

Coleção Tecnologias do Bairro-escola

Volume **5**

articulação escola-comunidade

Tecnologias indicadas no
Guia de Tecnologias
Educativas 2012 para
Educação Integral do MEC



CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

Apoio:



Cidade Escola Aprendiz
Coleção Tecnologias do Bairro-escola

Volume 5 – Articulação Escola-Comunidade

Organização: Helena Singer

Capa e ilustração: Otho Garbers

Projeto Gráfico: Bruno Andreoni, Gláucia Cavalcante e Otho Garbers

Diagramação: Gláucia Cavalcante

Edição: Associação Cidade Escola Aprendiz

São Paulo - 2014

ISBN: 978-85-64569-04-1

Apoio: Editora Moderna

Associação Cidade Escola Aprendiz

Rua Padre João Gonçalves, 152 - CEP 05432-040 - Vila Madalena - São Paulo - SP

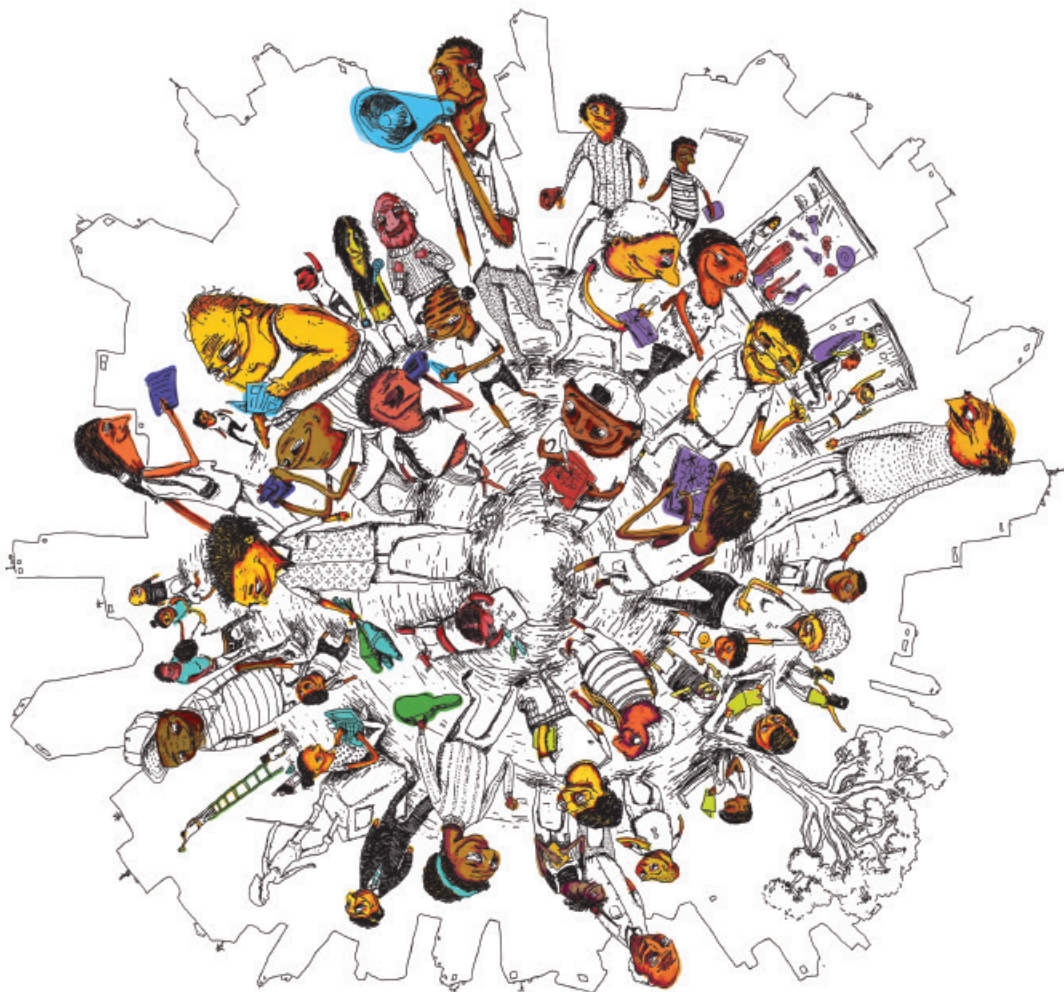
(11) 3096-3900 - info@aprendiz.org.br

www.cidadeescolaaprendiz.org.br

Impressão e acabamento:

articulação

escola-comunidade



SUMÁRIO

- 09 APRESENTAÇÃO-BAIRRO-ESCOLA: COMUNIDADESE EDUCATIVAS POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL
- 17 TRILHAS EDUCATIVAS: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM DIÁLOGO COM OS SABERES COMUNITÁRIOS E COM OS INTERESSES DOS EDUCANDOS
- 35 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
- 51 CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO NA ESCOLA E EXERCÍCIO DE DEMOCRACIA E RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR
- 71 REPÓRTER APRENDIZ
- 101 ENTREVISTA: JAQUELINE MOLL
- 113 SOBRE O APRENDIZ



APRESENTAÇÃO - BAIRRO-ESCOLA: COMUNIDADES EDUCATIVAS POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Natacha Costa, psicóloga formada e licenciada pela PUC-SP, é diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz. Coordenou projetos na área de educação com crianças e jovens em organizações não governamentais, como a ONG Criança Segura Brasil, e em escolas públicas e privadas de São Paulo e Salvador. Implantou o programa da rede mundial Computer Clubhouse em Osasco, São Paulo, em parceria com o Museu de Ciências de Boston, MIT Media Lab, Fundação Bradesco, Intel e Aprendiz. Foi formadora do Centro de Formação do Aprendiz em cursos de Educação Comunitária para professores, gestores públicos e privados e lideranças comunitárias de todo o Brasil.¹

¹ Com a colaboração de Helena Singer.

Apresentar esta coleção significa para nós a celebração de um importante momento na história do Aprendiz: o amadurecimento, por parte da instituição, da capacidade de aliar nossa intensa experimentação e constante busca pela inovação ao compromisso com a sistematização de nossa prática.

Este compromisso ganhou impulso, nos últimos anos, com a crescente demanda por parte da sociedade de que o terceiro setor produza conhecimento sistematizado e dê suporte à construção de políticas públicas que garantam de fato a superação dos desafios e a garantia plena dos direitos humanos universais.

A recente história do Aprendiz é marcada e, podemos até dizer, determinada por este cenário. Em 2004, oito anos após o início de nossas experimentações na Vila Madalena, começamos a sentir, por parte de diferentes setores, o interesse pelo conceito-matriz de nossa prática, o Bairro-escola. Fomos convocados nessa época a montar estruturas para a formação de educadores, gestores públicos e lideranças comunitárias, além de participar de debates e seminários em todo o país, o que exigiu de nós um enorme esforço para tornar nossa experiência cotidiana de caráter comunitário algo palatável, passível de compartilhamento em outros contextos.

Essa grande oportunidade e a aprendizagem que nasceu das trocas que pudemos viven-

ciar nos impeliram ao aprofundamento de nossas reflexões, ao aperfeiçoamento de nossas propostas e ao compromisso com o acompanhamento sistemático de nossos projetos.

O rico debate acerca da educação integral no Brasil, que toma fôlego a partir de 2007 com o advento de políticas públicas inovadoras como a Escola Integrada em Belo Horizonte (MG), o Bairro-escola em Nova Iguaçu (RJ) e o Mais Educação do MEC, impulsionou sobremaneira nosso processo de desenvolvimento. A grande aposta dessas políticas, que já atingiram milhares de crianças brasileiras, é a de que a tarefa da educação é uma tarefa de todos na sociedade e o processo educativo é e deve ser um processo que articule a cidade como um todo e que, portanto, não se restrinja à escola.

Tal bandeira nada mais é do que a bandeira do Bairro-escola, que pauta nossa prática desde 1997. Para nós, uma educação de qualidade é fundamentalmente uma educação integral, na medida em que considera e cria condições para o desenvolvimento de todas as dimensões de um ser humano, fortalecendo sua autonomia e capacidade de agir responsabilmente no mundo. Assim, não existe diferença entre educação e educação integral. Uma educação de qualidade é integral e, nesse sentido, reconhece e integra diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida.

Nossa prática mostrou e continua mostrando, agora respaldada por experiências vividas em todo o país, que essa proposta de educação integral só é possível se a escola formar com as comunidades e suas respectivas cidades uma forte rede educativa. São as redes locais, democráticas e horizontais que permitem que sejam reveladas as pessoas, suas histórias e relações, e que conseguem atribuir sentido ao conhecimento apropriando-se da cidade como território educativo.

“Sob esta ótica, o processo de ensino-aprendizagem ganha muitos sentidos de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o estudante aprende, ensina, seu desenvolvimento é responsabilidade da comunidade, e assim como o sujeito de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais do seu bairro, sua cidade, seu país.”

Proposta pedagógica da Associação Cidade Escola Aprendiz

Essa concepção de educação e de sociedade pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da nossa organização político-social, a começar pela escola. Compreender a escola como articuladora de potenciais educativos, sejam eles saberes, espaços ou ações da e na cidade, impõe repensarmos estruturas clássicas da organização escolar, como o currículo, as instâncias de participação, o papel do professor e do estudante, a arquitetura, a organização dos espaços e dos tempos e a avaliação.

Propor a articulação de redes locais, com poder de decisão e impacto na formulação e integração de políticas públicas, impõe ao poder público uma agenda (não tão nova, porém ainda incipiente no país) a fim de viabilizar de fato a participação popular na gestão pública e adequar planos, orçamento e estratégias às necessidades das comunidades locais, superando a descontinuidade, a desarticulação entre políticas e a lógica da massificação e do clientelismo que prepondera no âmbito das políticas públicas brasileiras.

Além disso, as pessoas e as instituições são chamadas a se repensar, a participar ativamente das decisões que impactam a sua vida e a construir ações que possibilitam o enfrentamento dos seus desafios. Isso implica também o reconhecimento das crianças e jovens como agentes da sua história e do presente (não apenas do futuro) das suas comunidades e do mundo. Esse reconhecimento subverte amplamente a lógica da maior parte das escolas, das políticas educacionais e de inúmeras organizações responsáveis pelo atendimento dessa população que ainda compreende as crianças e jovens como um eterno vir a ser, meros beneficiários de suas ações, ou, pior, como responsáveis pelo fracasso de suas propostas ou, ainda, como sujeitos desprovidos de qualquer potência, reconhecidos apenas nas suas carências e faltas.

É nesse contexto que se insere esta coleção, composta de cinco volumes, com a sistematização das principais tecnologias sociais desenvolvidas pelo Aprendiz. Por meio dela, buscamos compartilhar o conjunto de reflexões que permitem mostrar como, na prática, temos procurado responder aos desafios acima descritos e a tantos outros que encontramos no caminho.

Essas reflexões se organizam no que chamamos de Tecnologias do Bairro-escola. Em síntese, identificamos quatro condições elementares para a construção e sustentabilidade das comunidades educativas: a articulação de espaços democráticos de debate e construção de projetos coletivos por parte dos agentes locais; o desenvolvimento de práticas educativas que

articulem o currículo formal das escolas aos saberes comunitários; a produção e livre circulação de informações sobre o território; e a visibilidade e fomento dos potenciais da cultura local, em especial a ocupação positiva dos espaços e equipamentos públicos. Com base nisso, o Aprendiz desenvolveu quatro estratégias que buscam criar as estruturas básicas para esse processo: a Pesquisa-ação comunitária, as Trilhas Educativas, a Comunicação Comunitária e os Arranjos Culturais.

Assim, os quatro primeiros cadernos desta coleção, lançados entre 2011 e 2012, descrevem, analisam e problematizam algumas experiências práticas relacionadas às tecnologias que possibilitam a realização dessas estratégias e a superação dos desafios que elas têm identificado e buscam superar.

O quinto caderno, que ora lançamos, traz um conjunto de ferramentas voltadas mais diretamente para as escolas que fazem a opção pela educação integral. Nele encontram-se quatro tecnologias que foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como potenciais para a promoção da qualidade da educação e para a consolidação do direito de aprender na perspectiva da educação integral e da articulação da escola com seu território, conforme os termos da Chamada Pública lançada no dia 9 de dezembro de 2011 e cujos resultados foram publicados em portaria de 14 de março de 2013.

A Chamada definia Tecnologias Educacionais como “processos, ferramentas e materiais aliados a uma proposta pedagógica que evidencie sólida fundamentação teórica e coerência metodológica” (artigo 1.2). As Tecnologias Educacionais selecionadas foram publicadas, de forma resumida, no Guia de Tecnologias Educacionais 2013 para a Educação Integral e Integrada e a Articulação da Escola com a Comunidade, disponível para **download** no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O reconhecimento pelo MEC veio consolidar 16 anos de um percurso feito de experiências, reflexões, indagações, angústias, erros e acertos. Esse percurso fica agora sistematizado nestes cinco cadernos, possibilitando reconhecer nossas origens e referências, ressignificar a utopia que nos move e conferir sentido a cada uma de nossas ações e propostas.

Procuramos nesse processo trazer referências teóricas ancoradas nas nossas práticas, com base nos sentidos próprios de cada autor, todos envolvidos diretamente com a execução

das Tecnologias descritas nestas publicações. Ao longo dos cinco cadernos, ficam evidentes as diferentes formas de escrever, de construir as reflexões e de expor ideias. Neste caminho revelam-se a multiplicidade de olhares e a diversidade de pontos de vista que constituem nosso mosaico de experiências e trajetórias.

Assim, vivemos a produção dos cadernos como sendo, ela própria, uma trilha educativa: impulsionou a pesquisa, criou um espaço fértil para a reflexão, consolidou saberes, provocou o desejo de trocas e nos projetou em direção ao futuro.

Em cada um dos textos fica patente que entendemos como cerne dessa utopia o desejo de que a educação cumpra o seu papel e garanta as condições para a emancipação dos sujeitos. Educação aqui é entendida como um processo que permeia cada etapa de nossa vida e que, potencializada, liberta.

Esperamos que esta coleção contribua com tantos outros aprendizes, não necessariamente mostrando caminhos, mas revelando as perguntas que nos movem e convidando cada um de vocês, leitores, a fazer parte dessa jornada.

As cidades, as comunidades e as pessoas são mundos em si. Nossa utopia é que esses mundos possam se revelar e compor uma sociedade em que as diferenças, os saberes e os desejos de cada um de nós encontrem um lugar legítimo, reconhecido e potente.

Esse é o papel da educação. E isso é o que chamamos de liberdade.

Que essa utopia continue guiando nossos passos até que nossa missão se torne obsoleta.



Trilhas educativas: uma proposta de organização curricular em diálogo com os saberes comunitários e com os interesses dos educandos

Agda Sardenberg, psicóloga formada pela USP-SP, é especialista em Psicologia Escolar e atua há mais de dez anos na área da educação. Foi orientadora educacional da Escola Lumiar, em São Paulo, e coordenou a implementação do programa de Gestão Democrática da Escola Sara Mazzeo Alves, em Mairinque, SP. É sócio-fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia e coordenadora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz.

Antonio Euzébio Filho, psicólogo formado pela PUC-Campinas (2005), concluiu o mestrado (2007) e o doutorado (2010) pelo programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Tem experiência na área da Educação, Psicologia Escolar e Psicologia Social e atua, principalmente, em contextos educativos e comunitários.

Objetivos

As trilhas educativas são uma metodologia que propõe a integração dos saberes comunitários ao currículo escolar, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Podem ser entendidas como caminhos pedagógicos, isto é, percursos de aprendizagem que integram campos diversos do conhecimento com base em contextos temáticos de estudo, contribuindo para a investigação de indagações levantadas pelos educandos. Na perspectiva da educação integral, as trilhas apresentam-se como uma alternativa diferenciada de organização curricular, na medida em que possibilitam a integração de diferentes saberes, comunitários e científicos, atrelados às oportunidades educativas da cidade. Buscam também contribuir para a construção de uma relação autônoma e prazerosa com o conhecimento, uma vez que conectam o processo de ensino-aprendizagem à vida do educando, possibilitando que este beneficie-se dos recursos educativos de sua comunidade e que produza conhecimento relevante para sua transformação. Assim, é por meio da articulação entre os interesses dos educandos, dos PCN e dos potenciais educativos do território que uma trilha educativa pode ser estabelecida.

Justificativa

Como citado anteriormente, as trilhas educativas justificam-se como tecnologia porque buscam promover uma aprendizagem mais significativa e vinculada à vida dos sujeitos e de suas comunidades. Fundamentam-se ainda em marcos legais, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao propor um currículo amplo e integrado às demandas das comunidades, e que considera a aprendizagem um processo não limitado estritamente à escola. Guardam consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2010), para o ensino básico, as quais, no artigo 4º, parágrafo X, consideram essencial a valorização da experiência extraescolar, e prevê, no parágrafo XI, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. As trilhas dialogam ainda com o artigo 17, em que as mesmas diretrizes apontam:

“no Ensino Fundamental e no Ensino Médio destinar-se-ão pelo menos 20% do total de carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares e selecionados criados pela escola, previsto no projeto pedagógico [...]”.

Ainda mais adiante, no parágrafo 1º, anunciam:

“Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida”.

Também se diferencia nas trilhas educativas, o processo de avaliação. Enquanto as avaliações ditas tradicionais historicamente primaram, e primam, por uma função sancionadora, selecionando os “mais aptos” e preocupando-se, principalmente, com resultados, ou com um acúmulo descontextualizado de informações, nas trilhas são propostas formas contínuas de avaliação, uma vez que a finalidade primeira do processo é o acompanhamento pelo próprio educando de seu percurso formativo, assim como sua formação integral. Dessa forma, o ponto de vista não é mais seletivo, com parâmetros predefinidos para todos, mas sim os interesses e possibilidades de cada um dos sujeitos.

Assim, as trilhas educativas apresentam-se como uma alternativa às metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem, valendo-se do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que explicita, a respeito da organização da educação básica:

“a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Nessa metodologia, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem, mediado pelo educador, deva ser orientado pelo interesse do educando, tornando sua aprendizagem mais significativa e não limitada a rígidas formatações curriculares. Tal princípio guarda consonância também com as diretrizes mencionadas acima, quando, no parágrafo 2º, afirma que

“a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, passando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento”.

Fundamentação teórica

A referida tecnologia fundamenta-se em três eixos teóricos básicos. São eles: (1) a perspectiva de cidade educadora; (2) a proposta do Bairro-Escola desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz; (3) e os princípios da educação democrática.

Tais eixos conferem consistência à tecnologia, pois possibilitam a convergência para uma concepção integral do processo educativo e do desenvolvimento humano.

No que diz respeito às cidades educadoras, encontramos em Moll (2007) referência a movimentos amplos que buscaram abarcar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, procurando transformar os modos de atuação das instituições escolares e conectando a escola às redes sociais e aos itinerários educativos no entorno urbano. O território, tomado como espaço educativo, é, nessa concepção, meio e também agente da educação, incorporando todas as dimensões da educação integral.

Tanto o conceito de cidade educadora como o de comunidades de aprendizagem partem do pressuposto de que nenhuma instituição é capaz de responder isoladamente aos desafios do desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes. Nesse sentido, a Associação Cidade Escola Aprendiz buscou aliar uma concepção integral de desenvolvimento e uma perspectiva potencialmente educadora dos territórios e seus agentes, formulando o conceito de Bairro-Escola.

O Bairro-Escola, como arranjo educativo local, busca articular as diferentes oportunidades educativas do território baseadas em redes sociais envolvendo diversos agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias. Nessa perspectiva, comunidades educativas, compostas de seus múltiplos atores e sujeitos sociais, responsabilizam-se pela educação das crianças e adolescentes, debatendo, em parceria com a instituição escolar, projetos educativos que visam o desenvolvimento integral de seus indivíduos e comunidades (SARDENBERG, 2011). Compreende-se, por-

tanto, que escola e território devem ter, em essência, um projeto educativo comum – somente possível mediante uma construção profundamente democrática. Portanto, respaldam a necessidade de um processo educativo construído de maneira compartilhada, por meio de relações horizontais, que fomentem a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, os princípios da educação democrática. Quando o indivíduo encontra reais possibilidades de participar da construção de seu próprio processo educativo, ele o percebe como parte constituinte de sua identidade. Nesse caso, como cita Hernandez e Ventura (1998), o educando aprende melhor, pois torna significativa a informação ou os conhecimentos adquiridos.

Muitas experiências ao longo da história convergiram nessa direção e corroboraram tais hipóteses. Como exemplo podemos citar as ações promovidas por John Dewey (1973) na escola primária experimental da Universidade de Chicago, em 1896, ao valorizar as experiências das crianças, de forma que estas pudessem integrar o currículo escolar. Da mesma forma, educadores como Freinet, Paulo Freire e Anísio Teixeira, além de autores contemporâneos como Edgar Morin, propuseram uma perspectiva mais integradora, contextualizada e significativa da educação.

Proposta metodológica

Os passos descritos abaixo, referentes à proposta metodológica de implantação da presente tecnologia, são acompanhados pela breve descrição de uma trilha educativa denominada “Futimania”, desenvolvida por crianças e adolescentes da Associação Cidade Escola Aprendiz, por meio do projeto Escola na Praça, que atuou em parceria com escolas públicas, recebendo crianças e adolescentes que não estavam em suas referidas instituições de ensino.

1º PASSO: ESTABELECIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA DO GRUPO

Fundamentalmente, a trilha deve partir de uma questão norteadora, isto é, para que uma trilha tenha início, é preciso dialogar com o grupo de estudantes a respeito das questões que gostariam de investigar.



Entrevista com morador da região

Esse primeiro momento, do levantamento de interesses, é muito particular de cada grupo, já que os sujeitos, com suas histórias e interesses únicos, fazem com que cada trilha tenha sua especificidade e parta de um mote comum estabelecido coletivamente. Nessa perspectiva, é possível recorrer a diferentes estratégias, que vão auxiliar os estudantes a expressar seus interesses.

Para a fase de levantamento dos interesses, é importante estabelecer um diagnóstico do grupo. Essa fase termina quando o grupo decide qual tema pesquisar e servirá de base para planejar as próximas etapas a ser desenvolvidas.

Exemplo (1º passo “Futimania”): o tema futebol como campo de pesquisa surgiu durante a realização de rodas de conversas e atividades lúdicas de sensibilização com as crianças e adolescentes, no início do segundo semestre de 2010. Escolhido o assunto, o grupo reuniu-se para delimitar a questão norteadora da pesquisa. Havia um grande incômodo

com os frequentes conflitos durante as práticas relativas ao futebol. Dessa forma, decidiu-se discutir a questão refletindo sobre as posturas e sentimentos envolvidos nessas situações, buscando identificar ações que pudessem contribuir para a prevenção e a resolução desses acontecimentos. Ainda nesse contexto, outra questão foi levantada: onde e de que maneira o futebol manifestava-se no bairro da Vila Madalena? (um bairro localizado na cidade de São Paulo, capital, onde a trilha educativa é desenvolvida). Ao pesquisar os locais no bairro mencionado, o grupo percebeu que as condições físicas de algumas quadras não eram adequadas à prática do esporte e passou a se interessar também por avaliá-las. Nesse momento, o objetivo do grupo reconfigurou-se, o qual passou a investigar as condições físicas das quadras do bairro.

2º PASSO: CONSTRUINDO UM PLANO DE TRABALHO

Definida a questão norteadora da trilha, o desafio do grupo passa a ser elaborar um plano de trabalho, ou roteiro, que consistirá no planejamento da própria trilha educativa, isto é, o caminho de pesquisa a ser percorrido a fim de dar respostas à questão estabelecida. É possível também prever, de antemão, caso haja interesse dos participantes, uma intervenção ou produção final, que responda de alguma forma aos anseios colocados pelo grupo num primeiro momento.

Para a organização do plano de trabalho, o grupo precisará seguir um cronograma.

A – Mapeamento dos recursos educativos e potencialidades do território

A ideia é fazer com que o grupo elenque as possíveis fontes de pesquisa a que poderá recorrer a fim de auxiliar a sua construção do conhecimento. É importante lembrar que essas fontes podem ser diversas. Desde livros, filmes, parques, centros culturais, ruas, museus, **websites** até entrevistas com pessoas da comunidade, família etc. Enfim, todos os espaços, lugares ou pessoas que possam contribuir para o processo de produção do conhecimento acerca do tema investigado podem ser considerados.

Vale lembrar que cabe ao educador e ao estudante estabelecer o objetivo de cada uma das etapas a ser percorridas na trilha.

Exemplo (2ª passo “Futimania” – mapeamento): nessa trilha específica foram realizados mapeamento virtual, caminhadas pelo bairro, visitas às quadras do entorno e entrevistas com moradores que vivem na região.

B – Planejamento das estratégias de pesquisa dos recursos educativos

Após listar os lugares e fontes de pesquisa que darão configuração à trilha, cabe ao grupo planejar as estratégias de acesso e utilização dessas fontes. No caso de um **site**, ou consulta de livros, por exemplo, é preciso planejar a forma de ter acesso a essas fontes; no caso de visitas a instituições, ou entrevistas, cabe ao grupo elaborar estratégias de aproximação desses lugares e/ou pessoas (isto é, pensar de que forma justificarão a visita, ou as entrevistas, elaborar um roteiro prévio de perguntas, pensar nas melhores estratégias de registro etc.).

Exemplo (2ª passo “Futimania” – planejamento de estratégias): descobriu-se, por meio do mapeamento, que moravam no bairro colecionadores de relíquias do futebol. Foi formulado, então, um roteiro de entrevista para conhecer esses colecionadores e o que pensavam, além de visitas programadas aos seus acervos. Quanto às questões relativas aos conflitos nos jogos de futebol, foi formulado um outro roteiro de entrevistas para ser aplicado nas escolas do bairro, com crianças e professores. Após realizá-las, o grupo pôde elaborar uma cartilha denominada “Calor do Jogo”, com regras próprias de conduta adequada no futebol, além de propor a realização de amistosos com equipes formadas pelas crianças e campanhas para fomentar o **blog** criado por elas, que continha informações sobre a trilha, assim como a cartilha. Para avaliar a qualidade das quadras do bairro – que visualmente, nas visitas anteriores, pareciam inadequadas à prática do esporte –, foi elaborada coletivamente uma ficha de avaliação desses espaços, para o levantamento de informações a respeito do espaço físico, iluminação, segurança etc.

C – Construção do cronograma

Definidos as fontes de pesquisa, os objetivos pretendidos em cada uma das etapas de

investigação e as estratégias de pesquisa dos recursos, o grupo tem seu planejamento estabelecido, com o auxílio de um educador. Idealmente, estas etapas passam a constar em um cronograma, com a maior parte das datas de saída prevista, assim como as datas das entrevistas, pesquisas, intervenções etc.

Tal documento pode ser afixado em um lugar visível para o grupo, a fim de ser consultado a qualquer momento durante a trilha.

Exemplo (2º passo “Futimania” – construção do cronograma): o grupo construiu um cronograma com as datas das visitas às escolas e quadras do bairro. Assim, organizou toda a sua pesquisa no tempo disponível. O cronograma, acessível em uma pasta criada especificamente para a trilha, era regularmente consultado pelos educandos, dessa maneira podiam reorganizá-lo de acordo com as novas descobertas realizadas no percurso.

3º PASSO: ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO

Com base na questão norteadora do processo, levantada pelo grupo, e no planejamento dos recursos educativos a ser utilizados na trilha, o educador deve procurar articular os conhecimentos previstos no planejamento com as habilidades e competências previstas pelas orientações curriculares vigentes. Isto é, os objetivos de aprendizagem previstos pela trilha deverão dialogar diretamente com as habilidades e competências previstas nos PCN e acordadas com os próprios educandos.

Exemplo (3º passo “Futimania”): nessa trilha foram elencadas, junto com os educandos, as habilidades dos PCN de várias áreas do conhecimento.

- Adotar postura de cuidado e respeito pelo outro e por si mesmo durante a vivência das brincadeiras e atividades corporais.
- Representar, registrar e divulgar os conhecimentos adquiridos em relação às temáticas realizadas.
- Identificar as características das brincadeiras vivenciadas.

- Compreender o futebol como manifestação cultural, analisando e valorizando seu papel na sociedade.
- Elaborar o registro acerca das manifestações estudadas e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados em relato oral ou outro.
- Valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.

4º PASSO: ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS/RECURSOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO CONTÍNUA DO CONHECIMENTO

As etapas e as atividades realizadas no decorrer do processo de pesquisa devem ser registradas de forma contínua, a fim de organizar o conhecimento produzido coletiva e individualmente. Isso fará com que os educandos se reconheçam no processo e relacionem tais etapas com os resultados da pesquisa.

Para isso, o educador, com o auxílio dos estudantes, deve escolher ao menos um instrumento de registro contínuo a fim de que haja sistematização e avaliação do processo de aprendizagem.

Exemplo (4º passo “Futimania”): na trilha “Futimania”, o percurso do grupo e seus aprendizados foram sistematizados em um **blog** (www.futimania.wordpress.com) e em uma pasta do grupo (acessível às crianças), na qual foram registradas todas as produções dos participantes ao longo da trilha educativa. Os educadores também desenvolveram um instrumento de verificação de aprendizagem a ser preenchido pelas crianças, com o auxílio do educador, no início e no final da trilha. Esse documento era composto de questões que discorriam sobre as habilidades dos PCN elencadas para a trilha. Dessa maneira, os educadores puderam avaliar o aprendizado de cada criança e também do grupo durante todo o percurso.

5º PASSO: AVALIAÇÃO

A avaliação na perspectiva das trilhas deve ser fundamentalmente um instrumento que

permita ao estudante verificar seu processo de aprendizagem durante o percurso formativo. É realizada com base em metas consensuais entre o educador e o educando, com base nas habilidades e competências previstas para serem desenvolvidas durante a trilha. A intenção desse tipo de avaliação é fazer com que o estudante seja, de fato, sujeito de sua própria aprendizagem, podendo refletir sobre o que foi possível avançar em relação às metas determinadas por ele próprio no início do processo e sobre o que permanece como desafio de aprendizagem para etapas posteriores.

Exemplo (5º passo “Futimania”): as crianças, em diálogo com os educadores, preencheram os instrumentos de avaliação escolhidos, no início e no final da trilha. Esses instrumentos consistiam em escalas e questões abertas que avaliavam os níveis de aprendizagem do grupo e de cada educando, em relação às habilidades dos PCN elencadas para aquele percurso. Isso possibilitou que as crianças pudessem refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

6º PASSO: COMPARTILHAMENTO DO APRENDIZADO

A trilha encerra-se com o compartilhamento, com o próprio grupo ou com a comunidade, dos conhecimentos adquiridos durante o percurso investigativo.

Nesse caso, o grupo deverá escolher o formato mais adequado para compartilhar esse percurso, visando, ainda, se for do desejo de seus integrantes, alguma intervenção na comunidade, a qual responda à questão investigativa e aprimore, de alguma forma, o território na perspectiva da educação integral.

Exemplo (6º passo “Futimania”): o grupo da trilha divulgou em escolas do bairro a cartilha “Calor do Jogo”, que sintetizava todas as discussões e aprendizados do grupo a respeito dos conflitos durante a prática do futebol. Também construiu um **blog**, que, além de conter as sistematizações dos caminhos de aprendizado, serviu como meio de comunicação e divulgação de reflexões e campanhas. Nele, foram postadas

as avaliações das quadras que serviram de base para a enquete a respeito de que quadra deveria ser reformada pelo poder público, dividindo com a comunidade a responsabilidade por essa escolha. A descoberta de que muitas quadras do bairro encontravam-se em péssimas condições incentivou o grupo a buscar melhorias. As crianças participaram de uma reunião da rede local em que apresentaram suas avaliações acerca das quadras e a quadra escolhida pela comunidade para reforma, por meio de uma votação através do referido **blog**. As reivindicações foram encaminhadas para a subprefeitura de Pinheiros (onde está localizado o bairro da Vila Madalena) e foram aprovadas, e a reforma encontra-se em trâmite.

Seguem exemplos de como podem ser compartilhados os aprendizados adquiridos durante as trilhas educativas.

QUADRO 1

Exemplos de formatos de apresentação final

- Blogs
- Livros
- Revistas
- Fanzines
- Jornal mural
- Cartazes
- Peças de teatro
- Intervenções artísticas
- Eventos

Pesquisa pelo bairro



Recursos necessários

- Horas de planejamento coletivo semanal da equipe de educadores.
- Computadores para professores e estudantes, a fim de realizarem pesquisas e mapeamentos, sistematização das trilhas etc.
- Material pedagógico convencional (lápiz, papel etc.).
- Telefone para estabelecer contato com instituições do entorno, agendamento de saídas etc.
- Transporte para viabilizar saídas regulares dos estudantes às comunidades (ônibus, por exemplo, além de lanches e profissionais para acompanhar as crianças nas saídas).

Impactos educacionais

- Integração dos saberes comunitários ao currículo escolar.

- Criação de uma proposta para integrar as diversas áreas do conhecimento (como matemática, ciências, história, geografia, línguas estrangeiras, entre outras), sem com isso subordinar os saberes comunitários aos saberes acadêmicos, mas conferindo coesão à proposta pedagógica da escola, na perspectiva da educação integral.
- Contribuição para o processo de letramento/alfabetização por meio da construção de uma metodologia que permita ao educando aprender utilizando temas/assuntos pertinentes à sua realidade e a seus interesses.
- Ampliação do acesso dos educandos e dos professores aos diferentes espaços do território em que a escola está inserida, numa perspectiva investigadora, que toma a comunidade como objeto de conhecimento.
- Ampliação e enriquecimento das estratégias de ensino dos professores na perspectiva de uso dos recursos do território e da integração dos saberes comunitários, a fim de conferir maior sentido ao processo de aprendizagem.
- Contribuição para a articulação da rede local, aproximando as escolas das respectivas comunidades e de outros equipamentos sociais, conforme estabelecido no artigo 9, parágrafo IX, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, de 2010: “realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente”.
- Formação de educandos mais motivados, autônomos e críticos.

Disseminação

À medida que a presente tecnologia dialoga com a legislação educacional vigente e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o potencial de disseminação das trilhas educativas vai se ampliando e se estendendo a toda rede de ensino, podendo ser aplicada nas escolas onde já estão previstos recursos financeiros para a contratação de profissionais, educadores ou oficinairos da comunidade.

Vale ressaltar que, além de dialogar com a legislação educacional vigente, trata-se de uma tecnologia de baixo custo financeiro, na medida em que pressupõe a utilização de recursos comunitários e da própria estrutura da escola, o que facilita ainda mais sua disseminação.

Sistemática de acompanhamento

O acompanhamento e a avaliação são realizados constantemente, com base em metas consensuais entre educandos e educadores, tomando como referência os PCN, conforme mencionado anteriormente. Trata-se, portanto, de uma avaliação contínua e processual, intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, podem ser utilizados instrumentos pontuais e contínuos, bem como escalas de verificação da aprendizagem, que tomam como ponto de partida o nível de aprendizado dos educandos acerca de determinado tema. Tais escalas, aplicadas no início e no final das trilhas, avaliam diferentes níveis de aprendizagem de habilidades e competências, possibilitando o diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem – que é denominado marco zero da aprendizagem (no início das trilhas), e o marco 1 da aprendizagem (no final do processo).

Os educadores, portanto, desenvolvem instrumentos de verificação de aprendizagem que devem ser preenchidos pelas crianças e adolescentes, com o seu auxílio, no início e no final da trilha. Esse documento deve ser composto de questões acerca das habilidades previstas nos PCN, elencadas no início do processo. Dessa maneira, os educadores podem avaliar o ganho de aprendizado de cada criança e também do grupo.

Segue, abaixo, um exemplo da trilha “Futimania”. No quadro, observam-se os instrumentos de avaliação marco zero e marco 1 em relação a uma das habilidades avaliadas.

• **Valorizar a cultura corporal do movimento como recurso para a integração social e para o lazer.**

• **Reconhecer a importância dos adversários para que aconteça a partida de futebol.**

Conte ou demonstre o que você sabe sobre isso:

Agora, lendo ou observando o que você escreveu ou representou acima, responda:

Quanto você acha que sabe sobre isso?

- () Não reconheço a importância dos adversários para que aconteça a partida de futebol.
- () Reconheço a importância dos adversários para que aconteça a partida de futebol, mas ainda não consigo lembrar disso durante o jogo.
- () Reconheço a importância dos adversários para que aconteça a partida de futebol.
- () Reconheço a importância dos adversários para que aconteça a partida de futebol e acho que conseguiria ensinar alguém sobre isso.

As reflexões sobre os conflitos que ocorrem no jogo e as ações que podem minimizar ou evitar essas ocorrências, levantadas na cartilha “Calor do Jogo”, proporcionam a valorização da relação com o adversário. Após a aplicação desse instrumento, pôde-se identificar o marco zero e o marco 1 em relação a algumas das habilidades previstas nos PCN. Assim, ao final do projeto, 62,5% das crianças avaliaram que conseguiam praticar o futebol valorizando o adversário e se divertindo por meio da relação com ele, e 100% das crianças interagiram com os adversários; enquanto, no início do projeto, somente 75%

das crianças tinham interesse em interagir com o adversário durante o jogo, e 25% diziam que consideravam o adversário um inimigo.

Foi possível avaliar, portanto, uma evolução considerável em relação ao conteúdo apresentado nos PCN, principalmente no que dizia respeito à postura de cuidado e respeito nas relações durante a prática de atividades esportivas e à valorização do diálogo para a resolução de conflitos e tomada de decisões coletivas.

Outro instrumento de avaliação contínua e individual (nomeado pelo projeto Escola na Praça como Estrada do Saber) consiste em uma forma de registro diário da trilha. Em uma cartolina, é possível registrar o nome de todos os componentes do grupo pertencente à trilha e à frente de cada um desses nomes mantém-se um espaço para o registro do que foi possível aprender naquele determinado dia, individualmente. Dessa forma, em uma linha horizontal, formada por vários desses pequenos papéis, vai sendo composta, e visualizada, a trilha de conhecimento construída pelo grupo, assim como é possível acompanhar os percursos individuais de cada um de seus membros (incluindo as ausências das pessoas em determinados momentos etc.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEWEY, Jonh. **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes, 1973.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Barcelona: Artmed, 1998.

MOLL, Jacqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 12-15.

MOLL, Jacqueline. Reinventar a escola: dialogando com a comunidade e com a cidade - novos itinerários formativos. **Jornal da Educação**. <http://www.unj.br>. 2007.

SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. In: SINGER, Helena (org.). **Trilhas educativas**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, (2012). p. 17-34. (Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, v. 2.)



Programa de avaliação contínua de aprendizagem na perspectiva da educação integral

Agda Sardenberg, psicóloga formada pela USP-SP, é especialista em Psicologia Escolar e atua há mais de dez anos na área da educação. Foi orientadora educacional da Escola Lumiar, em São Paulo, e coordenou a implementação do programa de Gestão Democrática da Escola Sara Mazzeo Alves, em Mairinque, SP. É sócia-fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia e coordenadora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz.

Antonio Euzébio Filho, psicólogo formado pela PUC-Campinas (2005), concluiu o mestrado (2007) e o doutorado (2010) pelo programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Tem experiência na área da Educação, Psicologia Escolar e Psicologia Social e atua, principalmente, em contextos educativos e comunitários.¹

¹ Revisado por Izabel Marques.

Objetivos

A presente tecnologia propõe a elaboração de um programa de avaliação na perspectiva da educação integral, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e se coloca como uma alternativa possível para as escolas que desejam organizar a avaliação da aprendizagem de maneira processual, tendo como base uma educação democrática e participativa. A avaliação contínua contribui para a construção de uma relação autônoma e prazerosa do educando com o conhecimento, promovendo a formação de sujeitos críticos e estabelecendo uma relação consciente do seu processo de aprendizagem. Dessa forma, os educandos se tornarão capazes de avaliar a si mesmos e os objetivos que almejam alcançar.

Justificativa

Sabe-se que as avaliações ditas tradicionais tendem a primar por uma função sancionadora e meritocrática, buscando, muitas vezes, selecionar apenas os “mais aptos” e se preocupando, principalmente, com resultados e um acúmulo de informações.

Bastante diferente é o Programa de Avaliação Contínua de Aprendizagem na Perspectiva da Educação Integral, uma vez que tem por finalidade primeira de ensino a formação integral dos indivíduos. O objetivo passa a ser não apenas avaliar a capacidade de assimilação de conteúdos específicos, mas todo o processo de aprendizagem do educando e a relação deste com o conhecimento e com sua própria realidade. Desse modo, o ponto de vista deixa de ser seletivo, com parâmetros predefinidos para todos, e passa a ser pautado pelos interesses e possibilidades de cada um dos educandos. Estes têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, partindo do pressuposto de que a aprendizagem só se dá em uma relação significativa para sua vida. Para tanto, é fundamental que a avaliação esteja relacionada às experiências vividas pelos educandos e aos objetivos que eles próprios estabelecem com as metas a ser alcançadas no processo educativo.

A avaliação, na perspectiva da educação integral, é um instrumento de acompanhamento da aprendizagem pelo educando e pelo educador. Enquanto o educando tem a possibilidade de se localizar em relação ao próprio processo de aprendizagem, ao que almeja conhecer e produzir e quais são os desafios, o educador pode balizar seu trabalho, refletir sobre como vem instigando os alunos em seus projetos, sobre a diversificação das fontes de informação ofertadas, entre outros aspectos.

Essa perspectiva dialoga, conceitualmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Básico, de 2010. A seção I, do artigo 47, que trata da avaliação, diz:

“A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo e reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica para se questionar o educar [...]”.

Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação que valoriza a crítica e o movimento do educar e do aprender. Trata-se, ainda, de uma avaliação viva, em movimento.

Fundamentação teórica

Em seus fundamentos teóricos, o Programa de Avaliação Contínua baseia-se em uma concepção integral do processo educativo e do desenvolvimento humano.

É a partir desse referencial, juntamente com o conceito de Cidade educativa (HERNANDÉZ e VENTURA, 1998; MOLL, 2009), que a Associação Cidade Escola Aprendiz formulou o conceito de Bairro-escola – que compõe os princípios básicos para a fundamentação dessa proposta.

O Bairro-escola é um sistema de corresponsabilidade entre famílias, escolas e comunidade com foco na garantia de condições para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Nessa perspectiva, escola e território devem ter, em essência, um projeto educativo comum – o que só é possível mediante uma construção democrática. O princípio da educação democrática aponta para a necessidade de um processo educativo construído de maneira compartilhada, por meio de relações horizontais, capaz de fomentar a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Quando o indivíduo encontra reais possibilidades de participar da construção de seu próprio processo educativo, ele o percebe como parte constituinte de sua identidade. Nesse caso, como cita Hernandez e Ventura (1998), o educando aprende melhor, pois torna significativa a informação ou os conhecimentos que foram adquiridos.

É com base nos princípios da educação democrática, do Bairro-escola e das cidades educativas que a Associação Cidade Escola Aprendiz delineou aquilo que denomina trilhas educativas. Tendo os PCN como referenciais, as trilhas propõem a integração dos saberes comunitários com o currículo escolar e podem ser entendidas como caminhos pedagógicos, isto é, percursos de aprendizagem cujo objetivo é integrar campos diversos do conhecimento por meio da organização de contextos temáticos de estudo. As trilhas contribuem para a investigação das indagações levantadas pelos próprios educandos, que demonstrem interesse em pesquisar determinado tema e se mostrem como uma alternativa possível às escolas que desejam organizar diferenciadamente seu currículo, promovendo a integração entre diversas áreas e saberes, na perspectiva da educação integral. Pode-se dizer que nas trilhas educativas os educandos são considerados agentes ativos e transformadores da realidade. Busca-se, desse modo, uma articulação entre seus interesses, os PCN e os potenciais educativos do território. Nessa perspectiva, a cada educando é dada a oportunidade de desenvolver suas potencialidades com base em uma oferta diversificada de oportunidades educativas.

Várias experiências ao longo da história inspiraram a elaboração das trilhas educativas como forma de organização curricular. Em 1896, na escola primária experimental da Universidade de Chicago, Dewey (1973), foi proposta a valorização das experiências das crianças, de forma que estas pudessem integrar o currículo escolar. Essa perspectiva mais integradora e contextualizada do processo educativo também busca referência em

educadores importantes como Freinet, Paulo Freire e Anísio Teixeira, além de autores contemporâneos como Edgar Morin.

As experiências e as ideias citadas contribuíram de maneira decisiva para a elaboração de um programa de avaliação que se diferencia das avaliações mais convencionais.

Essa avaliação parte das experiências dos educandos, valoriza os saberes comunitários e é desenvolvida de maneira democrática e participativa. Não há um modelo predeterminado de avaliação, pois ela é construída com base na interação entre o educando, o educador e a comunidade. Diz Zabala (1998):

[...] “o conhecimento que temos sobre como se produzem as aprendizagens revela a extraordinária singularidade destes processos, de tal maneira que cada vez mais é difícil estabelecer propostas universais que vão além da constatação destas diferenças e singularidades” (p. 209).

O reconhecimento da singularidade do processo de aprendizagem corrobora a importância de uma sólida metodologia de avaliação. No entanto, o que é proposto é que essa metodologia, ao reconhecer a complexidade do ato de aprender e de educar, reconheça também a importância de incluir o educando, de maneira efetiva, nesse processo – afinal, o educando é o próprio sujeito do ensino-aprendizagem. A avaliação, portanto, permite que o educando se localize no seu processo educativo, percebendo, em relação às suas expectativas, o que de fato aprendeu, que dificuldades enfrentou, e quais questões, porventura, permaneceram pendentes. Nesse sentido, pode-se dizer que a avaliação contínua possui um caráter formador, já que o educando passa a estabelecer, juntamente com o educador, novos desafios para si, e a ter consciência de suas escolhas, dos seus percursos formativos, podendo redefinir opções e estabelecer novos enfrentamentos. Desse modo, a avaliação contínua e seus instrumentos dizem respeito, sobretudo, ao sujeito da aprendizagem, o educando.

Para o educador, esse tipo de avaliação é um instrumento de reflexão sobre o seu trabalho, auxiliando-o a acompanhar o educando, a instigá-lo e a provocá-lo em seu desenvolvimento.

Proposta metodológica

A avaliação contínua na perspectiva da educação integral está baseada nas seguintes etapas metodológicas:

1) DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTUDO QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO CONSENSUAL

Na perspectiva proposta, os objetivos não são definidos anteriormente à formação do grupo. O que será avaliado é definido com base no que for colocado pelo educando e pelo educador sobre o que querem pesquisar e desenvolver no percurso de aprendizagem. Uma vez que o grupo tenha definido o que querem pesquisar juntos, o educador apresenta as habilidades e competências que poderão ser desenvolvidas em diálogo com os PCN. É em relação a esses objetivos que a avaliação se dará durante o processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, deve se referir às metas estabelecidas coletivamente e àqueles sujeitos de aprendizagem específicos.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser utilizada como instrumento que permita ao educando verificar seu processo de aprendizagem no percurso formativo. É realizada com base em metas consensuais entre o educador e o educando, considerando as habilidades e as competências que o educando quer desenvolver entre aquelas previstas nas orientações curriculares vigentes. A intenção com esse tipo de avaliação é fazer com que o educando de fato seja sujeito de sua aprendizagem, podendo refletir sobre o que foi possível avançar em relação às metas determinadas por ele próprio no início do processo e o que ainda permanece como desafio para etapas posteriores de aprendizagem.

2) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: MARCO ZERO E A (CONSTANTE) CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE TRABALHO

A avaliação começa a partir do momento em que são definidos os objetivos e os temas da



Criança escrevendo o roteiro do filme

pesquisa. Nesse processo o educador pode realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os educandos já conhecem daquele assunto – o que é denominado marco zero.

A partir do marco zero, é possível estabelecer conjuntamente um plano de trabalho e um roteiro de pesquisa com base no que o grupo como um todo sabe e no que gostaria de saber. Além disso, ao longo do processo, o grupo também pode replanejar o percurso de aprendizagem inicialmente estabelecido. Um exemplo desse tipo de situação ocorre quando se torna evidente que as questões levantadas no início se esgotaram. Nesse caso, é necessário levantar novas questões com o grupo, pertinentes aos temas escolhidos e relacionadas às disciplinas escolares.

Em outra situação, pode acontecer de o grupo perceber, também por meio de uma avaliação coletiva, que os temas relacionados às disciplinas não estão respondendo às questões anteriormente propostas. Nesse caso também é preciso replanejar.

3) ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS/RECURSOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO CONTÍNUA DO CONHECIMENTO

As etapas e as atividades que serão realizadas no decorrer do processo de pesquisa devem ser registradas continuamente a fim de organizar o conhecimento produzido pelo grupo e permitir que os educandos se reconheçam no processo e consigam relacionar as etapas vivenciadas com os resultados da pesquisa.

Para isso, o educador, com o auxílio dos educandos, deve escolher ao menos um instrumento de registro contínuo para a realização da sistematização e da avaliação do processo e da aprendizagem.

Um exemplo de instrumento de avaliação contínua e individual é nomeado pelo projeto Escola na Praça, da Associação Cidade Escola Aprendiz, como Estrada do Saber. Esse instrumento consiste em uma forma de registro diário do processo educativo. Em uma cartolina, registra-se o nome de todos os componentes do grupo e à frente de cada nome registra-se o que se aprendeu naquele dia, individualmente. Isto é, ao final de cada encontro, o próprio educando escreve em um pequeno papel o que aprendeu naquele dia e cola no espaço reservado a ele. Dessa forma, em uma linha horizontal, formada por vários destes pequenos papéis, vai sendo composta e visualizada pelo grupo o percurso percorrido.

4) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Os instrumentos de verificação de aprendizagem formulados pelos educadores são elaborados com base nos PCN, nos temas a ser pesquisados e no nível de aprendizado dos educandos sobre esses temas, o que é aferido no início do processo pelo que se denomina marco zero. Esses mesmos instrumentos são também preenchidos pelos educandos, com o auxílio

do educador, no final do processo – o que permite avaliar o aprendizado de cada criança e também do grupo ao final –, o que é denominado marco 1.

Para dar um exemplo de quais instrumentos podem ser utilizados e como podem ser aferidos o marco zero e o marco 1, é citada uma experiência do projeto Escola na Praça, da Associação Cidade Escola Aprendiz, que propõe o desenvolvimento de trilhas educativas. A trilha que foi tomada para ilustrar o processo avaliativo proposto é denominada “Xeque-Mate”. Segue abaixo uma breve descrição do referido processo, iniciando por um sucinto relato sobre como foi construída a presente trilha.

Exemplo: (verificação do marco zero e marco 1 por meio de instrumento de avaliação)

Inicialmente o grupo composto de educandos e educadores tinha como objetivo estudar os diversos tipos de jogos de mesa (tabuleiro e cartas) que existem. No entanto, à medida que o grupo foi entrando em contato com o universo dos jogos de mesa, a pesquisa sobre jogos antigos ganhou bastante expressão. Os adolescentes descobriram jogos muito antigos (alguns criados há cerca de 5.000 anos) e inusitados, oriundos de diversas civilizações, alguns deles precursores de jogos atuais. O grupo demonstrou interesse em se aprofundar na pesquisa dos jogos de mesa antigos. Portanto, considerando o interesse deles, o objetivo do projeto foi reestruturado e passou a ser: quais jogos de tabuleiro antigos ainda existem?

Durante a pesquisa, o projeto também pretendia trabalhar as habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descritas a seguir.

Ciências humanas

- Dominar procedimentos de pesquisa e de materiais de registro, observando e colhendo informações de fontes e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.

Esportes, jogos, lutas e ginástica

- Compreender os aspectos histórico-sociais dos jogos, lutas, esportes e ginástica.

- Valorizar a cultura corporal do movimento (jogos de mesa) como recurso para a integração social e para o lazer.
- Compreender os aspectos técnicos e táticos das diversas modalidades (jogos de mesa).
- Relacionar as diferentes manifestações da cultura corporal do movimento (jogos de mesa) com o contexto em que são produzidas (e praticadas).

Foram, então, elaborados instrumentos de avaliação, relacionados a cada item acima, para medir e comparar o conhecimento que os adolescentes tinham no início (marco zero) e no fim do projeto (marco 1).

Vejamos abaixo um exemplo relacionado ao seguinte item dos PCN:

"Dominar procedimentos de pesquisa e de materiais de registro, observando e recolhendo informações de fontes e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais."

Para responder e avaliar o desenvolvimento dos participantes da trilha "Xeque-Mate" em relação a essa habilidade prevista nos PCN foram elaboradas as seguintes questões para desenvolvimento de uma entrevista:

- Que estratégias você pode utilizar para aprender mais sobre os jogos de mesa?
- Que estratégias você pode utilizar para registrar, ensinar e divulgar os jogos de mesa que você aprendeu?

A aplicação desse roteiro de entrevista permitiu identificar o marco zero e marco 1 em relação à referida habilidade dos PCN. Desse modo, foi possível analisar que os participantes da trilha "Xeque-Mate" já conheciam diversos recursos de pesquisa sobre a questão levantada. No entanto, nota-se que ao final da trilha o grupo passou a ter 40% mais possibilidades de encontrar informações sobre os jogos. Foi possível avaliar, ainda, que os participantes desconstruíram a dependência da pesquisa exclusiva através da internet, que compunha 38% do total das respostas coletadas. Essa mudança de postura se deve ao objetivo planejado com o projeto de abordar diferentes formas de se pesquisar um assunto, buscando também desenvolver um olhar crítico sobre as fontes.

Também em relação à mesma habilidade prevista nos PCN, foi elaborada a escala que segue:

Domínio de procedimentos de pesquisa e de materiais de registro, observando e colhendo informações de fontes e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.	Observações
<p>() Compreendo plenamente. Posso aplicar esse conceito em todas as situações necessárias.</p> <p>() Compreendo com dificuldades. Preciso estudar mais para utilizá-lo de forma adequada.</p> <p>() Não compreendo. Participei das atividades, mas ainda não entendi e não sei aplicá-lo.</p> <p>() Não tentei entender o conceito.</p>	

Após a aplicação dessa escala, foi possível aferir o marco zero e o marco 1 em relação ao domínio de procedimentos de pesquisa e registro dos educandos durante o processo. Notou-se, então, que houve uma descoberta das possibilidades de exploração do tema para aprofundar o contato com a comunidade. Isto se deu do seguinte modo: após entrar em contato com o contexto dos jogos, o grupo passou a constatar sua importância na sociedade, o que despertou o interesse em pensar estratégias para ensinar as pessoas da comunidade a utilizar os jogos pesquisados. Além disso, as crianças apresentaram uma evolução ao avaliar o domínio dos procedimentos de pesquisa e registro.

A trilha educativa denominada “Xeque-Mate”, suas ações, estratégias de pesquisa, bem como suas formas de compartilhamento da aprendizagem, podem ser conferidas no **blog** <http://xequemateaprendiz.wordpress.com>

5) COMPARTILHAMENTO DO APRENDIZADO

O programa de avaliação encerra-se parcialmente com o compartilhamento dos conhecimentos construídos durante o percurso investigativo com o grupo ou a comunidade.

“Estrada do saber” – registro contínuo da aprendizagem pelos próprios estudantes



Nesse caso, o grupo deverá escolher o formato mais adequado para compartilhar seu percurso, visando inclusive, se for desejo do grupo, alguma intervenção no território que revele a intenção de aprimorá-lo na qualidade de espaço educador. São exemplos de formas de compartilhar os conhecimentos: **blogs**, livros, revistas, fanzines, jornal mural, cartazes, peças de teatro, eventos, intervenções artísticas etc. Todas essas formas de compartilhamento fazem parte do portfólio do educando, que é compreendido como uma seleção ordenada de produções que representam o processo de aprendizagem. A escolha das produções que irão compor o portfólio pode ser feita pelo grupo ou individualmente.

Recursos necessários

- Horas de planejamento semanal da equipe de educadores.
- Computadores para uso dos educandos para a produção de materiais que se referem ao compartilhamento da aprendizagem (produção dos portfólios).
- Material pedagógico convencional (lápiz, papel etc.).
- Uso de tecnologias disponíveis.

Impactos esperados

- Conferir mais coerência e sentido ao processo avaliativo, com base em uma concepção integral do desenvolvimento.
- Contribuir para o processo de letramento, por meio da construção de uma metodologia que permita ao educando aprender, dentro de um processo educativo significativo e próximo à sua realidade.
- Ampliar e enriquecer as estratégias de avaliação dos professores em relação ao educandos e em relação ao próprio trabalho.
 - Ampliar e enriquecer as possibilidades de autoavaliação.
 - Formar educandos mais motivados, autônomos, criativos e críticos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.
 - Enriquecer a proposta educacional à medida que se torna possível replanejar o que é proposto no processo de aprendizagem, no plano de ensino etc.

Disseminação

Na medida em que a presente tecnologia dialoga com a legislação educacional vigente e com os PCN, o potencial de disseminação de um sistema de avaliação contínua é amplo e se estende a toda a rede de ensino.

Vale ressaltar também que, além de dialogar com a legislação vigente, trata-se de uma tecnologia de baixo custo financeiro.

Sistemática de acompanhamento

O acompanhamento e a avaliação são realizados, constantemente, com base em metas consensuais entre educador e educandos, tomando os PCN como referência.

São utilizados para avaliação e acompanhamento instrumentos elaborados em conjunto com o educando.

Além disso, são utilizados outros instrumentos de uso pontual e contínuo e também escalas de verificação da aprendizagem, que sempre tomam como ponto de partida o nível de conhecimento dos educandos acerca de determinado contexto temático.

Essas escalas, aplicadas no início e no final do processo de aprendizagem, avaliam diferentes níveis de ensino que o contexto temático ou as disciplinas se propõem a trabalhar em um determinado período de tempo; também possibilitam conhecer o processo de aprendizagem dos alunos através da análise de marco zero da aprendizagem (no início) e de marco 1 (no final).

Os instrumentos de uso pontual podem ser: questionários, elaborações de textos, uma conversa avaliativa em grupo ou individual, entre outros. Com base na observação dessas produções, em momentos determinados, o educador auxilia o educando a reconhecer as habilidades que ele já desenvolveu, os conhecimentos que construiu e o que ainda permanece como desafio. Na análise das produções realizadas ao longo do processo, fica evidente o que o educando aprendeu. Como já citado, a avaliação diagnóstica feita no início do processo é chamada de marco zero e as demais avaliações, com base nos instrumentos pontuais, são nomeadas de marco 1, ou marco final – o que não indica, necessariamente, o final do processo de aprendizagem, já que ele é contínuo.

Já os instrumentos de uso contínuo, ou rotineiro, consistem em algum instrumento de registro cumulativo, em que periodicamente os educandos registram o que aprenderam – por exemplo, através de um **blog** ou mural. Fazer uso das duas modalidades de instrumentos – contínua e pontual – contribui para a observação, com mais propriedade, dos processos singulares vividos pelos educandos, assim como os relativos ao grupo.

É importante ressaltar que o grupo de educandos tem a liberdade de escolher o formato mais adequado para compartilhar seu percurso, visando, inclusive, se for do seu desejo, a alguma intervenção no território que revele a intenção de aprimorá-lo como espaço educador e que diga respeito à própria questão investigativa anteriormente elaborada pelos educandos.

Para o compartilhamento do aprendizado, propõe-se a elaboração de um portfólio, que compreende o conjunto de produções dos educandos ao longo de todo o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEWEY, John. **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes, 1973.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Barcelona: Artmed, 1998.

MOLL, Jacqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. P.12-15.

SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. In: SINGER, Helena (org.). **Trilhas Educativas**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, (2012). p. 17-34. (Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, v. 2.)

ZABALA, Antoni. **Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Criação de espaços de diálogo na escola: exercício de democracia e respeito aos direitos humanos no ambiente escolar

Nayara Coutinho é jornalista, educadora e especialista em Comunicação Popular e Comunitária pela UEL. Atua nas áreas de mídia e educação, mobilização social, juventude e facilitação de grupo. Foi educadora da Cidade Escola Aprendiz.

Roberta Tasselli, gestora de área na Cidade Escola Aprendiz, é jornalista formada pela PUC-SP e possui certificado de Higher Education Course em Estudos do Desenvolvimento pela Birkbeck vinculada à University of London. Atuou em instituições como BBC Media Action, Panos London e Editora Abril.

Talita Matos é cientista social e educadora. Desde 2003, desenvolve projetos sociais nas áreas de educação e cultura. Atualmente coordena o Cinemão – Veículo de Ocupação Tática da Cultura que promove sessões de cinema itinerante nas favelas pacificadas do Rio de Janeiro. Foi educadora do projeto Formação de Agentes Jovens da Cidade Escola Aprendiz.

Tiago Torres é publicitário formado pela PUC-SP e educador social, finalizando pós-graduação em Gestão de Projetos Sociais pelo COGAE-PUC. Atua na área de comunicação e educação há 11 anos, com destaque para os temas ligados aos direitos da infância, juventude e participação social. Foi educador da Cidade Escola Aprendiz.

Objetivos

Tendo como objetivo maior desenvolver espaços de diálogo na comunidade escolar, esta tecnologia possibilita:

- garantir o direito à liberdade de opinião e expressão dos jovens na comunidade escolar;
- estimular a presença e atuação dos jovens nas instâncias participativas da escola (Grêmios, reuniões pedagógicas etc.);
- promover um ambiente pedagógico mais democrático, mais favorável ao aprendizado e menos suscetível ao abandono escolar por meio da intervenção dos jovens na elaboração das atividades pedagógicas e de outras atividades que envolvam a comunidade escolar;
- fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola e com a comunidade por meio da produção coletiva e colaborativa de veículos de comunicação.

Justificativa

Esta tecnologia fomenta o desenvolvimento de espaços de diálogo no ambiente escolar, os quais permitam que os estudantes expressem seus interesses e desejos e que estes sejam refletidos no dia a dia da escola. A constituição de espaços de diálogo na escola pressupõe que o jovem seja estimulado a expressar suas opiniões e produzir informações que envolvam, ainda que de maneira indireta, atores da comunidade escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XIX, declara que “Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”¹. Quando reconhecidos como comunicadores, esses jovens passam a ter voz na comunidade escolar, o que representa um exercício de democracia, e, possivelmente, uma das primeiras formas que o jovem pode encontrar de participar ativamente da sociedade.

1 ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 24 dez. 2013.

O artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.²

A mesma lei pressupõe ainda que os conteúdos da educação básica observem determinadas diretrizes, entre as quais “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27). Entende-se, assim, que, quando há abertura na escola para que os jovens manifestem seus interesses, a escola transforma-se em um ambiente mais atraente e interessante para eles. Esse aumento no interesse dos estudantes pela escola tem grande potencial de reduzir os altos índices de evasão escolar configurados no país.

A taxa de abandono escolar no Ensino Médio no Brasil é a maior entre todos os países do Mercosul. No país, um em cada dez jovens abandona a escola nessa etapa da aprendizagem.³ Outros números denunciam a urgência de se atuar no Ensino Médio: 50,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Justamente o desinteresse pela escola foi tido por uma maioria de 40% dos jovens de 15 a 17 anos evadidos como a principal razão do abandono escolar.⁴ A escola tornou-se pouco atraente, apresentando conteúdos distantes da realidade dos estudantes. A aproximação do interesse deles ao cotidiano escolar auxilia na redução desse quadro.

Fundamentação teórica

A perspectiva freiriana defende o diálogo como o cerne do processo educativo dos seres humanos. Em **Pedagogia do oprimido**, o educador brasileiro Paulo Freire defende que, para que ocorra troca de saberes e experiências entre os indivíduos e para que estes se transfor-

2 BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

3 Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2009.

4 NERI, Marcelo. O tempo da permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 24 dez. 2013.

mem em sujeitos ativos e autodeterminados, é necessário que a comunicação se configure como valor primordial e direito humano inalienável. Para Freire,

a verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas.⁵

Na comunicação dialógica de Freire, não estão previstos meios específicos ou configurações adequadas ao processo comunicativo, mas sim a construção de uma nova realidade social em que a relação entre os indivíduos seja baseada no bem comum. Para isso se faz necessário o diálogo entre os sujeitos. A comunicação, para Freire, é um dos processos que, materializados na relação dialógica, conduzem a uma educação popular e libertadora. Para ele, o outro, na comunicação, é sempre um sujeito partícipe e indispensável.

Nessa perspectiva, como destaca Muniz Sodré em **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos, comunicação é todo processo produzido e desenvolvido pelo homem capaz de “por em comum tudo aquilo que, social, política ou existencialmente, não deve permanecer isolado”;⁶ que só é possível através do reconhecimento da alteridade dos indivíduos e da participação destes como sujeitos conscientes de sua realidade. Esse processo pode se dar não só por meio de um simples diálogo pessoal, como também mediado pelas tecnologias de comunicação de seu tempo – tendo estas como instrumento colaborador do processo, e não como protagonistas.

A comunicação deve, portanto, empregar em suas práticas elementos que favoreçam o aprendizado de uma participação efetiva. Nessa ótica, ela não é um processo que se encerra em si mesmo, mas serve ao propósito da educação do sujeito. Todos os esforços para a construção de uma comunicação em uma perspectiva de transformação social devem estar ligados à democratização da comunicação, que ocorre tanto no aspecto da participação

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

6 SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996.



Ao lado dos professores, estudantes organizam Game pedagógico na E.E. Samuel Morse, em São Paulo

sobre o fazer comunicativo como em relação à abertura de canais de comunicação para que todos possam ter o direito à expressão de sua realidade.

Assim, não basta reivindicar a democratização dos meios de comunicação, mas sim “democratizar a comunicação para democratizar a sociedade” – como defendeu o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC). A simples democratização dos meios, ou seja, a multiplicidade técnica, não garante que haja a democratização da comunicação, pois a participação dos processos pode se manter desigual reproduzindo os padrões de dominação. Mantendo-se, como alerta Círcia Peruzzo em **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania, como “atividade-fim, perdendo sua potencialidade de atividade-meio com função político-educativa para o conjunto das pessoas”⁷

Assim, o importante para democratização da comunicação é promover ações participativas de produção, gestão e administração dos meios e mensagens, visando com isso

7 PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

compreender as questões pautadas na realidade de cada grupo e de cada comunidade. Para os pensadores Mario Kaplún e Guillermo Orozco, uma reforma comunicativa só será possível através da audiência e, para isso, é preciso uma vontade efetiva e atuante por parte da população para abrir novas alternativas comunicacionais que estejam voltadas para um projeto político-social que atenda aos direitos, interesses e necessidades da maioria da população.

Diante disso, faz-se necessário desenvolver propostas educativas que tenham como objetivo promover a comunicação como um direito humano que garanta a formação dos indivíduos como receptores críticos e principalmente como produtores de comunicação. Aproximar as áreas da educação e da comunicação é um desafio necessário e emergente dessa nova sociedade. Superá-lo significa repensar as relações de ensino-aprendizagem inicialmente com os indivíduos, em seu desenvolvimento integral, transformando-os em seres conscientes das possibilidades de diálogo com o outro e capazes de utilizar as linguagens da comunicação para produzir informações que façam sentido para a sua vida e para o coletivo.

Entendendo a escola como espaço primordial da formação dos sujeitos, ela deve incorporar à sua dinâmica e ao seu currículo ações e propostas que viabilizem esse fazer comunicativo voltado para questões de interesse dos atores envolvidos e que potencialize espaços democráticos. Esse reconhecimento dos questionamentos e das experiências dos sujeitos promove o desenvolvimento de uma cultura democrática em que os sujeitos são convidados a se posicionarem, a se envolverem e, principalmente, a apresentarem-se propositivamente na transformação da realidade.

Como afirma Bernardo Toro em **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação, construir a ética democrática significa fazê-la possível e cotidiana e para isso é preciso a participação e a vontade de todos os membros de uma sociedade.⁸ A criação de uma cultura e de uma ética democráticas requer a mobilização social, entendida como a convocação livre de vontades.

Nesse sentido, a escola teria como desafio principal mediar os interesses e os questionamentos emergentes dos jovens com a cultura local e com os valores humanos. Sem trazer

8 TORO, José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Brasil, 1996.

respostas prontas, os educadores teriam como desafio provocar os jovens, fazer perguntas e apresentar uma multiplicidade de olhares e perspectivas que ampliariam seu repertório sobre o mundo e possibilitariam uma formação mais integral.

Maria Victoria Benevides resume de maneira singular essa participação da escola na constituição do sujeito:

a educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.⁹

No ambiente escolar, algumas experiências e propostas podem contribuir com essa perspectiva. O educador francês Célestin Freinet ainda hoje é uma referência fundamental. A proposta inovadora desenvolvida por Freinet na década de 1920 possibilitou a construção de meios de comunicação na escola com base nos interesses dos seus estudantes. Na perspectiva do educador francês, todo o processo comunicativo deve ser pautado nos conhecimentos e nas expectativas das crianças e jovens. Outras experiências ao longo da história convergem para essa direção, como a de Dewey (1973), que na escola primária experimental da Universidade de Chicago, em 1896, valorizou as experiências das crianças, de forma que estas pudessem integrar o currículo escolar.

Para concluir, a escola deve alinhar os interesses dos jovens com as pautas e questões da escola e da sociedade de maneira a garantir, por meio da comunicação, o desenvolvimento integral, a autonomia e a consciência crítica, fazendo com que as crianças e os jovens se sintam pertencentes ao seu momento histórico e percebam seu papel na qualidade de sujeitos de direitos.

9 BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

Metodologia

Esta tecnologia pressupõe que a formação de espaços de diálogo no ambiente escolar possa se dar por meio de um grupo de Jovens Mobilizadores. O principal papel desse grupo é mobilizar a escola para que ela reconheça no seu dia a dia o interesse dos estudantes. O grupo de Jovens Mobilizadores dará voz a todos os atores da comunidade escolar – em especial, os estudantes –, identificando seus interesses e reportando-os às outras esferas dessa comunidade de forma que sejam reconhecidos e levados em consideração no planejamento das atividades da escola.

Para que esses Jovens Mobilizadores possam fazer a ponte com os diversos atores da comunidade escolar, eles precisam entender primeiro a comunicação como forma de mobilização social. A comunicação é instrumento de mobilização na medida em que convoca vontades – vontades estas que são identificadas por meio da comunicação.

Por isso, sugere-se que esse grupo de Jovens Mobilizadores receba uma formação específica, sendo a comunicação o tema principal. Para essa formação, as escolas que adotam o Mais Educação podem contar com o Educador do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias para que trabalhe a comunicação como ferramenta de mobilização nas escolas. A ideia é que esse educador execute todas as formações, assim como acompanhe o grupo em todas as suas ações. Já as escolas que não contarem com o Programa podem se valer de um professor referência que se disponibilize para essa função.

A etapa da formação inicia-se com ferramentas de pesquisa, para que esse grupo levante os interesses dos estudantes; as temáticas que eles gostariam de ver permeadas no cotidiano escolar no momento em que estão sendo questionados. O intuito é garantir que todas as ações de mobilização e comunicação sejam pautadas pelos interesses reais levantados pelas pesquisas.

Com base nesses resultados, os Jovens Mobilizadores passam a trabalhar com o tema de interesse eleito de diversas formas. Uma delas é retratá-las em veículos de comunicação que eles serão orientados a desenvolver (fanzine, jornal mural, cartazes, **blogs**, rádio etc.). Outra é desenvolver ações mobilizadoras na escola, que devem envolver diversos atores da comuni-

dade escolar (como a promoção de palestras, saraus e gincanas). Concomitantemente, existe um trabalho de divulgação das ações dos Jovens Mobilizadores entre o corpo docente, a coordenação e a direção da escola, a fim de que essas ações passem a ser compartilhadas por toda a comunidade escolar.

O intuito é que elas sejam incorporadas às atividades pedagógicas da escola, transformando-a em um espaço mais atraente para os estudantes, refletindo seus interesses no cotidiano e promovendo, assim, um ambiente pedagógico mais democrático, mais favorável ao aprendizado e menos suscetível ao abandono escolar.

Imagine uma situação hipotética em que os Jovens Mobilizadores identificaram por meio de uma pesquisa que o que leva os jovens a abandonarem a escola são as aulas desinteressantes. A partir daí, eles divulgam os resultados da pesquisa e desenvolvem um plano de ação conjuntamente com os professores para que as aulas se tornem mais atrativas. Para a construção desse plano, é preciso que os estudantes conversem com os professores durante as reuniões pedagógicas. Esse momento de troca é configurado como um espaço de diálogo.

Para que espaços como esses sejam mantidos e solidificados, de modo a fomentar uma cultura de participação democrática no ambiente escolar, recomenda-se que esse grupo encontre-se mensalmente para momentos de formação e orientação, como sugere o passo a seguir.

PASSO 1 – CONVOCAR JOVENS MOBILIZADORES QUE TENHAM O PERFIL ADEQUADO PARA A FUNÇÃO

Ao entrar na escola, é preciso identificar se existem grupos já constituídos, como Grêmios Estudantil ou representantes de sala. Esses grupos auxiliarão a encontrar jovens que estejam dispostos a mobilizar a escola em torno de um objetivo comum, por meio de atividades e ações de comunicação. Caso não haja grupo ou ação articulada na escola, uma das possibilidades é oferecer oficinas de experimentação em comunicação, a fim de identificar indivíduos em potencial para participar do processo.

Para a formação desse grupo, recomenda-se no mínimo seis estudantes. O ideal é que se tenha, ao menos, um representante de cada série e dois representantes de cada turno. Mas,



Jornal Mural feito por Agentes Jovens em escola estadual

quanto mais estudantes envolvidos, melhor. A diversidade do perfil desses estudantes também é importante, uma vez que esse grupo vai operar diferentes ferramentas. Assim, é ideal que haja entre os integrantes habilidades para comunicação verbal e escrita, habilidades artísticas, organização de eventos e muita criatividade.

PASSO 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS RECURSOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA

Depois que esse grupo estiver formado, deve-se levantar um conjunto de dados que mostre se há espaços de diálogos já em desenvolvimento na escola e de que forma eles são utilizados. Em outras palavras, é necessário fazer um diagnóstico que aponte como é o diálogo entre os estudantes e a coordenação; como é o processo de decisão na escola; se os jovens participam de reuniões pedagógicas etc. Também é necessário identificar como é promovida a comunicação no ambiente escolar: se existe algum veículo de comunicação; por quem ele é operado e de que forma se dá essa comunicação. Para tanto, pode-se fazer entrevistas,

aplicar questionários ou mesmo consultar diretamente as instâncias democráticas da escola (Conselho Escolar, Grêmio etc.).

PASSO 3 – TEMAS DE FORMAÇÃO PARA AÇÃO DOS ESTUDANTES

Esta é uma sugestão de roteiro para os momentos de formação dos jovens. Sugerimos que a ordem destas etapas seja seguida, mas é possível executá-las em ordens diferentes.

Tema 1 – Instrumentos de pesquisa

A realização de pesquisas deve identificar o interesse da comunidade escolar. Os resultados vão pautar os veículos de comunicação e as ações que serão desenvolvidas pelos jovens. A pesquisa pode ser feita por meio de questionários, aplicados com o apoio dos representantes de sala, ou por levantamento de opinião de uma amostra representativa dos estudantes.

Tema 2 – Ferramentas de comunicação e uso das diferentes linguagens

Os temas de interesse da comunidade escolar levantados na pesquisa devem estar refletidos nos veículos de comunicação operados pelos Jovens Mobilizadores. Os assuntos podem ser retratados por meio de matérias ou servir como temática de uma ação cuja convocação deve se dar nesses meios de comunicação. Para isso, é importante instrumentalizar os estudantes com ferramentas de comunicação que a escola tenha disponível ou venha a disponibilizar.

Veículos de comunicação como fanzines, jornal mural e cartazes necessitam de materiais de baixo custo para ser produzidos. **Blogs** e redes sociais são gratuitos e também podem ser usados, desde que a escola disponibilize computadores para seus jovens. Câmeras fotográficas e filmadoras permitem a captura de imagens para ilustrar as matérias produzidas pelos estudantes, deixando os veículos mais atraentes e interessantes.

A rádio escolar costuma ser bastante popular entre os estudantes. Há escolas que não possuem mesa de som, mas desenvolvem programas de rádio por meio de gra-

vadores de voz e softwares livres de edição – como o Audacity. Se a escola não possuir caixas de som para veicular a programação dos estudantes, é possível disponibilizá-la em **blogs** no formato de **podcast**.

Durante a formação, é importante reforçar que todas essas ferramentas devem ser usadas como um meio para mobilizar, e não como um fim em si. É importante deixar claro ao grupo de Jovens Mobilizadores que eles estarão em contato com todos os públicos da comunidade escolar. E para lidar com diferentes atores é preciso usar diferentes linguagens, para que a mensagem seja passada com o máximo de clareza e eficiência possível, evitando ruídos na comunicação. Assim, eles terão clareza de que para se comunicar com outros estudantes é mais adequado se valer de uma linguagem pouco formal e utilizar meios de comunicação que sejam atraentes aos jovens (como fanzine, jornal mural, cartazes, rádio etc.). Entretanto, o contato com a direção é mais efetivo se realizado em reuniões pré-agendadas ou por meio de cartas, nas quais se utiliza linguagem mais formal. Essa customização da linguagem deve ser empregada com todos os atores da comunidade escolar.

Todas essas ferramentas também podem ser utilizadas em projetos com professores que façam uso da comunicação como instrumento pedagógico e auxiliem no processo de aprendizagem. A comunicação é usada, então, como meio e não como fim do processo, tendo como objetivo dinamizar as aulas, incentivar projetos interdisciplinares, aproximar o conteúdo abordado da realidade dos educandos.

Outra forma de criar essas ferramentas é pela promoção de momentos de formação com públicos mistos – estudantes de diferentes séries, professores de diferentes disciplinas – para produzirem ferramentas que dialoguem com o cotidiano da escola e seus públicos. Exemplos: um grupo de Jovens Mobilizadores de uma escola no Vale do Paraíba opera uma rádio na escola e semanalmente faz enquete com os jovens para saber qual tema eles têm interesse em conhecer melhor. Todas as sextas-feiras vai ao ar uma programação especial que trata do tema escolhido. Um deles foi o distúrbio alimentar anorexia nervosa, cuja programação foi elaborada com o auxílio da professora de Biologia do Ensino Médio.

Em outra escola, um grupo de jovens realizou uma oficina de jornal mural para os professores do Ensino Médio. Desde então, cada uma das salas possui o seu próprio jornal mural, no qual os professores, em especial a de Português, trabalham o assunto que desejam lidar com aquela turma. Todos os jornais são colocados no corredor para que todos os outros atores da comunidade escolar possam ver.

Tema 3 – Ações de mobilização na escola

Os temas de interesse levantados pelos estudantes podem e devem extrapolar sua abordagem nos veículos de comunicação. Quando a proposta for executar ações com base no interesse da comunidade escolar, as ferramentas de comunicação servem para mobilizar os diferentes atores a participar dessas ações. É importante, entretanto, instrumentalizar os estudantes para que organizem as ações.

A estratégia básica é elaborar com eles um plano de ação. Um plano de ação completo precisa ter respondido todas as perguntas essenciais, como retratado no exemplo abaixo.

Planejamento das Ações

- O quê? (temas e objetivos)
- Como? (ações a ser realizadas para atingir o objetivo)
- O que precisa? (ações e materiais necessários para realizar a ação)
- Para quem? (público-alvo para o qual as ações são direcionadas)
- Quem faz? (responsáveis pela ação)
- Quando? Onde? (período e local em que acontecerá a ação)
- Quanto custa? (recursos financeiros necessários para a realização da ação)
- Como será a divulgação? (estratégias de comunicação que serão utilizadas para a divulgação)

É importante que os Jovens Mobilizadores tenham claro que a formação do espa-

ço de diálogo se configura de fato quando o interesse dos estudantes é legitimado e absorvido pela escola. Assim, quanto mais os diversos atores da comunidade escolar se envolverem com as ações, mais facilmente elas serão absorvidas pela escola. Houve um caso de uma escola, por exemplo, em que os Jovens Mobilizadores detectaram por meio da pesquisa que os alunos achavam as aulas pouco interessantes e cansativas. Então, propuseram aos professores do Ensino Médio que elaborassem juntos uma atividade pedagógica em formato de **game**, voltada a todas as séries do Ensino Médio.

Trata-se de um jogo de perguntas e respostas sobre as matérias lecionadas, disputado pelos 1º, 2º e 3º anos. Cada sala é um time e o vencedor ganha pontos em participação nas matérias trabalhadas no **game**. No dia do **game**, dez estudantes de cada uma das salas são sorteados para responder as perguntas. Como não se sabe quem serão os jogadores, todos os jovens se preparam, por meio de grupos de estudo e aulão dado pelos professores. Os temas dos **games** englobam todas as matérias: Ciências Exatas e da Natureza (envolvendo perguntas de Física, Química, Biologia e Matemática), Línguas (Português, Inglês e Espanhol) e Ciências Humanas (Geografia, História, Atualidades e história da comunidade em que a escola está inserida). Esta pode contar com a participação dos pais dos estudantes, a fim de aproximá-los da escola. O **game** passou a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola em seu segundo ano de edição.

PASSO 4 – PROPORCIONAR A INTERFACE COM A COMUNIDADE

Para realizar essas ações, muitas vezes os Jovens Mobilizadores precisam de parceiros que lhes possam garantir os recursos humanos e financeiros necessários, principalmente em caso de ações grandes – como saraus culturais ou gincanas que envolvem toda a comunidade escolar. Para isso, recomenda-se que seja feito um mapeamento participativo dos atores sociais da comunidade, para que eles próprios possam auxiliar os jovens em suas ações.

Grosso modo, o mapeamento participativo, como o próprio nome indica, é uma estratégia para olhar e reconhecer de forma coletiva e cooperativa a comunidade. Essa técnica de mapeamento é uma estratégia de mobilização comunitária, que permite, além de desvelar os

potenciais locais, alcançar outros atores da comunidade. É extremamente eficaz para aproximar as pessoas de um mesmo território em torno de um objetivo comum, por exemplo, auxiliar no desenvolvimento de um espaço de diálogo na escola da comunidade.

O produto desse mapeamento é um mapa dos potenciais parceiros da comunidade construído coletivamente. Ainda ressaltamos que o mapeamento pode ser uma atividade interdisciplinar – já que para sua execução congrega múltiplos saberes. Professores de Matemática, Português, História e Geografia podem trabalhar cooperativamente em uma atividade integrada da escola e turmas de estudantes podem ser divididas em grupos mistos com integrantes da comunidade escolar, do grupo da comunicação e com membros da comunidade do entorno. A atividade aproximará os jovens da sua realidade e certamente fortalecerá o vínculo entre a escola e a comunidade.

Para que o mapeamento dê certo é importante que:

- a atividade seja planejada coletivamente;
- seja escolhido um dia em que todos possam participar;
- seja elaborado coletivamente um convite para a ação;
- seja determinado um tempo máximo para que ela aconteça (finalizar um processo é tão importante quanto iniciá-lo);
- a atividade seja avaliada por todos que participaram;
- seja construído um grande mapa das potenciais parcerias;
- fique claro o que será feito com os dados levantados (onde serão arquivados e divulgados e quais pessoas do grupo ficarão responsáveis por contatar os pontos mapeados).

Após o mapeamento, é importante que o grupo de Jovens Mobilizadores e as pessoas envolvidas no processo analisem os dados levantados nesse mapeamento e garantam o retorno para a comunidade escolar e para o entorno, com o objetivo de legitimar o processo e a abertura de diálogo.

Exemplo: Em uma escola que possui Jovens Mobilizadores, a professora de Geografia do Ensino Fundamental estava trabalhando a história do bairro com os estudantes da 7ª série quando soube que um grupo de jovens iria fazer o mapeamento da região. Ela mobilizou uma de suas salas para se juntar ao grupo durante a ação, e a professora de Artes do Ensino Fundamental construiu com seus estudantes o mapa. Os jovens atuaram como monitores desse processo.

Exemplo: Em função do mapeamento, outra escola que possui Jovens Mobilizadores descobriu que a unidade escolar estava inserida em uma área de manancial. Com base nessa descoberta, a professora de História passou a desenvolver com eles a história do bairro.

Recursos necessários

- Uma hora semanal de planejamento do professor escolhido para dar formação e acompanhar os jovens. Esse educador pode ser um professor da escola ou um educador/educador comunicador previsto no Mais Educação, no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias;
- Uma hora de encontros presenciais semanais do professor ou educador/educador comunicador com os Jovens Mobilizadores;
- Três horas mensais do professor ou educador/educador comunicador para formação dos Jovens Mobilizadores;
- Material pedagógico convencional (lápiz, papel etc.) para a construção de veículos de comunicação (mesa e aparelhos de som, em caso de uma rádio escolar; câmeras fotográficas e/ou filmadoras, caso haja verba suficiente);
- Um espaço físico para eventuais reuniões do grupo seria ideal, além de computadores com acesso à internet para a realização de pesquisas, mapeamentos, produção de comunicação etc.

Impactos educacionais

- Direito à comunicação: democratização do acesso à informação e liberdade de expressão;
- Integração das propostas dos estudantes ao currículo escolar e ao Projeto Político-Pedagógico;
- Construção de um ambiente pedagógico mais democrático, mais favorável ao aprendizado e menos suscetível ao abandono escolar;
- Construção de uma perspectiva crítica em relação à comunicação de massa;

- Construção de processos que resultem na formação cidadã dos educandos;
- Construção de processos que promovam espaços de diálogo horizontais e desconstruam as relações autoritárias na escola e na comunidade;
- Construção de uma comunicação significativa: transformação de informação em conhecimento e conhecimento em informação;
- Construção de uma relação de pertencimento dos estudantes em relação à escola por meio da comunicação;
- Horizontalidade: ser, ao mesmo tempo, emissor e receptor das informações, de forma que os estudantes se reconheçam como seres presentes nos meios de comunicação e possam ter abertura para o diálogo com a escola;
- Autonomia: reconhecimento do valor da opinião de cada um perante o grupo e possibilidade de fazer escolhas com base no olhar crítico das mídias;
- Protagonismo: inserção ativa do sujeito no processo educativo. O estudante é reconhecido como alguém que produz e não somente que consome a informação. Ele é o produtor de mídia e de informação e também quem dá sentido ao que é comunicado;
- Formação de estudantes mais motivados, autônomos, criativos e críticos.

Disseminação

À medida que a presente tecnologia dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases vigente, o potencial de disseminação da formação de espaços de comunicação e diálogo em ambiente escolar é amplo e se estende a toda a rede de ensino, . Vale ressaltar também que se trata de uma tecnologia de baixo custo financeiro, pois pressupõe a utilização de pouco material pedagógico. A formação em comunicação pode utilizar os recursos oferecidos na escola e na comunidade. Não é necessário passar por todas as linguagens de comunicação, caso não se tenham recursos. O importante é o processo educativo desenvolvido em cada uma delas.

Acompanhamento e avaliação

As etapas de desenvolvimento de espaços de diálogos devem ser acompanhadas sistematicamente. Em um processo de avaliação, deve-se estar constantemente atento se os potenciais comunicativos mapeados na escola estão sendo utilizados e se a utilização está se dando de forma significativa e produtiva.

Assim, de nada adianta mapear o Grêmio da escola nem identificá-lo como potencial espaço de diálogo entre os atores da escola se, no dia a dia, o grupo não participa da realidade escolar e não propõe ações de transformação do ambiente. Uma escola pode, por exemplo, ter um informativo que não conta com a participação dos jovens em sua produção e pode não levar em consideração os desejos e a voz dos estudantes.

Esse monitoramento deve ser constante e ter como preocupação central a garantia do direito à liberdade de expressão e à melhoria do espaço escolar por meio dessa comunicação instituída. Por isso no início aplica-se o marco zero, um instrumental com perguntas que diagnosticam a existência de espaços de diálogo e de comunicação na escola, assim como o entendimento dos atores sobre a importância da constituição desse espaço. Esse instrumental pode ter a forma de um questionário, com perguntas que permitam identificar a existência ou não desses espaços na escola.

Também é importante identificar o nível de participação dos estudantes nas instâncias democráticas da escola: se eles participam ou se sentem à vontade de participar de reuniões pedagógicas; se o interesse deles é levado em consideração nesse momento; se existe Grêmio; qual a forma de atuação dele etc. Além disso, é importante que o questionário responda se a escola já opera veículos de comunicação; caso opere, quem são as pessoas responsáveis pela produção de informação para esses veículos; quem e quantos são os consumidores dessa informação; se a mensagem passada por esse veículo chega de forma clara ao público-alvo etc.).

Durante o diagnóstico, recomenda-se o uso de instrumentos de registro, como **blogs**, diários de bordo e livros-ata. Com esses documentos os educadores poderão acompanhar sistematicamente o desenvolvimento do grupo, levando em consideração os aspectos a seguir:

- Diversidade de formação do grupo: ele deve ser diverso, formado por estudantes de diferentes turmas e por outros atores da comunidade escolar e entorno.
 - Rotina e organização: possuir rotina de reuniões, organização no desenvolvimento de ações e ferramentas para registrá-las.
 - Temas e assuntos abordados: os temas de discussão devem atender a interesses múltiplos, levando em consideração os desejos de toda a comunidade escolar. Para isso, devem ser realizadas enquetes e pesquisas.
 - Envolvimento de outros atores: capacidade de envolver outros atores nas ações e discussões.
 - Participação em espaços de decisão na escola: como reuniões pedagógicas, Conselhos etc.
- Ao final do processo, aplica-se o marco 1 para verificar se os espaços de diálogo foram constituídos ou se espaços já existentes foram fortalecidos com a atuação do grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NERI, Marcelo. **O tempo da permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 24 dez. 2013.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 24 dez. 2013.
- PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TORO, José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Brasil, 1996.



Repórter Aprendiz

Isys Helfenstein Remião, relações públicas e educadora, especialista em Gestão da Comunicação pela ECA/USP. Foi gestora de projetos na área de comunicação na Associação Cidade Escola Aprendiz.

Gustavo Souza, psicólogo e educador. Foi educador na Associação Cidade Escola Aprendiz.¹

¹ Revisado por Julia Dietrich.

Objetivos

Tendo por objetivo maior usar as ferramentas de comunicação para facilitar o processo de aprendizagem e o diálogo entre a escola e a comunidade, o Repórter Aprendiz possibilita:

- criar condições para que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades e competências nas linguagens de comunicação e expressão (letramento, autonomia e conhecimento das ferramentas de comunicação);
- despertar a consciência crítica e ampliar o repertório das crianças e dos adolescentes por meio das ferramentas de comunicação;
- fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola e com a comunidade por meio da produção coletiva e colaborativa de produtos e veículos de comunicação.

Justificativa

A comunicação e suas novas tecnologias estão cada vez mais presentes no dia a dia dos indivíduos. Saber utilizá-las, posicionar-se criticamente antes as informações e poder acessá-las e produzi-las é direito de todos.

Hoje é impossível dissociar a comunicação do processo educativo de crianças e jovens de cenários urbanos, que cada vez mais são apresentados às novas tecnologias. Desde cedo, os jovens estão em contato diário com os meios de comunicação; nasceram no mundo globalizado, com facilidade de compreensão das novas tecnologias e acostumados com a quantidade e velocidade cada vez maior de informações que os cercam.

Por isso, é preciso estimular para que essas crianças e adolescentes – grandes receptores de informação – também passem a produzir conhecimentos significativos para eles e para o ambiente em que vivem. Da mesma forma, à medida que avançamos como sociedade, é preciso estimular o espírito de pertencimento, cidadania, participação política e garantia dos seus direitos. Cidadania e participação política que efetivamente dialoguem com uma mudança de postura nos indivíduos, tomando-os como participantes e responsáveis pela

construção do seu processo educativo, do seu ambiente escolar, da sua comunidade e, também, da informação produzida nesses e para esses espaços, envolvendo e mobilizando outros em um processo colaborativo de efetivação dos direitos individuais e coletivos.

Dessa forma, a tecnologia Repórter Aprendiz visa estimular crianças e adolescentes para serem produtores de informação significativa para a comunidade em que estão inseridos – sua escola, centro comunitário, equipamento social ou o próprio bairro – e, simultaneamente, consumidores mais críticos, questionando as informações que acessam e tomando-as com base no contexto social e cultural da comunidade, cidade ou país.

As crianças e os adolescentes, quando convidados a refletir sobre as questões da escola e da comunidade, tornam-se capazes de transformar a sua própria realidade. À medida que a escola possibilita a recriação do espaço, o diálogo com base nos questionamentos dos alunos, a conversa entre gerações e a valorização dos saberes dos estudantes e da própria comunidade tornam-se de participação, em que todos assumem uma agenda coletiva, colaborativa e corresponsável.

Na perspectiva da Associação Cidade Escola Aprendiz, o ensino de técnicas de comunicação é desenvolvido como suporte para dar concretude às várias formas de expressão de uma comunidade. As ferramentas e as técnicas de comunicação são importantes instrumentos de articulação e mobilização de pessoas para a construção de espaços que proporcionem a troca de conhecimentos, a reflexão e a produção coletiva. Por fim, é por meio da investigação e construção permanente da comunicação que se alcança um ambiente de aprendizagem colaborativa com diferentes canais de expressão que reconhecem as diversidades e discursos do grupo que o desenvolve.

Fundamentação teórica

A partir do século XX, o rádio e a TV passaram a integrar o cotidiano das pessoas e novas experiências surgiram nas esferas do saber, do viver e do sentir. No entanto, devemos recuperar as raízes históricas da educação e da comunicação no processo social para entendermos os espaços que essas áreas foram ocupando e as relações constituídas ao longo dos anos.



Durante grande parte da trajetória da humanidade, o conhecimento e o saber estiveram presos à tradição. Até o advento da escrita, a educação era transmitida dos mais velhos para os mais novos por meio da oralidade e da expressão corporal. A modernidade rompeu com esse lugar central do saber dogmático e da tradição. Essa transformação aconteceu em meio a diversos conflitos e foi acompanhada de mudanças de ordem política e econômica, tendo como seus principais marcos as Revoluções Francesa e Industrial e o Iluminismo.¹

A sociedade moderna passou então a ser regida pelas leis da ciência e da argumentação. O conhecimento verdadeiro precisava ser construído e testado, transformando o religioso e o tradicional em sinônimo de atraso. O progresso era o ideal a ser alcançado, conferindo a ideia de linearidade para toda a vida em sociedade. Ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tanto a comunicação quanto a educação ficaram demarcadas como espaços independentes, cumprindo funções específicas. À educação coube adminis-

1 SOUSA, Mauro Wilton. Mediações sociais e práticas escolares. In: *Novos Olhares*, nº 12, 2ª sem. 2003, p. 23.

trar a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e à comunicação coube a difusão das informações, o lazer popular e a manutenção do sistema de consumo por meio da publicidade.²

Nesse período, a sociedade industrial apropriou-se do discurso e dos recursos da comunicação. Usou-os como instrumento disciplinador coletivo, fazendo incidirem diretamente na educação, a fim de sedimentar e legitimar a ordem social a ser estabelecida. A instituição escolar, nascida na modernidade, baseava-se em um ideal de universalidade e racionalidade do homem, de negação das emoções, do livro, do uniforme, da organização linear do espaço e da disciplina formal. Vem daí a dificuldade enfrentada até hoje pelos sistemas de ensino em se adaptarem a ideias e a conceitos que sejam divergentes do papel tradicional da escola.

Após a Segunda Guerra Mundial emergiu um sentimento forte de negação e de descrédito ao projeto moderno, ganhando força a ideia de que estamos em uma nova fase chamada Pós-Modernidade. É então que surge o aluno habitante do mundo globalizado, alfabetizado nas novas tecnologias, acostumado com o fluxo frenético de informações e vivendo, sobretudo, em busca do prazer. Para Jesus Martin Barbero,

“... as novas tecnologias não são mais máquinas, estabelecem uma relação que já não é mais exterior, ocorre uma hibridação: uma mistura que resulta em um novo tipo de saber”³

Na sociedade atual, portanto, os meios de comunicação ocupam o lugar de mediador nas relações entre o mundo e os indivíduos. Sob essa ótica, a escola é entendida como um novo lugar social, um lugar de comunicação, de troca de sentidos e construção de diferentes identidades. Um dos educadores pioneiros na descoberta do novo lugar social da educação e sua inter-relação com a comunicação foi Célestin Baptistin Freinet, que em 1924 já desenvolvia o projeto “imprensa na escola”.

2 SOUSA, op. cit., p. 24.

3 MARTIN-BARBERO, Jesus. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2001.

IMPrensa NA ESCOLA

Ao perceber seus alunos inquietos e com os olhos voltados para as janelas da sala de aula, interessados em descobrir o mundo lá fora, Freinet usou sua sensibilidade para introduzir um projeto inovador, que se tornaria referência em muitas outras escolas ao redor do mundo. Para o educador, o jornal escolar deveria ser produzido inteiramente pelas crianças, desde a elaboração dos textos até o processo de montagem das páginas e de impressão. Por isso, ele levou para a sala de aula uma prensa gráfica manual a ser operada por sua turma de estudantes. Apesar das dificuldades para montar uma publicação escolar no final da década de 20, Freinet continuou buscando aprimorar seu método de ensino. Freinet morreu em 1966, deixando como legado um movimento pedagógico constituído por uma cadeia de jornais com uma tiragem de 500 mil exemplares produzidos por estudantes e distribuídos em mais 20 países. Seu método ganhou o nome de Pedagogia Freinet, definindo como pilares da educação o trabalho coletivo realizado no meio em que se vive e a livre expressão.⁴

Consonante aos pensamentos do educador francês, a Associação Cidade Escola Aprendiz vem disseminando a metodologia de Bairro-escola, que busca justamente do ensino atrelado à vida, na medida em que reconhece e integra os diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida.⁵

4 SOBREIRO, M. A. *Jornal escolar*. Criatividade na sala de aula. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade Cásper Libero, 2006, p. 19.

5 CIDADE ESCOLA APRENDIZ. A Educomunicação no Bairro-escola: fortalecendo o território e a comunidade local. In: REDE CEP. *Educomunicação, comunicação e participação para uma educação pública de qualidade*. São Paulo: Unicef/Instituto C&A, 2008, p. 23-26.

Outra influência fundamental para a construção da tecnologia do Repórter Aprendiz foi, sem dúvida, o educador brasileiro Paulo Freire, que, a partir da década de 60, reviu as teorias da comunicação e lançou as bases para uma nova pedagogia. Assim, Freire reafirmou a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e educação popular. Para ele, o esquema comunicativo básico na relação educador-educando deveria ser uma relação igualitária e dialógica, capaz de produzir conhecimento relevante para todos os envolvidos no processo.⁶

Mas foi na década de 70 que Freire aproximaria definitivamente a comunicação da educação, deixando clara a importância da primeira no processo de conhecimento e afirmando que a tarefa do educador é problematizar, junto com os educandos, o conteúdo que os mediatiza.

Freinet e Freire relacionaram não só a possibilidade de utilizar os recursos da comunicação para a livre expressão, como também a importância de reconhecer o meio em que se vive para melhor explorar as potencialidades de ensino-aprendizagem envolvidas. Quando Freire defendia que é preciso que a leitura de mundo anteceda à leitura da palavra, ele possibilitava a descoberta de novos caminhos de aprendizagem que partissem das experiências e curiosidades de cada indivíduo inserido em um contexto social, territorial e cultural.

Mário Kaplún, comunicador argentino e precursor da Comunicação Educativa e Popular na América Latina, enfatizava que a comunicação popular baseia-se na inserção ativa do sujeito no processo educativo e tem a perspectiva de formar para a participação social. A aprendizagem, para o educador, ocorre justamente no envolvimento, na investigação, fazendo perguntas, buscando respostas, problematizando e, principalmente, problematizando-se. Para o educador, entretanto, todo receptor é também um emissor. Todo ser humano tem faculdades para ambas as funções – emitir e receber – e tem o direito de participar do processo de comunicação, atuando alternativamente nessas duas funções. Por isso, o pensador argentino defendia que o comunicador popular deveria conhecer a linguagem dos meios para dar voz a seus educandos.

6 SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, ano 1, nº. 1, Brasília, jan./mar. 1999, p. 25.

Construção e alteridade

É notável, hoje, a mudança na relação das crianças e jovens com as novas tecnologias apresentadas pela internet. Há um novo modo de aprender e de se relacionar com o mundo. Portanto, aproximar as áreas da educação e da comunicação é um desafio necessário e emergente dessa nova sociedade. Superá-lo significa repensar as relações de ensino-aprendizagem a partir dos indivíduos, do seu desenvolvimento integral, transformando-os em seres conscientes das possibilidades de diálogo com o Outro e capazes de utilizar as linguagens da comunicação para produzir informações que façam sentido para a sua vida e para o coletivo.

Compreender a comunicação como um direito humano é um processo capaz de transformar a relação dos indivíduos com os meios de comunicação. Descobrir as habilidades comunicativas e experimentar a convivência com o Outro e com a diferença promove o desenvolvimento dos sujeitos como emissores e receptores mais críticos. Essa realidade baseia-se na horizontalidade da comunicação, pela qual o indivíduo aprende fazendo. Para fazer com que seu projeto aconteça, ele parte dos seus questionamentos até alcançar os objetivos traçados por si e pelo grupo.

À medida que os sujeitos vão exercendo a autonomia na criação e nas formas de expressão, o educador transforma seu papel de formador em mediador e passa a acompanhar, questionar e estimular a reflexão do educando para aprender e construir junto com ele. A autonomia se conquista a partir do momento em que cada um reconhece o valor da sua fala perante o grupo e neste, por meio do diálogo horizontal, constrói-se um projeto que faça sentido às suas inquietações e curiosidades.

Quando crianças e jovens se apropriam da comunicação como produtores, passam a ter um novo olhar sobre as relações que constroem ao seu redor e com o mundo. Por fim, a busca da gestão democrática e criativa da ação comunicativa, em função da produção e do manejo do saber, leva as comunidades envolvidas a transformar seus espaços educativos em ecossistemas comunicacionais expressivos. Dessa forma, a educomunicação fecha um circuito de emissores/receptores, gerando ambientes de aprendizagem nos quais as habilidades de reflexão e de expressão são desenvolvidas, sempre de acordo com seus interesses.

Educomunicação na perspectiva da comunicação comunitária

Nas ações e atividades de educomunicação, os educandos experimentam as linguagens e produzem informações, opinando, debatendo e decidindo com o grupo os temas que serão abordados. Quando se apropriam da comunicação como produtores, eles passam a compreender como esta molda, media e afeta sua relação com o outro, com o espaço e do território com os demais.

A educomunicação na perspectiva da comunicação comunitária parte do diálogo de um grupo de pessoas que possuem algo em comum, estudam na mesma escola, moram no mesmo bairro, pertencem ao mesmo grupo, lutam por um mesmo ideal. A própria palavra comunicação vem da expressão “tornar comum”. Ou seja, a comunicação comunitária é diferente da proposta pelas grandes corporações de mídia que noticiam fatos gerais com a finalidade de responder a uma cultura dita nacional. Ao contrário, esta é uma comunicação que ao mesmo tempo que se pauta pela comunidade é produzida por ela e leva em consideração a cultura local.

Em outras palavras, a produção de comunicação nas escolas se aproxima da chamada comunicação comunitária, já que dialoga e reflete as histórias e interesses de um mesmo grupo em determinado tempo e espaço. Para as pesquisadoras Luzia Deliberador e Ana C. Vieira, a comunicação comunitária é “o canal de expressão de uma comunidade” (independentemente do seu nível socioeconômico e do território), por meio do qual os indivíduos manifestam seus interesses comuns e suas necessidades mais urgentes.”

Assim, a comunicação comunitária tem, por princípio, ser o instrumento ou a ferramenta de um grupo de pessoas que se juntam por proximidades culturais, físicas e/ou geográficas. Para Cicília Peruzzo e outros importantes teóricos, essa comunicação carrega consigo a emancipação crítica e a autonomia do indivíduo, o direito à livre expressão, a postura democrática e horizontal de investigação e veiculação da informação, as relações afetivas do indivíduo com seu território e o reconhecimento do Outro.

ALTERIDADE

“Outro”, em maiúscula, refere-se à definição de Alteridade, conceito da antropologia e da psicologia que, **grosso modo**, defende a coexistência e interdependência do indivíduo em relação aos outros de seu coletivo. A imagem do ser é compreendida pela outra pessoa de forma muito própria e única a partir de percepção calcada nas suas referências socioculturais, memória e psique. Assim, a imagem que se faz do objeto é sempre uma leitura de veridicção.⁷

Nessa perspectiva, o Aprendiz defende que a comunicação comunitária reconhece o indivíduo como parte do coletivo e o diálogo como instrumento político. Ou seja, a comunicação comunitária é uma necessidade expressa de determinado grupo e, por isso, assume as características dos indivíduos que a compõem.

Os significados do território – seja ele geográfico ou não – estão diretamente associados aos sentimentos, memórias e imagens construídos sobre o espaço e sobre os relacionamentos que nele se estabelecem. São essas relações afetivas com o território e com o coletivo que pautam todo o processo de criação e gestão de um equipamento comunicativo comunitário. Somente quando se sentem pertencentes e partes do coletivo é que os agentes se tornam mobilizadores envolvidos em uma proposta de comunicação comunitária.

Metodologia

O Repórter Aprendiz utiliza como estratégia a formação em comunicação tendo como foco o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, corresponsáveis pelo seu processo educativo e que produzam uma comunicação mais significativa para si próprios e para o ambiente em que vivem.

7 ZANELLA, Andrea. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 2005.

A proposta é constituir um grupo de comunicação na escola para que ele, sob orientação de um professor referência, aprenda a usar as diferentes ferramentas de comunicação como forma de se aproximar da comunidade, bem como acessar os potenciais comunicativos do território, desenvolver um projeto de comunicação na comunidade e, ainda, usar os meios de comunicação para explorar temáticas do cotidiano da escola, conectadas ao currículo escolar.

Para isso, as ferramentas de comunicação servem de suporte para que o sujeito:

- exerça sua liberdade de expressão, ampliando o olhar crítico em relação aos meios de comunicação de massa;
- construa uma relação de pertencimento em relação à escola, desvelando e, consequentemente, participando de seus espaços de diálogo;
- crie um ambiente de aprendizagem escolar colaborativa e cooperativa, fazendo correlações com os conteúdos abordados nas aulas;
- torne-se protagonista na produção de uma comunicação que integre os atores e os saberes da comunidade com o currículo escolar.

Dessa forma, no processo educomunicativo o educando é estimulado a discutir, a pesquisar e a produzir coletivamente informações de acordo com seus interesses e questionamentos. Essas questões apresentadas pelos educandos tanto podem surgir de conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula como de vivências pessoais das crianças e adolescentes e pautar os professores para que alinhem esses temas aos seus planejamentos.

Esse movimento de mão dupla contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos e possibilita outro olhar para as questões trabalhadas em sala de aula, fazendo com que conhecimentos até então distantes façam sentido em suas vidas.

Nesse processo, a produção de mídia é o resultado/produto de todo o percurso realizado. Assim, além de integrar o uso das ferramentas de comunicação ao currículo escolar, a tecnologia apresentada prevê a apropriação da comunidade (na qualidade de território físico em que a escola se insere) como ambiente de pesquisa e de produção de informação. Esse processo visa entender a comunidade como espaço educativo que pode alimentar os educandos com

base em seus saberes, ao mesmo tempo que esta também pode ser alimentada pela escola, por meio da circulação de informações relevantes e significativas no contexto comunitário.

Para isso, propõe-se a formação de uma trilha educativa que se orienta da seguinte forma: os participantes debatem o que pretendem pesquisar e constroem coletivamente (educandos e educadores) o planejamento das atividades. A avaliação desse processo é contínua e orientadora, possibilitando que educador e aprendizes refaçam o planejamento sempre que se mostre necessário. O bairro e a cidade são integrados à trilha como campos de pesquisa e o resultado final se dá na forma de uma produção comunicativa, que deve ser compartilhada com a comunidade.

Esse processo de levantamento de interesses, planejamento coletivo, formação nas ferramentas comunicativas e ação de comunicação na comunidade tem duração de um ano. Sugere-se também que a aplicação dessa metodologia seja feita com grupos mistos, contemplando diferentes anos do Ensino Fundamental.

A proposta é que, no primeiro semestre, a formação se oriente pela linha do tempo da comunicação, desenvolvendo as diferentes linguagens (impressa, audiovisual e virtual) dentro do contexto histórico-social de cada uma delas. Algumas linguagens são entendidas como bases para essa formação e, por isso, são definidas previamente como texto, fotografia, rádio e vídeo. Outras são desenvolvidas com base nas habilidades, desdobramentos e interesses do grupo.

Todo conceito vem seguido da prática, ou seja, cada linguagem desenvolvida é seguida de uma produção, e as pautas para que possam ser vivenciadas são trazidas pelos educandos e professores de conteúdos trabalhados nas aulas.

A segunda etapa, ainda no primeiro semestre, é o mapeamento de potenciais comunicativos na escola e na comunidade, com o objetivo de que juntos possam descobrir pessoas e/ou espaços que exercem o papel de comunicadores na região, mesmo que não sejam formalmente considerados como tais. Por exemplo, o balcão de uma padaria que reúne diversos materiais de comunicação ou um pipoqueiro que fica na frente da escola e conhece a realidade da comunidade – são potenciais comunicativos que nem sempre são reconhecidos em pesquisas ou mapeamentos tradicionais.

O mapeamento servirá para dar suporte às ações de comunicação propostas pelos educandos, uma vez que, conforme apresentado anteriormente, o território será ambiente de pesquisa, produção e circulação de informações.

No segundo semestre, após a formação das ferramentas de comunicação, o grupo entra na fase de autogestão. Nessa etapa, o grupo irá construir coletivamente uma ação de comunicação na comunidade. O objetivo é que eles coloquem em prática tudo aquilo que foi desenvolvido no primeiro semestre, sem a intervenção do educador. Reforça-se nesse momento o educador como mediador do processo e não mais como condutor das discussões, responsável por trazer as referências.

Caso o grupo seja grande – acima de dez indivíduos –, aconselha-se a divisão em subgrupos. Após a escolha dos temas, que devem estar alinhados à realidade da comunidade e aos conteúdos curriculares, os educandos desenvolvem um projeto de intervenção concreto e viável, realizando pesquisa sobre a temática, escolha das ferramentas de comunicação, produção destas, planejamento e realização da ação e, por fim, avaliação.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita permeia toda a formação, pois os educandos são convidados a ler e a escrever diferentes gêneros e linguagens durante todo o processo formativo, bem como na execução do projeto autogestionado. Por isso, é interessante a parceria com um professor de Português, a fim de que este esteja presente em algumas atividades para orientar, corrigir e ampliar o repertório dos estudantes no decorrer de suas produções.

PASSO 1 – LINHA DO TEMPO DA COMUNICAÇÃO

O início da formação, que deve ser dada por um professor que tenha conhecimento das ferramentas, ou, no caso de escolas que têm o Programa Mais Educação, pelo educador/educador do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, é orientado pela “linha do tempo da comunicação”, proporcionando, com base nessa lógica, a investigação das diferentes linguagens da comunicação. Sugerimos que o educador perpassasse todos os grandes momentos da história da comunicação – desde a visual com suas pinturas rupestres até a internet com suas redes sociais.

Primeiro, apresenta-se o caminho da comunicação verbal. Nesse momento, pode-se utilizar como apoio filmes históricos e fazer conexões com os conteúdos curriculares de história. Deve-se abordar, inclusive, a questão da acessibilidade da língua – seja ela de sinais, oral ou verbal, entendendo a importância da comunicação acessível aos diferentes públicos, reconhecendo e assumindo a alteridade como ponto fundamental da comunicação comunitária.

Em seguida, são realizadas apresentações sobre a história das pinturas rupestres até sua forma mais contemporânea, como o grafite, a pichação e outros exemplos de arte urbana. O educador deve, em mapeamento inicial do projeto, identificar na comunidade e/ou na cidade em que se realiza o projeto, espaços que ilustrem formas diferentes de arte urbana para que se observe a importância delas no contexto do bairro/cidade. Um professor de Arte pode contribuir muito para o desenvolvimento dessa atividade.

REGISTRO

Em todas as saídas ou visitas que serão realizadas com os educandos é aconselhável que eles levem instrumentos como câmeras fotográficas ou até mesmo papel e caneta, para que possam registrar o caminho percorrido, narrando suas visões e questionamentos. No caso da utilização de equipamentos fotográficos, os educandos devem receber instruções básicas quanto ao manuseio, porém as técnicas de fotografia (iluminação, enquadramento etc.) são abordadas após a experimentação objetiva da linguagem.

No retorno da atividade é importante estimular a troca de experiências e das diferentes percepções que os educandos tiveram no processo, uma vez que as atividades são ações de reconhecimento do território em que estão inseridos.

Por meio dos registros em foto ou em texto, o educador deve orientar a discussão do grupo para os aspectos da comunicação. Isso pode ser feito por meio de exercícios em que os educan-

dos, divididos em grupos, pensem em formas de divulgar para a comunidade o que foi visto e percebido. É um exercício para que eles se reconheçam e comecem a desenvolver a criatividade e a relação afetiva com a comunidade.

Em todos os exercícios propostos, recomenda-se que após a produção dos educandos em grupos, faça-se uma rodada de compartilhamento e avaliação visando fortalecer a comunicação verbal, no sentido da expressão, argumentação, do ouvir o outro e ser ouvido.

NA PRÁTICA

Em São Paulo, na Vila Madalena, um grupo de jovens de uma escola da região, nesse momento de reconhecimento comunitário, visitou o Beco da Rua Belmiro Braga, expoente de arte urbana e grafite na cidade. Depois da visita – um primeiro olhar para o potencial cultural do bairro –, os jovens se interessaram bastante pela temática do grafite e escolheram o tema para desenvolver ao longo do projeto. No mesmo período, ocorreu um evento que pautou o tema e o grupo decidiu por fazer a cobertura dele.

Correio e troca de mensagens com outros educandos

Retomando as experiências anteriores de investigação da comunicação verbal e visual, o educador pode trabalhar a troca de informações por meio do correio. Levando em consideração o advento da internet e o uso diário de **e-mails** e redes sociais que permeiam a vida dos educandos, o educador deve realizar um resgate histórico do uso de cartas como ferramenta de comunicação para proporcionar o contato com uma realidade que não é mais a vivenciada pelos estudantes.

A escrita de cartas e o uso do correio remetem à construção de uma comunicação com um tempo, forma e espaço bem diferente do que é feita hoje. Assim, como sugestão de atividade, o educador pode incentivar os educandos a fazer cartões-postais e enviá-los para um

público na mesma faixa etária e que desenvolva projetos parecidos. O educador deve fazer esse levantamento antes de propor a atividade. Existem diversos projetos de comunicação no país que trabalham com crianças e jovens nessa perspectiva, por isso recomenda-se que o educador faça contato, sugerindo, para o enriquecimento da experiência, que o parceiro se comprometa a realizar a mesma ação, para que haja realmente a troca de informações e a atividade seja ainda mais significativa para ambos.

Os educandos devem ser convidados a sair em atividade pelo entorno da escola, registrando espaços que reconheçam como importantes. O educador deve então estimulá-los a tirar fotos daquilo que gostam ou que não gostam, mas que tenha significado afetivo.

Após o registro, parte-se para a produção dos cartões. Os educandos deverão escolher uma foto e imprimi-la. Em seguida, a impressão deverá ser colada em papel-cartão de mesmo tamanho, seguindo o formato de um cartão-postal comum. Uma dica é levar cartões-postais para que os educandos conheçam a ferramenta e vejam como ela funciona.

Com os cartões prontos, os educandos devem ser convidados a escrever a um jovem de outra escola, organização ou projeto, explicando o porquê da foto e apresentando a importância daquele espaço para a comunidade e para sua vida. Com os postais produzidos, os educandos podem visitar um correio da região para, além de levar os cartões para envio, entrevistar frequentadores e funcionários sobre o hábito da comunidade em relação à escrita de cartas e uso do correio. Para isso, o educador deve estruturar uma pequena pauta com os educandos, a fim de estimular que coletivamente decidam o que querem descobrir naquele espaço. Uma sugestão é encorajá-los a descobrir para que servem os correios, quem são os frequentadores do correio local, o que as pessoas escrevem a outras pessoas etc.

Linguagem jornalística

Iniciado o trabalho de investigação da comunidade com a realização de entrevistas sobre determinado tema, a exemplo da sugestão de atividades nos correios, passa-se para a abordagem e investigação da linguagem jornalística. Antes de entrar na construção do texto jornalístico é importante que o educador resgate com os educandos o papel do jornalismo e sua importância na vida das pessoas.

Como sugestão, propõe-se uma interlocução com professores de História ou Língua

Portuguesa, que podem apresentar uma atividade sobre a história da imprensa no país. Outra dica é apresentar aos educandos o vídeo “Levante sua voz”, do coletivo Intervenções, que trabalha pela democratização da comunicação no Brasil.

Além disso, trabalhar em cima de referências atuais da grande mídia e da mídia alternativa, gerando reflexão sobre a intenção dos textos (formas de abordagem e construção de narrativas), e a própria estrutura do texto jornalístico são elementos importantes para despertar o olhar crítico em relação aos veículos de comunicação e incentivar, assim, uma produção de qualidade em relação ao que é significativo para o grupo e para a comunidade.

Especificamente para os exercícios de construção de textos jornalísticos é indicada a utilização de reportagens produzidas pelos veículos da mídia diária (jornais ou **sites** de grande circulação), da mídia semanal (Revista **Veja**, Revista **Época** e Revista **IstoÉ**) e das diversas mídias segmentadas (revistas temáticas, como a **Superinteressante**, **Cláudia**, **Cães e Companhia**) para que os estudantes possam comparar os diferentes tipos e construção de textos. Isso contribui bastante, pois os educandos passam a entender que a informação tem sempre uma intenção, cada veículo cumpre um papel na sociedade e informa determinado público.

Em seguida devem ser abordados os diferentes tipos e características de texto (opinativo, crônica, noticioso) e a escrita e modelo padrão de uma reportagem (lide, pirâmide invertida). Uma vez que as primeiras entrevistas com a comunidade tiverem sido realizadas, a exemplo do registro na atividade do correio, pode-se utilizar esse material para o exercício de construção do texto.

NA PRÁTICA

No caso da experiência dos jovens da Vila Madalena, com base na experiência com o Beco da Belmiro Braga e no evento sobre o tema, eles produziram textos em formato ilustrativo, opinativo e informativo e ilustraram a produção com fotos e desenhos que apoiavam a compreensão do tema. A reunião dos trabalhos produziu uma revistinha temática, que foi xerocada e divulgada na comunidade.

É importante que os educandos tenham uma primeira experiência de produção sem terem necessariamente passado pelos conceitos ou explicações aprofundadas sobre determinada linguagem. A ideia é que eles possam vivenciar uma primeira experiência com a ferramenta ou linguagem abordada com base em seu próprio olhar. Produzir e depois avaliar a sua produção, seus erros e acertos faz mais sentido e estimula a criatividade. Quando o educador apresenta muitas referências prévias, ele “molda” o olhar do educando, que tenderá sempre a reproduzir aquilo que viu, em vez de criar algo efetivamente novo, próprio de sua percepção.

Ainda em relação à mídia impressa, uma linguagem muito utilizada em projetos sociais e/ou comunitários é o fanzine – devido a seu baixo custo de produção e à facilidade de construção. Para a produção do fanzine basta usar a criatividade. O fanzine se caracteriza pela sobreposição de frases, textos e imagens e é bastante livre, permitindo o recorte e a colagem em um papel. No fanzine não são utilizados apenas textos jornalísticos; ao contrário, é permitida a livre expressão. E justamente por isso se faz tão importante trabalhá-lo. Enquanto a linguagem jornalística cumpre uma função, o fanzine como um meio alternativo oferece outras possibilidades de expressão, sem perder o foco de que ele também tem uma intenção e um público específico.

Para a produção do fanzine pode-se novamente investir em parcerias com outras disciplinas e áreas do conhecimento. Uma dica é associar a produção à aula de Artes, em que poderão ser exploradas diferentes técnicas de trabalho em imagem para complementar a ferramenta. Com a liberdade que o fanzine permite é possível estabelecer parceria com qualquer outra área, ou, ainda, fazer conexões através de projetos interdisciplinares.

NA PRÁTICA

No caso dos jovens da Vila Madalena, a visita ao beco impulsionou uma pesquisa sobre a história da região e, com as entrevistas e fotos, os jovens produziram a revistinha em formato de fanzine. Pelo seu baixo custo, a revista foi reproduzida e divulgada na escola e na comunidade.

Experimentado o fanzine, encerra-se a mídia impressa. Entra então a linguagem oral, trabalhada fundamentalmente por meio do rádio. Os educandos experimentam o gênero ficcional e jornalístico – já que tiveram o embasamento da construção de textos na discussão anterior.

Como proposta, os estudantes podem produzir reportagens, radionovelas e programas de entrevistas e variedades utilizando gravadores e editando o material com o **software** livre de produção em áudio, Audacity.

Ao trabalhar a linguagem do rádio, é importante estimular questões como ouvir a si próprio e ao outro, fazer uso da imaginação e observar a importância de criar imagens e cenários sonoros.

Para a investigação prática e a produção da linguagem, o educador deve conduzir uma reunião de pauta com temas trazidos das aulas curriculares ou de temas de interesse dos estudantes, que devem ser organizados em grupos. Juntos, eles devem ser convidados a registrar o tema na comunidade escolar e no entorno. O educador deve estimular os educandos para que registrem entrevistas, redijam textos de apresentação e, por fim, construam o programa de acordo com os combinados coletivos. Após editado, o material deve ser escutado por todos do grupo e, quando possível, apresentado à escola e à comunidade.

Por fim, a próxima e última linguagem da linha do tempo é a audiovisual. Para introduzir a linguagem, o educador deve apresentar o vídeo em seus diferentes formatos: videoarte, videoclipes, propaganda, documentário e vídeo-reportagem. É importante que os estudantes sejam estimulados a compreender os variados gêneros e formatos da linguagem audiovisual, considerando a discussão de registro/documentário e imaginação/ficcional. Para tanto, é importante convidá-los a assistir trechos de telejornais e programas jornalísticos e de ficções, programas de variedade e telenovelas, que devem ser estudados tendo como ponto principal suas especificidades.

Da mesma forma, por meio do estudo e debates em grupo, deverão ser realizados exercícios de enquadramento, iluminação e movimentação de câmera, construção e oralidade dos textos, postura do repórter, papel do entrevistador, papel do entrevistado, entre outros aspectos. Uma referência de longa-metragem que pode ser utilizada para elucidar os de-

bates em torno das técnicas apresentadas e sobre a relação entre intenção e realização do cinegrafista é o documentário “Ilha das Flores”, do cineasta Jorge Furtado.

A produção de vídeos de bolso pode ser usada como estratégia para o desenvolvimento da linguagem, sem necessitar de câmeras profissionais. Usando máquinas fotográficas e celulares, os jovens podem exercitar todos os elementos do registro audiovisual. Para a construção do produto, o educador deve organizar uma reunião de pauta e novamente estimular a que o exercício prático dialogue com temas curriculares ou de interesse do grupo.

O planejamento deve atentar para as fases de pesquisa sobre o tema (fonte, histórico, imagens) e escolha da abordagem. Na construção do roteiro os educandos podem ser divididos em grupos e organizados por tarefas, por exemplo, encontrar um lugar para captação de imagens, operação da câmera e redação do texto de passagem. Após as gravações, os jovens devem ser convidados a participar do processo de edição do material. Para isto, podem ser utilizados **softwares** livres como o Cinelera, profissionais como o programa Adobe Premiere ou até o programa Movie Maker que vem no pacote Windows – a depender dos recursos oferecidos pela escola ou pela comunidade.

Vale ressaltar que a linguagem permite uma interlocução com os diferentes conteúdos curriculares e com os conteúdos abordados na linha do tempo da comunicação. Para produzir o vídeo, o educando deverá pensar a linguagem oral, o texto, o uso de sons e a construção de imagens.

NA PRÁTICA

Os jovens da Vila Madalena produziram um pequeno vídeo sobre a cultura e a diversidade do bairro da Vila Madalena, apresentando como introdução um vídeo feito de fotografias (**stopmotion**) com cenas das paredes grafitadas do beco pelo qual se interessaram logo no início da formação.

PASSO 2 – MAPEAMENTO DE POTENCIAIS COMUNICATIVOS

Após o conhecimento das linguagens de comunicação e a experimentação delas, os educandos são convidados a desenvolver um mapeamento de potenciais comunicativos. Esse mapeamento tem como objetivo identificar na comunidade os atores e os espaços que têm potencial para a comunicação, visando torná-los parceiros de ações que serão realizadas pelo grupo. Conforme citado anteriormente, o território servirá para pesquisa e exercício prático dos conceitos desenvolvidos em sala de aula, os quais serão transformados em ações de comunicação comunitária. É importante que os educandos compreendam que a comunicação precisa fazer sentido para a comunidade e, por isso, o mapeamento é uma estratégia imprescindível na identificação dessa comunidade e nas suas formas de comunicação.

Entendendo quais são os espaços e possibilidades que a comunidade oferece, os educandos poderão planejar uma ação de comunicação que nasça do interesse e questionamento do grupo e que se relacione com os interesses comunitários. Dessa forma, o grupo poderá se beneficiar sob dois aspectos: a integração dos saberes comunitários aos saberes curriculares – colocando em prática o que é conceituado em sala de aula – e o incentivo para que pessoas de uma mesma comunidade se comuniquem para falar de questões relevantes para o desenvolvimento local.

TODOS DA COMUNIDADE

É importante levar em consideração que os educandos também fazem parte dessa comunidade, pois, mesmo que não residam nela, a frequentam todos os dias nas idas à escola.

Da mesma forma que é importante o grupo chegar à comunidade, é preciso que ele entenda o fluxo de comunicação da escola. O ideal é que os educandos realizem primeiro o mapeamento da escola para identificar o fluxo de comunicação, quais meios a comunidade

de escolar tem para se comunicar e com quais objetivos. Por exemplo, um mural de recados dos professores para os alunos, o bilhete da direção aos pais, um jornal mural que os alunos produzem, o twitter utilizado pelo Grêmio, entre outros.

Esse mapeamento pode ser feito por meio de entrevistas com pessoas de referência da escola, como o coordenador pedagógico, o professor comunitário, um educador que participe ativamente da escola, o monitor de informática, e de maneira que contemple representantes de cada segmento (direção / professores / funcionários / pais). O levantamento desses dados servirá para que os estudantes saibam os meios que podem utilizar para divulgar as ações de comunicação que desenvolvem na formação, com o objetivo de incentivar outros membros da escola a se integrarem na proposta.

Um público em especial a ser sensibilizado são os professores, uma vez que a metodologia prevê o uso das ferramentas de comunicação como instrumento pedagógico que contribui para a aprendizagem do conteúdo curricular. Sem o envolvimento dos professores, a proposta tende a ficar fragilizada.

Identificado o fluxo de comunicação na escola, os educandos devem dar início ao mapeamento da comunidade. Este pode ser iniciado com um exercício de construção de mapa afetivo, em que os educandos relatam sensações e impressões que vêm à cabeça quando pensam nos caminhos percorridos tanto na escola como na comunidade. Para isso, o educador deve reunir o grupo, vender os olhos dos estudantes e convidá-los a pensar no trajeto realizado, nas imagens com que se deparam diariamente, nos sons que escutam, nos cheiros que sentem, nas pessoas que veem.

Em seguida, os jovens devem ser convidados a registrar essas lembranças em formato de texto ou ilustrações. Com os registros em mãos, o educador deve convidá-los a compartilhar suas impressões com o grupo. Por fim, o grupo constrói um mapa ilustrando esses elementos, criando ícones, textos e imagens que representem o que foi identificado pelo coletivo.

Com o mapa afetivo construído, o educador deve apresentar aos educandos o mapa do território em que se pretende desenvolver o mapeamento de potenciais comunicativos. Com base nesse mapa, os educandos se dividem em grupos por regiões geográficas e estabelecem os caminhos a ser percorridos.

Essa atividade pode ser feita em parceria com um professor de Geografia que orientará sobre o estudo mais aprofundado do mapa do território, ampliando a visão e o conhecimento dos alunos.

Vale ressaltar que, ao passo que os educandos saem às ruas, eles inevitavelmente se deparam com temas transversais que podem ser trabalhados em diversas áreas do conhecimento, como meio ambiente, direitos humanos etc. e que servirão de base para o desenvolvimento do próximo passo da metodologia, a produção e a execução da atividade autogestionada.

Munidos com os recursos de comunicação disponíveis na escola (câmeras fotográficas, filmadoras, gravador de áudio), além de papéis, canetas e a parte do mapa destinada ao grupo, os educandos, divididos nos respectivos grupos, deverão percorrer o caminho acordado com o educador a fim de reconhecer os espaços, as pessoas e os veículos de comunicação local que possam contribuir com as necessidades da escola e a proposta de comunicação.



*Jovens participando de atividade
de mapeamento do território
Foto: Tiago Torres*

Além de anotar os dados, os educandos devem ser estimulados a conversar com pessoas da comunidade, também como forma de levantamento de informações, inclusive conhecer experiências (ações ou veículos) de comunicação que existam ou que já tenham sido realizadas no território. É importante que todo processo seja registrado mesmo se a escola não disponibilizar de recursos tecnológicos. Papel e caneta servem para escrever um bom relato. Mas, caso a escola disponha dos recursos, é importante que faça parte do planejamento da ação a divisão dos equipamentos por grupos.

No retorno, os educandos compartilham o material levantado, constroem um mapa coletivo e discutem quais elementos podem ser considerados potenciais comunicativos. O grupo pode também criar categorias para identificá-los, como: veículos formais de mídia (jornal local, rádio comunitária, **blog** sobre cultura feito por um grupo da comunidade), veículos informais (como um balcão de padaria que reúne materiais de comunicação), pessoas comunicativas (um pipoqueiro na frente da escola conhecido pela comunidade, lideranças comunitárias, professores comunitários), profissionais da área (jornalistas, publicitários), entre outros. Essas categorias podem ser totalmente alteradas com base na especificidade de cada território e também – ou principalmente – na criatividade dos educandos. O fundamental é que eles reconheçam essas diferenças e as possibilidades de atuação comunitária.

Para conclusão do mapeamento, os educandos devem divulgar os resultados na própria escola, utilizando o levantamento inicial do fluxo de comunicação realizado na primeira etapa. A divulgação serve para que a comunidade escolar também conheça os potenciais comunicativos do território e possam acessá-los. E, sobretudo, para a mobilização de outros atores para o processo. A partir desse momento, a formação fica aberta para a entrada de outros membros da comunidade escolar que queiram construir com os demais a ação de comunicação na comunidade. Os estudantes do grupo original podem ser convidados a elaborar convites criativos para estimular a participação da comunidade.

PASSO 3 – AUTOGESTÃO DO PROJETO

Após os educandos terem contato com as diversas mídias e identificarem os potenciais do território, eles estão prontos para desenvolver uma ação de comunicação autogestionada na comunidade, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar e do entorno. Nesse

momento, o educador assume totalmente o papel de mediador, deixando a cargo do grupo a condução das atividades, dos debates e das produções a ser realizadas.

O objetivo é que o grupo desenvolva uma ação de comunicação comunitária, utilizando todos os recursos aprendidos até o momento. Para isso, o educador aborda a importância do planejamento e suas fases – objetivo, público-alvo, justificativa, local da ação, divulgação, recursos necessários e descrição da ação. Esse processo é essencial para que os indivíduos desenvolvam a autonomia e sintam-se responsáveis por todas as etapas da ação.

NA PRÁTICA

No ano de 2010, um grupo de alunos, tendo como base os questionamentos em torno dos problemas ambientais, como aquecimento global e efeito estufa, convidou um professor de Biologia para orientá-los. E, com o apoio do professor, foram buscar na internet referências sobre o tema. Na pesquisa, descobriram um movimento internacional chamado 350, uma campanha internacional que visa criar um movimento para unir o mundo em torno de soluções para a crise climática e ambiental. Após a descoberta desse movimento, o grupo realizou um passeio pelo bairro em que se observou a ausência de árvores no bairro e de cestos de lixo. Após essa visita, o grupo de jovens decidiu realizar duas ações para provocar a reflexão da comunidade sobre o tema. A primeira ação foi “adesivar” árvores com fita crepe no entorno escolar, apontando que naquele espaço deveriam haver mais árvores, e convidar a comunidade a participar da segunda ação, que teve como objetivo reunir os alunos e a comunidade escolar no parque da cidade, vestidos com as cores da reciclagem, para realizar um mutirão para coleta dos resíduos espalhados pelo parque e solicitar mais cestos de lixo no bairro. Além disso, no mesmo dia, o grupo distribuiu um fanzine elaborado em parceria com a professora de Português com dicas de como tornar seu bairro mais sustentável. Além do fanzine, os alunos envolvidos criaram um vídeo, **blog**, um perfil no Facebook e no Twitter para ampliar a discussão nas redes sociais.

Recursos necessários

- Horas de planejamento semanal da equipe de educadores. Se a escola fizer parte do Programa Mais Educação, é possível contar com a presença de um educador/educador do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias (atividades: Jornal Escolar, Rádio Escolar, História em Quadrinhos, Fotografia e Vídeo).
- Equipamentos de comunicação: máquinas fotográficas e filmadoras, computadores com internet etc.
- Material pedagógico convencional (lápis, papel etc.).

Impactos esperados

- Ampliar e enriquecer as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos abordados em aula com o auxílio das ferramentas de comunicação.
- Contribuir para o letramento/alfabetização por meio da construção de uma metodologia que permita ao estudante aprender utilizando uma linguagem próxima à sua realidade.
- Ampliar e enriquecer as possibilidades de autoavaliação.
- Formar educandos mais motivados, autônomos, criativos, críticos e mais apropriados do seu processo de aprendizagem.
- Possibilitar o enriquecimento da proposta educacional, na medida em que se torna possível replanejar o que é proposto no processo de aprendizagem, no plano de ensino etc.
- Construir processos que promovam espaços de diálogo horizontais e “desconstrutores” das relações de poder na escola e na comunidade.

Disseminação

À medida que a presente tecnologia dialoga com a legislação educacional vigente (Mais educação) e com os PCN, o potencial de disseminação do Repórter Aprendiz é amplo e se estende a toda a rede de ensino, podendo, ainda, ser aplicado nas escolas onde já estão previstos recursos financeiros para a contratação de profissionais/educadores/oficineiros da comunidade. Vale ressaltar também que, trata-se de uma tecnologia de baixo custo financeiro, pois pressupõe a utilização dos recursos comunitários, o que facilita sua disseminação.

A formação em comunicação pode se utilizar dos recursos oferecidos na escola e na comunidade, fazendo uso de normas de comunicação alternativa, como fanzine, jornal mural e rádio escolar. Não é necessário passar por todas as linguagens de comunicação, caso não haja recursos. O importante é o processo educativo desenvolvido em cada uma delas.

Acompanhamento e avaliação

O acompanhamento e a avaliação são realizados, constantemente, com base em metas consensuais entre educador e estudantes. São utilizados para avaliação e acompanhamento instrumentos de autoavaliação que são aplicados no início e no final de cada atividade.

Os instrumentos de uso contínuo podem ser: questionários, elaboração de textos, uma conversa avaliativa em grupo ou individual, entre outros. Com base na observação dessas produções, em momentos determinados, o educador auxilia o estudante a reconhecer as habilidades que ele já desenvolveu, os conhecimentos que construiu e o que permanece como desafio.

Na comparação entre as produções realizadas ao longo do processo de aprendizagem, evidencia-se o que o estudante aprendeu.

É também importante investir em instrumentos de registro cumulativo, nos quais os estudantes periodicamente demonstram o que aprenderam, por exemplo, em um **blog**, diário de bordo ou mural, registrando cotidianamente sua aprendizagem.

Ao fazer uso das duas modalidades de instrumentos, o educador tem maior possibilidade de observar com mais propriedade os processos singulares vividos pelos estudantes, assim como os relativos ao grupo. É importante ressaltar que o grupo de educandos tem a liberdade de escolher o formato mais adequado para compartilhar seu percurso, visando, inclusive, se for do seu desejo, alguma intervenção no território que revele a intenção de aprimorá-lo como espaço educador.

Para compartilhamento do aprendizado, propõe-se a elaboração de um portfólio, que é o conjunto de produções dos educandos ao longo de todo o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. A Educomunicação no Bairro-escola: fortalecendo o território e a comunidade local. In: REDE CEP. **Educomunicação, comunicação e participação para uma educação pública de qualidade**. São Paulo: Unicef/Instituto C&A, 2008.

DELIBERADOR, Luiza; VIEIRA, Ana C. apud PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. 2006.

DIETRICH, Julia. A comunicação como eixo estruturante do Bairro-escola. In: SINGER, Helena (org.), Comunicação Comunitária. Coleção Tecnologias do Bairro-escola. Associação Cidade Escola Aprendiz, 2011, pp. 17-35.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. Trabalho apresentado no XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Brasília: 2006.

REMIÃO, Isys Helfenstein. Comunicação e educação. São Paulo: 2010. (Coleção Tecnologias do Bairro-escola – Comunicação Comunitária, v. 3.)

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, ano 1, nº. 1, Brasília: jan./mar. 1999.

SOBREIRO, M. A. **Jornal escolar**. Criatividade na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade Cásper Libero. São Paulo: 2006.

SOUSA, Mauro Wilton. Mediações sociais e práticas escolares. In: **Novos Olhares**, nº 12, 2º sem. 2003.

ZANELLA, Andrea. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 2005.



Entrevista: Jaqueline Moll

Roberta Tasselli, gestora de área na Cidade Escola Aprendiz, é jornalista formada pela PUC-SP e possui certificado de Higher Education Course em Estudos do Desenvolvimento pela Birkbeck vinculada à University of London. Atuou em instituições como BBC Media Action, Panos London e Editora Abril.



Nove é o número de mapas do Brasil que Jaqueline Moll pendurava nas paredes da sala da Diretoria de Currículos e Educação Básica, no Ministério da Educação – área que ocupou de 2011 a 2013, época em que concedeu esta entrevista. Todas essas imagens cartográficas estavam decoradas com pontinhos coloridos, inseridos para demarcar os municípios que adotam o regime de Educação Integral.

Muitas dessas experiências estão retratadas em seu último livro, **Caminhos**

da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos, lançado em 2012 pela Editora Penso. As reflexões da obra organizada por ela com artigos de diversos autores, explicitam a trajetória acadêmica trilhada pela pedagoga, que é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutora no assunto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona.

Para a pedagoga, o conceito de educação integral extrapola em muito a ideia de horário estendido. A proposta, em sua melhor tradução, entende que os saberes não estão apenas nos livros didáticos e que é papel da escola promover o encontro dos conteúdos curriculares com aquilo que a cidade pode oferecer de melhor para os jovens – e é esse o olhar que a professora buscou imprimir na política federal de educação que coordenou por mais de seis anos.

1) Em seu texto "Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares", você aponta que desde a rua podemos nos tornar cidadãos do mundo. Na sua opinião, qual é o papel da escola nesse processo? A escola de hoje dá conta dessa formação?

Eu tenho como pressuposto principal que a escola, na contemporaneidade, está

passando por uma profunda modificação paradigmática. A escola restrita e restritiva, silenciosa e silenciadora, dada no âmbito da revolução industrial, que tenta formar o cidadão pra se adequar ao mercado de trabalho – mas que ainda pauta muito do que estamos fazendo hoje, infelizmente – esta escola está fadada ao fracasso.

Um dos motivos é que o conhecimento na nossa sociedade contemporânea se move muito rápido. Há uma revolução tecnológica em curso que afeta profundamente o modo como nós vivemos. A incompatibilidade da escola e o seu contexto tem a ver com esse desarrumar que está acontecendo em virtude dessa profunda mudança que a sociedade está vivendo e que a escola ainda não está acompanhando, mas que vai ter de enfrentar.

Mais do que trabalhar em cima de determinados conteúdos, a escola precisa auxiliar esses meninos e meninas a conseguirem ver o mundo que estamos vivendo. Para tanto, a escola deve trabalhar com a referência do passado, unindo as áreas de conhecimento, mas, sobretudo, apontando para a capacidade profunda de convivência das pessoas, para o enfrentamento dos problemas estruturais. O mundo é todo perpassado por tecnologias de informação e comunicação que transformam a vida das pessoas. A escola só pode dar conta disso se ela conseguir ter consciência dessa profunda transformação pela qual o mundo está passando.

E qual a condição para formar os cidadãos para o mundo? A primeira delas é parar de achar que o conhecimento está só no livro didático. Que o conhecimento já está pronto e apostilado. Por melhor que seja o material da escola – e o MEC tem se esforçado e feito um trabalho que eu acho muito honrado – isso não é suficiente. A própria LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996] é clara com relação a quantas fontes de conhecimento nós temos. Uma fonte é a fonte acadêmica. Mas outras fontes são a própria vida, os movimentos sociais, a valorização cidadã. A condição pra isso é esse encontro da escola com a sociedade, da escola com a comunidade. Como isso se materializa? Nessa compreensão de que a escola sempre compõe o território. Quando a escola vai além dos limites de seus muros, ela materializa a pauta da educação integral.

Levar as crianças ao cinema e ao teatro é articular as políticas de educação com as políticas de cultura, políticas de saúde. Pensar em espaços materiais concretos que existem no bairro pra que essa sala de aula possa se expandir cada vez mais.

2) Como você avalia as políticas estaduais e municipais de educação integral em relação a essa questão?

Temos que levar em consideração que a principal característica do país em que estamos vivendo é a diversidade. É o que nos enriquece. Por isso, não podemos pensar em políticas estaduais e municipais homogêneas. Há linhas gerais que são integradoras e norteadoras, mas a experiência varia de acordo com a escola. Temos mais de cinco mil municípios no Brasil, 26 estados e o Distrito Federal e eu não tenho nenhum medo de afirmar que nós temos originalidade em cada um desses municípios e estados que estão trabalhando com Educação Integral, cada um a seu modo. O que converge é a perspectiva de ampliação de jornada para sete horas de aula – inclusive, essa é a condição para o financiamento. Cada uma a seu modo, há inúmeras experiências que estão conectando a escola com o território, que estão tentando conectar esse processo educativo com esse processo cidadão, conectar esses meninos e meninas com aquilo que de melhor a sociedade humana foi capaz de produzir nos campos dos esportes, da cultura, das artes, da comunicação. Não gosto de nomear experiências porque corro o risco de não citar algumas e elas podem se sentirem excluídas. Mas podemos falar de Diadema (SP), Santarém (PA), Belo Horizonte (MG), Canoas e Vintém (RS). Há ainda experiências em escolas estaduais de Pernambuco, da Bahia, Tocantins e Santa Catarina – que agora despontam no universo da boa educação do Ensino Médio.

3) Hoje, como você vê o Ensino Médio no Brasil? A pesquisa “Motivos da Evasão Escolar” publicada em 2010, da FGV, aponta que 40% dos jovens de 15 a 17 anos que ingressam no Ensino Médio evadem antes de se formar. Em sua avaliação, quais são as razões que afastam esses jovens da escola? Quais são as estratégias mais adequadas para superá-las?

Essa dissonância tem a ver com a profunda crise de identidade que a escola está vivendo hoje. Essa escola que nós temos, que mantém de forma explícita um professor que toma os

alunos como objeto de seu trabalho, essa escola está fadada ao mais absoluto fracasso. A evasão é uma resposta à falta de sentido dessa escola na vida desses meninos e meninas.

Eu estou absolutamente convencida de que não é mais possível que um menino de 15 anos, que já passou vários anos da sua vida na escola, nunca tenha ido a um cinema, participado de uma audição de orquestra, assistido a uma peça de teatro, nunca tenha vivenciado aquilo que de melhor a sociedade foi capaz de fazer. Essa pra mim é a relação que pode mudar esse problema.

Então, quais são as estratégias? Duas mil escolas já têm o Ensino Médio Inovador, que propõe ampliar o tempo de permanência e ajudar a inventar e a reorganizar o modo de trabalhar com os saberes escolares, conectando-os a práticas culturais, sociais e esportivas que fazem sentido para esses meninos. Nós estamos trilhando esse caminho. Nessas escolas, a grande política é a articulação dos temas de interesse desses meninos e meninas com os temas da escola. Mais do que isso, a capacidade de torná-los protagonistas da vida escolar. Porque, aos 15 anos, já há grande autonomia cognitiva, assim como capacidade de fazer escolhas e construções. Quando eles são partícipes do processo e não objetos, começam a se abrir outros sentidos na escola.

Tem um grande autor, o [sociólogo francês radicado no Brasil] Bernard Charlot, que trabalha com o papel de socialização que a escola tem. Ele mostra que o jovem não vê a escola em função do conteúdo, mas como o lugar em que ele encontra seus companheiros de vida – meninos e meninas que estão no mesmo processo de busca e compreensão do mundo.

O sucesso da escola tem relação direta com a capacidade que nós temos de efetivamente nos tornarmos adultos que acompanham as crianças e jovens nos seus processos de descobrir o mundo, para citar a [filósofa alemã] Hannah Arendt. E, para isso, as áreas do conhecimento são importantes. Mas, para além disso, o papel da escola é auxiliar os meninos e meninas a articular espaços que valem a pena conhecer. Experiências no estado do Rio e da Bahia estão começando a fazer essa correção.

O QUE É O ENSINO MÉDIO INOVADOR?

Instituído em 2009 pelo MEC, o Ensino Médio Inovador propõe mudanças significativas nessa etapa final da Educação Básica, envolvendo atividades que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando flexibilizar o currículo, aumentar o tempo dos estudantes na escola e atender uma demanda da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, essa nova proposta oferece atividades em tempo integral que se configuram em oito macrocampos principais: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil e leitura e letramento.

4) No mesmo texto sobre juventude, você aponta que o conceito de cidade educadora nos permite alargar nossa compreensão de educação, reinventando a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades. Para você, como a prática do Mais Educação dialoga com essa questão?

O Mais Educação nasce em abril de 2007 e eu recebo a incumbência de cuidar do Programa em outubro de 2008. A partir daí, o Programa vai sendo gerido no intuito de suplantar o jargão de que educação integral corresponde à ampliação do tempo na escola. Ele também prevê a ampliação do tempo, mas, muito para além disso, corresponde à necessidade de reinventar o uso do tempo na escola. O encontro da escola com a cidade e com aquilo que a cidade pode oferecer de melhor para os jovens é a condição primeira para que o Mais Educação seja realizado na sua forma plena. Em grande parte dessas experiências que estão em curso, esse esforço vem sendo empreendido, mas sabemos que em outras ainda não.

Talvez o motivo não seja nem de ordem filosófica ou de compreensão conceitual, mas porque a escola não tem espaço pra dar conta da criação das crianças. A escola no Brasil

se naturalizou como uma escola de turno. Nenhum país que está muito melhor do que o Brasil na educação pública tem menos de mil e duzentas, mil e quatrocentas horas de aula. E o Brasil vai naturalizar uma escola de 800 horas.

A grande contradição é que temos uma escola que não tem condições de cumprir o que a sociedade espera dela. Quando o Mais Educação provoca a construção dessa agenda, ele vai construindo esses espaços. Muitas vezes a escola não tem esses espaços, então o caminho é buscar no entorno da escola. E, nessa busca do entorno, que pra mim está posto como ideal pedagógico, começa a se converter em possibilidade.

5) Ainda no mesmo texto, você defende que, para construirmos uma cidade educadora, é preciso que a cidade e a comunidade desenvolvam, para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos. Para você, quais são as principais barreiras para o desenvolvimento desse olhar por parte das cidades e das comunidades?

A principal barreira está no fato de que as pessoas colocam a tarefa de educação só na escola. Não há dúvidas de que a escola é parte desse processo de formação, mas ela sozinha não o faz. Ao longo da modernidade, sobretudo a partir da Revolução Francesa, vai se criando a escola como função do Estado. As funções que eram desempenhadas pelo conjunto da comunidade passam a ser vistas como funções de uma instituição só.

Parte desse grande trânsito paradigmático que estamos vivendo é o retorno à percepção de que ter responsabilidade pelas novas gerações é tarefa de todos que vivem nessa sociedade. Por exemplo, o pipoqueiro que está na frente da escola é alguém que pode conversar com as crianças, aconselhá-las e dar conta de quando, por exemplo, o tráfico está rondando a escola. Quando ele começa a se dar conta que ele é um adulto que pode contribuir com essas crianças e jovens, esse conceito de cidade educadora começa a se materializar. Não é que um dia iremos decretar que essa cidade é uma cidade educadora e todos vão agir como educadores; é uma tomada de consciência, uma mudança de atitude dos adultos da cidade em relação às crianças e os jovens.

6) Na perspectiva do Bairro-escola, a partir do momento que o território passa a se perceber como espaço educativo, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve ser construído levando em conta as experiências que são vividas para além dos muros da escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Essa visão dialoga muito com a dinâmica do Mais Educação, que também entende o território do entorno da escola como espaço educativo. Como a prática do Mais Educação vem se mostrando nessa perspectiva? É possível mencionar um caso que retrate essa relação?

O Programa Mais Educação vem sem abrir mão daquilo que é a base nacional comum, aquilo que nós temos desde a nossa LDB. Entendemos que temos de avançar na direção das culturas contemporâneas, das linguagens infantis, juvenis, das práticas sociais. A LDB trabalha na perspectiva de que os saberes produzidos no âmbito dos movimentos sociais, no âmbito das culturas juvenis são saberes importantes para a escola. Isso já estava na lei. As experiências do “Mais Educação” vêm apontando para essa perspectiva de articulação. Há inúmeros exemplos, mas vou citar o caso de uma escola que eu acho que valeria a pena conhecer, que fica em Esteio (RS): Escola Maria Lygia. Nessa escola há todo um conjunto de relações com a comunidade, e não só com a comunidade próxima. É uma escola muito paradigmática da mudança que nós estamos fazendo.

ESCOLA MARIA LYGIA ESTRUTURA ARRANJOS CULTURAIS COM A COMUNIDADE

Prática circense, percussão, dança. O leque de atividades artísticas oferecidas para os 130 alunos inscritos no Programa Mais Educação na escola Maria Lygia Andrade Haack, de Esteio (RS), só é extenso porque a comunidade de toda a região metropolitana de Porto Alegre abriu suas portas para a escola. Parte dos educadores vem de dois grupos

circenses da capital gaúcha. Já as aulas de percussão aconteciam no salão da paróquia da comunidade até o ano passado, quando ficou pronta a sala com isolamento acústico dentro dos muros da escola. “Aqui na região, sofremos muito com o clima. A paróquia fica a 10 minutos a pé. No inverno, o frio é intenso, assim como as chuvas. Os índices de evasão nas aulas aumentavam muito nessa época e, por isso, achamos que era melhor montarmos uma sala aqui mesmo”, explica Tiago Klein, professor comunitário da Maria Lygia. “Mas a parceria com a paróquia continua. Procuramos realizar nossos eventos lá para que ela se mantenha próxima à escola”.

Apesar de receber destaque nos arranjos educativos dessa comunidade escolar, não é apenas a área de cultura que salta aos olhos na dinâmica dessa escola de Esteio. O treino de judô garantido pelo programa foi o que fortaleceu a judoca Pietra Francyne Rocha Marques, formada no ano passado na escola. Foi pela Maria Lygia que ela se consagrou campeã estadual de 2011 e quarta colocada no **ranking** da federação gaúcha. Para os grandes lutadores, o treino é reforçado: duas vezes por semana acontece na escola e uma vez, fora. Até o ano passado, os alunos treinavam na Caju, academia que fechou no decorrer do ano. Este ano surgiu a possibilidade de treinarem no Grêmio Náutico União. “Essas parcerias externas à escola nos ajudam também a dar conta do contingente de alunos, que é muito grande e extrapola nossa capacidade”, explica Tiago. “Os alunos se envolvem tanto que, mesmo depois de formados, ainda querem continuar participando e voltam para ajudar os monitores nas atividades em que antes atuavam como participantes”, conclui.

Saiba mais: <http://maiseducacaomarialygia.blogspot.com.br/>

7) Alguns pesquisadores alegam que o Brasil não tem condições de atender as crianças em horário integral, uma vez que ainda não temos cem por cento das crianças nas escolas. Além disso, alegam que a democratização escolar tem três eixos complementares: o acesso, a permanência e a aprendizagem, e que ainda apresentamos problemas graves nos três eixos. Qual é a sua avaliação a respeito desse posicionamento?

O MEC nunca pensou na universalização [da ampliação do tempo] imediata, e sim na ampliação como uma estratégia que dialoga com as outras estratégias de enfrentamento da desigualdade social. Nós estamos procurando concretizar o preceito que está no inciso primeiro do artigo 206 da Constituição Federal, que fala dos princípios do ensino – e o primeiro é garantir condições de igualdade em termos de acesso e permanência na escola. As crianças das camadas médias e altas não têm escapatória: já tem uma carga educativa ampliada, porque os pais podem pagar e pagam atividades complementares que promovem múltiplos processos educativos complementares à escola. O que nós estamos buscando através do Mais Educação é uma estratégia de discriminação positiva: não é porque eu não posso fazer para todas as crianças que eu não vou fazer para nenhuma. Trabalhando com a ideia do [sociólogo português] Boaventura Souza Campos, numa sociedade com profundas desigualdades como a nossa, se eu trato igualmente a todos, eu só reproduzo a desigualdade. Eu preciso de estratégias desiguais que levem mais onde o Estado chegou menos.

Nós temos quase 99% das crianças na escola da educação fundamental, e agora, a partir da Emenda Constitucional 59, vamos estender a obrigatoriedade da educação a todos de idade entre 4 e 17 anos. É um desafio para todos nós, mas não é por isso que não vamos fazer ao mesmo tempo escolas com educação integral. Aliás, o que nós chamamos de educação integral no Brasil é simplesmente um direito educativo nos países mais desenvolvidos do que nós. Temos uma média no Ocidente de seis horas diárias. Eu estive na Catalunha agora e lá a associação de pais dos estudantes ajuda complementando aquela jornada que terminaria em quatro horas e meia. Os pais trabalham até às 18 h, 18h30, 19 h, então eles mesmos organizam essa ampliação de tempo.

8) De que forma o Programa Mais Educação é monitorado e avaliado? Como estão os resultados desse monitoramento? E a avaliação?

Nós estamos trabalhando com cerca de dez universidades para construir um processo de monitoramento da implementação. Temos duas pesquisas importantes que estão no

nosso site – uma qualitativa e outra quantitativa – de experiências de educação integral. Mas não queremos criar uma avaliação diferenciada: queremos também avaliar o programa por meio da Prova Brasil.

9) Uma das grandes conquistas do Programa é a articulação de diversos Ministérios (da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República) na formulação e implementação do Mais Educação. Como resultado dessa articulação criou-se o Fórum Interministerial Mais Educação, de caráter normativo, deliberativo, articulador e resolutivo. Em sua avaliação, essa articulação tem sido efetiva?

A articulação tem sido efetiva mais nos seus resultados do que propriamente na sua organização. Nós estamos desde 2007 nos reunindo principalmente com o [Ministérios do] Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Cultura – que são os Ministérios que assinaram a portaria interministerial que institui o Programa Mais Educação. Nós temos efetividade nesse processo. Para dar uma ideia, toda a situação do Programa Mais Educação 2012 está pautada na territorialidade do Bolsa Família, ou seja, onde nós temos o maior número de vagas para o Mais Educação são os lugares com maior número de famílias que recebem o Bolsa Família. É lá que nós vamos chegar.

SOBRE O APRENDIZ

Nos livros e **sites** a seguir você encontra mais informações sobre a Associação Cidade Escola Aprendiz.

Livros e Cadernos

- ALVES, Rubens. **Aprendiz de mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papirus, 2004.
- CENPEC. **Juventudes**: Panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- CIDADEESCOLAAPRENDIZ; COMGÁS **Tecnologia Social para Juventude-Programa Aprendiz Comgás**. São Paulo, 2013, 2 v.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ; CENPEC. **Comunidade Integrada**: A cidade para as crianças aprenderem. Belo Horizonte: Fundação Itaú Cultural, 2008.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ; SANOFI AVENTIS. **Guia de Promoção da Saúde para o Aprendizado**. São Paulo, 2008.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas Educativas**. São Paulo: Fundação Educar/Unesco, 2006.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola**: passo a passo. São Paulo: Cipó Produções, 2007.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Expressões digitais**: língua, mídia e responsabilidade social no ensino médio. São Paulo, 2002.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Metodologia para Gerenciamento de Projetos Sociais**: uma abordagem prática para a concepção, planejamento, implementação e avaliação de projetos. São Paulo: Fundação Vanzolini/Escola Politécnica da USP, 2007.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ/SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Eu escrevo, alguém responde**. São Paulo, 2002.
- CIEDS. **Grêmio é Fundamental – Um Guia para Implementação – Projeto Bairro Educador/Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro: SME Rio, 2013.
- CIEDS. **Práticas e Aprendizagens – Um Relato de Experiências do Projeto Bairro Educador/Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro: SME Rio, 2013.
- CIEDS. **Traçado Metodológico – Um Caminho Percorrido – Projeto Bairro Educador/Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro: SME Rio, 2013.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do Futuro**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOULART, Bia. **Centro SP – Uma sala de aula**. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- KLOTZEL, Ruth (coord.). **100 muros**: a reinvenção da rua. São Paulo: Estúdio Infinito, 2003.
- MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-escola**: uma nova geografia do aprendizado. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

MOLL, Jacqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

REDE CEP. **Educomunicação**: comunicação e participação para uma educação de qualidade. São Paulo: Unicef/Instituto C&A, 2008.

REDE CEP. **Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo**: sistematização da experiência em Educomunicação. São Paulo: Unicef, 2010.

SINGER, Helena (org.). **Arranjos Culturais**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2012. (Coleção Tecnologias do Bairro-escola, v. 4.)

SINGER, Helena (org.). **Comunicação Comunitária**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2012. (Coleção Tecnologias do Bairro-escola, v. 3.)

SINGER, Helena (org.). **Pesquisa-Ação Comunitária**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro-escola, v. 1.)

SINGER, Helena (org.). **Trilhas Educativas**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro-escola, v. 2.)

Filmes

AVON. "Projeto Bairro-Escola Aprendiz". Recife: Giral. 2010.

CASA REDONDA PRODUÇÕES. "O Centro de São Paulo é Uma Sala de Aula". São Paulo, 2008.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. "A Neighborhood Becomes a School". São Paulo: Casa Redonda Produções, 2004, DVD, 16 minutos, legendado.

UNICEF. "O Direito de Aprender: Educação Integral e Comunitária". Brasília, 2008, Vídeo, 18 minutos, versões em inglês e espanhol. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/midia/direitodaprender>

Internet

Associação Cidade Escola Aprendiz: www.cidadeescolaaprendiz.org.br

Portal Aprendiz: www.aprendiz.org.br

Centro de Referências em Educação Integral: www.educacaointegral.org.br

Os cinco volumes que compõem a Coleção Tecnologias do Bairro-escola da Associação Cidade Escola Aprendiz foram escritos pelos profissionais da organização com a proposta de levar adiante uma forma de trabalho que vem sendo experimentada por nós, com sucesso, em diferentes lugares. Em comum, os cinco volumes trabalham os conceitos e as metodologias do Bairro-escola, que possibilita a articulação de diversas oportunidades educativas locais, compondo redes sociais que envolvem diferentes agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias dos bairros e das cidades.

Este volume 5 traz um conjunto de ferramentas voltadas mais diretamente para as escolas que optam pela educação integral. Nele encontram-se quatro tecnologias sociais que foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como “potenciais para a promoção da qualidade da educação e para a consolidação do direito de aprender na perspectiva da educação integral e da articulação da escola com seu território”. O volume traz ainda uma entrevista com Jaqueline Moll, pesquisadora da área, que durante seis anos esteve no Ministério da Educação coordenando a política federal de educação integral.

Apoio:

