

Scuole comunitarie in Brasile:
associazionismo e sviluppo locale

Community schools in Brazil:
associationism and local development

Eduardo José Fernandes Nunes

Full professor of Education | Department of Education | Statal University o Salvador de Bahia (Brasil) | eduardojosf2@gmail.com

Cinthia Maria Seibert Santos

State University of Salvador de Bahia | cinthiaseibert@yahoo.com.br

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Nunes, E. J. F., Seibert Santos, C. M. (2023). Community schools in Brazil: associationism and local development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 162-169.

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-19>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-19>

ABSTRACT

The objective of this article is to analyse the importance of community schools in Brazil and the strategies envisaged and used by them and the actors operating in them, for local development. In the 1980s, with the intense migration from the countryside to the metropolis, new social movements appeared (Gohn, 2010) and associations asserting access to human rights such as schooling, health and housing emerged. In order to meet these demands, community schools, kindergartens and the figure of the social educator became more important. In order to better understand these phenomena, a historical analysis of the formation of community schools in the city of Salvador, Bahia was elaborated. This work intends to discuss the relevance of these initiatives for the local development of the community, the role of the social educator, and the action strategies used by social organisations for the training/emancipation of the subjects (Fávero, 2006; Freire, 2005).

L'obiettivo di questo articolo è analizzare l'importanza delle scuole comunitarie in Brasile e le strategie previste e utilizzate da esse e dai soggetti che in esse operano, per lo sviluppo locale. Negli anni '80, con l'intensa migrazione dalle campagne alle metropoli, sono comparsi nuovi movimenti sociali (Gohn, 2010) e si sono affermate associazioni che rivendicano l'accesso ai diritti umani come la scuola, la sanità e l'abitazione. Per soddisfare queste esigenze hanno assunto maggiore rilevanza le scuole comunitarie, gli asili nido e la figura di educatore sociale. Per meglio comprendere questi fenomeni è stata elaborata un'analisi storica della formazione delle scuole comunitarie nella città di Salvador, Bahia. Questo lavoro intende discutere l'importanza di queste iniziative per lo sviluppo locale della comunità, il ruolo dell'educatore sociale e le strategie di azione utilizzate dalle organizzazioni sociali per la formazione/emancipazione dei soggetti beneficiari (Fávero, 2006; Freire, 2005).

Keywords: community schools | local development | social educational project | social educator | associationism

Parole chiave: scuole di comunità | sviluppo locale | progetto socio-educativo | educatore sociale | associazionismo

Received: October 4, 2023

Accepted: October 24, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Eduardo José Fernandes Nunes, eduardojosf2@gmail.com

Introduzione

Le scuole comunitarie in Brasile hanno una lunga storia che inizia con l'arrivo degli immigrati europei nel 19° secolo, principalmente tedeschi, italiani e polacchi, che iniziarono a fondare scuole per i propri figli. Questi immigrati crearono scuole elementari nelle loro comunità, con influenza religiosa cristiana (Kreutz, 2000). All'inizio del XX secolo, anche le scuole organizzate dai lavoratori dei quartieri proletari e dai loro sindacati in quelle città, hanno svolto un ruolo importante nella formazione e nell'educazione dei giovani e degli adulti.

A metà del XX secolo, il Brasile presentava ancora tassi di analfabetismo elevati. Secondo Ferraro e Kreidlow (2004), "la riduzione dell'analfabetismo è relativamente bassa negli Stati del Nordest, che arrivano nel 1960 con livelli ancora molto elevati" nell'ordine dal 61,6% al 72,6%. In questo periodo, nasce un movimento di educazione popolare, avviato dal Paulo Freire (2005) per giovani e adulti, secondo il quale l'insegnamento deve essere contestualizzato nel luogo in cui le persone vivono, coinvolgendole come portatrici della cultura locale. Questo processo fu chiamato "circolo culturale" e, negli anni '60, si diffuse in tutto il Brasile.

Un'altra esperienza di educazione popolare è legata al Movimento per l'Educazione di Base - MEB (Fávero, 2006) organizzato dalla Chiesa cattolica, utilizzando il sistema di radiodiffusione esistente nelle diocesi. Queste esperienze, però, vennero disattivate nel tempo della dittatura militare.

Negli anni '80, con l'intensa migrazione, dalle campagne alle metropoli, nuovi movimenti sociali sono apparsi sulla scena urbana, per l'influenza di movimenti sociali organizzati da associazioni di quartiere, che rivendicavano l'accesso alla scuola, alla salute e ad una migliore abitazione. Questi movimenti popolari hanno dato origine a nuovi fenomeni che sono diventati oggetto di ricerca educativa, come l'affermarsi della figura degli educatori sociali, la nascita delle scuole comunitarie e degli asili nido.

Questo studio ripercorre l'importanza storica delle scuole comunitarie in Brasile, con particolare attenzione alla città di Salvador, capitale dello Stato di Bahia, e apre la riflessione sulla rilevanza di queste iniziative per lo sviluppo locale nei diversi quartieri, grazie al ruolo dell'educatore sociale e alle strategie di azione utilizzate da queste organizzazioni sociali per la formazione/emancipazione dei soggetti assistiti, nonché alle strategie previste e utilizzate da queste scuole e dai soggetti che in esse operano.

Analizzare il percorso delle scuole comunitarie in Salvador e la loro importanza per lo sviluppo locale, comporta la considerazione delle storie di lotta e resistenza dei neri, dei poveri, degli abitanti delle periferie urbane di questa città, delle donne, soprattutto, delle donne capofamiglia. Tutto questo per comprenderle come strategia utilizzate da queste persone, davanti all'assenza e alla fragilità dello Stato, per garantire i propri diritti fondamentali, in particolare il diritto all'educazione della prima infanzia.

Salvador, città storica, turistica, attraente, luogo desiderato da molti per vivere e migliorare le proprie condizioni di vita, si è rivelata, fin dalle sue origini, come una città delle disuguaglianze, una città con disadattamenti che vanno dagli aspetti legati alla presenza delle favelas, alla carenza nella distribuzione dei servizi, oltre che alla differenziazione dei territori e alla segregazione spaziale, delimitata da confini immaginari, che implicano che ogni cosa e ogni persona abbia il proprio posto (Rolnick, 1995).

Gli abitanti delle campagne che, negli Anni Ottanta, arrivavano nella città di Salvador, da soli o accompagnati dalle loro famiglie, avevano lasciato il proprio territorio a causa delle insufficienti condizioni di vita e di lavoro, occupavano le periferie e si trovavano ad affrontare sfide rilevanti per la propria esistenza. Il progetto di modernizzazione, con le sue promesse per l'umanità, non raggiungeva la periferia, non raggiungeva coloro che erano privi degli *strumenti simbolici* necessari per inserirsi in una società sempre più competitiva, individualizzata ed escludente (Giddens, 1991).

In questo contesto, tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, movimenti di associazioni di quartiere e di residenti, in diverse località del Brasile, intensificarono e rafforzarono la lotta delle persone che cercavano di migliorare le proprie condizioni di vita e di garantire il diritto di rimanere nel proprio territorio, dove avevano improvvisato le proprie abitazioni.

Nel contesto di lotta popolare sorgevano le scuole comunitarie, scuole fatte dalla gente e per la gente, motivate dall'assenza e/o dall'insufficienza di scuole pubbliche per i bambini, iniziative queste capaci di sviluppare una proposta educativa che valorizzasse la partecipazione, la cultura locale e la solidarietà, al contrario del concetto di una educazione proposta secondo gli schemi di una società dominante.

Il protagonismo delle donne, riunite in diversi gruppi e associazioni, rappresentava non solo la garanzia

dell'istruzione per i bambini, un luogo dove lasciare i propri figli mentre lavoravano, ma, e soprattutto, significava la resistenza ad una realtà sociale disumana e oppressiva, e una strategia popolare di rifiuto all'oppressione, all'alienazione e alla disumanizzazione. Si può vedere nei racconti di alcuni abitanti dei quartieri popolari della città di Salvador e negli studi realizzati per questo lavoro, che il silenzio *degli invisibili*, venne superato, grazie alla mobilitazione, organizzazione, solidarietà e creatività delle persone.

Certamente il movimento delle associazioni di residenti nella periferia della città di Salvador, e le loro agende rivendicative, sono avvenuti di fronte a un groviglio di necessità. Per questo motivo le scuole comunitarie, fin dalla loro nascita, portano segni di pratiche assistenziali di diversa natura. Alcune di queste scuole chiedevano piccole rette alle famiglie e non disponevano ancora di un progetto pedagogico robusto e attento ai bisogni educativi, capace di dialogare con le specificità delle persone. Tuttavia, è possibile verificare, lungo questo percorso, che numerose sono state le iniziative volte a migliorare il servizio offerto anche attraverso l'investimento nella formazione continua degli educatori sociali e la (ri)costruzione del progetto politico pedagogico di questi spazi comunitari.

La prospettiva educativa sostenuta dall'economia globale era quella di mettere le masse "in ordine" nella loro vita sociale, rafforzando la razionalizzazione della vita economica, a scapito della razionalizzazione della vita individuale e umana. In questa prospettiva, le forme di subordinazione, i modi di pensare dei soggetti, si basavano su modelli di potere/conoscenza di matrice coloniale.

È interessante notare che le scuole pubbliche popolari hanno contribuito in modo significativo al rafforzamento dei collettivi nei movimenti che cercano altre pedagogie, così come alla lotta dei collettivi subalterni per affermarsi come soggetti di storie, memorie, conoscenze e culture (Arroyo, 2014).

Questo contributo, oltre a offrire uno spazzato dello scenario delle scuole comunitarie del passato, intende aprire la riflessione sul valore di questi spazi educativi nella contemporaneità, evidenziando bisogni e possibilità, nella prospettiva di un'educazione che promuova l'inclusione sociale, una concezione dell'educazione che superi le mura della scuola, che dialoghi con la comunità locale, che discuta di cittadinanza, ma anche di civiltà, affinché i soggetti possano interpretare il mondo in cui vivono e trasformarlo.

1. Traiettorie e pratiche educative delle scuole comunitarie

Qual è il significato della scuola? Qual è il significato delle scuole comunitarie? Queste domande chiariscono questioni che ci aiutano a comprendere lo scenario dell'istruzione brasiliana oggi e ci mettono a disagio nel pensare alle esigenze dell'istruzione nella contemporaneità. Gli enigmi che l'educazione presenta non sono pochi e la sua crisi è multiforme, come ci dicono Alves e Garcia (2008). Occorre però pensare non solo alla educazione attuale, ma, soprattutto, a come essa può e deve diventare.

Le pratiche educative portate avanti dalle scuole comunitarie in Salvador già indicavano alcuni possibili percorsi per implementare una cultura educativa che trasformasse le difficoltà in possibilità, secondo le parole di Paulo Freire. La scuola pubblica brasiliana, sin dal suo inizio si è basata sulla cultura e sui modelli della classe media e, sebbene questo pubblico non sia il principale beneficiario dalle scuole pubbliche brasiliane, i suoi programmi e le sue pratiche continuano ad avere una struttura escludente e lontana da una prospettiva educativa che umanizzi i soggetti e sviluppi la loro autonomia. Tuttavia, questa affermazione non è del tutto generalizzabile, poiché esistono tentativi di superare e implementare un curriculum in una prospettiva multiculturale da parte di alcuni, che cercano di trasformare la scuola in uno spazio/tempo di scambi, creazione e relazioni amorevoli e solidari, annunciando tempi nuovi (Alves & Garcia, 2008).

L'istruzione per i bambini della periferia della città di Salvador non rientrava in passato nell'agenda delle autorità pubbliche. Il numero di bambini che non andavano a scuola nelle favelas era significativo, tanto da spingere le associazioni dei residenti, in varie località della città, a creare asili nido e scuole comunitarie. Dagli anni '80 in poi cominciò ad emergere una scuola che non era di proprietà dello Stato, né era privata. In questa scuola si voleva "una scuola diversa, dove i bambini che lì studiavano, gli insegnanti che lì insegnavano, imparassero tutti a valorizzarsi, a scoprirsi come persone umane, come cittadini" (Aarão, 2018, p. 41).

Educazione e umanizzazione procedono di pari passo nella prospettiva della scuola comunitaria, fin dalla sua origine, come principio, come valore, per un cammino di educazione libertaria. Il senso emancipatorio, della prospettiva di Freire, si lega a una prospettiva educativa che, in modo propositivo, con-

sente di costruire altre pedagogie, oltre a quella egemonica, capaci di opporsi alla violenza di relazioni che invece opprimono, sfruttano e non si fondano sul riconoscimento e sull'apprezzamento dell'altro, generando disaffezione, terrore e tirannia (Freire, 2005).

Nel loro percorso, le scuole comunitarie dovettero, tuttavia, ricorrere allo Stato per cercare di garantire le attività e fornire servizi alla comunità, senza perdere la propria autonomia e autogestione comunitaria, come accadde, ad esempio, con due istituzioni comunitarie, l'Associação de Mulheres de Plataforma, nel Suburbio Ferroviario e L'Asilo Nido Comunitario 1° de Maio, a Novos Alagados. La prima fu costretta a fare appello ai governi statale e municipale affinché assumessero tutto il personale che lavorava nell'asilo nido, cosa che non accadde tanto che l'Associazione dovette chiudere temporaneamente nel 1985. Quattro mesi dopo la chiusura, le persone ripresero la lotta in difesa dell'asilo nido comunitario che, per decisione dell'Associazione, fu riaperto. Alcune donne lavorarono gratuitamente, garantendo la continuità del lavoro con i bambini. La seconda, invece, riuscì a ottenere un finanziamento dal Comune per assumere tutto il personale raccomandato dalla comunità (Costa, 1991).

L'emergere della Federazione delle Associazioni di Quartiere del Salvador (FABS) guidata dalle associazioni di quartiere, negli anni '80 ebbe un ruolo fondamentale per la lotta per l'istruzione pubblica: attraverso una Commissione Educativa, prese avvio un piano di lavoro fondato sulle esigenze specifiche e prioritarie delle comunità come i posti nelle scuole, la costruzione di edifici scolastici, una maggiore partecipazione nella gestione e un ruolo effettivo della Commissione di Educazione (Peixoto, 1990, p. 26-27).

Gli anni '80 segnano un periodo di cambiamenti significativi nelle organizzazioni collettive e di crescita dei movimenti popolari che avviarono anche un periodo di attivismo politico con la presentazione di emendamenti all'Assemblea Costituente. In questo modo, l'affermarsi delle scuole comunitarie in tutto il paese divenne fondamentale per la promozione di emendamenti popolari volti ad integrare elementi della Costituzione brasiliana. Nel caso di Salvador si concretizzò nell'elaborazione della Legge Organica del Municipio a favore della scuola comunitaria. L'articolo 191, paragrafo 2, riconobbe un ruolo importante per le scuole comunitarie:

[...] § 2° Alle scuole filantropiche, confessionali o comunitarie, manifestamente senza scopo di lucro e che offrono istruzione gratuita, può essere assegnata una percentuale massima del tre per cento delle risorse di cui al presente articolo, quando l'offerta di posti vacanti nella rete pubblica ufficiale è insufficiente (Regolamentato dalla Legge n. 4608/1992).

La scuola comunitaria ha assunto una funzione centrale per l'esercizio della democrazia e dell'autonomia popolare. Per Aarão (1991, p. 35), "la conquista dell'autonomia nella gestione dell'Educazione è la più grande vittoria e il più grande esempio delle scuola comunitaria". Tuttavia, sulle scuole comunitarie venivano posti alcuni dubbi che ne potevano mettere a rischio la stessa esistenza: la scuola comunitaria non rischia di sostituire lo Stato? Non sarebbe meglio se il Governo stesso se ne occupasse? È l'Associazione degli Educatori delle Scuole Comunitarie (AEEC) che nel tempo ha sostenuto la consapevolezza della comunità locali e ha operato per il mantenimento

Sempre negli anni Ottanta, le Organizzazioni Non Governative - ONG, di cittadini e militanti, hanno contribuito alla ricostruzione del concetto di società civile e dei suoi significati, più orientati ai diritti dei gruppi. I movimenti sociali e le università hanno collaborato per il sostegno e la messa a sistema delle scuole comunitarie supportando anche la formazione delle figure che in esse operavano per promuovere l'affermarsi di forme educative basate sulla pedagogia dell'autonomia e sui principi dell'educazione popolare.

Dal 1993 l'AEEC ottenne una rappresentanza nel Consiglio municipale dell'Istruzione e le scuole comunitarie vennero riconosciute come scuole pubbliche comunitarie, determinando un progresso significativo in questo processo. Nel 1993 le scuole comunitarie iniziarono a ricevere risorse dal Comune di Salvador, anche se inizialmente scarse e, talvolta, sospese per cambiamenti di gestione. A ogni nuovo bilancio si rendeva necessario creare nuovi spazi di dialogo e negoziazione (Aarão, 2018). Attualmente sono 139 le scuole comunitarie che ricevono risorse finanziarie dal Comune di Salvador, per la partecipazione di circa 20.000 (ventimila) bambini.

Garantire il pieno funzionamento delle scuole comunitarie non era e non è un compito facile. La loro origine in situazioni di precarietà e anche di improvvisazione, insieme alla conseguente mancanza di do-

cumentazione, rende difficoltoso stabilire partenariati, stipulare accordi e ottenere risorse per la loro gestione. Il lavoro volontario e la collaborazione iniziale che hanno permesso il funzionamento di questo fondamentale spazio comunitario hanno, d'altra parte, compromesso a volte la qualità dei servizi a causa della permanenza temporanea dei volontari nelle loro attività (Costa, 1991).

Oggi, la lotta delle scuole comunitarie continua per migliorare la qualità dei servizi forniti alla comunità locale, per assicurare la formazione continua dei professionisti che vi lavorano e per una loro remunerazione adeguata. Attualmente tutti gli insegnanti che lavorano nelle scuole comunitarie in partenariato con il Comune di Salvador possiedono una laurea in Pedagogia, esplicitamente richiesta dall'accordo di cooperazione.

La formazione continua di tutti gli attori sociali nelle scuole comunitarie è, del resto, una necessità data dalle molteplici esigenze e la complessità dell'educazione in particolari contesti che vedono bambini, giovani adolescenti e adulti condannati a stili di vita precari.

2. Formazione degli educatori sociali nelle scuole comunitarie e progetto socio-educativo

L'esigenza di porre le persone in condizione di comprendere la società in cui vivono, in coerenza con il pensiero di Freire e dei movimenti educativi e culturali popolari, ha contribuito alla definizione di un nuovo progetto educativo per le scuole di comunità (Favero, 2006). Le prospettive di questo nuovo orizzonte indicano la necessità di sviluppare la pedagogia in un processo permanente di liberazione. Per Freire (2005), è necessaria una pedagogia che contribuisca a restaurare l'umanità perduta dei soggetti oppressi, ma anche dei soggetti oppressivi.

Considerare l'educazione nella pratica reale è essenziale per un processo di valutazione del curriculum proposto e sviluppato dalle scuole di comunità, degli apprendimenti attesi, delle forme di valorizzazione delle conoscenze degli studenti, delle pratiche di gestione, dei livelli di partecipazione della comunità locale al progetto pedagogico della scuola, dei modi attraverso i quali contribuire alla realizzazione di un processo educativo che contempra i bisogni dei soggetti, valorizzi le loro conoscenze, oltre ad articolarsi con la comunità locale. In questo quadro è evidente la necessità di pensare a un processo educativo, come afferma Freire, sia per gli studenti che per gli educatori, poiché la difficile sfida dell'educazione è come educare *permanentemente* sia l'educatore che lo studente.

Investire su insegnanti residenti nella comunità locale ha portato alcuni vantaggi per le scuole comunitarie: sono persone che hanno un miglior rapporto con gli studenti, non sono assenti, ma puntualmente presenti, oltre al fatto che molti di loro hanno partecipato al movimento da cui si sono originate queste scuole. La maggior parte di loro erano insegnanti, avevano il diploma di maestro o avevano studiato nel vecchio liceo, oggi corrispondente alla scuola superiore. La formazione continua di questi professionisti è stata all'ordine del giorno di alcune scuole comunitarie, con iniziative, incontri, gruppi di studio e dibattiti attraverso il Centro Educativo, come è avvenuto nel quartiere di Calabar (Aarão, 2018).

In Salvador il Centro per l'Educazione e la Cultura Popolare (CECUP) ha contribuito alla formazione e qualificazione degli insegnanti e degli amministratori delle scuole comunitarie, nell'elaborazione di materiale didattico, nell'elaborazione di proposte dirette alle istituzioni governative per aiutare nell'elaborazione di leggi e risoluzioni (Aarão, 1991).

Entrare nell'Università era un desiderio di questi maestri, e nel contempo una necessità per trasformare spazi considerati "depositari" del sapere, istituzioni che "si appropriavano dell'esclusività del sapere, dei concetti e delle pratiche pedagogiche legittime" (Arroyo, 2014, pp. 34-35). Tuttavia, i movimenti sociali e collettivi non cercano solo di entrare negli spazi accademici, ma anche di creare spazi per il dialogo e la produzione di un sapere prodotto nella militanza.

La formazione accademica superiore specifica per gli insegnanti delle scuole comunitarie, nel municipio di Salvador, ha avuto la sua prima esperienza nel 2002, quando l'Università Statale di Bahia - UNEB ha realizzato un primo progetto di formazione con Projeto Ágata Esmeralda, una ONG legata all'Italia e, successivamente, con l'Associazione Scientifica e Socio-Culturale PATI. Al corso hanno partecipato un centinaio di insegnanti laici, che lavorano nelle scuole comunitarie del Salvador, e ciò prima ancora che si svolgesse la Conferenza Municipale sull'Educazione, nel 2010, dove fu approvata una proposta riguardante l'offerta di corsi di istruzione superiore per gli insegnanti delle scuole comunitarie.

L'esperienza sopra menzionata è stata realizzata nell'ambito di un progetto specifico, dove l'educazione comunitaria era il principio guida del curriculum, fondato sul concetto di educazione popolare e vincolato ai bisogni espressi e sentiti dalla comunità, nonché sull'apprendimento multi-etnico, multiculturale e interculturale (Poster & Zimmer, 1995). In questo senso, lo sforzo dell'équipe di coordinamento del Corso è stato quello di allinearsi con gli insegnanti, gli studenti e con le esigenze di gestione delle scuole comunitarie. Un altro aspetto rilevante del progetto fu l'esigenza per i docenti universitari di conoscere gli spazi di vita dei propri alunni, maestri delle scuole comunitarie, al fine di interagire con loro in loco, percepire le principali necessità pedagogiche.

Con l'inizio della cosiddetta Piattaforma Freire, in Brasile, attraverso il Piano di Formazione degli Insegnanti dell'Istruzione di Base – PARFOR, è stato consentito agli insegnanti di tutto il Paese l'accesso alle Università e la partecipazione ai corsi di laurea. In Salvador, dopo la Conferenza Municipale sull'Educazione del 2010, come già accennato, le scuole comunitarie furono incluse nella partecipazione alla formazione PARFOR, offrendo l'opportunità a centocinquanta insegnanti delle scuole comunitarie e insegnanti delle scuole pubbliche di seguire corsi di livello superiore (Aarão, 2018, p. 77).

La preoccupazione per la qualificazione ha accompagnato anche il movimento della Open Community School di Calabar. Nei racconti di Lindalva, uno dei fondatori di questa scuola e per un periodo Presidente dell'AEEC, è possibile individuare questo aspetto: "E noi avvieremo un'attività solo se avremo nella comunità persone qualificate che si faranno carico di questo impegno" (Aarão, 2018, p. 32).

La formazione per gli insegnanti delle scuole comunitarie non è limitata alla formazione iniziale, ma anche alla formazione continua legata anche a esigenze di qualificazione e riqualificazione professionale per il miglioramento del proprio lavoro.

La formazione permanente degli insegnanti in Brasile è, del resto, un tema che sta acquistando rilevanza negli ultimi anni. In questo senso appare necessario riflettere sui progetti di formazione continua capaci di tenere conto dei diversi contesti scolastici e sul ruolo che l'insegnante assume per la comunità. La formazione tecnico-scientifica dei docenti deve essere al servizio della trasformazione, autorizzandoli a insegnare contenuti delle discipline ma, soprattutto, a creare le condizioni affinché gli studenti apprendano a "pensare criticamente alla realtà sociale, politica e storica in cui è presente" (Freire, 2000, p. 44).

Dal 2004 le politiche pubbliche e i programmi di inclusione sociale incoraggiano l'ingresso della classe popolare brasiliana nelle università pubbliche e private con il Programma University for All-PROUNI. L'educazione non formale entra nell'agenda come complemento alla vita dei cittadini attraverso la partecipazione in corsi, programmi e progetti sociali che, negli ambienti popolari, sviluppano nuove forme di associazionismo civile (Gohn, 2010).

Tuttavia, l'approccio educativo in ambito accademico resta vincolato a una formazione tecnica degli educatori, spesso lontana e disconnessa dal contesto e dalle realtà con cui loro saranno chiamati a lavorare. Per questi professionisti appare invece necessaria una formazione continua che dia priorità alla comprensione del rapporto conoscenza-potere, che contribuisca alla costruzione di una cittadinanza attiva, favorendo l'articolazione della conoscenza, la resistenza all'egemonia dominante e alle pratiche disumanizzanti.

Nella contemporaneità, cosa significa essere un educatore di comunità, che lavora sia nella dimensione educativa formale, ma anche con la comunità locale, in una scuola dove la gestione è comunitaria? I progetti socio-educativi delle scuole comunitarie mirano a trasformare, cambiare o mantenere l'educazione dominante e lo status quo? Quali sono i presupposti utilizzati nei processi formativi dei soggetti? Qual è il significato di comunità che è stato assunto da questi soggetti?

L'idea di contemporaneità presentata da Giddens (1991, pp. 155-156), sembra rispondere ai principi delle scuole comunitarie, intendendole, a partire dagli impegni radicali volti al superamento delle disuguaglianze e all'azione politica nella vita, funzionali a dare risposta ai bisogni di formazione per una vita realizzata e in grado di dare risposte ai propri bisogni.

Per Bauman (2003) l'idea di comunità va oltre il significato ristretto presente in molte narrazioni. La comunità suggerisce una cosa buona, un luogo accogliente e caldo ed è bello avere una comunità, dove si può contare sulla buona volontà e sull'aiuto degli altri. Pertanto, per Bauman, il senso di comunità presentato è vicino alle relazioni che si instaurano tra le persone della comunità fornendo strategie di coping.

Ci si aspetta che l'educatore che lavora negli spazi educativi comunitari abbia il profilo di un educatore sociale, colui che comprende l'integralità dell'essere umano, della vita comunitaria e l'importanza di includere i valori delle comunità in cui opera nelle sue pratiche educative, guidando il proprio con-

testo lavorativo e realizzando interventi educativi intenzionali che contribuiscono alla trasformazione sociale.

Secondo Gohn (2010, pp. 41-42), l'educatore sociale, per svolgere un ruolo attivo e propositivo nel gruppo, deve sfidare i partecipanti del gruppo a scoprire e svelare contesti in cui testi parlati, simbolici, gestuali, grafici, sono in costruzione. Essere animatore di gruppo significa anche esercitare la capacità di snellire e costruire con qualità il processo partecipativo, tematizzando il dialogo, che costituisce il principio guida del processo formativo. E, sarebbe auspicabile che dove l'educatore sociale lavora con la comunità ci fosse la possibilità di ricostruire il tessuto sociale esistente.

Questa prospettiva della performance dell'educatore sociale, dell'impegno con la comunità locale e della partecipazione ai movimenti di trasformazione sociale, è vicina ai presupposti della Pedagogia Sociale, che si occupa di questioni sociali e formazione per lo sviluppo umano, e intende l'educatore sociale come protagonista (Santos & Leiro, 2015).

Il (re)incontro delle scuole comunitarie con i loro progetti socio-educativi deve tenere conto del fatto che le forme di partecipazione alla società cambiano in base alle dinamiche sociali. Le pedagogie alternative guidate da un processo di organizzazione e sviluppo della consapevolezza sociale e nell'educazione popolare del passato, stanno acquisendo nuovi formati, ibridi, dalla partecipazione diretta alle associazioni civili alla partecipazione *on line* ai movimenti sociali, trasformandosi, oggi, in modo più forte, per l'inclusione sociale (Gohn, 2010).

In questo modo, secondo Gohn e Aaarã, quando si parla oggi di associativismo in Brasile, dobbiamo pluralizzare i significati, poiché non esiste un modello o una forma egemonica di associativismo, esiste una pluralità di forme, dove la maggioranza si rifugia in processi istituzionalizzati e una minoranza intende mantenere lo status quo attuale. Tra le sue funzioni, la scuola comunitaria ha quella di esercitare la cooperazione e l'articolazione collettiva negli spazi sociali in cui è inserita, di rifondare la solidarietà e di costruire pedagogie per il rifacimento delle identità sradicate e sfilacciate dal processo di civilizzazione.

3. Considerazioni finali

L'importanza delle scuole comunitarie in Brasile come strategia per lo sviluppo locale si connette alla necessità di offrire soluzioni a questioni legate ai bisogni delle famiglie, soprattutto delle donne capofamiglia (da dove e con chi lasciare i propri figli durante il lavoro, alla mancanza di cibo), al loro ruolo per il rafforzamento delle rivendicazioni nei confronti del potere pubblico per la conquista dei diritti (come il miglioramento delle abitazioni, il diritto alla salute e ai servizi igienico-sanitari), ma anche al peso che possono avere per fare pressione per un cambiamento della legislazione riguardante la responsabilità dello Stato in materia di educazione e assistenza all'infanzia (con la mobilitazione degli educatori e della popolazione per presentare proposte all'Assemblea Costituente e l'elaborazione partecipata del progetto politico-pedagogico).

La scuola comunitaria, attraverso il suo dinamismo, ha contribuito e contribuisce allo sviluppo locale, ampliando gli spazi democratici e l'autonomia dei cittadini. Il rafforzamento dell'associazionismo e della solidarietà nelle associazioni dei residenti (dove, in generale, sono nate le scuole comunitarie) sono azioni che hanno permesso di stabilire convenzioni con istituzioni pubbliche e private per la gestione delle scuole, per la remunerazione del personale che vi lavora e per l'investimento nella professionalizzazione e nella formazione di questi operatori.

Le scuole comunitarie di Salvador, Bahia, Brasile, continuano a interrogarsi e a creare nuove proposte educative, che certamente hanno creato pedagogie popolari, altre pedagogie, e hanno generato processi formativi che hanno abilitato ad una cittadinanza attiva consapevole dei propri diritti.

Riferimenti bibliografici

Aarão S.R. (2018). *Meu nome é Lindalva*. Rio de Janeiro: Access.

Aarão S.R. (1991). O outro lado da lua: educação comunitária. *Caderno de Educação Popular*. Centro de Educação e Cultura Popular – CECUP, 19, setembro, Salvador, Bahia.

- Alves N., & Garcia R.L. (2008) (orgs). *O sentido da escola*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii.
- Arroyo, M.G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Costa A.A.A. (1991) (org.). *Creche comunitária, uma alternativa popular*. Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC.
- Filgueiras C.A.C. (1995). Os atores da mobilização por creches e pré-escolas comunitárias. *Caderno do CEAS*, 159, setembro/outubro.
- Freire P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Espinheira G. (1999). Salvador: a cidade das desigualdades. *Cadernos do CEAS*, novembro/dezembro, 184. Salvador: Centro de Estudos e de Ação Social. ANO.
- Ferraro A.R., Kreidlow D. (2004). Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Revista Educação e sociedade*. 29(2), 179-200 jul/dez.
- Favero O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Giddens A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- Giddens A. (2007). *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record.
- Gohn M.d.G. (2010). *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez.
- Gohn M.d.G. (2012). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kreutz L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Rev. Bras. Educ.*, 15, Rio de Janeiro Sept./Dec. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300010.
- Moraes C.S.V., Calsavara T., Martins A.P. (2012). O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. São Paulo: USP, *Rev. Educação e Pesquisa*, 38 (4), Dez. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011>.
- Morin E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Peixoto M.S.S. (1990) (org.). *Movimentos Populares: a escola comunitária e a cidadania*. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia.
- Rolnik R. (1995). *O que é a cidade. Coleção primeiros passo*. São Paulo: Brasiliense.