situações de aprendizagem onde não exista uma delimitação rígida entre “professor” e “aluno”, e sim que, pelo contrário, sejam os próprios membros da comunidade que inter-cambiem os ditos papéis.

## 9.1. Teatro de fantoches

O teatro de fantoches foi pensado como forma alternativa da palestra para transmitir as “conclusões” da primeira etapa do diagnóstico. As conclusões fizeram referência à “imagem da comunidade” que se obteve através das entrevistas individuais e grupais: sua vida cotidiana, seus problemas, a família, a escola, a rua, o governo, o povo. Não é esta a forma real de aplicação desta técnica de trabalho. A forma real é que a própria comunidade escolha seus personagens, elabore o roteiro e dramatize. É assim que as pessoas do bairro podem dramatizar sua vida cotidiana, seus sofrimentos e alegrias, “objetivá-los”, descrevê-los e então refletir sobre eles.

Nesta primeira experiência, foi a equipe de trabalho IICA-SEDU-SEC que elaborou o roteiro e fez a dramatização.<sup>2</sup>

(2) Sobre o significado desta primeira experiência na aprendizagem e crescimento pessoal e grupal da equipe, ver detalhes no Capítulo 10.



### **9.1.1. Elaboração do roteiro e produção de fantoches para as sessões de retroalimentação**

#### *Determinação dos objetivos*

Decidiram-se pelos seguintes objetivos:

- a) compartilhar as informações recolhidas;
- b) promover a reflexão do grupo;
- c) estimular o trabalho seguinte, de diálogo e reflexão nos pequenos grupos, para determinar as áreas de problemas prioritários;
- d) divertir, motivar e promover o envolvimento grupal no trabalho.

#### *Determinação do ambiente e os personagens*

Tendo em conta os objetivos determinados pela equipe de trabalho e a informação recolhida e fichada das entrevistas, decidiu-se que o tema seria "O Menino Fujão". Ou seja, apresentar toda a imagem do bairro, seus problemas, as visões dos entrevistados sobre a família, a escola, a rua, a participação, o governo, a acomodação da comunidade, etc., através de uma história que relatava a situação de um menino que foge de sua casa.

A ação se desenvolve na casa do menino e nas ruas do bairro.  
As personagens são:

- Pai — (Chico)
- Mãe — (Joana)
- Diretora — (Luciana)
- Menino — (Joãozinho)
- Jovem — (Renato)
- Líder da comunidade — (Zé)
- Policial — (Tião)
- Apresentadora — (Nequinha)

#### *Estruturação da história*

Para a estruturação da história foi usado todo o material de frases ditas pela comunidade e fichadas em torno dos seguintes itens:

- descrição da comunidade;
- necessidades e problemas da comunidade;
- visão da escola;
- visão da participação, do governo, das autoridades, das causas e soluções;
- visão da mulher, do homem e da família;
- visão da comunidade.

Com esse material se estruturou uma história em quatro atos. A história foi a seguinte (após vários rascunhos, mudanças e ensaios):

### O MENINO FUJÃO<sup>3</sup>

#### 1º ATO

*Apresentadora (Nequinha)* — Olá pessoal!... Vamos apresentar o nosso teatro "O Menino Fujão" que está dividido em quatro partes. A primeira cena está acontecendo na casa de Joãozinho.

*Cenário:* casa do menino Joãozinho.

*Pai (Chico)* — Joana, o Joãozinho ainda não voltou? A culpa é sua...

*Mãe (Joana)* — Minha não, é sua, que fica só bebendo, bebendo e não liga para o futuro de seu filho. Olha, se você não batesse tanto nele, ele não tinha fugido de casa. (*A mãe disse isso chorando.*)

*Entrando, a vizinha (Maria) e a diretora da escola (Luciana) batem à porta:*

*Mãe (Joana) (abrindo a porta)* — É a diretora da escola, Chico!

*Diretora (Luciana)* — Nós viemos aqui porque soubemos que o filho de vocês fugiu de casa.

*Vizinha (Maria)* — Nossa Senhora!... Estamos muito aflitos!

*Mãe (Joana)* — Oh! Meu Deus... os filhos de hoje em dia são muito rebeldes. Puxa vida, este menino!...

*Pai (Chico)* — Eu já dei uma surra naquele moleque, mas teria que bater mais ainda.

*Diretora (Luciana)* — Pois o seu filho saiu de casa por ter sido espancado. Os pais não ligam para os filhos. Eles são criados na rua e, quando chegam em casa, os pais batem muito neles.

*Pai (Chico)* — Vá lá... Eu bati porque o sem-vergonha não queria ir à escola.

*Diretora (Luciana)* — E por que ele não queria ir à escola?

(3) A música de fundo do teatro de fantoches foi *A Triste Partida*, que descreve os sofrimentos da migração rural-urbana.

*Pai (Chico)* — Sei lá... Porque a escola não presta, não dá água, não ensinam nada e ainda mais, ficam brigando com eles...

*Diretora (Luciana)* — O senhor está falando aqui agora, mas nunca foi a uma reunião de pais para fazer suas reclamações e nem mesmo para assinar o boletim do seu filho, não é?

*Mãe (Joana)* — Não temos muito tempo para irmos às reuniões... Aqui é só trabalho, trabalho e nada mais e ainda só ganhando salário de fome.

*Pai (Chico)* — Se pelo menos fizessem as reuniões nas horas de folga à noite ou nos domingos, seria melhor.

*Diretora (Luciana)* — Está certo, a gente compreende, mas as reuniões são de dois em dois meses e a sua presença ajuda bastante.

*Mãe (Joana)* — Mas... aquelas reuniões são chatas...

*Diretora (Luciana)* — O que acontece é...

*Vizinha (Maria)* — Não adianta vocês discutirem. O problema é encontrar o Joãozinho. Vamos todos procurar o menino?

*Todos* — Vamos. (*Saindo.*)

## 2º ATO

*Apresentadora (Nequinha)* — Estou de volta, minha gente!... Agora nós vamos ver o segundo ato, que está se passando numa das ruas da comunidade, com o Joãozinho.

(*Joãozinho sentado, solitário e triste, pensando alto sobre o que o levou a sair de casa.*)

*Joãozinho* — Eu não volto para casa, não volto e não volto!... Não quero levar outra surra do papai. (*Falando para o público.*) Querem saber de uma coisa? Eu também não sei fazer aqueles deveres que a tia passa para casa, a mamãe também não sabe me ensinar. Assim não dá. Eu não vou voltar.

*Jovem (Renato) (entrando no palco)* — Oi, Joãozinho, você aqui? Está louco, rapaz? Todo mundo está a sua procura!... Sua mãe está desesperada, rapaz, chorando, chorando... Volta para casa, não seja maluco!

*Joãozinho* — Eu, voltar para casa? Pensando bem, até que estou com vontade de voltar, mas tenho medo. Uma hora dessas o papai deve

estar bêbedo e me esperando para me bater e também eu não quero ir para a escola.

*Renato* — Por que não quer ir à escola?

*Joãozinho* — Porque minha escola é suja e a tia gosta de dar cocorote na minha cabeça. Eu não tenho lápis, nem caderno. A diretora me enche pedindo dinheiro. Sabe, não tenho dinheiro nem para comprar pipoca. E os deveres de casa? Quem vai me ensinar a fazer os deveres que a tia passa?

*Renato (virando para o público)* — Puxa vida! Como é que vão os salários de nossos pais que estão desempregados? Quem é que vai arranjar emprego para eles? Você tem razão em parte, rapaz, mas volte para casa. Você precisa voltar e logo. Vamos combinar uma coisa: eu vou até lá para ver como está a barra, mas não vou dizer que estive com você, tá?

*Joãozinho* — Está bem, confio em você. Tchau!...

### 3º ATO

*Apresentadora (Nequinha)* — Oi pessoal!... A cena que agora apresentamos passa-se na casa de Joãozinho.

*Cenário: Interior da casa do menino.*

*Pai (Chico)* — Acharam o menino?

*Líder da comunidade (Zé)* — Nada, não vimos o Joãozinho.

*Mãe* — Meu Deus, pra onde o Joãozinho foi?

*Pai* — Será que ele foi para a maré? Chi... Naquela maré ficam muitos marginais.

*Zé* — E é o que mais dá por aqui nestas ruas escuras. E sabem de uma coisa? O lugar em que moramos não é nada bom. Além dos marginais, das ruas escuras, etc. eu ainda caí no esgoto. Imaginem só. Esgotos quebrados e entupidos que ficam derramando imundícies na rua. Puxa vida. É desses esgotos onde correm as fezes... Ai, que imundície! (*Mão no nariz.*)

*Pai* — Mas, o que podemos fazer? O jeito é ficar quieto, tanto faz, não adianta...

*Zé* — Ficar quieto não. Somos um povo acomodado. Se nós nos uníssemos, até que poderíamos resolver alguns problemas. Como dizia meu avô: "A união faz a força". Vocês não acham?

*Pai* — Eu sei. Mas acontece que não é época de eleições e já viu. Ficamos abandonados pelos políticos. Ninguém se lembra da gente. O Governo faz jogo de empurra com a gente.

*Mãe* — É, mas no meio de tanta discussão, quem não aparece é o Joãozinho.

*Zé* — O jeito é dar parte à polícia para ver se encontra o menino. O que vocês acham?

*Pai e mãe* — Você é quem sabe, tanto faz... tudo bem!... Para nós, tudo bem!...

*Zé* — Tudo bem coisa nenhuma!... A gente não vai ficar aqui de braços cruzados não. Vamos já dar parte à polícia e continuar a procura com a ajuda dos nossos amigos. Mas... existe um probleminha.

*Pai e mãe* — Qual?

*Zé* — Quase não tem policial. (*Virando para o público.*) Vocês viram algum por aí?

*Mãe* — Vamos logo que está ficando tarde. (*Saem os três. Mas a mãe volta antes de sair totalmente do palco.*) Aliás, eu vou ficar aqui esperando alguma notícia. Quem sabe se não vai aparecer alguém?...

*Renato* (*batendo palmas*).

*Mãe* (*virando para o público*) — Não disse? Aposto como terei uma grande surpresa...

*Renato* — Como vai, D. Joana? Alguma notícia do Joãozinho?

*Mãe* — Não, nada ainda. Estamos desesperados, procurando por ele. Demos até parte na polícia.

*Renato* — Pode ser que ele não queira voltar para casa com medo de levar outra surra, a senhora não acha? (*Virando para o público com cumplicidade.*)

*Mãe* — Não, desta vez, não. Fomos longe demais...

*Renato* — Está bem. Vou ajudar a procurar o Joãozinho também. (*Sai.*)

*Pai* (*entra*) — Nada até agora. Estou cansado de andar...

*Mãe* — O Renato saiu também para procurar o Joãozinho. Você acha que ele vai encontrá-lo?

*Pai* — Sei lá... Depois desta vida ruim e sofrida que estamos levando, ainda aparecemos como os culpados, sendo que os culpados...

*Mãe* — Oh! meu Deus... Quando vai mudar esta situação?

(*Fecha a cortina.*)

#### 4º ATO

*Apresentadora (Nequinha)* — Olhe pessoal! Esta cena está acontecendo na rua da comunidade.

*Na boca de cena (cortina fechada).*

(*Aparece um soldado à procura do Joãozinho e vê o Renato andando na rua.*)

*Policia* — Ei, rapaz, pare aí!

(*Como Renato não sabia do que se tratava, corre. O policial corre atrás dele, agarrando-o por um braço.*)

*Renato* — Socorro!... Aii!

*Soldado* — O que você está fazendo aqui, seu ladrãozinho?

*Renato* — Socorro!... Aii! Aii! Aii!

(*O policial não dando oportunidade para o jovem falar, bate nele, joga-o em uma vala que estava aberta na rua, prendendo-o, a seguir.*)

*Apresentadora (Nequinha)* — Vejamos, pessoal! A cena que ocorre agora acontece novamente na casa de Joãozinho.

(*O policial chega trazendo Renato e o Joãozinho.*)

*Soldado* — Aqui está o moleque. Não queria vir, mas nós o trouxemos na marra.

*Pai* — Que bom! Muito obrigado. O que estamos precisando aqui é de mais policiamento.

*Soldado* — Está certo. Estava procurando o Joãozinho e vejam só o perigoso marginal que eu preendi... Um tal de Renato que queria me convencer que estava à procura do Joãozinho.

*Todos* — Oh, meu Deus do céu. É o Renato, o melhor rapaz da comunidade! Como foi acontecer isto?!

## FINAL

*Apresentadora (Nequinha)* — Nosso trabalho termina aqui, minha gente. Esta foi a imagem que nós entendemos da comunidade. Agora é o momento de vocês falarem e de nós batermos um papo. Até já.

*Produção do teatro de fantoches*

A produção do teatro de fantoches foi realizada pela própria equipe com assessoramento de um especialista em linha técnica.<sup>4</sup>

Tanto os bonecos como os cenários foram preparados pela equipe. Foram realizados vários ensaios até a realização definitiva.

**9.1.2. Apresentação do teatro de fantoches e avaliação geral de seus resultados**

O uso do teatro de fantoches para adultos gerava uma série de dúvidas na equipe em relação à sua receptividade por parte do pessoal das escolas e das comunidades.

As experiências realizadas mostraram resultados positivos na aplicação desta técnica, embora não sendo implantada na sua forma real de técnica participativa.

Tanto nas reuniões com o pessoal das escolas como com a comunidade, o teatro de fantoches se apresentou como uma forma de comunicação que substituiu a palestra e detalhou-se, em maior ou menor medida, as justificativas teórico-metodológicas para seu uso em nosso programa de educação comunitária.

Foi esclarecido que não era um espetáculo e que a equipe não é uma equipe profissional em trabalho com fantoches. Mas que isto era uma prova de que qualquer pessoa da escola ou da comunidade pode participar de uma experiência semelhante.

As experiências tanto com a comunidade como com a escola mostram que:

a) *O teatro de fantoches possibilita uma identificação imediata com a vida no bairro, seu drama, seus problemas.*

Tanto foi assim que, na reunião com o pessoal das escolas, as diretoras assinalaram os problemas comuns aos do pessoal da periferia. “Nós também não temos acesso aos órgãos do governo.” “Não é só o pessoal da periferia.”

(4) Para maiores detalhes, ver Capítulo 10.

b) *Transmite a informação desejada.*

“O menino é a resultante de um série de fontes de repressão na família, na escola, na sociedade toda. Essa é a mensagem do teatrinho.”

A boa transmissão de informação se verificou durante o trabalho realizado com os cartazes de pregas. (Ver Capítulo 8.)

c) *Estimula a discussão posterior, o diálogo e reflexão nos pequenos grupos.*

Um exemplo foi a discussão gerada sobre a imagem contraditória sobre a polícia, na reunião da comunidade. Na escola, a discussão foi sobre a imagem da família: no sentido de que a imagem do teatrinho era demasiado “boa” e a família não é assim.<sup>5</sup> Também a imagem estereotipada que a escola tem da família surgiu como comentário acerca de que o pessoal da comunidade ia agredir os bonecos, que não ia aceitar a sua realidade.

“Vocês podem pedir um policial para a reunião...”

d) *O pessoal — especialmente na reunião com a comunidade — viveu cena por cena, ria e chorava, aplaudia e se emocionava.*

“Eu tive vontade de chorar quando a Joana falava dos problemas na rua.” (Frase de uma diretora.)

As reações do pessoal das escolas e da comunidade refletem-se nas seguintes frases:

“Todas as diretoras deveriam ver o teatro. Mostra claramente o drama, a gente se identifica; as diretoras viram que se pode trabalhar com a comunidade; elas que sempre dizem que não se pode com essa comunidade. Assim se vê claramente como a comunidade pensa sobre a escola.” (SEDU)

“Achei ótimo, acredito que vai dar certo...” (Escola)

“... achei maravilhoso, mostra muita coisa boa; aquela parte do espancamento, do alcoolismo, da falta dos pais nas reuniões foi muito importante.

O Joãozinho acredita mais nos amigos que nos pais...” (Escola)

“Foi ótimo. Vocês pesquisaram bastante antes, viram os problemas pelas entrevistas para depois trazer para nós.” (Escola)

(5) Pode-se arriscar a hipótese da existência de preconceitos da escola sobre a família que reforçam as imagens já negativas que a comunidade tem sobre si mesma. Paralelamente, observava-se nas paredes fotos e recortes de família como imagens da classe média.



“... é melhor que uma palestra. O que foi falado através dos personagens toca muito mais na gente, atrai muito mais e não fica uma reunião monótona.” (Escola)

“... deu para captar bem os problemas e é uma ótima maneira de se comunicar, sem que fique cansativo.” (Escola)

“Eu pensei. Realmente, às vezes, a família tem dinheiro, mas gasta tudo em bebida, como os bonecos falaram, mas acho também que é devido à falta de amor, isto é, de uma estruturação na própria família. Me fez pensar, também, que nós não vivenciamos os problemas a nível de periferia. Como técnica achei maravilhosa.” (SEDU)

“O teatro de fantoches serve para uma identificação melhor, o que é alcoólatra pode refletir.” (Escola)

“... o teatro dá uma maior comunicação.” (Comunidade)

“Através do teatro foi dito tudo o que deve ser dito.” (Comunidade)

“O teatro foi muito válido.” (Comunidade)

“Foi bacana mesmo.” (Comunidade)

## 9.2. Jogo de aprendizagem

Depois do trabalho com o teatro de fantoches, os presentes tiveram uma imagem global de toda a informação coletada através das entrevistas individuais e grupais.

Era então o momento de apresentar um método e uma técnica que possibilitasse a expressão grupal para a determinação dos problemas prioritários.

O método foi o trabalho e a discussão em pequenos grupos. A técnica, um jogo de aprendizagem, elaborado pela equipe e que recebeu o título de “O Jogo das Necessidades Prioritárias”.

### 9.2.1. Elaboração do jogo

#### *Determinação dos objetivos*

Decidiu-se pelos seguintes objetivos:

- a) obter a troca de idéias sobre os problemas, suas causas e possíveis soluções;
- b) alcançar a expressão das idéias e pensamentos de *todos* os presentes sem exceção (até os analfabetos) e minimizando o monopólio na participação;
- c) conseguir um começo na reflexão grupal sobre os problemas, suas causas e as prioridades (especialmente em termos de causas e consequências);
- d) obter vivência da aprendizagem com outros e por outros;
- e) alcançar mudanças de opinião pelo diálogo e a troca de idéias;

- f) obter um certo consenso de cada grupinho;
- g) lograr um trabalho divertido.

### *Conteúdo do jogo*

Todos os problemas mencionados nas entrevistas individuais e grupais e que foram apresentados no teatro de fantoches e mencionados no diálogo geral, depois do teatro, serviram como conteúdo para o jogo, tais como:

- 1) Salário baixo
- 2) Prostituição
- 3) Problema de saúde
- 4) Alimentação
- 5) Problemas de família
- 6) Problemas de infra-estrutura
- 7) Alcoolismo e tóxico
- 8) Falta de informação
- 9) Falta de união
- 10) Condução precária
- 11) Desemprego
- 12) Marginalidade
- 13) Lazer
- 14) Problemas de escola
- 15) Falta de qualificação profissional
- 16) Falta de acesso às autoridades
- 17) Falta de policiamento

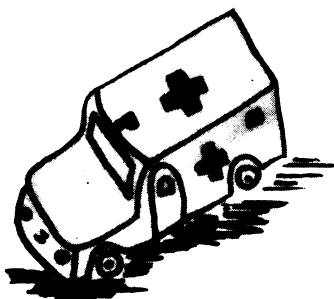
### *Material do jogo*

- a) Os dezessete naipes foram criados com desenhos representativos de cada problema e apresentados com uma ou duas palavras designando sinteticamente o problema.

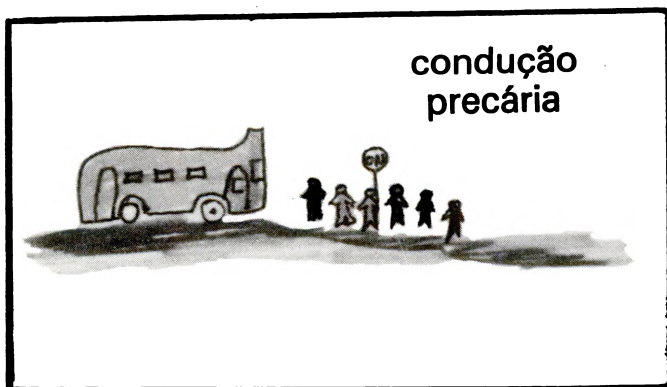
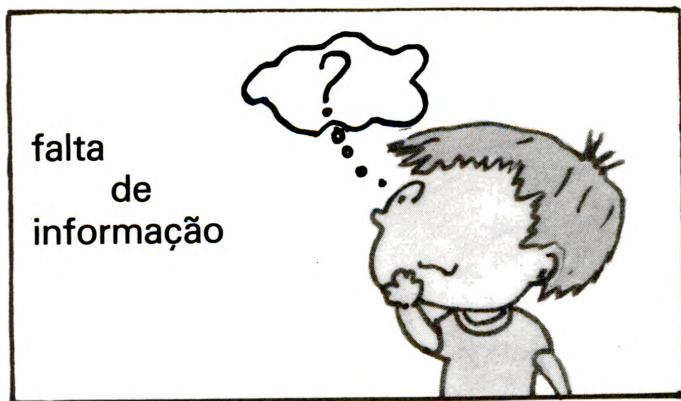


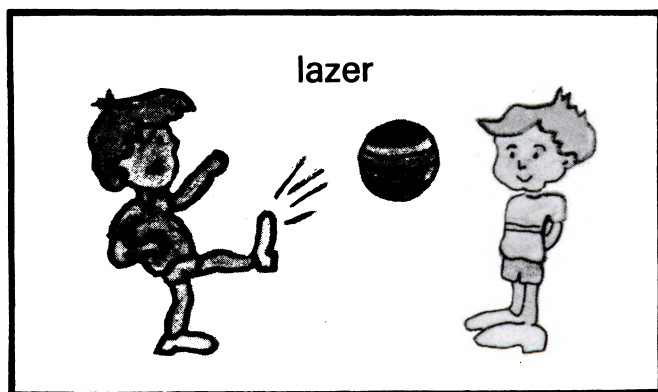
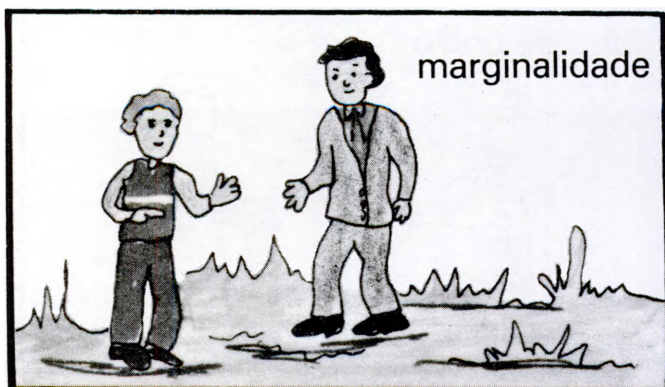


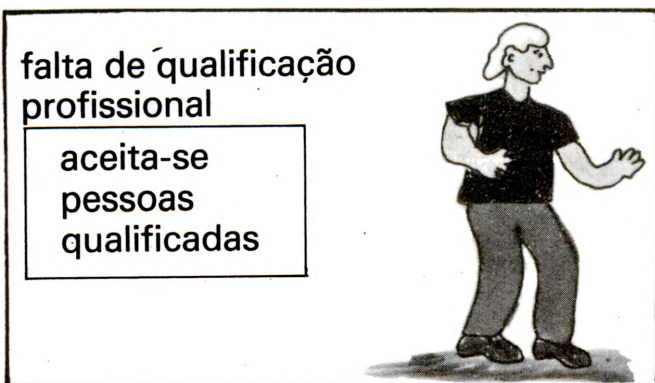
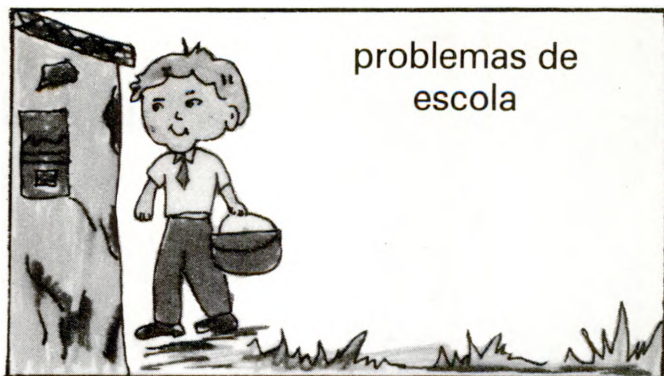
problemas de saúde





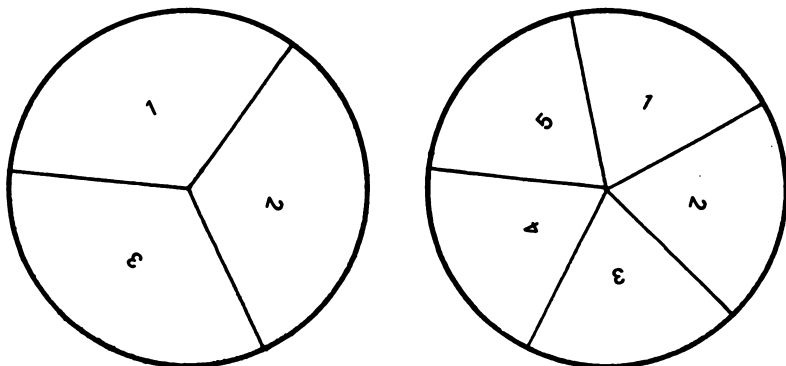








- b) O jogo é também acompanhado de um círculo, dividido em 3 ou 5 partes assinaladas cada uma com um número.



- c) Leva-se para o jogo cartolina e pincel atômico, para registrar o consenso do grupinho.

#### *Técnica do jogo*

- a) Em grupinhos, os participantes sentados em círculo (sugere-se não mais de dez) recebem um envelope contendo o jogo de naipes (no caso, as 17 cartas) completo. No meio da mesa coloca-se o círculo de cartão com as divisões.



- b) O animador assinala o objetivo principal do jogo. Chegar a um consenso sobre os 3 ou 5 problemas mais importantes para a comunidade; explica a técnica de jogo e o conteúdo de cada naipe, se for necessário.
- c) Joga-se a primeira rodada. Cada jogador deve colocar a carta que para ele representa o problema mais importante, no setor, na divisão do círculo assinalado com o número 1. Usamos colocar o naipe de verso, isto é, com o desenho para baixo.
- d) Joga-se a segunda, a terceira, quarta ou quinta rodadas (segundo o número de divisões) da mesma maneira e cada uma de uma vez.
- e) Terminadas todas as rodadas, o animador junta todos os naipes jogados no número 1; e de acordo com a ordem em que os participantes jogaram, pede a cada um que defenda sua colocação: "Por que você (senhor ou senhora) colocou este problema como prioritário? Por favor, defenda sua colocação."  
O animador deverá estimular a discussão e o diálogo.
- f) Assim se vai fazendo com o resto dos naipes selecionados como mais importantes pelos participantes e segundo suas colocações: segundo, terceiro, etc., estimulando sempre a discussão e o diálogo grupal.
- g) Os participantes podem trocar de naipes se o decidirem, durante a discussão.
- h) Uma vez colocados os naipes e as trocas se fizerem necessárias, o animador tem duas alternativas, que não são excludentes entre si:
  - contar a quantidade de vezes em que um naipe for colocado;
  - abrir uma discussão geral sobre os três ou cinco problemas prioritários.
- i) Uma pessoa do grupo escreve no cartaz o resultado da discussão e outra é nomeada relator frente ao grupo.

A decisão de colocar o verso dos naipes para cima foi tomada tentando evitar a monopolização pelos mais falantes, para que todos tivessem a mesma oportunidade de falar e para evitar as influências de opinião dos "líderes".

### *Produção do jogo*

Todo o material do jogo foi preparado pela equipe, inclusive os desenhos dos naipes. Foram preparados 100 jogos.

O jogo foi ensaiado várias vezes pela equipe, testando diferentes alternativas de formas de jogar, por exemplo, com ou sem os naipes ocultos.

Depois desses ensaios, chegou-se a uma forma definitiva de aplicação do jogo.

### 9.2.2. Apresentação do jogo e avaliação geral de seus resultados

O jogo foi aplicado tanto nas reuniões da comunidade como em todas aquelas realizadas com o pessoal das escolas e da SEDU.

Essas experiências mostram que:

a) *O jogo permite a expressão de todos; até dos analfabetos.*

“Eu não falei na entrevista individual, pois eu sou analfabeta e então eu acho que a minha opinião não vale; mas hoje foi a primeira vez em minha vida que eu falei em um grupão, que eu expresse minhas idéias.” (Comunidade)

“Este jogo é um ótimo instrumento de comunicação.” (Escola)

“... é um jogo que desinibe as pessoas.” (Escola)

“Eu sou uma pessoa tímida. Em cursos, reuniões quase nunca falo nada, apesar de ter feito curso de Educação Física na UFES. Mas este jogo fez com que eu me desinibisse; falei e discuti muito e me proponho até a apresentar o cartaz dos resultados para o grupão.” (Escola)

Além dessas expressões, as características dos grupinhos na comunidade mostram que a maioria era analfabeta ou com pouco nível de instrução.

b) *Os naipes e seus desenhos possibilitam a compreensão imediata do jogo e o fácil envolvimento de todo o pessoal.*

“... jogo, o que eu acho que precisa, como mostra esta carta...” (Comunidade)

c) *Todas as pessoas expressam sua opinião gerando amplos diálogos e discussões.*

“... para uma estruturação da comunidade tem que haver união, tem que se informar para solução dos problemas...” (Comunidade)

“... a falta de união na comunidade e os pais que se acomodam ficam sem saber do que se passa e prejudica os seus.” Outro elemento, complementando, disse: “Este problema gera falta de entrosamento entre as igrejas, as escolas, etc., etc.” (Comunidade)

“Marginalidade é um grave problema que precisa ser resolvido — concordo que através da união da comunidade e se tivesse emprego para todos esse problema diminuiria bastante.” (Comunidade)

“... concordo com o que ele disse. Nós precisamos é de união porque sem ela não vamos conseguir grandes coisas.” (Comunidade)

“... os impostos são pagos e o povo não recebe nada em benefício disso; e é aqui que o povo deve se unir para exigir seu dinheiro em benefício próprio — sem divisão de religião” — interferiu outro elemento —, “o povo não está unido porque até para vir aqui hoje, não vieram todos e até podem dizer: para quê?”

d) *A maioria defende suas colocações em termos de ligações de causa e efeito.*

"... desemprego é a causa de muitos problemas, às vezes vem com conseqüências." (Escola)

"... eu acho que a falta de união é a causa prioritária, pois o povo unido saberia fazer suas reivindicações e certamente seriam ouvidos." (Comunidade)

"... acho que a união seria uma conseqüência e como causa tem o objetivo de unir os grupos, conseguindo diminuir as distâncias entre as pessoas." (Escola)

"Prostituição causa e conseqüência do alcoolismo e tóxico." (Escola)

"... desemprego gera o problema de família." "(problema de família causa do desemprego)." (Escola)

"Assim como problema de família leva as pessoas à marginalidade, ao tóxico, acho que o alcoolismo também é a causa destes problemas." (Escola)

"... alcoolismo e tóxico é devido ao desemprego e o álcool pode ser causa e conseqüência." (Escola)

"Eu acho que isso tudo acontece devido ao desemprego; não tendo o que fazer, faz o que não serve." (Comunidade)

"A falta de qualificação profissional, acho que é causa e conseqüência do salário baixo." (Comunidade)

"Problema de alimentação, acho que é conseqüência do salário baixo..." (Escola)

"... meu marido, por exemplo, está desempregado, não acha vaga e isto está causando problemas na família, sabe, passou a beber." (Escola)

"... esse problema de saúde é causado por vários problemas como: desemprego, salário baixo, alimentação." (Escola)

"... acho que a causa de todos os problemas é o salário baixo porque se o pessoal ganhasse bem, muitos problemas seriam resolvidos." (Comunidade)

"... acredito que o problema maior da comunidade seja o de infraestrutura, porque se não tivermos iluminação, esgoto, etc., etc., não vai adiantar combater outros problemas como o de saúde; temos que começar da causa principal." (Comunidade)

"... a gente é a base que recebe o salário baixo; e quem é que vai mexer no esgoto? Quem é que limpa as ruas? E a grande base, os que estão lá em cima, recebe grandes salários. O salário baixo é uma conseqüência da marginalidade." (Comunidade)

e) *Neutraliza-se a influência dos influentes ou dos mais falantes.*

Um exemplo claro desta situação foi o acontecido em um dos grupos da reunião com a comunidade.

Pediu-se ao grupo que procurasse chegar a um consenso a respeito de todos os problemas mencionados; sabíamos que todos eram

importantes, mas que dentre todos selecionassem os mais importantes; então o grupo começou a discutir sobre qual o problema que ficaria como o principal, ou seja, em primeiro lugar. Quase todo o grupo chegou a conclusão de que seria a “falta de união”, mas quem não concordou com a maioria foi o presidente do Movimento Comunitário, dizendo que concordava em parte. Foi perguntado: “por que você não concorda totalmente?” Ele respondeu que achava importante, mas não o mais importante. Disseram para ele: “Nós achamos a ‘falta de união’ o mais importante, porque como você mesmo disse, existem muitos grupos fazendo trabalhos paralelos e que isso prejudica; como também achamos a falta de união não só nos grupos, mas também na família, na escola, ou melhor, a comunidade não está unida, se ela não está unida como vamos conseguir alguma coisa?” Outro elemento fez também a sua consideração, dizendo: “Se não houver união, vai acontecer como sempre tem acontecido, cada um para o seu lado e nós (comunidade) vamos continuar como sempre estivemos”. Outra consideração: “o nosso colega como Presidente do Movimento deve saber que a união é a coisa mais importante para uma comunidade que quer sair do sufoco, que continuar atuando sozinho não adianta. Quando eu trabalhava como representante dessa comunidade, era bem diferente; está certo que era bem menor, mas mesmo assim havia uma certa união; agora é cada um pro seu lado e ninguém se preocupa com o outro. Acho que se queremos resolver alguma coisa, só vamos conseguir, primeiro através da união, para daí partirmos para resolver os problemas que tanto nos afetam”. O restante do grupo apoiou o que disse esse elemento. Então o senhor presidente do Movimento disse: “É, partindo desse raciocínio concordo plenamente que a união é o problema principal”.

f) *Trocam-se naipes e muda-se de opiniões por influência do diálogo e da discussão, especialmente, em termos de reflexão, suas causas e conseqüências.*

Um elemento havia colocado no círculo “falta de qualificação profissional”. Depois de ouvir e participar de uma discussão no grupinho, disse: “vou trocar este problema por ‘falta de informação’, devido haver muita falta de informação; como eu já tive este problema, é que estou falando. Sabe quando me casei não fui bem informada e isto é que causou minha separação”. Um elemento da escola disse: “Eu troco ‘problemas de família’ por ‘alimentação’, isto porque acho que é a causa dos problemas familiares”.

Um dos membros da comunidade primeiro mencionou ‘problemas de saúde’ e na hora de defender sua carta o fez com veemência; mas depois da discussão achou que “infra-estrutura” seria prioritário, “pois nada adiantaria construir hospital se continua esgoto pelas ruas, valas abertas...”.

g) *Obtém-se um consenso sobre as necessidades prioritárias.*

Além do consenso sobre as necessidades prioritárias, chegou-se ao consenso sobre o nome do grupo, o que é um indicador qualitativo da integração e da identificação alcançada.

h) *Aprende-se com os outros e por outros.*

“... o lazer é necessário para jovens que não podem gastar dinheiro com: praia, cinema, etc., pois no lazer têm possibilidade de se educar, de haver criação como vimos no teatro.” (SEDU)

“... a gente aprende muito estando unido com os outros; hoje, por exemplo, aprendi muito com este jogo e com o grupo, problemas que não tinha ainda imaginado, por exemplo: a ‘falta de união’” (Comunidade)

i) *O pessoal se diverte.*

“Achei divertido e instrutivo.” (Escola)

“Achei ótimo, é divertido e faz a gente pensar mais nos problemas, pois muitos são causas dos outros.” (SEDU)

j) *O jogo possibilitou superar as barreiras de certas religiões que proibem o jogo.*

Determinado elemento do grupinho não queria jogar porque sua religião não permite. Então foi explicado que não era jogo no sentido exato da palavra, mas sim um aprendizado, uma maneira diferente de listar os problemas que eram considerados mais importantes e que para isso deveria separar três desenhos e colocá-los na mesa. Compreendeu, participou e dialogou muito com os participantes.

1) *É importante assinalar que o pessoal das escolas percebeu a possibilidade de se usar estas técnicas no processo de aprendizagem escolar.*

“... acho que este jogo pode ser usado pedagogicamente, fazendo adaptação para a sala de aula.”

“... vou tentar usar com os meus alunos, como jogo de aprendizagem didática.”

Isto nos leva a afirmar que as técnicas de trabalho não-formais podem ser perfeitamente aplicadas ao processo de educação formal.

*Podem e devem ser aplicadas.*

A aplicação destas técnicas à educação formal será um dos objetivos do trabalho com os professores no decorrer do ano de 1982.

Como conclusão, para a reflexão do leitor, é importante lembrar as três dificuldades que, segundo o método de treinamento mental, são causadas pela sociedade nas mentalidades adultas;

- dificuldade para análise do meio;
- dificuldade para expressar-se;
- dificuldade para orientar-se entre diferentes fontes de informação.

As duas técnicas usadas, com todos seus defeitos e limitações, mostraram ser instrumentos úteis, especialmente para a superação gradual num trabalho educativo das duas primeiras dificuldades mencionadas.

Sem dúvida alguma, quando estas técnicas forem aplicadas num trabalho mais aprofundado com os grupos da escola e da comunidade poderão ser úteis também como estímulo para a aprendizagem, referido na superação da terceira dificuldade.

## 10

# Trabalho realizado pela equipe de educação comunitária IICA-SEDU-SESC

---

Na Introdução, foi detalhado o treinamento realizado com a equipe na sede da SEDU.

Em continuação assinala-se sinteticamente as atividades desenvolvidas a partir de agosto de 1981.

### 10.1. Objetivos

Os objetivos básicos para esta segunda etapa de trabalho com a equipe foram os seguintes:

- 1) Entrosar a equipe.
- 2) Superar os fatores que dificultam o entrosamento e geram conflitos:
  - a) ausência de princípios teóricos e ideológicos compartilhados;
  - b) diferenças de idade;
  - c) diferenças de cargo na SEDU e na Prefeitura;
  - d) existência de duplas e trios fechados (bloqueios);
  - e) distância com a técnica do IICA.
- 3) Gerar mudanças teóricas profundas na equipe.

A preocupação central manifestada na avaliação geral realizada com a equipe antes de sair a campo foi a “debilidade” teórica da equipe em relação a um mínimo de princípios e valores compartilhados.

Depois de mais de dois meses de trabalho intensivo, parte da equipe ainda podia aceitar frases como:

“O que é pobre é pobre por opção.”

“Não querem trabalhar. Se você for à periferia não encontra nenhuma empregada.”

“Eu não concordo com a liberação da mulher.” “Eu gosto de ser dependente.”

As representações sociais ou a visão sobre a pobreza, a mulher, a vida, que estas frases refletem são inibitórias de qualquer reflexão sobre os desequilíbrios sociais e de toda a prática conseqüente com a filosofia de uma educação comunitária. Portanto, a reflexão e a mudança grupal sobre a visão da pobreza e dos desequilíbrios sociais, suas causas e conseqüências eram fundamentais para a realização do trabalho.

- 4) Gerar a consciência e o envolvimento grupal necessário para um trabalho autêntico e criativo dentro dos princípios da educação comunitária.<sup>1</sup> Ou seja, obter o crescimento na visão de uma forma nova de educação comunitária e acreditar nela.

É importante lembrar que um dos objetivos centrais do IICA é a formação de equipes de educação comunitária estáveis que não só dêem continuidade à linha de trabalho na comunidade, senão que, fundamentalmente, adotem esta linha para seu crescimento e desenvolvimento profissional.

No momento de começar o trabalho em campo, nem todos os elementos da equipe participavam desta visão do trabalho. Era de importância fundamental para a continuidade do trabalho ir gerando a noção de que este não era "um curso" de educação comunitária que terminaria em dezembro com um certificado, e sim *uma opção* que cada um devia fazer em sua vida profissional.

Um dos vários problemas foi que parte da equipe não "escolheu" ser da equipe; foi designada pela autoridade.

- 5) Treinamento, em campo, da equipe, ou seja, obter gradualmente o encurtamento da distância equipe-comunidade.
- 6) Aprendizagem de algumas das técnicas de trabalho condizentes com a filosofia da educação comunitária.
- 7) Aprendizagem de uma forma de diagnóstico participativo.
- 8) Crescimento da equipe na reflexão, na mentalidade crítica, na criação pessoal e grupal.
- 9) Crescimento da equipe num estilo participativo de trabalho.

Neste ponto, um dos maiores obstáculos foi a internalização durante anos e anos de um estilo burocrático que se vê reforçado pela gestão ou funcionamento de qualquer órgão estadual.

"As chefias são as chefias e os subordinados são os subordinados."

"Os chefes pensam e os subordinados são a mão-de-obra que implementa."

(1) Ver Cap. 4.



Durante muito tempo a equipe resistiu a um estilo participativo de trabalho.

Os indicadores desta resistência foram:

- a) esperar que os técnicos do IICA tragam tudo planejado e, inclusive, desejar aquela situação de não-compromisso e de não-pensar;
- b) dificuldade na tomada de decisões e no compromisso individual. Neste sentido, frases como: “tanto faz”, “você é quem sabe”, “para mim tudo bem”, eram comuns nos primeiros tempos do grupo;
- c) a distância em que se colocavam em relação aos técnicos do IICA;
- d) a conservação do sistema da “fofoca” ou do “bode expiatório” como mecanismo para aliviar as tensões geradas no funcionamento grupal;
- e) a dificuldade em aceitar as lideranças geradas no próprio grupo:

“Eu posso aceitar uma ordem de meu chefe, mas não uma sugestão de um igual que exerça a liderança.”

- f) a dificuldade em assumir avaliações “científicas” das tarefas dos elementos da equipe:

“Eu não posso separar a simpatia de uma pessoa de seu desenvolvimento profissional. Para mim se uma pessoa é simpática, então é boa profissional.”

“Para mim ela esteve ótima; eu sou fã dela.”

As dificuldades maiores para um crescimento do grupo dentro do estilo participativo provêm das contradições que gera um grupo que funciona com estilo participativo dentro de um sistema social e institucional onde prima o estilo burocrático e as hierarquias. A questão das hierarquias surgia continuamente na equipe, que em muitas ocasiões se encontrava e se encontra enfrentando conflitos de lealdades entre as demandas dos órgãos aos quais pertencem e os sentimentos presentes de um envolvimento a uma nova equipe com novas lideranças e diferentes coordenações. Até que este conflito não seja resolvido é quase impossível pensar na constituição de uma equipe de educação comunitária estável, autônoma e crescendo segundo novas formas de funcionamento e estilo de trabalho coerentes com os princípios de uma educação comunitária.

- 10) A formação de animadores de comunidade que possam assumir algumas tarefas de coordenação no plano de 1982.

A avaliação geral do final de 1981 mostra que todos os objetivos foram alcançados parcialmente.

O grupo cresceu bastante, em termos de seu entrosamento, envolvimento no trabalho, visão de uma forma diferente de trabalho comunitário<sup>2</sup> e capacidade de reflexão, mentalidade crítica e criação.

Algumas pessoas mudaram totalmente seu distanciamento da comunidade, mas ainda se necessita de um desenvolvimento maior, que se espera alcançar em 1982.

As áreas mais difíceis de crescimento referem-se às mudanças de mentalidade e à internalização dos valores e atitudes próprios de um estilo participativo.

Os maiores êxitos foram alcançados no treinamento em campo, na aprendizagem de algumas das técnicas de trabalho e na aprendizagem de uma forma de diagnóstico participativo. Evidentemente, a equipe obteve um sucesso total na aprendizagem e implementação do teatro de fantoches e jogo de aprendizagem. Aqui, a equipe se envolveu, aprendeu, fez tudo e criou.

Até o final do trabalho, e apesar dos sucessos obtidos na comunidade, a equipe teria dificuldade para descrever, especialmente frente ao pessoal do bairro, o que é que pretendemos fazer? O que é o nosso trabalho? Até o final desse ano a equipe não apresentava uma total claridade frente à pergunta.

“E vocês, que vão fazer com estes problemas?”

Na data de terminar o relatório não se teria clara uma avaliação sobre os fatores que se entrosaram para colocar limites ao crescimento da equipe, ou seja:

- Fatores do sistema constitucional?
- Fatores sócio-pessoais dos elementos: experiências pessoais, grupo social de pertinência, maior ou menor rigidez mental?
- Fatores ocasionados pela coordenação dos técnicos do IICA?

(2) Especialmente as diferenças fundamentais com o estilo assistencialista de trabalho comunitário, refletindo atitudes como: “coitados, necessitam de ajuda”.

Gradualmente se foi compreendendo que: “a comunidade não é coitada”; “a comunidade é digna de admiração”; “a comunidade não está abaixo de nós”; “não devemos aguardar uma atitude de admiração e respeito frente a nós como se a comunidade fosse uma criança”; “não são crianças, são adultos com experiência de vida como nós, inclusive com técnicas de sobrevivência melhores que as nossas”.

## 10.2. Atividades desenvolvidas

- 1) Visitas ao terreno para escolha da área (de 1 a 8 de agosto).
- 2) Primeiro momento do Diagnóstico Participativo. Constituem-se duplas<sup>3</sup> para o trabalho nas escolas e na própria comunidade. Foram elaborados os roteiros e foi-se constituindo a rede das conexões pessoais surgidas da bola de neve. Foram realizadas entrevistas individuais e grupais. Ao término das entrevistas realizaram-se relatórios descrevendo a situação e o diálogo com os entrevistados (de 10 de agosto a 16 de outubro).

Realizavam-se reuniões diariamente, ao terminar o trabalho em campo, para sua avaliação.

Nota-se a aprendizagem e crescimento da equipe; ela começa a compreender o trabalho, como o demonstram as seguintes frases:

- “Eu adorei hoje a entrevista.”
- “Achei o trabalho de hoje ótimo.”
- “A equipe está amadurecendo.”
- “Maior identificação com o trabalho.”
- “Está voltando em mim um novo ânimo.”
- “A equipe está mais entrosada.”
- “Estou mais motivada.”
- “Estamos crescendo muito.”
- “Aparece a nossa criatividade.”
- “O grupo pensa, reflete e aprende com a comunidade.”
- “A equipe cresceu como equipe e individualmente.”
- “Algumas pessoas mudaram sua atitude.”

- 3) Numeração e fichamentos do conteúdo das entrevistas. Os itens do fichamento estão detalhados no Capítulo 8. As fichas representam o cruzamento de duas variáveis:
  - grupo ou pessoas entrevistadas;
  - variável do marco teórico.(De 19 a 23 de outubro.)
- 4) Trabalhou-se com o conteúdo das fichas, tentando-se alcançar uma síntese descritiva da informação recolhida.
- 5) Preparou-se material para as sessões de retroalimentação (de 26 de outubro a 10 de novembro).

(3) As duplas realizavam funções alternadas: uma pessoa conduzia a entrevista e a outra assumia a responsabilidade das anotações para o relatório diário.

Este foi um dos momentos mais ricos, criativos e de crescimento da equipe. Um ponto fundamental foi a distância percorrida desde as resistências ao começo das técnicas a serem usadas — especialmente o teatro de fantoches — até a sua aceitação e o sucesso em sua implementação, o que demonstram as frases nos sentidos:

negativo — “Eu não me ligo a fantoches.”

positivo — “Eu faria agora fantoches o resto da minha vida.”

Trabalhou-se com uma apostila que foi traduzida por elementos da equipe. A referida apostila orientava quanto à aprendizagem de “Como fazer um roteiro”. (Ver Anexo Capítulo 10.)

A equipe cresceu ao longo deste processo; cresceu em reflexão, entrosamento e criação.

O mesmo crescimento verificou-se ao longo do processo de elaboração do jogo de aprendizagem.

O material preparado para as reuniões de retroalimentação foi o seguinte:

- Cartazes
- Teatro de fantoches
- Jogo de aprendizagem
- Cartões coloridos (para orientação quanto à divisão dos pequenos grupos)
- Cartazes com bonecos das mesmas cores dos cartões
- Crachás
- Convites à comunidade
- Cartaz de pregas
- Fichas relacionadas com os problemas
- Seleção de música com letra adequada

6) Programação das sessões de retroalimentação (de 3 a 10 de novembro).

A equipe programou e dramatizou as sessões nas escolas e na comunidade. Para isto elaborou-se um plano que está contido no Capítulo 8.

Um dos pontos trabalhados antes das sessões de retroalimentação referiu-se a que resposta se dava frente à possível pergunta da comunidade: Que vocês pretendem fazer?

Para as discussões com toda a equipe foi elaborada uma apostila que sintetizava os princípios básicos da educação comunitária. (Ver Anexo Capítulo 10.)

7) Realização de visitas para convidar a escola e a comunidade.

8) Realização de visitas e percurso pela comunidade para a elaboração do mapa social.

- 9) Realização das sessões de retroalimentação (de 11 de novembro a 5 de dezembro).

O trabalho da equipe foi excelente, tanto na coordenação geral da sessão como nas coordenações dos pequenos grupos e no manejo das técnicas novas.

A equipe teve capacidade de criação frente às situações novas que se apresentavam.

A distribuição do trabalho foi a seguinte:

- duas pessoas eram responsáveis pela coordenação geral das sessões, tendo uma (a que apresentava) uma maior responsabilidade;
- seis pessoas atuavam no teatro de fantoches;
- toda a equipe coordenava — em duplas — o jogo de aprendizagem. Das duplas, uma atuava como animador e outro como relator;
- depois das reuniões elaboraram-se relatórios descrevendo o ocorrido em cada grupinho e no grupão.

- 10) Reflexões depois das reuniões de retroalimentação.

Trabalhou-se com a equipe em torno de nossas conclusões depois das reuniões de retroalimentação. Para isso, foram elaboradas duas apostilas:

- a) reflexões sobre as experiências vividas na reunião com a comunidade;
- b) reflexões depois da reunião com as diretoras das escolas inseridas no PRODASEC. (Ver Anexo Capítulo 10.)

- 11) Preparação do material para a formação metodológica do ano de 1982.

Como início à preparação de material para a formação metodológica do ano de 1982, foram traduzidas por elementos da equipe duas apostilas sobre o método de treinamento mental.

- 12) Coordenação do trabalho com as diretoras das escolas inseridas no PRODASEC.

Paralelamente ao trabalho de planejamento e implementação e avaliação do diagnóstico participativo, realizou-se um trabalho de sensibilização com todas as diretoras inseridas no PRODASEC.

A equipe assumiu responsabilidade no planejamento, coordenação e avaliação destas reuniões. Mais detalhes deste trabalho ver no Capítulo 11.

### 10.3. Avaliações realizadas

As avaliações foram realizadas periodicamente. Uma das coisas mais importantes percebidas foi o crescimento do grupo. A equipe cresceu em reflexão, objetividade, aceitação da imagem dos outros e em sua própria avaliação.

Realizaram-se os seguintes tipos de avaliações:

#### 1) Avaliação geral de cada etapa

- a) avaliação geral da primeira etapa do treinamento;
- b) avaliação geral do primeiro momento do trabalho em campo;
- c) avaliação geral das sessões de retroalimentação, segundo os momentos de preparação e implementação.

Estabeleceu-se os seguintes critérios:

#### *Preparação*

- a) envolvimento
- b) responsabilidade
- c) estímulo para a equipe
- d) tarefas cumpridas
- e) criatividade

#### *Implementação*

- a) envolvimento
- b) responsabilidade
- c) estímulo para a equipe
- d) manejo das técnicas
- e) criatividade
- f) comunicação com o pessoal

#### d) avaliação final

Aqui prestou-se ênfase a:

- os critérios referidos aos objetivos para todo o trabalho com a equipe. (Ver item 10.1.)
- os critérios para avaliar a coordenação da técnica do IICA e que se apoiam em critérios gerais para avaliar uma gestão participativa (ver Anexo Capítulo 10 — Texto sobre “reflexões depois da reunião com as diretoras”):
  - orientação das tarefas;
  - liberdade para a criatividade individual e grupal;
  - possibilidades dadas à equipe para participar na tomada de decisões;
  - possibilidades dadas à equipe para assumir responsabilidades compartilhadas;
  - interação da coordenação como membro da equipe (interação afetiva e nas tarefas);
  - apoio à equipe nos momentos críticos de insegurança, ansiedade ou medo frente às situações novas;
  - apoio na superação das situações problemáticas;
  - preparação de material de apoio técnico (roteiros, guias para reflexão, pontos de partida para o diálogo);
  - flexibilidade mental e criação frente a situações novas por parte da coordenação;
  - comportamento do grupo sem sua presença.

- 2) Avaliações parciais
  - a) todos os dias em campo;
  - b) semanal — nas sextas-feiras, sobre o trabalho em campo.
  - c) depois de cada sessão de retroalimentação. (Ver texto sobre “Critérios de avaliação das sessões de retroalimentação”, em Anexo Capítulo 10.)

#### 10.4. Controle do horário

Um dos problemas práticos do desafio de inserir um projeto de educação não-formal dentro de um órgão formal e burocrático é o problema do controle das horas de trabalho do pessoal.

Os horários são flexíveis, mas cada pessoa tem um número mínimo de horas que deve cumprir.

Para o autocontrole desse cumprimento elaborou-se um formulário pessoal de cada membro.

Assim, cada elemento da equipe podia chegar ao autocontrole de seu trabalho: menor, igual ou maior tempo de seu horário estabelecido.

No caso de trabalhar mais horas ou trabalhar sábados ou domingos, instituiu-se na equipe um regime flexível de compensação.

#### 10.5. Conclusões

- 1) A equipe cresceu e amadureceu quanto a:
  - a) criação;
  - b) reflexão;
  - c) compreensão do trabalho;
  - d) técnicas de trabalho (preparação e implementação);
  - e) união e compreensão da comunidade;
  - f) envolvimento e identificação com o trabalho;
  - g) estilo participativo de trabalho.
- 2) Dificuldades que ainda existem:
  - a) não existe uma filosofia social e de trabalho compartilhada por todos;
  - b) nem todos os membros escolhem esta linha de trabalho como linha de crescimento profissional;
  - c) não existe ainda uma total compreensão e responsabilidade de um estilo participativo.

Essas dificuldades, atualmente, ocasionam a não-capacitação dos membros da equipe para assumirem tarefas de coordenação no plano de 1982.

**3) Problemas mais importantes:**

- a) a dependência administrativa, por parte dos membros, a outros órgãos educacionais;
- b) dificuldade para assumir a consciência social que o trabalho solicita;
- c) internalização de anos de um estilo burocrático na relação chefe-subordinado que resiste a uma superação.

A continuidade da equipe como coordenadores para 1982 pressupõe:

- a) sentir o envolvimento e a identificação com o trabalho;
- b) escolher esta linha como linha de especialização profissional;
- c) ter clara a opção filosófica e humanista do programa e compartilhá-la;
- d) ter condições pessoais como animadores de comunidade, especialmente, em manter o diálogo, o respeito e a compreensão dos valores e a cultura dos grupos mais carentes como também o convencimento pessoal de querer trabalhar profissionalmente para a superação dos desequilíbrios sociais;
- e) ter condições pessoais para os dois níveis de trabalho do nosso programa:
  - trabalho teórico, de reflexão e de programação;
  - trabalho em campo.
- f) aceitação e compreensão do estilo participativo do trabalho;
- g) ter amadurecimento pessoal para enfrentar as condições difíceis do plano em 1982; ano das eleições.



# 11

## Resultados da pesquisa

---

A imagem das comunidades, onde o trabalho foi desenvolvido no ano de 1981, apresenta-se segundo os seguintes itens:

- 11.1) Como a história é vivenciada ou sentida pela comunidade.
- 11.2) Como é a vida cotidiana da mulher e do homem.
- 11.3) Quais são as necessidades e os problemas assinalados como os mais importantes.
- 11.4) Que relação o pessoal percebe entre os problemas do bairro.
  - Quais são as causas?
  - Quais são as possíveis soluções procuradas pela comunidade?
- 11.5) Como é a vida de participação social e comunitária.
- 11.6) Como a escola é vivenciada pela comunidade.
- 11.7) Como são os jovens da comunidade.
- 11.8) Quais são as diferenças encontradas entre escola e comunidade.

Como foi assinalado no Capítulo 8, os modos de vida cotidiana dos setores populares, ou seja, a cultura popular, apresenta tanto componentes facilitadores como inibidores de uma mudança social. Os componentes facilitadores se refletem fundamentalmente nos modos de vida do setor popular, *criados* pela própria comunidade como resposta às condições de pobreza ou de pobreza extrema que deve enfrentar. São os chamados *mecanismos de sobrevivência*, tais como a cooperação e solidariedade próprias das vizinhanças da periferia urbana, a produção artesanal e caseira, as diversas formas do mercado informal urbano, dos remédios caseiros, autoconstrução da casa, perfuração de poços, ajuda de terceiros (sobretudo de parentes do interior) em produtos alimentícios, roupas e calçados dos patrões ou ex-patrões, pequenos

cultivos de produtos (frutas e vegetais), criação de um ou dois porcos, compra nas lojas a prestação, organização coletiva bastante elaborada (práticas culturais coletivas na área de lazer e dos problemas de infraestrutura), etc.

A maioria desses *mecanismos de sobrevivência* são estratégias espontâneas e próprias que indicam a abundante riqueza criadora dos setores populares, riqueza criadora que não é tida em conta pela escola.

Quanto aos componentes inibidores, são produto da internalização das relações sociais hierárquicas da sociedade e dos preconceitos existentes na sociedade global. Esses componentes inibidores referem-se, fundamentalmente, a elementos de conformismo, dependência e autoritarismo. Assim, por exemplo, aparece uma visão ou representação social fatalista ou paternalista das relações sociais (único modelo conhecido para as relações “de cima-de baixo”); uma dependência extrema da “autoridade” (político, polícia, igrejas, etc.) para a solução de seus problemas; uma imagem, visão ou representação social autodepreciativa e autodesvalorizada de si mesmo como indivíduos e como grupo social.

Este capítulo tenta apresentar, sinteticamente, os resultados gerais do diagnóstico participativo, assinalando, na medida do possível, os componentes facilitadores e inibidores da cultura popular ou dos modos de vida cotidiana da população de Porto de Santana. É importante lembrar que um programa de educação que procure o desenvolvimento das capacidades afogadas de participação, reflexão, criação e recreação deve, por um lado, apoiar a dinamização modificadora dos componentes facilitadores de uma mudança social e, por outro, deve tentar a modificação consciente e coletiva dos componentes inibidores.

### **11.1. Como a história é vivenciada ou sentida pela comunidade**

A história do bairro de Porto de Santana, contada pela própria comunidade, é uma história de exploração, luta, sofrimento e dor. Talvez o saldo positivo seja uma certa consciência do pessoal sobre seu poder de luta e sua força para conseguir uma situação razoável de sobrevivência.

“Não existiam ruas; a primeira foi feita pelas mãos do povo.”

“A comunidade foi construída através da força e boa vontade da comunidade.”

Como já foi dito no Capítulo 7, os bairros trabalhados se originaram e são produto de invasões sucessivas que começaram há cerca de 25 anos.

Nessas invasões foi chegando e estabelecendo-se o pessoal migrante que veio do norte, sul, leste e oeste do estado e de outros estados, como Bahia e Minas Gerais.<sup>1</sup>

Na fala do pessoal, a motivação óbvia da migração foi a melhoria das condições de vida. E, embora a situação de pobreza e baixo nível de vida continue, o bairro tem uma visão positiva do fato da migração.

“... quando vim da roça não tinha nada e cheguei aqui e consegui pelo menos uma casinha.”

“... podemos dizer que, em geral, as expectativas foram atendidas.”

“No começo houve problema com a polícia para expulsar os invasores. A invasão em massa ganhou a questão.”

Os relatos da invasão são dramáticos: tanto quanto às condições infra-humanas de moradia que deveriam enfrentar como às estratégias de lucro e exploração desenvolvidas pelo pessoal da cidade que se aproveitou (e se aproveita) do camponês que chega sem terra, sem moradia, sem emprego, com família e filhos para alimentar.

“Moro aqui há 25 anos e quando aqui chegamos era capoeira e com a outra invasão foi prejudicada, pois até tomaram o que era meu. Aqui era um matagal; usamos machado; meu marido usava dormentes e pedras para podermos entrar aqui. Muitos deixavam suas casas para os outros invasores, mas eu não, eu era mulher macho.”

“Muitos dos invasores têm onde morar; invadem só para vender e obter lucros... a gente comprava o terreno ao invasor e ele nos dava recibo.”

“Aqui era uma fazenda, os magarefes, homens que trabalhavam no matadouro, vendiam o terreno e dividiam entre si, juntavam o pessoal e invadiam mais terras.”

Ou seja, como os moradores relatam, existe um negócio armado para lucrar com a invasão; o pessoal da cidade “paga” aos recém-chegados para invadir e depois vende os terrenos devendo aqueles ir mais longe e ocupar outros terrenos. Os que logram estabelecer-se nos terrenos invadidos só ficam com um recibo que não é garantia de nada. Daí as reivindicações contínuas do pessoal sobre a localização das terras.

Todas as pessoas entrevistadas têm uma visão positiva da mudança e crescimento do bairro. Segundo eles, Porto de Santana come-

(1) O pessoal da comunidade tem percepção das origens da migração, como se expressa nesta frase: “O homem do campo, se tivesse apoio lá para não vir para a cidade, melhorava para eles e para o pessoal de cá”.

çou “pobre mesmo”, sem condição alguma de moradia, reduto de marginais, onde os assassinatos, as facadas, as mortes nas ruas eram fatos de todos os dias. Os moradores sentem que até hoje, embora haja mudado, Porto de Santana está mal conceituado. Como expressam alguns jovens:

“Dá vergonha falar que a gente é de Porto de Santana; o pessoal de fora mira mal na gente; pensam que todos somos marginais ou mulheres prostitutas.”

“... o bairro tem suas origens na invasão, as moradias eram de sapê; muita violência, assassinatos e agressões...”

“... hoje já não é como alguns anos atrás. Tinha muita violência; às 6 horas da tarde fechavam-se as portas da casa e não se podia sair mais.”

“... melhorou, mas isto é lógico, com o tempo tem que melhorar.”

“Era muito carente, tinha só dois ônibus; não tinha médico. Eu perdi um filho por falta de médico e de ônibus; mas a comunidade mudou muito em relação a 18 anos.”

“Moro aqui há 22 anos. Primeiramente aqui foi um lugar invadido, houve muita barbaridade, veio muita gente e de toda espécie. Também me considero invasor. A forma de Porto de Santana foi muito pior; veio gente de Aimorés matar gente aqui.”

“Mudou muito; hoje tem casas boas, farmácias, colégios, posto de saúde, ônibus.”

“Mudou em termo de civilização — pelo fato de conhecer alguma coisa, também com as instalações de igrejas.”

A comunidade foi crescendo e seus moradores têm a vivência de uma mudança positiva em termos de infra-estrutura física, saúde, educação e menor violência. Para alguns, esta mudança foi possível pelo apoio recebido das autoridades e órgãos do governo; para outros tudo se deve ao esforço do povo; ou ainda pela chegada de pessoal de melhores condições econômicas. As explicações da mudança são confusas e, em geral, lineares; percebe-se só uma causa de uma complexa rede causal. Provavelmente, este é um ponto para ser aprofundado em termos da história de Porto de Santana e sua conexão com a história social, política e econômica do estado e do Brasil.

“A comunidade aumentou muito, porque entrou para aqui *muitas pessoas de posse*, o que veio mudar a face da comunidade.”

“Eu acho que se a Prefeitura cobrasse os impostos aqui, ela arrecadaria muito. O povo está disposto a ajudar, para ver novas mudanças aqui. Mas eles têm é que procurar.”

“Existem mais pobres que ricos, mas o bairro já foi mais pobre ainda, os primeiros se acomodaram, suas dificuldades são muitas...”

“Hoje tem calçamento, luz elétrica, etc. O fator econômico e o nível de instrução da comunidade influíram em sua evolução.”

“Houve mudanças com relação à condução; colocaram mais ônibus, mas ainda precisamos de mais; hoje o pessoal está construindo casas de alvenaria, porque sendo os proprietários estão enraizados.”

Fica evidente, através das entrevistas das pessoas mais velhas, que muitas foram as estratégias ou mecanismos de sobrevivência gerados pela população e que dão conta desta mudança: mutirões para a construção de casas e para abrir ruas, pedidos coletivos aos órgãos do governo, resistência às expulsões, etc. A *tomada de consciência desta capacidade*, pode ser um dos aspectos a serem trabalhados no ano de 1982.

Como foi dito por um dos moradores mais velhos do bairro:

“... a comunidade tem capacidade para mudar no dia em que houver melhor emprego, recursos financeiros e que esses recursos dêem oportunidades às pessoas desocupadas.”

### **Como é a visão atual do pessoal de Porto de Santana sobre seu bairro**

Aparece um consenso sobre a comunidade, que é carente, “carente de tudo”. Alguns especificam em termos de “ignorância” e “moralidade”, outros em termos de infra-estrutura física e comércio. Mas a visão generalizada é sintetizada pelos moradores com uma única palavra: *carência*, ou seja, os moradores reconhecem o estado de pobreza em que se encontram.

Sobre a base desta visão geral aparecem percepções diferentes e até, às vezes, contraditórias. Para alguns, por exemplo, o bairro é agitado, problemático, etc., para outros o bairro é calmo e sossegado. Para alguns, o bairro e a comunidade são maravilhosos, para outros os moradores não estão contentes. Aparecem aspectos positivos vivenciados pelos moradores: unidade, estabilidade, especificidade e boa vontade. Mas alguns mencionam que é uma comunidade *abandonada, esquecida pelos poderes públicos* e a comunidade “necessita da autoridade”. Outros expressam que à medida que o bairro vai-se valorizando, perde-se a estabilidade, pois os moradores vendem a casa e se vão.<sup>2</sup>

(2) Com relação ao BIRD (Programa do Banco Mundial) que será implantado no bairro, os moradores temem os seus benefícios, dizendo que vai acontecer a urbanização e todas as condições de melhoramento, mas que com isso vai haver uma maior valorização dos terrenos e aumento nos impostos e os gastos que estes melhoramentos vão acarretar à população poderão levar a maioria que vive em condições de extrema pobreza à evasão para zonas mais distantes, criando assim novas invasões e conseqüentemente novas periferias.

Esta é a visão geral dos bairros, sentida e expressada por seus próprios moradores e que se ilustra com algumas frases:

“A nossa comunidade é estável. É específica, pessoal.”

“Carente, carente de tudo...”

“É uma comunidade pobre e tem vários galhos como: ignorância e imoralidade.”

“Povo ignorante, mas tem coisas boas.”

“Comunidade boa, mas precisamos de um amparo maior dos órgãos governamentais devido ao crescimento da comunidade em todos os sentidos...”

“É uma comunidade agitada...”

“A comunidade é calma.”

“A comunidade é unida. Se alguém precisar de alguma coisa, não sai puro...”

“Maravilhosa, lugar humilde mas com ótimo convívio.”

“Bairro dormitório.”

“O pessoal daqui tem muito boa vontade, mas é abandonado pelos poderes públicos e autoridades — só aparecem na época das eleições.”

“A comunidade não está contente, ela pensa que está muito esquecida.”

“... devido à valorização do bairro, a estabilidade não se torna mais estável — O povo vai vendendo e vai-se mudando.”

A unidade mencionada por alguns moradores se refere ao fato característico da cultura popular e, nos setores mais desfavorecidos da população, da solidariedade entre os vizinhos para a sobrevivência, mas que não é ainda a unidade totalmente organizada na luta para uma modificação das condições de vida.

Mas, por outra parte, os moradores têm o consenso de que um dos problemas mais importantes e prioritários é a falta de união, como foi expressada claramente nas reuniões de discussão dos dados do diagnóstico.

“... se os grupos fossem mais unidos, resolveríamos melhor as coisas...”

“... são vários grupos fazendo a mesma coisa; se se juntassem conseguiriam tudo, porque a união faz a força...”

“... existem muitos grupos fazendo trabalhos paralelos e nenhum deles consegue nada, porque estão isolados...”

Essa falta de união é percebida fundamentalmente como diferenças ou desunião entre os grupos religiosos. Vários moradores da comunidade expressam que só com a participação de todos, independentemente das religiões, será possível a solução dos problemas.

“... os grupos religiosos não se misturam nem os jovens namoram com outros de religião diferente...”

O problema da falta de união, a reflexão sobre suas causas, o significado das diferenças, além das diferenças religiosas, devem ser muito mais explorados pela comunidade para uma tomada de consciência auto-reflexiva sobre suas decisões e sobre as possibilidades e limitações de uma ação conjunta.

Neste sentido, alguns dos moradores mais antigos da comunidade percebem também diferenças sociais e econômicas:

“Tem muitas diferenças sociais, até pelas religiões que são muitas, cada qual quer mais para si. Existem mais pobres que ricos...”

## 11.2. Como é a vida cotidiana da mulher e do homem?

A vida cotidiana da população de Porto de Santana é uma expressão das condições “infra-humanas” de sua sobrevivência. A maioria do pessoal acorda cedo para iniciar sua luta com a condução e a chegada a seu trabalho. Em geral, este fica longe do bairro, por isso, como se expressou no Capítulo 7, Porto de Santana é um bairro-dormitório.

“O dia comum na comunidade começa às 4 horas da manhã, principalmente para aqueles que têm de marchar a pé.”

Os homens que trabalham no setor formal da economia, em sua maioria desempenham tarefas como mão-de-obra não-qualificada: garçons de hotéis e restaurantes, varredores de rua, ou operários não-qualificados no Porto de Vitória, Tubarão, CST, Companhia Vale do Rio Doce e construção civil.<sup>3</sup>

Um número significativo do pessoal masculino de Porto de Santana trabalha no mercado informal da economia urbana.

“pegam caranguejo para vender...”;

“... vendo picolé, vivo disso...”;

(3) Tubarão — Porto de Exportação de Minério e Usina de Pelotização; Companhia Vale do Rio Doce — Exportação e Importação de Minério; CST — Companhia Siderúrgica do Tubarão. Está previsto para meados de 1983, quando a Usina de Tubarão entrar em funcionamento, que os 10 000 empregados atuais sejam reduzidos para 6 000, ficando o restante desempregado.

“... eu tenho minha carrocinha de pipoca, dá mal, mas dá para sustentar a família”;

ou com empregos instáveis de pedreiros, pintores, carpinteiros, etc. Também existem os chamados aposentados, geralmente por “doenças dos nervos” e os desempregados.

A situação da mulher não é clara, ou seja, não se sabe precisamente se a maioria das mulheres trabalha ou não. As informações e a visão da comunidade são contraditórias. Aparentemente há uma proporção ampla de mulheres que trabalham; provavelmente, maior número que o de outras periferias urbanas — como a de São Paulo —, onde a maioria das mulheres não trabalha. No caso de Porto de Santana várias são as afirmações com referência à participação da mulher na renda familiar.

“As mulheres participam na renda familiar; não todas porque ficam presas ao marido.”

É provável, também, que o percentual de mulheres na população economicamente ativa esteja associado a um mínimo de condições razoáveis de salário e de estabilidade familiar. O que não é o caso da periferia urbana de Vitória. As mulheres que trabalham fora do lar fazem-no preferentemente no setor serviços, como empregadas domésticas, garis da Prefeitura, pessoal de limpeza nos órgãos públicos ou nas lojas, etc. Também se empenham no mercado informal da economia.

“... eu lavo roupa para fora, porque é a única coisa que sei fazer...”

“... eu ajudo o meu marido costurando para fora, porque não posso sair para trabalhar fora por causa das crianças...”

“... a mulher trabalha fora ou em suas casas fazendo bolos e doce para vender...”

Porto de Santana não é uma exceção nas características do emprego, desemprego e subemprego nas periferias urbanas da América Latina. Uma dessas características é a importância assumida pelos trabalhos não-formais criados pela própria população.

Algumas pesquisas<sup>4</sup> têm assinalado várias características do mercado informal na economia urbana brasileira, tais como: ligar-se mais

(4) Cavalcanti, Clovis e Duarte, Renato, “A Procura de Espaço na Economia Urbana — O Setor Informal de Fortaleza”, Recife, SUDENE, Fund. MT, Série População e Emprego, 10, 1980.



à mão-de-obra feminina; ter um sentido profundo e menos de caráter de emergência para a população de baixa renda; não significar ganhar menos que no mercado formal; a própria população preferir os trabalhos não-formais; ter baixa qualificação mas não significar ter baixa competência; o mercado consumidor não se restringir ao bairro, etc.

Essas e outras características que podem ser assumidas pelo mercado informal em Porto de Santana devem ser ainda mais exploradas nos grupos de trabalho com a população. De qualquer forma, a área de emprego e desemprego foi marcada pelos moradores como uma das áreas prioritárias para o trabalho de 1982. Esse trabalho pode ser desenvolvido visando uma exploração mais profunda da própria comunidade sobre as características de seus empregos, o significado dos mesmos, as possibilidades de gerar cooperativas de produção e consumo, as causas do desemprego, subemprego, etc.

Porto de Santana também não é uma exceção do que acontece com a mulher em outras periferias urbanas da América Latina.<sup>5</sup>

Dados recentes mostram para a América Latina uma expansão do número de mulheres na área urbana, como produto da migração. Em muitos países da América Latina existe uma predominância nítida de mulheres nos fluxos migratórios para as cidades.

A situação de pobreza e de discriminação social é sofrida tanto pela mulher como pelo homem que constituem os conglomerados das periferias urbanas da América Latina e do Caribe. Porém, agrava-se no caso da mulher. Este agravante se reflete na análise do uso do tempo cotidiano de uma mulher de periferia urbana, como é o caso de Porto de Santana.

O uso do tempo, tanto obrigatório como liberado, está focalizado em casa e nos afazeres domésticos. Nem sempre trabalham fora de casa; inclusive existem comunidades ou bairros de periferia urbana onde a maioria das mulheres, mães de família, não trabalham fora de casa. Um dia comum, cotidiano de uma mulher desse tipo é levantar-se de madrugada, arrumar a casa, lavar a roupa, fazer o almoço, levar ou trazer os filhos à escola, pelear com os filhos, ver TV ou escutar rádio, fazer o jantar e ir dormir. Estas são as atividades de rotina na casa, cuidar dos filhos e do marido com poucas ou nenhuma saída para passear.

A mulher que trabalha em ocupações remuneradas se concentra na área de serviços domésticos. Isto é, ainda nos casos que mostram um aumento de participação da mulher no mercado de trabalho, este aumento se restringe a ocupações de baixa renda e pouca habilidade. Por

(5) Ver Sirvent, María Teresa, "La Mujer y el Proyecto Principal en América Latina y el Caribe", Documento elaborado para a UNESCO, fevereiro, 1982.

outra parte, alguns estudos assinalam que se para ambos os sexos há seletividade, a mulher migrante experimenta menor mobilidade laboral que o homem.<sup>6</sup> Ingressam e se perpetuam nas tarefas de serviços domésticos ou de limpeza em instituições privadas ou estaduais que têm pouca ou nenhuma chance de mobilidade.

O homem trabalha geralmente fora da comunidade, às vezes perdendo de uma a três horas de seu tempo em locomoção para chegar a seu trabalho. A comunidade converte-se para o homem em um “bairro-dormitório”.

O trabalho do homem também se caracteriza por seu baixo nível de qualificação e sua alta rotatividade — em sua maioria são chamados “trabalhadores rotativos”. Mas, apesar de sua situação carente quanto ao mundo de trabalho, têm pelo menos a possibilidade de encontrar fontes de aprendizagem informal como é o tipo de trabalho da fábrica, do empregador, da rua, etc. Isto é, sua vida cotidiana o provê de uma série de estímulos que fazem a socialização adulta no mundo urbano. O homem vai aprendendo dia a dia uma série de condutas esperadas que lhe possibilitam interatuar na “grande cidade”. Fundamentalmente, vai conhecendo “as leis” da vida urbana, as relações secundárias institucionais, a burocratização cotidiana. A mulher, pelo contrário, continua encerrada dentro dos limites de sua família, dos afazeres domésticos, dentro do próprio bairro.

O mundo do trabalho é um mundo difícil e complexo para a mulher de periferia urbana. O trabalho não é um meio de liberação, como pode ser no caso da mulher de estratos médios. A mulher de periferia urbana, salvo raras exceções, trabalha só por necessidade econômica. Mais de 50% das mulheres que trabalham não gostariam de trabalhar e desejariam estabelecer-se em sua casa. Perseguindo o ideal de dona-de-casa, as mulheres, em geral, nunca se identificam com seus trabalhos e raramente se sentem membros da classe trabalhadora. A representação social da mulher é a figura feminina centrada na casa e no cuidado dos filhos. Por isso, quando volta a trabalhar depois de casar-se, é só por necessidade econômica.

Por outra parte, à imagem idealizada de mulher dona-de-casa se associam problemas estruturais, tais como: o número de filhos, a destruição da família rural extensa e a carência de sistemas sociais de creches ou albergues infantis.

A mulher que sai para trabalhar deixa seus filhos abandonados. Não tem serviço doméstico que a substitua. Afortunadamente, a solidariedade informal, própria da comunidade rural e conservada nos

(6) Geneletti, Carlo, “Población y Estratificación”, III Reunión sobre el Manual de Referencia de Educación en Población para América Latina, Santiago, 2-7 de abril de 1978, UNESCO, p. 35.

bairros periféricos urbanos, atua como fonte geradora de mecanismos de sobrevivência; criam-se, então, sistemas informais de ajuda, onde a mulher que trabalha deixa seus filhos aos cuidados de uma vizinha:

“... eu tenho dois filhos, de 5 e 6 anos. Minha vizinha os vigia. Eles ficam só todo o dia; eu faço a comida à noite e eles se servem sozinhos...”

Essa realidade se agrava ainda mais pela existência de um número importante de lares abandonados pelos pais, onde a mulher deve assumir obrigatoriamente as funções de “chefe de família”.

Dados recentes mostram um número crescente de mulheres chefes de família, associado ao problema da pobreza urbana.<sup>7</sup> Em favelas do Brasil, Venezuela, El Salvador, Honduras, a percentagem de mulheres chefes de família alcança uns 45% e, no Caribe, 35% dos chefes de família são mulheres. A proporção de população adulta constituída de mulheres não-casadas e que são mães é de 27% na Guatemala e 25% na Colômbia e no Peru. Obviamente, sua única forma de sobrevivência é o ingresso na força de trabalho.

A mulher de periferia urbana trabalha então em empregos mal remunerados; se vê obrigada a deixar seus filhos abandonados ou a cargo de vizinhas e deve realizar os afazeres domésticos de sua casa, os quais ninguém realiza por ela.

Em geral, este grupo de mulheres está sem preparação para assumir tal responsabilidade. De uma hora para outra as mulheres estão sendo chamadas a desempenhar um novo papel, muitas vezes de forma traumática.

O abandono do marido, o maltrato, a dominação e agressão em sua presença, o alcoolismo, o desemprego masculino constante são as realidades cotidianas da mulher na maioria das famílias da pobreza urbana.

O mundo educacional das mulheres de periferia urbana reflete também a dramática realidade da desigualdade social, de maneira semelhante à que afeta o homem. As diferenças, em prejuízo da mulher, são mínimas, mas o suficiente para que em alguns estudos se afirme que os efeitos da origem familiar sobre o nível da escolaridade se faz sentir um pouco mais entre as mulheres que entre os homens.<sup>8</sup>

(7) Buvinic, Mayra, “Women Workers in Latin America: A Structural Analysis. International Center for Research on Women”, Washington, D.C., maio, 1981, mimeografado.

(8) Gouveia, Aparecida J., “Origem Social, Escolaridade e Ocupação”, *Cadernos de Pesquisa*, n° 32, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro, 1980; Lewin, Helena, “Educação e Força de Trabalho Feminina no Brasil”, *Caderno de Pesquisa*, n° 32, fevereiro, 1980.

A realidade educacional da mulher de periferia urbana é o analfabetismo, o baixo nível de escolaridade, a repetição e deserção nos primeiros anos de escolaridade primária.

Por outra parte, o nível de educação da mãe se associa com o risco de mortalidade infantil nos primeiros anos, com o qual a situação da mulher na periferia urbana adquire efeitos fatais e irreversíveis em relação às novas gerações.

As diferenças antes assinaladas entre homem e mulher durante o tempo ocupado se reproduzem durante o tempo liberado da população da periferia urbana. Dentro de uma situação carente em termos de qualidade de vida, o homem tem a possibilidade de sofrer uma gama de estímulos maior.

Um dia típico de domingo para a mulher se caracteriza pelas seguintes atividades: ficar em casa, realizar os afazeres domésticos, ir à igreja ou visitar parentes.

Em geral, não se percebe para a mulher diferenças profundas entre um dia de domingo e um dia de semana. O homem, pelo contrário, tem maior possibilidade de romper a rotina da vida cotidiana via ida ao bar, aos bilhares, ver o jogo de futebol nas vizinhanças,<sup>9</sup> conversar com seus amigos nos bares, beber, assistir as partidas de futebol nos bairros mais afastados, ir ao centro da cidade, etc.

“Os homens jogam bola, uns vão para o campo de futebol, uns vão para o bar, passeiam, ficam consertando a casa, às vezes ajudam o amigo a construir casas, bebem, jogam dama, sinuca, jogam bola de pau, etc.”  
(Entrevista realizada na periferia urbana.)

A atividade compartilhada pelo grupo familiar é mínima; também é mínimo o tempo compartilhado do homem com seus filhos.

Esta descrição da vida cotidiana dessa população nos estaria mostrando um agravante dos desequilíbrios sociais na realidade da mulher. Inclusive uma análise qualitativa das atividades durante o tempo liberado mostra uma presença maior da mulher em atividades de consumo, como ver TV.<sup>10</sup>

O mundo das representações sociais da cultura popular vivida cotidianamente pelos setores de periferia urbana apresenta uma série de aspectos que podem inibir a elaboração de projetos de transformação social para a mulher.

(9) Essa combinação do bar, bilhares e futebol tem sido denominada “O Clube de Periferia”.

(10) As práticas culturais consumistas são percebidas como fatores inibitórios de um crescimento na capacidade de participar, de refletir, de criar e recriar sobre os fatos da vida cotidiana. Ver o artigo de María Teresa Sirvent, em Werthein, J. e Gajardo, M., ob. cit, 1982.

Representações sociais ou imagens da mulher, do homem, da família, por exemplo, reproduzem ou refletem as experiências autoritárias e de subordinação nas quais se estruturam, inibindo então uma participação social ampliada do homem e da mulher nos fatos de sua vida cotidiana. Uma representação social é inibitória na medida em que obstaculiza o reconhecimento de necessidades objetivas e de todo o processo reflexivo ou de tomada de consciência que conduza ao planejamento de novas alternativas de ação.

Este é o caso da representação social da mulher detectada em algumas periferias urbanas da América Latina. A imagem feminina é inibitória do reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação, autovalorização e valorização de qualquer conduta que modificará a vida de rotina doméstica feminina: a mulher é percebida só como mulher na casa, atendendo aos afazeres domésticos, aos filhos e ao marido. O homem manifesta claramente seu orgulho na manutenção do lar e seu temor frente à possível independência feminina. Surge uma forte identificação com os papéis femininos tradicionais.

“... a mulher quer ir trabalhar e o homem não quer deixar porque diz que a mulher que trabalha fora não presta, quer liberdade... Nenhum deles gosta que a mulher trabalhe. E daí começa a briga. Meu marido mesmo não deixou eu pegar outro emprego...”

“... os homens detestam que as mulheres trabalhem fora, muito poucos são os que não ligam...”

“... sou contra a mulher trabalhar fora porque ocupa o lugar de um homem. Geralmente a indústria a prefere por ser mão-de-obra barata...”

“... os homens acham que a mulher trabalhar fora pode passar a errar...”

“o homem acha que lugar de mulher é dentro de casa.”

Tanto o homem como a mulher aceitam o trabalho feminino só quando a mulher é solteira. Casar-se é sinônimo de deixar de trabalhar. A maioria das mulheres entrevistadas trabalhavam quando solteiras e abandonaram seu trabalho com o matrimônio.

Por outra parte, pode-se aceitar a necessidade do trabalho feminino frente às exigências econômicas.

A mulher manifesta, em termos gerais, uma aceitação desta situação. Inclusive aparecem críticas veladas da mulher à parceira que trabalha.

“... eu prefiro passar um pouco de necessidade mas não tenho coragem de deixar meus filhos abandonados como muitas mães fazem, para ir trabalhar fora...”

Existem exceções, não casuais, nas mulheres que participam de grupos femininos como os “clubes de mães” ou as “uniões de vizinhanças” de mulheres.

“... a mulher deve participar da vida e também na tomada de decisões da comunidade, porque as mulheres devem se juntar e procurar encontrar soluções para os problemas...”

“... estamos reivindicando uma creche para que estas mães que precisam sair para trabalhar longe de casa tenham onde e com quem deixar os seus filhos...”

“... nós resolvemos formar o grupo porque nós ficamos sozinhas, pois os homens saem para o trabalho de madrugada e só voltam para dormir. Não têm tempo, então resolvemos nos juntar e tentar resolver alguma coisa...”

Estas frases refletem aspectos positivos das mulheres de periferia urbana: uma parte das mulheres assume, muitas vezes, a liderança de grupos que lutam para as reivindicações do bairro.

A maioria, porém, apresenta aceitação e resignação. Essa imagem tem sido não só transmitida, mas também aprendida. Seu nível de aspirações quanto a mudança e a trabalho é baixo.

Quando se manifesta a aspiração para trabalhar, só se visualiza como realização de afazeres domésticos. Seu “ofício”, sua especialização têm sido por anos e anos a limpeza e as tarefas da casa e não se percebe possibilidades nem potencialidades de outro tipo de emprego. Estas imagens inibitórias têm um forte componente de desvalorização da figura feminina.

Como máxima aspiração aparece o trabalho de limpeza em instituições. Por quê? Não só pela segurança de um emprego municipal ou estatal com seus benefícios marginais, mas fundamentalmente porque implica um controle externo de gastos sem limites de dinheiro.

A imagem desvalorizada da mulher se reflete em suas demandas educativas; estas só se referem a cursos de habilidades domésticas. A maioria se usa o curso o faz para trabalhar em suas casas, de maneira tal que não se opõem à imagem feminina e conseguem compatibilizar as exigências dos afazeres domésticos.<sup>11</sup>

A representação social da mulher se vê reforçada pelo modo como a mulher “vê” seu homem. A visão feminina do homem é negativa. Surge um consenso geral referente à “ociosidade” masculina. Portanto, a mulher assume que, se ela trabalhar, o homem aproveitará para trabalhar menos ou não trabalhar.

(11) A mulher de periferia urbana, quando se decide a seguir os cursos profissionalizantes para mulheres, em geral o faz perseguindo um ideal de trabalho por conta própria que quase nunca se concretiza.

Obviamente, ambas as imagens se reforçam justificando (sem reflexão) a realidade objetiva dos setores periféricos. É provável, inclusive que esta imagem do homem seja uma maneira de interpretação “voluntarista” do problema estrutural de desemprego ou de empregos rotativos.

Aparece, então, uma série de representações sociais que apóiam a chamada “injustiça irreversível” da mulher dos setores populares; uma série de percepções, visões e crenças, que não fazem mais que “justificar” as formas de vida cotidiana.

O componente de desvalorização que encerra a imagem ou representação social da mulher se manifesta claramente quando o homem rechaça a participação social da mulher em geral, ou de mulheres mais ativas.

Tampouco a mulher apresenta uma imagem positiva da família ou da relação familiar. A maioria das expressões têm conotações de uma grande tristeza, dor e sofrimento. Sofrem em silêncio, há resignação pela condição feminina.

Predomina também uma representação social fatalista da vida que não “permite” considerar que os fatos sejam modificáveis e sobretudo modificáveis a partir de uma ação individual e de grupo. Tampouco facilita um reconhecimento “da participação” ou “do ser protagonista” como necessidade inerente à condição humana, nem o reconhecimento da importância de reflexão grupal sobre as causas sociais, culturais e econômicas que estão determinando os problemas da vida cotidiana.

### 11.3. Quais são as necessidades e os problemas assinalados como as mais importantes?

Os problemas mencionados pelo pessoal dos bairros de Porto de Santana, durante as entrevistas individuais e grupais,<sup>12</sup> refletem a situação de carência e de carência ou pobreza extrema em que vivem.

As entrevistas falam dos problemas e necessidades

- de *infra-estrutura*: esgoto, calçamento, escadaria, condução, iluminação, água, etc.;
- associados à situação de *emprego*: salário baixo e desemprego;
- associados com a *falta de segurança, de moradia*: marginalidade, tóxicos, prostituição;
- associados com a *vida familiar*: alcoolismo, falta de interesse dos pais na formação das crianças, lares desfeitos, pais que batem muito

(12) Ver Capítulo 8.

nos filhos, mães que deixam os filhos abandonados pelas ruas, mães solteiras, casamentos ilegais, desajustamentos dos filhos causados pela irregularidade moral em que vivem os pais;

- associados com a *saúde e nutrição*: falta de ambulatório, de posto médico, de ambulância, de hospitais, de médicos, de farmácias, alimentação deficiente;
- associados com a *escola*: problemas de vagas, ensino fora da realidade, faltam escolas de 2º grau, faltam carteiras, professores faltosos, professores mal preparados;
- associados com os *poderes públicos*: falta de acesso às autoridades, abandono por parte dos órgãos, falta de policiamento; só se lembram da comunidade na época das eleições, falta de entrosamento entre os órgãos governamentais;
- associados a *conformismo da população*: falta de união, de participação e acomodação do povo;
- associados ao *lazer*: falta de uma área para lazer, os adultos e as crianças não têm onde distrair-se;
- associados à *falta de informação*: desconhecimento das causas e/ou soluções para os problemas e necessidades.

Vejamos algumas frases da própria comunidade falando sobre seus problemas ou necessidades emergentes:

“... as ruas são muito escuras, às vezes a gente troca, cada dia um deixa a lâmpada do lado de fora da casa acesa até os nossos filhos voltarem da escola, além de serem escuras as ruas, ainda têm esgotos e valas abertas...”

“... existem muitos marginais, alguns são daqui mesmo, mas a maioria vem de fora. Não podemos andar sozinhos à noite; é muito perigoso...”

“... a polícia, na maioria das vezes, bate e prende a pessoa errada...”

“... tem pessoas trabalhando, se matando de tanto trabalhar e passando fome, porque o salário que ganha não dá, esta é a situação do Brasil e não só de Porto de Santana...”

“... não existe um bom relacionamento entre os pais e filhos; não existe respeito, porque são criados jogados pelas ruas, os pais não tomam conhecimento do que o filho faz.”

“... as crianças chegam na escola e desmaiam de fome, não agüentam nem fazer educação física.”

“... a Saúde Pública deveria tomar providências quanto aos esgotos e imundícies jogadas nas ruas, porque isto acarreta muitas doenças à população.”

“... a comunidade espera muito mais da escola do que o ensino propriamente dito. A escola está com o ensino muito fraco e ensinando coisas que não estão de acordo com a realidade das crianças de periferia.”



“... falta de apoio dos órgãos para as soluções dos problemas, as reivindicações são pouco atendidas...”

“... o governo faz jogo de empurra com a gente. Não é época de eleições e já viu; ficamos abandonados pelos políticos, ninguém se lembra da gente...”

“... o pessoal não gosta de lutar, é um pouco acomodado, acha que não tem solução para os problemas...”

“... depredam a escola porque eles não têm onde brincar, como não têm apoio, nem um lugar para distraírem se revoltam e destroem...”

“... o pessoal é muito desinformado, isto gera muitos outros problemas como a violência, adultério, marginalidade e também na procriação dos filhos...”

Nessa menção de necessidades expressadas nas entrevistas, antes da reuniões de retroalimentação,<sup>13</sup> aparecem alguns pontos importantes.

- a) A população percebe e sente problemas que vão mais além das necessidades de sobrevivência e segurança básica e que estão associados à sua vida familiar, sua vida cotidiana e seu lazer, sua capacidade de participação e compromisso ou conteúdo de sua educação.

Como expressou uma diretora nas reuniões de retroalimentação:

“... o povo começa a estar incomodado com a acomodação...”

- b) Embora não seja ainda uma maioria, a percepção de alguns moradores sobre os problemas da escola não se limita a problemas do prédio, a segurança e/ou a caixa escolar, mas abrange também os problemas de conteúdo, tais como o ensino fraco ou o ensino fora da realidade.
- c) A visão da polícia ou do policiamento, embora seja percebida criticamente como a solução requerida para os problemas de marginalidade, apresenta, em alguns moradores, componentes contraditórios: a polícia é necessária mas é temida a sua agressão injusta. Como se fala em uma das entrevistas:

“... os policiais batem nas crianças até quase matar.”

“... a falta de policiamento aumenta o problema do tóxico...”

“... a polícia, de maneira geral, age com muita injustiça, é muito agressiva...”

(13) Ver Capítulo 8.

No trabalho de retroalimentação realizado com a comunidade, os grupinhos constituídos discutiram e analisaram os problemas apresentados para determinar suas prioridades. As conclusões são as seguintes:

- Três problemas foram reconhecidos por todos os grupos como prioritários: a falta de união; as carências de infra-estrutura e os problemas de família.

A falta de união foi *marcada especialmente* durante as discussões tanto nos pequenos grupos como no painel final.

Como se verá no próximo item, a falta de união é percebida por parte da população como causa da situação atual e, portanto, a união é encarada como a solução.

Essa situação está assinalando uma consciência importante da comunidade sobre a importância de união e da participação coletiva. Mas essa consciência é só um ponto de partida para a organização da comunidade, na medida em que é ainda necessário se aprofundar na reflexão sobre as causas da falta de união e da carência de união e da carência de uma participação social maior e sobre as possibilidades, objetivos e meios de uma ação coletiva organizada.

“... deve haver maior união dos grupos, porque a união faz a força; deve haver a união para que todos possam participar na mudança.”

- Como reconhecimento “quase” total foram mencionados como problemas também prioritários: saúde, falta de informação e falta de policiamento. Assim expressou-se a própria comunidade:

“... aqui deveria ter um hospital. Esses dias teve uma mulher que foi ganhar neném e a criança morreu porque passou da hora de nascer.”

“... existe muita falta de informação; as pessoas desconhecem o que acontece dentro do seu próprio bairro. A maioria das pessoas sabe o que está acontecendo no mundo todo através da TV, mas não sabem o que acontece no seu bairro; por exemplo, o Projeto do BIRD. São poucas as pessoas que aqui moram e sabem o que é isto...”

“... muitos morrem porque não têm condições, aqui não tem hospital, vão para o INPS e às vezes não conseguem ser atendidos e a doença vai aumentando. O transporte para esses casos é precário, não se tem ambulância e táxi fica muito caro.”

“... nós estamos precisando de gente boa na polícia, não esse pessoal que anda por aí fazendo injustiça; o que acontece aqui é isso mesmo, quem precisa ser preso não é, prendem os inocentes...”

- Finalmente, com reconhecimento parcial, foram mencionados como problemas prioritários: lazer, alcoolismo, tóxicos, desemprego, salário baixo, falta de acesso às autoridades e marginalidade.

“... a gente não tem isso aqui; é só trabalhar e não se tem um lugar para ir para se distrair...”

“... esse é um problema sério, a gente vê rapazes de dia com o sol quente caídos pelos cantos das ruas por causa dessas drogas. E a bebida nem se fala, é um grande problema porque é a maioria da população que possui, tanto os jovens como os chefes de famílias e mulheres.”

“... acho um problema muito sério, porque com o salário que a maioria ganha não dá pra viver, não dá pra comprar nada do que se tem vontade, tem que fazer uma escolha ou compra alguma comida e deixa o resto ou passa fome e compra outra coisa...”

“... sinto os nossos problemas e necessidades, mas há dificuldade e falta de apoio das autoridades para se chegar a uma Secretaria de Estado e até mesmo ao governador. Nós devemos e precisamos ter esta facilidade para que nós mesmos coloquemos pra eles os nossos problemas, da nossa forma. O que acontece é que eles ditam as regras pra nós e somos obrigados a fazer o que eles querem e não o que nós precisamos e queremos...”

No item seguinte serão apresentadas as ligações de causa e efeito que a própria comunidade percebe entre os problemas mencionados como prioritários.

O importante é remarcar a capacidade potencial de reflexão e de aprofundamento ou análise dos problemas mostrada nas sessões de trabalho grupal. Isto foi especialmente claro na colocação da “falta de união” como problema prioritário (entretanto, quase não foi mencionada nas entrevistas individuais e/ou grupais da etapa I e II do diagnóstico) e na colocação dos problemas da família como consequência e não causa.

A percepção da comunidade sobre seus problemas e necessidades prioritárias mostra, então:

- a) Que sua visão não se limita às necessidades óbvias da sobrevivência, mas que outras necessidades “não tão óbvias” são sentidas e explicitadas, como as necessidades de participação e de lazer.
- b) Isto é um ponto de partida fundamental para um reconhecimento de outras necessidades associadas, tais como as necessidades de criação, reflexão, autovalorização e recreação.
- c) Isto mostra também que já estão dados espontaneamente os fundamentos, pela população, para seu crescimento nas capacidades de participação real, reflexão, criação e recreação dos fatos de sua vida cotidiana.

Estas são partes dos fatores ou componentes da cultura vivida destes setores populares que podem operar como aspectos dinâmicos de um crescimento individual e coletivo.

## 11.4. Que relações o pessoal percebe entre os problemas do bairro?

As reuniões e discussões dos moradores do bairro, especialmente as realizadas em torno do jogo das prioridades, mostram a visão mais generalizada sobre as relações entre os problemas mencionados.

Em termos gerais, observa-se:

- 1) Os moradores não percebem os problemas de maneira isolada. Eles mencionam relações entre os mesmos.
- 2) Nestas relações os moradores atribuem ligações de causa e efeito ou consequência.
- 3) Alguns problemas são percebidos como a *causa de tudo*:
  - a) A falta de união: através de diálogos e discussões praticamente se chegou a um consenso a respeito.

“Os impostos são pagos e o povo não recebe nada em benefício disso; é aí que o povo deve se reunir para exigir seu dinheiro em benefício dele próprio, sem divisão religiosa. O nosso Deus é um só e a principal força para trazer o político até nós é com a união.”

“... com a união dos moradores e o problema de família trabalhadora, os outros problemas não terão tanta importância...”

“... penso que o problema principal é a falta de união; não adianta querer fazer as coisas sem a união do povo; essa união tem que ser independente de rixas e de religiões, todo o povo tem que se unir porque o que se conseguir é para o bem de todos e não de um só. Não adianta um grupo ‘ir lá’ e pedir as coisas sozinho; tem é que se unir com outros grupos e pessoas da comunidade, para conseguir alguma coisa. Temos muitos grupos aqui, mas cada um trabalha do seu lado sem querer se juntar aos outros, isso precisa acabar, porque enquanto não existir a união de todos não vamos conseguir nada.”

“Acho esse problema muito importante porque os grupos existentes na comunidade fazem trabalhos paralelos, ninguém se preocupa com o que o outro faz, então ficam muito divididos no sentido da cooperação...”

- b) Desemprego e salário baixo também são percebidos como *causa de tudo*.

“... acho que a causa de todos os problemas é o salário baixo, porque se o pessoal ganhasse bem muitos problemas seriam resolvidos...”

“... tudo acontece devido o desemprego, não tem o que fazer, faz o que não serve.”

- c) Infra-estrutura: problemas de infra-estrutura são mencionados em algumas ocasiões também como a *causa de tudo*.

“... pouco adiantaria construir hospital se continuar o esgoto pelas ruas...”

“Acredito que o problema maior da comunidade seja a infraestrutura, porque se não tivermos iluminação, esgoto, etc., não vai adiantar combater outros problemas, como por exemplo o de Saúde, temos que começar da causa principal.”

- 4) Os moradores não vão mais além, em termos de aprofundar as causas ou os porquês destes problemas percebidos como a “causa de tudo”.

Inclusive se se discutem os porquês, aparecem visões facilitadoras como inibidoras de uma mudança social.

Por exemplo, no caso das causas de desemprego, apareceram, tanto nas reuniões, como nas entrevistas individuais, as seguintes visões:

- a) Visões facilitadoras de uma mudança social e de um crescimento coletivo da população, referidas às causas estruturais do desemprego, incluindo uma visão do desemprego e do subemprego como mecanismos beneficentes das ganâncias dos grupos mais favorecidos.

“Muita gente acha que nós ficamos desempregados porque queremos, mas não é assim não pessoal. O que acontece é que as empresas preferem os que têm pouco tempo de especialização ou que não sejam especializados, porque é mais barato...”

E assim este rapaz de 18 anos fez diante de toda a comunidade uma explicação estrutural e sócio-econômica do problema de desemprego e subemprego, tentando mostrar como tanto o desemprego como o subemprego favoreciam, em última instância, a ganância das empresas.

- b) Visões inibidoras (aparentemente majoritárias) que relacionam o desemprego com a falta de vontade de trabalhar da população.

“Não tem emprego quem não quer...”

“Muitos rapazes andam à toa por falta de um emprego, por não ter uma profissão qualificada, outros por preguiça pois acho que emprego não falta, ou melhor, serviço tem muito.”

Essas visões inibitórias são aspectos da cultura dominante e das visões do mundo, dos grupos mais favorecidos que são internalizadas pelos grupos sociais mais carentes, operando como fatores inibidores de uma reflexão sobre as causas estruturais dos problemas e a elaboração de novas ações para superá-las. Essas visões inibidoras geralmente atribuem as causas dos problemas a

características de inferioridade ou de preguiça dos indivíduos ou dos grupos sociais.

- 5) Alguns moradores (uma minoria) assinalam causas referidas a situações político-estruturais mais globais e associadas à administração governamental:

“... sei que Porto de Santana tem uma arrecadação boa de 60%; estes 60% teria que ser em benefício do lugar, mas não estamos vendo nada disso, não volta quase nada...”

Essas colocações refletem visões questionadoras e consciência dos direitos da população que podem operar como mecanismos dinamizadores de um crescimento coletivo.

- 6) Além dessas causas “gerais” aparecem as seguintes ligações específicas:

- a) Os problemas da família são conseqüência do desemprego, do alcoolismo e do tóxico.

“A falta de emprego e outras coisas, traz muitos problemas à família.”

“Pai desempregado, revoltado, vai descarregar na família; por não poder dar tudo gera muitos conflitos. Resultando daí um alcoólatra ou viciado.”

- b) O problema da família não é conseqüência senão causa da marginalidade, prostituição e alcoolismo.

“A família não tem estrutura nenhuma, não existe respeito entre o marido e a mulher, como também deles para com os filhos. Eles não dão a mínima formação, acontecendo a marginalidade e a prostituição.”

- c) A falta de qualificação profissional é a causa do salário baixo e do desemprego.

“O pai ganha pouco porque falta qualificação profissional.”

“... aqui tem muitos desempregados, acho que é por falta de qualificação.”

- d) A marginalidade é a conseqüência do salário baixo.

“Se o pessoal ganhasse bem, não tivesse um salário de fome, não precisaria cair na marginalidade.”

c) A falta de lazer é a causa da marginalidade.

“... se houvesse um lugar para o lazer, a marginalidade, o alcoolismo e o tóxico, certamente diminuiria bastante.”

Como se observa, os moradores estabelecem ligações entre os problemas. Isso é só um ponto de partida para um aprofundamento maior, visando o descobrimento coletivo de uma rede causal que vai mais além dos limites do bairro e que opera como determinante complexa de sua situação atual.

- 7) Outros aspectos das visões inibidoras de um crescimento comunitário se referem às causas atribuídas ao fracasso escolar. Em termos gerais, não aparecem causas colocadas na escola ou no sistema educacional; a maioria culpa a família e os pais.

“... dentro do problema de família até o problema da escola seria melhorado, pois se as crianças fossem melhor educadas em casa procederiam melhor na escola e as professoras se sentiriam melhor para trabalhar...”

“... a culpa é dos pais que não participam, não vêm às reuniões, deveriam participar mais...”

É interessante este ponto, pois quando a comunidade coloca os problemas da escola quase não se menciona a repetição e deserção, mas se percebem alguns questionamentos sobre o conteúdo. Mas quando se fala dos problemas de aprendizagem das crianças, a tendência dos moradores é culpar as famílias, pais e mães. Essa visão reflete uma percepção desvalorizada de si mesmos que reforça e complementa as visões negativas da escola em relação à comunidade e a própria falta de crítica da escola que coloca a *causa de tudo* na família.

Por outra parte, também aparecem outras visões inibitórias de um crescimento coletivo, que atribuem as causas dos problemas ao destino ou ao instinto, obstaculizando assim toda a possibilidade de reflexão e de criação de soluções novas para problemas velhos.

“... o problema de toda a marginalidade é a falta de temor a Deus...”

“... se muitos problemas não são resolvidos é culpa do destino...”

- 9) Essas visões das causas e ligações entre os problemas se refletem nas soluções percebidas pela comunidade. Assim, se encontram:
- a) Soluções centradas no poder de organização e de luta do povo.

“A solução é a união do povo. São pessoas desentrosadas; tem que haver a conscientização de que deve haver união — quando há união há mais força.”

b) Soluções centradas na autoridade política ou religiosa.

“Precisamos de uma ajuda maior dos órgãos, mais apoio das autoridades...”

“A população acha que a Prefeitura tem a obrigação de exigir que o empresário coloque mais ônibus na empresa; é da alçada do Prefeito; descobrimos isto através de reuniões e pesquisas que fizemos.”

“... se tivesse mais polícia, melhorava muitos problemas...”

c) Soluções centradas no indivíduo ou em mudanças na família.

“A família se entrosando e cuidando melhor da educação dos filhos resolveria a maioria dos problemas.”

d) Inexistência de soluções. Para uma grande parte da população não existe solução para os problemas.

“... humanamente falando, acho muito difícil uma solução.”

“Não adianta, não tem solução.”

Em síntese:

- a) Os moradores percebem ligações entre os problemas que podem ser o ponto de partida para um trabalho de treinamento mental e planejamento coletivo.
- b) As causas e soluções atribuídas aos problemas refletem representações sociais facilitadoras e inibidoras de um crescimento coletivo. Nosso trabalho deverá apoiar-se nas primeiras, tentando uma modificação reflexiva, consciente e criativa das segundas.

## 11.5. Como é a vida de participação social e comunitária

Os comentários sobre a participação social e comunitária têm em conta a diferença entre *participação real* e *participação simbólica*, ou seja, que nem tudo o que comumente se denomina participação é realmente participação.

A participação real ocorre quando os membros da instituição ou do grupo exercem uma forma real de participação, ou seja, através de suas ações influenciam todos os processos da vida institucional:



- 1) na tomada de decisões em diferentes níveis, tanto na política geral da associação como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação;
- 2) na implementação das decisões;
- 3) na avaliação permanente do funcionamento institucional.

A participação simbólica ocorre quando a população, através de sua ação, exerce uma influência mínima a nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer o poder, sem que isso corresponda à verdade.

Conclui-se que a organização vertical da instituição divide os membros em uma maioria responsável pela decisão e pelo planejamento e uma maioria de consumidores da oferta de atividades.

Por outro lado, uma organização horizontal favorece a participação pelo fato de favorecer atividades geradas pelos usuários, atividades nas quais o grupo interessado também participa como responsável pelo planejamento, favorecendo o surgimento de novos líderes e permitindo uma rotatividade na liderança.

Desta perspectiva resultam os pontos seguintes da vida de Porto de Santana:

- 1) Os moradores transmitem uma imagem de uma história intensa de participação comunitária na luta pelas reivindicações do bairro. Isto podemos constatar com frases ditas, tais como:

“Fazíamos reuniões e formávamos comissões de moradores da comunidade para ir às autoridades reivindicar aquilo que precisava no bairro.”

“A comunidade participava no planejamento das ações do movimento dando opiniões e era muito satisfatória.”

“O objetivo do movimento comunitário era resolver os problemas da comunidade, era muito bem organizado.”

“Havia um clube de jovens que discutia os problemas do bairro; o objetivo era satisfazer as necessidades da comunidade.”

“Faziam reivindicações e quando precisava faziam mutirões.”

Aparentemente, os moradores se organizavam através de instâncias participativas — como o Movimento Comunitário — que apresentavam mecanismos de participação real. As menções dos moradores sobre a realização de reuniões e a participação no planejamento seriam indicadores de uma participação real ou de intentos de participação real da comunidade.

- 2) Esse tipo de participação foi mudando e, atualmente, para alguns moradores, a comunidade não apresenta aquela forma de participação.

“A comunidade participou e participa no Movimento Comunitário, mas atualmente a participação é muito pouca ou quase nada. Não sei se estão reunindo no sentido de comunidade, o que sei é que se reúnem só para tratar de futebol.”

“A comunidade por si mesma tem trabalhado para solucionar seus problemas fazendo várias solicitações, em geral atendidas, sobre infraestrutura.”

“Hoje a comunidade não participa no Movimento Comunitário porque não é solicitada pela atual diretoria.”

“As mulheres participam fazendo cursos de corte e costura, arte culinária no SESI e no Movimento Comunitário.”

É assim, então, que o Movimento Comunitário, uma das instâncias mais importantes de participação social do bairro, apresenta uma imagem contraditória.

Para alguns moradores continua sendo a instância principal de participação e a única conhecida. Eles inclusive falam de procedimentos democráticos, tais como as eleições anuais para escolher a diretoria ou realização de assembléias periódicas.

“... é aquela que se faz através de eleições, pois através dela vão ser eleitos os elementos que todos desejam...”

“Nós achamos quem sem o Movimento o problema torna-se grande, porque ele é uma representatividade do povo.”

“A comunidade participa no Movimento Comunitário indo às reuniões.”

Para outros, o Movimento Comunitário perdeu sua representatividade e suas funções reais associadas com as reivindicações da infraestrutura do bairro.

Várias são as razões sentidas pela comunidade:

- a) Mudança de uma estrutura flexível e participativa para outra rígida, com lideranças não-democráticas que monopolizam e obstaculizam a participação real da comunidade. Inclusive, alguns moradores, especialmente jovens, expressam que seus desejos de participar se frustram frente às lideranças autoritárias.

“A participação não tem limite, mas a participação que se percebe é de cima para baixo.”

- b) Mudança de interesses: dos interesses autênticos do bairro a interesses políticos.

“O objetivo do Movimento Comunitário era resolver os problemas da comunidade. A diferença daquele movimento para o de hoje era que o primeiro tratava dos interesses da comunidade e o de hoje é mais político.”

- c) Realização de reuniões durante horários inadequados para a população.

“As reuniões do Movimento Comunitário deveriam ser num horário conveniente, para que todos pudessem participar.”

Em síntese, o Movimento Comunitário, para esta visão negativa de sua história, deixou de ser um mecanismo de participação real para converter-se em uma instituição rígida, onde a maioria não participa na tomada de decisões e onde se atua como um órgão estadual: recebem-se pedidos e tenta-se responder. E, inclusive, até pode-se converter em um meio de acesso social, via carreira política.

“A comunidade não encara o Movimento Comunitário como um apoio; só procura na hora que precisa.”

“Ela faz seu pedido e o Movimento Comunitário procura atender.”

Neste sentido, e lamentavelmente, a evolução do Movimento Comunitário de Porto de Santana não é uma exceção. A história da maioria das associações voluntárias, que surgem da participação espontânea dos moradores para unir-se e lutar por suas reivindicações do bairro, mostra que quando se organizam o fazem em função de modelos hierárquicos e burocráticos rígidos que inibem a possibilidade de participação real da comunidade. Obviamente, são os únicos modelos conhecidos, os modelos internalizados da sociedade global.

As associações voluntárias dos setores mais carentes tendem, também, a reproduzir, quando se formalizam, a estrutura hierárquica e burocrática das instituições sociais.

Em termos gerais, as associações ou grupos de vizinhanças ou de bairros não se caracterizam pela participação real da população em seu funcionamento.

Quantitativamente, somente um mínimo da população está vinculada a essas associações. Reproduzem-se na periferia social as desigualdades de participação social da sociedade global. Somente um pequeno número comprometido com a associação e toda uma grande maioria periférica.

“... mas a participação que se percebe é de cima para baixo.”

A participação do bairro é restrita e quando existe comumente limita-se à emissão do voto nas eleições, à participação esporádica nas assembléias nas quais às vezes não se atinge o *quorum* regulamentar ou ainda a “doação” do trabalho pessoal para a execução de decisões tomadas por um pequeno grupo (ajuda em tarefas de construção ou manutenção do edifício, colaboração para a preparação de uma festa, etc.). A participação geralmente é simbólica. Os líderes “pensam” e, no máximo, as “bases” executam ou fazem os trabalhos manuais.

Quando os moradores falam das razões da pouca participação da comunidade, à diferença de outros bairros da periferia urbana, aparecem bastante explicações “estruturais” que vão além da resposta simples “não têm interesses”.

Neste sentido, é importante assinalar várias colocações referidas à forma de vida cotidiana com suas obrigações que não gera *tempo* para participar, à *falta de entrosamento* comunitário, à *desilusão por promessas não cumpridas* e aos estilos autoritários das associações comunitárias.

As estruturas das associações voluntárias mostram uma série de aspectos que operam como fatores inibidores para o aumento da participação real da população, tanto feminina como masculina. Esses fatores mostram como se reproduz no interior, mesmo de uma associação popular, as formas e mecanismos de não-participação ou de participação simbólica dos grupos mais favorecidos da sociedade. Assim, encontramos:

- a) Alto grau de burocratização imposto para o funcionamento da instituição (recursos formais, registro de atas, votação, etc.) que trava o envolvimento espontâneo e pouco formal dos vizinhos de bairro.<sup>14</sup>
- b) A monopolização da tomada de decisões pelo presidente ou em uma só pessoa, provavelmente, com participação simbólica dos outros membros da Comissão Diretiva. O processo de tomada de decisões é geralmente autoritário, com monopólio do poder, apesar das formulações referidas a “serem democráticas”.

Ter poder significa ter recursos; os recursos são tempo, informação e conhecimento das burocracias estatais (conhecimento do funcionamento de algumas repartições públicas ou conhecimento direto de alguns funcionários públicos).

Aquela pessoa da comunidade que consegue monopolizar esses recursos geralmente se converte em “líder” irremovível, e esta pessoa

(14) As atividades coletivas espontâneas, nos setores populares, durante seu tempo liberado (diversões, festas, esportes, etc.), se caracterizam por relações informais, de comunicação direta entre vizinhos, com pouca ou nenhuma imediatização burocrática.

geralmente, e salvo raras ocasiões, é um homem da comunidade com um nível educativo e sócio-econômico acima da média da população.

Fundamentalmente, ter tempo e informação é ter poder nessas associações voluntárias. A possibilidade de informação ou de saber relacionar-se com o poder público é uma conduta aprendida que não se transfere e lamentavelmente se monopoliza.

A estrutura vertical e hierárquica é a forma socialmente aceita de atuação institucional. As associações voluntárias a assumem como a única possível, tanto nas suas relações para “fora” como em seu funcionamento interno. Suas relações com o poder público são somente relações de “demanda” e “espera” de uma solução proveniente da autoridade social, política ou econômica.

Todas essas características vão gerando uma série de fatores que obstaculizam, por parte da instituição, uma participação real e majoritária da população.

3) Por outra parte, a representação social da participação nos setores populares também apresenta componentes inibitórios que são produtos da internalização dos modelos hierárquicos, autoritários e assistenciais prevalecentes na região.

A maioria do pessoal tem uma visão simbólica da participação. Participar é, no máximo, fazer uso dos serviços de uma instituição ou colaborar como mão-de-obra na implementação das decisões tomadas por outros:

“A comunidade participa das festas realizadas pelo grupo de senhoras, pedindo e angariando coisas.”

“O movimento comunitário promove festas, cursos e outras atividades e a comunidade participa.”

“O Movimento Comunitário promove cursos e a comunidade participa, não sobra uma vaga...”

“A comunidade participa das festas, fazendo doações e vindo à mesma.”

Quase ninguém faz referência à participação em termos da possibilidade real da população na tomada de decisões institucionais. O maior grau de participação falada é aquele referido ao compromisso dos indivíduos na assinatura de um abaixo-assinado.

“Foi feito abaixo-assinado à Prefeitura para o problema de ônibus.”

“A comunidade faz reuniões para tentativas de soluções dos seus problemas, faz abaixo-assinado.”

“Se todo o mundo fizesse um abaixo-assinado resolveria.”

“A comunidade poderia colaborar com a escola através de seu presidente, fazendo abaixo-assinado para criar novos graus de ensino.”

Por outra parte, aparecem visões negativas da participação, por exemplo, o “medo de participar”. Neste sentido, uma das colocações da população é especialmente esclarecedora ao diferenciar a participação massiva, da participação em pequenos grupos de discussão. A população, segundo a visão de alguns de seus moradores, tem mais medo de participar em pequenos grupos que em uma multidão.

“O pessoal tem dificuldade em comparecer em ‘reuniões’, gostam de se aglomerar, mas têm medo de participar.”

Outra fonte de visões ou representações negativas é constituída de algumas crenças religiosas que questionam a participação das pessoas “nos negócios da terra”.

Mas apesar destas visões negativas ou das representações simbólicas da participação, a população transmite um sentido geral de acreditar na luta coletiva e em sua própria capacidade para lutar pelas mudanças de sua vida cotidiana. A própria história do bairro foi uma aprendizagem “de fato” sobre suas possibilidades, as próprias vivências dos antigos líderes mostram a satisfação pela participação.

Esta “sensação” geral de capacidade para a luta coletiva entra em contradição muitas vezes com visões deterministas, fatalistas e desvalorizantes de si mesmos e de seu grupo social. Daí que um dos aspectos a refletir para o trabalho é o desenvolvimento racional daquela vivência sentida de capacidade de organização e logro participativo e a modificação das representações inibidoras para uma participação social.

4) A participação da mulher é um ponto importante a ser ressaltado. Embora seja uma minoria, a mulher de Porto de Santana assumiu e assume muitas vezes a liderança dos movimentos reivindicatórios do bairro. Como foi assinalado anteriormente, a própria ausência dos homens da comunidade durante todo o dia obriga a mulher a assumir uma liderança ativa.

“A mulher participa bastante das atividades e das reuniões na comunidade; já foi o tempo que a mulher era excluída.”

“As mulheres ajudam na renda familiar.”

“As mulheres participam na comunidade quando solicitadas e a participação é muito boa.”

“As mulheres da vida moderna que têm um, dois ou três filhos trabalham, participam mais.”

Neste sentido, Porto de Santana é um exemplo do que acontece em outros bairros da periferia urbana.

Aparecem continuamente movimentos reivindicatórios femininos, solicitando creches e outros problemas de infra-estrutura do bairro. Esses grupos se organizam em torno de outras instituições (a Igreja, por exemplo) ou independentemente. Assim, encontramos "grupos de mães", associações de donas-de-casa, etc.

As mulheres que desenvolvem uma conduta ativa nessas organizações apresentam, não casualmente, idéias, concepções, opiniões que se contradizem total ou parcialmente com as imagens ou representações sociais aceitas pela maioria.

"A maior parte das pessoas, pedreiros, carpinteiros, comerciantes, recebem um salário, mas a doméstica recebe menos de um salário. A lavadeira, coitada; nem isso recebe..."

Ê nestas práticas coletivas não-consumistas e mais participativas que se deve apoiar, em grande parte, um trabalho educativo dirigido à mulher dos grupos mais carentes de periferia urbana.

Isto não significa esquecer a existência de uma visão da mulher que se opõe à sua participação na comunidade, como foi mencionado antes.

Mas, segundo algumas colocações, esta visão da mulher pode estar mudando e, historicamente, percebe-se um acréscimo da participação feminina. Ponto importante para tomar em conta para o trabalho.

"... conseguimos muitas coisas para o bairro, como médico, escadaria e esgoto, além de podermos dar assistência às mães mais necessitadas."

Outro aspecto importante, também, em relação à mulher de Porto de Santana é a abertura de alguns clubes de futebol que estão constituindo suas equipes femininas.

"A mulher participa mesmo; estamos tentando melhorar a equipe feminina, que começou agora, está em fase de implementação."

"A mulher participa ativamente inclusive temos uma equipe de futebol feminina. Esta equipe feminina quando há desfile, faz parte, desfilando."

Ê este outro aspecto dinâmico da cultura popular como prática coletiva em seu tempo liberado que pode ser considerado para o trabalho de 1982.

- 5) Atualmente encontramos as seguintes instâncias de participação:
- a) Movimento Comunitário

- b) As igrejas de diferentes cultos
- c) Os clubes de futebol
- d) As “associações de donas-de-casa” e os “clubes de mães”
- e) Associação Escola-Comunidade — AEC (ver item seguinte)
- f) Grupos de jovens

Todos eles são núcleos potenciais de trabalho para o programa com a comunidade; todos eles, em maior ou menor medida, apresentam aspectos dinâmicos do potencial de solidariedade da comunidade, como também apresentam em maior ou menor medida aspectos inibidores. Neste sentido, já se falou das visões contraditórias sobre o movimento comunitário e a visão da presença de componentes autoritários, políticos ou de não-entrosamento com os outros grupos da comunidade.

“Se a diretoria do Movimento Comunitário se unisse a outras diretorias, ficaria mais fácil conscientizar a comunidade de seus problemas.”

A visão das atividades dos grupos da Igreja Católica reflete uma atitude aberta à reflexão dos problemas “materiais” da comunidade e à participação dos moradores nas discussões e decisões comunitárias.

“A Igreja Católica sempre procura nos ajudar a resolver nossos problemas. A construção da igreja foi realizada pela comunidade; cada pessoa deu tijolo, cimento, etc.; até mesmo as mulheres ajudaram na construção, trabalhando em fins de semana e feriados.”

Neste sentido, seus grupos podem atuar como potenciais dinamizadores de um trabalho educativo que procura o crescimento da comunidade em suas capacidades de reflexão, criação e recriação sobre os fatos da vida cotidiana.

Em compensação, outros movimentos religiosos apresentariam uma série de aspectos inibidores para um trabalho deste tipo, tais como aqueles cultos já mencionados que proíbem a freqüência de seu pessoal a reuniões ou diversões da terra.

“... tem uma discoteca que funciona ao lado da igreja, atrapalhando os trabalhos dela e ela não pode fazer nada, porque a religião não permite nem que assinemos um abaixo-assinado.”

Um outro aspecto negativo e inibidor da organização do bairro, na luta pelos seus interesses comuns como grupo social pouco favorecido, é o fato das próprias diferenças religiosas que, segundo a população, geram conflitos e impedem a união.



Obviamente, um ponto importante para o trabalho futuro será a reflexão conjunta com a população sobre aspectos facilitadores e inibidores das práticas culturais coletivas em relação com uma mudança social.

“Participamos de dois campeonatos comunitários. Temos uma torcida muito grande, inclusive torcida organizada que nos acompanha nas excursões.”

“Todos participam. Adultos, jovens e crianças. Nesse campeonato o comparecimento da comunidade foi muito grande. O clube promove competições para a comunidade, na data de seu aniversário. É o dia todo e a comunidade dá um apoio muito grande.”

“O SESI promove atividades para envolver toda a comunidade; futebol, palestras, filmes educativos, etc.”

“O grupo da igreja dá assistência a bem de cura e temos vários grupos que colaboram com a comunidade. O grupo de senhoras faz visitas, ajuda às pessoas em dificuldade, através da oração, e faz também a campanha do quilo.”

“A nossa maior realização foi a participação nos campeonatos, nos torneios e nas excursões; vai o time com os torcedores da comunidade.”

“A participação do grupo de mães, do SESI e do COS é muito grande. O planejamento é feito pelo grupo de mães sendo que no COS qualquer mãe pode participar.”

6) A participação na escola também apresenta modelo simbólico da participação.

Na escola há quase uma imposição para que a participação dos pais seja simbólica e, na maioria das vezes, expressa através da prestação de serviços.

- a) A AEC<sup>15</sup> — Associação Escola-Comunidade foi criada em todas as unidades escolares como meio dinamizador do Programa de Integração Escola-Comunidade. É uma entidade de caráter social e educacional composta de membros do corpo técnico e administrativo, docente e discente, pais e elementos da comunidade de cada unidade escolar. Esta associação tem como finalidade promover o relacionamento entre a escola e a comunidade, para que ambas trabalhem na manutenção, conservação e aperfeiçoamento da escola como um todo e para o atendimento e promoção geral da comunidade. São vários os objetivos desta associação:

(15) AEC — criada e instituída pela Port. n.º 88/76 de 18/8/76, que determina que todas as unidades escolares deverão criar sua associação, que operacionalize a Lei 3.094/76.

- Promover o entrosamento escola-comunidade, buscando a valorização do elemento humano.
- Conscientizar a escola e a comunidade da necessidade de participação nas soluções de problemas comuns.
- Utilizar os recursos materiais e humanos da comunidade, levando em consideração a melhoria da vida comunitária.
- Promover meios e oportunidades para o enriquecimento cultural da comunidade, através de palestras, encontros, teatros, projeções de filmes, *slides*, *shows*, bibliotecas, jornais e outros.

Além destes e outros objetivos, a AEC foi criada com o objetivo fundamental de servir de instância participativa real da população, mas na prática não é, pois:

- a comunidade desconhece sua existência;
- a eleição dos membros não é representativa ou se escolhem os pais mais ligados à direção ou os pais mais “educados”, em geral os pais não-representativos;
- não há mecanismos para a participação dos pais na tomada de decisões;
- as reuniões não são planejadas com a comunidade (horário, dias, assunto, local, etc.);
- os pais não participam por não saberem ler, por serem analfabetos;
- elementos de dentro da própria escola desconhecem a AEC;
- a visão de participação na AEC é somente no sentido da prestação de serviços ou colaborativa.

Portanto, será parte do trabalho uma reflexão compartilhada sobre a Associação Escola-Comunidade.

- b) A participação reconhecida pela escola, ou seja, a representação dela sobre a participação é uma visão simbólica — participar, para a escola, significa que os pais:
- doem mão-de-obra;
  - ajudem seus filhos com materiais escolares;
  - respondam às normas e castigos da escola;
  - compareçam a festas, ou seja, pais “expectadores”;
  - compareçam a reuniões, permanecendo calados, só recebendo orientações, ou seja, pais “ouvintes”;
  - compareçam a reuniões apoiando a escola, principalmente em medidas disciplinares, ou seja, pais “compreensivos”;
  - ajudem nos deveres dos filhos, ou seja, pais “colaboradores”;
  - compareçam prestando serviços sob a coordenação da escola, ou seja, pais “faz coisas”.

Em nenhum momento a escola prevê a participação real dos pais, opinando ou influenciando na tomada de decisões. Isto porque colocam como causa da impossibilidade de participação vários fatores, tais como: falta de iniciativa, de vivência, de educação e de pré-requisitos.

Podemos constatar isso em frases como:

“A comunidade participa nas festas da escola, vindo e ajudando.”

“Os pais participam na escola, ajudando a pintar e a consertar o telhado.”

“Participam na campanha da telha e do tijolo — mão-de-obra gratuita.”

“A comunidade não participa no planejamento da escola em relação a festas e feira distrital.”

“Os pais participam das reuniões da escola, mas alguns só vêm aqui para matricular o filho.”

“A participação dos pais aqui é muito fraca; pouco interesse; só querem saber se os filhos vão passar; eles não têm mentalidade de pensar que eles precisam de nós e nós deles; a educação deveria ser um entrosamento de pais e professores para ser bem sucedida.”

“A comunidade deveria colaborar com a escola; ajudando na limpeza e na conservação do prédio, já é uma grande coisa.”

“Tem muitas pessoas que participam. Tem um senhor que ajuda muito na escola; é só precisar e mandar chamá-lo que ele está pronto para atender.”

A visão que a escola tem, também, da participação dos pais é um fator inibidor da tomada de consciência, por parte da própria escola, da viabilidade de uma participação real dos pais.

Participação real é aquela que fornece mecanismos para o envolvimento da pessoa na tomada de decisões institucionais.

Até se chegar a isso, há graus ou níveis de participação onde assistir às reuniões é um grau mínimo, mas é um grau. É melhor assistir que não assistir às reuniões. Mas se isto se converte em um engano de participação, ou seja, se a comunidade acredita que ela tem influência na escola, quando na realidade a única coisa que acontece é a escola usar seus serviços, ou seja, usá-los como mão-de-obra para reparos na escola, sem influência alguma na tomada de decisões, então, aí, a participação é simbólica, pois é só uma mínima participação, quase inexistente.

As próprias diretoras das escolas inseridas no PRODASEC chegaram a esta conclusão, analisando uma relação das experiências participativas majoritárias de suas escolas.

## 11.6. Como a escola é vivenciada pela comunidade

Neste item só se apresentará uma síntese das idéias e das colocações da comunidade apresentadas em várias partes deste relatório.

### 1) A comunidade tem visões positivas tais como:

“A escola tem a função de educar; vejo como benefício para o povo...”  
 “... vejo a escola como um bem para os meus filhos, e todos aqui vêm a escola desse jeito...”  
 “... é uma coisa boa; acho que a escola atende as necessidades da comunidade.”

A visão positiva da escola é coerente com a visão positiva que a comunidade também tem da educação.

“Esperam da educação obter um sucesso desejado de ver filhos lendo, escrevendo e tendo condições melhores do que eles (pais) tiveram...”

Tais aspirações geralmente são frustradas.

### 2) Mas, fundamentalmente, tem uma postura de crítica que não se limita a questões materiais ou de prédio, se bem que estas, também, estejam presentes:

- falta de carteiras;
- escola suja;
- falta de segurança;
- falta d'água;
- taxa paga;
- falta de material.

“... na minha escola matriculam muitos alunos, mas se for fazer um balanço não se encontra a maioria; saíram por causa da precariedade da escola, falta de condições e opções por cursos; eles não têm nem onde sentar. Na minha sala havia 52 alunos e hoje só somos em 20...”

### 3) Mas parte da comunidade, provavelmente uma minoria e, especialmente, os jovens e as mulheres ativas, criticam aspectos qualitativos da escola:

- Professores mal preparados. Faltam muito.
- Conteúdo (ensino fora da realidade, ensino fraco e de classe média).
- Diferença da escola pública e privada.
- Falta de ensino de 2º grau.
- Classes superlotadas.

Apresentamos, a seguir, algumas das frases mais significativas:

“... não estou gostando do ensino é muito fraco, especialmente para a 1ª série...” (Frase de mãe ativa na comunidade.)

“... a escola não ensina o que a gente usa; deveria ter palestras sobre o namoro, tóxicos, política e esportes...”

“... a escola tinha que ensinar o que se passa no Brasil e no mundo...” (Frases de jovens de 15 a 20 anos.)

“... o ensino está fora da realidade; ensinam coisas antigas e ultrapassadas...” (Frase de mãe ativa.)

“... a escola é lamentável em todos os sentidos, desde as condições físicas, didáticas e o próprio conteúdo tem que passar por uma reforma total. A ideologia tem que mudar. Tem que nascer outro Paulo Freire...” (Frase de um pai ativo da comunidade.)

“... aqui tem vários problemas, principalmente nas escolas; não comportam o pessoal, em termos físicos e também de conteúdo. Tem muita aula vaga, então nós vamos estudar em Vitória; isto é, os que têm uma condição um pouco melhor e que podem pagar condução, porque quem não pode fica sem estudar.”

“Os professores explicam a matéria e se o aluno não entendeu fica sem entender, porque eles dizem que não é problema deles. Às vezes o professor explica a matéria de um jeito e depois explica de outro totalmente diferente, então nós ficamos sem saber a matéria; às vezes a gente reclama e ele pede desculpas quando isso acontece; explica que é porque ele está cansado, porque trabalha em vários lugares...”

“O pessoal trabalha o dia inteiro, chega à noite na escola e não tem carteira para sentar-se; tem que trazer cadeira de casa ou sentar-se no chão; mas tem sala que nem tem condição para se sentar, o jeito é assistir aula em pé. Muita gente está sem estudar porque não tem condição para pagar condução e o estudo, então vai crescendo cada vez pior, resultando um ladrão, um viciado em tóxicos.”

“... faltam escolas de 2º grau; aqui não existe uma, mas é da Prefeitura e não comporta todo o mundo. Nós precisamos de escolas de 2º grau e pode ser nas escolas já existentes. É mais fácil os professores se deslocarem para vir dar aula do que as crianças.” (Frase de uma mãe.)

Estas colocações estão refletindo no pensamento popular o papel reprodutor das diferenças sociais da escola.

- a) Em seu conteúdo fora da realidade e não adequado às necessidades e à vida cotidiana das populações mais carentes.<sup>16</sup>
- b) Em seu conteúdo de modelos dos grupos sociais médios (classe média) da população que não se adequam às características e à lógica da cultura popular.

(16) Um rapaz colocou também a inutilidade dos cursos profissionalizantes não-formais para o emprego.

- c) Na carência de vagas para o ensino de 2º grau, o que impede às exceções que conseguem sobreviver até à 8ª série continuarem sua educação formal.
- 4) Obviamente, a escola não tem instâncias de participação real, mas tampouco a comunidade as percebe:

“... a escola realiza festas para a comunidade e todo o mundo participa, cada qual faz uma coisa. Um vem trabalhar e outros ajudam a tomar conta...”

“... a comunidade participa das atividades da escola com a presença.”

### 11.7. Como são os jovens da comunidade

Nesta etapa do trabalho a imagem colhida provém dos jovens da comunidade (de 16 a 19 anos), que de uma maneira ou de outra formam parte de grupos organizados nas igrejas ou nas escolas (AEC).

Foram fornecidas algumas informações sobre:

- Visão do bairro por parte dos jovens sobre os problemas e necessidades.
  - Visão da escola e da educação.
  - Visão da família.
  - Visão do namoro.
  - Visão dos grupos da comunidade.
- 1) Em relação aos problemas e necessidades os jovens possuem uma visão muito ampla em torno da infra-estrutura, tóxicos, alcoolismo, prostituição, desemprego e a falta de alimentação, atentando sobre as causas e soluções dos mesmos.

“... uns por falta de emprego, outros porque gastam o que ganham em jogos e bebidas...”

“... muitos caem nos vícios pelo desespero; o que ganham não dá e também pela falta de orientação e uma boa formação...”

“... estamos esperando conscientizar o povo que deve haver união, porque são pessoas desentrosadas. E que através dessa conscientização podemos conseguir alguma coisa com a Prefeitura ou o órgão competente, de acordo com o que queremos. Queremos essa união, porque quando há união há mais força.”

Os jovens mencionam os mesmos problemas que os adultos, porém com uma visão mais ampla e muitos deles tentam soluções diferentes daquelas centradas na autoridade e no policiamento.

“... nós procuramos com que alguns rapazes que são marginais fizessem parte do nosso grupo e fizessem trabalhos com a gente, mas as pessoas olhavam eles de cima embaixo e começaram a falar que quem andava com marginal era porque parecia com eles. Até no meu emprego começaram a implicar com isso. Eles mesmos sentiram o problema e não apareceram mais no grupo. Esta rejeição em ajudar as pessoas que precisam é o lema da nossa sociedade.”

Esta frase reflete um certo grau de consciência das forças da sociedade e dos preconceitos que são barreiras para uma solução diferente dos problemas.

Outro exemplo do pensamento dos jovens que se diferenciam das soluções autoritárias dos adultos é a seguinte situação vivida numa reunião de jovens e adultos.

Um senhor fez a seguinte colocação:

“... o pessoal daqui acaba com tudo, quebra o cadeado do portão, arranca as plantas da horta. Quantas vezes consertar e plantar, quantas vezes eles quebram. O negócio é pegar e dar uma surra nessa molecada ou chamar a polícia.”

Então uma jovem (17 anos) fez a seguinte pergunta ao senhor:

“Por que o senhor não procura dialogar com eles? Talvez o diálogo resolva melhor do que a força.”

2) Outro problema e necessidade mencionado pelos jovens é a falta de uma área de lazer, porque não têm um local apropriado para jogar bola para desenvolver qualquer atividade. Normalmente buscam os pátios das escolas, mas estas ficam com seus portões fechados a cadeado, proibindo o acesso aos mesmos.

Quando os jovens ouviram as acusações sobre outros jovens de danificarem as escolas, disseram o seguinte:

“... Não tem lugar para brincar. Não quebrariam nada se a escola os recebesse melhor.”

“... eu acho que depredam as escolas porque eles não têm onde brincar. Como não têm apoio nem lugar para se distraírem se revoltam e destróem.”

Outra visão sobre o lazer, por parte dos jovens, é a atividade conjunta com os adultos. Não separar para que haja o entrosamento entre jovens e adultos.

“... deveria atender as atividades de lazer para ambos; deveria ser conjunta, não separar para jovens e adultos. Quando fazemos uma festinha, colocamos música para todas as idades. Tanto dançam os jovens como os adultos.”

Podemos observar através desta frase e de outras que o jovem não quer viver isolado em seu mundo, mas sim quer o entrosamento para uma troca de experiências e, também, para uma maior aproximação com os membros da comunidade. Esta é uma visão bem mais realista que a dos adultos.

- 3) Em relação à escola, os jovens, geralmente, têm uma visão negativa, ressaltando o ambiente físico, a falta de interesse dos professores, o conteúdo transmitido, a falta de vagas e taxa paga exigida pela escola.

“... a escola não está dando nada de bom para a gente. As escolas daqui até os aspectos por fora dá até medo de entrar lá dentro. Os professores estão com má vontade e então não ensinam nada. Tem um professor que ano passado reprovou mais de 50% de sua turma...”

A educação transmitida pela escola está merecendo pouco crédito por parte dos jovens, principalmente no que se refere à falta de interesse com que os professores ensinam; o conteúdo fora da realidade, fora das exigências da vida e a falta de uma orientação sobre o sexo, o tóxico, que deveria ser iniciada pela escola e que não tem uma pessoa capacitada para dar.

“A escola deveria dar uma orientação sobre o sexo e o tóxico, através de uma pessoa especialista que possa orientar o lado certo e errado das coisas para os adolescentes, porque em casa muitas vezes até a mãe ou o pai agem errado, mas tudo isso por falta de cultura.”

- 4) Quanto à visão sobre a família, os jovens parecem bastante preocupados com a educação que esta vem transmitindo a seus filhos ou por não transmitir nada, omitindo-se no mínimo indispensável.

“Acho que deveríamos dar a educação na família; está havendo muitos problemas; deveria ter algumas reuniões com os pais com pessoas mais instruídas, para ajudá-los a educar os filhos, porque no fim eles saem como as próprias vítimas de não educar os filhos.”

“Os pais não querem nem saber o que os filhos fazem; se tomaram café, se almoçaram, se estão em casa...”

“Os pais, geralmente, não dão muito apoio no sentido de padrão da família. O pai e a mãe trabalham; saem às 5 e meia da manhã,



deixando os filhos sozinhos; eles não têm tempo para dar atenção aos filhos para um diálogo; só vivem castigando quando as crianças fazem alguma coisa que não é do agrado deles e isso, então, acaba com o relacionamento entre pais e filhos.”

Através destas frases se reflete a consciência que os jovens têm sobre os problemas da família e, especialmente, sobre a distância que eles percebem entre o mundo adulto e o mundo infantil e adolescente. É a esta distância que os jovens responsabilizam como parte das causas de sua própria desorientação frente às situações problemáticas que devem enfrentar na sua vida cotidiana, por exemplo, o namoro.

“... o jovem quer liberdade, os pais têm que ter diálogo com as filhas, esclarecendo sobre sexo. Há pais que prendem muito as filhas e se estas caem nas mãos de rapazes marginais, o que acontece?, ficam logo grávidas, isto por falta de esclarecimento da família...”

“Aqui aparece muita menina largada, às vezes até grávida; entram logo pelo pior caminho.”

“... acho que todo esse problema é a falta de cultura e de formação. Elas não são assim porque querem, acho que é um problema de educação. Se elas tivessem o apoio dos pais e da escola, poderiam mudar. Talvez se elas tivessem orientação isso não aconteceria.”

É importante, também, mencionar que os rapazes mostram uma visão desvalorizada da mulher.

“... a gente conversa com elas e não sabem conversar; não se pode levar um papo legal com elas. Às vezes a gente quer bater um papo com uma menina mas tenho até medo, porque além delas não sabem conversar, sai logo contando vantagens.”

“Para cada tipo de garota um tipo de rapaz; são poucas as garotas com a qual a gente pode falar que fique só entre os dois. A maioria são meninas que andam com um e outro se beijando e abraçando.”

“As mulheres querem ser objetos; ela quer ser como você quer, não sabem dialogar, não têm personalidade.”

As moças não respondem nem se defendem. Isto reflete uma área de trabalho futuro de reflexão sobre o homem, a mulher, as causas sócio-culturais de suas situações atuais e os problemas de relacionamento mútuos. Esta situação mostra também como as visões negativas sobre a mulher vão se internalizando em rapazes e moças desde a sua socialização infanto-juvenil.

Podemos observar que os jovens colocam a culpa não só na família, mas também na escola, acreditando que, como instituições básicas para a educação e uma boa formação, necessário se faz que

estas instituições se organizem e se unam para tentar sanar os conflitos em que se encontram os jovens.

“Acho que a escola deveria ter um orientador educacional. É muito importante para verificar os problemas de muitos jovens.”

“Alguns pais vêem a escola como parte da formação da criança, a ajuda que eles não podem dar; outros vêem como uma fuga; mandam os filhos para a escola para se livrar deles.”

Quanto à visão dos grupos da comunidade, o ponto mais importante a assinalar é a visão crítica que alguns jovens têm em relação às associações do bairro.

“A comunidade tem problema de organização e algumas instituições são muito autoritárias e os jovens abandonam porque não aceitam a ditadura da diretoria.”

“Os jovens, quando adultos, não participam; uns porque estão cansados, outros porque se acomodam.”

Estas frases refletem que os jovens percebem, por um lado, as barreiras que as próprias associações têm para uma participação real como, especialmente, o padrão não-democrático em seu funcionamento e, por outro lado, também percebem a acomodação do mundo adulto. Aparentemente, esses jovens desejam participar e mudar a forma de participação comunitária.

Mas um questionamento fica para o nosso trabalho: “será que esses jovens que questionam, tendo o poder nas mãos tentariam um modelo institucional diferente?” É provável que a resposta seja negativa; e negativa não pela falta de autenticidade e vontade desses jovens, mas por não terem experimentado e aprendido outra forma de exercer o poder que não seja a forma autoritária ou paternalista.

É por isso que um dos pontos a ser trabalhado em 1982 será a aprendizagem dos jovens numa nova forma de participação.

## **11.8. Quais são as diferenças entre a comunidade e a escola?**

Apresentar-se-á, muito sinteticamente, alguns notas sobre a escola e suas diferenças com a comunidade.

- 1) Um primeiro ponto que ressalta é a primazia ou importância fundamental que a escola dá aos problemas da família (à diferença da comunidade que colocou a “falta de união” como primeiro pro-

blema). No trabalho de discussão, na escola, sobre os problemas prioritários *da comunidade*, aparece quase um consenso total, atribuindo-se o primeiro lugar aos *problemas de família*:

“... se a família se unisse mais, não aconteceria tantos transtornos dentro de casa.”

“...influencia muito na vida familiar; eu, por exemplo, fracassei no meu casamento devido a problemas na família, de alcoolismo e outros. O alcoolismo é consequência da não-estrutura familiar.”

“... isto é um problema muito importante; pais e mães que só vivem brigando repercute muito mal na vida da criança.”

“... famílias numerosas morando em dois cômodos, normalmente são oito pessoas. Pais que brigam muito não se respeitam e isso afeta às crianças que procuram descarregar a agressividade na escola.”

“Tenho um garoto na minha sala de aula que não conversa; ele é muito revoltado. A mãe é prostituta e ele não aceita; não vai passar de ano porque não tem condição; só vem à escola para comer; pensa só no horário da comida.”

- 2) A visão que a escola tem da família é ruim e deteriorada. Inclusive, como se assinalou no Capítulo 8, muitos professores questionaram a visão “positiva demais” da família que transmitia o teatro de fantoches. Alguns professores chegaram a expressar que as famílias das vizinhanças só mostravam uma imagem positiva aos estranhos ou visitantes. Nem todos os professores concordaram com esta afirmação, assinalando que a comunidade também tem famílias com um real e bom relacionamento.

Este é um ponto de discussão que exige um trabalho maior de pesquisa e reflexão dos professores. É evidente que existem graves problemas familiares, mas a escola com seus preconceitos exagera esta realidade.

- 3) Este “exagero” se evidencia também na visão *da família* como a causa de todos os problemas do bairro: “família é a base de tudo”, especialmente dos problemas de aprendizagem dos alunos.

“... mas acho que a família seria a base de tudo; se houvesse mais orientação familiar tudo seria diferente...”

“A criança não tem condição de aprender direito porque recebe muita coisa em cima dela; problemas de separação dos pais, mãe que foge com outro<sup>17</sup> e o problema da contradição escola-família. Essa

(17) Quando a realidade da periferia urbana mostra que o abandono familiar acontece mais por causa do abandono do lar pelo homem. No item 11.2 deste trabalho se apresentaram estatísticas sobre o número de lares sem o chefe masculino.

contradição é porque a escola ensina uma coisa e na família ocorre o contrário...”

“A família é muito desinformada; as crianças faltam muito à escola devido à acomodação da família.”

“... devido à dificuldade dos pais que saem para trabalhar e deixam os filhos jogados em casa; pais que bebem e batem nas crianças e até na mãe. A família é a base e existem vários outros problemas como causa ou consequência.”

“Se o pai, ou melhor, pai e mãe bebem cachaça, o filho não acorda no horário e aí falta às aulas; a família vai sempre piorando e levando as consequências para a escola.”

Neste ponto, a escola mostrou *uma capacidade* de reflexão menor que a própria comunidade (lembra-se que a comunidade colocou os problemas da família como consequência de uma série de outras situações?).

Ao ser colocada a família como a causa de tudo, a escola não percebe a rede de fatores estruturais e históricos que determinam a pobreza.

Outros tipos de raciocínio que não definiram a família como causa de tudo foram os seguintes:

- o desemprego causa a marginalidade e a marginalidade gera os problemas da família.
- os problemas da família são gerados pelo alcoolismo, o desemprego, a alimentação, a falta de união na família e o salário baixo;
- a alimentação gera os problemas de aprendizagem e de saúde;
- os problemas de alimentação são gerados pela falta de qualificação profissional, o desemprego e o baixo salário;
- a falta de qualificação profissional gera o desemprego, a marginalidade, os problemas de alimentação e salário baixo;
- a prostituição é gerada pelo salário baixo, os problemas de família, os tóxicos e o desemprego;
- os problemas de saúde são gerados pelo desemprego, salário baixo e a má alimentação;
- a falta de informação causa todos esses problemas.

Em geral, o raciocínio da escola é fundamentalmente linear, ou seja, o pessoal tende a assinalar somente soluções unilineares de causa e efeito, com pouca percepção da rede complexa de múltiplas variáveis que se influenciam mutuamente, constituindo um sistema de idas e voltas entrelaçadas. Tampouco a escola percebe ou menciona problemas mais estruturais de origem histórica, social e econômica.

Portanto, é incapaz de assumir uma atitude mais reflexiva sobre sua função em relação às injustiças sociais. Quase ninguém percebe o papel reprodutor da escola e os fatores educacionais que são parte do

fracasso escolar (repetência e evasão); fracasso escolar que vai reforçando educacionalmente as diferenças sociais (só se mencionam as péssimas condições do prédio como causa da perda de estímulo para estudar).

- 4) Por outra parte, ao ser mencionada a família como causa de tudo, leva a uma visão *ingênua* da mudança social, ao supor que basta só “mudar” ou melhorar a família para que a pobreza seja também superada. (Mudança, claro, está visando o modelo da família das classes média e alta.)

“A união começando na família, as coisas vão melhorando. Se está tudo bem comigo e minha família, eu tenho condição para ajudar melhor os outros.”

Esta visão ingênua obstaculiza as possibilidades de uma reflexão profunda, por parte da escola, das mudanças estruturais, sociais, políticas e econômicas necessárias para superar a pobreza e as agudas diferenças sociais.

- 5) A escola, também, tem dúvidas sobre a participação dos pais no funcionamento da escola. Parte do pessoal das escolas não acredita na riqueza da comunidade; pelo contrário, considera que, sendo constituída por analfabetos e ignorantes, estes não estão capacitados para dialogar. Obviamente, esta atitude reforça os sentimentos de inferioridade da comunidade frente à escola, obstaculizando uma participação real.

“Como esse pessoal analfabeto pode participar do currículo? Não dá.”

“... esse pessoal vive no meio da pobreza e só ligam para as quatro operações e escrever o nome; não tem condições de participar na escola.”

- 6) Por outra parte, a escola teme que a comunidade possa ser facilmente manipulada pelos políticos. Isto significa que a participação dos pais é um risco que pode colocar a escola nas mãos dos políticos ou outras lideranças da comunidade. Esta visão também fala de uma representação da comunidade como uma grande quantidade de pessoas incapacitadas de reagir frente às influências políticas.

O fato de na reunião da comunidade, ou seja, no “encontro” do Programa de Educação Comunitária terem rejeitado os políticos mostra o contrário. Mostra que os moradores do bairro têm capacidade, às vezes mais que a própria escola, de perceber a manipulação e rejeitá-la ou aproveitar-se dela conscientemente:

“... se vocês querem prestar contas à comunidade, marquem um encontro que nós vamos, mas não use este encontro porque não tem nada a ver com política. É só vocês marcarem o dia e o local que nós vamos...”

Em síntese, a escola se distancia da comunidade porque:

- a) teme sua participação real;
- b) ainda tem uma visão preconcebida dela;
- c) não tem uma visão crítica da própria escola;
- d) tem uma visão ingênua e ainda menos profunda que a comunidade sobre as causas dos problemas;
- e) não tem uma atitude receptiva à reflexão ou a um maior conhecimento da comunidade e das causas de seus problemas;
- f) coloca nas mudanças na família a solução de todas as coisas, desconhecendo as raízes profundas dos problemas da pobreza;
- g) não valoriza a riqueza da cultura e do pensamento popular para introduzi-lo no trabalho educacional;
- h) não valoriza o pessoal da comunidade, percebendo-os só como ignorantes e analfabetos;
- i) não percebe a visão dominante que a escola transmite, de inferioridade da comunidade, de autoritarismo da escola, que reforça ainda mais os fatores inibidores do próprio pensamento popular;
- j) não percebe que a escola reproduz em seu relacionamento com a comunidade o modelo hierárquico e burocrático que ela mesma questiona no sistema educacional.

## 11.9. Síntese das conclusões do diagnóstico para a ação

### *Aspectos do diagnóstico*

### *Conclusões para a ação*

Explicações lineares da história de Porto de Santana.

Aprofundar a história, os fatos, desenvolvendo seus aspectos e aprofundando em suas causas e conseqüências.

Tomada de consciência da capacidade criativa que se reflete nos mecanismos de sobrevivência gerados ao longo da história de Porto de Santana.

Aspectos contraditórios do bairro.

Análise dos aspectos e contradições do bairro.

Bairro unido mas também desunido.

Ênfase no problema da falta de união.

**Primazia do mercado informal da economia.**

**Análise do significado do mercado informal.**

Descrição, história, aspectos, tradições, possibilidades de movimentos cooperativos.

**Situação da mulher.**

Acentuação das desigualdades sociais. A mulher “chefe do lar”. Representação social da mulher associada ao “ideal feminino” de dona-de-casa, incapaz de assumir outras responsabilidades.

**Análise da situação da mulher.**

Trabalho de reflexão com mulheres e homens sobre os preconceitos e a realidade da mulher. Modificação coletiva e reflexiva dos componentes inibidores das representações sociais.

**Áreas de problemas prioritários:**

- Falta de união
- Família
- Infra-estrutura e policiamento
- Saúde
- Falta de informação
- Desemprego, salário baixo
- Lazer
- Tóxico, alcoolismo, marginalidade

**Ponto de partida para os trabalhos de educação comunitária.**

Qualquer área de problema tem uma dimensão educativa de reflexão, criação, mobilização mental e planejamento para a ação.

**Visão das causas dos problemas, tanto facilitadoras como inibidoras de uma mudança social.**

Trabalho reflexivo sobre estas visões como ponto de partida. Crescimento e desenvolvimento das visões facilitadoras; modificação coletiva das visões inibidoras. Treinamento mental sobre os problemas prioritários considerados como pontos de partida para um pensar reflexivo — descrição dos fatos, busca de causas, leis e teorias, determinação de objetivos e meios para uma ação coletiva.

**Pouca participação real. Estrutura rígida e burocrática das associações comunitárias. Funcionamento “não-democrático”; monopólio da tomada de decisões e das opiniões.**

**Análise reflexiva e crítica sobre a participação no bairro; pesquisa sobre as estruturas participativas e a pouca participação real da população. Modificação dos aspectos inibidores.**

Aspectos inibidores da representação social da participação;  
Existência de práticas coletivas dinâmicas para uma mudança social. Especialmente, existência de grupos ativos femininos que assumiram a luta reivindicatória. Existência de conflitos e divisões da comunidade segundo grupos religiosos.

Práticas de participação simbólica na escola.  
Visão ou representação simbólica da participação.  
Visão desvalorizada dos pais para participar.

Visão negativa da escola por parte da comunidade; expressões críticas sobre o conteúdo e os professores.

Visão dos jovens:

- mais ampla que a dos adultos;
- tentando soluções não-autoritárias;
- questionadora da distância adulto-jovem;
- questionadoras da escola;
- também inibidoras, quando faz referência à mulher, ao homem e ao namoro.

Diferença escola-comunidade

Apoio da reflexão à imagem de capacidade de luta que se transmite na sua história.

Apoio às práticas coletivas dinamizadoras de uma mudança social. Especialmente os grupos femininos de lutas reivindicatórias. Análise das causas dos conflitos e da falta de união.

Trabalho com a escola e a comunidade para uma modificação da participação e o encontro ou a criação de formas reais de participação.  
Dinamização das AEC.

Trabalho com a comunidade de aprofundamento de suas visões para a elaboração de uma proposta curricular.

Trabalho com a escola para tentar um currículo participativo.

Trabalho especial com os jovens e os adultos sobre o mundo da adolescência e da juventude.

Tomar a sua realidade já expressada como ponto de partida.

Trabalho especial com a escola para a reflexão e modificação de sua prática cotidiana em relação às diferenças encontradas.



## 12

# Proposta do Plano de trabalho para 1982

---

### 12.1. Dimensões gerais da multiplicação do diagnóstico-piloto

O plano de trabalho para 1982 se fundamenta no diagnóstico participativo realizado nas áreas-piloto de periferia urbana.

Este plano foi elaborado sobre as bases das necessidades diagnosticadas, visando, fundamentalmente, à multiplicação das ações para todas as comunidades do PRODASEC.

Em linhas gerais, a multiplicação abrange as seguintes dimensões:

#### 1) *Multiplicação das ações educativas*

Sobre a base do diagnóstico participativo e representativo determinar-se-ão áreas de trabalho prioritário não só para as comunidades-piloto mas, também, para todas as comunidades de periferia urbana compreendidas no PRODASEC. Isto implica a organização de grupos comunitários que, partindo dos resultados do diagnóstico-piloto, confrontem as realidades a serem trabalhadas e multipliquem os resultados do diagnóstico.

#### 2) *Multiplicação do treinamento de animadores da comunidade*

A equipe de base da SEDU estará preparada em 1982 para coordenar a formação de novos animadores. Esses animadores serão escolhidos entre:

- a) as comunidades;
- b) o pessoal das escolas;
- c) técnicos de outros organismos;
- d) pessoal das secretarias municipais de Educação cujas comunidades integrem o PRODASEC.

- 3) *Multiplicação de novos diagnósticos participativos em todas as comunidades do PRODASEC*
- 4) *Multiplicação do trabalho de sensibilização e treinamento comunitário do pessoal das escolas do PRODASEC*  
Isto inclui não só o pessoal dirigente mas, fundamentalmente, professores e ajudantes técnicos.
- 5) *Multiplicação das experiências*  
Multiplicação da experiência de integração com a Secretaria Municipal de Cariacica com outras secretarias municipais de Educação do Espírito Santo.
- 6) *Multiplicação do entrosamento com outras instituições*  
A multiplicação do entrosamento com outras instituições que trabalham nas comunidades periféricas implica:
  - a) Presença de técnicos de outros organismos (SEBES, LBA, SAÚDE, MOBRRAL, etc.) nas equipes de trabalho comunitário coordenadas pela SEDU. Segundo as áreas de trabalho, formar-se-ão equipes constituídas por pessoal da SEDU e técnicos especializados de outros organismos. Esses técnicos podem ser novos animadores comunitários.
  - b) Elaboração de convênios da SEDU com outros organismos, para discussão e elaboração de filosofias e metodologias compartilhadas da educação comunitária.
  - c) Participação de outros organismos na planificação e implementação das ações de 1982.
- 7) *Multiplicação do entrosamento intercomunitário*  
Multiplicação do entrosamento intercomunitário através do uso dos meios de comunicação de massas (*cassette*-foro, *teveclube*, *vídeo-cassette*, etc.).  
O uso dessas técnicas permite não só uma multiplicação em massa a baixo custo, senão, fundamentalmente, uma multiplicação da comunicação intercomunidades.<sup>1</sup>

## 12.2. Objetivos específicos do Programa de Educação comunitária para 1982

Com base no diagnóstico participativo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

(1) Para mais detalhes sobre o uso dessas técnicas no Programa de Educação Comunitária de 1982, no Espírito Santo, ver capítulos 8 e 9.

- 1) Sensibilizar a comunidade (população e instituições) para superar uma tradição de ações individuais isoladas.
  - 1.1.) Promover a formação de grupos de ação nos quais se integrem as diferentes forças educativas e de mudança da comunidade.
- 2) Capacitar a comunidade para a identificação de necessidades e problemas para a exploração de causas e conseqüências e para a determinação de objetivos e meios para uma ação conjunta.
  - 2.1) Capacitar a comunidade para identificação dos conhecimentos, das atitudes, das habilidades e das destrezas necessárias para a concretização das ações comunitárias propostas.
- 3) Gerar processos de reflexão coletiva nas comunidades e nas escolas sobre as representações sociais, tais como, as da participação da comunidade, da mulher, da família, do trabalho, do lazer, da educação, do fracasso escolar, etc., que apresentam componentes inibitórios para o aumento da participação real de toda a comunidade e da escola na solução de seus problemas.
- 4) Gerar processos de reflexão em torno da estrutura, dos objetivos, do funcionamento, do processo de participação e da tomada de decisões e dos estilos de liderança das associações comunitárias.
  - 4.1) Promover a análise das alternativas de organização mais adequadas para o aumento da participação real da comunidade e para a sua formação na tomada de decisões grupais.
- 5) Reativar e dinamizar o potencial educativo das Associações Escola-Comunidade, dos Movimentos Comunitários, dos clubes esportivos e outros grupos.
- 6) Promover uma transformação substantiva nas relações escola-comunidade.
  - 6.1) Sensibilizar o pessoal da escola para o papel da educação comunitária nas áreas de periferia social urbana.
  - 6.2) Sensibilizar e capacitar o pessoal da escola para a identificação das necessidades e problemas da comunidade e das escolas, para a exploração de causas e conseqüências, para a determinação de objetivos e meios para a ação da escola.
  - 6.3) Capacitar o pessoal da escola para assumir as funções de animador social e agente de mudança.
- 7) Promover a formação de grupos de pais e professores para um trabalho reflexivo sobre as áreas de educação infantil, na família e na escola, saúde, nutrição, higiene e trabalho.
- 8) Promover a formação de grupos de pais e jovens para um trabalho reflexivo sobre problemas relacionados com a família.

- 9) Promover a formação de grupos da comunidade de jovens e adultos e da escola para um trabalho reflexivo sobre os problemas prioritários, tais como:
  - a) Falta de união
  - b) Família
  - c) Saúde e nutrição (tóxicos e alcoolismo)
  - d) Desemprego
  - e) Meio ambiente (infra-estrutura, condução, marginalidade, prostituição, segurança)
  - f) Lazer
  - g) Educação
  - h) Falta de informação e de acesso às autoridades.
- 10) Promover e capacitar a comunidade, escolas e grupos para a implementação de alternativas criativas que surjam do nosso trabalho e dentro das possibilidades do Programa de Educação Comunitária.
- 11) Possibilitar a formação de animadores da comunidade e das escolas.
- 12) Gerar ações integradas entre as secretarias de Educação e outros órgãos do estado.
  - 12.1) Obter a formação de equipes interdisciplinares de educação comunitária.
  - 12.2) Obter a elaboração de convênios.
- 13) Obter a gradual autonomia da equipe da SEDU, em relação ao assessoramento do IICA, através de responsabilidades de coordenação parcial nas tarefas de 1982.
- 14) Obter uma função ativa das diretoras das escolas incluídas no PRODASEC que foram sensibilizadas no ano de 1981.
  - 14.1) Obter a formação de equipes de diretoras e professores que desempenhem tarefas de animação social nas novas comunidades do Programa.
  - 14.2) Capacitar essas equipes nas técnicas não-formais de educação e também em sua justificativa teórica.
- 15) Obter um maior envolvimento do pessoal das escolas com os grupos de trabalho comunitário.
- 16) Obter um maior entrosamento com as outras linhas do PRODASEC (escolarização e educação e trabalho), através do uso dos dados do diagnóstico para:
  - 16.1) Realizar tentativas de elaboração participativa de novos currículos.
  - 16.2) Dinamização das AEC.

- 16.3) Aplicação das técnicas não-formais de educação para o processo de escolarização formal.
  - 16.4) Análise da rede de variáveis intervenientes na evasão e repetência.
  - 16.5) Análise do papel da escola na migração rural.
  - 16.6) Análise da vinculação educação e emprego através do problema do desemprego.
- 17) Obter uma maior articulação dos processos e instâncias de educação formal e não-formal sobre a base da noção de educação permanente.
  - 18) Obter a multiplicação do Programa e a mobilização educativa de todas ou da maioria das comunidades inseridas no PRODASEC, tendo em conta as dimensões assinaladas no item 12.1.
  - 19) Continuar o trabalho criativo de elaboração e aplicação de instrumentos e técnicas consistentes com os princípios teóricos deste Programa de Educação Comunitária.
    - 19.1) Enfatizar a criação de instrumentos pela comunidade e os elementos da escola envolvidos.
    - 19.2) Enfatizar o uso dos meios de comunicação de massa (*cassettes*, *video-tape*, filmadoras), pela própria comunidade e pelos elementos da escola envolvidos.
  20. Obter a comunicação das experiências intercomunidades através do uso dos meios de comunicação de massa.

### 12.3. Estratégias gerais para o plano na periferia urbana de Vitória

Os objetivos específicos do Programa de Educação Comunitária para 1982 se traduzem e sintetizam em estratégias e metas concretas.

O Programa se apresenta ou se define através de uma estratégia geral que visa obter os objetivos de multiplicação das ações assinaladas nos itens 12.1 e 12.2 deste trabalho. Esta estratégia geral apresenta as seguintes características básicas:

- a) determinar três formas de trabalho, segundo o grau de trabalho realizado com as comunidades no ano de 1981, ou seja:
  - a.1) *Forma de Trabalho 1 — intensivo* — com as quatro comunidades da experiência-piloto: Morro do Meio, Morro da Aparcida, Morro do Matadouro e a Baixada.
  - a.2) *Forma de Trabalho 2 — semi-intensivo* — com as quinze comunidades que têm escolas inseridas no PRODASEC e cujas diretoras foram sensibilizadas no ano de 1981.

*Município de Vila Velha*

- 1) Alecrim
- 2) Santa Rita
- 3) Ilha da Conceição
- 4) Vila Garrido
- 5) Morro do Camelo
- 6) Alvorada
- 7) Planalto
- 8) Rio Marinho

*Município de Cariacica*

- 1) Flexal
- 2) Itanhengá
- 3) Porto Novo
- 4) Santana de Cima
- 5) Itanguá
- 6) Oriente

- a.3) *Forma de Trabalho 3* — Sensibilização com as restantes comunidades recentemente incluídas no PRODASEC e cujas diretoras ainda não tiveram nenhum contato com o Programa de Educação Comunitária.

*Município de Vitória*

- 1) Morro do Romão
- 2) Santo Antônio
- 3) Volta do Rabayolli
- 4) Inhanquetá
- 5) Morro da Fonte Grande
- 6) Santa Martha
- 7) Morro São Benedito
- 8) Maruípe
- 9) Bairro de N. S. da Consolação
- 10) Praia do Canto
- 11) Praia do Suá

- b) Conseguir que o pessoal da SEDU treinado em 1981 assuma tarefas de coordenação no terreno (planificação, implementação e avaliação das ações).
- c) Ampliação da equipe da SEDU com a inclusão de novos elementos das escolas e/ou de outras secretarias municipais de Educação (Vila Velha e Vitória).
- d) Formação de uma equipe interdisciplinar com elementos da Secretaria de Saúde, SEBES e LBA (ou outros órgãos com trabalho comunitário).
- e) Formação de animadores sociais “escolhidos” entre as comunidades e as escolas e que apresentem a consciência social necessária para este trabalho.
- f) Maior entrosamento e responsabilidades dos elementos das escolas no trabalho comunitário; ou seja, mais trabalho integrado entre escola e comunidade.

- g) Trabalhar com grupos das escolas e das comunidades na análise dos problemas prioritários e na determinação de ações próprias e viáveis para a superação das situações problemáticas. Exemplo: elaboração de um currículo participativo na área de problemas de educação e da família; elaboração de propostas de capacitação do homem e da mulher frente ao desemprego.
- h) Misturar as técnicas de trabalho em pequenos grupos com o uso dos meios de comunicação de massas.
- i) Obter uma maior participação real da escola e da comunidade na planificação, implementação e avaliação das ações do programa de educação comunitária. Exemplo: novas pesquisas participativas, tentativas de elaboração curricular.

As formas de trabalho 1, 2 e 3 — intensiva, semi-intensiva e de sensibilização, respectivamente, apresentam as seguintes caracterizações:

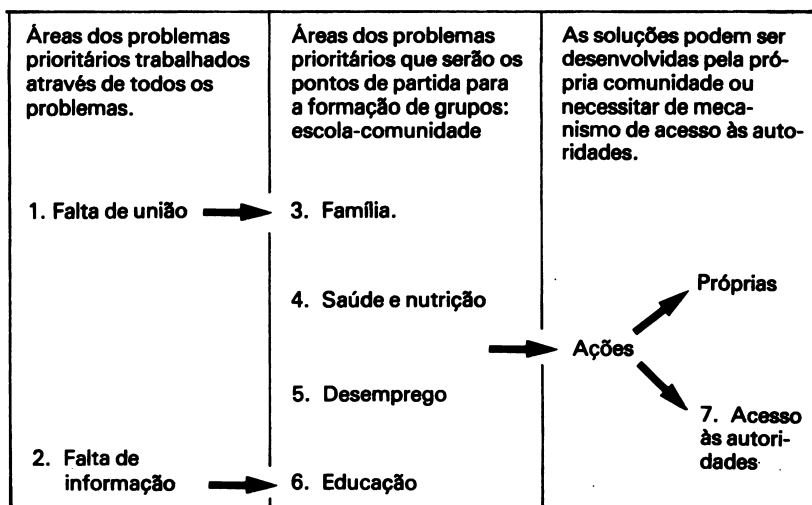
*Subestratégia 1 ou Forma de Trabalho Intensiva* (Município de Cariacica: Morro do Meio, Morro do Matadouro, a Baixada e o Morro da Aparecida)

**A) Quanto ao conteúdo**

- a) Prevê-se abranger as seguintes áreas de problemas assinalados no diagnóstico participativo: falta de união, falta de informação, falta de acesso às autoridades, a família, saúde e nutrição, desemprego e educação.
- b) Prevê-se que as mudanças nas áreas referidas à falta de união e à falta de informação sejam conseqüências de todo o trabalho; ou seja, que como resultado de todas as ações se obtenha uma maior união e participação da comunidade e um acréscimo não só da informação como no manejo de diferentes fontes de informação.
- c) Prevê-se aprofundar com as escolas e as comunidades a análise das áreas da família, saúde, desemprego e educação. Ou seja, estas áreas serão as áreas de situações problemáticas que se tomou como ponto de partida para os trabalhos grupais.
- d) Prevê-se que a área do acesso às autoridades será enfrentada no caso de soluções determinadas pelos grupos de trabalho que demandem o diálogo com as autoridades respectivas, ou seja:

**B) Quanto à metodologia**

- a) Intensificar a participação real da escola e da comunidade na planificação, implementação e avaliação das ações, ou seja, acrescentar a participação nas pesquisas e análise de seus problemas de família,



saúde, desemprego e educação e na determinação de fins e meios para ações concretas.

- b) Intensificar o treinamento nas técnicas de trabalho comunitário dos elementos das escolas e das comunidades.
- c) Trabalhar com grupos constituídos por elementos das comunidades e das escolas acerca dos problemas da família, saúde, desemprego e educação.

Segundo as possibilidades, se escolherá entre duas alternativas básicas:

- c.1) Constituir grupos de jovens, adultos e famílias para a abordagem integrada de todos os problemas.
- c.2) Constituir grupos distintos segundo a ênfase em sua área de trabalho. Exemplo:
  - Grupo A: Problemas de família (pais, mães, filhos e escola)
  - Grupo B: Problemas de saúde (adultos, jovens e escola)
  - Grupo C: Desemprego (desempregados, outros adultos, jovens e escola)
  - Grupo D: Educação (pais, mães, escola, membros da AEC).
- c.3) Mistura das duas alternativas.

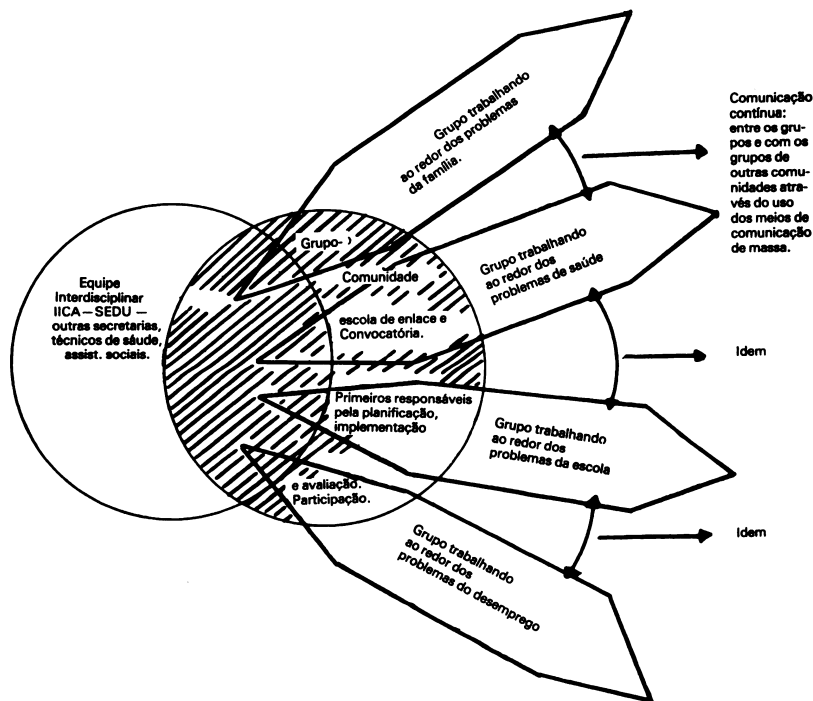
Qualquer que seja a alternativa escolhida o programa dará uma atenção especial às AEC (Associações Escola-Comunidade).

- d) Constituir uma equipe interdisciplinar com elementos da área de saúde e de assistência social.



- e) Coordenação, em campo, dos elementos da SEDU já treinados.
- f) Compartilhar as tarefas de planificação geral das ações e sua avaliação com um grupo formado por elementos da escola e da comunidade pertencentes aos núcleos dinâmicos detectados no diagnóstico, que seriam os primeiros a começar seu treinamento como animadores sociais e seriam os elementos de enlace e convocatória.
- g) Realizar três tipos de reuniões de trabalho:
  - g.1) Com a equipe central interdisciplinar.
  - g.2) Equipe central e grupo comunitário de enlace e convocatória à comunidade.
  - g.3) Reunião de trabalho com os grupos comunitários segundo áreas de problemas prioritários.
- h) Trabalho de inter-relação de técnicas de dinâmica grupal com técnicas de aplicação dos meios de comunicação de massa.

Subestratégia 1: forma de trabalho intensivo

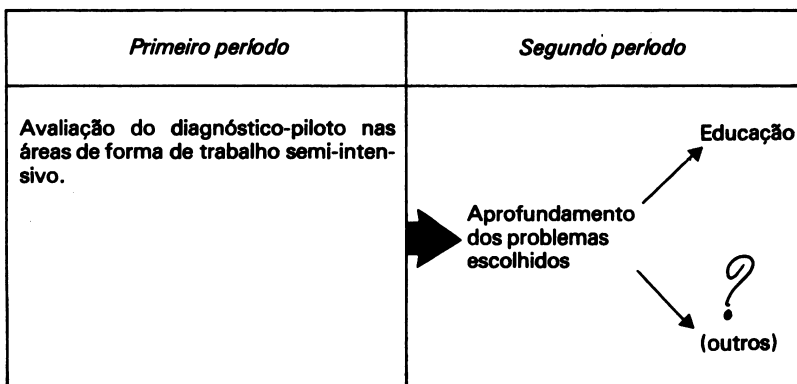


**Subestratégia 2 ou Forma de Trabalho Semi-intensiva** (Município de Vila Velha: Alecrim, Santa Rita, Ilha da Conceição, Vila Garrido, Morro do Camelo, Alvorada, Planalto, Rio Marinho; Município de Cariacica: Flexal, Itanhengá, Porto Novo, Santana de Cima, Itanguá, Oriente)

**A) Quanto ao conteúdo**

- a) Prevê-se começar com uma avaliação do diagnóstico realizado nas quatro comunidades-piloto. Usa-se o conteúdo do diagnóstico como ponto de partida para o trabalho com estas quinze novas comunidades.
- b) Segundo as conclusões da avaliação se escolheria uma ou duas áreas para trabalhar na exploração e análise dos problemas com objetivos de determinação das ações concretas (idem Itens Aa, Ab, Ac e Ad da Subestratégia 1).

Quaisquer que sejam os resultados da avaliação, um dos problemas que se prevê para se trabalhar com os professores e a comunidade serão aqueles ligados à área de Educação, ou seja:

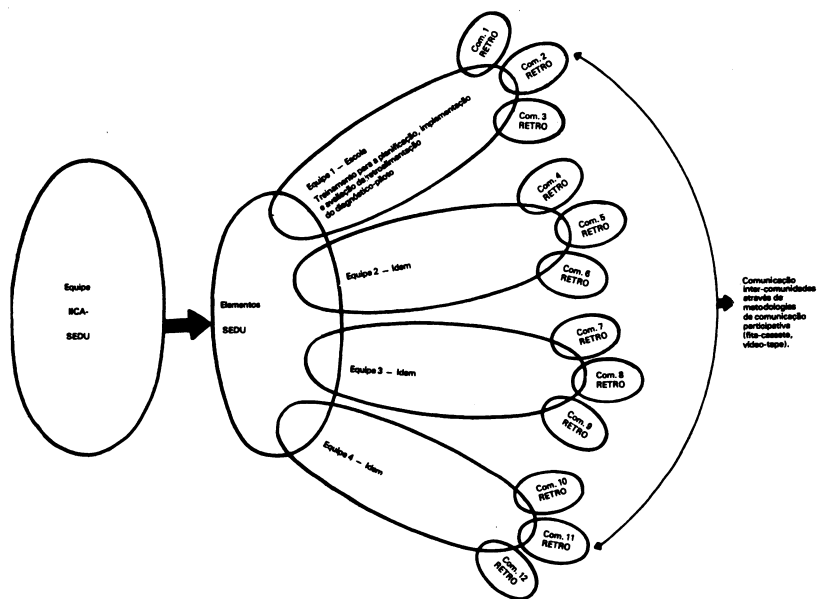


**B) Quanto à metodologia**

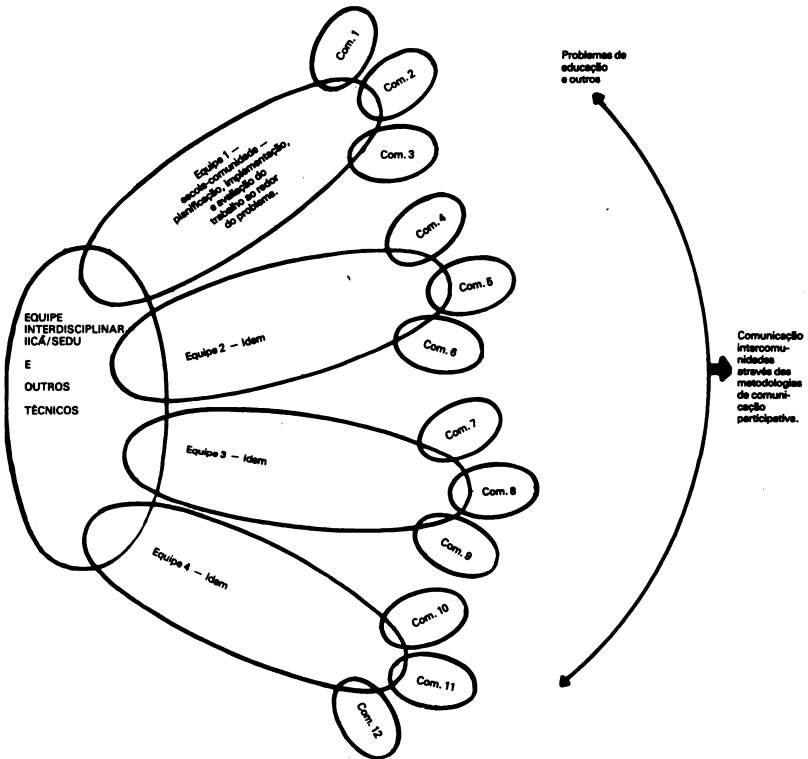
- a) Formação de equipes de diretoras já trabalhadas e professores para fazer a multiplicação e avaliação do diagnóstico-piloto.
- b) Isto implica que estas equipes serão treinadas em:
  - técnicas de retroalimentação;
  - (se necessário) técnicas da bola de neve e entrevistas individuais e grupais.

- c) Este treinamento será coordenado pelos elementos da SEDU já formados no ano de 1981.
- d) Uso intensivo dos meios de comunicação de massas em inter-relação com as técnicas de dinâmica grupal frente a frente.
- e) Realizar três tipos de reuniões:
  - e.1) com as equipes de diretores e professores;
  - e.2) com os grupos comunitários, animados pelas equipes das escolas, visando à multiplicação e retroalimentação dos diagnóstico-piloto;
  - e.3) com a equipe interdisciplinar e os grupos comunitários, segundo a área de problema a ser aprofundada depois da avaliação do diagnóstico-piloto.

*Primeira etapa — Avaliação do diagnóstico-piloto*



**Subestratégia 2: forma de trabalho semi-intensivo**  
**2.ª etapa: aprofundamento dos problemas escolhidos**



As estratégias concretas para este período 2 serão determinadas sobre a marcha e segundo os resultados obtidos no período 1, quanto ao treinamento dos elementos da escola, sua disponibilidade e motivação para o trabalho e a receptividade das novas comunidades. Nesse momento, determinar-se-á a forma concreta de trabalho quanto ao conteúdo e metodologia.

Quaisquer que sejam as decisões deste momento, todo o trabalho com estas comunidades se apóia na possibilidade de se aplicar os meios de comunicação de massa. Do contrário, a multiplicação se dificulta e até pode tornar-se impossível.

**Subestratégia 3 ou Forma de Trabalho de Sensibilização** (Município de Vitória: Morro do Romão, Santo Antônio, Volta do Rabayolli,

Inhanquetá, Morro da Fonte Grande, Santa Martha, Morro São Benedito, Maruípe, Bairro de N. S. da Consolação, Praia do Canto, Praia do Suá.)

Aqui se trabalhará com as escolas recentemente inseridas no PRODASEC.

Realizar-se-à um trabalho similar ao desenvolvimento com as diretoras das escolas do PRODASEC durante o ano de 1981, mas visando a constituição de grupos de trabalho com professores e possivelmente com pessoas da comunidade.

O ponto de partida será também o diagnóstico realizado nas áreas-piloto.

Considerando-se que este trabalho só começaria no segundo semestre de 1982, espera-se contar com novos produtos resultantes do trabalho com as outras escolas e as outras comunidades do PRODASEC.

O trabalho de sensibilização ficará sob a responsabilidade da equipe de base da SEDU.

Um dos desafios será o confronto com escolas inseridas em bairros de classe média alta e classe alta e que recebem população não pertencente ao bairro (especialmente filhos e filhas do pessoal doméstico ou de favelas situadas nos morros que rodeiam os bairros residenciais).

De acordo com essas três subestratégias as funções principais do técnico do IICA serão:

- 1) Coordenação geral das três formas de trabalho.
- 2) Treinamento dos elementos da SEDU em suas novas funções de coordenação do trabalho em campo.
- 3) Treinamento dos novos elementos e da equipe interdisciplinar.
- 4) Participação nas reuniões de planejamento e avaliação participativa das ações do Programa de Educação Comunitária.

## 12.4. Equipe técnica

A equipe técnica necessária para o desenvolvimento das tarefas no ano de 1982 é a seguinte:

a) IICA:

- um técnico especialista em educação em periferia urbana.

b) SEDU:

- cinco técnicos com especialidade em educação em periferias urbana.

**c) Outros órgãos:**

- dois técnicos de nível médio em saúde para trabalhar em periferia urbana;
- dois assistentes sociais para trabalhar em periferia urbana.

Depois das experiências e avaliações do ano de 1981, estabeleceram-se os seguintes requisitos básicos de recrutamento do novo pessoal da SEDU e de outros órgãos:

**a) Da SEDU (ou de secretarias municipais de Educação)**

- experiências anteriores em trabalhos comunitários;
- uma base mínima de consciência social ou de valores humanos compatíveis com a filosofia do programa de educação comunitária;
- capacidade de trabalho em equipe;
- disposição para um trabalho participativo e para assumir responsabilidades autocontroladas;
- dedicação exclusiva.

**b) De outros órgãos (saúde e assistência social)**

As responsabilidades essenciais dos técnicos de outros órgãos são:

- planejamento conjunto com os elementos da SEDU, o técnico do IICA e o pessoal das comunidades das ações de educação comunitária;
- implementação compartilhada com os técnicos da SEDU e o pessoal das comunidades;
- avaliação das ações com os técnicos da SEDU, IICA e pessoal das comunidades.

Os especialistas recrutados devem ter:

- Um bom nível de conhecimentos em sua especialidade;
- consciência social e acreditar nas capacidades próprias da população para seu autocrescimento;
- disposição para o trabalho em equipes e atitudes positivas para o planejamento, implementação e avaliação cooperativa (ou participativa);
- disposição para a troca de experiências e de conhecimentos.

As fontes de recrutamento são:

**a) Para técnicos novos da SEDU:**

- a própria SEDU;
- outras secretarias municipais de Educação (Vila Velha e Vitória);
- escolas (especialmente técnicos auxiliares que podem se dedicar ou transferir-se ao trabalho comunitário).

- b) Para outros técnicos:
- Secretaria de Saúde;
  - SEBES;
  - LBA;
  - Universidade.

## 12.5. Atividades a serem desenvolvidas

### 1) *Atividades gerais:*

- a) Escolha dos novos elementos para a equipe de base da SEDU (janeiro).
- b) Escolha dos elementos técnicos na área de saúde e assistência social (janeiro).
- c) Constituição da equipe interdisciplinar (fevereiro).
- d) Breve treinamento sobre os princípios e metodologia básica do programa (fevereiro);
- e) Acordos e convênios com os órgãos de pertinência dos novos elementos (secretarias municipais, LBA, SEBES, etc.) (janeiro).
- f) Treinamento teórico e metodológico da equipe interdisciplinar em relação direta com as tarefas de planejamento, implementação e avaliação das ações do Programa (todo o ano de 1982).
- g) Desenvolvimento das capacidades dos elementos da SEDU para a coordenação das ações de educação comunitária (todo o ano).
- h) Apoio a todas as ações do PRODASEC nas áreas de escolarização, educação e trabalho.
- i) Elaboração de técnicas de aprendizagem adequadas às ações da educação comunitária. Ênfase especial ao uso dos meios de comunicação de massas (*fita-cassette* e *video-tape*) em novas experiências de comunicação e aprendizagem participativa (todo o ano de 1982).

### 2) *Atividades específicas da Forma de Trabalho 1 (intensiva):*

- a) Planejamento geral das ações com a participação da equipe interdisciplinar da SEDU e elementos da comunidade e das escolas envolvidas (março).
- b) Constituição dos grupos de trabalho da comunidade e da escola acerca dos problemas da família, saúde, desemprego e educação (março).
- c) Implementação da primeira etapa de estudo e análise dos problemas (março-junho).
- d) Avaliação participativa da primeira etapa e planejamento da segunda etapa (julho).

- e) Implementação da segunda etapa de planejamento participativo de ações para a superação dos problemas e de capacitação dos grupos para sua implementação (junho-novembro).
  - f) Avaliação da segunda etapa.
  - g) Desenvolvimento de novos recursos metodológicos para o trabalho em pequenos grupos com a participação real da comunidade e da escola (todo o ano de 1982).
  - h) Desenvolvimento de metodologias de comunicação participativa com o "uso" de fita-cassette e de video-tape.
  - i) Desenvolvimento de novos sistemas de avaliação adequados às ações da educação comunitária (todo o ano).
- 3) *Atividades específicas da Forma de Trabalho 2 (semi-intensiva):*
- a) Constituição da equipe das diretoras que atuaram como animadores sociais e assumiram as responsabilidades do trabalho, em campo, nas novas comunidades (março).
  - b) Escolha, por parte das diretoras, dos professores que participarão dos trabalhos de educação comunitária (março).
  - c) Treinamento das equipes de diretoras e professores na metodologia e técnicas usadas no ano de 1981 (treinamento a cargo dos elementos da SEDU) (abril).
  - d) Realização da retroalimentação e avaliação do diagnóstico-piloto com as novas comunidades (maio-julho).  
Elaboração e aplicação de novas técnicas de comunicação massiva.
  - e) Avaliação desta etapa e programação da etapa seguinte (agosto).
  - f) Constituição dos grupos de trabalho nas novas comunidades para análise de duas áreas de problemas prioritários (agosto).
  - g) Trabalho com os grupos enfatizando a análise participativa e a aplicação de técnicas participativas de comunicação de massas (setembro-novembro).
  - h) Avaliação da segunda etapa.
  - i) Ênfase ao desenvolvimento de ações com o apoio do sistema de meios de comunicação de massas (fita-cassette e video-tape), tanto na etapa de revalidação do diagnóstico-piloto como na etapa de aprofundamento de problemas (todo o ano).
- 4) *Forma de Trabalho 3 — Sensibilização*
- a) Constituição de grupos de diretoras das escolas recentemente inseridas no PRODASEC (agosto).
  - b) Trabalho de sensibilização, utilizando todos os produtos do trabalho no ano de 1981 e do trabalho do primeiro semestre nas outras comunidades (Formas de Trabalho 1 e 2).

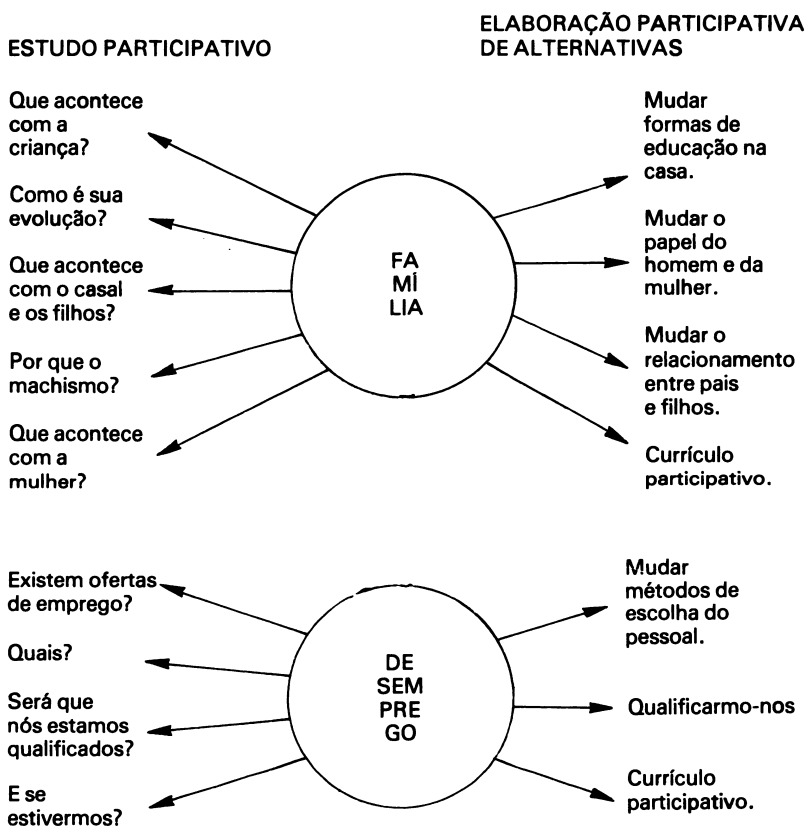


## 12.6. Algumas considerações sobre a aplicação de técnicas de comunicação participativa

É importante ter-se em conta que o trabalho com os grupos que serão constituídos nas comunidades (grupos de comunidade e escola) será desenvolvido segundo duas etapas básicas:

- 1) Uma primeira etapa de análise e estudos dos problemas, aplicando a metodologia do treinamento mental (descrição, aplicação e determinação de meios e fins para uma ação de mudança).
- 2) Uma segunda etapa de capacitação para a ação escolhida.

Vejamos, graficamente, dois exemplos possíveis:



Este trabalho será realizado por cada grupo constituído.

Mas a metodologia para o ano de 1982, além deste trabalho em cada grupo, deverá obter:

- 1) A multiplicação e dinamização das ações em todas as comunidades do PRODASEC.
- 2) A comunicação e aprendizagem intergrupar e intercomunitária, única forma para a multiplicação.

Isto exige a aplicação de técnicas participativas de comunicação que inter-relacionam a discussão e o trabalho grupar com as técnicas massivas de comunicação.

Prevê-se a aplicação das seguintes técnicas:

### 1) *Cassette-foro*

- a) **Mensagem:** os grupos participantes receberão periódica e simultaneamente um *cassette* coletivo (isto é, todos os grupos o mesmo *cassette*) com uma mensagem gravada elaborada pela equipe coordenadora da SEDU e/ou pelos grupos de trabalho na comunidade.
- b) **Retorno:** cada grupo ouve, comenta e discute o plano e grava suas próprias opiniões, reações e propostas de solução.
- c) **Escuta:** a equipe coordenadora da SEDU e elementos dos grupos de trabalho ouvem e analisam todas as respostas e, tomando as mesmas como base, produzem um novo *cassette* coletivo.
- d) **Nova mensagem:** o novo *cassette* recolhe as apreensões dos grupos, informa sobre o discutido em cada grupo e enriquece o processo com um novo plano derivado da discussão de todos, convidando outra vez cada grupo a discutir e a gravar suas opiniões, reações e perguntas e a retornar logo a mensagem para uma contínua comunicação e interaprendizagem comunitária.

### 2) *Teatro participativo ao ar livre*

Os próprios elementos dos grupos da comunidade elaboraram dramas sobre os problemas discutidos e as conclusões dos grupos. Apresentaram as conclusões a toda a comunidade e organizaram trabalhos de reflexão depois da exibição.

### 3) *Teatro de fantoches para adultos*

A experiência limitada do ano de 1981 será desenvolvida através do uso desta técnica de comunicação pelos grupos de trabalho. Os grupos de trabalho elaboraram seus próprios dramas e apresentaram a toda a comunidade, com possibilidades de reflexão depois da exposição.

4) *Montagens audiovisuais*

Os próprios grupos puderam elaborar montagens audiovisuais (*slides*, música, teatro, dança, etc.) como produto das discussões grupais. Essas montagens serão expostas a toda a comunidade.

5) *Música popular*

Far-se-á o uso da música como conteúdo do trabalho dos grupos e se estimulará a criação popular de músicas que sintetizem o conteúdo de trabalhos dos grupos.

Serão apresentados em encontros com toda a comunidade.

6) *Jornais do bairro elaborados pelos próprios elementos dos grupos de trabalho.*

7) *Video-tape*

Serão aplicadas as técnicas das fitas de vídeo portátil.

O sistema é semelhante à técnica do *cassette*-foro, com a importante inclusão da imagem filmada e sua apresentação.

As fitas de vídeo portátil apresentarão programas elaborados pela própria comunidade em seus grupos de trabalho. A própria comunidade filmará e televisará sua vida cotidiana, seu meio ambiente, seus problemas, suas reflexões.

Cada fita de vídeo portátil será reproduzida para todos os grupos participantes (como no *cassette*-foro).

Cada grupo poderá filmar e gravar suas próprias reações e discussões. Este material será a matéria-prima para uma nova circulação da comunicação e da mensagem através do *video-tape*.

O importante desta técnica é possibilitar a comunidade de participar de trabalhos em uma área totalmente alheia para ela e, o que é pior, endeusada: *a produção de meios de comunicação de massas*.

Na mesma tela que atualmente mostra uma forma de vida que lhe é alheia, uma visão de problemas que lhe são alheios, propostas de soluções também alheios, aparecerão sua forma de vida, sua visão dos problemas, suas propostas de soluções. As consequências para o crescimento grupal e a multiplicação de experiências são infinitas.

## 13

### **Ações desenvolvidas: 1982-83 — comentários finais**

---

As condições macro e microestruturais enfrentadas no contexto sócio-político e na secretaria de Educação não possibilitaram a implementação integral do Plano em 1982.

As ações em 1982 concentravam-se nas seguintes instâncias:

- 1) A formação de uma equipe interdisciplinar de educação não-formal, composta por elementos da secretaria da Educação e profissionais das disciplinas necessárias para o trabalho com a população da periferia urbana: psicologia, enfermagem e direito.

Este trabalho visava o treinamento de novos profissionais da educação, capacitados ao final do convênio IICA-SEDU para planejar, implementar e avaliar ações de educação não-formal e participativa na periferia urbana.

- 2) O desenvolvimento de trabalhos de educação não-formal e pesquisa participante em forma direta com a população dos bairros de Porto de Santana, visando ao crescimento dos mesmos em suas capacidades de participação, criação, reflexão e organização para ação frente aos problemas da vida cotidiana, e ao crescimento da equipe interdisciplinar em sua capacidade de animadores culturais. Realizaram-se trabalhos com grupos dos bairros acerca dos problemas identificados pelo pessoal local como prioritários. Especificamente, trabalhou-se como problema prioritário a “falta de união”. Depois de várias sessões de trabalho reflexivo, o pessoal se organiza e implementa uma pesquisa visando uma descrição mais completa do problema e uma análise de suas possíveis causas. Também vai, gradualmente, se treinando em metodologias para novas lideranças mais participativas e menos autoritárias ou paternalistas.

Os trabalhos de pesquisa sobre a “falta de união” foram associados

também a problemas tais como: a violência policial, a escola, a área de lazer, bebidas, tóxicos e desemprego.<sup>1</sup>

Até o fim de 1982, os grupos decidiram compartilhar as conclusões com todos os vizinhos, para discutir o que fazer.

Assim, realizou-se um "encontrão" comunitário planejado, implementado e avaliado pelos grupos de trabalho, que se autodenominaram "Grupo TEU" (Trabalho, Esperança e União).

As conclusões das pesquisas foram apresentadas através de dramas, teatro de fantoches e boletim comunitário.<sup>2</sup> Após essa apresentação, os presentes (300) foram divididos em pequenos grupos coordenados por membros do grupo TEU.

O encontrão colocou, através de todo seu processo, a necessidade de aprofundar as operações do pensar reflexivo, na análise dos dados das pesquisas, para compartilhar os mesmos com todo o bairro, de organizar a informação para uma retroalimentação efetiva e de planejar uma metodologia de animação social que possibilitasse a participação real dos presentes.

O trabalho de 1982 com os bairros terminou então com uma série de propostas dos bairros para a ação, com base na descrição dos problemas e análises de suas causas.

- 3) O desenvolvimento, nas escolas do PRODASEC, de trabalhos paralelos às pesquisas participantes dos bairros, visando ao treinamento dos elementos das escolas (professores, diretores e pessoal técnico) para o planejamento, implementação e avaliação de novas formas participativas da comunidade na administração escolar. (Exemplo: pesquisas participantes escola-bairro sobre a evasão e repetência escolar, currículo participativo, etc.).

Foram realizados reuniões e seminários de reflexão sobre:

- a) o papel da escola nas comunidades periféricas;
- b) o desempenho profissional dos elementos da escola;
- c) uma nova imagem do processo educativo que inclua o aprendizado não-formal fora da escola, a valorização da cultura popular, a participação real da comunidade no funcionamento escolar e as condições da escola e da comunidade para tal participação. Um outro aspecto complementar é o treinamento do

(1) Formou-se também um grupo de crianças — em geral alunos-problema —, que também desenvolveram "minipesquisa" sobre problemas por eles associados com a falta de união, tais como a exploração da mão-de-obra infantil nos mercados, os castigos na sala de aula e a carência de espaços de lazer.

(2) O uso destas técnicas expressivas no processo de pesquisa e treinamento mental possibilita o crescimento grupal e individual dos participantes, além de facilitar a descoberta dos problemas e suas causas.

peçoal das escolas em metodologias de educaçoão não-formal tais como pesquisa participante, o método de treinamento mental, e em técnicas não-formais de aprendizado, tais como desenho, dramatizaçoão, teatro de fantoches, jogo de aprendizado e trabalho em pequenos grupos. Este trabalho de reflexão e treinamento é desenvolvido visando ao crescimento do peçoal das escolas para sua participaçoão na concepçoão, planejamento, implementaçoão e avaliaçoões de novas formas de relacionamento escola-comunidade.

Estes trabalhos nas escolas foram organizados em três níveis de intensidade:

- a) Aprofundamento da reflexão e da pesquisa com as diretoras e professoras das escolas dos quatro bairros da periferia urbana.
- b) Treinamento das demais diretoras (dezesseis) para uma multiplicaçoão das açoes, coordenando grupos de trabalho com seus professores (duzentos, aproximadamente).
- c) Trabalho de reflexão com treze novas diretoras da periferia urbana de Vitória.

Porém o trabalho participativo nos bairros e nas escolas constitui, também, processo longo e difícil. A participaçoão real na tomada de decisões dos projetos não se obtém do dia para a noite. Obviamente, suas possibilidades e limitaçoões dependem das condiçoões macro e microestruturais que devem ser enfrentadas.<sup>3</sup>

Nas escolas, especialmente, aparecem barreiras geradas pela internalizaçoão do sistema nos elementos das escolas, por exemplo: dificuldade para uma auto-reflexão sobre seu papel como agente do sistema; dificuldades para perceber o papel da escola na perda educacional; colocaçoão de todas as causas de evasão e reprovaçoão na família; desvalorizaçoão do bairro, etc.

A experiência desenvolvida nos anos 1981-1982 mostra como as relações de poder características das estruturas autoritárias, hierárquicas e burocráticas se reproduzem nas práticas culturais, nas necessidades sentidas e nas representaçoões sociais dos grupos subordinados, e como essa reproduçoão é uma das barreiras mais inelutáveis para um processo participativo.<sup>4</sup>

A participaçoão real é um processo longo, difícil, de avanços e retrocessos. Não se obtém da noite para o dia, exige a passagem por modelos intermediários que signifiquem estágios graduais de cresci-

(3) Sirvent, Maria Teresa, "Estilos Participativos: Sonhos ou Realidades?", documento apresentado ao "Seminário de Avaliação de Programas de Educaçoão de Adultos", Rio de Janeiro, UNESCO-MEC-MOBRAI, setembro, 1983.

(4) *Ibidem*.

mento e mudança institucional e grupal. A participação real é um processo de aprendizado e de treinamento mental, visando ao desenvolvimento de todas aquelas capacidades humanas sufocadas pelas estruturas hierárquicas ou burocráticas, tais como a capacidade de refletir, de criar e recriar, de dialogar, de questionar, de planejar ações para a transformação social; é um processo de obtenção de informações, de elaboração de conhecimentos, de mudanças de atitudes, de treinamento de novas habilidades e destrezas mentais. A participação real supõe como condição necessária o desenvolvimento de processos educativos através dos quais sejam modificadas as representações sociais inibidoras da participação e se comece a reconhecer a participação como uma necessidade humana.

Em nossas experiências, em que pesem as dificuldades enfrentadas, temos evidências de mudanças nos participantes, em suas representações sociais inibidoras, em sua consciência da necessidade de participação; temos também evidências de crescimento em suas capacidades de reflexão, crítica, diálogo, criação e recriação sobre os fatos da vida cotidiana; evidências de certa superação do “medo” de participar e de uma autovalorização maior.

Nas equipes, há evidências de crescimento dos elementos em suas capacidades de entrosamento, superação criativa e positiva dos conflitos grupais, conceituação teórica, reflexão sobre as tarefas, planejamento, implementação e avaliação das ações, coordenação grupal e desenvolvimento criativo de técnicas de educação não-formal. Nas escolas se têm evidências de crescimento dos elementos em suas capacidades para um trabalho participativo, reflexivo e crítico, em suas visões mais críticas sobre a escola, em suas capacidades de auto-reflexão sobre sua própria função dentro da estrutura escolar, em suas possibilidades de implementação de técnicas de educação não-formal associadas com a cultura popular, em suas atitudes e conhecimentos necessários para um diálogo participativo com a comunidade visando ao planejamento e implementação de novas formas de relacionamento escola-comunidade, em suas visões da participação diferenciando a participação real da participação simbólica. Têm-se também evidências no pessoal das escolas de mudanças de uma visão desvalorizadora da comunidade centrada somente nos aspectos inibidores de sua vida cotidiana para uma imagem mais rica que reconheça os aspectos dinâmicos da cultura popular que deveriam ser tomados em conta pela escola; se percebem também alguns indicadores de superação do “medo” de participar.

Nos bairros têm-se evidências de crescimento em suas capacidades de expressão verbal, autovalorização, comunicação de suas idéias, reflexão sobre os fatos de sua vida cotidiana, de animação social e planejamento participativo de pesquisas e ações comunitárias.

“Eu não falava, não olhava as pessoas de frente, não achava importantes as minhas opiniões, tinha vergonha; aprendi com esse trabalho que sou uma peça importante de um quebra-cabeça, que posso pensar, que posso fazer, que minhas opiniões são importantes.”

“Aprendemos a organizar um encontro, eu achava que nunca poderíamos fazer, aprendi que é possível.” (Frases de membros do grupo TEU)

Ao final de 1982, o convênio IICA-SEDU foi prorrogado até 1985.

Decidiu-se então uma expansão das ações possibilitada pelo crescimento das equipes locais. Esta expansão visa à formação de novas equipes a nível municipal e novos trabalhos com os bairros e o pessoal das escolas.

O grupo TEU de Porto de Santana decidiu concretizar o trabalho de 1982 em três propostas:

- a) A assinatura de um “Termo de Responsabilidades Mútuas” com as escolas de Porto de Santana. Este termo assinado pelo grupo TEU e a escola em 1983 supõe em suas cláusulas a possibilidade de experiências de participação real dos bairros no funcionamento escolar através da constituição de equipes (escola-bairro) para a realização de pesquisas participantes sobre os problemas da escola. (Iniciou-se em 1983 com uma pesquisa sobre os alunos faltosos.)
- b) A constituição de um movimento comunitário que tente criar novas formas de participação real que superem as estruturas reprodutoras dos estilos autoritários predominantes.
- c) O trabalho em torno do problema do desemprego e do mercado informal da economia, em termos de experiências cooperativas de produção e consumo.

O pessoal das escolas de Porto de Santana começa a aceitar um trabalho compartilhado com os bairros associados ao Termo de Responsabilidades Mútuas. O medo ao bairro começou a ser superado.

No restante das escolas do PRODASEC, em 1983, tenta-se implementar estratégias de trabalho mais intensivas através de “seminários-laboratório” e a elaboração de cartilhas de capacitação contínua.

Inicia-se também uma nova instância de trabalho do projeto: a reflexão com os funcionários da SEDU sobre os mecanismos institucionais inibidores ou facilitadores de uma participação real, e a criação de novas formas de administração participativa.

Começa-se a tomar consciência de que um governo de participação popular exige mudanças das instituições a nível de:



- a) estruturas hierárquicas;
- b) sistemas de poder;
- c) sistemas de circulação de informação;
- d) superação das “marcas do sistema” nos funcionários públicos.<sup>5</sup>

A luta continua... Até onde? Até quando?

As barreiras ao processo participativo dentro de um órgão estadual não foram superadas.<sup>6</sup> Abrem-se mais espaços, fecham-se outros... Mas a semente tem sido colocada.

(5) Sirvent, M. T. ob. cit., 1983.

(6) *Ibidem*.

## Bibliografia geral

---

### Relatório 1 e 2

- Cavalcanti, Clovis e Renato Duarte, "A Procura de Espaço na Economia Urbana", O Setor Informal de Fortaleza, Recife, SUDENE, Fund. M. T., Série População e Emprego nº 10, 1980.
- Programa CPM/BIRD, Subprojeto Vitória: "Proposta de Intervenção Integrada — Perfis de Projetos", vols. 1 e 2, Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado do Planejamento, Prefeitura Municipal de Vitória, Vila Velha e Cariacica, Fundação Jones dos Santos Neves, 1980.
- Sirvent, María Teresa, "La Mujer y el Proyecto Principal en América Latina y el Caribe", documento elaborado para a UNESCO, fevereiro, 1982.
- , "Cultura Popular, Desenvolvimento Humano e Educação na América Latina — Estudo de Casos", em Werthein, Jorge e Gajardo, Marcela (comps.), *Educação Participativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- , "Projeto de Educação Não-Formal para a Periferia Social de São Paulo", IICA-Secretaria Municipal de Educação, 1981.
- , "La Investigación Participativa", documento do Projeto "Análisis de Sistema de las Escuelas Radiofónicas" (ASER), Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas, 1979.
- , "Cultura Popular y Educación en la Argentina", Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO-CEPAL-PNUD, Ficha nº 7, dezembro, 1978.
- Sirvent, M. T. e Silvia Brusilovsky, "Diagnóstico Socio-Cultural de la Población Bernal — Don Bosco", Informe Final, Asociación Cultural Mariano Moreno, Provincia de Buenos Aires, 1978.
- , "Guía de Discusión sobre Interrogantes Referidos a la Determinación de Políticas y Estrategias para la Acción del Programa Modelo Experimental", Asociación Cultural Mariano Moreno, Provincia de Buenos Aires, 1976.

## Anexos

---

### Anexo capítulo 1: Plano de treinamento das equipes

#### Plano de treinamento

##### *I — Objetivos do treinamento*

- a) Formar uma equipe de base da SEDU, que assuma a responsabilidade de uma primeira experiência em 1981.
- b) Elaborar um produto grupal como resultado de quatro semanas de trabalho. Este produto deve envolver os seguintes pontos:
  - b.1) Consenso grupal sobre princípios e objetivos básicos da educação comunitária.
  - b.2) Consenso grupal sobre princípios básicos de metodologia e técnicas da educação comunitária.
  - b.3) Escolha das áreas para esta primeira experiência.
  - b.4) Consenso grupal sobre a implementação desta primeira experiência: *o que se vai trabalhar, como se vai trabalhar, com quem se vai trabalhar, para que se vai trabalhar.*

##### *II — Problemas para serem trabalhados durante o treinamento:*

- II.1) O que queremos fazer? Educação comunitária? Educação popular? Educação não-formal?
  - a) A que nós nos referimos com esses termos? São todos a mesma coisa ou existem diferenças fundamentais?
  - b) Para que queremos uma educação comunitária? Que queremos alcançar dentro de uma perspectiva educativa?
  - c) E a escola? Que papel lhe corresponde em uma educação comunitária? E a comunidade? E nós?
  - d) Existe uma metodologia de educação comunitária? Se a resposta for sim, qual é a metodologia?

## II.2) O que sabemos da comunidade?

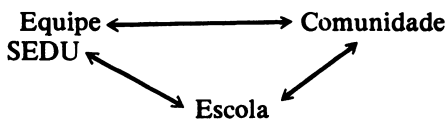
- Por que a chamamos periferia?
- Como se vão formando as comunidades periféricas?
- Que relações existem entre periferia urbana e área rural?
- Que conhecemos das formas de vida, características de periferia urbana e área rural?
- Como entram estas formas de vida num programa de educação comunitária?

## II.3) Que faz a escola atualmente em periferia urbana e área rural?

- O que consegue e não consegue?
- Como a escola vê a comunidade?
- Como a comunidade vê a escola?
- Que é participação para a escola, que é participação para a comunidade?
- Há choques entre a escola e a comunidade? Sim? Não? Por quê?
- Que pode fazer a escola num programa de educação comunitária?
- Como devemos trabalhar com a escola?

## II.4) Que vamos fazer com a comunidade e com a escola? Como vamos fazê-lo?

- Qual será o papel da equipe?
- Que é participação comunitária? Que podemos fazer? Que não podemos fazer?
- Que é diagnóstico participativo?
- Como se entrelaçam estas três forças?



- Existem técnicas educativas concretas para o trabalho de diagnóstico participativo? Quais?

## III) *Produção esperada da equipe*

Espera-se que ao longo do treinamento a equipe seja capacitada para:

- A elaboração de critérios concretos para a escolha da área.
- A elaboração de um marco teórico e metodológico próprio da equipe.
- A elaboração dos objetivos e dos passos a seguir nesta experiência.
- A familiarização da equipe com técnicas e instrumentos de motivação e aprendizagem próprios da educação não-formal.

#### IV) *Metodologia do trabalho durante o treinamento:*

A proposta da forma de trabalho da equipe será a seguinte:

- a) Reunião de trabalho de toda equipe todos os dias de 14:00 h às 17:00 h; combinando com visitas ocasionais ao terreno.
- b) Estas reuniões terão descansos e cafezinhos segundo as necessidades do grupo e do trabalho.
- c) Espera-se que cada reunião de trabalho seja normalmente uma reunião de produção grupal. Para isso sugere-se um esquema — tipo de trabalho cotidiano com práticas ou técnicas concretas que irão variando segundo o problema e as necessidades do grupo:
  - c.1) Apresentação do problema a ser trabalhado no dia.
  - c.2) Discussão de uma primeira aproximação ao problema com todas as experiências do grupo (experiências prévias, leituras, material gráfico, idéias, dúvidas e interrogações, etc.).
  - c.3) Trabalho da equipe em subgrupos para o aprofundamento do problema: discussão de experiências, de leituras, de material visual, etc.
  - c.4) Trabalho da equipe total sobre a base das contribuições de cada subgrupo.
  - c.5) Preparação do dia seguinte, segundo o trabalho realizado. Distribuição de trabalhos pessoais ou grupais para a sessão seguinte e segundo as possibilidades de cada membro.
  - c.6) Familiarização da equipe com o trabalho instrumental. Utilização, elaboração e/ou adaptação de cartazes, *slides*, transparências para retroprojeter, jogos, dramatizações, etc. Técnicas de entrevistas e outros.

Que pensam de tudo isso? Que dúvidas, sugestões, modificações vocês propõem?

Esperamos ter um bom começo neste trabalho que será para todos nós grande desafio.

## **Anexo capítulo 5: Roteiro geral**

### **Roteiro geral**

#### *Roteiro n.º 1 — de observação geral*

#### **Introdução:**

Este roteiro será o primeiro a ser usado com a população e com a escola para obtenção de informações na fase exploratória. Ele tem por objetivos:

- 1) Obter descrição da comunidade quanto a:
  - a) distribuição espacial da comunidade, localizando favelas, conjunto de casas, etc.;
  - b) existência de grupos diferenciados segundo o tipo de moradia;
  - c) localização dos pontos de organização da comunidade: Associação das Donas-de-Casa, igrejas, AEC, etc.;
  - d) localização de outros equipamentos sociais;
  - e) localização de comércio, indústrias, etc.;
  - f) localização de praças, lugares livres, para a construção de um *mapa social*.
- 2) Obter informação para a especificação de variáveis.

*I) Questões para a escola:*

1. Representação social da comunidade.

- 1) Como é a comunidade de vocês?
- 2) Como você caracterizaria a comunidade com uma só palavra?
- 3) Como são os pais? E as mães? (Quanto à vida familiar, saúde, na relação com vizinhos, na vida cotidiana.)
- 4) Como você acredita que os pais vêem a escola?
- 5) Os pais participam de associações? Quais?
- 6) O que os pais pensam em termos de educação?
- 7) O que os pais aspiram para seus filhos?
- 8) O que os pais esperam da escola? (Explorar as representações sociais sobre possibilidades de mudanças na comunidade.)

*II) Necessidades e problemas: opiniões sobre causas e soluções*

- 9) Quais são, para você, as necessidades e problemas da comunidade?
- 10) Quais são, para você, as causas destas necessidades e destes problemas? Existiu ou existe algum movimento em busca de soluções?
- 11) O que você acha que a comunidade está esperando para solucionar esses problemas?
- 12) Você sabe algo que a comunidade tenha feito para solucionar seus problemas?
- 13) Pensando em termos de educação de adultos e jovens, que necessidades deveríamos atender?
- 14) Como você acha que seria recebida, pela comunidade, uma experiência de educação comunitária para adultos e jovens?
- 15) Como a equipe seria recebida pela comunidade?

*III) Representação social da participação*

- 16) Quem participa da AEC?
- 17) Como é essa participação?

- 18) Por que alguns pais participam e outros não?
- 19) Como você pensa que deveria ser a participação dos pais?
- 20) Qual seria a participação desejável?
- 21) Em que e para que devem participar os pais?
- 22) O que você acha que mudaria na escola com a participação dos pais?
- 23) Você poderia relatar experiências ou situações de participação dos pais na escola?
- 24) Aconteceram mudanças na participação dos pais na escola? A que se deve isso?

*IV) Informação e opinião sobre grupos atuantes na comunidade*

- 25) Quais as instituições da comunidade que você conhece?
- 26) Você conhece a Associação das Donas-de-Casa? Tem alguma informação sobre a participação da comunidade?

*V) Relação escola-comunidade*

- 27) A escola se relaciona com outras instituições? Quais? Por quê? Deveria se relacionar?
- 28) Você sabe se existem relações entre as instituições?
- 29) A escola realiza festas ou outras atividades para a comunidade? Por que realizam essas atividades? A comunidade participa? Como? Por que sim ou por que não participa? Existe planejamento prévio dessas atividades? Quem participa do planejamento? Quem participa da implementação?

*VI) Informações sobre o cotidiano da comunidade*

- 30) Quais as atividades que têm mais sucesso na comunidade?
- 31) O que as pessoas fazem no seu tempo liberado? Por que têm essas atividades? O que buscam essas atividades?

Questões para a Igreja: a associação da comunidade

Parte comum

- I) Caracterização da comunidade, tanto homens quanto mulheres relativamente à:
  - 1) ocupação
  - 2) migração
  - 3) nível de educação
  - 4) tipo de moradia
  - 5) local de trabalho
  - 6) estabilidade da comunidade

- 7) infra-estrutura básica
- 8) infra-estrutura social
- 9) infra-estrutura de saúde
- 10) organização social, o que fazem no tempo liberado, onde e por quê?

## II) Representação social da comunidade

- 1) Como é a comunidade para você?
- 2) Em termos de migração: por que vieram de outros lugares para cá? O que buscavam? O que encontraram? O que sentem atualmente sobre o que encontraram aqui? As expectativas foram atendidas ou houve frustrações?
- 3) Quais os problemas mais importantes da região? Quais as causas? O que é feito para resolvê-los?
- 4) Qual a sua opinião sobre as formas de resolução de problemas empregados?
- 5) Sua opinião pode ser considerada como uma opinião da comunidade? Ou da maioria das pessoas?
- 6) Frente aos problemas e às necessidades, que possibilidades você vê de mudança?
- 7) Como agem as instituições frente às necessidades e aos problemas?
- 8) Essa opinião é compartilhada por outras instituições e por pessoas da comunidade?
- 9) Como era esta comunidade antigamente? Como ela se formou (história)? O que mudou? Por que mudou?
- 10) A comunidade tem *raízes* no lugar? Na cidade?
- 11) O que as pessoas fazem no tempo liberado?
- 12) Onde as pessoas fazem compras?

## Parte específica para a Igreja

- 1) Que atividades realiza?
- 2) Desde quando realiza essas atividades?
- 3) Como surgiu a igreja no local?
- 4) Qual o tempo de permanência do padre na igreja? Há quanto tempo está no local?
- 5) Qual é a participação da comunidade na igreja? Em grupos de jovens, de casais, em conselhos paroquiais? Objetivo das atividades, como e quando são realizadas?
- 6) Por que as pessoas participam?
- 7) Essa participação é satisfatória?
- 8) A igreja mantém relação com outras instituições da comunidade? Quais? Como? Com que frequência? Com que objetivos?
- 9) Você sabe de relações entre as outras instituições do bairro?



- 10) Como a igreja vê a escola? Você acha que isto que pensa da escola é também opinião da comunidade?
- 11) Como você vê as outras instituições?
- 12) Existem relações entre vizinhos?
- 13) O padre faz visitas? *Sai* da igreja?
- 14) Quais são as expectativas da comunidade frente ao trabalho da igreja?
- 15) Como são, para você, as mulheres da comunidade?
- 16) Como são as famílias?
- 17) No caso de se organizarem experiências educativas para adultos e jovens, a que necessidades essas experiências deveriam atender? Quais as atividades que você poderia sugerir para essas experiências? Existiriam ou existem outras atividades como essas na comunidade?

Parte específica para qualquer instituição comunitária encontrada (exemplo: ADC)

- 1) Qual a origem da sociedade em termos históricos? Como, quando e por que surgiu? Em função do quê?
- 2) Quais os efeitos da ação da sociedade sobre o bairro?
- 3) Quais as mudanças conseguidas?
- 4) Quais as realizações da ADC desde sua fundação?
- 5) Como a ADC está organizada?
- 6) Quais as atividades desenvolvidas atualmente? Como se originaram? Há um planejamento dessas atividades? Quem o realiza? A comunidade participa dessas atividades? Como? Essa forma de participação é satisfatória? Por quê? Qual seria a participação desejável?
- 7) Quais as atividades desenvolvidas pela ADC que podem ser consideradas como melhor sucedidas? Por quê?
- 8) Como a Associação das Donas-de-Casa vê a escola?
- 9) Existe ou existiu alguma relação ADC-escola? Como é ou como foi essa relação?
- 10) A escola atende às necessidades da comunidade?
- 11) Como a escola poderia atender melhor a essas necessidades?
- 12) Que coisas a escola poderia fazer pela comunidade?
- 13) Como a comunidade poderia colaborar com a escola?
- 14) A ADC se relaciona com outras instituições? Quais? Como e por quê?
- 15) A ADC deveria se relacionar com outras instituições? Como e por quê?
- 16) Já foram realizadas atividades educativas na comunidade? Como? De que tipo?

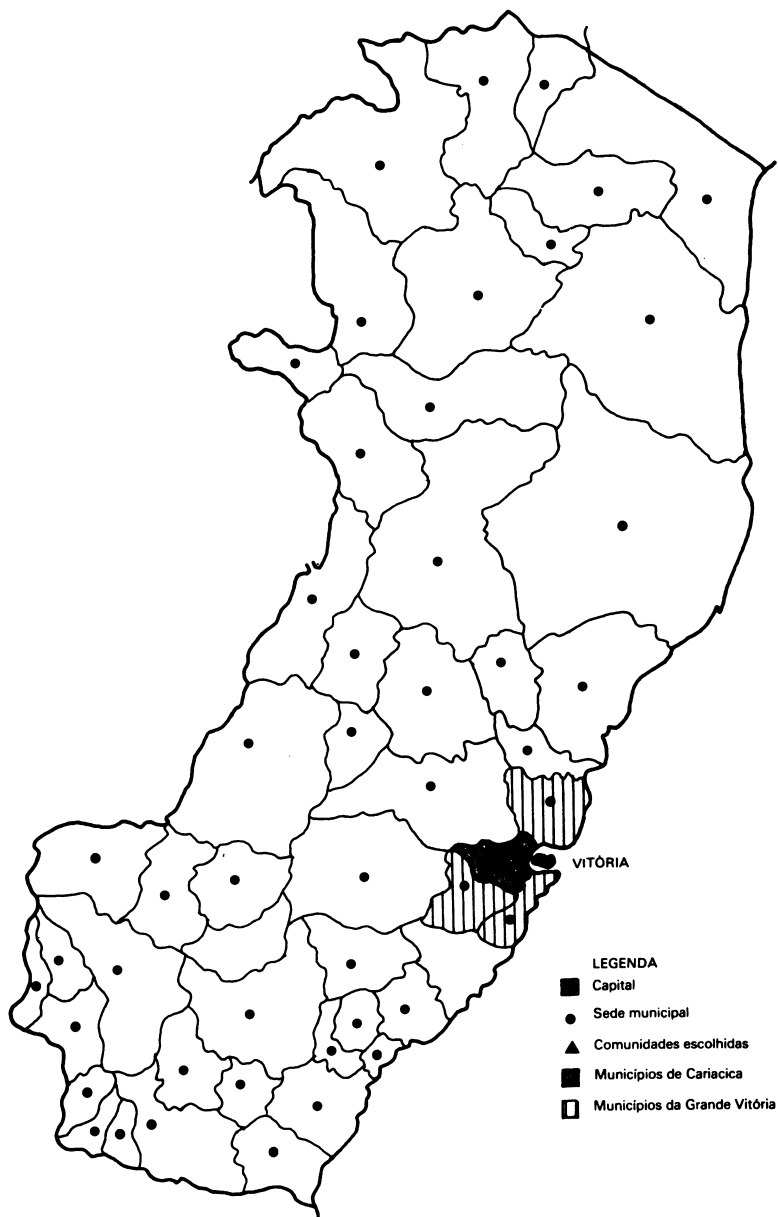
- 17) O que você poderia sugerir como atividade para uma experiência educativa com adultos e jovens? O que poderia ser feito? Qual a possibilidade de participação nessas atividades?
- 18) Como funciona a ADC? Como são tomadas as decisões? Existem assembleias? Quem participa delas? Quem são os membros da Associação das Donas-de-Casa? Quais as suas idades? Quais são suas ocupações?
- 19) Como você acha que a comunidade vê a ADC? O que a comunidade espera da ADC?
- 20) Como a comunidade vê a escola?
- 21) Como a ADC vê a família, a mulher?

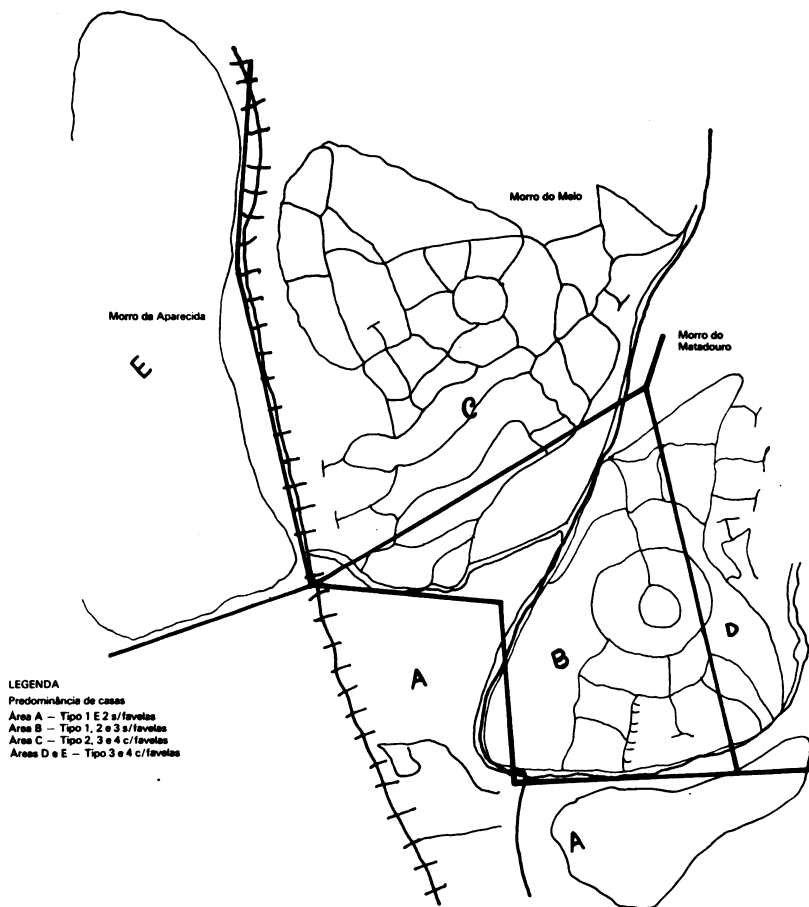
## Anexos capítulo 7

Mapa 1 — Localização do Estado do Espírito Santo dentro do Brasil.

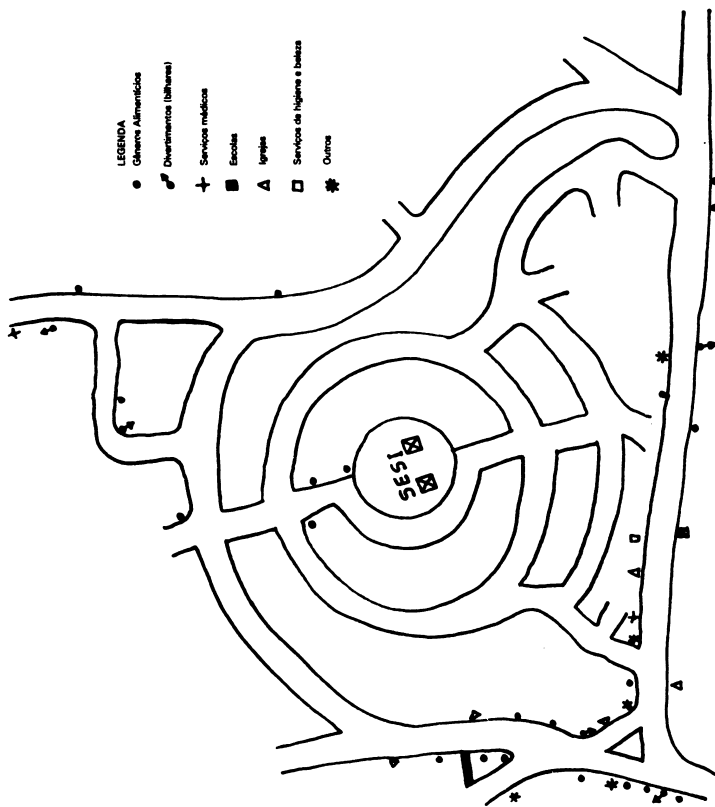


Mapa 2 — Localização do Município de Cariacica dentro do Estado do Espírito Santo.

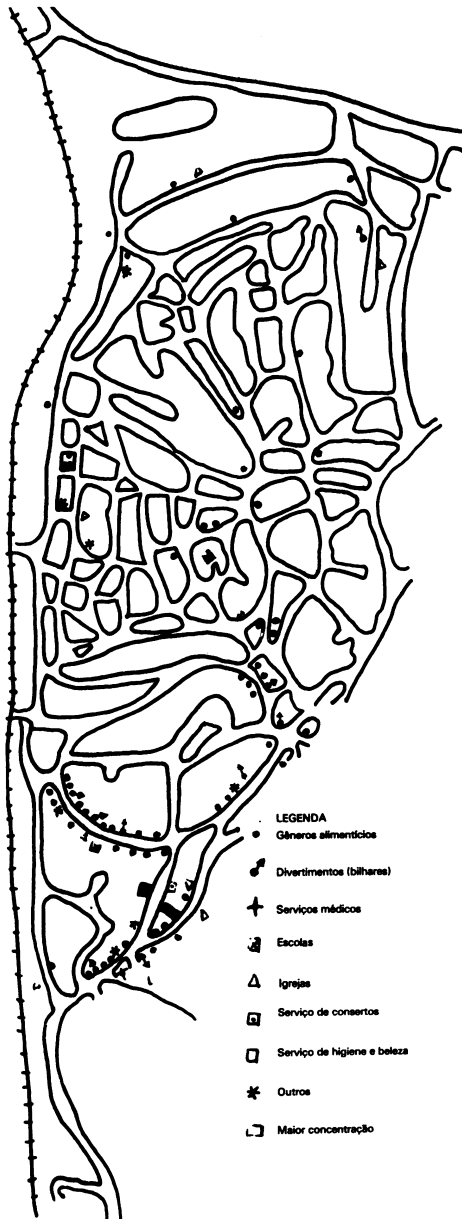


**Mapa 3 — Mapa de classificação dos tipos de residências da área escolhida.**

Mapa 4 — Morro do SESI ou do Matadouro — limites e serviços gerais.



Mapa 5 — Morro do Meio — limites e serviços gerais.



## Anexo capítulo 8

### Roteiro geral da comunidade

#### *I) Caracterização da comunidade*

- 1) Você conhece como se formou esta comunidade?
- 2) Qual a ocupação dos homens e das mulheres?
- 3) Em geral, onde trabalham? Muito longe? Qual a condução?
- 4) A maioria do pessoal é migrante? De onde?
- 5) Qual o nível de escolaridade das pessoas em geral?
- 6) Qual o tipo de moradia? De tábuas? De alvenaria? Próprio ou alugado?
- 7) Há estabilidade do pessoal?
- 8) Qual a infra-estrutura da comunidade? Há esgoto? Como é feito? Para onde é feito o escoamento? Todos aqui têm água encanada? Como é a iluminação?

#### *II) Representação social da comunidade*

- 1) Como é a comunidade para você? Em termos gerais, como você caracterizaria a sua comunidade com uma só palavra?
- 2) Em termos de migração, por que vieram de outros lugares para cá? O que buscavam? O que encontraram? O que dizem atualmente sobre o que encontram aqui? As expectativas foram alcançadas ou não?
- 3) Quais os problemas mais importantes da comunidade? Quais as causas? O que é feito para resolvê-los? Tem ajuda de outros órgãos? Quais? Os problemas são resolvidos por vocês mesmos?
- 4) Qual a sua opinião sobre as formas de resolução de problemas empregado?
- 5) Sua opinião pode ser considerada como uma opinião da comunidade? Ou da maioria das pessoas?
- 6) Frente aos problemas e às necessidades, você acha que a comunidade tem capacidade para mudar?
- 7) O que acha da posição das instituições frente às necessidades e aos problemas?
- 8) Há instituições trabalhando na resolução dos problemas?
- 9) Essa opinião é compartilhada por outras instituições e por pessoas da comunidade?
- 10) Como é o dia comum da comunidade?
- 11) O que fazem as pessoas no tempo liberado? Onde?
- 12) Existe um bom relacionamento entre os vizinhos?
- 13) Onde as pessoas fazem compras? Por quê? As compras são feitas aqui ou em outro lugar? Onde?

**III) Parte específica para qualquer instituição comunitária**

- 1) Você faz parte de alguma instituição? Poderia nos contar a história desse movimento?
- 2) Qual a origem da instituição em termos históricos? Como, quando e por que surgiu? Com que objetivos? Como está organizada?
- 3) Quais os efeitos da ação desse movimento sobre o bairro?
- 4) Quais as mudanças conseguidas?
- 5) Quais as relações do movimento desde a sua fundação?
- 6) Quais as atividades desenvolvidas atualmente? Como se originaram? Há um planejamento dessas atividades? Quem o realiza? A comunidade participa dessas atividades? Como? Essa forma de participação é satisfatória? Por quê? Qual seria a participação desejável?
- 7) Como funciona o movimento comunitário? Como são tomadas as decisões? Existem assembléias? Quem participa delas? Quem são os membros do movimento comunitário? Quais as suas idades? Quais são suas ocupações? Qual o nível de escolaridade?
- 8) Quais as atividades desenvolvidas pelo movimento comunitário que podem ser consideradas bem-sucedidas? Por quê? E quais as consideradas mal-sucedidas? Por quê?
- 9) Como você acha que a comunidade vê o movimento comunitário? O que a comunidade espera do movimento comunitário?
- 10) Como o movimento comunitário vê a escola?
- 11) Existe alguma relação movimento comunitário—escola? Como é essa relação?
- 12) A escola atende às necessidades da comunidade? O que a comunidade espera da escola? E da educação?
- 13) Como a escola poderia atender melhor a essas necessidades?
- 14) Que coisas a escola poderia fazer pela comunidade?
- 15) Como a comunidade poderia colaborar com a escola?
- 16) O movimento comunitário se relaciona com outras instituições? Quais? Como e por quê?
- 17) O movimento comunitário deveria se relacionar com outras instituições? Como e para quê?
- 18) Já foram realizadas atividades educativas na comunidade? Como? De que tipo?
- 19) O que você poderia sugerir como atividade para uma experiência educativa com jovens e adultos? O que poderia ser feito? Qual a possibilidade de participação da comunidade nessas atividades?
- 20) Como você acha que a comunidade vai receber o nosso projeto?
- 21) Você tem idéia de mudar-se daqui?



- 22) Como é a participação da mulher na comunidade? Ela participa da vida da comunidade? As mulheres, de maneira geral, ajudam na renda familiar? Em que trabalham? Você é a favor ou contra as mulheres trabalharem fora? Por quê?
- 23) Existe muita marginalidade aqui no bairro? Por quê?
- 24) Que outras pessoas poderiam ser entrevistadas por nós?

### **Roteiro geral para a escola**

- 1) Há quanto tempo você trabalha aqui?
- 2) Como é a comunidade para você?
- 3) Como você caracterizaria a comunidade com uma só palavra?
- 4) Como são os pais? E as mães? O que fazem?
- 5) Como você acredita que os pais estão vindo a escola?
- 6) Os pais participam de associações? Quais?
- 7) O que os pais pensam em termos de educação em geral?
- 8) O que os pais aspiram para os seus filhos?
- 9) O que os pais esperam da escola?
- 10) Você acha que há possibilidade de mudança na comunidade?
- 11) Quais são, para você, as necessidades e os problemas da comunidade?
- 12) Quais as causas dessas necessidades e problemas?
- 13) Existiu ou existe algum movimento em busca de soluções? Quais? Sabem o que fazem? Tem havido alguma relação com a escola?
- 14) O que você acha que a comunidade está esperando para solucionar esses problemas? (A comunidade espera tudo do governo?)
- 15) Você sabe algo que a comunidade tenha feito para solucionar seus problemas?
- 16) Pensando em termos de educação de adultos e jovens, a que necessidades deveríamos atender?
- 17) Como você acha que seria recebida pela comunidade uma experiência de educação comunitária para jovens e adultos?
- 18) Como a equipe seria recebida pela comunidade?
- 19) Quem participa da AEC?
- 20) Como são escolhidas essas pessoas?
- 21) Como é essa participação?
- 22) Qual é a sua participação?
- 23) Por que alguns pais participam e outros não?
- 24) Como você pensa que deveria ser a participação dos pais?
- 25) Qual seria a participação desejável?
- 26) Em que e para que devem participar os pais?

- 27) O que você acha que mudaria na escola com a participação dos pais? Para melhor ou pior?
- 28) Você poderia relatar experiências ou situações de participação dos pais na escola?
- 29) Aconteceram mudanças na participação dos pais na escola? A que se deve isso?
- 30) Quais as instituições da comunidade que você conhece?
- 31) Que você sabe da participação da comunidade nessas instituições? E como elas agem frente às necessidades?
- 32) A escola se relaciona com essas e outras instituições? Quais? Quando? Como? Deveria se relacionar mais? Por quê?
- 33) Você sabe se existe um relacionamento entre as instituições?
- 34) A escola realiza festas ou outras atividades para a comunidade? Por que realiza essas atividades? A comunidade participa? Como?
- 35) Existe planejamento prévio dessas atividades? Quem participa do planejamento? Quem participa da implementação?
- 36) Qual a finalidade dessas festas?
- 37) O que as pessoas fazem no seu tempo livre? Por que fazem essas atividades? O que buscam com essas atividades?
- 38) Você poderia nos indicar nomes de pessoas mais antigas e influentes na comunidade?
- 39) Planejamento da entrevista com professores.

### **Roteiro especial para serventes das escolas**

- 1) Há quanto tempo trabalha aqui?
- 2) Há quanto tempo mora na comunidade?
- 3) Como era esta comunidade antigamente? Como se formou? O que mudou? Por que mudou?
- 4) Como é a comunidade para você?
- 5) Como caracterizaria a comunidade com uma só palavra?
- 6) Existem muitos migrantes? Por que vieram de outros lugares para cá? O que buscavam?
- 7) Qual é a profissão mais comum?
- 8) As mulheres, de maneira geral, ajudam na renda familiar? Em que trabalham? Como é a vida delas na comunidade?
- 9) Qual é o local de trabalho da maioria da comunidade? Onde trabalham? Quantas horas gastam até o local de trabalho?
- 10) Há estabilidade de moradia na comunidade? São casas próprias?
- 11) O que fazem no tempo livre? Onde e por quê?
- 12) Quais os problemas mais importantes da comunidade? Quais são as causas? O que é feito para resolvê-los? Recebem ajuda de algum órgão? Qual?

- 13) Qual a sua opinião sobre a forma de resolvê-los?
- 14) Sua opinião pode ser considerada como sendo a da maioria das pessoas da comunidade?
- 15) Você acha que a comunidade tem capacidade para mudar?
- 16) Como agem as instituições frente às necessidades e aos problemas da comunidade?
- 17) Essa opinião é compartilhada por outras instituições e pessoas da comunidade?
- 18) Onde vocês fazem suas compras? A vida de vocês se resume aqui ou em outro lugar? Onde?
- 19) Pensando em termos de educação de jovens e de adultos, a que necessidades deveríamos atender?
- 20) Como você acha que seria recebida pela comunidade uma experiência de educação comunitária para jovens e adultos?
- 21) Como a equipe seria recebida pela comunidade?
- 22) Quais as instituições da comunidade que você conhece?
- 23) Você sabe se existem relações entre as instituições?
- 24) Existe bom relacionamento da escola com a comunidade?
- 25) A escola realiza festas ou outras atividades para a comunidade? A comunidade participa? Como?
- 26) A escola atende às necessidades da comunidade?
- 27) Como a escola poderia atender melhor a essas necessidades?
- 28) Que coisas a escola poderia fazer pela comunidade?
- 29) Como a comunidade poderia colaborar com a escola?
- 30) Já foram realizadas atividades educativas na comunidade? Como? De que tipo?
- 31) O que você poderia sugerir como atividade para uma experiência educativa com jovens e adultos? O que poderia ser feito? Qual a possibilidade de participação nessas atividades?
- 32) Quais as atividades que a comunidade realiza? Quais gostaria de realizar?
- 33) Você gostaria de permanecer aqui ou de mudar-se para outro lugar?
- 34) Como a comunidade vê a escola?
- 35) Você poderia indicar nomes de pessoas antigas e influentes na comunidade, para serem entrevistadas por nós?

### **Roteiro adaptado para professores depois das primeiras entrevistas nas escolas**

- 1) Há quanto tempo você trabalha aqui?
- 2) Onde você mora?
- 3) Como você vê esta comunidade?





- 38) Você gostaria de participar de um trabalho de educação comunitária?

### **Roteiro geral para entrevistas com os grupos**

- 1) Como vocês caracterizariam a comunidade com uma só palavra? Por quê?
- 2) Quais seriam para vocês os problemas mais importantes da comunidade?
- 3) Quais as suas causas?
- 4) Vocês acham que esses problemas têm soluções? Vocês, como grupo, poderiam resolvê-los?
- 5) Aqui há problema de desemprego?
- 6) Há problema de alcoolismo?
- 7) Há problema de drogas? De homossexualismo?
- 8) Há problemas de prostituição?
- 9) Há problemas de evasão e repetência nas escolas?
- 10) Quais as causas da evasão e da repetência?
- 11) Como surgiu esse grupo? Quando, por que e para quê?
- 12) Foi orientado por alguém?
- 13) Quais as atividades que o grupo realiza?
- 14) Que objetivo buscam nessas atividades?
- 15) Houve mudanças dos objetivos iniciais para os atuais? Por quê?
- 16) Como é a participação da comunidade com o grupo?
- 17) Quantas pessoas participam atualmente do grupo? Há maior número de pessoas participando ou que já participaram? Como é essa participação? Vocês acham que a participação deveria ser de outro modo? Como? Como é a tomada de decisões?
- 18) Quais as atividades que tiveram maior sucesso com a participação da comunidade? Quais as que tiveram menor participação?

### **Reflexões trabalhadas com as diretoras das escolas do PRODASEC em nossos diálogos sobre a participação (Documento 1)**

*María Teresa Sirvent*

Na última reunião havíamos começado a analisar o problema da *participação* como conceito-*chave* da educação comunitária. Cada grupo de trabalho contribuiu com uma lista das experiências de participação “comunidade-escola” praticadas. Para análise dessas experiências vamos primeiro refletir sobre o conceito e sentido da participação.

Em ciências sociais é comum distinguir *participação real* de *participação simbólica*. Ou seja, que nem tudo o que comumente se denomina participação é participação.

A participação real ocorre quando os membros da instituição ou do grupo exercem uma forma real de participação, ou seja, através de suas ações influenciam todos os processos da vida institucional:

- 1) na tomada de decisões nos diferentes níveis, tanto na política geral da associação como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação;
- 2) na implementação das decisões;
- 3) na avaliação permanente do funcionamento institucional.

A participação simbólica ocorre quando a população, através de sua ação, exerce uma influência mínima ao nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer o poder, muitas vezes inexistente.

Conclui-se que a organização vertical da instituição divide os membros em uma minoria responsável pela decisão e pelo planejamento e uma maioria de consumidores da oferta de atividades.

Por outro lado, uma organização horizontal favorece a participação, pelo surgimento de atividades geradas pelos usuários, atividades nas quais o grupo interessado intervenha também como responsável pelo planejamento, favorecendo o surgimento de novos líderes e permitindo uma rotatividade na liderança.

Sobre a base desta conceituação começemos a refletir sobre a situação de nossa escola. Vejamos a conclusão de um diagnóstico participativo realizado nas comunidades da periferia urbana de São Paulo. Que nos diz este diagnóstico com relação à participação na escola?

Os resultados foram os seguintes.

a) *Com relação à participação dos pais*

A organização vertical da escola determina o estilo participativo, ou seja, há uma minoria responsável pela decisão e pelo planejamento e uma maioria de consumidores da oferta de atividades.

Esse tipo de organização limita a participação dos pais na escola, com a agravante de que a visão do pessoal da escola é quase sempre negativa quanto à possibilidade de participação dos pais.

“Os pais não têm condições de participar.”

“Precisaria educar mais esse povo, conversar mais com eles para ensinar a participar.”

“As mães ajudam, mas precisam de alguém para coordenar, não têm iniciativa, nem pré-requisito.”

“Eles não tem muitas idéias por falta de vivência.”







- comparecimento a reuniões, apoiando a escola, principalmente em medidas disciplinares, ou seja, *pais compreensivos*;
- comparecimento e prestação de serviços, sob a coordenação da escola, ou seja, pais "*faz coisas*".

Em nenhum momento a escola prevê a participação real dos pais opinando ou influenciando na tomada de decisões.

São colocados como causa da impossibilidade de participação, os seguintes fatores:

- falta de iniciativa,
- falta de educação,
- falta de pré-requisitos,
- falta de vivência.

A visão que a escola tem da participação dos pais é um fator inibidor da tomada de consciência, por parte da própria escola, da viabilidade de uma participação real dos pais.

Até aqui a teoria e os dados de São Paulo. Pensemos em nossa realidade agora.

Estas são as experiências de participação escola-comunidade que foram mencionadas na reunião anterior:

- 1) Gincana para aquisição de material.
- 2) Campanha para combate à verminose.
- 3) Solicitação da escola à Secretaria de Saúde para atendimento a toda comunidade.
- 4) Solicitação do diretor-geral do DETRAN para sinalização e *quebra-molas* (abaixo-assinado).
- 5) Mutirão com diversas finalidades.
- 6) Atuação de grupo de mães que, através de reuniões para entrega de leite, solicita a melhoria de frequência (dos alunos faltosos).
- 7) Consertos na escola.
- 8) Catequese.
- 9) Reuniões bimestrais.
- 10) Campanha de vacinação.
- 11) Bazar.
- 12) Festas cívicas e sociais.
- 13) Palestra sobre higiene e saúde.
- 14) Levantamento de pessoas interessadas em participar de cursos oferecidos pelo SENAC.
- 15) Desfile escolar.
- 16) Horta.
- 17) Dentista atendendo a comunidade.
- 18) Através de alguns trabalhos rotineiros (palestras, reuniões, bazares, tarde festiva, festival de sorvete, picolé, festa junina, gincana, etc.).







- c) mudar o sistema de escolha de seus membros para torná-la realmente uma instituição representativa dos interesses da comunidade. Agora, esta mudança fica nas mãos e nas decisões da escola e da comunidade.

Após essa conversa dirigida pelo coordenador, gerou-se um debate amplo sobre o termo da participação e em torno das interrogações colocadas pelo grupo.

A análise das colocações nessa discussão foram indicadores qualitativos do crescimento que o grupo de diretoras estava alcançando na reflexão e atitude crítica de suas tarefas.

## Anexo capítulo 10

### Como será nosso trabalho?\*

Frente à pergunta “Que vamos fazer?”:

- 1) Lembrar sempre que somos uma equipe de educação comunitária, porém nosso objetivo é a *educação do povo*. Nós vamos trazer *educação*. Mas que é educação?
- 2) Uma educação *liberadora*.  
Mas liberadora de quê?  
Das capacidades do povo como *pessoas humanas*, ou seja:
  - da *capacidade de participar*, para que não seja um *povo acomodado*;
  - da *capacidade de criar*, para que não seja só um povo que consome o que os outros criam; para que seja um povo que acredita que ele também pode *criar*. Criar o quê?  
Não só objetos materiais, mas também respostas a seus problemas;
  - da *capacidade de refletir*. O Homem é um ser pensante, se não seria um animal e *pensar*... Que é pensar?  
*Pensar* é:
    - saber descrever um fato;
    - saber comparar esse fato com outros semelhantes ou diferentes;
    - saber classificar;

(\*) Apostila preparada por María Teresa Sirvent para as reflexões de toda a equipe.

- saber encontrar e diferenciar causas e conseqüências;
- saber encontrar leis;
- saber determinar objetivos e meios para ação.

Descrever, comparar, classificar, explicar e planejar são operações de pensamento que o adulto ou grupos mais desfavorecidos têm adormecidas, e... nós também, muitas vezes.

Muitas vezes nós mesmos desconhecemos a análise de um fenômeno, ou não sabemos classificar; também nós temos o pensamento adormecido para outras coisas. Que vem primeiro, a *prostituição* ou os *tóxicos*?

Provavelmente nem uma coisa nem outra. São fenômenos complexos que têm vários aspectos que devem ser analisados. A prostituição, por exemplo, tem aspectos sociais, psicológicos, históricos, políticos e econômicos. Este complexo de causas determina um fenômeno. Nós, adultos, também acomodados, temos perdida a capacidade de refletir sobre nossa vida cotidiana.

Atamo-nos a frases, estereótipos que não nos deixam pensar, enquanto outros pensam por nós.

- da *capacidade de autovalorizar-se*, como grupo, como pessoa;
- da *capacidade de recriar*.

Mas como trabalhar com os adultos da comunidade?

- 3) Fazendo um trabalho de treinamento mental sobre os problemas prioritários. O *pensar* só se inicia frente a uma situação problemática. Não adianta tentar pensar sobre o que não é problema. O Homem é *ser pensante* frente aos problemas — e lembremos: que é pensar?

É *analisar*, é *resolver* a partir de um problema.

Por isso, estamos pesquisando os problemas da comunidade. Para levar soluções?

*Não*. Para iniciar a partir deles nossa educação comunitária, ou seja, para iniciar a partir deles nosso trabalho de treinamento mental. O método de treinamento mental parte dos mesmos princípios que o esporte. Para jogar bola deve-se treinar. Treinar o quê? Os braços, as pernas, os olhos e a equipe de futebol.

Para pensar e para atuar reflexivamente também é necessário treinar uma série de operações de pensamento, tais como descrever, classificar, explicar, determinar objetivos e meios para a ação. São operações para serem treinadas.

O método de treinamento mental parte de um problema ou análise para voltar ao problema com soluções. Não é só estudar e conscientizar, é estudar e conscientizar para uma *ação*. Só que nós não levamos a ação. A *ação* surge do próprio pensar do grupo.

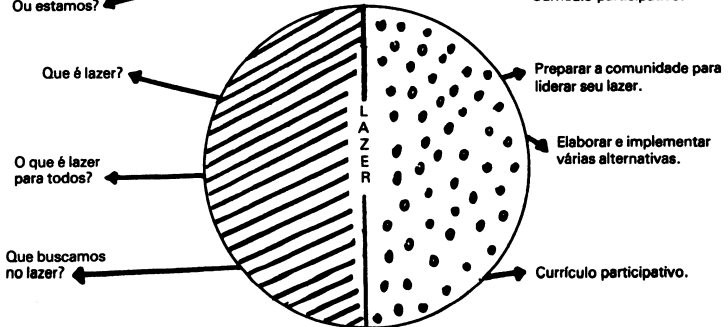
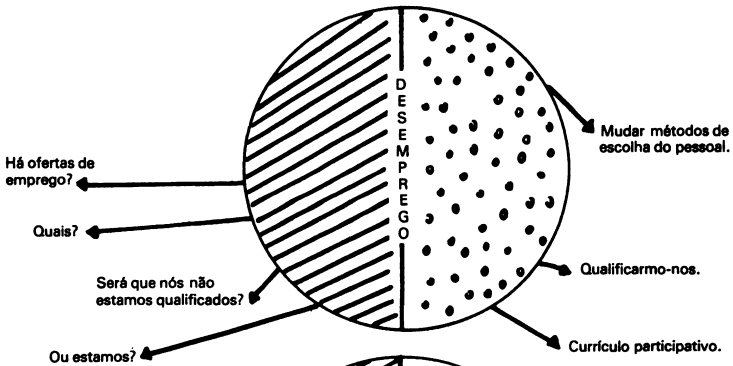
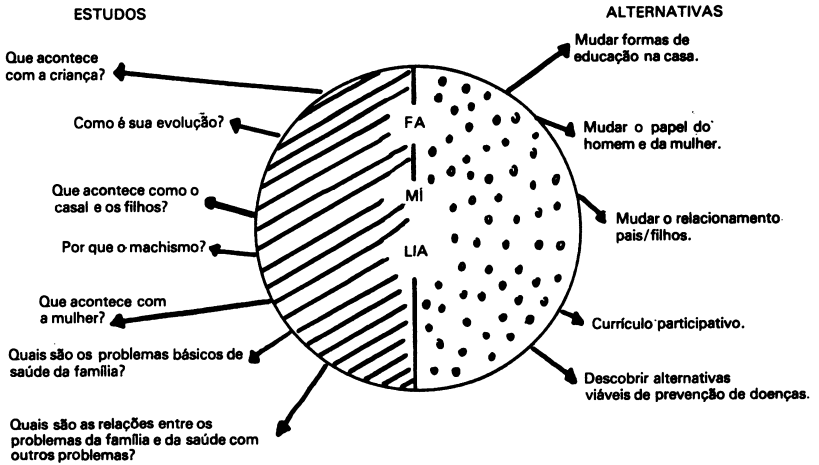
(E lembrar: uma análise errada, olhando só uma causa dentro de um complexo, leva a uma solução errada.)







Vejamos estes exemplos gráficos das duas etapas:



- 3) Como educadores, vamos fornecer a vocês possibilidades de crescer como grupo, como comunidade, como pessoas humanas.
- 4) Nosso ponto de partida é considerar que a sociedade, o sistema, vão afogando em *todos nós* nossas capacidades como pessoas: participar, criar, autovalorizar-se, recriar, refletir, criar alternativas novas, lutar (porém o povo acomodado não nasce assim).
- 5) Estas capacidades são afogadas, mas não extintas. Todos nós temos as raízes para participar, lutar, refletir, criar, recriar, valorizar-se. As capacidades necessitam *crescer*.
- 6) Este é o nosso objetivo; que estas capacidades *creçam* em vocês e em nós. Para isso lhes vamos propor um plano de trabalho que parta dos problemas que vocês mencionaram como mais importantes.
- 7) Nossa proposta, depois de estudar este acordo será: formar grupos com vocês em torno dos problemas. Exemplo: problemas de família, de saúde, de lazer, de escola.

### **Reflexões sobre as experiências vividas na reunião de retroalimentação com a comunidade \***

Nossa ótima experiência obtida no sábado, 21, é uma amostra da capacidade da comunidade em seu próprio crescimento. As expressões daqueles mais esclarecidos e também o *falar* dos não-letrados são amostras do que nós sempre falamos: as comunidades têm capacidades *afogadas*. Nosso objetivo é despertá-las, ou seja, dar a possibilidade de um treinamento na expressão, na participação, na criação, na reflexão, na recriação. Tudo isto tem de concretizar-se em uma *visão* da comunidade para seu próprio crescimento.

A reunião do dia 21 de novembro foi uma amostra também do que sempre falamos sobre as visões ou imagens diferentes da realidade.

Um exemplo sobre as visões do *desemprego* é colocado no quadro da página seguinte.

Ou seja, a comunidade tem “ideais” que surgem de suas próprias vivências, de sua posição social. Idéias que são diferentes das nossas, já que não experimentamos suas vivências cotidianas. Tem idéias que facilitam seu crescimento, mas também idéias mais semelhantes às idéias dos grupos sociais mais favorecidos e que são inibitórias a esse crescimento.

Qual é nossa função?

Facilitar o desenvolvimento das idéias que levam a um crescimento, minimizando ou modificando as idéias inibitórias. Como?

(\*) Apostila preparada por Maria Teresa Sirvent para o trabalho coletivo da equipe.





	<i>Estilo autoritário</i>	<i>Estilo democrático</i>
Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais fácil “mandar” que “dialogar” para a tomada de decisões.</li> <li>• Se o produto tem sucesso, todos os méritos são da coordenação.</li> <li>• Se o produto fracassa, toda a culpa é dos subordinados. Exemplo: as autoridades que só questionam os empregados e não têm auto-avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais difícil abrir-se à discussão para a tomada de decisões.</li> <li>• Exige entrosamento e não tem distância: coisas a que nem todos estão dispostos.</li> <li>• Exige uma personalidade flexível e aberta às mudanças, coisa que nem todos têm.</li> <li>• Terminam os aplausos para a “chefia”; os aplausos são para todos.</li> </ul>
Coordenados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais fácil não ter de pensar; é só cumprir ordens.</li> <li>• É mais divertido fofocar contra a chefia que assumir uma auto-avaliação grupal. Nem todos gostam da avaliação.</li> <li>• É mais fácil atribuir todos os fracassos à “chefia” e liberar-se de todas as culpas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É mais difícil ter de pensar e refletir para a tomada de decisões. Nem todos estão dispostos.</li> <li>• É mais difícil entrosar-se e lutar juntos que formar grupinhos e fofocar.<sup>1</sup></li> <li>• É mais difícil assumir a responsabilidade dos fracassos e dos erros.</li> </ul>

*Sua diferença depende de nossos valores sobre a pessoa humana.*

Ninguém discute que, com um estilo autoritário, as pessoas trabalham. Ou seja, se uma diretora de escola *ordena* tem de ser obedecida.

Se hoje vem uma autoridade do sistema e fala a você: “faz isso ou você vai embora do emprego”, obviamente, você faz isso ou aquilo.

Então, ninguém nega que as pessoas trabalham sob um regime autoritário, mas a que custo? A que preço? O preço e o custo são a impossibilidade de *crescer* como pessoa humana. Falamos, muitas vezes, que todos nós, consciente ou inconscientemente, estamos tolhidos pelo sistema autoritário. Todos nós seríamos muito mais *belos*, mais harmoniosos, se tivéssemos nascido num sistema participativo. Seríamos mais criativos, mais reflexivos, mais *compreensivos* com os outros, menos egoístas, mais autovalorizados e nos sentiríamos *mais realizados*. Não necessitaríamos de tanto apoio psicológico e também nosso trabalho seria melhor e seríamos mais “responsáveis”.

Tudo isto não é expressão de desejos. Anos e anos de pesquisas em ciências sociais justificam a necessidade de mudar o estilo autoritário por um estilo participativo. Claro está que queremos não só o

(1) É mais difícil aceitar lideranças compartilhadas (de outros membros iguais que em determinado momento lideram), que aceitar o “chefe”, porque ele é o “chefe”; o chefe vem de cima e a liderança grupal dos membros se ganha.

trabalho, mas também o *crescimento das pessoas*. Ou seja, a defesa do estilo participativo não é uma questão de fé (acreditar ou não nele) que não se discute, como a questão de um quadro de arte (me agrada ou não me agrada), que também não se discute; é uma questão de *dados científicos* que vocês podem verificar com experiências realizadas, mas que também vocês podem não assumir por terem valores ou objetivos educacionais diferentes.

O que as ciências sociais nos falam?

Muito simples: temos, em geral, três estilos de liderança:

- 1) Autoritário
- 2) *Laissez-faire* (deixar fazer)
- 3) Democrático ou participativo

#### 1) Estilo autoritário: características

- a) O líder dá as ordens de trabalho, ou seja, as decisões vêm de cima para baixo.
- b) A avaliação só é realizada pelo líder, sem clareza dos critérios usados. O líder nunca permite ser avaliado.
- c) O líder está isolado das expressões afetivas do grupo. Só está para mandar trabalhar. O líder é de difícil acesso.
- d) O líder vai tomando as decisões à medida que vão acontecendo as tarefas; ou seja, sem participar ou informar ao grupo todo o planejamento.
- e) O líder só dá as ordens; quase não faz as tarefas, ou seja, o trabalho está bem dividido entre o "líder" que pensa e os membros que são a *mão-de-obra* não-pensante. O líder só mostra, não participa das tarefas, só mostra como deve ser feito, mas ele não faz; só dá ordens e direções.

Que nos mostram as pesquisas sobre as conseqüências ou os alcances deste estilo de liderança? (Sobre isto veremos melhor em uma tabela ao final deste texto.)

#### 2) Estilo *laissez-faire* (deixar fazer): características

- a) O líder quase "não existe". Só existe a "figura"; é o tipo de liderança sem liderança. Não dá ordens, só ajuda quando acontece alguma coisa.
- b) O líder é passivo e deixa o grupo em *total liberdade* de fazer qualquer coisa.
- c) O líder dá o mínimo de sugestões possível.
- d) Atua com amizade, mas quase não avalia, nem positiva nem negativamente; nem aos elementos do grupo nem tampouco ao grupo como equipe.







primeiras dificuldades, o produto não só fica melhor como também é alcançado o crescimento do grupo em sua integração, sua criação, sua reflexão.

Outra coisa temos sempre de lembrar, que um estilo participativo não tem nada a ver com um estilo *laisse-faire* (deixar fazer). O contrário do estilo autoritário não é deixar fazer. O contrário é um líder com um papel ativo, mas que dá possibilidade ao diálogo e à discussão.

Pedro Demo expressa:

“A educação comunitária é uma das formas educativas mais sensíveis ao apelo da participação política e, por isto mesmo, mais comprometida com a gestação de uma cultura democrática. A pessoa educada é a pessoa de concepção e comportamento democrático e pode, inclusive, ser analfabeta. Porquanto não faltam profissionais e universitários de ideologia repressiva.

Personalidade democrática é componente básico da sociedade democrática, a saber, daquela sociedade que não tolera desigualdades sociais e desequilíbrios regionais acirrados, que se funda numa concepção de direitos e deveres da convivência humana, dentro de regras de jogo estabelecidas em comum; que garante a todos as mesmas chances sócio-econômicas, na ótica da democratização das oportunidades; que confere às pessoas o senso de cidadão, na qualidade de sujeitos insubstituíveis do processo de desenvolvimento; que cultiva formas de poder controladas de baixo para cima; que propõe a negociação conjunta como fórmula primeira de solução de conflitos, que alimenta as formas associativas de organização social, partindo da influência das bases.

*A educação que isto não realiza ou mesmo coíbe é propriamente deseducação e está fora de qualquer conotação comunitária. Neste sentido, educação comunitária, mais do que apenas uma fórmula educacional, é talvez o próprio sentido da educação e da cultura.*

Ainda que tenhamos de aceitar a evidência de a comunidade não poder definir com pureza suas necessidades, porque está sob forte pressão da propaganda, do consumo e do efeito-demonstração, em geral, não há como propor uma política educacional adequada às necessidades básicas da clientela, *sem participação dela*. O contrário seria pura pretensão técnica.

Assim, não estamos interessados apenas em produzir uma ação educacional mais adequada; mais que isto e... acima de tudo, queremos fazer da educação a própria motivação fundamental da participação, dentro das regras democráticas do jogo. Portanto, educação não é somente instrumento de participação ou motivação básica à valorização do homem como sujeito social, mas sobretudo o próprio conteúdo da participação, porque *só é educativa a educação participativa*, ou seja, comunitária.”<sup>2</sup>

(2) Pedro Demo, *Educação e Política Social*, 3ª edição, p. 49.

Finalmente, lembramos as reflexões e as questões de vocês:

- a) A maioria das participações da comunidade nas escolas é simbólica?<sup>3</sup>
- b) Como a escola pode agir para ir mudando para uma maior participação real?
- c) É possível na situação atual do sistema educacional e da sociedade?

Nas reuniões de nossa realimentação surgiram algumas linhas de trabalho com a escola, para 1982, que ainda devem ser aprofundadas mas que podem marcar os pontos de iniciação:

- a) Trabalho especial com os professores das escolas.
- b) Trabalho com as AEC como alternativa participativa refletindo sobre sua estrutura, sua escolha dos membros, sua representatividade na comunidade.

Estes são os pontos para se dialogar em nossa última reunião sobre o plano de 1982.

### **Crítérios de avaliação das sessões de retroalimentação \***

O problema da avaliação em um Programa de Educação Comunitária é "fogo" mesmo. Fundamentalmente, porque os critérios ficam sendo diferentes dos da educação formal.

Vejamos, por enquanto, nossos critérios para avaliar nossa retroalimentação:

- 1) Nossos critérios devem ser racionais e profissionais.
- 2) Devem servir como modelo para outras avaliações.

Para ela devemos distinguir:

- I) Avaliação do produto final.
- II) Avaliação do processo.

(3) O grupo pediu um esclarecimento melhor sobre o alcance do termo simbólico. Depois de uma enriquecedora discussão, concluiu-se que a participação real é aquela que fornece mecanismos para o envolvimento do pessoal na tomada de decisões institucionais.

Obviamente, até chegar a isto existem "graus" ou níveis de participação onde "assistir" às reuniões é um dos graus, mínimo, mas é um grau. É melhor assistir que não assistir. Mas se isto se converte em um *engano* de participação, ou seja, se a comunidade acredita que ela tem influência na escola, *quando na realidade* a única coisa que faz é usar os serviços, ou seja, "é usada" como mão-de-obra para "reparos" à escola, sem influência alguma na tomada de decisões, então aí a participação não só é mínima ou quase inexistente como também é simbólica.

(\*) Apostila preparada por Maria Teresa Sirvent para avaliação coletiva.





Sim — Não — Em parte  
Deveria ter outros objetivos?

**5.º Momento: Jogo de aprendizagem**

a) *Tempo total*: Variável, segundo os grupos.

b) *Animador*:

- Foi bem apresentado o jogo ao grupo?
- Foram bem distribuídas as cores?
- Foi bem explicado o que fazer?

c) *Animação das duplas*:

- Foi bem apresentado o jogo?
- Deu-se lugar aos comentários ao teatrinho?
- Foi bem dirigido o jogo?
- Facilitou-se o diálogo e a reflexão?
- Comentou-se sobre as reflexões?
- Associavam-se pensamentos?
- Facilitou-se a mudança?
- Anotaram-se os comentários?
- Combinou-se bem a dupla?

d) *Objetivos*:

- Trocar idéias sobre os problemas e suas causas.
- Reflexão sobre as prioridades.
- Mudanças de opiniões pelo diálogo.
- Vivência da aprendizagem pela comunicação.
- Lograr um consenso do grupo.

Foram alcançados?

Sim — Não — Em parte

Há necessidade de outros?

e) *Estratégia*:

- Foi adequada para os objetivos?
- Deveria mudar partes?
- Que suprimir? Que acrescentar?
- É adequada para promover diálogo, reflexão e consenso real?
- Que consenso se obtém?
  - De prioridades?
  - Ou de problemas mais mencionados?

**6.º Momento: Painel**

a) *Tempo*: Muito? Pouco?

b) *Animador*:

- Foi alcançado?
- Promoveu a participação?
- Promoveu o diálogo?
- Promoveu a avaliação das técnicas e da reunião?
- Usou bem os cartazes?

c) *Objetivos:*

- Desenvolver a capacidade de expressão dos indivíduos.
- Dar oportunidades de enfrentar o grupão.
- Chegar a “certo” consenso.

Foram alcançados?

Sim — Não — Em parte

Há necessidade de outros?

d) *Estratégia:*

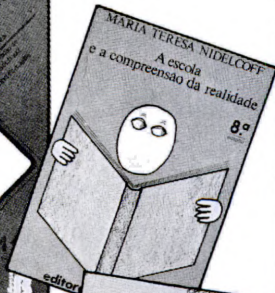
- Foi adequada para os objetivos?

**IICA-CIDIA**  
**BIBLIOTECA**  
Bogotá-Colombia

**COLECCION ESPECIAL**  
**NO SACAR DE LA BIBLIOTECA**  
**IICA-CIDIA**







# ESCOLA SEM PATERNALISMO

- **Fundamentos da Escola do Trabalho**

Pistrak

A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. A pedagogia tradicional, concebida para formar vassalos, é inadequada para formar cidadãos ativos e participantes.

- **Cuidado Escola!**

B. Harper, C. Cecon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, apresentação de Paulo Freire

Um livro em quadrinhos, divertido, irreverente, que ensina e convida a uma reflexão séria sobre o sistema educacional. A crise da escola é discutida sem ingenuidade, como parte atuante do contexto histórico, social, econômico e político da sociedade.

- **A Escola e a Compreensão da Realidade**

Maria Teresa Nidelcoff

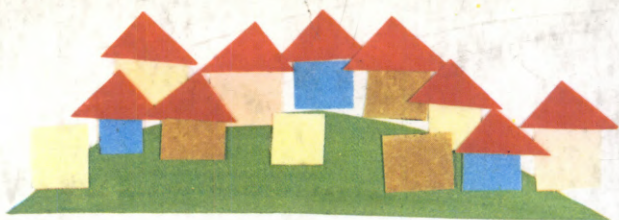
Crescer é se localizar no tempo e nas circunstâncias em que se vive. Ao professor cabe ajudar a criança a ver, compreender, expressar, descobrir, assumir, para que ela possa se tornar verdadeiramente homem: capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes.

- **Uma Escola para o Povo**

Maria Teresa Nidelcoff

A educadora argentina contrapõe neste livro o mestre-policia, castrador, ao mestre-povo, que se engaja na cultura do educando. Dirigido principalmente para os que atuam como professores e educadores em favelas, bairros operários e periferias.





**Esta publicação apresenta um conjunto de princípios teóricos e descreve uma estratégia e técnicas para execução de ações educativas e participativas que visam a participação real dos indivíduos e grupos nos fatos que determinam a sua vida cotidiana.**

**Acreditamos que esta publicação será útil para os educadores e trabalhadores sociais que estão buscando sugestões para um trabalho efetivo de educação e desenvolvimento da ação participativa.**

***Da Apresentação de José Irineu Cabral***

IICA CH

brasiliense  
**B**

Digitized by Google