

Coleção Tecnologias do Bairro Escola

Volume 2

trilhas educativas



CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

Apoio:



Cidade Escola Aprendiz
Coleção Tecnologias do Bairro Escola

Volume 1 - Pesquisa-ação Comunitária

Organização: Helena Singer

Editor responsável: Ricardo Prado

Capa e ilustração: Otho Garbers

Projeto Gráfico: Bruno Andreoni, Gláucia Cavalcante e Otho Garbers

Diagramação: Bruno Andreoni e Gláucia Cavalcante

Edição: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social
São Paulo - 2011

ISBN: 978-85-64569-01-0

Apoio: Editora Moderna

Associação Cidade Escola Aprendiz

Rua Belmiro Braga, 146 - CEP 05432-020 - Vila Madalena - São Paulo - SP
(11)3819-9225 / 3819-9226 / 3812-5673 - info@aprendiz.org.br
www.cidadeescolaaprendiz.org.br

trilhas educativas



SUMÁRIO

- 09** APRESENTAÇÃO - BAIRRO-ESCOLA: COMUNIDADES EDUCATIVAS
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL - *Natacha Costa*
- 17** TRILHAS EDUCATIVAS: O DIÁLOGO ENTRE TERRITÓRIO E ESCOLA
Agda Sardenberg
- 35** O PROJETO PEDAGÓGICO DO BAIRRO - *Mario Paula Patrone Regules*
- 65** AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES - A COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E AS PRÁTICAS
Lilian Kelian
- 83** O JOVEM COMO EDUCADOR - *Izabel Marques*
- 105** COMO BELO HORIZONTE SE TORNOU UMA CIDADE EDUCADORA - ENTREVISTA COM
MACAÉ EVARISTO
- 117** SOBRE O APRENDIZ



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

Natacha Costa, psicóloga, licenciada pela PUC-SP, é diretora geral da Associação Cidade Escola Aprendiz. Coordenou projetos na área de educação com crianças e jovens na 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 da Associação Cidade Escola Aprendiz em cursos de Educação Comunitária para professores, gestores públicos e privados e lideranças comunitárias de todo o Brasil.

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 intensa experimentação e a constante busca pela inovação ao compromisso com a sistematização de nossa prática.

Este compromisso ganhou impulso, nos últimos anos, com a crescente demanda 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 o exercício pleno 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, nessa época, convocados a estruturar formações para educadores, gestores públicos e lideranças comunitárias, além de participar de debates e seminários em todo o país, o que nos exigiu 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 vivenciar 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 destas 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, neste 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 de mãos dadas com experiências de 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 a partir da apropriação 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, mas ele, como 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

Esta concepção de educação e de sociedade pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da nossa organização política e 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) 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 preponderam 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 as ações que possibilitam o enfrentamento dos seus desafios. E isso implica também o reconhecimento de crianças e jovens como agentes da sua própria história e do presente (não apenas do futuro) das suas comunidades e do mundo. Este reconhecimento subverte amplamente a lógica da maior parte das escolas, das políticas educacionais e de inúmeras organizações responsáveis pelo atendimento desta população que ainda compreendem 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 neste contexto que se insere esta coleção, composta de quatro 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 temos encontrado no caminho.

Estas 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. Como estratégias, o Aprendiz desenvolveu quatro tecnologias que buscam criar as estruturas básicas para este processo: a Autoformação Local, as Trilhas Educativas, a Agência Comunitária de Notícias e os Arranjos Culturais.

Assim, os quatro cadernos que compõem esta coleção descrevem, analisam e problematizam algumas experiências práticas relacionadas a estas quatro tecnologias e como elas nasceram, em que momento do seu desenvolvimento nos encontramos e quais são os desafios que elas têm identificado e buscam superar.

Consolidar nestes cadernos 13 anos de um percurso feito de experiências, reflexões, indagações, angústias, erros e acertos significou, para nós, a oportunidade de olhar para trás, reconhecendo nossas origens e referências e de ressignificar a utopia que nos move e confere sentido a cada uma de nossas ações e propostas.

Procuramos neste processo trazer referências teóricas ancoradas nas nossas práticas, a partir dos sentidos próprios de cada autor, todos envolvidos diretamente com a execução das quatro tecnologias sociais descritas nestas publicações. Ao longo dos cadernos, diferentes formas de escrever, de construir as reflexões e de expor ideias aparecem. Neste caminho revelam-se a multiplicidade de olhares e a diversidade de pontos de vista que constituem o mosaico de experiências e trajetórias que nos compõem.

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 desta utopia o desejo de que a educação cumpra o seu papel e garanta as condições para a emancipação dos sujeitos. Educação aqui 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 a 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 esta utopia continue guiando nossos passos até que nossa missão se torne obsoleta.



TRILHAS EDUCATIVAS:

O DIÁLOGO ENTRE TERRITÓRIO E ESCOLA

Agda Sardenberg, graduada em Psicologia pela USP-SP, atua desde 2000 na área clínica e educacional. Foi formadora em cooperativismo na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP), atuou como orientadora educacional da Escola Lumiar, em São Paulo (SP), e coordenou a implementação do programa de Gestão Democrática na Escola Sara Mazzeo Alves, em Mairinque (SP). É sócia-cooperada da Verso Cooperativa de Psicologia, sócia-fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia e coordenadora do Núcleo Aprendiz da Praça da Cidade Escola Aprendiz.

Aprendemos ao longo de toda a vida, inexoravelmente.

Muito antes de entrarmos na escola, aprendemos. Quando bebês, aprendemos, por força de nossa fragilidade, a confiar que seremos alimentados por nossos cuidadores e, com isso, paulatinamente, estabelecemos maior tolerância em relação aos desejos que nos assolam. Desde cedo, aprendemos que é preciso estabelecer vínculos de confiança com os que nos são próximos, pois entendemos que é somente na companhia dos outros – que nos reafirmam o valor das experiências – que o mundo, com seus encantos e vicissitudes, pode ser descoberto. Em um curtíssimo intervalo de tempo, de aproximadamente dois anos, dominamos uma das habilidades humanas mais sofisticadas e complexas: a fala. E com o uso das palavras, sofisticamos ainda mais nossa capacidade de comunicação e, portanto, de aprendizagem.

Em meio à natureza, no contato com os objetos, ou nas brincadeiras da infância, aprendemos sobre os limites e as possibilidades do nosso corpo, sobre a vida, seus sons, cores e formas. E, desta forma, ampliando continuamente nossa capacidade de aprender, seguimos conhecendo e intervindo no mundo, em todos os espaços e momentos, educados integralmente pela vida.

Nessa perspectiva, surge um dos mais importantes debates acerca da educação na contemporaneidade: de que forma um modelo de educação baseado na hierarquia dos conhecimentos, na compartimentalização das disciplinas acadêmicas, e centrado exclusivamente na instituição escolar, pode responder às múltiplas dimensões formativas dos seres humanos?

A cidade educadora e o bairro-escola

Historicamente, frente a tais desafios, movimentos como a Escola Nova e a Escola Construtivista se destacaram e propuseram, respectivamente, no início e no fim do século XX, novas práticas pedagógicas que tentavam romper com a rígida organização escolar e seu isolamento. Entretanto, a despeito do grande valor dessas iniciativas, movimentos mais amplos, como cita Jaqueline Moll¹, buscaram transformar os modos de atuação das instituições escolares ou tentaram conectar a escola às redes sociais e aos itinerários educativos no entorno do espaço urbano, trabalhando na construção do que poderíamos chamar de “cidade educadora”.

No ano de 1990, em Barcelona, tal ideia ganha força no I Congresso de Cidades Educadoras. A partir desse encontro, uma rede de cidades se converte em Associação Internacional, elaborando sua Carta, na qual se estabelecem os pressupostos fundamentais para que uma cidade exerça funções pedagógicas para além de suas atividades econômicas, sociais e políticas convencionais. A proposta de cidade educadora supõe que o território seja tomado como espaço educativo e que o meio seja concebido como agente e conteúdo da educação, acolhendo todas as dimensões da educação integral e da educação permanente.²

O conceito de cidade educadora, assim como o de comunidades de aprendizagem,

1 MOLL, Jacqueline. Reinventar a escola: dialogando com a comunidade e com a cidade novos itinerários educativos. *Jornal da Educação*. <http://www.anj.org.br>, 2007.

2 VILLAR, Maria Belén Caballo. *A cidade educadora – nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

parte do pressuposto de **que nenhuma instituição é capaz de responder isoladamente aos desafios do desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes**. Foi nesse sentido que a Cidade Escola Aprendiz, ao buscar a aliança entre uma concepção integral de desenvolvimento e uma perspectiva potencialmente educadora dos territórios e seus agentes, criou o conceito de bairro-escola, uma proposta de arranjos locais para articular as diferentes oportunidades educativas no território baseadas em redes sociais envolvendo diversos agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias.

No bairro-escola as comunidades educativas, compostas por seus múltiplos atores e sujeitos sociais, responsabilizam-se pela educação das crianças e adolescentes, debatendo, juntamente com a instituição escolar, projetos locais que visam o desenvolvimento integral de seus indivíduos e comunidades. Como ressalta Maria Belén Caballo Villar, escola e território devem ter, em essência, um projeto comum:

Escola e território devem ter um projeto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização econômica e cultural de um determinado território. (...) Nesse contexto é a comunidade local a primeira responsável pela definição de um projeto educativo integral em que devem participar a escola com a família, instituições locais e associações como principais agentes educativos, juntamente com a estrutura produtiva pública e privada, assumindo cada um deles um papel bem definido e perseguindo a concretização das possibilidades educativas da cidade, marcando as opções do seu projeto educativo numa estrutura integradora, na qual a ação educativa mantém uma estreita relação com a cultura, resultando ambas inseparáveis no plano estratégico do desenvolvimento sustentável de um território.³

3 VILLAR, Op, cit.

Comunidades de aprendizagem e propostas educativas

Ao falar dos desafios propostos por tais mudanças, nos referimos ao estabelecimento de novos paradigmas na educação, na medida em que a tarefa de educar não cabe mais à instituição escolar exclusivamente, mas a um conjunto de atores sociais que, historicamente, foram preteridos por ela na elaboração de suas propostas político-pedagógicas. No resgate histórico destes atores sociais, constatamos o quanto a presença da comunidade, assim como a representatividade dos que a compõem, estiveram, e ainda estão, muito aquém do que poderíamos considerar desejável em uma sociedade dita democrática. Os espaços de participação oferecidos pela escola têm se tornado historicamente espaços da burocracia e da manutenção do poder centralizado. Nesse sentido, a escola se mantém fechada e pouco disponível para desencadear uma relação consistente e democrática com seu entorno.

Currículo na cidade: as trilhas educativas

O currículo, como seleção cultural e política daquilo que se considera desejável que os estudantes aprendam, deve, na concepção do bairro-escola, refletir o tipo de instituição escolar que uma determinada comunidade deseja. Partindo de uma visão educacional na qual as dimensões corporais e afetivas não estejam relegadas a um plano secundário em relação ao desenvolvimento intelectual e em que os saberes da comunidade não estejam subordinados aos saberes acadêmicos, o currículo pode superar, a partir de uma proposta consistente e integradora, a divisão entre ensino formal e informal, entre turno e contra-turno, entre o fazer e o pensar.

É nessa perspectiva que devem ser entendidas as **trilhas educativas, que são caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade.** Nas trilhas, os espaços da comunidade são tomados como espaços educativos e passam a ser aprimorados a partir de propostas pedagógicas orientadas pela educação integral.

Para garantir a execução das trilhas, as atividades são organizadas por projetos temáticos.

Vale lembrar que as primeiras experiências com a metodologia de ensino por projetos foram realizadas pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey na escola primária experimental da Universidade de Chicago, em 1896. Dewey pretendia lançar as bases de uma nova teoria da experiência, aproveitando o que denominava “energias motivadoras” das crianças, de forma que estas pudessem se integrar a uma organização das experiências dos estudantes. Posteriormente, outros autores, como Hernández e Ventura, também apontaram o trabalho por projetos como uma inovação interessante no campo do ensino e aprendizagem, na medida em que os próprios docentes se viam diante do desafio de transformar e dotar de novos sentidos as suas práticas, assim como necessitavam repensar os critérios de fundamentação de suas decisões curriculares.

Uma experiência inovadora

Em Barcelona, a experiência da escola Pompeu Fabra⁴ trouxe referências importantes no que diz respeito a inovações no campo curricular demandadas por sua equipe de profissionais. Na época, a avaliação feita pelos próprios educadores da escola era a de que a insatisfação profissional vigente relacionava-se diretamente com a maneira repetitiva com que apresentavam as informações aos estudantes e se aquilo que ensinavam era, de fato, o que as crianças queriam ou podiam aprender.

Partindo de reflexões importantes colocadas por autores como Edgar Morin e Roland Barthes⁵, a experiência da escola Pompeu Fabra, segundo relata Fernando Hernandez,

4 HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5. ed. Barcelona: Art-med, 1998.

5 Roland Barthes, escritor, sociólogo, crítico literário e filósofo francês, fez parte da escola estruturalista. Influenciado pelo linguista Ferdinand de Saussure, utilizou-se da análise semiótica, tornando-se um estudioso da estrutura da linguagem. Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, é considerado um dos principais pensadores da contemporaneidade. É autor da Teoria da Complexidade, explicitada minuciosamente nos quatro livros da série “O método”. Defende a interligação dos conhecimentos e combate o reducionismo instituído em nossa sociedade. Publicou, entre outros, *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (Editora Cortez).



Projeto Escola na Praça

Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.

buscou compreender mais profundamente, e de forma coletiva, os princípios da globalização do aprendizado como forma de conceber a relação ensino-aprendizagem. A ideia fundamental era a de que a aprendizagem não equivalia à simples adição ou acumulação de saberes, mas sim à possibilidade de que os estudantes estabelecessem inferências e relações por si mesmos, fazendo conexões a partir dos conhecimentos já possuídos. Nas palavras de Fernando Hernandez:

Essa visão trata de superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema, e pretende estabelecer novos objetivos de saber a partir dos referenciais que sejam necessários incorporar por parte de cada estudante. (...) Trata-se de facilitar aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos, que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões aos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-os a outros contextos, temas e problemas.⁶

6 HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Op. cit.*

Algumas proposições bastante interessantes permearam a construção do projeto curricular da escola Pompeu Fabra nos anos 90, e valem ser aqui mencionadas, na medida em que dialogam diretamente com os preceitos das trilhas educativas. Entre elas, como cita Hernandez, o consenso de que **o estudante aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que foram adquiridos** e a concepção de que a escola é um local de intercâmbio, onde estudantes e educadores transformam em aprendizagem suas experiências sociais. Aliam-se, ainda, as percepções de que o desenvolvimento curricular não deve ser concebido de forma linear e por disciplinas, mas sim por interações e em espiral, e de que o processo de avaliação deve ser essencialmente formativo, contínuo e global, adaptando-se à diversidade dos alunos e possuindo caráter autoavaliativo e recíproco (entre estudantes e educadores).

Nesse sentido, nota-se que a concepção de trilhas educativas dialoga plenamente com tais referências, colocando em evidência a centralidade do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, visto que, na pedagogia de projetos, o conhecimento é considerado como um processo global, construído a partir da integração de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O estudante aprende participando, discutindo, estabelecendo relações, confrontando, tomando decisões diante dos fatos, a fim de intervir na realidade e tornar-se sujeito de seu aprendizado.

São os interesses das crianças e dos adolescentes, protagonistas do projeto educacional, que pautam a elaboração de cada uma das propostas a serem realizadas no território. É a partir do que o estudante já conhece, das suas curiosidades, do que deseja conhecer, ou de questões da comunidade que o instigam, que se estabelecem o mote do projeto e as habilidades e competências previstas para aquele ciclo de ensino específico.

Diante disso, estabelecido o tema investigativo, parte-se para o mapeamento das potencialidades educativas do território e a elaboração de um plano de trabalho. Dessa forma, o currículo organiza-se como uma teia, entrelaçando diversas trilhas de estudos, planejadas coletivamente.

O educador-mediador

Nessa nova concepção, também o papel do educador se diferencia. Ele passa a ser, fundamentalmente, um mediador do processo educativo, capaz de sustentar as interrogações estabelecidas pelos estudantes, de acompanhar e facilitar seu processo de investigação do conhecimento.⁷

O educador assume uma atitude bastante distinta daquela do profissional que se orienta por referenciais pedagógicos convencionais. Ao trabalhar em uma perspectiva democrática, o educador estimula os estudantes a trazerem elementos de sua vida cotidiana durante todo o processo de pesquisa, convidando-os a intervir na elaboração e desenvolvimento da proposta. Tal postura é muito diferente da que, costumeiramente, está presente em uma sala de aula convencional, na qual quase sempre os mesmos estudantes se colocam e a proposta invariavelmente é estabelecida pelo professor. Na perspectiva do bairro-escola e das trilhas educativas, o educador sustenta e valoriza as possíveis divergências de opinião entre os estudantes e **considera os conflitos não como eventos indesejáveis, mas como situações potentes**, na medida em que, mediados pela linguagem, possibilitam a elaboração de um pensamento crítico e autêntico.

Além disso, vale ressaltar que os encontros durante a realização das trilhas educativas são, em muitos momentos, aparentemente desestruturados, pois há participação intensa e efusiva dos estudantes. Isso não pode ser considerado um problema, mas reflexo de que, nessa concepção de ensino, não se considera que as pessoas possam se envolver com os desafios da descoberta do conhecimento da mesma forma, já que, por serem diferentes, têm seus interesses despertados de modos também diferenciados. Não é possível esperar que os estudantes permaneçam todo o tempo silenciosos ou organizados da mesma maneira; uma diversidade de ritmos se justapõe em qualquer agrupamento humano, seja ele uma turma de alunos ou não.

A riqueza do projeto, nesse sentido, depende muito mais da comunicação entre o grupo, e deste com os educadores, do que o que se poderia chamar de quantidade e qualidade de conteúdos. Nas situações de ensino mais convencionais, entretanto, há em geral um

7 A formação dos professores nas Trilhas Educativas é tema do artigo de Lílian Kelian neste Caderno.

recolhimento pouco comentado de informações obtidas no processo e se supõe que o ideal seja a organização e o silêncio absoluto.

A formação dos grupos

Em relação à composição dos grupos nas trilhas educativas, estes são formados por afinidades de interesse. Conjuntamente, os estudantes planejam, organizam e articulam ações que têm como objetivo construir o conhecimento acerca do tema eleito, na perspectiva das trilhas no território.

É parte fundamental da proposta pedagógica que o planejamento e a execução das atividades propostas possam ser revisitados por todos, na medida em que surjam novos interesses e descobertas, e que o desejo da descoberta do conhecimento se coloque para o grupo. Dessa forma, **a partir da possibilidade de replanejar, fortifica-se a noção de processo**. Esta metodologia é o que chamamos trilhas educativas.

Uma trilha educativa na Vila Madalena

Um exemplo de trilha educativa realizada na Escola na Praça, que faz parte da Cidade Escola Aprendiz, diz respeito a um projeto voltado para crianças do Ensino Fundamental I. Nele, questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes guardavam estreita relação com os desafios da sustentabilidade e a consequente preservação do meio ambiente.

O grupo, após definir o tema a ser pesquisado, passou a mapear o território e a determinar os espaços em que seria possível observar e interagir com a comunidade local, por meio de debates. Foram pesquisados os diferentes materiais passíveis de reciclagem e, no bairro, criou-se uma trilha que permitia a observação do lixo nas ruas, a visita às cooperativas de reciclagem (onde trabalhavam os pais de algumas crianças) e a ida a parques culturais, um deles construído sobre um terreno antes inutilizado por contaminação do solo.

Em todos esses espaços, eram trazidas pelas crianças questões acerca do tema para



*Projeto Brasil Brincante - Escola na Praça
Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.*

que membros destas instituições se posicionassem. Por fim, o grupo decidiu entrevistar os moradores do entorno para saber o que pensavam sobre o assunto. A partir das entrevistas descobriram, surpresos, que a maioria dos moradores desconhecia o serviço municipal de recolhimento do lixo reciclável. Com isso, decidiram elaborar panfletos com informes aos moradores do bairro a respeito dos horários em que passavam os tais caminhões de material reciclável.

Uma Escola na Praça

Este projeto da Associação Cidade Escola Aprendiz contribui para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes a partir da realização de trilhas educativas no território e da construção e articulação de uma rede de apoio às crianças e adolescentes a fim de garantir seus direitos fundamentais, na perspectiva da educação integral. Atualmente, o projeto Escola na Praça recebe crianças de 4 a 14 anos, vindas de três escolas públicas do bairro de Vila Madalena, em São Paulo.

Além disso, os jovens circularam por todas as casas da instituição recolhendo papéis para confeccionar bonecos; também recolheram outros materiais recicláveis em dois pontos de reciclagem do bairro. De posse desse material, confeccionaram ricos brinquedos educativos, tais como móveis de casinhas de boneca com caixinhas de fósforo vazias, retalhos e copos de iogurte, um jogo de futebol de pregos, feito com partes de móveis abandonados, e peças de boliche com garrafas Pet decoradas manualmente, entre outros.

As pesquisas sobre maneiras de cuidar do meio ambiente motivariam, ainda, o grupo a fazer uma horta, mesmo não havendo espaço adequado na instituição para o plantio. Decidiram reaproveitar caixas de madeira disponibilizadas pelo fornecedor de frutas do projeto e plantaram hortaliças em quatro delas, protegendo-as em locais adequados.

No último mês do projeto, que teve a duração de quatro meses, as crianças souberam que alguns moradores do bairro haviam comparecido à sede da instituição a fim de obter deles mais informações sobre os horários em que passavam os caminhões de lixo reciclável. Além disso, foram convidadas a dar uma formação sobre materiais recicláveis para os colaboradores das casas do Aprendiz, que viram a necessidade de estruturar uma coleta organizada institucionalmente.

Avaliação na trilha educativa

Entende-se que a avaliação de cada trilha educativa – a observação do que os alunos sabiam, do que descobriram, do que ainda querem (ou precisam) saber – precisa ser realizada continuamente, e deve ser o resultado de um processo autoavaliativo e reflexivo, feito na companhia do educador.

A avaliação, antes de mais nada, não pode ser dissociada do processo de ensino-aprendizagem. Possui um caráter formativo, tanto para o educador como para o estudante, na medida em que, com base nela, se estabelecem novos problemas ou uma nova situação de aprendizagem. **A avaliação deve estar relacionada às estratégias de aprendizagem e aos procedimentos trabalhados no projeto.** Pode partir de um diagnóstico inicial e, ao final, apontar para o percurso diferenciado de cada criança ou adolescente.

“O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.(...) Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelecem desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento.”⁸

Em suma, a perspectiva de trabalho por projetos, no contexto das trilhas educativas, amplia a possibilidade de formação integral dos estudantes na medida em que permite a articulação entre diferentes saberes, comunitários e científicos, e parte da construção de um currículo flexível, atrelado às oportunidades educativas da cidade e às questões prementes da comunidade.

Diferentemente da educação disciplinar, centrada na cultura acadêmica e na memorização de teorias, a educação integral remete à ideia de projetos articuladores (nomeados no bairro-escola como trilhas educativas), não estabelecendo relação de subordinação entre os diversos campos do conhecimento. Os desafios investigativos são colocados pelos próprios estudantes, e não impostos por uma falsa situação-problema. Pelo contrário, a educação integral no bairro-escola investe de autonomia e liberdade seus protagonistas, na medida em que considera estes valores como primordiais na constituição de sujeitos de direito e, dessa forma, assume o compromisso de oferecer a esses meninos e meninas oportunidades ricas, diferenciadas e autênticas, que propiciem experiências de formação e conhecimento de fato significativas.

Em oposição à proposta de retirar a criança das ruas a fim de protegê-la dos perigos da convivência com os estranhos, faz-se necessário e urgente que as cidades possibilitem às crianças saírem às ruas, adquirindo autonomia na sua relação com o território⁹. Este é,

8 EDWARDS, Carolyne; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

9 GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBOR-THOLI, José Alfredo Oliveira, MARTINS, Maria de Fátima almeida; Martins, Sérgio (org). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008. *Op, cit.*, p.47 - 69.



Projeto Nossa Praça - Escola na Praça
Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.

definitivamente, o melhor indício de uma cidade sã e bem desenhada.

Se por um lado a ideia de infância se expressa de forma “hegemônica” no contexto das sociedades industriais-capitalistas, demarcada em seus efeitos perversos, por outro, de forma “contra-hegemônica”, expressa na difusão mundial de direitos, abre caminhos para um outro tipo de inserção social das crianças, configurando outras condições de expressão de sua dignidade.¹⁰

10 DEBORTHOLI, José Alfredo Oliveira. *Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva*. In: DEBORTHOLI, MARTINS e MARTINS. *Op. cit.* p.71-83..

EM RESUMO

- O I Congresso de Cidades Educadoras é realizado no ano de 1990, em Barcelona, Espanha. A partir desse encontro, uma rede de cidades se converte em Associação Internacional, elaborando uma Carta na qual se estabelecem os pressupostos fundamentais para que uma cidade exerça funções pedagógicas.
- A proposta de cidade educadora supõe que o território seja tomado como espaço educativo e que o meio seja concebido como agente e conteúdo da educação, acolhendo todas as dimensões da educação integral e da educação permanente.
- O conceito de cidade educadora, assim como o de comunidades de aprendizagem, parte do pressuposto de que nenhuma instituição é capaz de responder isoladamente aos desafios do desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes.
- No bairro-escola as comunidades educativas, compostas por seus múltiplos atores e sujeitos sociais, responsabilizam-se pela educação das crianças e adolescentes, debatendo, juntamente com a instituição escolar, projetos educativos locais que visam o desenvolvimento integral de seus indivíduos e comunidades.
- Trilhas educativas são caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade.
- O estudante aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que foram adquiridos.
- Na perspectiva do Bairro-Escola e das trilhas educativas, o educador sustenta e valoriza as possíveis divergências de opinião entre os estudantes e considera os conflitos não como eventos indesejáveis, mas como situações potentes.
- Nas Trilhas Educativas a avaliação deve estar relacionada às estratégias de aprendizagem e aos procedimentos trabalhados no projeto.

Para saber mais

CENPEC. *Cadernos Cenpec* n. 2. Educação Integral. São Paulo, 2006.

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

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo. Edições Melhoramentos. 1973.

FREINET, Celestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IDE POLITEIA, Proposta Político-Pedagógica da Escola Politeia, São Paulo, 2009. (<<http://politeia.org.br>> – acessado em agosto de 2010)

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



O PROJETO PEDAGÓGICO DO BAIRRO

Maria Paula Patrone Regules, formada em Ciências Sociais pela USP, atua em projetos sociais, com experiência na área de políticas públicas para a geração de trabalho e renda em economia solidária. É gestora de Projeto do Núcleo de Pesquisa Ação Comunitária da Associação Cidade Escola Aprendiz.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as
roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos”.*
Fernando Pessoa

O Projeto Pedagógico do Bairro é um tema

amplo, que envolve diversas dimensões da sociedade, como educação, política, economia e cultura, entre outras. Encontramos pouca bibliografia e documentos sistematizados sobre o tema, o que nos leva a crer que ainda é pouco explorado no campo das ciências humanas. Embora não haja tantas referências diretas, podemos apontar que a temática vem sendo abordada há muito tempo na discussão sobre o papel da educação e a função das cidades do século XX e XXI, principalmente por meio da realização de experiências práticas.

O Projeto Pedagógico do Bairro é fruto de experiências concretas, da prática sistematizada ou não de diversos agentes que se propuseram, e se propõem, à construção de uma comunidade de aprendizagem, articulando os potenciais educativos presentes no território e estruturando-os como uma rede de cooperação. **A formação desta rede de cooperação tem por finalidade ampliar as possibilidades de aprendizagem e a qualidade de vida de um determinado local.** Sob a luz de algumas experiências realizadas pela Associação Cidade Escola Aprendiz, buscaremos neste artigo extrair elementos para compreender quais são as condições necessárias para a construção de um projeto desta natureza. Para além da construção de categorias e conceitos, que certamente mereceriam um estudo aprofundado, buscaremos contextualizar o debate no qual essa temática se insere.

É importante destacar, também, que a proposta aqui não é descrever as etapas, uma espécie de *“como montar o projeto pedagógico do seu bairro”*. O que faremos aqui é percorrer um caminho que já vem sendo construído por todos nós, revisitando algumas experiências para a sistematização do conhecimento acumulado pela Cidade Escola Aprendiz em diferentes contextos. Esta sistematização segue o método da pesquisa-ação, envolvendo os sujeitos e objetos do conhecimento na construção coletiva de um projeto comum. E, portanto, faz parte do ciclo da avaliação, reflexão e prática para a construção de processos de trabalho sustentáveis que promovam inovação e mudança de uma determinada situação.¹

Tão longe, tão perto

“O sinal toca. Sons da escola. Professores circulam pelos corredores para a costumeira troca de sala. Um deles tem uma ideia inusitada para um dia comum na escola: ‘vou levar as crianças para a praça’. Alguém comenta: ‘Hoje?! Como você vai fazer?’ Responde, com lucidez: ‘Tem uma praça ao lado e vou dar aula ao ar livre’. Conversas se sucedem entre professor e direção. Tratativas sobre as responsabilidades, perigos da rua, autorizações. Tudo acertado e a saída acontece. É uma aula de matemática para a quinta série. Logo que chegam à praça as crianças correm pelos espaços entre os brinquedos e árvores. Exploram tudo com muita curiosidade. O professor mostra algumas espécies de plantas. A praça fica atrás da escola. Verdadeiro museu a céu aberto que abriga centenas de tipos de plantas catalogadas pela Universidade de São Paulo. Fim do tempo de aula. No caminho de volta, professor e alunos conversam sobre as novas descobertas. A euforia é completa. O inusitado torna-se possível. A cidade viva torna-se aprendizado. E a praça, vizinha antiga, tão perto e ao mesmo tempo tão longe da escola, trouxe para um dia qualquer segredos jamais imaginados.

Relato realizado pela autora a partir da entrevista com o professor Marcelo Clementino, coordenador pedagógico da Escola Estadual Carlos Maximiliano, Vila Madalena, São Paulo, em 5 de julho de 2010.

1 Para saber mais: “Definição e características da Pesquisa-ação Comunitária”, de Helena Singer, no Caderno 1, *Pesquisa-Ação Comunitária*.

Um tema central para nossa análise é a discussão da própria cidade em que vivemos. A cidade é o *locus* (local, em latim) no qual o Projeto Pedagógico do Bairro se realiza e, portanto, os seus contornos, limites e desafios abrem e fecham possibilidades constantemente para o desenvolvimento de ações e práticas emancipadoras. **O entendimento e o (re)conhecimento das tramas e tensões que constituem um território, ou um determinado pedaço da cidade, são elementos fundamentais na construção de projetos coletivos educadores que têm como cerne de sua proposta a transformação desta mesma realidade.**

A cidade é entendida aqui como um espaço dinâmico, produzida pelas transformações históricas, econômicas e sociais. E, portanto, ao realizarmos um projeto da cidade que se desenvolve na cidade, isto nos exige um método que a privilegie como eixo central de análise, por meio de um trabalho de campo permanente, com um distanciamento capaz de *estranhar* o que por muitas vezes nos é familiar e compreender os fenômenos sociais presentes. Trata-se aqui de um distanciamento que difere do “*estranhamento do estrangeiro*”, daquele que é de fora e que, muitas vezes, pode produzir um olhar totalizante da realidade.

Esse convite ao olhar distanciado, *capaz de estranhar*, é feito aos educadores e demais participantes dos projetos, aqueles que justamente integram e fazem parte daquele território e que, portanto, estão imersos nas tramas que as relações urbanas impõem ali, com suas regras, deslocamentos e vivências.

Sabemos, é claro, que isto não é tarefa fácil, e exige cuidado para não sobrepormos os nossos valores e percepções à realidade apresentada. No entanto, este desafio é intrínseco ao trabalho realizado.

Neste percurso nos deparamos com uma diversidade de agrupamentos humanos situados em sociedades complexas, como é o caso da metrópole de São Paulo, “marcadas por uma história de longa duração, por transformações aceleradas em seus sistemas simbólicos e estilos de vida e pela onipresença da cidade, como o *locus* onde esses grupos enraízam sua memória e experiências coletivas”.²

2 MAGNANI, José Guilherme & TORRES, Lilian de Lucca (orgs). *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo, Edusp/FAPESP, 1996.

Entendemos a cidade e a metrópole na perspectiva apresentada pelo antropólogo José Guilherme C. Magnani, no contexto de um debate realizado no campo da antropologia urbana:

“A ideia era levar em conta tanto os atores sociais com suas especificidades (determinações estruturais, símbolos, sinais de pertencimento, escolhas, valores etc) quanto o espaço com o qual interagem – mas não na qualidade de mero cenário e sim como prática social acumulada desses agentes, e também como fator de determinação de suas práticas, constituindo, assim, a garantia (visível, pública) de sua inserção no espaço.”³

Nesta perspectiva podemos compreender a cidade a partir de noções e categorias que dão mais alcance ao processo de pesquisa-ação. Para dar um exemplo, **a categoria pedaço (termo nativo) é designadora de um segmento concreto da vida urbana, territorialmente circunscrita e marcadora de um conhecimento de redes de parentesco e/ou amizade que dão a tônica das práticas de sociabilidade que formam um certo tipo de identidade local.**

Assim, ao lado do *pedaço*, as *manchas*, os *trajetos* e os *circuitos* surgem como ferramentas de reflexão e pesquisa para dar conta das múltiplas apropriações diferenciais do espaço urbano, em que os lugares e caminhos da cidade só fazem sentido se referidos a práticas culturais específicas de grupos sociais. Por exemplo, na Vila Madalena há o “pedaço dos grafiteiros” que produzem arte de rua e que, por sua vez, também circulam por outros bairros, com seus trajetos, configurando um circuito.

Para o propósito deste artigo tais categorias de análise contribuem para o entendimento de que **um determinado território é constituído por um conjunto de grupos sociais, que circulam e estabelecem no espaço o seu pedaço, trajetos, circuitos**, muitas vezes concomitantes entre si, como práticas e estratégias de utilização e desfrute do espaço público. Nas palavras do antropólogo Magnani:

3 MAGNANI, José Guilherme & SOUZA, Bruna Mantese (orgs). *Jovens na Metrópole: etnografias e sociabilidade*. 1ª. Ed. São Paulo, Editora Terceiro Nome, 2007.

“cada um desses arranjos corresponde a uma forma específica de se expor, estabelecer laços, marcar diferenças, fazer escolhas, colocar-se, enfim, na paisagem urbana diante dos outros em relação a eles.”⁴

Desta forma, o que podemos perceber é que as tramas da cidade são mais profundas e complexas do que aparentam ser, nos colocando um grande desafio na construção de um projeto coletivo que integre os diversos agentes presentes no território.

Além disso, é importante ressaltar que existem processos de transformação do território⁵ que impactam atualmente os sistemas urbanos e que modificam profundamente a nossa vida coletiva. E, portanto, questões como a cidade que temos hoje e a cidade que desejamos são inseparáveis e se colocam como peças-chave no debate sobre a educação.

As Cidades Educadoras

A partir da década de 90 iniciou-se um amplo debate sobre o papel das cidades e a importância de exercerem a sua função educadora, tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os cidadãos. O ponto de partida foi o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em 1990 em Barcelona, Espanha. Na ocasião, as cidades representadas reuniram em uma Carta os pressupostos essenciais ao impulso educador de qualquer município.

Esta Carta foi revisada no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha, Itália, em 1994, e também no de Gênova, Suíça, em 2004, adaptando suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. Com isso, a Associação Internacional

4 MAGNANI, & SOUZA, 2007: *Op. cit.*, p. 253.

5 O geógrafo Milton Santos enfatiza: “no mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. E, também, uma nova importância porque a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a sua localização (...) Mas o território não é um dado neutro nem um ator passivo (...) O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente.” In: SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 19ª. Ed, Rio de Janeiro, Record, 2010, 79-80.



Teatro da Vila - teatro comunitário dentro da escola pública. Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.

de Cidades Educadoras chegou a uma versão definitiva⁶. Segundo o documento, os grandes desafios do século XXI são propulsores e justificam o desenvolvimento das cidades educadoras:

“Primeiro, investir na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar, e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores,

6 A Carta das Cidades Educadoras (2004) baseia-se na Declaração dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção Mundial da Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). Documento disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em junho de 2010.

capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento”.

Um dos aspectos interessantes levantados neste debate, destacado logo no início da Carta é que **hoje, mais do que nunca, as cidades, sejam elas grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras**. E, portanto, o objetivo permanente de uma Cidade Educadora será:

“o de aprender, trocar, partilhar, e, por consequência, enriquecer a vida de seus habitantes. A cidade educadora deve exercer esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços) tendo em vista a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes”.

Outro elemento importante é a diversidade presente nas cidades atuais, o que traz como um dos desafios da cidade educadora o compromisso de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que habitam, sentindo-se reconhecidos a partir de sua identidade cultural:

“O direito a uma cidade educadora deve ser garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.” (Carta das Cidades Educadoras, novembro de 2004)

A Cidade Educadora deve fomentar a consolidação de uma cidadania democrática, promovendo valores éticos, a pluralidade de modelos possíveis de governo, com mecanismos representativos e participativos, estimulando a corresponsabilização e o associativismo. No documento, estão presentes alguns princípios fundamentais para a implementação de uma cidade educadora. São eles: (I) O Direito a uma Cidade educadora; (II) O compromisso da

Cidade; (III) Ao Serviço Integral das pessoas.

Em relação ao primeiro princípio, vale à pena destacar a própria formulação presente na Carta:

“Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e as oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.”

A experiência catalã

Uma das experiências pioneiras que trouxe importantes elementos para a elaboração da Carta foi o da cidade de Barcelona, na Espanha. Há mais de vinte anos, Barcelona desenvolveu um processo de transformação urbana para construção de uma cidade mais democrática, justa, igualitária e digna para os seus moradores. Em seu processo histórico, Barcelona teve na centralidade de suas políticas públicas o comprometimento com a educação pública e de qualidade, avançando para uma renovação pedagógica em direção a modelos abertos, igualitários e democráticos.

Outro elemento importante presente na cidade catalã é o da valorização e apropriação dos espaços públicos pela população, fomentando interações e vínculos entre os diferentes grupos sociais. Com o investimento realizado pelo município no transporte público urbano, o que garantiu a mobilidade e livre circulação, os equipamentos públicos, sociais, culturais e demais serviços que a cidade oferece estreitaram a relação das políticas públicas com os cidadãos.

A adesão de Barcelona a um projeto de cidade educadora se alicerçou em algumas decisões fundamentais. A primeira delas foi considerar o patrimônio como herança. Um exemplo interessante vem das antigas fábricas desativadas nos bairros, que foram convertidas em equipamentos culturais, as chamadas “Fábricas de Cultura”, espaços onde os jovens

podem estabelecer a sua sociabilidade, criar e experimentar.

A segunda dimensão relevante em Barcelona foi a resolução de conflitos por meio de um pacto que conduziu a processos educativos e democráticos. Um dos aspectos tratados, por exemplo, foi o antagonismo entre a mobilidade noturna e o descanso dos vizinhos, entre outros temas relevantes para as pessoas pertencentes a uma determinada localidade.

A terceira dimensão da experiência de Barcelona a ser destacada é o papel reservado à escola, vista como um instrumento de integração que possibilita a igualdade de oportunidades para todos. Com o acesso garantido a todos o desafio era avançar na direção de uma escola com mais qualidade, moderna e integrada plenamente à sociedade. Por fim, o governo municipal, por meio da implementação de políticas públicas, assumiu o compromisso de fazer da política, pedagogia.⁷

Governança participativa

A experiência de Barcelona aponta para a necessidade da corresponsabilização da sociedade em desenvolver e consolidar a participação, a coesão social e a democracia. E, portanto, para a implementação de um projeto desta natureza, são necessárias novas formas de governo e de participação social. Uma governança participativa, envolvendo efetivamente a sociedade nos processos decisórios, se coloca como condição para a efetivação do controle social e como mecanismo fundamental para o desenvolvimento da sustentabilidade regional e local. A gestão pública, conjuntamente com arranjos institucionais compostos de diversos atores e grupos sociais, pode promover esse tipo de governança participativa com vistas a alcançar resultados discutidos coletivamente.

A governança participativa implica os seguintes aspectos:

- O reconhecimento, a aceitação e a integração da complexidade como um elemento intrínseco do processo político.
- A participação de diversos atores no marco das redes plurais.

7 Para saber mais: "Barcelona: I compromisso de una ciutat amb la educació. In: AICE, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras. X Congreso de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)*. Espanha, Santillana, 2008.

- Um novo posicionamento do governo, com a adoção de novos papéis e a utilização de novos instrumentos de gestão.⁸

Desta forma, entendemos que as políticas públicas possuem um papel fundamental neste processo e devem estar voltadas para a construção de novos pactos sociais e educativos, com um importante papel pedagógico. Elas devem ser articuladoras de forças e sujeitos sociais para que seja possível implementar ações que nasçam das necessidades e exigências deste novo pacto. As políticas públicas também funcionam como mediadoras de interesses não somente diferentes, mas, muitas vezes, antagônicos em relação à ocupação do espaço público.⁹

Assim, percebemos a relevância deste debate e das experiências em curso, tanto as brasileiras quanto as internacionais, para uma efetiva e profunda transformação na sociedade:

“A cidade democrática e educadora, espaço de muitos caminhos, é, por tudo isso, uma utopia que deve ser alimentada porque nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária neste planeta.”¹⁰

Promovendo o Desenvolvimento Local

“Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de expectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.” Ladislau Dowbor¹¹

8 SUBIRATS, Joan. “Gobernanza y Educación”. In AICE, *Op. cit.*, pp. 240 - 241

9 MOLL, Jaqueline. “La Ciudad y sus caminos educativos: Escuela, calle e itinerarios juveniles”. In AICE, *Op. cit.*

10 MOLL, Jaqueline. *Op. cit.*, p. 226.

11 DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. (Paper), Abril de 2006. <http://dowbor.org>

A partir da contextualização realizada anteriormente sobre o papel das cidades educadoras, podemos afirmar que o *Projeto Pedagógico do Bairro* promove os princípios e objetivos expressos na Carta das Cidades Educadoras e se insere em um conjunto de ações inspiradas nos valores da promoção à igualdade, participação e democracia.

O Projeto Pedagógico do Bairro pode ser entendido como uma das tecnologias sociais¹² presentes na experiência e conceito de Bairro-Escola, entendendo tecnologia social como um “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções de inclusão social e melhoria das condições de vida”. Desenvolvido também em diversas cidades brasileiras, como Belo Horizonte, Nova Iguaçu, Recife, São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras, o Bairro-Escola configura-se como um eixo transversal metodológico de todas as ações e projetos do Aprendiz, desde a sua origem.

Dos processos de implementação do Bairro-Escola em curso vale a pena destacar aqueles que estão promovendo uma integração comunitária e desenvolvendo projetos pedagógicos para o bairro, por meio dos Grupos Articuladores Locais. Na Barra Funda, região central de São Paulo, por exemplo, vem sendo desenvolvido o Projeto Nossa Barra¹³, que em confluência com a Plataforma dos Centros Urbanos do UNICEF¹⁴, estruturou um Grupo Articulador Local que realizou um diagnóstico sobre o território e desenvolveu um plano de ação.

Outra importante experiência é o Pró Bairro-Escola Sonho Azul, em M’Boi Mirim, zona sul de São Paulo, região em que o Aprendiz atua desde 2008. Naquele bairro, a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Azul é catalisadora das articulações comunitárias e dos potenciais educativos locais para a promoção das condições de vida de seus moradores.

Em Recife, o Programa Bairro-Escola vem sendo desenvolvido por meio de uma política pública da Secretaria Municipal de Educação integrada ao programa Mais Educação do governo federal. Com o apoio financeiro do Instituto Avon, o Aprendiz e a organização local

12 INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Caderno de Debate, Tecnologia Social no Brasil*, ITS, 2004.

13 Ver artigo “A Intersetorialidade no Bairro-Escola, de Tatiana Bello, Angelita Garcia e André Takahashi, no Caderno 1 desta coleção, *Pesquisa-Ação Comunitária*.

14 Para mais informações acessar o link: <http://www.unicef.org/brazil/>.

Auçuba assessoram a prefeitura a desenvolver um projeto-piloto em duas escolas do centro da cidade, no qual são experimentadas as diversas tecnologias do Bairro-Escola que podem ser disseminadas para toda a rede.

Em Serra Grande, vila localizada no Sul da Bahia, desde 2008, o projeto Vila Aprendiz, desenvolvido pelo Instituto Arapyaú, promove ações articulando escola e comunidade na perspectiva da educação integral. Diversas atividades formativas são realizadas na Vila Aprendiz, por meio de trilhas educativas que mobilizam os saberes comunitários na construção de uma proposta pedagógica comum. Semanalmente crianças e jovens da escola participam de oficinas realizadas pelos moradores que envolvem a visita a um sítio vizinho, oficinas de pão artesanal, vivências e práticas corporais e esportivas na praça, entre outras. Ali, o Aprendiz vem desenvolvendo um processo formativo para o Grupo Articulador Local, que avalia, planeja e desenvolve ações relacionadas com a melhoria da educação e da qualidade de vida na Vila.

Nesta perspectiva os projetos pedagógicos passam a fazer parte do bairro e da cidade, integrando a todos os envolvidos, fazendo com que cada vez mais a educação seja incorporada como um valor e principalmente, como um direito, no qual todos são corresponsáveis:

“deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo.”¹⁵

Estabelecer ações intersetoriais entre os diversos agentes do território, integrando as políticas públicas (saúde, educação, cultura, dentre outras), os movimentos sociais, a sociedade civil organizada (conselhos, associações de bairro) e os agentes econômicos (empreendimentos econômicos locais) é fundamental para a estruturação e fortalecimento desta rede de cooperação. O trabalho em rede de cooperação com gestão participativa, democrática e horizontalidade promove a busca conjunta por soluções para questões de interesse público e coletivo.

15 Carta das Cidades Educadoras 2004.

A Educação e o Desenvolvimento Local

O economista Ladislau Dowbor realizou um estudo que relaciona a importância da educação para o desenvolvimento local¹⁶. Nesta análise traz à tona a necessidade de **uma escola produtora de conhecimento sobre o território, na qual os currículos escolares sejam permeados por esta realidade**. Neste sentido, a escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes: “uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local.”

Dowbor aponta para uma ambiguidade presente na contemporaneidade: quanto mais a globalização se desenvolve, mais as pessoas estão resgatando o espaço local, buscando a melhoria das condições de vida. Neste processo, vários aspectos podem ser fortalecidos como, por exemplo, a ativação e valorização da economia local, com a organização associativa e autogerida, por meio da economia solidária¹⁷. Também se desenvolvem outras formas de participação política por aqueles que realmente conhecem o território, e estão mais próximos das problemáticas locais:

“É neste plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais, as soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem a localidade, que a conhecem efetivamente é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará por elas.”¹⁸

16 DOWBOR, Ladislau. *Op. cit.*

17 Para saber mais sobre economia solidária ver SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. 1ª. Edição, São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2002. Acessar os seguintes sites: <http://www.fbcs.org.br> e http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/secretaria_nacional.asp.

18 DOWBOR, Ladislau. *Op. cit.*, p. 4.

Redes de Cooperação

Outros elementos importantes são a informação e a conectividade para a produção do conhecimento conjunto sobre a realidade local. Aqui a estruturação de redes de cooperação entre os diversos agentes é fundamental para a construção de uma proposta educativa local. O exemplo é a constituição de conselhos municipais de educação em várias cidades brasileiras que tem como objetivo produzir um conhecimento integrado sobre o território e propor um plano de intervenção.

Essas dimensões são intrínsecas ao desenvolvimento local¹⁹ e dependerão cada vez mais *da capacidade inteligente de organização, das complementaridades, das sinergias no interesse comum*. Assim nos diz Dowbor:

“A grande diferença, para os municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.”²⁰

Autoformação Local Pinheiros

Iniciada em setembro de 2008, a Autoformação Local Pinheiros reúne cerca de 60 pessoas pertencentes a duas dezenas de organizações dos três setores, que acompanham presencial e virtualmente as discussões e encaminhamentos. Atualmente constam no cadastro geral cerca de cem pessoas e quarenta entidades que participam virtualmente, sendo que muitos participam das reuniões gerais quinzenais e dos grupos de trabalho. Deste conjunto participam grupos da sociedade civil organizada, entidades do terceiro setor, empresas e

19 Para um maior aprofundamento sobre experiências de desenvolvimento local acessar:: <http://www.fgv.br/innovando> (Faculdade Getúlio Vargas) e <http://www.fes.org.br> (Fundação Friedrich Ebert).

20 DOWBOR, Ladislau. *Op. cit.*, p. 3.

organizações do setor público.

O início do processo foi dedicado ao mútuo conhecimento das organizações e de suas propostas político-educativas. A partir de então, foi decidido criar linhas de ação específicas em relação às quais fosse possível diagnosticar a situação e elaborar projetos educacionais nos seguintes eixos: promoção da saúde e proteção à vida; trabalho, juventude e desenvolvimento local e cultura urbana sustentável. De modo transversal às três linhas de ação decidiu-se, também, criar instrumentos para a comunicação comunitária e a reflexão sobre a territorialidade com a realização de um mapeamento. A partir do relato de experiências concretas o grupo aprofundou o tema da Promoção da Saúde e Proteção à Vida compartilhando saberes, conceitos e discussão de casos.

Com o aprofundamento conceitual e apresentações de experiências concretas em curso no território foi possível a construção de um diagnóstico preliminar sobre a temática, apontando para as condições que colocavam em risco a saúde e a vida das crianças e dos jovens de Pinheiros. E do diagnóstico surgiu um plano de trabalho organizado nos seguintes eixos:

- mapeamento;
- comunicação e mobilização;
- praticáveis: ações concretas articuladas em parceria;
- avaliação.

A Dinâmica das Reuniões

Outro fator que merece destaque é o funcionamento das reuniões. Os encontros²¹ são realizados de forma itinerante nas sedes e nos espaços de cada entidade parceira envolvendo todos os participantes. O que pode significar algo simples, circular no território, promove o estreitamento de laços, com um maior conhecimento mútuo e a corresponsabilização para estruturação e efetivação da rede. Há uma busca por realizar uma moderação rodiziada entre

21 Ver artigo “As Tecnologias da Pesquisa-ação Comunitária”, de Lilian Kelian, no Caderno 1 desta coleção, *Pesquisa-Ação Comunitária*.

os participantes de forma a garantir a horizontalidade das relações e um processo autogerido. Neste sentido, pressupostos metodológicos, princípios norteadores e formas de organização são permanentemente colocados em pauta, discutidos e refletidos pelo grupo. É importante destacar que os processos avaliativos em relação aos objetivos e andamento das ações conjuntas²² também são realizados, ao longo das reuniões.

A Autoformação Local visa o compartilhamento de saberes e experiências de indivíduos e instituições comprometidos com a educação integral das pessoas, articulando diversos atores, recursos e espaços educativos situados num mesmo território, promovendo a intersectorialidade com o estabelecimento de alianças, canais de comunicação e redes de cooperação entre as diversas esferas da sociedade.

Uma Carta de Princípios

Conforme a Carta de Princípios, finalizada pelo grupo em fevereiro de 2010, as metas da Autoformação Local são:

- 1) Promover o bairro-escola, estimulando a criação de uma comunidade de aprendizagem para a elaboração de um projeto de desenvolvimento local democrático e sustentável por meio da construção de diagnósticos sobre as questões do território e propostas integradas de educação, saúde, cultura, arte e geração de renda com o envolvimento de entidades do território.
- 2) Ser o *locus* comunitário das seguintes ações integradas: a) Articulação e incubação de ideias e projetos voltados para o desenvolvimento das pessoas e do bairro. b) Promoção de ações com foco no desenvolvimento local, na revitalização e apropriação coletiva de espaços públicos e no desenvolvimento humano integral. c) Promoção da comunicação comunitária, discutindo as questões e experiências relevantes para o território e fomentando a participação dos sujeitos e instituições.

22 Para saber mais sobre a Metodologia, ver: KELIAN, Lilian. "Sobre a Autoformação – Proposta para um manual de instrução", novembro de 2009, em: <http://autoformacaolocal.pbworks.com/>

Espaço de Troca de Experiências

Podemos apontar que desde o seu início muitos avanços ocorreram no sentido da construção da autoformação como um espaço de troca de experiências, produção conjunta de conhecimento e articulação entre os agentes para a promoção do desenvolvimento local. Como sugere Dowbor:

“Organizar conhecimento local normalmente não envolve produzir informações novas (...). Estas informações hoje dispersas e fragmentadas deverão ser organizadas e, servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.”²³

O espaço também propicia a formação de grupos de trabalho permanentes voltados para o aprofundamento de eixos temáticos. Um deles é o eixo da mobilização/comunitária, com ações como o desenvolvimento da Agência Comunitária Notícias de Pinheiros e a implementação de uma rádio comunitária. O outro eixo é o mapeamento de redes sociais, na identificação das conexões entre as parceiras e os potenciais existentes no território e na ativação da rede de cooperação. Outros grupos formaram-se para a realização de experiências-piloto de ações articuladas para a promoção da educação integral, a saúde e a vida.

Neste percurso, a autoformação, integrada com outras tecnologias presentes na experiência do Bairro-Escola, se constitui como estratégia fundamental para o desenvolvimento do *Projeto Pedagógico do Bairro*.

Ainda assim, muitos são os desafios que estão postos e parte deles está voltada para a consolidação do processo, maior integração e articulação das organizações, bem como a ampliação deste espaço, envolvendo ainda mais a atuação de entidades da sociedade civil organizada, como os conselhos, associações e, fundamentalmente a rede de ensino do território. No Projeto Pedagógico do Bairro, a escola torna-se uma Escola do Bairro.

23 DOWBOR, Ladislau. *Op. cit.*, p.15

O DESAFIO MAX

Lição de Pintura
Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto

Em maio de 2007 um grupo de professores, pais e estudantes da Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos procurou a Associação Cidade Escola Aprendiz diante da ameaça de um possível fechamento da escola. Localizada no bairro da Vila Madalena, a Escola Estadual conta com um equipamento de grande porte e que, em função do número reduzido de matrículas, se encontrava subutilizado. Em decorrência desta situação, a verba destinada à escola pela Secretaria Estadual de Educação já havia decrescido, e a escola já não constava da lista de atribuição de aulas para professores para o ano letivo seguinte²⁴. Acrescido a isto, havia um impacto diretamente nas condições de infraestrutura e gestão da Escola, já que é a partir do número de inscritos que se define, por exemplo, a existência de cargos como o de vice-direção, inspetor, segunda merendeira, entre outros. Portanto, na época, havia uma equipe reduzida tendo que enfrentar uma situação permanente de evasão, além da administração e manutenção de uma infraestrutura instalada de grande porte.

Outro aspecto importante é que o programa de educação integral do Estado estava sendo implementado, mas as atividades realizadas no contraturno escolar se configuravam como a extensão das aulas curriculares do período matutino. Nesse sentido, estavam distantes

24 Informações do relatório de projeto semestral da Associação Cidade Escola Aprendiz, elaborado por Agda Sardenberg, janeiro de 2010.

de uma concepção de educação integral que pressupõe a articulação de tempos, espaços, conteúdos e sujeitos voltados para a aprendizagem.

Para enfrentar tal situação formou-se uma comissão chamada de *Desafio Max*. O objetivo era diagnosticar e levantar os reais motivos para o baixo número de matrículas, a grande evasão dos estudantes, além de propor soluções para reverter a situação em que a escola se encontrava. A partir do diagnóstico elaborado pela comissão, em 2007, o Aprendiz, conjuntamente com a escola, iniciou um trabalho na tentativa de compreender seus principais problemas e buscar uma solução à iminência do fechamento da unidade escolar.

As primeiras ações concretas foram de mobilização da comunidade para a recuperação da escola, a partir da revitalização dos espaços de uso comum. Um exemplo disso é o auditório da escola, utilizado como depósito de arquivo morto da Diretoria Regional de Ensino. A articulação de parceiros do território transformou o antigo auditório em um teatro, que passou a ser chamado de Teatro da Vila. Com um esforço conjunto envolvendo diversas doações, no espaço foi montada uma infraestrutura capaz de abrigar espetáculos artísticos, além das atividades escolares, integrando e fortalecendo a relação escola e comunidade.²⁵

Outras ações importantes neste sentido foram as intervenções artísticas que envolveram pais, professores e alunos, com o objetivo fundamental de fortalecer o vínculo e o pertencimento da comunidade escolar com o espaço físico da unidade. Assim, para a revitalização de espaços internos, como pátios e corredores, e externos, como os muros, foram realizadas usinas comunitárias para a produção e instalação artística de mosaicos, pinturas e painéis.

Ocorreram mudanças significativas. A mobilização da comunidade para o fortalecimento da Escola desencadeou uma oferta diversificada de oficinas para os estudantes no período vespertino, como teatro, cinema, artes, dança, música, iluminação, sonorização, tear, literatura, samba paulista, moda, entre outras que integram a vocação cultural do território da Vila Madalena às necessidades e demandas dos jovens da escola.

No início de 2008 também houve outra mudança importante, com a instalação de uma das unidades da Escola Técnica Estadual, a ETEC Guaracy Silveira, vinculada ao Centro Paula

25 Sobre este tema ver artigo "Cultura, Juventude e Intervenções: a alquimia dos arranjos culturais", de Gisele Porto, Caderno 4 desta coleção.



Souza. Esta proposta teve como objetivo contribuir para que o espaço físico fosse cada vez mais ocupado com atividades formativas nos períodos ociosos, além de criar uma sinergia entre o ensino técnico e o ensino fundamental/médio da Escola. Esta articulação, considerada bem sucedida pelo governo do Estado, foi disseminada para outras escolas.

O desafio inicial proposto para o aumento dos alunos inscritos foi alcançado. No início de 2008, a escola passou de 250 para 450 estudantes, além dos estudantes da ETEC.

Desde então, para além do aspecto do aumento de matrículas, as demais ações empreendidas foram se fortalecendo cada vez mais na perspectiva do Bairro-Escola. O "Max", como é conhecido entre seus alunos, passou a ser o espaço catalisador e articulador entre os diversos agentes e espaços do território, compondo então, em conjunto com o Teatro da Vila e a ETEC, a *Escola do Bairro Vila Madalena*.

No ano 2009, em parceria com a escola, o Aprendiz canalizou esforços para a sustentabilidade das ações desenvolvidas no bairro. No ano seguinte, o Projeto Escola do Bairro Vila Madalena conquistou o apoio financeiro da BrasilPrev - Banco do Brasil, por meio da contribuição do banco ao Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUMCAD) da cidade de São Paulo.

Sabemos que a situação da Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos faz parte de uma crise que atravessa a educação brasileira e que, para superá-la, vários esforços confluem para o desenvolvimento de políticas públicas que levem em conta a educação integral e um currículo inovador para o ensino fundamental e médio. Alinhado a esse movimento, o Projeto Escola do Bairro tem como objetivo reunir várias tecnologias e desenvolver uma experiência que possa ser sistematizada e replicada em outros territórios. A proposta que vem sendo implementada é desenvolver um projeto de educação comunitária com duas escolas públicas, uma regular e outra técnica, e o teatro, integrando os conhecimentos curriculares aos saberes locais e ampliando o acesso das crianças e dos adolescentes aos bens culturais disponíveis na cidade. Além disso, o projeto visa fortalecer via Autoformação Pinheiros a rede das organizações, cujo público-alvo são as crianças e os jovens, a partir de diretrizes educativas e ações compartilhadas para promover seu desenvolvimento integral.

Escola após o mutirão de recuperação

Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.





Na perspectiva da educação integral o conjunto de ações em curso da Escola do Bairro vem alcançando vários avanços. Vale destacar aqui alguns deles:

- O aprimoramento e maior integração pedagógica entre as oficinas desenvolvidas pelos parceiros do bairro com os professores e o currículo escolar.
- O teatro comunitário, com o avanço de uma gestão compartilhada entre a escola e comunidade, a integração dos saberes comunitários e escolares e a consolidação de uma programação permanente e diversificada.
- A gestão da escola mais compartilhada e participativa, com a reorganização do Grêmio Estudantil e o envolvimento nos processos decisórios dos demais agentes da comunidade escolar, como professores, funcionários, pais/mães, além da rede de entidades parceiras.



- A consolidação da Autoformação como fórum permanente que reúne diversos agentes do território voltados para a proteção da vida, promoção da saúde e educação integral das crianças e jovens.

Acreditamos, portanto, que a construção de redes educativas territoriais cria condições adequadas para a prática da educação integral, uma educação que não se limita ao espaço escolar e possui uma visão integradora e sistêmica do processo de formação e transformação dos sujeitos. E, por isso, **os arranjos educativos locais não são simplesmente a soma de ações isoladas, mas o resultado de um plano pedagógico integrado do bairro.**

A seguir, o professor Marcelo Clementino, coordenador pedagógico da Escola Maximiliano, revela como foi o impacto do Projeto Escola do Bairro na sua instituição.²⁶

Como foi a repercussão do passeio de pesquisa que você fez com os estudantes da 5ª série para a praça atrás da escola com os outros professores? *Eu acho que eles não acreditavam muito, porque todos ficaram surpresos quando eu me “atrevi a ir à praça”, entre aspas, eles disseram “Marcelo, você vai levar toda esta turma, eles são terríveis”. A Márcia foi comigo, se ofereceu porque ela mesma ficou preocupada, “Imagina o Marcelo sozinho com essas crianças lá fora”. E não teve problema com eles lá fora. Eu acho que se comportaram melhor, ficaram mais atentos, observaram mais, responderam a algumas perguntas que eu fiz na sala de aula. E eles gostaram muito porque até hoje perguntam para mim “Quando a gente vai sair?”. Eu acho que é importante, senão eles ficam muito restritos à escola e acabam nem conhecendo o que tem no entorno. É importante eles conhecerem o espaço que eles têm, que é público, e que independente da aula eles podem ir lá e usufruir da praça. É apresentar a cidade nesse sentido.*

O que você pensa da corresponsabilização dos pais e mães nas decisões da escola? *É fundamental. Todas as pessoas com quem converso e que trabalham em escolas onde os pais têm uma participação dizem que a escola tem uma outra cara, inverte a relação. É um desafio tentar trazer os pais, uma participação maior deles, com atividades que os coloquem próximos dos seus filhos. Com todo o espaço que a gente tem, por exemplo, o teatro no período da manhã e da tarde pode ser um espaço para receber a comunidade, receber os pais e realmente existir uma apropriação dos alunos e dos pais. Por isso que eu gostei muito da ideia de ser coordenador dessa escola, porque eu vislumbrei um pouco isso, pensei nisso, na cultura, no currículo, juntar essas pontas que estão separadas, essa foi uma das motivações de ser coordenador.*

Quais são os maiores desafios de realizarmos na Escola a proposta de Educação Integral, que integre a escola com o bairro? *O maior desafio é um trabalho de*

²⁶ Entrevista realizada em 5 de julho de 2010.

conscientização com os professores, com a comunidade escolar, para que eles percebam e entendam que tem que existir essa integração porque, caso contrário, não seria uma escola de tempo integral, que tem como objetivo que os alunos participem das oficinas, para que aprendam, para que descubram habilidades e intenções de futuras profissões. O maior desafio é fazer com que todo mundo tenha essa compreensão. Porque, na verdade, isso não é novo, o governo já vem tentando por meio de muitos projetos essa integração com a comunidade e a escola, em programas como a Escola da Família e o Mais Educação. Infelizmente há uma cultura escolar muito voltada para o que acontece em sala de aula, escola, professor, não é uma coisa fácil de mudar. É uma mudança que vem acontecendo e que eu acho que não é de um dia para o outro. Isso vai acontecer, é a tendência, mas a gente tem que ir de pouquinho em pouquinho, para que essa comunidade de professores e de pais que participam da escola tenha essa consciência. Porque a educação mudou, as coisas mudaram e essas mudanças aconteceram tão rápido que é complicado as pessoas acompanharem. Às vezes nós criticamos esse professor que é tão tradicional, mas ele vai mudar muito devagar, ninguém muda tão rápido assim. É preciso dar condições para ele, dar subsídios para os professores se sentirem amparados, valorizados, sujeitos do processo.

Da experiência que vem sendo realizada hoje na Escola Maximiliano o que você acha que vale a pena dar continuidade? Desde que eu cheguei aqui a escola tinha uma fama não muito boa e eu tenho percebido que os pais vêm conversar comigo e eles falam que a escola está mudando, eles esperam muito mais. Então, eu percebo que os pais cobram bastante da escola, e eu acho isso importante porque eles estão atentos ao que está acontecendo. Óbvio que não é um percentual tão alto, mas pelo menos alguns estão muito ligados no que está acontecendo, pedem agilidade, têm posicionamento. Eu acho que o bairro é muito interessante, muito cultural com muitas coisas legais, a gente só tem a ganhar. É até um privilégio estar num bairro desses, onde acontecem tantos eventos, com tantas pessoas ligadas à arte que podem sempre agregar e trazer conhecimento e colaboração para a escola.

Buscamos por meio desta experiência, o desenvolvimento de uma tecnologia social baseada na formulação de um projeto político pedagógico integrado e democrático, que seja

um referencial pedagógico comum, capaz de articular uma rede de organizações que atuam no território e garantir o desenvolvimento integral e a melhoria das condições de vida.

Sabemos que a formação e consolidação deste tipo de proposta não são tarefas fáceis. Trata-se de um processo de longa duração, que envolve uma mobilização permanente da comunidade em torno de objetivos comuns, com uma gestão participativa e ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento, sustentabilidade e a transformação da cidade que desejamos tanto para nós, quanto para as futuras gerações.

EM RESUMO

- A cidade é o *locus* (local, em latim) no qual o Projeto Pedagógico do Bairro se realiza.
- As cidades, sejam elas grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras.
- Um determinado território é constituído por um conjunto de grupos sociais, que circulam e estabelecem no espaço o seu pedaço, trajetos, circuitos, muitas vezes concomitantes entre si, como práticas e estratégias de utilização e desfrute do espaço público.
- A diversidade presente nas cidades atuais traz entre os seus desafios o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade.
- Para que uma escola seja produtora de conhecimento sobre o seu território, é preciso que os currículos escolares sejam permeados por esta realidade, tornando-se a escola uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes.
- A Autoformação Local visa o compartilhamento de saberes e experiências de indivíduos e instituições, articulando diversos atores, recursos e espaços educativos situados num mesmo território.
- A formação desta rede de cooperação tem por finalidade ampliar as possibilidades de aprendizagem e a qualidade de vida de um determinado local.

Para saber mais

UNICEF. *A plataforma dos Centros Urbanos: passo a passo*. Guia dos Grupos Articuladores Locais, São Paulo, 2009.

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização, in Florestan Fernandes (org.), *Comunidade e Sociedade (leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação)*, Companhia Editora Nacional/Edusp, São Paulo, 1973.



AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES:

A COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E AS PRÁTICAS

Lilian Kelian é historiadora formada pela Universidade de São Paulo. Atua há nove anos na educação de crianças e jovens, na formação de educadores, gestão e avaliação institucional de projetos educacionais. É cofundadora da Escola Lumiar e do Instituto de Educação Democrática Politeia e coordena o Núcleo de Pesquisa-ação Comunitária da Associação Cidade Escola Aprendiz.

A formação de professores surgiu como um tema para

reflexão na Cidade Escola Aprendiz em 2005, quando lançamos a publicação *Bairro-Escola: Uma nova Geografia do Aprendizado*. Ao conhecerem nossa experiência, outras organizações (em especial, as secretarias de educação de várias cidades brasileiras) nos pediam que formássemos seus profissionais na metodologia do Bairro-Escola. Em 2007, com a publicação do *Bairro-Escola passo a passo*, as solicitações para projetos de formação se intensificaram. Fomos convidados pelo Ministério da Educação (MEC) para fazer parte de um grupo de trabalho que subsidiaria a criação de políticas de educação integral.

Essa demanda que veio de fora nos colocou uma série de interrogações e, de certa maneira, se tornou um poderoso elemento de reestruturação dos conceitos, metodologias, formas de gestão e práticas do Aprendiz. Isso porque, quando instigados a ensinar o que sabíamos, nos deparamos com toda nossa ignorância a respeito daquilo mesmo que inventáramos. Ainda não sabíamos, mas havíamos sido lançados no ciclo irresistível da pesquisa-ação.

As interrogações surgiam diante de nós sobre diferentes aspectos. Eram questões como: o bairro-escola pode ser ensinado? Como formar educadores da rede pública a partir de uma experiência no Terceiro Setor? A estrutura escolar suportaria as transformações pretendidas? Quais metodologias de ensino propiciariam aos educadores não apenas

adquirir um discurso sobre educação integral, mas, principalmente, uma experiência de educação integral?

Também nos deparamos com questões que nos remeteriam à nossa estrutura interna: Por que os educadores do Aprendiz não se reconheciam nas publicações sobre o bairro-escola? Por que, apesar de toda preocupação com o percurso formativo das crianças e dos jovens, não havia no Aprendiz um percurso de formação para os educadores? A experiência do bairro-escola estaria suficientemente sistematizada para ser replicada?

E pode-se dizer sem exagero que a tentativa de responder essas questões reestruturou completamente o Aprendiz e teve impacto sobre todos os seus projetos.

Por onde andamos nestes anos

Nos últimos anos a Cidade Escola Aprendiz formou milhares de educadores comunitários e participou ativamente da construção de programas de educação integral em diversas cidades do país. Entre estes, destacam-se: Bairro-Escola em Barueri (SP); Interação Família e Escola, em Taboão da Serra (SP); Educação Comunitária, em Praia Grande (SP); Cidade Saudável, Cidade Educadora, em Sorocaba (SP); Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ); Bairro Educador, no Rio de Janeiro (RJ); Escola Integrada, em Belo Horizonte (MG). Arranjo Educativo Local, em Curitiba (PR); Vila Aprendiz em Serra Grande (BA) e Bairro-Escola no Recife (PE).

Desde 2007, quando foi publicado *Bairro-Escola Passo a Passo*, pelo MEC, UNICEF, prefeituras de Nova Iguaçu e Belo Horizonte e Cidade Escola Aprendiz, nossa organização participa do grupo de trabalho formado por algumas ONGs, associações sindicais dos profissionais da educação, secretarias municipais e estaduais de educação e professores das universidades federais para subsidiar a formulação e o acompanhamento do Programa Mais Educação do Ministério.

*Formação dos gestores do
Programa Clube Escola - SP
Foto - Acervo Cidade Escola
Aprendiz.*



Educando educadores

Definimos bairro-escola como uma ferramenta de gestão comunitária e territorial das oportunidades educativas. O bairro-escola traz, portanto, uma perspectiva bem específica de educação integral e de gestão democrática e **propõe mudanças estruturais e estruturantes** nas escolas e nas organizações do bairro em geral.

Nossa grande aspiração é fazer da formação um espaço que reflita nossa concepção de educação integral. E o aspecto central da nossa concepção é a participação da comunidade na construção dos projetos pedagógicos das escolas e dos bairros. Quando pensamos na comunidade estamos nos referindo aos estudantes, educadores, gestores, pais e funcionários (que são a comunidade imediata da escola), mas também à comunidade no entorno da escola (moradores, movimentos sociais, empresários e trabalhadores) e às equipes dos principais serviços públicos desse entorno.

A autonomia das diferentes pessoas que fazem parte da comunidade e, em especial, a autonomia dos estudantes é o valor primordial da concepção de educação integral

praticada pelo Aprendiz. **O desafio que enfrentamos na formação de educadores é considerá-los como sujeitos ativos, trabalhando a partir dos seus conhecimentos, experiências e desejos.**

Como resposta a esse desafio, o movimento primeiro da formação é, portanto, a desconstrução da expectativa que as pessoas têm sobre o que é o ensino. E muitas vezes essa desconstrução começa com a própria organização que nos convida e contrata.

Para transformar a visão, a postura e as práticas dos educadores é preciso promover um espaço de formação extremamente coerente com a concepção pedagógica que se pretende compartilhar. Talvez a desconstrução dessa expectativa sobre ensino e aprendizagem seja o eixo central da formação. A desconstrução da ideia de que as formas de ensinar independem da cultura, do conhecimento e da experiência daqueles que aprendem foi se tornando uma necessidade. Era preciso acabar com esse mito.

Cada formação é singular

Nossas formações, hoje denominadas autoformações, são concebidas como espaços em que **educadores compartilham conceitos e práticas**. A experiência da Cidade Escola Aprendiz é o eixo estruturante desse currículo que emerge dos participantes. Embora exista um “menu” organizado de experiências, conceitos, textos e exercícios, cada formação é singular porque centrada no encontro das experiências e indagações de um grupo de educadores. A experiência do Aprendiz surge como disparadora de questões e não como lição a ser aprendida.

Assim, os educadores experimentam a possibilidade de construir conhecimento na interlocução com diferentes conhecimentos, culturas e experiências. Não é assim que a escola deveria ser?

Decorre dessa perspectiva a necessidade de trabalharmos com uma comunidade mais ampla do que aquela imediata, integrada ao ambiente da escola, porque é fundamental superar a distância que existe entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes. Existem algumas maneiras de promover maior integração entre a escola e a comunidade:

- propiciar que os educadores conheçam o entorno da escola e elaborem projetos a partir dos problemas locais;
- elaborar atividades que envolvam os saberes dos pais e dos moradores do bairro;
- criar oportunidades para que os estudantes atuem na comunidade;
- envolver os pais e outros membros da comunidade na construção do projeto pedagógico da escola.

Por essa razão, **a autoformação dos educadores tem como fundamentais os conceitos de território e comunidade, que são discutidos à luz das suas próprias experiências.**

Mas, também, à luz dos exercícios de mapeamento que lhes são propostos.

Os exercícios de mapeamento propiciam o reconhecimento da comunidade escolar e dos arredores, o mapeamento dos conhecimentos disponíveis nas organizações (centros culturais, bibliotecas, museus, empresas, universidades etc) e o levantamento dos conhecimentos de pessoas da comunidade (pais, estudantes, funcionários, moradores do bairro etc).

Três dimensões curriculares

Os exercícios de mapeamento preparam os educadores para a construção de projetos curriculares que integram três dimensões: o desejo e a cultura dos estudantes, os potenciais formativos das pessoas e das organizações da comunidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, os diferentes problemas do bairro podem se converter em objeto de investigação (e de intervenção) dos estudantes. É assim que o bairro e, em seguida, a cidade se transformam em currículo escolar.

Finalmente, existe um último aspecto da concepção de educação integral a ser investigado com os educadores que está relacionado à rede de organizações que atua para proteger e promover os direitos das crianças e dos jovens. É no exercício de mapeamento que os educadores as conhecem ou reconhecem. São escolas públicas e privadas, abrigos, serviços de saúde, agentes da assistência social, conselho tutelar, agentes policiais e organizações não governamentais.

Porém, em geral, essas organizações não trabalham de fato em rede, mas sim a partir



de visões completamente diferentes e numa relação pouco colaborativa. Torna-se assim fundamental mobilizar e articular essas diferentes organizações, engajando-as num processo de reflexão permanente e de alinhamento conceitual.

Ao romper com a lógica dos encaminhamentos, a articulação da rede potencializa a atuação da escola porque garante a atenção necessária às crianças e aos jovens mais vulneráveis. Além disso, as escolas que atendem diferentes segmentos (infantil, fundamental e médio) têm a oportunidade de estabelecer alguma continuidade entre seus projetos pedagógicos.

Muitas vezes quando propomos aos educadores esse trabalho com a rede, eles resistem porque lhes parece escapar do escopo de sua função. Mas o fato é que **quando trabalhamos bem em rede dependemos menos e não mais esforços**. Na verdade, trata-se de rompermos também com a ideia de que ao professor cabe ensinar uma disciplina. Precisamos de educadores, ou seja, profissionais capazes de olhar integralmente para os estudantes.

Quando decidi ser professor(a)

Nossa concepção de educação integral propõe mudanças estruturais na escola e boa parte da formação está dedicada a desconstruir um paradigma vigente. Mas essa desconstrução não acontece somente no plano dos discursos ou da reforma das instituições.

A educação integral exige mudança na postura e nas práticas dos educadores.

Em função disso, a reflexão dos educadores sobre sua própria trajetória é uma das principais metodologias da formação. São diferentes exercícios que os orientam a lembrar e reorganizar suas motivações, seus interesses, suas experiências escolares e sua história de professor.

Um exercício que propomos é que escrevam um breve relato sobre o momento em que decidiram se tornar professores. Que expectativas e medos estavam presentes naquele tempo? Que outras possibilidades profissionais os apaixonavam? Houve uma pessoa que os influenciou? E esse relato é compartilhado e debatido com os outros, com o objetivo de propiciar ao grupo uma reflexão sobre desejo de ser professor. É comum que, em um grupo, alguns não tenham feito verdadeiramente uma escolha ou que tenham tido pouca consciência dela. Mas o importante é que o sentido pode ser reencontrado no passado ou recriado no presente e, em geral, acontecem ambos os movimentos.

A educação fora da escola

Outro exercício interessante é a confecção de uma linha do tempo que resgate e organize as experiências formativas mais significativas dos educadores. Esse exercício possibilita discutir como grande parte das experiências formativas não acontecem apenas (nem principalmente) na escola, mas em outras instituições e espaços. É um exercício que permite investigar o percurso formativo e entender como o desejo de aprender se estabelece numa teia de relações complexas entre a família, a comunidade e a escola.

Para refletir mais especificamente sobre a cultura escolar, propomos que os educadores escrevam um breve relato sobre os acontecimentos mais marcantes da sua vida escolar. Esse é um exercício que permite uma discussão bem interessante e profunda sobre a estrutura

da escola, o impacto positivo e negativo dela na vida das crianças e dos jovens, os inúmeros conflitos que a atravessam e o impacto desses conflitos para aprendizagem.

Esses exercícios são intercalados com debates mais conceituais e leituras. Nestes debates e leituras procuramos propiciar aos educadores dois movimentos: entre a experiência e a teoria e, também, entre reflexões mais individuais e as sínteses realizadas pelo grupo. O interessante é que muitas vezes, profissionais que trabalham juntos há anos, passam a conhecer uns aos outros de uma perspectiva diferente.

A narrativa é um traço predominante dos exercícios porque permite aos sujeitos recriarem o sentido das experiências no tempo, ou seja, no movimento complexo dos grupos sociais, das motivações de diferentes naturezas e origens, das contradições e conflitos, das hesitações e impulsos. É reconhecendo a complexidade do seu próprio desejo que o educador se prepara para reconhecer a complexidade (e a riqueza) do desejo de aprender dos seus estudantes e a trabalhar a partir dessa complexidade.

Conflitos à tona

Quando falamos a respeito de todos esses temas (educação, comunidade, território e rede) e envolvemos a experiência direta que os educadores têm deles, inúmeros conflitos vêm à tona. A formação em si, como um espaço de construção coletiva do conhecimento, é uma oportunidade para vivenciarmos os conflitos e refletirmos sobre eles.

A crise que a escola atravessa tem levado cada vez mais os educadores e gestores a pensar na necessidade de aprender técnicas de mediação de conflitos. Mas em que medida as questões disciplinares não são, também, consequências da inexistência dos projetos pedagógicos, da ausência da cultura dos estudantes nesses projetos, da falta de desejo dos educadores e da fragilidade dos processos de reflexão e de deliberação coletivas?

Na verdade, é difícil que as técnicas de mediação venham resolver um problema tão estrutural da escola. Afinal, o que num grupo permite uma resolução integradora dos conflitos é o fato de que existe um sentido maior para se permanecer junto. E esse sentido, na escola, deve ser a construção de conhecimento.



*Curso Engenharia Comunitária
Foto - Acervo Cidade Escola
Aprendiz.*

Trabalhamos a partir de ideia de que os conflitos são necessários e que, ao contrário, um espaço em que o conflito não pode vir à tona (por falta de tempo, lugar ou pela ausência de uma linguagem) é um espaço violento. **Os conflitos não são um desvio da regra, são a própria dinâmica das relações humanas** e da produção de conhecimento.

Muitas vezes, o educador pensa que a mediação dos conflitos é um trabalho extra que precisa ter para conseguir dar suas aulas. E costuma separar as “questões de socialização” das “questões cognitivas”. Mas, se o conhecimento é uma costura entre ideias, culturas e histórias diferentes, não seria o conhecimento fruto da mais sofisticada socialização? Então, o trabalho do educador é, por excelência, um trabalho de mediação. Desde que a escola e o bairro sejam concebidos como uma única comunidade de aprendizagem.

Participação dos estudantes

Assim como a participação ativa dos professores e da comunidade no projeto pedagógico da escola, a participação dos estudantes é elemento essencial do bairro-escola. Na formação dos educadores, trabalhamos identificando e fortalecendo os espaços de participação existentes nas escolas (em geral, a representação discente e o grêmio escolar), mas tendo como horizonte sua ampliação.

Pensamos que não apenas os estudantes devam participar das instâncias políticas da escola como também, e principalmente, da construção pedagógica. Ou seja, **não pode haver uma descontinuidade entre a gestão democrática da escola e o currículo**. Quando trabalhamos com os professores, avançamos com eles na construção de um conceito curricular que tenha coerência com uma concepção pedagógica cujo centro é a autonomia dos estudantes. Portanto, desenvolvemos uma ideia de um currículo de arquitetura aberta que estruture os interesses dos estudantes.

E o que é essa estrutura da liberdade de aprender? Essa estrutura tem três fundamentos:

- as habilidades e competências dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- o mapeamento das habilidades e competências da comunidade (em amplo sentido);
- a construção coletiva de projetos.

Tanto as habilidades e competências dos PCN como as da comunidade compõem o mapa de possibilidades e o educador guiará o grupo de estudantes, mediando seus diferentes desejos de aprender, na construção de projetos. Vale lembrar que o projeto nasce de uma pergunta ou hipótese e elabora estratégias para sua solução, contendo sempre um **ciclo de planejamento-ação-reflexão**.

Quando se torna mais claro para os educadores que o bairro-escola propõe uma mudança estrutural e profunda, a formação enfrenta grandes resistências. Uma primeira leitura dos educadores pode considerar que o conhecimento disciplinar que eles detêm está sendo posto de lado. No entanto, nessa concepção, o educador também é centro da produção do conhecimento, deixando de ser alguém que reproduz ou transmite e passa a ser um arquiteto do conhecimento. A perspectiva que se anuncia é a da integração entre as diversas disciplinas que, costumeiramente, compartimentalizam o conhecimento.

Assim, é fundamental pensarmos que quando trabalhamos a partir da cultura e dos saberes locais não falamos simplesmente de uma transposição mecânica dessas experiências, conhecimentos e valores para o currículo. Essa relação precisa ser crítica nos dois sentidos, ou seja, os valores comunitários e os valores acadêmicos se aprimorando mutuamente.

E a formação dos educadores tem que ser uma demonstração exemplar desse “movimento curricular”. É por isso que a formação é extremamente desafiadora para o Aprendiz, pois nos coloca na posição em que os educadores estão em relação a seus estudantes.

A transformação do educador

Esses processos de formação com educadores provocaram transformações também na Cidade Escola Aprendiz, com a absorção, por parte da organização, dos valores do bairro-escola. Isso provocaria reformulações na estrutura organizacional, em seus mecanismos de seleção e de formação interna, na avaliação institucional e na própria dinâmica de criação e desenvolvimento de projetos.

Passou a ser inescapável que desenvolvêssemos uma estrutura interna de produção de conhecimento com as mesmas características e valores daquela que propunhamos às escolas. Não podíamos continuar a defender nossa ideia de educação integral e não propiciar à nossa própria equipe um percurso formativo. Assim nasceu a proposta de nos reunirmos em grupos de estudos, que denominamos “coletivos”.

Uma vez por semana, a equipe inteira da Cidade Escola Aprendiz se divide em cinco grandes grupos de estudo em torno dos seguintes temas: Articulação e Mobilização, Comunicação Comunitária, Cultura Urbana, Educação Integral e Juventude e Trabalho. Cada um dos coletivos elabora seu programa levando em conta as necessidades das equipes, a história da Cidade Escola Aprendiz e os interesses e os conhecimentos de seus participantes.

Os coletivos não são exatamente instâncias deliberativas, são espaços de reflexão e, portanto, cabem aos coletivos as deliberações mais conceituais. Anterior a esse movimento foram criados mecanismos deliberativos mais horizontais na Cidade Escola: cada equipe se constitui como espaço deliberativo dos projetos e cada coordenador de equipe representa



Esquema de articulação de Bairro Escola - produto da formação dos agentes de Serra Grande - BA.

sua equipe perante a direção.

Esse movimento interno, pleno de desafios e contradições, tem sido muito inspirador e deu consistência para as práticas de disseminação do Bairro-Escola, não apenas para formação em si, mas também, e principalmente, para os projetos que a Cidade Escola incubia em outros territórios de São Paulo e do Brasil.

E, talvez, a principal lição aprendida nesse processo e que precisamos construir com os participantes das nossas formações não seja tanto o conjunto de soluções que desenvolvemos, mas sim a **capacidade de sustentar as interrogações**, pois quando se trata de uma comunidade de aprendizagem é mais importante preparar as pessoas para lidar com o fato de que não existem soluções prontas. Ou, como diria o escritor russo Leon Tolstoi, ter como método a ausência de método.

EM RESUMO

- Define-se Bairro-Escola como uma ferramenta de gestão comunitária e territorial das oportunidades educativas.
- O Bairro-Escola traz uma perspectiva bem específica de educação integral e de gestão democrática e propõe mudanças estruturais e estruturantes nas escolas e nas organizações do bairro em geral.
- O desafio da formação de educadores é considerá-los sujeitos ativos neste processo, trabalhando a partir dos seus conhecimentos, experiências e desejos.
- As autoformações são concebidas como espaços nos quais os educadores compartilham conceitos e práticas. Cada formação é singular porque centrada no encontro das experiências e indagações de um grupo específico de educadores.
- Os exercícios de mapeamento preparam os educadores para a construção de projetos curriculares que integram três dimensões: o desejo e a cultura dos estudantes, os potenciais formativos das pessoas e das organizações da comunidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- A educação integral exige mudança na postura e nas práticas dos educadores. Em função disso, a reflexão dos educadores sobre sua própria trajetória é uma das principais metodologias da formação.
- Conflitos não são um desvio da regra, são a própria dinâmica das relações humanas e da produção de conhecimento.
- Um projeto nasce de uma pergunta ou hipótese e elabora estratégias para sua solução, contendo sempre um ciclo de planejamento-ação-reflexão.

Para saber mais

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008

HERNANDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre:

Artmed, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. São Paulo: Autêntica, 2004.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOLSTOI, Leon. *Obras Pedagógicas*. Moscou: Edições Progresso, 1988.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005 (p. 443-466).



O JOVEM COMO

EDUCADOR

Izabel Marques, psicóloga pela USP-SP e Máster em Comunicació y Educación pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, é mestranda em Psicologia na PUC-SP, com estudos sobre a intergeracionalidade, e gestora do projeto Oldnet da Associação Cidade Escola Aprendiz.

B. era um menino *negro de 15 anos e estudava em uma escola pública de São Paulo. Um dia ouviu falar de um projeto de uma ONG em que adolescentes, como ele, ensinavam idosos a mexer no computador. Muito interessado, decidiu experimentar. Interessado também na língua francesa, que sempre achou muito bonita, iniciou paralelamente um curso gratuito de francês em uma instituição cultural voltada a pessoas de baixa renda. Na ONG sua aluna tinha 76 anos e falava francês fluentemente (antigamente o francês fazia parte dos currículos escolares, junto com o inglês) e ao saber disso, B. passou a incluir o francês nas aulas de MSN (Messenger). Assim era sua ideia: enquanto sua aluna treinava com ele a ferramenta de conversa instantânea, ele treinava seu francês conversando com sua aluna. O jovem B. ensinou esta e mais várias outras idosas ao longo de alguns anos no projeto. Fascinado por educação e querendo sempre aprender (e ensinar) cada vez mais, quis tentar uma bolsa em uma escola particular renomada. Não obteve a pontuação necessária nos testes de conteúdo, mas o diretor da escola aprovou-o por ficar muito bem impressionado com o jovem na entrevista. B. havia contado ao diretor sobre suas experiências no projeto ensinando idosos e o que a vivência havia trazido de benefícios e transformações em sua vida. Anos depois, com 18 anos e já na faculdade, B. sentiu saudades de dar aulas para idosos e decidiu, ele mesmo, montar uma turma de informática dentro de um asilo. Procurou a diretora da casa e, sozinho, divulgou a iniciativa para colegas do*

estágio que fazia. Ensinou seus colegas jovens a dar aulas para idosos e conseguiu montar duas turmas de idosos internautas aos finais de semana. Hoje B. é um executivo de um grande banco e está mobilizando seus colegas para implementar o projeto dentro da área de responsabilidade social da empresa. Como já fala fluentemente o inglês, o francês e o espanhol, entrou em um curso de mandarim. Nas horas vagas manda scraps para o Orkut de suas ex-alunas idosas, com quem ainda mantém uma forte amizade.

*

Um jovem de 16 anos, extremamente pobre, participava do mesmo projeto. No dia 15 de outubro, Dia do Professor, sua aluna idosa lhe deu um lindo presente, com laço de fita: um retrato com uma foto dos dois, para que ele nunca se esquecesse dela. O menino começou a chorar e contou que nunca em sua vida havia ganhado um presente. Seu primeiro presente foi uma homenagem ao professor que aprendeu a ser.

*

Uma menina de 10 anos aprendeu a fazer bonecas de pano com sua tia. Gostou tanto que passou a ensinar, depois da escola, suas colegas de classe da mesma idade. Alguns anos se passaram e formou-se uma rede de trabalho; hoje esta menina é uma jovem empresária que tem uma cooperativa de confecção de bonecas, com suas antigas colegas de escola. A confecção e a venda de bonecas tornaram-se as principais fontes de sustento da jovem durante os anos em que cursou a faculdade de Educação. Sua pós-graduação também está sendo paga pelas bonecas.

Estas e tantas outras histórias fazem parte da vida de jovens do mundo todo, na maioria adolescentes, que enxergaram que é possível participar da Educação não apenas como alunos, sentados em um banco de escola. Esses jovens põem em xeque a concepção, bastante difundida, de que “os jovens têm muito o que aprender...” Esse modo único de enxergar a juventude traz consigo um ranço bastante limitador, pois se entende que aos jovens só cabe apreender a realidade, absorver conhecimentos dos mais velhos para, mais tarde, quando forem adultos, e, portanto, dignos de algum crédito, colocar esses conhecimentos em prática – de preferência no trabalho. Essa visão coloca o jovem como um cidadão adiado, um projeto ainda inacabado, que deve se formar e se informar o máximo que puder para “depois” poder exercer seus direitos e deveres. É assim que entendemos ser

“jovem”? **Por que, afinal, jovens não podem, além de aprender, também ensinar?** Os jovens não terão uma série de saberes, de conhecimentos que possam trocar com outras pessoas, inclusive mais velhas? A propósito, será mesmo que idade é sinônimo de saber?

Na realidade esse olhar desvela uma concepção de educação excessivamente estanque, unilateral e “bancária”, como Paulo Freire bem definiu: uma pessoa (que sabe “muito”) despeja seus conhecimentos sobre uma outra (que não sabe “nada”). Nem é preciso dizer que está implícito, nesta equação, que aquele que despeja é mais velho, e o que recebe é mais jovem. O que este paradigma não considera dar conta é que **a aprendizagem na realidade acontece ao longo de toda a vida, em um processo constante, orgânico e de mão-dupla.**

Veremos, neste artigo, de que forma têm surgido, no Brasil e no mundo, diversas iniciativas em que o jovem assume o papel de educador. Veremos também em quais princípios essas experiências se baseiam, quais conceitos as inspiram e os inúmeros benefícios que trazem aos jovens.

Projetos com jovens educadores

A Cidade Escola Aprendiz desenvolve, desde 1997, uma série de projetos pedagógicos que trazem a perspectiva do jovem como protagonista e como agente de educação, de cultura e de comunicação. A concepção de que o jovem não apenas aprende, mas também pode ensinar, sustenta alguns dos conceitos fundamentais para a instituição, como os de “Bairro-Escola” e de “Educação Integral”. **Por bairro-escola compreende-se que a educação não ocorre apenas dentro das salas de aula, mas em todo lugar e com a participação de toda a comunidade. Desta forma, a responsabilidade pela educação passa a ser compartilhada entre todos os cidadãos, e deixa de ser função única do professor formal.** A família educa seus filhos, bem como crianças educam umas às outras, nos educamos no ambiente de trabalho, no cinema, na rua:



Programa OldNet

Foto - Rodrigo Rosenthal.

“O Bairro-Escola cresce na medida em que consegue envolver públicos cada vez mais diversos, como educadores ou como aprendizes. E, quanto mais ele cresce, mais se confundem os papéis, pois ensinar é também uma forma de aprender. E vice-versa. (...) Fazer com que o jovem atue como educador ajuda em seu processo de amadurecimento, desenvolvendo nele senso de responsabilidade, flexibilidade, maior capacidade de entender os outros. É também um caminho para levá-lo a participar mais de sua comunidade e a engajar-se em ações sociais, além de valorizar o papel do professor.”¹

Esta concepção se relaciona nitidamente com a perspectiva de Educação Integral, tema tão difundido atualmente entre educadores e pesquisadores. Afinal, **pelo olhar da Educação Integral o “tempo de aprender” não está restrito ao tempo escolar**. A formação de um indivíduo ocorre em um processo permanente; deixa-se de lado a ideia de que há uma faixa

1 MEDEIROS F., B. & GALIANO, M. B. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo D’Imagem, 2005, p. 44-45.

etária específica para o aprendizado: todo ser humano é compreendido como aprendiz, independentemente de sua idade:

“Compreendida desse modo, a educação integral convida à participação de muitos agentes educativos que põem em circulação diferentes saberes e modos de produção de conhecimento. Tomados em sua igualdade, os conhecimentos dos adultos (educadores, familiares, agentes culturais) e dos adolescentes podem circular sem reafirmar hierarquias, podem ser questionados sem ser desqualificados. Supõe, portanto, a valorização dos saberes não formalizados, dos conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela troca entre gerações”²

Jovens Ensinando Idosos

Justamente procurando inverter, subverter os papéis (de quem “ensina” e quem “aprende”) e promover a troca entre gerações é que foi criado o Projeto Oldnet no Aprendiz. Acumulando experiências de 12 anos em funcionamento, o Oldnet é um laboratório pedagógico que aproxima duas gerações através das novas tecnologias: adolescentes ensinam informática a idosos.

As aulas são ministradas um a um, ou seja, um professor jovem para cada aluno idoso, em pequenas turmas. Não há divisão de turma por “níveis” de conhecimento (básico, intermediário ou avançado). Em uma mesma turma podemos ver um idoso aprendendo com um jovem a ligar o computador e outra dupla já mandando *scraps* pelo Orkut. Isso significa dizer que o processo de ensino-aprendizagem funciona de modo individualizado, de acordo com as características da dupla de trabalho, e todo o planejamento dos encontros, a produção de apostilas didáticas pelo jovem educador e os conteúdos trabalhados serão construídos a partir do processo vivido pelo par. Nesse trabalho constante de elaboração e revisão, o jovem educador leva em conta o que o idoso já sabe, o que deseja aprender, quais

2 Cidade Escola Aprendiz & Cenpec. *Comunidade Integrada: A cidade para as crianças aprenderem*. Belo Horizonte: Fundação Itaú Cultural, 2008.

Programa OldNet

Foto - Rodrigo Rosenthal.



as suas necessidades, quais seus potenciais, suas dificuldades, qual seu repertório e seu ritmo de aprendizagem.³

Após as aulas, todos os jovens educadores se reúnem para uma supervisão e, neste momento, se revisam os processos pedagógicos de cada dupla e os avanços e obstáculos experimentados. Neste rico encontro intergeracional ocorre uma inversão: o jovem, de quem se espera que aprenda (pela inexperiência, pela imaturidade), agora ensina; e o idoso, de quem se espera que ensine (pelos anos acumulados, pela experiência de vida), agora aprende. E mais: **neste jogo educativo inspirado pelo Bairro-Escola, pela educação integral e pela educação comunitária, quem educa aprende e quem aprende educa também**. Já não se consegue mais ver a educação como uma via única e como transmissão de conhecimento, mas como um fluxo, uma troca de saberes constante e do qual ambos (jovem e idoso, educador e educando) saem transformados.

³ É Paulo Freire quem salienta a importância de levar em conta o repertório cultural e subjetivo de cada aluno no processo educativo.

Jovens Ensinando Crianças

Também no Aprendiz se desenvolve o Programa Aprendiz Comgás (PAC), no qual jovens se organizam em grupos de trabalho e desenvolvem projetos de intervenção social em suas comunidades. Destes projetos, muitos trazem o jovem no papel de educador, como o “Lendo para o futuro”, de 2008. A iniciativa foi concebida e posta em prática pelos próprios jovens, e tem como objetivo estimular a leitura e a interpretação de textos em crianças de 8 a 10 anos de idade, alunos regulares de uma escola estadual da zona leste de São Paulo. São os jovens que planejam os encontros e conduzem as atividades com as crianças.

Felizmente notamos que a experiência de jovens atuando como educadores em uma comunidade vem se espalhando no país. Inspirada pelos ideais de bairro-escola e pelas ações do Aprendiz, a prefeitura de Belo Horizonte desenvolve, desde 2006, o Programa “Escola Integrada”. O programa é fruto de uma ação intersetorial e foi implementado em 120 escolas da rede municipal, atendendo 35 mil alunos⁴. O objetivo do programa é ampliar as atividades educativas para além da sala de aula, fazendo parcerias com universidades, fundações e ONGs da região. Uma das estratégias do programa é estabelecer uma parceria com universitários jovens, que passam a ministrar oficinas para as crianças das escolas. São jovens educadores que, ao mesmo tempo, contribuem para a educação integral dos alunos e aprendem a planejar, organizar e ministrar oficinas, geralmente em sua futura área de atuação profissional.

A publicação “Bairro-escola passo a passo” nos conta a história de uma jovem monitora do programa de Belo Horizonte que trouxe às oficinas um modo criativo e ousado de ensinar e aprender:

“Luciana Lana Pinto, estudante de Licenciatura em Matemática na UFMG, é monitora. No início do projeto, chegou à Escola Professora Consuelita Cândida com uma proposta inovadora: ensinar matemática ao ar livre. Sem quadro negro e giz nas mãos e com muita criatividade na cabeça, Luciana consegue mostrar aos estudantes que a matemática faz parte da vida e não se resume a uma matéria escolar. Nas oficinas de resolução de

⁴ Leia, a seguir, entrevista com a Secretária de Educação de Belo Horizonte, professora Macaé Evaristo.



Programa Aprendiz Comgás
Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.

problemas, por exemplo, utiliza elementos que fazem parte do dia a dia da criança, como frutas, figurinhas e carrinhos, além de elementos da natureza, presentes nos parques. Para ela, a Escola Integrada cria uma relação de confiança entre alunos e monitores.”⁵

Jovens Ensinando Adultos

É interessante observar que outras iniciativas sociais começam a surgir em diferentes partes do mundo e que se guiam por princípios pedagógicos semelhantes. A cidade argentina Esquel tornou política pública um projeto em que adolescentes alfabetizam adultos. À semelhança do Oldnet, antes de iniciar os trabalhos os jovens passam por uma capacitação e após o início das aulas têm supervisões periódicas. Segundo os criadores do projeto, a iniciativa visa atender não apenas às necessidades dos adultos, mas também às dos jovens alfabetizadores, “que necessitam de um espaço de confiança e oportunidades para

5 CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-escola passo a passo*. São Paulo: Unicef/Fundação Educar, 2007, p. 46-47.

expressar sua criatividade com espontaneidade; desenvolver sua autonomia, bem como sua capacidade de autogestão de situações-problema; realizar importantes aprendizagens sociais e sentir-se protagonistas da possibilidade de modificar a realidade social”⁶.

Os princípios norteadores do processo de preparação dos jovens também parecem se inspirar nos mesmos conceitos do bairro-escola. Não à toa essa experiência foi apresentada, ao lado do Oldnet, no X Congresso Internacional de Cidades Educadoras:

“[No projeto] se promove um modo de vinculação distinta do educador com os que aprendem, e destes com o conhecimento:

** que o [jovem] alfabetizador não seja fonte do conhecimento, mas um guia turístico em uma aventura de descobrimento dos educandos;*

** começar sempre a partir do que o educando já sabe, conhece, pensa, do que quer aprender.”⁷*

Tutoria e o modelo de aprendizagem compartilhada

“O espírito do Bairro-Escola tem tudo a ver com esta fluidez dos papéis, que permite aprender ensinar a aprender.”⁸

Um modelo pedagógico em que o jovem assume o papel de educador e auxilia outra pessoa ou um grupo de pessoas a aprender traduz um princípio pedagógico muito difundido e que vem recebendo bastante atenção há alguns anos. Como vimos, é crescente a tendência de organizações do terceiro setor, escolas, poder público e até do setor privado desenvolverem projetos com a perspectiva de coeducação ou aprendizagem compartilhada e de mão-dupla, especialmente entre jovens, adolescentes e pré-adolescentes. A terminologia conceitual destas práticas, no entanto, adquire uma enorme variedade (tutoria, educação de pares etc), e para muitos teóricos não existe ainda uma distinção muito clara

6 Programa de Alfabetización Municipal (P.A.M.) de Esquel, Argentina, 2008, p. 7

7 Programa de Alfabetización Municipal (P.A.M.) de Esquel, Argentina, 2008, p. 8.

8 MEDEIROS F., B. & GALIANO, M. B. *Op. cit.*, p. 79.

desses conceitos, que se aproximam e têm muitos pontos de intersecção.⁹

O conceito mais conhecido, e que claramente inspira estas práticas, é o de *tutoria*. É também o princípio mais antigo, uma vez que tem suas origens na Antiguidade Clássica – especificamente nas civilizações grega e romana – e caracteriza-se por um modelo de educação em que, em vez de haver uma transmissão de saberes (como de um mestre a um aluno), ocorre uma *entrajuda pedagógica*, na qual um serve como guia ou orientador nos caminhos do conhecimento do outro.

A origem etimológica da palavra *tutoria* é o verbo latino *tueri*, que significa a um só tempo proteger, zelar e supervisionar. Sócrates chega a comparar o tutor a um peixe elétrico, que provoca reações a quem o toca e estimula no interlocutor sua capacidade de raciocínio rápido. Assim, a tutoria se define como uma forma de educação que coloca no indivíduo a responsabilidade pelo próprio conhecimento.

Se Sócrates é o representante por excelência da tutoria na civilização grega, a figura de destaque na cultura romana é Quintiliano, que defende que a tutoria tenha um caráter coletivo, compartilhado, e afirma que a forma mais enriquecedora de aprendizagem ocorre quando o jovem aprende e ensina com seus pares. Segundo ele, esta seria a forma mais propícia para estimular não apenas a troca de saberes, mas também a convivência e a socialização em um grupo.¹⁰

Quer nos detenhamos na cultura grega ou na romana, parece incrível constatar que as teorias e práticas pedagógicas mais atuais estejam ancoradas e inspiradas nos primórdios de nossa civilização. Obviamente o conceito e a prática se transformaram bastante, e um jovem tutor de nossos dias é bastante diverso daquele da época de Sócrates. Ainda assim, podemos enxergar no princípio de tutoria muitos dos conceitos mais pesquisados na educação atual, inclusive a Educação Integral.

9 O termo monitoria, também bastante difundido em nossa cultura escolar e em instituições de educação não formal, traz a perspectiva de um jovem auxiliar do educador, alguém que ajuda os alunos a colocar em prática o que o professor ensinou na teoria. Também é possível encontramos os termos assistente e auxiliar.

10 SEMIÃO, F. "Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem." Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada, Setembro de 2009.

Educação de pares

O conceito de educação de pares é bastante atual e encontramos muitas experiências ao redor do mundo que se inspiram nessa metodologia. Com uma variedade grande de nomenclatura¹¹, a educação de pares tem como pressuposto que pessoas da mesma idade, geralmente jovens, educam umas às outras. O interessante deste método é que os jovens ensinam e aprendem usando suas próprias palavras, e a partir de seus próprios códigos de grupo, o que facilita a aceitação dos temas trabalhados.

A educação de pares vem sendo utilizada, na maioria dos casos, na área da saúde. Os temas mais comuns são prevenção de uso de drogas, controle de natalidade, prevenção de HIV/AIDS ou DSTs e violência sexual. Por esta razão existem inúmeros grupos atualmente em atividade em países ou regiões de alto risco para estas doenças e epidemias. **Este método vem se mostrando especialmente efetivo para trabalhar com sexualidade: os jovens sentem-se muito menos constrangidos ao falar sobre suas experiências e tirar dúvidas com jovens da mesma idade.** O fato de todos do grupo serem da mesma geração cria um sentido de pertencimento que é bastante eficaz para que questões tabu ou de difícil abordagem sejam explicitadas, na linguagem jovem. O vínculo entre os integrantes também é facilitado e ao trocar experiências os jovens acabam se identificando uns com os outros.

Pouco a pouco estão surgindo projetos de educação de pares em outros lugares do mundo (não apenas naqueles locais ou grupos em situação de risco social ou de saúde). No Brasil já temos algumas experiências interessantes em escolas públicas e ONGs.

11 Educação de pares, Educação entre pares, Educação pelos pares, ou internacionalmente: Peer Education, Peer Tutorial, Peer Learning etc

Tutoria Ontem e Hoje

Uma das modalidades de tutoria na Antiguidade Clássica envolvia a orientação tanto de conhecimentos quanto do corpo, do espírito e dos valores morais. Cuidava, portanto, do desenvolvimento integral de seus pupilos, e é justamente isso o que almejamos em nossos projetos educativos do século XXI.

No Brasil há uma série de experiências com jovens tutores, dentro e fora das escolas. Há muitos modelos de tutoria diferentes, mas o mais comum é aquele em que um jovem com mais facilidade em algum conteúdo é tutor de um aluno mais novo ou que tem mais dificuldades. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido pelos estudantes do ensino médio do Colégio Santa Cruz junto aos estudantes do Fundamental II da Escola Estadual Maximiliano.¹²

O Colégio Santa Cruz também é parceiro do Oldnet, envolvendo os jovens do segundo ano do Ensino Médio como educadores de idosos. Esta experiência prática dos alunos da escola faz parte da disciplina “Ética e Cidadania”, na qual os jovens escolhem uma instituição social para estagiar.

O que um jovem educador aprende

O depoimento a seguir, de Kátia Grieco, coordenadora responsável pela disciplina “Ética e Cidadania” do Colégio Santa Cruz, revela algumas transformações que a professora testemunhou nos alunos que participam do Oldnet e de outros projetos que colocam o jovem no papel de educador:

“A principal diferença que vejo nos jovens após passarem por esta experiência é o “sair de si” e passar a enxergar o outro, a realidade que os cerca. O adolescente sai do lugar que ocupa socialmente, sai do estereótipo em que a sociedade o coloca. Qual estereótipo? O de que o adolescente é sempre descolado, consumista, imediatista. Passando por esta experiência

12 O contexto deste projeto está descrito no artigo de Maria Paula Patrone Regules neste Caderno.

[de serem educadores], adquirem a noção de que as coisas não são tão fáceis quanto se imagina. Entram em contato com a questão do esforço, do estar comprometido com alguma coisa, com alguém. No Oldnet, especialmente, vejo um grande ganho na paciência dos jovens. Geralmente jovem não é muito paciente, e o Oldnet propõe desenvolver esta habilidade. Além da paciência, há a tolerância com o outro, com quem é diferente de mim. Na realidade ganham mais do que tolerância, ganham um respeito pela diferença. E o que é muito importante: os jovens precisam ser autônomos, tem que tomar decisões por si próprios.”

Por quais transformações passa um jovem que assume o papel de educador? O que aprende com esta experiência, quais os benefícios, qual o impacto desta vivência para os jovens?

Um estudo bastante interessante, realizado na Califórnia nos anos 70, conseguiu medir quantitativa e qualitativamente os benefícios para jovens após exercerem vários tipos de tutoria. **Os resultados apontaram uma melhora significativa do desempenho acadêmico e da atitude dos alunos em relação à escola, que se tornou mais positiva. Houve ainda melhora na leitura, diminuição de episódios de vandalismo e hostilidade e aumento da assiduidade.** Segundo os pesquisadores, esses resultados se relacionam ao fato de a “tutoria ter preferencialmente um caráter espontâneo, logo, voluntário (...) e de ser um processo dinâmico, porque interativo, o que permite criar um ambiente simultaneamente facilitador da aprendizagem e dos processos de socialização”.¹³

No Brasil, a experiência do Oldnet também vem testemunhando uma série de benefícios nos jovens educadores de idosos. Podemos citar algumas das mudanças mais frequentes percebidas pelos próprios jovens. Os jovens:

- quebram possíveis estereótipos a respeito de outras faixas etárias, grupos sociais ou étnicos, passando a valorizar e conviver com a diversidade;
- desenvolvem habilidades específicas de expressão e comunicação (necessárias no interjogo educativo professor-aluno), saindo dos projetos falando e escrevendo melhor;
- identificam-se com a profissão de educador e alguns decidem, após passar pela experiência, seguir esta carreira;

13 Berzin, citado em SEMIÃO, Op. cit. , p. 53-54.

- melhoram sua relação com seus professores, passam a se “colocar no lugar deles”;
- adquirem ou fortalecem a responsabilidade, amadurecendo com consistência;
- ganham consciência dos problemas e dificuldades do outro, desenvolvendo a empatia;
- passam a ampliar sua percepção de si, percebendo-se como sujeitos ativos socialmente e que podem contribuir ativamente para as mudanças sociais;¹⁴
- desenvolvem a capacidade de solucionar problemas e encontrar caminhos alternativos para um obstáculo ou dificuldade (quando o aluno não compreende um conteúdo, por exemplo, ou quando há imprevistos e dificuldades na comunicação do par);
- desenvolvem a autonomia e se sentem “autorizados” a assumir o papel de educador/ orientador de aprendizados;
- sentem-se, enfim, empoderados: o jovem se percebe como alguém que pode ensinar, que pode aprender a ensinar e que é capaz de ser educador de alguém. A experiência da cidade argentina de Esquel também avaliou o impacto do projeto entre os participantes. Os resultados apontaram que os jovens educadores:
 - se reconciliam com o mundo adulto: melhoram sua relação com a escola, com os adultos de sua família;
 - se “inteiram” do que acontece em sua cidade, se sensibilizam e se comprometem com a realidade e a dor dos outros;
 - começam a valorizar os “seus” conhecimentos e o conhecimento em geral, como um bem muito prezado pelos outros e que eles subestimavam;
 - amadurecem rapidamente suas responsabilidades pessoais.¹⁵

14 COSTA, A. C. G. “O Adolescente como protagonista”, (Paper), s/d, <http://www.abdl.org.br>

15 PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MUNICIPAL (P.A.M.) DE ESQUEL, ARGENTINA. Jóvenes voluntários y adultos analfabetos: construyendo espacios de encuentro e intercambio. In: AICE, X Congresso Internacional de Cidades Educadoras - Livro de Resumos, São Paulo, 2008.

Considerações finais

“Não há docência sem discência... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, Paulo Freire, 1996.

Um bom educador é aquele que mantém sempre o espírito de curiosidade, que não se contenta com o saber acumulado e deseja sempre conhecer mais, aprender e ensinar melhor, sempre de um jeito vivo e criativo, **de modo que o conhecimento se transforme em um saber, integrado à vida cotidiana.**

Nessa perspectiva, o jovem é um educador por excelência. É aquele que traz os traços da ousadia, da inovação, da incerteza; está sempre permeado pela dúvida e aberto ao porvir; não tem apegos a tradições e está a todo o momento a propor modos diferentes de fazer as mesmas coisas.

E ainda: o jovem está sempre aprendendo, a sua curiosidade o leva a isso, e essa é a melhor característica do educador. Ao querer mudar o mundo, questionar tudo o que vê, por querer “deixar sua marca” e questionar o *status quo*, o jovem pode ser o melhor educador que existe.¹⁶

É evidente que também há dificuldades, e muitas. O processo que leva o jovem a ser um agente de educação requer tempo, formação e um olhar cuidadoso para o desenvolvimento integral. Muitas vezes o jovem está tão centrado em suas próprias questões, em resolver suas crises, em se entender como sujeito, que há pouca ou nenhuma disponibilidade para o outro. Outras vezes a responsabilidade que esta experiência pede é pesada demais. Outras vezes, ainda, ocorre algo mais sério: ao ser educador o jovem pode reproduzir a educação autoritária de que foi, ou ainda é, vítima. Nesses casos, o jovem educador será apenas uma

16 Paulo Freire dizia que o espírito de rebeldia tem um efeito preventivo contra a educação bancária: “O necessário é que (...) o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 25. Podemos transpor a ideia também para o educador, que precisa manter vivo o gosto pelo risco e pela aventura na educação.

*Jovens ensinam jovens - Agência
Comunitária - Grajaú*

Foto - Acervo Cidade Escola Aprendiz.



imitação grosseira de seus próprios professores de escola, e nada de novo ou criativo poderá surgir dessa repetição. É importante, portanto, que o jovem de fato se arrisque a inventar seu próprio modo de educar e ser educado, seja com outros jovens, com crianças ou idosos; seja por tutoria, educação de pares ou grupos de estudos, ou outras formas que vier a criar.

Ao ser educador o jovem se insere socialmente, se educa ao educar e tem um primeiro exercício de cidadania, se corresponsabilizando pela formação permanente de toda a comunidade. Ao educar, o jovem tem uma primeira experiência de trabalho, não trabalho formal ou “emprego”, mas trabalho entendido como transformação do outro e de si mesmo com responsabilidade. **Educar o outro é agir-no-mundo, e ao agir-no-mundo o jovem fortalece sua identidade e abre novas possibilidades de atuação e de interação social.** Ao educar outra pessoa o jovem se insere no bairro-escola, se posiciona na cidade-educadora, no mundo-aprendiz. Ao educar, o jovem incorpora a educação como valor inerente a todos os processos de interação humana, compreende que estamos todos, o tempo todo, educando uns aos outros, juntos. Ao educar, portanto, o jovem se responsabiliza pelo seu “vir-a-ser” e, principalmente, pelo que já é, pelo que está sendo no mundo, hoje.

Buscando educar o outro, o jovem encontra a si mesmo, como cidadão.

“Os jovens têm muito o que aprender...” Sim, os jovens têm muito o que aprender, e também as crianças, os adultos e os mais velhos. A aprendizagem ocorre durante toda a vida, o tempo todo, e não existe um só ser humano que esteja plenamente desenvolvido, formado, que tenha aprendido tudo. Todos estamos em processo, e é justamente essa a riqueza de podermos aprender e ensinar uns aos outros.

EM RESUMO

- A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida, em um processo constante, orgânico e de mão-dupla.
- No Bairro-Escola a educação não ocorre apenas dentro das salas de aula, mas em todo lugar e com a participação de toda a comunidade. A responsabilidade pela educação passa a ser compartilhada entre todos os cidadãos, e deixa de ser função única do professor formal.
- Oldnet é um laboratório pedagógico que aproxima duas gerações através das novas tecnologias: adolescentes ensinam informática a idosos.
- Neste rico encontro intergeracional ocorre uma inversão: o jovem, de quem se espera que aprenda (pela inexperiência, pela imaturidade), agora ensina; e o idoso, de quem se espera que ensine (pelos anos acumulados, pela experiência de vida), agora aprende.
- Tutoria é um modelo pedagógico no qual o jovem assume o papel de educador e auxilia outra pessoa ou um grupo de pessoas a aprender.
- A educação de pares tem como pressuposto que pessoas da mesma idade, geralmente jovens, eduquem umas às outras.
- O jovem está sempre aprendendo, a sua curiosidade o leva a isso, e essa é a melhor característica do educador. Ao querer mudar o mundo, questionar tudo o que vê, por querer “deixar sua marca” e questionar o *status quo*, o jovem pode ser o melhor educador que existe.

Para saber mais

Livros

BOUD, D. *Peer Learning In Higher Education - Learning From & With Each Other*. Routledge: 2001

CENPEC. Educação Integral. São Paulo, *Cadernos Cenpec*, nº 02, 2006.

Filme

Nenhum a menos (dir. Zhang Yimou , China, 1999, 100 min): Em uma escola de uma pequena aldeia, o professor precisa se ausentar por alguns dias e deixa uma adolescente de treze anos para ficar com a turma.

Sites

<http://www.alunomonitor.com.br>: Programa “Aluno Monitor”, da Microsoft. Programa de formação para jovens estudantes.

<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/projeto-quer-alunos-de-ensino-medio-dando-aulas-de-reforco-para-criancas-em-sp-20100618.html> : Divulgação de projeto em que o governo do Estado de São Paulo forma monitores de matemática no Ensino Fundamental.

<http://www.youtube.com>: O professor PHD Robert Blum, especialista em saúde do adolescente e consultor do Unicef aponta três aspectos da Educação de Pares: 1) A importância do suporte do adulto para que a educação de pares entre jovens seja efetiva; 2) o fato de que os principais beneficiários da Educação de Pares são os próprios jovens educadores; 3) a Educação de Pares também pode ser eficiente dentro de clínicas médicas.

<http://soudeatitude.org.br/cobertura/>: Cobertura do 2º Encontro Nacional de Adolescentes Educadores de Pares, Brasília, 2007.

<http://aparesepasso.blogspot.com/2007/04/educacao-pelos-pares-o-que-parte-i.html>

Blog de um grupo de jovens universitários da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Portugal sobre Educação de Pares.

<http://www.youthpeer.org/web/guest/home>: Site da Y-PEER, Youth Peer Education Network, rede de mais de 500 organizações não-governamentais que trabalham com saúde

sexual do adolescente.

<http://www.goldpe.org.za/>: Site da GOLD Peer Education Development Agency (GOLD), uma organização não governamental que trabalha com Educação de pares na África. Tem como principal preocupação a prevenção da HIV/AIDS.

<http://www.plannedparenthood.org/san-diego-riverside/peer-education-program-23014.htm>: Oferece uma série de ações em planejamento familiar e assistência à saúde para adolescentes, através da Educação de Pares.

http://www.iflms.org.br/projetos_scora_peereducation.html: Experiência de Educação de Pares no Brasil, com foco em sexualidade, violência sexual e direitos humanos.



ENTREVISTA

“ COMO BELO HORIZONTE SE TORNOU UMA CIDADE EDUCADORA”

MACAÉ EVARISTO

Secretária de Educação de Belo Horizonte

A Secretária de Educação explica porque é essencial que a escola tenha o aluno como centro da aprendizagem e como o Programa Escola Integrada vem promovendo uma revolução silenciosa na capital mineira.

Por Ricardo Prado

Quando ainda nem imaginava se tornar

Secretária de Educação de Belo Horizonte, a professora Macaé Maria Evaristo dava aulas em duas escolas na periferia da cidade – até que foi convidada a ensinar na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ela se lembra ainda hoje da reflexão que teve, a caminho para dar sua primeira aula na Faculdade de Educação, se valeria a pena continuar lecionando também na rede municipal, onde trabalhava como coordenadora pedagógica, enfrentando todos os desafios e carências, da escola e dos alunos, tão bem conhecidos pelos quase dois milhões de professores do País. Ao pisar pela primeira vez na sala de aula lotada de universitários, ouviu alguém gritar “professora Macaé!”. E ao indagar, surpresa, como aquele aluno a conhecia, ele deu a senha: “A senhora foi minha professora no Sebastiana Novaes”. Logo daquele colégio, localizado no bairro de Tupi, na zona norte, a região que tem o IDH mais baixo do município, saíra um aluno que se dizia diretamente influenciado por ela para escolher a sua profissão. A “professora Macaé”, que gerava até ciúmes na família do aluno, de tanto que ele falava nela, fora sua inspiração. Anos mais tarde, já como Secretária de Educação, ela voltaria a encontrar seu ex-aluno, agora trabalhando como coordenador do Programa Escola Integrada de outra escola da periferia de Belo Horizonte. Este programa, inovador e muitíssimo bem

articulado, como se verá na entrevista que se segue, pretende envolver todos os alunos do ensino fundamental em um consistente programa de educação integral que já mostra sinais de sucesso, mesmo com apenas três anos de existência, prazo curtíssimo para mudanças significativas em educação. Há casos de escolas que turbinaram seu Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,8 para 6,0. Milagre? Não. A explicação pode ser encontrada no tripé planejamento, investimento nas escolas e nos professores e articulação eficiente com outras instâncias de governo e organizações privadas e não governamentais, como o Aprendiz. E, não menos importante, tendo à frente uma professora capaz de disseminar seu entusiasmo pedagógico a quem dela se aproxime. A febre educacional da professora Macaé Maria Evaristo é contagiosa, felizmente.

No quadro geral da rede pública municipal, qual a proporção das escolas que fazem parte do programa de educação integral?

Na educação fundamental temos em torno de 100 mil alunos matriculados em 2010 e cerca de um terço deles frequenta a Escola Integrada. A meta é chegarmos a 65 mil alunos atendidos pelo programa de educação integral do município em 2012 e, mais adiante, toda a rede de ensino fundamental. A proposta da Escola Integrada abrange os nove anos do Ensino Fundamental. Para a educação infantil e creches, as necessidades são outras, embora também estejamos pensando na educação em tempo integral.

Como esta atual experiência de reorganização dos espaços e dos tempos escolares dialoga com a Escola Plural, que aconteceu na década de 90, também em Belo Horizonte? E no que mais se diferencia daquela experiência?

Acho que a nossa atual experiência não teria sido possível se, antes, não tivéssemos formado quadros de funcionários e educadores dentro de uma concepção de educação cuja centralidade se encontra nas necessidades de aprendizagem do aluno. O processo

educacional precisa ter, como centro, o aluno. Este era o foco da Escola Plural e continua sendo o foco da Escola Integrada. Por outro lado, algumas iniciativas que a Escola Plural apenas apontava, ou conseguiu avançar timidamente, como o trabalho envolvendo diversas secretarias e a maior mobilidade das crianças pelos bens culturais que a cidade oferece, foram ampliadas pelo Programa Escola Integrada.

Como a Escola Integrada mexeu com a vida nos bairros da cidade? A Sra. poderia dar algum exemplo?

Eu gosto de falar do caso de um motorista de ônibus, que comentou com uma professora que, desde que viu aquelas filas de estudantes caminhando pelas ruas do bairro, passou a dirigir com atenção redobrada. E nesse processo de circulação pelo bairro com os estudantes, os próprios educadores se deparam com algumas surpresas, como, por exemplo, descobrirem que perto da escola existe um lixão a céu aberto. Ora, as crianças passavam por aquela área há muito tempo, mas foi preciso que a escola saísse com seus alunos para que os professores descobrissem aquele problema. Então, temos que buscar articulação com outras instâncias do poder público para que aquele lixão seja removido dali. Mas há, também, muitos outros casos de mobilização nas comunidades provocada pelo programa, como o envolvimento dos artistas locais em atividades dentro das escolas.

A inserção de artistas locais, como oficinairos contratados, ajuda também no reconhecimento social dessas pessoas em suas comunidades, não?

Isso é muito importante porque mexe muito com a comunidade. Como critério de contratação, esse artista local, que será oficinairo na escola, precisa ter uma boa inserção naquela comunidade e deve criar um projeto de trabalho com crianças e adolescentes. O que eu acho mais importante é que esse movimento criou uma aproximação muito grande de jovens artistas com a educação. São dois movimentos muito fortes hoje em Belo

Horizonte: a aproximação dos artistas locais com a escola e, também, a maior participação nas escolas dos estudantes universitários.

Essa participação dos universitários, como se dá? Eles são alunos dos últimos anos? De quais áreas?

Temos parceria com onze universidades de Belo Horizonte, no âmbito de seus cursos de extensão. São alunos de várias áreas. Como queríamos ampliar o campo do conhecimento dos alunos e professores, era interessante incorporar outras áreas que não se encontram configuradas dentro dos cursos de licenciatura. Então, passamos a trazer também alunos do bacharelado nesses cursos de extensão, desde que eles estivessem vinculados a um projeto de pesquisa sob supervisão de um professor universitário. Isso nos possibilitou, por exemplo, trazer estudantes da área de música para trabalhar a musicalização na escola, ou alunos das faculdades de jornalismo para ministrarem oficinas de rádio na escola e jornal escolar. Essas experiências servem também para ampliar os horizontes de alunos e professores, além de aproximar os estudantes universitários da realidade escolar.

A Secretaria de Educação acaba de lançar o edital do prêmio BH Cidade Educadora. Qual a expectativa em relação a esta iniciativa?

A ideia é premiar e dar visibilidade à infinidade de parceiros do programa Escola Integrada. Queremos mostrar para a cidade a enorme quantidade de universidades, organizações não governamentais, clubes privados, associações e pessoas, todas parceiras desse movimento de tornar a tarefa educacional uma tarefa coletiva, de uma cidade inteira.

Participar da Associação Internacional de Cidades Educadoras rende que tipo de troca de experiências ou de inspiração para novos projetos?

Belo Horizonte hoje preside a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e essa participação tem sido muito produtiva para nós, seja porque podemos compartilhar as experiências de outras cidades educadoras, como Santo André e Sorocaba, seja porque podemos divulgar o que estamos fazendo aqui.

A Sra. teria algum exemplo de experiência feita em outro lugar que inspirou alguma em Belo Horizonte?

Como exemplo de adaptação ao contexto de Belo Horizonte de uma experiência feita em outra cidade eu poderia citar o caso de Lisboa. Lá, eles fizeram um projeto que se chamou “A Natação no Currículo Escolar”. Eu gosto de citar esse caso porque você sabe que mineiro adora o mar, e Belo Horizonte é uma cidade longe de qualquer praia. É muito difícil que uma criança que estude em escola pública aqui consiga praticar a natação. Então, nós conseguimos aprovar na Câmara um projeto de lei que oferece um desconto de 30% no IPTU dos clubes particulares e associações esportivas que recebem, em dias programados, os alunos das escolas públicas da região para aulas de natação e uso das piscinas. Com isso, muitos alunos passaram a ter natação no período escolar. Nós também temos associações de tênis que vem fazendo um trabalho maravilhoso com estudantes das escolas públicas. Temos, ainda, uma professora de ginástica rítmica, dona de uma escola particular, que treina estudantes que jamais teriam oportunidade de frequentar essa escola. Também poderia citar a experiência de mapeamento dos museus da cidade feita em Medellín, na Colômbia, que nos inspirou a fazer o mesmo.

Foi feita uma pesquisa de acesso aos bens culturais em BH. Ela ajudou a nortear as diretrizes da Escola Integrada?

Nós fizemos um mapeamento dos recursos culturais da cidade e nos surpreendemos. Descobrimos que temos 36 museus, muitas vezes em lugares que as pessoas do bairro

nem conhecem. É uma grande capacidade instalada que estava esperando uma política voltada para o seu uso, até para capacitar esses museus a receberem em seus espaços grupos de crianças e jovens, além de adequar a orientação aos professores. Nós também encomendamos uma pesquisa, feita pelo Vox Populi no primeiro semestre de 2010, na qual perguntávamos aos estudantes que tipo de programa cultural eles frequentavam, como cinema, teatro, shows, bailes funk e, até, acesso às redes sociais. Alguns dados interessantes que surgiram dela: a imensa maioria dos estudantes vão aos museus levados pela escola. E como a pesquisa também ouviu os pais dos alunos, há muitos relatos de pais que ficaram interessados em conhecer museus depois que seus filhos estiveram lá. Então, dá para perceber o incrível potencial de cultura que a escola pode construir a partir do mapeamento da cidade.

E a participação da Associação Cidade Escola Aprendiz no Programa Escola Integrada, como se deu?

Nosso primeiro contato com o Aprendiz foi para a organização de um curso de formação que integrava funcionários de diversas secretarias da prefeitura, para explicarmos o conceito do Bairro-Escola. Uma premissa fundamental para se promover um projeto como este, de educação integral em uma cidade, é que as diversas instâncias de governo trabalhem integradas dentro de um mesmo conceito, o de tornar aquela uma “cidade educadora”. Ter crianças circulando pelo espaço urbano implica trabalhar conjuntamente com áreas como transporte, saúde, esportes, segurança, as próprias administrações regionais etc. Isso porque as nossas escolas são muito descentralizadas e a maioria das que integram o Programa Escola Integrada estão localizadas em regiões mais periféricas ou socialmente vulneráveis. Assim, qualquer saída do ambiente escolar precisa ser muito bem planejada e precisamos contar com outras pessoas, de outras áreas do governo municipal. Nesse processo de construção do Programa Escola Integrada, nós tivemos a participação muito intensa de algumas secretarias, atuando em conjunto com a Educação. Foi o caso da Secretaria de Esportes, que foi fundamental para realizar aquele mapeamento dos clubes e associações esportivas da cidade que eu citei. Então, aquele primeiro passo, que surgiu de uma parceria com o Aprendiz, nos

permitiu integrar diversas outras instâncias de governo no nosso projeto. Também poderia citar o Aprendiz em outras fases importantes, como a questão da intervenção em parques e praças públicas, ou, ainda, as trilhas culturais. Para dar suporte ao nosso mapeamento, nós nos inspiramos muito no que o Aprendiz fez em São Paulo. A parceria com os artistas locais também tem um diálogo com as ações feitas na Vila Madalena. Da mesma forma, eu posso falar da questão da educomunicação, dos jornais e rádios nas escolas: temos conversado com o Aprendiz porque queremos que os estudantes se engajem cada vez mais na realização desses projetos de comunicação. Esta é uma parceria que se iniciou em 2007, no ano seguinte ao que fizemos um programa-piloto da Escola Integrada com dez unidades, ainda na gestão da Professora Maria Pilar [atual Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação]. Eu era gerente de articulação da política educacional e cuidava dessa parte na Secretaria.

Mesmo que a intenção não seja realizar dois tipos de educação no mesmo município, devem ter surgido algumas diferenças entre os índices de desempenho das escolas em tempo integral das demais. Essas diferenças foram suficientes, por exemplo, para elevar o Ideb das escolas envolvidas na experiência?

Nós fizemos um levantamento interessante, analisando três grupos de alunos: os que participavam do Programa Escola Integrada, os que estavam em escolas do programa mas não aderiram a ele (já que a adesão é feita pelo aluno, voluntariamente, desde que existam vagas) e os que estudavam em escolas que estavam fora do programa. E identificamos, primeiro, uma mudança muito importante que foi a maior presença desses estudantes em ambientes de cultura, menos tempo de permanência diante da televisão, além de melhoras nos hábitos alimentares e na higiene. Houve uma diferenciação muito grande naqueles alunos que participam do programa, mas também observamos um movimento naqueles que não participavam do programa, mas que estudavam em escolas nas quais o programa estava operando. Eles apresentaram índices melhores de aproveitamento do que os alunos das escolas sem o programa. A nossa hipótese é que o Escola Integrada acaba mudando a relação de muitos estudantes com o ensino-aprendizagem e com a própria comunidade. Então, se

uma biblioteca pública do bairro se abre a uma participação maior dos estudantes vinculados ao programa, ela também se abre para os outros alunos da escola, mesmo que estejam fora dele. E se a maioria dos alunos de uma escola passa a frequentar aquele espaço em vez de ficar vendo TV em casa, mesmo os que não estão no programa adotam alguns hábitos novos. A mesma coisa acontece com a frequência aos centros culturais, museus, clubes etc.

Em relação ao Ideb, houve uma melhoria significativa, apesar do tempo muito curto desde o início do projeto. Como a maioria das escolas vinculadas ao programa estão em regiões mais carentes, com muita vulnerabilidade social, nós temos casos de escolas que tiveram um salto no Ideb de 3,8 para 6,0!

Como fazer para que uma experiência tão rica como esta não seja interrompida com uma eventual mudança de governo? Foram criados alguns mecanismos para tornar essa experiência uma política pública do município, em vez de política de governo?

Nós estamos trabalhando no sentido de inserir o projeto de educação integral na Lei Orgânica do Município. Algumas mudanças já estão incorporadas, como a lei que isenta em até 30% o IPTU dos clubes que recebem alunos das escolas municipais. Nosso objetivo agora é que o Conselho Municipal de Educação regulamente o Programa Escola Integrada como integrante da proposta de educação para Belo Horizonte.

SOBRE O APRENDIZ

Nos livros e *sítes* 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: Papyrus, 2004.
- CENPEC. *Juventudes: Panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo - São Paulo: Peirópolis*, 2007.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ & COMGAS NATURAL. *Aprendiz Comgás – Tecnologia Social para a Juventude*. São Paulo, 2004.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ e CENPEC. *Comunidade Integrada: A Cidade para as Crianças Aprenderem*. Belo Horizonte: Fundação Itaú Cultural, 2008.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ e 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.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática, 1994.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do Futuro*. São Paulo: Ática, 1997.
- GOULART, Bia. *O Centro SP Uma Sala de Aula*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- KANTER, Rosabeth Moss. LITOW, Stanley S. "Informed Interconnected: a Manifesto for Smarter Cities" (Working Paper 09-141), Boston: Harvard Business School, 2009.
- 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.
- 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.

Filmes

GIRAL, "Projeto Bairro-escola Aprendiz". Recife: Avon. 2010, DVD.

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

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, DVD, 18 minutos, versões em inglês e espanhol. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/midia/direitodaprender>

Internet

Agência Comunitária de Notícias de Pinheiros: www.agenciacomnoticias.org.br/

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

Autoformação Pinheiros: www.autoformacaolocal.pbwiki.com

Bairro Educador: www.bairroeducador.blogspot.com

Café Aprendiz: www.cafeaprendiz.com.br

Canal de Youtube – Cidade Escola Aprendiz

Energias do Jaraguá e do Mundo: www.energiasdojaragua.org.br

Guia de Empregos: www.guiadeempregosaprendiz.org.br

Nossa Barra: www.nossabarra.org.br

OldNet: www.oldnet.com.br

Portal Aprendiz: www.aprendiz.org.br

Programa Aprendiz Comgás – PAC: www.aprendizcomgas.com.br

Teatro da Vila: www.teatrodavila.org.br

Twitter: #ceaprendiz

VilaMundo: www.vilamundo.org.br

Os quatro volumes que compõem esta Coleção Tecnologias do Bairro-Escola da Associação Cidade Escola Aprendiz foram escritos pelos próprios 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 quatro volumes trabalham o conceito do bairro-escola, que propõe a articulação de diferentes oportunidades educativas locais, compondo redes sociais que envolvem diferentes agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias dos bairros e das cidades.

Neste volume 2 você conhecerá as Trilhas Educativas e como se dá o diálogo entre escola e território a partir das experiências da Vila Madalena, em São Paulo, e da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, além de saber como jovens educadores conseguem cuidar de sua autoformação.

Apoio:



 Moderna