

VIII

COMUNIDADES EDUCATIVAS E EDUCADORAS: UMA INTERLOCUÇÃO ANALÍTICA

Jardelino Menegat

Dirleia Fanfa Sarmento

Introdução

As reflexões que ora apresentamos são decorrentes da tese de doutorado “O Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação: pilares para uma educação de qualidade”⁴⁴. O estudo realizado, de cunho documental, teve como problemática a seguinte investigativa: Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) e quais os pressupostos teóricos que fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?

O *corpus* investigativo do estudo foi composto pelos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL); Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA); Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação; Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos; A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021; e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo. A incursão analítica no *corpus* investigativo resultou na identificação de cinco Pilares da Educação Lassalista: a) revitalizar a Identidade e a Missão Educativa; b) promover os Direitos Humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação; c) efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida; d) consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras, e e) gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.

Neste texto, fazemos um recorte no quarto pilar, *Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras*, resultante da síntese reflexiva das aproximações e distanciamentos entre os documentos constituintes do *corpus* investigativo do estudo realizado. Passamos à reflexão sobre os pressupostos que consideramos centrais neste pilar: Comunidades Educativas e Comunidades Educadoras.

Quando falamos em comunidade, corroboramos a concepção de Subirats (2003, p. 71), quando o autor assevera a “ideia de comunidade como valor, como signo de qualidade relacional. Uma comunidade como espaço e possibilidade de escolha”. Dessa forma, continua o referido autor, “a comunidade seria, assim, expressão de sociabilidade, seria uma construção social e, portanto, fruto de uma opção, de uma escolha”.

As Comunidades Educativas no Ideário Educativo Lassalista

O Ideário Educativo Lassalista, compreendido como o conjunto de ideias, desejos, aspirações,

44 A tese, de autoria de Jardelino Menegat, orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (à época Centro Universitário La Salle). Disponível em: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/924/3/jmenegat.pdf>>.

objetivos e programas de ação de uma organização (neste caso específico, de organização educacional) resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais. Trazemos a compreensão sobre as Comunidades Educativas, fazendo um recorte no exposto em dois documentos: o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA) e a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.

Para a efetivação da sua Missão Educativa, os Lassalistas são “uma rede de educação constituída por Comunidades Educativas nas quais Irmãos e Colaboradores, juntos e criativamente, buscam ser fiéis ao carisma e ao compromisso com a missão lassalista”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29). São considerados integrantes das Comunidades Educativas a Equipe Diretiva (Diretores, Supervisores, Orientadores), o pessoal técnico-administrativo, os educadores, os educandos e as famílias.

Em relação à Comunidade Educativa, o PERLA expõe o seguinte:

- concebe-se como espaço de reflexão e diálogo, que reconhece a diversidade e estimula a observação e o estudo crítico da realidade. Também se percebe como espaço de encontro com Deus, mediante a integração do diálogo entre fé e cultura no processo formativo;
- contribui para formar pessoas comprometidas em trabalhar pela superação das necessidades reais na América Latina e no Caribe: a superação da pobreza, o respeito e o cuidado da natureza e do meio ambiente, a incorporação dos povos indígenas, dos migrantes e dos retirantes, a promoção da justiça e da paz, e a convivência democrática, entre outras;
- sente-se companheira de caminhada da grande comunidade de educadores do continente, diversa em opções e horizontes, mas unida na construção de uma nova cidadania democrática;
- entende-se como uma organização na qual se partilham responsabilidades, desenvolvem e avaliam processos administrativos, econômico-financeiros e de gestão, para atender às demandas atuais da Missão Educativa Lassalista, em termos de associação (RELAL, 2011, p. 11).

A Comunidade Educativa Lassalista está sempre em processo de construção, como podemos perceber a partir do exposto no Projeto Educativo Regional Lassalista. Nas Comunidades Educativas Lassalistas, independentemente do nível de ensino que ofertam, a perpetuação da Missão e da Identidade Lassalistas depende sobremaneira dos colaboradores que nelas atuam, desde o pessoal técnico-administrativo até aqueles que atuam mais diretamente na dimensão pedagógica. Todos os integrantes da comunidade educativa são mobilizados a fortalecer laços de fraternidade, construindo relações fraternas de convivência e de promoção do outro, que favoreçam a construção do conhecimento que forme pessoas críticas e conscientes, solidárias e fraternas.

As Comunidades Educadoras

A reflexão acerca das Comunidades Educadoras requer a abordagem da concepção de outros conceitos, a saber: o de Cidades Educadoras e Sociedades Educadoras. Importante destacar que, nesse contexto conceitual, o termo “educadora” denota a ideia de que tanto as comunidades quanto a sociedade assumem a função de educar. Dito de outro modo, os espaços existentes nas comunidades assumiriam, assim como os educadores e educadoras, a função de educar.

Em 1973, o relatório coordenado por Faure, *et al.* (1973) lançou as bases para a evolução da discussão sobre a sociedade de aprendizagem e a cidade educadora. Para Faure, *et al.* (1973, p. 242):

[...] en ningún sector, la sociedad puede ejercer sobre todos sus componentes una acción amplia y eficaz por medio de una institución devenida, y lo será más cada día, respecto de la

sociedad una necesidad primordial de cada individuo, es preciso que la acción de la escuela y de la Universidad sea no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera. La escuela tiene que jugar el papel que se le conocía, y que está llamada a desarrollar todavía ampliamente. Como consecuencia, podrá cada vez menos pretender asumir ella sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden tener su parte. Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. «La Ciudad – decía ya Plutarco – es el mejor instructor. Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye.

Nessa visão, instaura-se uma relação diferenciada entre a sociedade e a educação, sendo que esta última estabelece um relacionamento íntimo com o tecido sociocultural, político e econômico, sendo “todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 243). Diante disso, a cidade torna-se uma cidade educadora, onde:

[...] pueden ser puestos en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación (FAURE, *et al.*, 1973, p. 244).

A concretização da “cidade educadora”, preconizada por Faure, *et al.* (1973), extrapola o território da própria cidade, enquanto espaço, requerendo a cooperação e a solidariedade entre as nações em prol da educação:

[...] proponemos que las instituciones de ayuda a la educación, sean nacionales o internacionales, públicas o privadas, examinen el estado presente de la «Investigación y Desarrollo» en materia de educación, a fin de incrementar la capacidad de los diferentes países para mejorar su sistema educativo, concibiendo, organizando y comprobando experiencias educativas apropiadas a su cultura y a sus recursos. Creemos que, si se otorga prioridad, en el curso de los próximos diez años, al reforzamiento de sus capacidades y de sus medios, muchos países estarán en situación de dar los primeros pasos por el camino que conduce a la “Ciudad educativa” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 357).

Ainda, segundo Faure, *et al.* (1973, p. 324):

[...] se ha tomado conciencia de que el desarrollo de la educación depende esencialmente de los medios que cada comunidad nacional consagre en exclusiva a ella. Todos los países asumen esta responsabilidad. Pero también están muy interesados en beneficiarse, en este campo, de la solidaridad internacional y de los intercambios entre naciones. Por grandes que sean los recursos de los países industrializados, sus ambiciosas empresas educativas correrían el riesgo de permanecer parcialmente estériles si hubieran de desenvolverse en compartimentos estancos. Y por considerables que sean los esfuerzos de las otras naciones, es altamente deseable que se vean apoyados y facilitados por la cooperación internacional. Es preciso, pues, que la solidaridad internacional englobe a todos los países, en todos los niveles de desarrollo, y que se ejercite muy particularmente con vistas a los países en vías de desarrollo.

Segundo o autor supracitado, é necessário ir além das formas tradicionais de cooperação já existentes:

[...] la primera y más antigua, que tiene profundas raíces históricas, consiste en organizar intercambios de informaciones, de alumnos y de libros entre diferentes países y diferentes culturas con el fin de ampliar el campo de conocimientos y enriquecer los métodos de enseñanza. La segunda forma de cooperación, más reciente, tiene en esencia su origen en el Acta constitutiva de la Unesco y busca promover la paz y la comprensión internacional por medio de la educación.

La tercera forma, que es también la más nueva, consiste en ayudar a la educación en interés del desarrollo económico y social, proporcionando a los sistemas de enseñanza de los países en vías de desarrollo, además del concurso de docentes y expertos, facilidades de formación, material pedagógico, construcciones escolares, etc. (FAURE, *et al.*, 1973, p. 326).

Assim, no entender de Faure *et al.*, a cooperação e a solidariedade na educação devem estar sustentadas na “cooperación intelectual, al intercambio de experiencias, a la búsqueda de soluciones nuevas” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 325). Ações como a partilha de experiências entre países; mobilidade acadêmica e intercâmbio de professores e estudantes; equivalência de diplomas; internacionalização entre alguns conteúdos, viabilizando a unidade entre os programas formativos universitários dos vários países; desenvolvimento de estratégias que assegurem o retorno dos estudantes aos seus países de origem, que realizam sua formação no exterior, diminuindo o êxodo das competências e a retenção dos talentos; auxílio técnico e financeiro, dentre outros (FAURE, *et al.*, 1973).

No decorrer da década de noventa e nas décadas posteriores, outros dispositivos foram sendo divulgados no âmbito internacional, os quais ainda hoje repercutem nas políticas públicas e nos programas educacionais, acentuando a corresponsabilidade para com a educação e retomando conceitos como o de cidades educadoras e sociedades educadoras.

Um dos marcos significativos para alavancar o movimento das cidades educadoras foi o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em Barcelona, Espanha, em 1990, onde participaram representantes de várias cidades nacionais e internacionais, os quais fundaram a Associação Internacional das Cidades Educadoras. Nesse primeiro Congresso, foi redigida uma Carta de Princípios, conhecida como Carta das Cidades Educadoras ou Declaração de Barcelona, assinada por representantes de 139 cidades, de 23 países, incluindo três cidades do Brasil (Caxias do Sul, Pilar e Porto Alegre) (VILLAR, 2007).

Essa Carta foi construída tendo como base o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção da Primeira Conferência Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990). No preâmbulo da Carta, são explicitadas as possibilidades das cidades em relação à educação:

[...] as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos. A cidade educadora tem personalidade própria e, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e os jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, n.p.).

A colaboração mútua e a socialização das experiências entre as cidades são considerados fatores de extrema importância para a consolidação e o avanço do ideário que as fundamentam. Dessa forma:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, n.p).

O desafio da cidade educadora, segundo a Carta, está em “promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural”. A Carta apresenta três princípios: o direito a uma cidade educadora; o compromisso da cidade; o serviço integral das pessoas, cujas dimensões e ênfases apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios das Cidades Educadoras

Princípio I: O direito a uma cidade educadora
<p>Os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.</p> <p>A cidade educadora deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo; encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas com procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes; exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação.</p> <p>Os responsáveis pelas políticas municipais deverão possuir informações precisas sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. As políticas municipais da cidade educadora devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.</p>
Princípio II: O compromisso da cidade
<p>A cidade educadora deverá valorizar os costumes e as origens dos seus habitantes; fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável; garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes; assegurar que o ordenamento do espaço físico urbano esteja em consonância com as necessidades de acessibilidade, viabilizem encontros, relações, jogos, lazer e maior aproximação à natureza.</p> <p>A transformação e o crescimento de uma cidade educadora devem ser presididos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência.</p> <p>Os dirigentes deverão dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando atenção especial à infância e à juventude.</p> <p>O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade educadora, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.</p>

Princípio III: Ao serviço integral das pessoas

Os dirigentes da cidade educadora deverão avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo, e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário.

A cidade educadora deverá procurar que todas as famílias recebam formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescerem num espírito de respeito mútuo; oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais; estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas; oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam, e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias.

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem.

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a se informarem.

Fonte: MENEGAT (2016, p. 224-225).

Temos consciência de que as escolas e as universidades não são as únicas responsáveis pela educação das novas gerações. Cabe às escolas e universidades uma parte da formação das crianças e dos adolescentes, jovens e adultos que as frequentam. As instituições educativas não têm condições de preencher todos os requisitos para alcançar a educação de qualidade desejada. Sabemos que a influência da família continua sendo muito importante, mas os meios de comunicação, particularmente as redes sociais e a convivência social, são variáveis que também colaboram na formação das novas gerações.

Assim, a perspectiva das cidades educadoras aparece como uma possibilidade de superação da ideia de que a educação acontece somente em instituições legitimadas para esta função, pois:

[...] durante anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas, quase que com exclusividade, da educação e da formação das novas gerações. Mas hoje isso já não é possível; a família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delega sua função educativa tradicional a outros agentes, como a televisão ou a própria escola. Esta, por sua vez, não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pelas novas sociedades da informação. A crise da escola se agrava, como também aumenta a sensação de desvalorização social e a solidão de professoras e professores. O termo *educação* não significa somente educação escolar. Hoje, a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos – família, trabalho, associações etc. –, e por meios diversos: televisão, multimídia etc., que, às vezes, se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e, por outro, é necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente da sua cota de responsabilidade (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 17).

Mediante o exposto, Gómez-Granell e Vila assinalam que:

[...] o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola: a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação, ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais. [...] A crise da escola não pode ser resolvida a partir do interior da própria escola. Aspectos como revalorização social da própria instituição escolar e dos professores, a transformação de conteúdos e métodos para adaptar-se aos novos cenários da sociedade da informação, a capacidade de ser um espaço real de formação democrática e de igualdade de oportunidades etc., não podem ser resolvidos sem esforço por parte da Administração; em primeiro lugar, para dotar os centros escolares dos meios e dos recursos necessários para aumentar sua qualidade; em segundo lugar, para estimular a participação de outros agentes educativo, em uma palavra, da comunidade, pois sem seu envolvimento será muito difícil que a escola possa corrigir seus desequilíbrios. Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade (2003, p. 31).

Nesse contexto, a relação entre a escola e a cidade se fundamenta na seguinte convicção:

[...] a educação – diferentemente de outras épocas – é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento de nossa sociedade e que isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação, o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território (VINTRÓ, 2003, p. 39. Grifo dos autores).

Partimos da premissa de que o ideal de uma sociedade educadora, compreendendo-a como uma sociedade mundial e global, somente será viabilizado se o ponto de partida forem as mobilizações locais que, articuladas e consolidadas, viabilizarão a construção dessa sociedade. O lema da Eco 92 (Brasil, Rio de Janeiro), “Pensar globalmente, agir localmente”, traz em seu cerne a ideia da interdependência entre os diferentes segmentos nos âmbitos internacional, nacional, regional, estadual e municipal para a resolução de problemas que são de ordem mundial, como a questão do meio ambiente, por exemplo.

Ora, trazendo tal perspectiva para o âmbito da educação, tendo presente que ela sempre desponta como um dos caminhos para a solução dos problemas, em diversos âmbitos, parece-nos plausível inferir que o “agir local” nesse cenário, remete-nos à constituição de comunidades educadoras, nos âmbitos locais, tendo como principal agente mobilizador desse processo constitutivo as instituições educativas. Assim, pensar numa Sociedade Educadora, em Pátrias Educadoras, em Cidades Educadoras, pressupõe agir na comunidade local (um ou mais bairros, por exemplo) como comunidades educadoras, pois o conjunto nos levará a uma ação global, constituindo as Cidades Educadoras, as Pátrias Educadoras e a tão sonhada Sociedade Educadora.

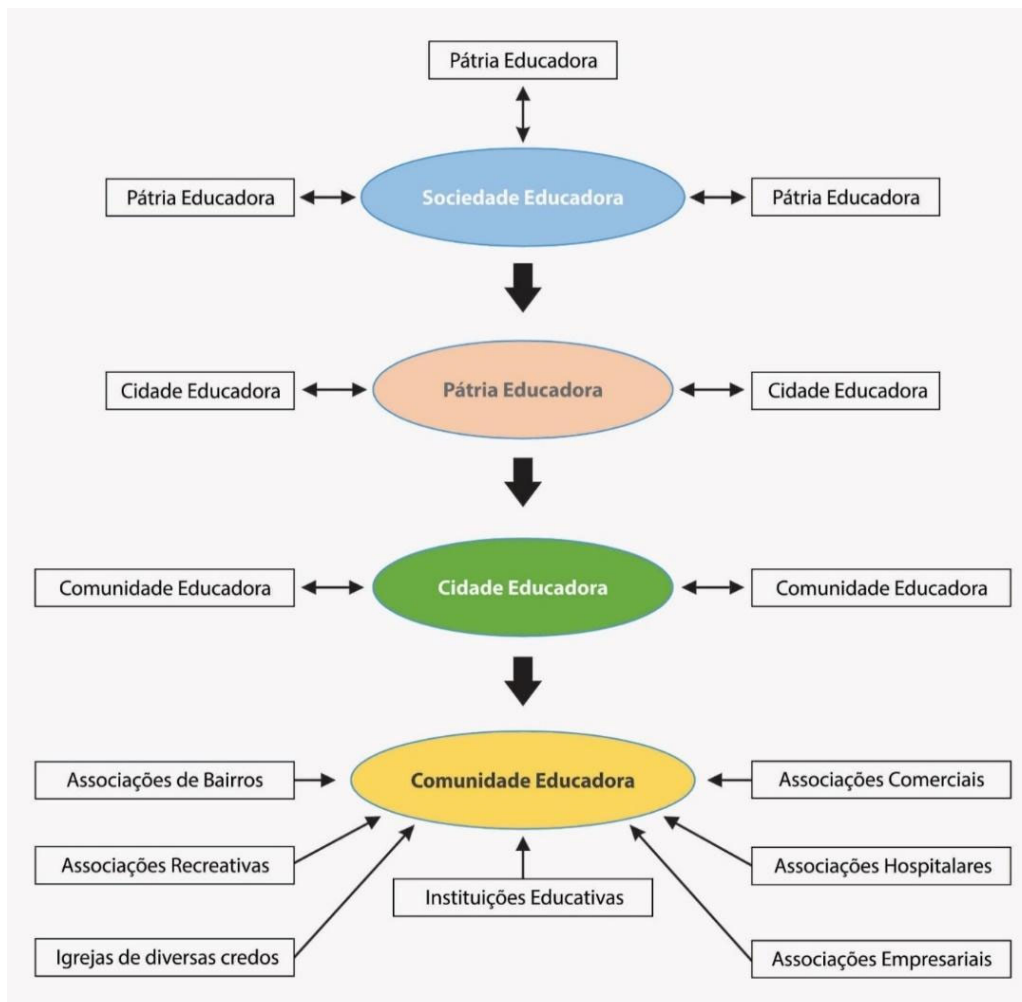
No Brasil, o documento Pátria Educadora (BRASIL, 2015), constituído como uma proposta preliminar para discussão de um projeto nacional de qualificação do ensino básico, conclama a todos a participarem da construção de um projeto educativo nacional. Contudo, tal documento ficou somente numa proposição inicial.

Com base na contextualização que realizamos a seguir, passamos a discorrer sobre a nossa compreensão em relação ao que denominamos *comunidades educadoras*. Inspirados em Vintró (2003, p. 50), entendemos “a educação como um projeto coletivo, social, consciente e intencional que dirige seu olhar para um futuro melhor” (grifo dos autores). Nessa perspectiva, “a educação deve ser um projeto comunitário que sirva para dar resposta e satisfação às necessidades das pessoas que fazem parte de uma comunidade (VINTRÓ, 2003, p. 51).

Em termos concretos, como seria possível viabilizar a constituição de Comunidades Educadoras? Uma

cidade é constituída por vários bairros, nos quais geralmente existe certa estrutura organizacional em termos de associações, instituições educativas, comércios, igreja e, em alguns casos, dependendo do seu tamanho, subprefeituras, dentre outras organizações. As instituições educativas, nessa organização, assumem um papel fundamental, pois enquanto Comunidades Educativas possuem potencial para serem as principais mobilizadoras para a constituição de uma Comunidade Educadora. Ilustramos essa concepção por meio da Figura 1:

Figura1: Comunidade Educadora



Fonte: MENEGAT (2016, p.229).

Tendo presente o exposto na Figura 1, corroboramos a posição de Subirats (2003, p. 77), quando o autor expõe que:

A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influências recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. Os modelos utilizados dentro da comunidade escolar, seja para enfrentar temas especificamente escolares, seja para abordar problemas de convivência, têm de ser entendidos a partir de lógicas de contexto que nos desloquem ao território local, pois não cremos que seja possível enfrentá-los a partir de lógicas estritamente institucional-educativas. No entanto, também a partir da comunidade-escola é possível saber, e deve-se colocar em questão, como abordar esses problemas no âmbito da comunidade local, em uma relação que é inevitável, mas que não deve ser entendida a partir de posições hierárquicas ou de especialização temática estrita. A partir da escola se pode fazer cultura, civismo e território e, a partir da comunidade local, se faz educação e se pode discutir ensino, conteúdos e valores educativos.

A concepção que defendemos de comunidade educadora extrapola a perspectiva de trazer a comunidade local para a instituição, fazendo pensar e agir com e na comunidade, contemplando a participação de todos os moradores, contribuindo para que se tornem protagonistas no processo educativo das crianças, dos jovens e adultos que convivem nessa comunidade. Aqui, a educação é pensada para além dos muros institucionais, pois

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são, sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento [...], e tanto o envolvimento quanto a participação precisam de elementos prévios que os facilite, como a criação e a existência de conexões entre pessoas e entre grupos presentes na comunidade. E, para isso, é imprescindível que se reconheçam interesses comuns e complementares. Além disso, seria importante que surgisse uma certa identificação entre os que compartilham tais valores e os que defendem uma mesma ideia de responsabilidade social, que dizem existir algumas determinadas capacidades e competências e que têm a consciência do próprio poder: responsabilidade social para assumir as coisas que são tarefas de todos; poder como condição para mudar as coisas, como possibilidade de fazê-lo (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Para que essa inter-relação ocorra, são muitos os desafios que se colocam às próprias comunidades educativas, sejam elas direcionadas à Educação Básica ou à Educação Superior. Dentre alguns desafios, destacamos os modos de planejamento, organização e gestão dos processos e práticas educativas que nem sempre estão pautados pelos princípios da participação, da corresponsabilidade; as relações entre os diversos atores que compõem uma comunidade educativa, destacando-se em especial a relação professor-aluno e família e escola; a mobilização do querer individual e coletivo em prol de um objetivo comum; a superação das vaidades pessoais e as lutas pelo poder fundamentadas em interesses pessoais ou de pequenos grupos.

Considerações finais

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. No cerne dessa discussão, encontramos dois elementos centrais a saber: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra.

As comunidades educadoras se configuram como núcleos organizados a partir do entorno da comunidade educativa, com o objetivo de subsidiar ações públicas que integrem sociedade civil, governo, instituições de ensino e conhecimentos técnicos. Elas são uma possibilidade de fortalecimento coletivo em prol dessa dignidade, assegurando que todos os espaços, segmentos e aparatos sociais preservem a perspectiva da educação e mobilizem as comunidades nessa luta.

Desse ponto de vista, as comunidades educativas somente conseguirão se constituir em fonte de irradiação e de mobilização de comunidades educadoras quando elas próprias exercitarem em seu interior a vivência da democracia. Os discursos precisam se transformar em ações e práticas cotidianas em torno de um projeto educativo coletivo e comum. Entendemos a complexidade do que isso significa, mas é preciso colocar-se a caminhar. Passo a passo, cada comunidade precisa encontrar seus caminhos e direções a seguir, reinventando-se cotidianamente.

Referências

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**, 1990. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014
- BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional. Versão Preliminar. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Presidência da República. Versão Preliminar. Brasília, 22 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/category/assuntos/educacao/patria-educadora/>>. Acesso em 6 jun. 2015.
- FAURE, E.; *Et al.* **Aprender a ser**: La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial S/A; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1973.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-36.
- MENEGAT, J. O Ideário Educativo Lassalista e o Marcos Regulatórios de Educação: pilares para uma educação de qualidade. 347f. **Tese** (Doutorado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários**: Metas Educativas 2021. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em fev. 2022.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- RELAL - Região Latino-Americana Lassalista. **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.
- SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 56-67.
- VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-56.