



CONHECIMENTO E CIDADANIA 6
TECNOLOGIA SOCIAL E
ARTICULAÇÃO COMUNIDADE-ESCOLA
VOLUME 2



Apresentação	05
Introdução	09
Pedagogia Griô: Associação e Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô	19
Entrevista com Líllian Pacheco	
Comunidades de Aprendizagem	35
Experiência Interativa em São Carlos	
Considerações finais	47
Referências bibliográficas	51

APRESENTAÇÃO

A educação é prioridade permanente nas ações do Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) e está presente em cada atividade que promove, em cada projeto que elabora, em cada publicação que edita. Desde sua fundação, quando seu Conselho Deliberativo tinha como membro o doutor Jorge Nagle, professor, pesquisador em educação, sempre esteve claro para nós o lugar central que a educação tem no desenvolvimento socioeconômico, sobretudo quando este é encarado como um caminho para o rompimento com as estruturas que perenizam as desigualdades e injustiças sociais.

Em seguida, quando organizamos em 2004 os seminários que reuniram mais de oitenta organizações para construir o debate e elaborar coletivamente o conceito de tecnologia social, discutimos uma série de experiências desenvolvidas no campo da educação, além de outras nos campos da agricultura familiar, desenvolvimento local participativo e tecnologia assistiva. Estes seminários evidenciaram novamente que a educação não é apenas um campo de conhecimento ou área de atividade, mas uma dimensão transversal não só à tecnologia social, mas à vida de cada pessoa, de cada cidadão.

Vivemos aprendendo, aprendemos porque vivemos, nos transformamos pelo aprendizado enquanto enfrentamos as dificuldades e problemas que estão postos em nossa realidade. A educação, portanto, entendida não como absorção de conhecimentos prontos e vindos de fora, mas como a invenção e reelaboração constante do mundo e de si mesmo que cada um empreende durante toda a sua vida, é a mais ativa e mais presente das dimensões que constituem a tecnologia social.

É por isso que entender o mundo já é transformá-lo – e também participar um pouco mais dele. Entender o mundo significa apropriar-se dele, sentir-se dentro dele, mais próximo das coisas e das pessoas. Significa também respeitar o mundo e as pessoas, admirar-se de sua grandeza e mistério, não para cultuá-lo, mas para amá-lo e construir nele uma existência íntegra, feliz e sustentável.

A série de cadernos que inicialmente resultou dos seminários, e que prossegue com a publicação deste volume, recebeu então o nome de “Conhecimento e Cidadania”. Os dois conceitos estão imbricados: não há cidadania sem conhecimento, sem a construção de uma compreensão da realidade que permita atuar de modo consciente



e autônomo no espaço público da sociedade; e o exercício da cidadania gera sempre novos conhecimentos, que são construídos coletivamente e compartilhados.

Todas as ações promovidas pelo ITS Brasil abarcam atividades de formação, em que se criam situações de intenso aprendizado. A título de exemplo, citamos aqui a metodologia de pesquisa popular para implantação de projetos de desenvolvimento local participativo, realizada nos bairros Cidade Ipava (São Paulo, SP), São Sebastião, Itapuã e Mestre D'Armas (Brasília, DF), incluindo a própria formação em meio ambiente que integrou as ações desses projetos; o amplo processo educativo que ocorre no projeto Pão Sol, em parceria com a prefeitura de Osasco (SP), uma padaria modelo que funciona como um espaço de aprendizado e exercício da profissão da confeitaria e panificação e gera oportunidades de trabalho e renda, estimulando também a dinâmica de economia solidária; o curso à distância sobre Direitos Humanos e Mediação de Conflitos, em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal; ou ainda as várias ações ligadas à tecnologia assistiva, extensão universitária, entre tantas outras.

Assim, quando falamos sobre tecnologia social, surge com toda força a noção de uma educação sistêmica, transversal, presente em cada momento, seja de modo explícito em atividades de educação formal, não-formal e informal, seja implicitamente nos aprendizados que acontecem a cada interação humana. Há muito que a ideia de uma única matriz de conhecimento (a acadêmica) tornou-se obsoleta, mas ideologicamente continua-se a preferir as diversas formas de conhecimento presentes na sociedade e que muitas vezes apresentam as portas de saída para impasses encontrados pela academia.

Uma educação sistêmica significa também a eliminação de certas segmentações e fronteiras artificiais que em geral apenas fazem a manutenção de velhas estruturas de poder. Por que razão não deveria a escola dialogar com a comunidade de seu entorno? Por que a escola deve ter “muros”? Não estará aí uma das razões de a escola brasileira ser tão pouco eficaz na educação de nossas crianças e jovens – o fato de que ela perdeu o vínculo com a realidade vivida dessas pessoas e o que se procura

ensinar são conteúdos que não lhes dizem respeito? Ou talvez estes conteúdos até lhes digam respeito, mas são sentidos como coisas totalmente desligadas de suas realidades. Será que isso não ocorre justamente porque ao invés de pontes o que se constrói são muros?

As crianças, como quaisquer pessoas, só aprendem em contexto. O conhecimento só faz sentido quando inserido num contexto e confrontado com ele. Esta é uma das razões da importância central da articulação entre comunidade e escola, tema deste caderno. Que a escola deixe de ser um lugar de segregação e submissão para ser um lugar de referência na geração de esperança e alegrias para a comunidade, que a comunidade se encontre na escola e que esta seja, de fato, parte da comunidade.

Este caderno, portanto, representa mais um passo entre tantos que precisam ser dados na construção de uma educação pública de qualidade no Brasil. Recolhemos e apresentamos tecnologias sociais de organização e gestão destinadas à articulação comunidade-escola. No primeiro volume, fizemos este levantamento a partir de uma perspectiva territorial – os sistemas de educação formal dos municípios de Sorocaba e Belo Horizonte e aquilo que se poderia chamar de a “comunidade escolar” da Zona Leste de São Paulo. Neste segundo volume a articulação comunidade-escola é vista por meio de iniciativas que tecem suas redes a partir das unidades escolares, sem necessariamente afetar todo o sistema de um município – são os casos da organização Grãos de Luz e Griô, sediada em Lençóis (BA), e do projeto Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos (SP).

Estamos prontos a ouvir os comentários, críticas, opiniões e sugestões que possam surgir de sua apreensão desse texto.

Boa leitura!

Irma R. Passoni, gerente-executiva do ITS Brasil

INTRODUÇÃO

Este caderno Tecnologia Social e Educação: *Articulação Comunidade-Escola Volume 2* completa o número anterior. Se aquele procurou trazer ao debate experiências de articulação comunidade-escola que se desenvolvem a partir de um recorte territorial, este volume apresenta experiências em que esta articulação ocorre sobretudo a partir das unidades escolares, ou outros focos de produção de cultura e educação. Em um caso, tal se dá por meio de uma ação de extensão universitária, no outro, por meio de uma organização não-governamental, que encontrou o apoio do Ministério da Cultura para ampliar o escopo de sua ação.

Assim, poderemos conhecer um pouco melhor como professores da Universidade Federal de São Carlos estão coordenando, nesta cidade do interior do estado de São Paulo, a implementação da metodologia das Comunidades de Aprendizagem, que já conta experiências em outros lugares do mundo, principalmente na Espanha. E também como educadores-artistas em Lençóis, na Chapada Diamantina, Bahia, desenvolveram uma metodologia que integra, como poucas vezes se viu, saberes de cultura oral com

os de cultura escrita, e assim transforma a vida de pessoas, comunidades e escolas, estabelecendo novas conexões entre os tempos, espaços e fluxos de vida.

Ambas são tecnologias sociais de alta densidade. Isto, evidentemente, não se dá por acaso. Elas tocam no cerne da questão, no núcleo forte do qual decorrem todas as características da tecnologia social, que é a transformação das pessoas para a sua autonomia, na assunção de seus destinos e na visão clara da busca de solução de problemas efetivamente enfrentados. Se a educação é um aspecto transversal a toda e qualquer ação no universo da tecnologia social, metodologias de educação que foquem a transformação social serão sempre essenciais no desenvolvimento de seus projetos. Antes de entrarmos numa apresentação detalhada destes dois projetos, nos capítulos a seguir, vejamos em linhas gerais como a articulação comunidade-escola ativa as dimensões da tecnologia social.

1. Compromisso efetivo com a transformação social. O verdadeiro diálogo só pode acontecer quando ambas as partes envolvidas se expressam e, a seu



modo, são capazes de compreender-se uma à outra. Se isso é válido para um diálogo entre duas pessoas, também é válido para duas coletividades como a escola e a comunidade em que está inserida. Logo de início, é preciso reavivar a razão de ser da escola, lembrar o motivo de ela existir, pois isso pode ter se perdido em meio a tantas dificuldades que a escola enfrenta para manter-se minimamente funcionando. Afinal, por que existe a escola?

Se pensarmos bem, a sua razão de existir só pode ser a própria comunidade à qual ela está a serviço. A escola está ali para formar os cidadãos de sua comunidade para lidar com os desafios que o mundo apresenta e torná-los capazes de pensar e transformá-lo em algo mais próximo do mundo em que desejam viver. Estes cidadãos podem ser crianças e jovens que estão pouco a pouco aprendendo a participar da sociedade e assumindo mais e mais responsabilidades, mas podem ser também adultos que, já participando de pleno direito e responsabilidade da construção deste mundo, por alguma razão tiveram seus estudos interrompidos e agora veem a oportunidade de completar sua formação escolar.

Se pensarmos então a escola *tal como deveria ser*, ela sem dúvida deveria se construir por meio de um diálogo constante e cotidiano com sua comunidade. Afinal, é a comunidade que faz a escola. Idealmente, seus professores deveriam também ser dessa comunidade e sentir-se parte dela. Mas na escola real, a escola *tal como é*, nem sempre este sentido está claro. Não é raro que a comunidade seja vista, por parte dos profissionais da educação, como um problema na educação dos jovens. Em contraposição, agora partindo de seu próprio ponto de vista,

as pessoas da comunidade muitas vezes veem a escola como um lugar que não promove uma boa formação aos seus filhos e filhas. Percebe-se então que há na raiz do problema uma profunda incompreensão, que gera resistências e animosidades entre aqueles que deveriam ser parceiros na sua atuação.

A compreensão mútua começa sem dúvida com a escuta. Se não formos capazes de ouvir aquele que está ao nosso lado, não poderemos atuar juntos, ainda mais em assuntos que dizem respeito a ambos. Para ouvirmos o outro, é essencial reservarmos o tempo necessário para que ele possa se expressar. Mas isso não basta. É necessário também garantirmos que ele ou ela tenha os instrumentos para se expressar e, reciprocamente, que tenhamos os instrumentos para compreender aquilo que ele ou ela quer transmitir. No sentido inverso, ocorre a mesma coisa, precisamos saber nos expressar e os nossos interlocutores precisam saber nos compreender.

Tanto as Comunidades de Aprendizagem quanto a Pedagogia Griô desenvolvem modos para que as vozes que constituem o “dentro” e o “fora” da escola possam ser ouvidas. E isso se dá rompendo-se a cisão, que nunca deveria ter existido entre este dentro e fora. Escola é parte da comunidade. Mas para chegar a isso, é preciso que exista um canal para que elas possam se manifestar, e ao mesmo tempo que a sua linguagem se incorpore no próprio dia a dia da escola.

2. O ponto de partida são as reais necessidades e demandas da população. Quando a escola se abre e busca o diálogo com a comunidade, um caminho quase natural é o de que as necessidades e demandas dessa comunidade

passem a integrar o cotidiano da escola. A prática que tradicionalmente se consolidou no Brasil é a inversa: nas assembleias das Associações de Pais e Mestres, discute-se principalmente as *necessidades da escola*, e essas reuniões se tornam um meio de se levantar recursos para pequenos serviços necessários para a manutenção da escola. Consolidou-se, em muitos municípios, a tradição de se cobrar uma “taxa da APM”, muitas vezes vinculando o seu pagamento à participação em atividades extracurriculares da escola, embora esta contribuição devesse ser, na realidade, voluntária e não vinculativa. O objetivo de se integrar a escola e a comunidade num diálogo é, sobretudo, o de sintonizar as necessidades da escola com as da comunidade. Ou seja, ganhar em transparência e participação na gestão dos recursos e também das práticas educativas que acontecem no interior da escola.

A razão de existir da escola só pode ser a comunidade à qual ela está a serviço

Um outro ponto de fundamental importância é que as necessidades educativas da comunidade sejam, de fato, estruturantes da prática educativa realizada na escola. Isso significa que o programa, o material didático e até a metodologia de ensino devem ser formulados localmente, com intensa participação dos docentes de cada unidade escolar, e nunca reproduzidos na forma de cartilhas ou métodos produzidos numa esfera central

do sistema educacional. Assim, surgem questões de gestão importantes: as condições para que aconteça a produção local de material, conteúdo e metodologia devem ser dadas pelo sistema educativo. Ou seja, os sistemas municipal e estadual dos quais as escolas participam devem prever que os educadores disponham de tempo e condições materiais para isso. Trata-se de incluir essas atividades na grade de horários dos educadores. Uma importante conquista, neste sentido, foi a recente lei do Piso Salarial Nacional, que garante que parte da carga horária dos docentes seja destinada a atividades extraclasse, como as de planejamento, por exemplo. O desafio agora é assegurar que o Piso seja implementado sem alterações, o que não será realizado sem resistência política em várias instâncias.

A participação dos professores e coordenadores pedagógicos na elaboração do conteúdo, programa e materiais nas unidades escolares já é um passo importante. No entanto, como explicou em entrevista ao ITS Brasil o professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Elie Ghanem, o currículo escolar é algo que deve ser constantemente reelaborado por educandos e educadores em conjunto. A cada momento, a comunidade deve refletir e, a partir daquilo que está vivendo, definir quais são as suas reais necessidades educativas. Isso significa que a educação será tratada como algo que diz respeito a todos e sobre o qual todos podem e devem opinar, e não como um assunto de especialistas. E para tanto, a comunidade também ganha se for capaz de se colocar em processo de aprendizado e aprimorar-se na qualidade de sua participação com formação e informação.





3. Relevância social. Uma vez que a escola se coloca “em movimento” na busca por fazer corresponder os seus objetivos educativos às necessidades de formação da comunidade, ela cria mais condições para tornar-se um lugar de aprendizados que façam sentido para os educandos. Em primeiro lugar, isto ocorre porque uma educação construída numa parceria comunidade-escola propicia uma ampliação do conceito de educação para além das práticas formais que ocorrem dentro da escola. Ou seja, entende-se que comunidade e escola são espaços tanto de convivência quanto de educação, e que têm a possibilidade (e a oportunidade) de complementarem-se na formação integral dos cidadãos. Ao eliminar ou pelo menos atenuar a ruptura ou contraste que há entre o “dentro” e o “fora” da escola, os espaços e situações educativas se multiplicam, e os conteúdos programáticos que pareçam sem sentido vêm logo à tona.

Além disso, quando esta articulação comunidade-escola contempla a possibilidade de que as situações vividas no cotidiano dos educandos tornem-se temas ou conteúdos para serem discutidos, pesquisados, investigados e aprofundados na escola, o conhecimento passa a ser visto como algo que é próprio da vida e não algo exclusivo de um ambiente escolar. Em outras palavras, o conhecimento tem a possibilidade de ressoar diretamente o saber empírico daquelas pessoas.

Este “sentido” do aprendizado pode também ser construído no próprio diálogo. Quando alguns tópicos do conhecimento não dizem respeito a uma realidade diretamente vivida, mas que nem por isso deixam de ser importantes para

a formação integral dos estudantes no longo prazo em suas vidas, o sentido de aprender aquilo pode surgir por diversas vias. Uma delas é a descoberta pelo próprio prazer de conhecer e aprender, que exige também uma sensibilidade do educador para com o educando. Outra é o diálogo a respeito dessa formação, ou seja, que os educandos também sejam capazes de visar à sua própria formação em mais longo prazo, e assim colocar em perspectiva aquilo que num primeiro momento não tenha um sentido direto.

O fundamental é que a questão do sentido de aprender e do que aprender mantenha-se viva no diálogo entre a comunidade e a escola, entre educandos e educadores, entre coordenadores e professores e assim por diante.

4. Sustentabilidade ambiental. Tanto a escola como a comunidade são espaços para aprender sobre a sustentabilidade e a qualidade ambiental a partir de um dia a dia pautado por práticas sustentáveis. O aprendizado começa com o fazer. Como estão sendo usados os recursos naturais dentro da escola? E na comunidade? E em cada casa? Essas perguntas simples, que suscitam pequenas pesquisas realizadas pelos educandos, podem ser canais de acesso para todo um questionamento sobre a relação das pessoas com o planeta e também entre si. A consciência planetária a partir de pequenos questionamentos e experiências práticas locais também é um fator que gera necessidades de aprendizados, e a necessidade é sempre o melhor tempero para dar sabor ao saber.

A formação ambiental pela prática ecológica é também, fundamentalmente, uma questão ética. Saber até onde vão

as consequências de meus atos a partir de uma consciência daquilo que eu consumo e dos resíduos que eu produzo é saber como eu me relaciono com a sociedade como um todo e com o planeta. É ao mesmo tempo desenvolver uma consciência de si e do mundo em que se vive, uma consciência plenamente embebida de respeito e cuidado. Na relação comunidade-escola a ecologia surge como tema transversal e traz à tona a responsabilidade de todos pelo planeta como algo a se aprender prioritariamente.

5. Inovação. Sem partir de soluções prontas, e enfrentando diretamente os problemas que de fato existem no dia a dia, comunidade e escola veem-se em situação de inovar, seja pela introdução naquela realidade de tecnologias desenvolvidas em outros contextos, seja pela criação ou recriação de tecnologias no próprio processo. A primeira necessidade é a de criar os mecanismos para que aconteça a própria interação. Isso inclui os seus ritos próprios, a construção de situações apropriadas e a formação das pessoas. Às vezes é possível incluir também a criação de instrumentos de comunicação novos (pelo menos novos naquele contexto).

A inovação, enquanto princípio, ocorre a todo momento. É uma decorrência da postura de base. Não se aplicam soluções prontas, mas são criadas soluções para os problemas enfrentados. Do mesmo modo, o espírito inovador deve permear constantemente a construção do conteúdo ou currículo escolar, o planejamento e replanejamento etc. É vivenciando a educação desta forma que o estudante pode encontrar vias para desenvolver seu próprio caminho criativo

e autônomo, inovador e livre.

Aprende-se constantemente com outras experiências, quanto a isso não há dúvidas, e a construção de uma rede de circulação de conhecimento entre as comunidades e entre as unidades escolares é extremamente saudável, para não dizer indispensável. Mas, na hora de se aplicar soluções apreendidas de outros contextos, torna-se necessário recriá-las a partir do interior do novo contexto; em outras palavras, mesmo a aplicação de uma solução externa deve ser incorporada e tomada pelo “espírito da inovação”.

6. Organização e sistematização. Se por um lado é fundamental ser criativo e aberto ao novo, por outro, não há como haver uma real articulação comunidade-escola consistente, duradoura e eficaz se não forem criados os ritos e rituais próprios para isso. Não há aí uma contradição. As estruturas que são criadas para dar estabilidade e consistência ao processo são justamente aquelas pensadas para acolher constantemente o surgimento do novo, do inesperado, do singular. Os mecanismos pelos quais a interação acontece devem integrar o programa político-pedagógico (ou eco-político-pedagógico, como quer o Instituto Paulo Freire) da escola e ser apropriados por toda a comunidade. Esta é uma tecnologia social ou o conjunto de tecnologias sociais central neste contexto.

Desde a grade de horários dos profissionais que trabalham na escola até a programação, a forma e o calendário das assembleias e reuniões para a discussão de questões pertinentes e a tomada de decisão coletiva, cada aspecto que possibilita, facilita, induz ou gera a interação deve ser construído de modo metódico





e incorporado numa visão de conjunto. Esta visão de conjunto nada mais é do que a concepção de escola que se tem naquela unidade específica.

A publicação periódica de material que sistematiza a experiência é também de grande valia. Não seria excelente se cada unidade escolar produzisse suas próprias publicações consolidando seus debates e suas práticas, publicações que poderiam circular em outras unidades escolares e em outros âmbitos da comunidade? Pois publicar é um excelente meio de tomar consciência dos processos que estão sendo vividos cotidianamente. Além de tornar-se um instrumento de avaliação, entre outras razões, por permitir uma comparação entre os números eventualmente encontrados no decorrer do tempo.

7. Acessibilidade e apropriação pela população. Dar visibilidade a todos os tipos de necessidades que existem numa comunidade, mesmo aquelas que são especiais e que são de um pequeno grupo ou quem sabe de uma única pessoa, é um importante aspecto do diálogo entre a comunidade e a escola. Um usuário de cadeira de rodas, por exemplo, só poderá realmente ter o seu direito à educação plenamente respeitado se a escola estiver capacitada para recebê-lo e, mais que isso, que todo o entorno se transforme em função disso. Não apenas para que ele possa ter um acesso físico à escola: com calçadas, ônibus e semáforos adequados para vários tipos de pessoas e não somente este ser humano ideal para o qual nossas cidades parecem ser construídas.¹

1. Ideal no sentido de que não corresponde às pessoas reais, mas sim a um tipo médio que é adulto (mas não muito velho), tem uma certa estatura (nem muito alta nem muito baixa), um certo tipo físico (não muito gordo), se locomove com suas pernas, tem olhos e ouvidos “perfeitos” etc. Ou seja, ficam excluídos muitas crianças, idosos, pessoas com filhos pequenos ou com parentes idosos, pessoas com dificuldades de locomoção ou de enxergar e/ou ouvir e assim por diante.

A formação ambiental pela prática ecológica é também uma questão ética

Quer dizer, a acessibilidade à escola começa na comunidade.

Por outro lado, a escola pode se tornar um interessante fórum de debate para a plena inclusão de todas as pessoas na vida em comunidade. Nesse sentido, tomando ao contrário a frase que acabou de ser formulada, a inclusão na comunidade também começa na escola. Em resumo, há uma continuidade entre os dois âmbitos: uma complementaridade e um estímulo recíproco à transformação.

Desse modo, a apropriação compartilhada das tecnologias sociais envolvidas neste processo pelos participantes (tanto os profissionais da escola quanto os membros da comunidade) torna-se um ponto central. Soma-se a isso, como veremos adiante, os modos participativos de planejamento, monitoramento e avaliação. “Apropriar-se” aqui, quer dizer, sobretudo, aprender; ou, mais ainda, manter-se em constante aprendizado e questionamento sobre as coisas que dizem respeito à educação.

8. Aprendizados gerados para todos os envolvidos. Paulo Freire, em texto clássico que trata da alfabetização, escreveu que “é preciso que acreditemos [nos educandos] e, em nossa prática com eles, nos tornemos seus educandos também”

(Freire, 1982, p. 64). É quando a escola se (re)descobre como parte da comunidade que ela muda sua postura de educadora unidirecional, aquela que tem tudo a ensinar e nada a aprender. Se a escola assume uma postura “aprendente”, muda-se o registro do relacionamento. E a comunidade também se vê com a responsabilidade de ser mais que um receptáculo de informações para se tornar também ativa e presente no processo de educação.

9. Diálogo entre saberes populares e conhecimento científico. Este é um dos pontos mais ricos e também um dos mais difíceis para ser trabalhado nessa relação comunidade-escola. Historicamente, em muitas situações, a escola teve o perverso papel de introduzir a ignorância em comunidades que antes de sua chegada eram muito ricas de saberes. Isso aconteceu e ainda acontece em muitas das escolas porque a escola é toda estruturada a partir da cultura escrita e de um conhecimento que se pretende universal. Neste contexto, os mestres de tradição oral de uma comunidade, os quais até então eram as suas principais referências de saber e sabedoria, são taxados de analfabetos pela escola.

A escola tradicional (ou seja, aquela escola que vem de um modelo herdado do Iluminismo) não está preparada para lidar com a diversidade de saberes, ou aquilo que Boaventura de Souza Santos chamou de “diversidade epistemológica”. Muito tem se avançado neste sentido, pelo menos do ponto de vista da circulação das ideias e do incentivo público à inclusão. Só a existência de um órgão como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) dentro do Ministério da Educação



Atividade durante uma Trilha Griô, na Chapada Diamantina



já indica um avanço importante do ponto de vista da estrutura do poder executivo central. O mesmo se pode dizer da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem a diversidade como um tema transversal. Porém, é preciso avançar na concretização disso na prática escolar, e neste momento a articulação com as comunidades é, sem dúvida, de fundamental importância.

É neste aspecto justamente que nasce a Pedagogia Griô, apresentada neste caderno. Trata-se de descobrir a imensa liberdade que é poder ser quem se é dentro da escola; em vez de impor um saber como correto, construir – sem limitações *a priori* – vias de saber que digam respeito diretamente às pessoas que, de fato, estão ali vivenciando o processo educativo, ou seja, com as suas tradições culturais, com os seus saberes ancestrais, com as suas famílias, e ao mesmo tempo com os seus interesses de conhecer outros mundos e outras realidades, de desenvolver o saber crítico sem com isso cortar suas raízes, sua identidade. Para retomar outra expressão do Paulo Freire, significa abrir-se para “ser mais” e não diminuir-se e submeter-se a um conhecimento externo, que provavelmente serve a outros grupos sociais, econômicos e políticos.

10. Difusão dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos. Difundir é também uma forma de consolidar, principalmente quando falamos de tecnologias sociais. Quando mais pessoas detêm o conhecimento e aplicam ou implementam as tecnologias sociais, mais aumenta a rede que permite o seu aprimoramento, a sua recriação em diferentes contextos em que há diferentes necessidades. É uma visão oposta à da

patente comercial, que existe para restringir o acesso e o uso do conhecimento desenvolvido e aplicado em tecnologias, o que muitas vezes causa grandes prejuízos sociais. Veja o caso de medicamentos para combater doenças que assolam uma população e que não podem tornar-se políticas públicas porque determinados laboratórios controlam sua produção e mantêm os preços muito altos. No caso das tecnologias sociais, elas são compartilhadas e, mais que isso, buscam o seu desenvolvimento em rede.

A imagem que se tem da difusão pode ser aquela de uma antena de rádio ou TV que de um ponto central procura atingir todos os pontos dentro de um determinado raio. Essa imagem não serve para a tecnologia social. No caso dela, a melhor imagem para uma rede seria a deste poema de João Cabral de Mello Neto:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Uma pessoa, enfrentando as dificuldades, lança uma pergunta, outra pessoa dá uma resposta, ainda que incompleta; alguém complementa com outra per-

A escola pode ser um espaço para a formação da opressão, da submissão, da não-criatividade; mas também pode ser um espaço para vivenciar intensamente a liberdade, a fraternidade e a inovação.

gunta que será complementada com outras questões, e as respostas vão pouco a pouco sendo tecidas, numa rica troca de ideias, dúvidas, soluções, inovações, metodologias sem fim. A tecnologia social é esta luz que cresce pelo esforço e criatividade de todos, um toldo onde todos cabem, e que é feito do conhecimento, com seu “tecido aéreo”, mas que, “tecido, se eleva por si”.

11. Processos participativos de planejamento, acompanhamento e avaliação. Os processos participativos que permitam a cada um, de algum modo, exercer o seu direito de planejar, acompanhar e avaliar ao mesmo tempo que ser acompanhado e avaliado são múltiplos. Tradicionalmente, podem envolver desde assembleias, reuniões regulares e fóruns de discussão e aprendizado até a promoção de eventos na escola e no seu entorno.

Mas a tecnologia social mais densa é aquela que leva a participação para o centro de cada atividade que acontece dentro do processo em questão. Assim, é preciso que o próprio aprendizado se torne uma prática constante de planejamento,

acompanhamento e avaliação, em que cada educador e cada educando possa compartilhar esse processo como sujeitos. Quer dizer, as práticas educativas devem ser participativas desde dentro. Neste sentido, a participação faz eco com outro conceito, o da transparência. Havendo transparência, também as trocas de informações, impressões e projeções correm mais fluidamente, de um modo que é acessível a todos.

12. Fortalecimento do processo democrático. Em resumo, todo o processo de articulação comunidade-escola é essencialmente um processo político-pedagógico. O processo democrático se constrói com a participação, com a troca, com o respeito ao direito de cada um de manifestar sua própria voz. E essa é uma das razões por que o processo democrático é, em si, pedagógico: ele envolve um aprendizado constante, uma criatividade permanentemente ativa e compartilhada, de tal maneira que o seu próprio acontecer forma as pessoas para a democracia.

Portanto, a escola pode ser um espaço para a formação da opressão, da submissão, da não-criatividade; mas também pode ser um espaço para vivenciar intensamente a liberdade, a fraternidade e a inovação. Na escola, por ser um local voltado precisamente para a formação, esses processos são vividos de maneira extremamente intensa. Daí a importância de que ela se transforme numa tecnologia social organizacional, à serviço das pessoas que constituem a sua comunidade.



PEDAGOGIA GRIÔ: ASSOCIAÇÃO E PONTO DE CULTURA GRÃOS DE LUZ E GRIÔ

No diálogo com a tradição oral, a educação se reinventa

Ele chega com música, cantoria e brincadeira. Os moradores saem de suas casas, as crianças correm para participar e um cortejo vai se formando. Na sala de aula, dezenas de olhinhos saem das fileiras e espremem-se entre as grades da janela, buscando a melhor visão. Quem é este homem, com suas roupas coloridas e tocando seu violão, cantando e brincando com todos que encontra? Lá está o griô, que conduz a brincadeira e encanta as pessoas, chamando-as a participar de uma roda, ritmada por canções que os mais velhos aprenderam com seus antepassados e hoje ensinam aos jovens. Professores, coordenadores, alunos e mestres de tradição oral reúnem-se para brincar, cantar e contar histórias, mostrando o que são e o que sabem. O portão da escola não intimida mais ninguém.

Mas quando é que essa história começou? Há onze anos, na cidade de Lençóis, na Chapada Diamantina, Bahia, um projeto foi criado com o objetivo de aprofundar a relação entre a escola e os conhecimentos populares, valorizando a tradição oral como importante veículo de transmissão e preser-

vação da cultura. Este trabalho tem estimulado a construção de atividades em que professores e alunos interagem e descobrem novas formas de vincular-se ao processo da educação, tendo como ponto de partida suas histórias de vida e identidades.

Até 2001, era apenas um projeto. Mas a necessidade de autonomia jurídica e administrativa levou à fundação, naquele ano, da Associação Grãos de Luz e Griô. Nos anos seguintes, a proposta de educação elaborada pela ONG ganhou repercussão não apenas local, mas também no resto do país e fora dele, com a participação em redes e festivais dirigidos à cultura de tradição oral, a conquista de prêmios como o Itaú-Unicef de *Educação e Participação*, em 2003, e a divulgação pela imprensa nacional.

A sede da Associação fica no centro histórico de Lençóis e todos a reconhecem ao avistar seu grande portão colorido. A placa na entrada apresenta a “roda de solidariedade” que apoia os projetos, incluindo ONGs nacionais e internacionais, empresas locais, na maioria agências de ecoturismo e hotéis, e órgãos de governo. Do lado de dentro, o galpão divide-se em uma ampla área ao ar livre, uma cozinha e sete salas, algumas delas erguidas

em mutirão e decoradas com painéis que parecem saídos da África.

Neste espaço acontecem, diariamente, oficinas para 140 crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, em áreas como artes e artesanato, brincadeira, biodança, educação ambiental e audiovisual. São meninos e, principalmente, meninas de famílias de baixa renda, com poucas oportunidades de acesso a uma formação complementar à escola. É comum passear pelas ruas de Lençóis e sermos apresentados a um deles: “Esse aqui é grão!”. O apelido vem da expressão “grão de luz”, que remete ao mito dos garimpeiros locais para denominar o diamante (ver PACHECO, 2006, p. 24 e 107).

Quando completam 16 anos, esses meninos e meninas podem formar grupos cooperativos de jovens, que utilizam referências da cultura local para desenvolver seus projetos e produtos. Atualmente, existem os grupos de artesanato em retalhos e em papel reciclado, música e tradição oral, e turismo de base comunitária. A vivência do trabalho e da gestão nos grupos cooperativos funciona para eles como formação pré-profissionalizante. Com a venda dos produtos, os jovens complementam a renda da família e começam a poupar para, no futuro, financiar os estudos ou a casa própria. Alguns jovens decidem entrar na faculdade sem passar pelos grupos cooperativos, mas continuam ligados à Associação, recebendo uma bolsa que ajuda a custear os estudos.

Das oficinas às escolas

A criação de um projeto pedagógico para as Oficinas Grãos de Luz, em 1998, coordenado pela educadora Lillian Pacheco, foi o

“As pessoas costumam dizer: a escola é muito fechada. Mas tem o porteiro, a merendeira, um professor ou um administrador mais sensível, é possível entrar pelas brechas e ir ocupando espaço”

primeiro passo para integrar os saberes de tradição oral nas atividades da ONG. Em discussões semanais de planejamento, realizadas com os educadores, um jeito diferente de ensinar ia sendo proposto, aplicado, avaliado e reeditado. Referências da educação biocêntrica, educação dialógica, arte-educação e psicologia comunitária, trazidas pela coordenadora, foram incorporadas ao projeto.

Nas salas, nada de fileiras e rigidez militar, mas sim o aprendizado pela vivência, com roda, brincadeira, movimento e música. A cada ano, escolhe-se um novo tema gerador ligado à realidade dos alunos, que permite integrar as ciências da vida e o saberes, símbolos, mitos e heróis da cultura local. No centro desse processo, a história de cada criança e a forma como cada uma compreende, sente e comunica seus saberes. Como expressão do que foi aprendido, a invenção de produtos educativos - desenhos, bonecos, jogos, livros, cordéis. Registro criativo do que ficou, na memória, na afetividade, na experiência que será levada adiante, na vida.

“A gente sempre mostrava para a comunidade o que estava sendo produzi-

do com as crianças, como resultado das oficinas e parte do caminho que a gente estava criando em educação. Eram exposições e aulas-espetáculos, com todos os produtos educativos. Os professores [da rede pública] ficavam ligados, alguns convidavam a gente para uma reunião de planejamento, as próprias crianças questionavam conteúdos na escola. E aconteceu o que a gente queria: criar um diálogo com a educação formal, a partir da base”, conta Lillian Pacheco.

A experiência das Oficinas Grãos de Luz chamou a atenção da Secretaria Municipal de Educação, que propôs uma parceria para a capacitação de professores, em Lençóis e municípios vizinhos. “A gente não apresentou uma capacitação já formatada. Porque uma parceria como esta cria uma expectativa: ‘como fica o currículo pra gente trabalhar?’ e assim não dá, perde-se toda a vitalidade do processo”, afirma a educadora. A solução foi inverter a lógica: ir às comunidades, conhecer suas realidades e conviver com os professores para fazerem, juntos, o processo de formação. Assim, em setembro de 1999, começava o Projeto Griô, com financiamento da secretaria e da Fundação Abrinq.

“As pessoas costumam dizer: a escola é muito fechada. Mas tem o porteiro, a merendeira, um professor ou um administrador mais sensível, é possível entrar pelas brechas e ir ocupando espaço. O que não dá é para ocupar espaço pelas hierarquias, isso não tem a ver com o processo que queremos incentivar. Porque, se você entra de cima para baixo, de repente vê que esqueceu a criança, perdeu o contato com quem está vivendo o processo da educação”, argumenta Lillian.



As comunidades se vestem em múltiplas cores para receber o Griô, que chega com muita dança, cantoria e brincadeira

“NA TRADIÇÃO ORAL, TODAS AS CIÊNCIAS SE TRANSFORMAM EM HISTÓRIAS”

LÍLLIAN PACHECO

Na Chapada Diamantina, os relatos sobre as aparições do Nego D'Água são contados e recontados desde que os bisavós de hoje eram crianças. De corpo miúdo e atarracado, o Nego d'Água é um excelente nadador que vive quieto nas profundezas dos rios. Quando perturbado, faz que sua força seja sentida por todos que navegam ou pescam na superfície ou descansam nas margens dos rios. Nas atividades da Grãos de Luz e Griô, esse mito motivou uma bela história de aprendizagem. Delvan Dias, um dos adolescentes que participam das Oficinas Grãos de Luz, resgatou o que seus avós contaram sobre a aparição do Nego D'Água na comunidade quilombola do Remanso, onde nasceram. O que ele aprendeu com a tradição oral, criou em uma música de capoeira, hoje cantada nas rodas de capoeiristas, em Lençóis, e apresentações da banda Grãos de Luz.

NEGO D'ÁGUA (DELVAN DIAS)

Ê, camará

Não mexa com nego d'água

Ê, camará

Não mexa com nego d'água

Ele é um nego forte

Parece um toco baixo

Mas tamanho não é documento

Tem uma força desgramada

Pescador não pesca nada

Ainda faz virar o barco

Dê valor a sua vida

Não mexa com o nego d'água

Um jeito aprendiz

Quando a parceria com a Secretaria Municipal de Educação deslanchou, a figura do Velho Griô tornou-se conhecida entre os moradores da Chapada Diamantina. De paletó e chapéu, enfeitados com fuxicos, fitas e bordados, ele caminha de povoado em povoado, levando instrumentos de corda e percussão e um repertório de histórias, versos, danças e cantigas, trocados e recolhidos nos lugares onde passou. Sua escola foram os mestres de capoeira, dos reisados e do jarê (culto ligado ao candomblé local), curandeiros, parteiras, garimpeiros, rezadeiras e cantadores da Chapada Diamantina. O Velho Griô é um personagem, criado pela Associação Grãos de Luz e Griô e vivido pelo educador Márcio Caires, que remete à tradição oral da África negra.

Mestres e griôs são figuras importantes nas sociedades do noroeste africano, em que a oralidade, e não a palavra escrita, é o principal meio de manutenção das culturas. Em vez do registro em livros e arquivos, é a circulação do conhecimento que garante que as culturas permaneçam vivas.

De acordo com o malinês Amadou Hampâté Bá, um dos maiores estudiosos do tema,

A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descorrinam o segredo e desorientar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. (...) Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BÁ, 1982, p. 183)

Segundo ele, os griôs (no francês, *griots*) são como trovadores ou menestrelés, considerados agentes que dão con-

tinuidade à cadeia da transmissão oral. Podem ser músicos; “embaixadores” que atuam na mediação de conflitos entre as famílias nobres; e poetas, historiadores ou genealogistas que percorrem os países para descobrir e contar as origens dos troncos familiares.

Pelo trabalho da ONG, a figura do griô africano ganhou uma releitura à brasileira. Seu papel, aqui, é fazer a mediação entre a educação formal e a não formal, entre as disciplinas do currículo e os saberes e fazeres cultivados pela tradição oral. “Logo no início, vimos que o diálogo com as comunidades entrava em questões étnico-raciais negativas e as pessoas importantes de tradição oral se fixavam em conceitos como ‘eu sou uma analfabeta’ ou ‘eu sou sem instrução’. Esses lugares foram constituídos pela relação com a escola. A comunidade não assumia o lugar do saber, não dizia por si mesma que ela sabia. Não dava para chegar lá entrevistando com gravador, com categorias teóricas definidas”, pondera Lillian.

“A afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos”, diz Ruth Cavalcante

Uma diferença “simples e sutil, complexa e elaborada” marcava essa relação e, ao mesmo tempo, levantava questionamentos sobre qual a “inclusão” que se buscava. Nascida em Jacobina, na Cha-

pada Diamantina, Lillian percebeu que o desafio passava por uma reinvenção da linguagem.

Márcio Caires, também nascido na Chapada Diamantina e casado com Lillian, costumava visitar as comunidades rurais da região e, nos caminhos que levam ao Remanso, Tanquinho, Iuna, Capivara, entre outras, começou a fazer sua própria trilha. “Nessas caminhadas, havia uma ligação muito forte com os mestres e uma aprendizagem com as festas, brincadeiras e rituais de trabalho, cura, os reisados, os saberes de tradição oral. Era algo vivido”, conta. Essa forma participante de conhecer as comunidades e a convivência com os mestres de tradição oral forneceram pistas para pensar sua inclusão no diálogo com as escolas.

“O que a gente propôs, então, foi chegar nas comunidades como o griô chega, de um jeito muito aprendiz, um jeito que entra numa relação de encantamento com a tradição oral. E se colocar nesse lugar para construir linguagem, construir pedagogia”, afirma Lillian Pacheco. “A gente chega brincando e os professores entram na brincadeira, porque eles entendem; os diretores, alunos, pais, avós, os brasileiros todos entendem essa linguagem. E é nela que vão nascendo os processos de saber.”

A vivência da pedagogia

No centro da praça ou no pátio da escola, na terra batida ou no chão de cimento, a roda da comunidade está formada. O Velho Griô inicia um ritual regido por música, movimento, contação de histórias. “Não é só fazer uma coletânea de cantigas e danças e dizer ‘vamos cantar’. Não é um espetáculo. Há um cuidado e um planeja-

mento, mastudo é recriado na roda. É uma vivência”, afirma Márcio Caires.

É também uma didática, que tem como objetivo fortalecer os vínculos de afetividade, considerados, na educação biocêntrica, a base para um aprendizado integral, justamente por agregar várias formas de inteligência. De acordo com a educadora Ruth Cavalcante,

A afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos, está vinculada à percepção e estimula estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento crítico, tendo como base metodológica a problematização, o diálogo e a vivência. (CAVALCANTE, 2001, p. 8)

O que é invisível para uns é a escola da vida para outros. Nas capoeiras, candomblés, sambas-de-roda, torés, cirandas, nas escolas de samba, nas caminhadas de reis, nas mãos de rendeiras e parteiras, no encontro com griôs... Vemo-nos em rodas, rituais, coros e cantos ancestrais chamando para responder... Cores e movimentos fluidos, seguros, quentes e leves como a água, a terra, o fogo e o ar. As idades e os gêneros juntos em caminhadas e conversas com todas as linguagens artísticas e afetivas da corporeidade humana. Contadores de histórias, heróis e mitos que dão sentido aos mistérios de cada idade da vida. O grupo como colo, ninho, família, comunidade e o princípio da partilha como economia. A palavra como poder divino e o universo como expressão, fala, forma, música e dança – da vida em evolução. (PACHECO, 2006, p.83)

Ao longo de 2002, as caminhadas do Velho Griô aconteceram em 15 comunidades da Chapada Diamantina. Essa experiência, assim como as pesquisas e práticas desenvolvidas nas oficinas Grãos de Luz, subsidiaram a criação de uma metodologia, a Pedagogia Griô, de autoria de Líllian Pacheco, mais tarde registrada no livro *Pedagogia griô – a reinvenção*

da roda da vida. “Foi a junção da tradição oral africana, o griô que caminha, ensina, aprende e faz a rede de continuidade dessa tradição, e a educação biocêntrica. Isso dá liga. Claro que muita coisa a gente faz, avalia e volta pra fazer de novo, de outro jeito. Os processos vão se reformulando”, comenta a autora.

Essa metodologia enfatizou, ainda, o tema das relações étnico-raciais positivas para trabalhar a identidade e reservou um momento especial, nas vivências, para o uso da palavra – a contação de histórias, os jogos de versos –, aproximando-a do sentido que tem na tradição oral [leia mais na entrevista na pág. 26]. São alguns exemplos de inovações em relação às práticas de educação biocêntrica, que reportam, a todo momento, à ligação do projeto com o contexto local, fonte permanente de reflexão e criatividade.

A série de encontros de formação de professores, realizada entre 1999 e 2005, permitiu que a vivência dessa pedagogia se recriasse também no ambiente das escolas, desta vez como parte dos planejamentos pedagógicos. “Trabalhamos com os educadores a liberdade de criação dos processos de educação. São eles que fazem educação e política de educação. Porque nunca pode ser pedagogia sem uma política, sem uma visão de mundo, sem uma opção de formação”, destaca Líllian. Um dos resultados alcançados nesse processo foi o maior engajamento dos professores na revitalização da educação local, dentro e fora das salas de aula. Em Lençóis, eles criaram uma associação municipal, reestruturaram o Conselho Municipal de Educação e lutaram para a abertura de concursos públicos, entre outras ações. [veja entrevista na pág. 26]

Uma rede nacional

Em 2006, esse movimento local passou a inspirar uma ação em rede, espalhada por todo o país. A parceria entre a Associação Grãos de Luz e Griô e a Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura originou o programa Ação Griô Nacional. Seu objetivo é estimular a criação de projetos pedagógicos que valorizam os saberes de mestres e griôs e vinculam educadores, escolas e universidades às comunidades onde estão inseridos. O programa é dirigido, prioritariamente, a pontos de cultura que têm propostas relacionadas à tradição oral.

Atualmente, a Ação Griô Nacional articula 150 pontos de cultura e entidades, selecionados por meio de dois editais, lançados no final de 2006 e 2008. Os editais preveem bolsas de incentivo mensais para os mestres e griôs-aprendizes no valor de R\$ 380, pelo período de um ano.

“A proposta é que cada escola e cada ponto de cultura faça do seu jeito, criando sua linguagem e sua pedagogia para integrar educação formal e tradição oral. Temos uma sistematização, mas não podemos capacitar duzentos griôs no Brasil e eles aplicarem isso. Porque mata o processo. Referência sim, multiplicação não”, afirma Líllian Pacheco.



Toda cultura tradicional tem seu modo próprio de ensinar e aprender; a Pedagogia Griô põe esses saberes em diálogo com a cultura desenvolvida na escola



ENTREVISTA COM LÍLLIAN PACHECO

Esta entrevista foi concedida por Líllian Pacheco em Lençóis, no dia 25 de outubro de 2008, a Juliana Lopes, mestrande em Bens Culturais e Projetos Sociais no Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (CP-DOC) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. O título de seu projeto de pesquisa é “Tecendo os fios entre cultura e educação: o caso da Associação Grãos de Luz e Griô”.

ITS BRASIL: NO QUE CONSISTIA O PROJETO GRIÔ E SUA INTERAÇÃO COM AS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE LENÇÓIS?

LÍLLIAN PACHECO: A gente criava um planejamento pedagógico, nas Oficinas Grãos de Luz, que se integrava com os saberes da comunidade, em diversas linguagens: música, pintura, desenho, fotografia, brincadeiras, reciclagem, qualquer linguagem artística ou artesanal. Cada oficina estudava um tema importante para a comunidade, como gênero, a água na Chapada Diamantina, tradição oral, relações étnico-raciais e étnico-culturais. Dentro daquele tema, a gente pesquisava na comunidade e fazia o planejamento pedagógico e as avaliações, em reuniões semanais e mensais. Daí saía um resultado do processo das oficinas, apresentado para a comunidade.

Com as caminhadas do Velho Griô, as oficinas começaram a ir para as escolas. O Velho Griô caminhava com aulas vivenciais nas escolas, criando vínculo através do encantamento e mobilizando a comunidade dentro de um tema gerador e das oportunidades pesquisadas e vivenciadas nas oficinas. É uma aprendizagem da própria comunidade com sua

“O griô é o pesquisador principal da gente. Se você quer aprender a cantar, que chegue cantando. Quer aprender as histórias da comunidade, chegue abrindo uma roda de contação de histórias e conte uma história.”

tradição oral e com outras referências, da educação biocêntrica, educação para as relações étnico-raciais positivas, psicologia comunitária e educação dialógica de Paulo Freire.

A gente passava em todas as escolas, caminhando, brincando, fazendo surpresas e criando esse jeito de chegar à educação formal. Depois disso, os educadores se inscreviam na capacitação da Pedagogia Griô. Disso saía o projeto pedagógico dos professores, individualmente, em grupo ou todo mundo da escola, conforme cada instituição ou professor queria. O professor trabalhava nas aulas esse projeto, dialogando muito com as Oficinas Grãos de Luz. No final do processo, todo mundo apresentava seus produtos coletivos para a comunidade. A gente fazia, ainda, uma premiação coletiva e cooperativa. Todo mundo recebia um prêmio de incentivo por ter vivido todas as fases da capacitação e ter apresentado seus resultados.

ITS BRASIL: DE QUE FORMA SE DAVA A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DE TRADIÇÃO ORAL AO ENSINO FORMAL DA ESCOLA?

LÍLLIAN: Há vários exemplos. Quando as crianças estudaram a capoeira, junto es-

tudaram a história do Brasil, geografia e, pelas ladainhas, português. E tinham aulas de capoeira dentro da escola, sempre fazendo processos vivenciais e buscando referências na Pedagogia Griô, de criar aulas abertas com rodas e incluir a expressão artística desse vivencial. Não a arte enquanto aula de arte. Mas a aula enquanto um momento de expressão do seu saber, do que você está vivendo e aprendendo. A ideia era integrar essa expressão artística em todas as disciplinas, nos conteúdos que se está aprendendo. Daí entravam vários assuntos. As crianças estudaram a matemática da feira, as unidades de medida formais e aquelas do povo da feira, para fazer comparações e cálculos. Porque o povo da feira faz medidas de braço, saco, bacía, potinho. Então, as crianças faziam esse levantamento. Quantos quilos tem um saco de farinha? Porque o saco de farinha não é uma medida, é um saco. Que negócio é esse de quantos quilos tem um saco de farinha? Aí iam aprender sobre as balanças também, aqueles litrinhos, que geralmente não são litros. Como é que eles trabalham as unidades formais dentro da feira?





Outro exemplo é a integração de mitos sobre a criação do universo com a história do Big Bang, a questão das parteras com a ciência das ervas e do parto, nascimento e reprodução. Aí entram também questões políticas, do parto humanizado e da industrialização do parto. Discutiam essas questões também com suas mães. A história de Dom Obá mobilizou todas as escolas. Todo mundo estudou a história e a geografia da África, recriou a história em cordéis e, depois, virou uma música da banda Grãos de Luz. A gente também estudou as brincadeiras do Boi e da Mulinha (bumba meu boi, boi de janeiro, boizinho e outras), por meio do mapa do Brasil, vendo como era a expressão do mito em diferentes lugares. Então se estudava desenhando, pintando, brincando. Nesse caso, juntava-se a história e a geografia do Brasil com o mito do Boi. Esses são exemplos que dialogam com os saberes comunitários de tradição oral.

ITS BRASIL: NO DIÁLOGO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LENÇÓIS HOVE UMA ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA?

LÍLIAN: Os educadores fazem o currículo, fazem educação. No começo, nosso projeto era formalizar um currículo diferente na escola, uma lei curricular. Mas, depois, vi que você vai criar um [currículo], criar outro e, por mais lindo e liberto que seja, ele continua sendo um currículo. Uma grade curricular. Então, o que a gente queria criar não era isso. Uma grade. A gente descobriu que existe lei suficiente no Brasil que dá ao educador a liberdade com o currículo da escola. A Constituição está lá. E a gente trabalhou isso com os educadores: liberdade. Liberdade de criação de processos de educação. A

escola pode criar seu projeto político-pedagógico. Quando descobrimos isso nos sentimos livres com os educadores, então, vamos trabalhar e fazer educação. Foi isso que a gente fez e que os professores aprenderam, que eles podem criar. Eles podem inventar.

ITS BRASIL: VOCÊS FIZERAM ALGUM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS?

LÍLIAN: Nós nos interessamos mais pelos resultados de processo. O resultado de processo da gente é assim: educadores que se conhecem, que ressignificam sua prática pedagógica e seu vínculo com as crianças. Isso é uma porcentagem muito alta. Educadores vinculados politicamente para criar uma associação, batalhar por um conselho, fiscalizar as contas, esse é outro resultado forte.

A gente identifica claramente dois indicadores. Primeiro, muda completamente o interesse e envolvimento das crianças, nesses níveis que o educador também muda, de vínculo com a escola, consciência de grupo, paixão pelo grupo e gosto por estudar. Por isso, um indicador importante é esse: crianças que seriam as excluídas da escola [estão] mais apaixonadas pela escola. São crianças que, geralmente, têm uma história forte com a comunidade e a tradição oral, maior do que os outros. E são excluídas, são as “rueiras”. Elas podem não saber sobre Napoleão Bonaparte ou Dom Pedro II. Mas, quando a gente vai trabalhar as ervas, os reisados, a capoeira, são elas que mais sabem. Então, o vínculo dessas crianças com a escola muda muito. Na verdade, nós não trabalhamos indicadores de repetência ou evasão. Esses são os indicadores “altos” que, em geral, os programas de educação trabalham e crescem a 70%, 80% ou mais.

Mas há 15% dos meninos que nunca iriam ser atingidos e são estes que a gente mais atinge. São processos de inclusão de pessoas que se excluem. Negam a escola porque ela não é o espaço deles.

Outro indicador forte é o planejamento. Os professores aprendem a cultura do planejamento: planejar, avaliar, refletir, dialogar, compartilhar, fazer as exposições, querer criar junto. Construir processos de educação junto com a comunidade e as crianças. A gente trabalha com a vivência. Então, o que fica de sentido para o educador e para as crianças são os grandes resultados. São referenciais e aprendizados de vida que se constroem e, dentro deles, têm conteúdos de história, geografia, matemática, ciências...

ITS BRASIL: QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA PEDAGOGIA GRIÔ?

LÍLIAN: Nós trabalhamos com a referência da educação biocêntrica de Rolando Toro e Ruth Cavalcante, educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado, psicologia comunitária de Cezar Wagner de Lima Góis e a relação dialógica de Paulo Freire.

A educação biocêntrica surgiu da biodança. Em sua técnica, a biodança utiliza música, movimento, sentimento e o sentido da vida que nos rege. A educação biocêntrica incorpora como referenciais a vida e sua conexão com o universo, a identidade humana e a vivência. O princípio biocêntrico entende o universo como sistema vivo. Por isso, eu volto às culturas tradicionais no trabalho do Grãos de Luz e Griô, porque nas culturas tradicionais também há esse entendimento, com a música e o movimento como uma coisa só e parte do universo vivo e da própria ciência da formação do universo.



Na Pedagogia Griô, não existe cisão entre aprender e criar e as crianças traduzem isso em suas criações

GRIÔ APRENDIZ, GRIÔ E MESTRE DE TRADIÇÃO ORAL

Os editais de concessão de bolsas de incentivo da Ação Griô Nacional fornecem orientações para as entidades proponentes identificarem o griô aprendiz, atuante na própria entidade, assim como os griôs e mestres de tradição oral que irão participar do projeto pedagógico. De acordo com o edital de 2008, eles devem reunir o maior número de qualidades dos perfis a seguir:

► GRIÔ APRENDIZ

Pessoa com experiência e pesquisa em mobilização cultural, diálogo e mediação política; líder e/ou participante de grupos artístico-culturais e associações locais que trabalhem com as tradições orais; pessoa com facilidade para transmitir a sabedoria da tradição oral por meio da palavra (oral e escrita), como uma arte ou magia; pessoa com formação ou experiência em educação, letras, história, antropologia, artes cênicas, jornalismo e outras áreas afins; educador comunitário iniciado em facilitação de vivências em grupo; participante de rituais e/ou atividades de iniciação com um mestre de tradição oral de sua escolha; escolaridade mínima de ensino médio.

► GRIÔS DE TRADIÇÃO ORAL

Líder e/ou participante de grupos artístico-culturais e associações locais que trabalhem com as tradições orais e/ou animação popular de sua região; pessoa com facilidade para transmitir a sabedoria da tradição oral por meio da palavra como uma arte ou magia; músico instrumentista e animador de festas; pessoa com história de vida de tradição oral que se identifica com a figura do caminhante, viajante e contador de histórias; idade mínima de 40 anos.

► MESTRES DE TRADIÇÃO ORAL

Pessoas reconhecidas em suas comunidades como líderes espirituais com a sabedoria da cura ou da iniciação para a vida, buscados por pessoas de diversas regiões; conhecedores e fazedores de conhecimentos, iniciados ou iniciadores das artes e ofícios de tradição oral; pessoa com história de vida de tradição oral que se identifica com a figura do sábio e do mestre; idade mínima de 50 anos.

Quando começamos a estudar mais a educação para as relações étnico-raciais positivas, a gente passou a ter um olhar e uma leitura mais aprofundados sobre os mitos, principalmente de origem africana. Essa leitura e a redescoberta da África, seus símbolos e seu lugar histórico, cultural e político, assim como a importância de vários grupos étnico-raciais, étnico-culturais, que influenciam nossa história, foram passos essenciais para o nosso trabalho. Tem um símbolo africano, o Cofa, que é o pássaro que bica o rabo, no sentido de dizer que nunca é tarde para olhar para trás, buscar aquilo que deixou cair, sua ancestralidade. Essa leitura foi muito importante, não só para a Pedagogia Griô, mas para a minha vida e de cada educador do Grãos de Luz e Griô, para cada criança e cada jovem. Saber que existiu o império de Oyó, originado com um cara chamado Xangô, e que Dom Obá, nascido aqui (provavelmente em Lençóis), foi neto do último rei que manteve este império, isso muda tudo na vida de crianças, jovens e de todos nós. É uma mudança radical. E acho que vale para qualquer brasileiro, independente de que história ele venha. Porque Xangô é uma lenda na nossa cabeça. E a história de Dom Obá era desconhecida dos livros didáticos, das escolas e mesmo dos mestres de tradição oral de Lençóis. Aprofundar a história da África, sua relação com o Brasil e o mundo é essencial não só para a cultura negra nem só para a cultura brasileira. É essencial para o desenvolvimento da humanidade.

Na educação dialógica a gente prioriza a forma como o diálogo constrói uma relação que não seja baseada somente em uma oposição, mas no princípio biocêntrico também. É um diálogo que tem vínculo afetivo, construído e vivenciado. Nesse diálogo, a

gente vê a complementaridade das condições, aprende a olhar e escutar o outro, a vincular de verdade para poder falar a palavra que vem de dentro, que tem sentido, a palavra geradora. Tudo isso é muito importante para a Pedagogia Griô: fazer uma roda e as pessoas saberem dialogar, terem reverência para escutar um ao outro, dar o tempo para ouvir tudo do outro, ter escuta e paciência. A paciência pedagógica.

Na psicologia comunitária, o grande referencial para nosso trabalho é entender o lugar da comunidade, como se dão as relações, as forças políticas, organizacionais e as lideranças na educação. Aprendi que o trabalhador é um arquétipo muito importante. A gente logo olha para o trabalhador para entender as forças em torno dele e a economia do lugar. Por exemplo, na comunidade quilombola do Remanso, o pescador é muito importante. Em torno dele, mitos e histórias acontecem, ciências e técnicas são produzidas. Então, localizar o trabalhador daquela comunidade e sua produção é muito importante para integrar os mitos com os cantos, danças, festas, histórias e ciências da comunidade. A gente aprendeu a olhar isso com muito carinho e cuidado.

ITS BRASIL: QUAIS SÃO OS PRINCÍPIOS SEGUIDOS PELA ASSOCIAÇÃO GRÃOS DE LUZ E GRIÔ PARA CRIAR A VIVÊNCIA, UMA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS IMPORTANTES DO GRUPO?

LÍLLIAN: São vários princípios que seguimos para criar uma vivência. Queríamos criar uma linguagem que se voltasse diretamente para as culturas tradicionais, de onde, na verdade, a biodança bebeu. Fui criando um acúmulo de vivências a partir dos princípios da biodança. Por exemplo, o princípio de autorregulação do grupo, de trabalhar os três níveis de vínculo – comi-

go, com o outro e com o grupo; o princípio da progressividade, de cuidar para que as pessoas entrem devagar no processo, vinculando-se consigo e com o outro e entregando-se à sua própria vivência, seu próprio sentido; o princípio do respeito ao processo e ritmo do outro, a história como ele conta, sua verdade. Essas são algumas coisas que a gente vai reelaborando, no jeito de fazer a vivência. Substituindo, por exemplo, os exercícios de dança e as músicas da biodança pelas danças e cantos tradicionais e do próprio grupo, integrando as histórias de vida e a palavra na vivência. A vivência é a força do ritual, o ritual da comunidade, das culturas de tradição oral. Este é um dos princípios da Pedagogia Griô. Essa linguagem e esses saberes são muito trocados. Trocar para todo mundo se apropriar de seus rituais, mitos e histórias.

O griô é o pesquisador principal da gente. Ele possibilita colocar a vivência como método principal. Um método vivencial. Se você quer aprender a cantar, que chegue cantando. Quer aprender as histórias da comunidade, chegue abrindo uma roda de contação de histórias e conte uma história. Vamos fazer a vivência, porque na vivência tudo acontece, a onda da vida. O importante é que a gente saiba cantar música e contar história, com a memória da tradição oral, e continue com a rede. Gravar no nosso corpo é o principal e cantar como o povo canta, aprender a contar histórias junto com eles, como eles contam. E recriar dentro disso.

ITS BRASIL: AS HISTÓRIAS DE VIDA TAMBÉM SÃO UM DOS PILARES DA PEDAGOGIA GRIÔ?

LÍLLIAN: Sim. As histórias de vida integram a identidade da pessoa por meio de um processo cultural, social, político, pedagógico e educacional. Tem você e sua história, mas tem você e sua história den-



Pessoas de todas as idades se reconhecem como participantes de um mesmo processo, em que cada descoberta é uma forma de ligar a ancestralidade com a invenção do novo

tro de seu contexto e cultura e a forma como você relaciona tudo isso. Aí você compreende muito mais a vida, o ser humano, você mesmo. As referências ficam mais diversas. Porque muita coisa não dá para compreender, veio da cultura ancestral, do processo político e histórico do mundo. Os educadores do Grãos pesquisam as histórias de vida das crianças e adolescentes para elaborar os projetos político-pedagógicos das oficinas. Hoje, as crianças e jovens do Grãos olham a história de vida com arquétipo, mito e ciência, percebendo a integração com a cultura local comunitária.

ITS BRASIL: NO QUE CONSISTE O PROGRAMAÇÃO GRIÔ NACIONAL, EM PARCERIA COM O MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC), NO ÂMBITO DO PROGRAMA CULTURA VIVA?

LÍLLIAN: A Ação Griô Nacional tem como referência o trabalho que nós realizamos em Lençóis. Por meio da gestão compartilhada entre a Associação Grãos de Luz e Griô e a Secretaria de Programas e Projetos Culturais do MinC, lançamos dois editais públicos e, por eles, contemplamos projetos de tradição oral em todo o Brasil. Cada projeto apresentado indica uma parceria com escolas ou universidades públicas. Esta parceria é completamente aberta, livre, com várias possibilidades de diálogo entre educação formal e tradição oral, com a mediação do griô aprendiz. Há um tripé entre o ponto de cultura, a escola e a comunidade. Isso é uma referência básica. Então, os projetos pedagógicos devem dialogar com esses universos. O conteúdo dos projetos, a didática e a forma do diálogo são livres, cada ponto de cultura elabora seu formato. A Ação Griô Nacional é vivida em uma rede de 150 pontos e sete regionais.

Isso possibilita a troca de práticas e referências com todo mundo e a aprendizagem. Realizamos encontros regionais de planejamento, avaliação e sistematização, um encontro anual e encontros para fazer as assessorias pedagógicas. Essas assessorias auxiliam os pontos de cultura no diálogo entre a tradição oral e a escola e a integração do griô aprendiz como mediador, avaliando e repensando as vivências e estratégias com cada grupo. Nesse processo, a relação com o educador é de vínculo e não para substituir seu lugar na escola. O objetivo é criar uma relação de interação com muitas trocas de saberes, aprendizagens e vivências.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A proposta de transformação e de desenvolvimento de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem é decorrente de estudos sociológicos, antropológicos, psicológicos e educacionais, em busca de respostas ao contexto atual de exclusão e das novas necessidades formativas geradas pela sociedade da informação. Foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (Crea), da Universidade de Barcelona, na década de 1980. No Brasil, os estudos, a difusão e o acompanhamento sobre Comunidades de Aprendizagem têm sido realizados pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2002.

A transformação da escola, nesta proposta, acompanha as reflexões a respeito da necessidade de ampliar o diálogo e a comunicação entre profissionais e coletivos, que permitam o estabelecimento de instituições e espaços sociais melhores para todas as pessoas. Reconhece-se, neste sentido, que o diálogo é processo de aprendizagem permanente e necessário para tal, nele se entrelaçando saberes especializados e saberes populares. Tal

perspectiva coincide com o que indicam autores como Ramón Flecha e Ulrich Beck sobre a realidade ampla que hoje vivemos mundialmente, e que se desdobra da necessidade de estabelecimento de novos consensos dialogados e reflexivos, já que os consensos tácitos, decorrentes das hierarquias das relações tradicionalmente estabelecidas, não mais se sustentam com facilidade. Porém, estabelecer o diálogo efetivo entre diferentes sujeitos, instâncias, grupos e instituições não é tarefa fácil. Isso porque as práticas sociais nas quais fomos educadas e educados são hierárquicas e normativas; assim, ao transformar práticas sociais, temos, também, de nos educar para elas.

Tratando-se da unidade escolar, dizer de uma escola que se abra ao diálogo com as famílias, seus estudantes e o entorno, e que com eles se proponha a fazer *ação comunicativa* para modificar o contexto hierárquico e segregador no qual se estabeleceu – e que ajudou a estabelecer – é algo que precisa tanto de sonho como de ciência, como nos ensina Paulo Freire, em sua obra *À sombra dessa mangueira*. Comunidade de Aprendizagem é caminho metódico para apoiar a consecução de tal empreitada.



Atualmente, há na Espanha 64 escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem. No Chile há duas. No Brasil, na cidade de São Carlos (SP), há três escolas da rede municipal que são Comunidades de Aprendizagem.

A escola no contexto da sociedade da informação

A escola é, atualmente, na sociedade brasileira, uma instituição que recebe a maioria da população. Pode-se dizer, neste sentido, que é o espaço mais democrático desta sociedade. Assim sendo, na escola, evidencia-se a rica diversidade de nosso país, mas também a extrema desigualdade social nele produzida historicamente.

No atual contexto, o da sociedade da informação, há demanda crescente de domínio de habilidades para buscar, selecionar, utilizar, criticar e produzir conhecimento. Assim, a escolaridade põe-se, mais que nunca, como instrumento de proteção social para cada sujeito. Se, por um lado, o novo contexto traz possibilidade de geração de novas alternativas por parte de grupos, sujeitos, governos, ele também traz riscos permanentes de agravamento da exploração e das desigualdades sociais, atingindo mais diretamente os grupos historicamente marginalizados. É preciso, portanto, ressaltar-se a importância de uma escola que garanta aos grupos populares acesso efetivo à língua escrita, à matemática, a outros idiomas, a novas tecnologias de informação e comunicação, como instrumentos efetivos de emancipação e de criação.

Qualidade de ensino, neste contexto, implica ampliação de meios e de interações para diversificar fontes de aprendizagem. Implica, igualmente, criar e estender redes de apoio lateral, enquanto redes de

solidariedade e de conhecimento. Nesta perspectiva, o conhecimento escolar e o conhecimento profissional devem ser abertos ao conhecimento popular, para a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem.

Princípios de uma Comunidade de Aprendizagem

Comunidade de Aprendizagem é uma transformação social e cultural de escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos e de seu entorno. Supõe a articulação de pessoas, processos e fontes de conhecimento na construção de relações respeitadas e que valorizem a diversidade, bem como que garantam aprendizagem dos conteúdos instrumentais necessários à igualdade de proteção social na sociedade da informação.

Para buscar elementos efetivos de práticas e teorias que garantam tais metas, pesquisadores do Crea dedicaram-se a estudos teóricos e empíricos (sobre experiências bem-sucedidas em diferentes lugares do mundo). Destes estudos chegaram a quatro princípios comuns, presentes nas práticas bem-sucedidas:

- ▶ a presença das famílias e da comunidade na escola é imprescindível: participação e responsabilidade dos professores e professoras, familiares, estudantes e comunidade;
- ▶ práticas cooperativas e solidárias dentro e fora da sala de aula: ampliação e diversificação de interações;
- ▶ fomento das expectativas positivas de aprendizado de todos;
- ▶ dedicação à aprendizagem escolar sem discriminação de gênero, cultura ou classe social.

Assim, a orientação geral decorrente desses princípios não é a justificação da partilha desigual da aprendizagem escolar, camuflada por discursos de respeito às diferenças individuais ou grupais – é preciso transformar os discursos dúbios que produzem e mantêm acesso desigual à escolaridade a diferentes grupos. Trata-se de transformar o contexto competitivo e segregador das escolas, com a participação de toda a comunidade (profissionais, estudantes, familiares, entorno). As aprendizagens instrumentais que queremos para nossas filhas e filhos devem estar ao alcance de todas as crianças e todos os jovens, já que se trata de instrumentos de proteção social numa sociedade desigual.

Para tanto, somente em interação comunicativa, famílias, profissionais da educação, o bairro e a sociedade podem construir um projeto educativo útil. É preciso superar os enganos do currículo da competição (aquele que historicamente defende que apenas alguns têm capacidade de aprendizagem escolar) e igualmente os enganos gerados pelo currículo da felicidade (que com argumentos de aparência contrária ao currículo da competição justificam a oferta de escolas e de resultados bastante desiguais quanto à aprendizagem escolar).

Comunidade de Aprendizagem não é uma metodologia de ensino, mas um caminho metódico para favorecer o estabelecimento de relações dialógicas e comunicativas na escola. Há um conceito central em Comunidades de Aprendizagem, o de *aprendizagem dialógica* (conceito de Ramón Flecha, apresentado no seu livro *Compartiendo palabras*), cujos princípios são orientadores das ações, relações, decisões e criações na escola, seja no âmbito da gestão, seja no âmbito pedagógico:



Os cartazes da Comunidade de Aprendizagem EMEB "Prof.ª Dalila Galli" convidam: "Venha sonhar a escola que queremos!"



Os vários grupos que compõem a Comunidade de Aprendizagem se reúnem para dar voz aos seus sonhos e preparar a transformação

- ▶ **Diálogo Igualitário:** o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade de seus argumentos, e não pela posição de poder de quem as realiza.
- ▶ **Inteligência Cultural:** todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, mesmo que cada uma possa demonstrar essas capacidades em ambientes distintos.
- ▶ **Transformação:** aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno. As pessoas que participam de processos como os de Comunidades de Aprendizagem acabam por transformar o sentido de sua existência e, com isso, também transformam o seu entorno.
- ▶ **Dimensão Instrumental:** a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades é fundamental para a sobrevivência no atual contexto social. “O dialógico não se opõe ao instrumental, senão à colonização tecnocrática da aprendizagem” (ibid., p.33).
- ▶ **Criação de Sentido:** A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. Isso porque o sentido só ressurgue quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações.
- ▶ **Solidariedade:** as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois acreditam que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.
- ▶ **Igualdade de Diferenças:** a aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente.

Com base nesses princípios da aprendizagem dialógica, escolas em diferentes lugares vêm se transformando em Comunidades de Aprendizagem, a partir de diálogo entre profissionais, estudantes, familiares, voluntariado, tomando suas práticas nas próprias mãos.

Comunidades de Aprendizagem em São Carlos

São Carlos foi a primeira cidade a acolher a proposta de Comunidades de Aprendizagem, estudada por Roseli Mello junto ao Crea, em um estágio de pós-doutorado que ali realizou. Retornando ao Brasil, a professora criou o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No Núcleo, junto de outros pesquisadores e pesquisadoras da UFSCar, bem como estudantes de pós-graduação e de graduação, passou-se a estudar e a difundir sistematicamente os processos de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem. Neste percurso, a Prefeitura Municipal de São Carlos, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), abraçou a ideia divulgando semestralmente a proposta junto às unidades escolares do ensino fundamental.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Antônio Stella Moruzzi foi a primeira a manifestar o desejo de transformar-se em Comunidade de Aprendizagem. No final de 2004, ao mudar de unidade escolar, a então diretora da EMEB A. S. Moruzzi, como é conhecida a escola, levou a ideia para a EMEB Prof.^a Janete Maria Martinelli Lia, que se transformou numa Comunidade de Aprendizagem em 2005. Após ver os resultados, apresenta-

dos por gestoras, professoras, familiares e estudantes das duas escolas, no I Encontro de Comunidades de Aprendizagem realizado em São Carlos, em conjunto pela SME e pelo Niase/UFSCar, outra escola assumiu o desafio de transformar-se em uma Comunidade de Aprendizagem: a EMEB Prof.^a Dalila Galli.

No II Encontro de Comunidades de Aprendizagem, ocorrido em São Carlos nos dias 7 e 8 de novembro de 2008, as três escolas, juntamente com o Niase, mais uma vez divulgaram os frutos da mudança, agora também sistematizados por meio de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Melhoria do Ensino Público – e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa é coordenada pelo Niase e conta com a participação de 21 professoras e um professor das três escolas em processos de investigação.

Processo de transformação de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem

O processo de transformação de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes fases: ingresso e consolidação da transformação. No ingresso, há a sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento. No processo de consolidação da transformação, é necessário que se mantenha permanentemente a formação dos diferentes agentes da Comunidade de Aprendizagem, avaliação dos processos implementados e alcance das metas traçadas entre todos e pesquisa dos impactos da transformação, de temas a estudar, de agentes a envolver nos processos.





A *fase de sensibilização* é o momento dedicado a informar as famílias, os profissionais das escolas, a administração central (prefeitura, diretorias de ensino etc.), estudantes, voluntariado e agentes sociais sobre os princípios básicos das Comunidades de Aprendizagem. Em trinta horas intensivas de trabalho, pesquisadores e pesquisadoras além de uma equipe de profissionais da escola se reúnem para estudar e discutir as bases teóricas da proposta. Em seguida, em assembleias de sensibilização, são apresentados os mesmos conteúdos aos familiares dos estudantes e pessoas da comunidade, buscando-se diversidade de horários e dias para que todos possam conhecer a proposta. Para essas assembleias, é feito um plano de divulgação no bairro – é fundamental que a comunidade do bairro esteja por dentro do que se passa e do que se passará na escola.

De posse das informações necessárias e das implicações que a transformação da escola pode trazer para aquela instituição, entra-se, então, na *fase de tomada de decisão*. Professoras e professores têm de buscar um consenso em torno da transformação, dialogando sobre seus desejos, preocupações, receios. Os gestores da escola têm de assumir publicamente que estão de acordo com a transformação. O conselho de escola tem de aprovar formalmente a transformação. Nas assembleias organizadas pela Associação de Pais e Mestres (APM) e pelo Conselho de Escola, a maioria dos familiares tem de estar de acordo com a transformação. A administração central tem igualmente de declarar apoio à transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem.

Tomada a decisão sobre a transformação da escola, passa-se imediatamente à

fase dos sonhos. A pergunta que guia os sonhos de todas as pessoas é: que escola desejo para meus filhos e filhas e que esteja ao alcance de todas as crianças e jovens? A condição é que não seja colocado limite no sonho de ninguém. Sonham profissionais da escola em reunião pedagógica; sonham estudantes durante suas aulas; sonham familiares e pessoas do entorno em assembleias de sonho, oferecidas em diferentes horários e em vários dias.

A título de exemplo, vale mencionar alguns dos sonhos das crianças e jovens que estudam nas três Comunidades de Aprendizagem de São Carlos.

Sonhos de estudantes:

- ▶ mais pessoas ajudando em sala de aula;
- ▶ dormir na escola uma noite e fazer excursões;
- ▶ piscina;
- ▶ mais computadores;
- ▶ quadra coberta para esportes;
- ▶ menos brigas entre os estudantes;
- ▶ mais livros na biblioteca;
- ▶ aulas de inglês e de espanhol etc.

Sonhos de professoras e professores:

- ▶ espaço de formação para familiares dos estudantes;
- ▶ melhoria na convivência entre estudantes e também entre professoras e professores;
- ▶ mais voluntários na escola;
- ▶ maior participação de familiares na vida da escola;
- ▶ reforço escolar;
- ▶ abertura da biblioteca escolar todas as noites etc.

Sonhos de familiares de estudantes:

- ▶ aulas de inglês e de espanhol também para familiares;
- ▶ aulas de computação para familiares;
- ▶ ampliação do horário da escola;
- ▶ abertura da biblioteca escolar todas as noites;

- ▶ oferta das séries finais na mesma escola;
- ▶ cursinho pré-vestibular na escola;
- ▶ aulas de reforço escolar;
- ▶ aulas de alfabetização para familiares nos horários de aula de suas crianças; etc.

De posse dos sonhos, constitui-se uma comissão mista, entre profissionais da escola, estudantes e familiares, para que a *seleção de prioridades* seja feita. Nesta fase, os membros de tal comissão fazem uma análise do contexto atual da escola e também das potencialidades da instituição, do seu entorno e da cidade, contrastando sonhos e realidade e sugerindo uma priorização dos sonhos frente às necessidades mais urgentes e que tragam imediatamente melhoria na aprendizagem e na valorização da convivência na diversidade. Esta comissão agrupa os sonhos por modalidades e elabora propostas de sua consecução, considerando as potencialidades da escola e do entorno. Coloca, porém, em ordem de prioridade, as metas a atingir, bem como sugere prazos para alcançá-las. Exemplos de priorização de sonhos que ocorreram nas três Comunidades de Aprendizagem de São Carlos, estabelecendo-se rapidamente tais atividades:

- ▶ grupos interativos em sala de aula (participação de familiares e voluntários em atividades de sala de aula, uma vez por semana);
- ▶ biblioteca tutorada (aberta à noite, com a presença de familiares e voluntários para ler com as crianças, contar-lhes histórias, acompanhar suas tarefas);
- ▶ aulas de informática para estudantes e para familiares;
- ▶ aulas de inglês e de espanhol para estudantes e para familiares;
- ▶ aulas de reforço de matemática e de português com estudantes das universidades;
- ▶ tertúlia literária dialógica, tertúlia musical dialógica e tertúlias plásticas

dialógicas em sala de aula e em oficinas extracurriculares.

Por fim, na primeira grande fase de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem, vêm o *planejamento e a consecução das atividades*. Tal fase é permanente e implica uma organização democrática das relações. Não é um modelo rígido. Está baseada na participação, na gestão compartilhada das prioridades consensuadas por todos em assembleia feita com tal finalidade. Sabendo-se aonde se quer chegar (fase dos sonhos) e quais são as prioridades a atender (fase de priorização), há que se estabelecer um plano de transformação da escola. Em assembleia, a comissão de priorização apresenta suas sugestões, que são dialogadas e consensuadas por todos. Compõem-se, então, comissões mistas (profissionais, familiares e estudantes) por temas ou metas e que se basearão nas prioridades consensuadas, tendo autonomia para encaminhar ações, mas que devem sempre ser corroboradas pelo Conselho de Escola. Representantes de cada uma das comissões mistas, junto da direção da escola, compõem o que em Comunidade de Aprendizagem se intitula Comissão Gestora. Cada comissão elabora uma série de propostas factíveis nos prazos que cada tema demanda, sendo apresentadas ao Conselho de Escola, que as discute, faz sugestões e as aprova.

Importante ter em conta que a participação efetiva de familiares e de pessoas do entorno na escola depende de alguns fatores revelados em estudos sobre o tema:

- ▶ a realização de reuniões em horários adequados para aquela comunidade;
- ▶ pontualidade em dar início e em encerrar as reuniões, que devem ter horário



previamente estabelecido e divulgado;

- ▶ garantia de que todas as pessoas tenham chance de se expressar;
- ▶ que as reuniões sejam produtivas, chegando-se a decisões e encaminhamentos ao seu final;
- ▶ que os profissionais cuidem para se comunicar com as pessoas não-profissionais, explicando-lhes ou substituindo os termos técnicos que usam.

É preciso lembrar que dialogar não é impor, mas sim que envolve ouvir e argumentar, buscando-se contemplar nas decisões tomadas as diferentes preocupações expressas nas reuniões. Também é importante que protagonismos com características competitivas sejam evitados nas comissões ou nas interações numa Comunidade de Aprendizagem, já que o protagonismo rompe o sentimento de solidariedade e cultiva as hierarquias entre as pessoas. Ao contrário disso, é preciso fortalecer e respeitar cada pessoa na relação, educando-se, cada qual, para a apreciação da diversidade e a garantia da igualdade de proteção social. Por fim, numa Comunidade de Aprendizagem, busca-se superar a cultura da queixa e assumir a cultura da transformação – como dizia Paulo Freire, há que se “transformar dificuldades em possibilidades”.

No processo de consolidação da transformação, a comissão gestora e as comissões mistas devem continuar seu trabalho, animando e coordenando a construção da Comunidade de Aprendizagem.

A cada semestre, deve-se prever e realizar formação de profissionais, familiares e voluntariado nos princípios e nas dinâmicas de funcionamento de Comunidades de Aprendizagem, bem como em temas que se mostrarem importantes para que o convívio respeitoso entre to-

dos e a aprendizagem de máxima qualidade (estabelecendo-se o mesmo ponto de chegada com base em altas expectativas) se estabeleçam. A formação de familiares, em demandas que lhes são próprias para melhora nas suas condições de vida, de criação dos filhos e de trabalho tem de ser preocupação constante.

Igualmente, nestas comissões, há que se pensar formas de avaliar constantemente processos implementados e alcance das metas traçadas entre todos. Redirecionar ações, promover novos momentos de sonhos, acompanhar a realização dos sonhos que já tinham sido traçados fazem parte dos cuidados e do fomento permanentes à Comunidade de Aprendizagem.

À avaliação e redirecionamentos dela decorrentes podem juntar processos de pesquisa em dois sentidos: para aprofundar e gerar conhecimentos sobre a realidade vivida e as transformações conseguidas, bem como sobre temas fundamentais para se continuar caminhando no sentido desejado por aquela comunidade.

Nesta fase, para além de apoios acadêmicos (extensão universitária) e integração de estudantes universitários na vida da Comunidade de Aprendizagem (via estágios ou voluntariado, por exemplo), as universidades podem juntar-se aos coletivos das escolas para realizar pesquisas sobre os impactos gerados nos processos desenvolvidos, bem como outras que se mostrem necessárias para o fortalecimento daquela Comunidade de Aprendizagem. A comissão gestora pode ser o grupo responsável por encaminhar a demanda às universidades.

EXPERIÊNCIA INTERATIVA EM SÃO CARLOS

1. GRUPO INTERATIVO EM SALA DE AULA

Pessoas da comunidade entram na sala de aula para apoiar os estudantes em pequenos grupos, com atividades elaboradas pela professora ou pelo professor. Em interações diversas, reforçam e aprofundam seus conhecimentos. São quatro ou cinco grupos com atividades diferentes e que recebem todos os estudantes em rodízio. Os grupos são formados pela professora, de maneira mais heterogênea possível, já que quanto maior a diversidade, maior a aprendizagem.

2. BIBLIOTECA TUTORADA

A biblioteca fica aberta o máximo de tempo possível, com a presença de voluntários da comunidade que acompanham a leitura das e dos estudantes, apoiam a realização de tarefas e ajudam nas pesquisas.

3. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

São encontros semanais com duração de uma a duas horas, com dia, horário e local fixos. Nos encontros, são realizados diálogos a partir de trechos de romances, contos ou crônicas de literatura consagrada (obras de referência mundial, regional ou nacional), que o grupo decidiu ler.

Há uma pessoa moderadora que é a responsável por anotar as inscrições de fala e garantir que todos escutem e tenham sua fala respeitada. Ela também estimula as pessoas participantes para que destaquem os parágrafos, trechos ou palavras, que inspiraram ao leitor ou leitora lembranças da vida, relação com algo visto nos meios de comunicação ou vivenciados pela própria pessoa, que lembram outras leituras,



1



2



3





que tenham causado espanto, indignação, admiração, ou outra reação.

A pessoa que quer fazer o destaque, após ler o trecho em voz alta para o grupo, explica o que o trecho lhe inspirou.

O moderador ou moderadora indica aos participantes que o importante é a expressão do pensamento de cada pessoa a partir de trecho, parágrafo ou palavra que destaca para o grupo, compartilhando sua reflexão. As discordâncias, concordâncias, ou complementos devem se referir às ideias apresentadas e não à pessoa que as apresentou. Ao final, o moderador da tertúlia literária dialógica faz uma síntese dos temas tratados no dia, sem mencionar quem disse o quê. A intenção é *compartilhar palavras* e não alimentar protagonismos.

Originada na Espanha em salas de educação de pessoas adultas e centros culturais e comunitários, no Brasil a Tertúlia Literária Dialógica vem sendo desenvolvida também em salas de aula do ensino fundamental nas escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem.

4. TERTÚLIA MUSICAL DIALÓGICA

Varição da Tertúlia Literária Dialógica.

Audição e cantoria (quando há letra) de músicas consagradas de vários estilos musicais. A apreciação se dá de maneira compartilhada e dialogada, relacionando mundo da vida e música.

A dinâmica é a mesma da Tertúlia Literária Dialógica.

5. TERTÚLIA DE ARTES PLÁSTICAS DIALÓGICA

É uma variação da Tertúlia Literária Dialógica. Envolve a apreciação de pinturas e esculturas consagradas internacionalmente, regionalmente, nacionalmente, localmente. A apreciação se dá de maneira



compartilhada e dialogada, relacionando mundo da vida e a obra. A dinâmica é a mesma da Tertúlia Literária Dialógica.

6. COMISSÃO GESTORA

Reúnem-se familiares, estudantes, professores e professoras, gestoras, voluntários e pessoas do entorno que querem apoiar a concretização da escola sonhada, todos representantes das comissões mistas que cuidam da viabilização dos sonhos permanentemente. Dialogam e consensuam ações a encaminhar.

7. SELEÇÃO DE PRIORIDADES

Uma comissão mista (professoras, diretora, familiares, voluntários e crianças) é montada para organizar os sonhos de todos, agrupando-os por temática e elaborando uma sugestão de ordem de prioridade para serem alcançados. Importante indicar datas para a consecução de cada grupo de sonhos.

8. II ENCONTRO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

O II Encontro de Comunidades de Aprendizagem foi realizado nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2008. Nele reuniram-se profissionais, familiares, voluntários e estudantes das três Comunidades de Aprendizagem de São Carlos, bem como profissionais de outras escolas, pesquisadores e estudantes universitários. O Encontro contou ainda com a presença de dois pesquisadores internacionais: Prof.^a Dr.^a Rosa Valls (Universidade de Barcelona, Espanha) e Prof. Dr. Donaldo Macedo (Universidade de Boston, EUA)

O encontro envolveu palestras, mesas redondas, oficinas, apresentações de trabalhos. Alguns resultados parciais de pesquisa financiada pela Fapesp e pelo CNPq foram apresentados e debatidos publicamente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a publicação do volume 2 do caderno *Conhecimento e Cidadania 6 – Tecnologia Social: Articulação Comunidade-Escola*, o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) realiza mais uma vez o objetivo proposto desde sua fundação: ter a educação como tema frequente em suas ações. Na realidade, a educação é um item transversal em todas as iniciativas do ITS Brasil, o que torna ainda mais necessário que regularmente seja empreendida uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido que se quer construir nestes processos que são essencialmente pedagógicos.

A partir desta visão, neste trabalho o ITS Brasil apresentou o programa da Associação Grãos de Luz e Griô como exemplo de tecnologia social e educacional elaborada e vivenciada por educadores-artistas da região da Chapada Diamantina, na cidade de Lençóis (BA), que unem o saber oral ao escrito transformando o cotidiano tanto das comunidades quanto das escolas ali localizadas. Outra experiência relatada nesta publicação é a da introdução da metodologia de “Comunidade de Aprendizagem”, ação coordenada por professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No decorrer do trabalho, foi possível acompanhar reflexões sobre os pontos que fazem com que as ações implementadas, com foco na articulação comunidade-escola, possam ser consideradas como exemplos densos de tecnologias sociais, justamente porque se observa uma consonância de seus objetivos com as características que definem a tecnologia social.

Itens como “compromisso efetivo com a transformação social”; “necessidades e demandas reais da população local como ponto de partida” e “relevância social” foram detectados nos dois exemplos apresentados neste caderno. Temas como “sustentabilidade ambiental”; “inovação”; “organização e sistematização”; “acessibilidade no âmbito da escola”; “aprendizado gerado para todos os envolvidos”; “diálogo entre saberes populares e conhecimento científico”; “difusão dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos”; “processos participativos de planejamento, acompanhamento e avaliação” e “fortalecimento do processo democrático” também integram as iniciativas que formam o conteúdo da publicação.

Se a tecnologia social tem como um de seus pontos fundamentais a transforma-





ção da realidade social, isso já aparece de forma clara na experiência da “Pedagogia Griô” que, superando práticas tradicionais de separação entre o mundo escolar e o mundo exterior, permite o diálogo entre membros da comunidade que participam da escola e aqueles que, de uma forma ou de outra, relacionam-se com a instituição de ensino, com a qual compartilham o mesmo espaço geográfico.

Desenvolvida no Estado da Bahia, a “Pedagogia Griô” destaca-se por abarcar as solicitações da população local, na busca por suprir determinadas necessidades para além do âmbito escolar. Sendo assim, vai ao encontro de mais uma das dimensões da tecnologia social, desta vez, com foco específico nas demandas educativas locais.

Assim, quando as necessidades e a realidade locais – além de uma reflexão com foco em um âmbito mais global – adentram os espaços de ensino/aprendizagem escolares, ao mesmo tempo em que as diversas formas de manifestação cultural local são reconhecidas como modos relevantes e pertinentes de se aprender e ensinar os mais diversos conteúdos, em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, fica clara a relevância do trabalho da “Associação Grãos de Luz e Griô” para a sociedade local. Este é mais um ponto que remete diretamente esta experiência ao âmbito da tecnologia social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) faz referência à questão dos temas transversais e da interdisciplinaridade no processo educacional brasileiro. Ao permitir a discussão dos aspectos ambientais da comunidade que circunda a escola durante o processo educacional, a “Pedagogia Griô” vai ao encontro da LDB. A transversalidade, vale

reafirmar, também é uma das características da tecnologia social.

Tema do livro *Pedagogia griô – a reinvenção da roda da vida*, ela surge ainda como processo inovador de Tecnologia Social ao permitir que os alunos desenvolvam caminhos criativos e autônomos de aprendizagem. Estes e outros pontos aparecem na entrevista concedida ao ITS Brasil pela educadora e artista Lillian Pacheco. Na conversa, ela detalha sua experiência como coordenadora do projeto pedagógico para as “Oficinas Grãos de Luz” que, a partir de 1999, originaram o “Projeto Griô”.

TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A segunda experiência relatada neste caderno refere-se às “Comunidades de Aprendizagem”, conceito desenvolvido inicialmente pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (Crea), da Universidade de Barcelona, na Espanha, a partir da década de 1980, tendo como um dos principais autores o pesquisador em Ciências Sociais da Universidade de Barcelona, Ramón Flecha. No Brasil, desde 2002, as ações voltadas a esta metodologia são realizadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase).

Tanto na “Pedagogia Griô” quanto no conceito de “Comunidades de Aprendizagem”, o diálogo entre saberes de várias origens está presente como algo essencial ao processo de aprender, o que está em perfeita consonância com o conceito de tecnologia social.

Estes novos modelos também devem considerar o contexto da chamada “Sociedade da Informação”, que aumenta a

responsabilidade da escola no ensino da língua portuguesa escrita, da matemática e de outros idiomas, para que os jovens estejam bem preparados para utilizar os novos recursos que a tecnologia da informação oferece.

A partir da experiência adquirida em um estágio no Crea, na Universidade de Barcelona, a Prof.^a Dr.^a Roseli Mello criou o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - Niase, vinculado à UFSCar, para difusão do processo de transformação de escolas em “Comunidades de Aprendizagem”, com o apoio da Prefeitura Municipal de São Carlos, por meio da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos.

Este processo incluiu a participação de três escolas municipais da cidade localizada no interior de São Paulo. Os resultados positivos da experiência foram apresentados durante o “II Encontro de Comunidades de Aprendizagem”, em 2008, e estimularam órgãos como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a financiar a pesquisa “Melhoria do Ensino Público”.

O material reunido neste caderno publicado pelo ITS Brasil traz não apenas um rico detalhamento dos princípios que norteiam a “Comunidade de Aprendizagem”, mas também o método que favorece o diálogo no âmbito das escolas. Denominada “aprendizagem dialógica”, esta interação é embasada nos conceitos de “dialogicidade”, de Paulo Freire, e de “ação comunicativa” de Jürgen Habermas. Em resumo, é a ideia central das “Comunidades de Aprendizagem”, segundo definição de Ramón Flecha em seu livro *Compartiendo palabras*.

Assim, com a reunião de teoria e exemplos práticos neste volume 2 do caderno *Conhecimento e Cidadania 6 – Tecnologia Social: Articulação Comunidade-Escola*, o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) traz mais uma contribuição efetiva para a divulgação de ações de sucesso que unem o saber popular ao acadêmico na busca por novas formas eficientes de aprendizagem, conforme as demandas do Brasil neste início de século.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Coord.) *História geral da África*, Vol. I. São Paulo: Ática-Unesco, 1982. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org/>.
- CAVALCANTE, R. et al. *Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. Fortaleza: Edições CDH, 2001.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, R.; MELLO, R. R. Tertúlia literária dialógica: compartilhando histórias. *Revista de Educação Presente*, São Paulo, Publicação CEAP/Loyola, Ano III, n. 48, p. 29-33, 2005.
- FREIRE, P. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, P. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GABASSA, V.; MELLO, R. R. Contribuições da ação comunicativa e da dialogicidade para a transformação das práticas escolares. In: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C.; OLIVEIRA, R. (Org.) *Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores*. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, v. 1, p. 23-40, 2007.
- MELLO, R. R. Comunidades de aprendizaje: para democratizar las relaciones entre escuela y la comunidad. *Educación Hoy*, v. 1, p. 9-36, 2005.
- MELLO, R. R.; ELBOJ, C. Comunidades de Aprendizaje: alternativa para relaciones entre escuela y grupos de periferia urbana en Brasil. *Encuentros en Psicología Social*, Málaga, Espanha, v. 2, n. 1, p. 64-67, 2004.
- MELLO, R. R. Tertúlia literária dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*, Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.
- MELLO, R. R.; BENTO, P. E. G.; MARINI, F.; RODRIGUES, E. S. P. Comunidades de aprendizagem. In: CORRÊA, E. J.; CUNHA, E. S. M. & CARVALHO, A. M. (Org.) *(Re)conhecer diferenças, construir resultados*. 1ª ed. Brasília: Unesco, v. 1, p. 280-288, 2004.
- NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - <http://www.ufscar.br/~niase>.
- PACHECO, L. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis-BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.



Projeto de Comunicação do Instituto de Tecnologia Social apoiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia – Secretaria da Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministro da Ciência e Tecnologia Dr. Sérgio Machado Rezende

SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Secretário da Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social Joe Valle

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL

CONSELHO DELIBERATIVO

Presidente Marisa Gazoti Cavalcante de Lima

Vice-presidente Maria Lúcia Barros Arruda

Membros Laércio Gomes Lage, Moysés Aron Pluciennik, Pascoalina J. Sinhoretto e Roberto Dolci

Conselho Fiscal Alfredo de Souza, José Maria de Sousa Ventura e Sandra Magalhães

Suplente do Conselho Fiscal Marli Aparecida de Godoy Lima

Gerente Executiva Irma R. Passoni

EQUIPE DE PROJETOS

Coordenador de projetos Jesus Carlos Delgado Garcia

Equipe Adriana Vieira Zangrande, Edilene Luciana Oliveira, Edison Luís dos Santos, Emerson Lopes da Silva, Flávia Torregrosa Hong, Gerson José da Silva Guimarães, Luiz Otávio de Alencar Miranda, Marcelo Elias de Oliveira, Marcos Palhares, Maria Aparecida de Souza, Suely Ferreira e Vanessa Souza.

CONHECIMENTO E CIDADANIA 6 - VOLUME 2

TECNOLOGIA SOCIAL E ARTICULAÇÃO COMUNIDADE-ESCOLA

Autores Irma R. Passoni e Jesus Carlos Delgado Garcia (coordenação geral), Maurício Ayer (coordenação editorial), Beatriz Rangel (redação “Pedagogia Griô”), Juliana Lopes (entrevista), Roseli Mello (redação “Comunidades de Aprendizagem”), Gerson José da Silva Guimarães e Emerson Lopes da Silva.

Revisão: Edison Luís dos Santos e Emerson Lopes da Silva

Projeto gráfico Lia Assumpção

Diagramação Marília Ferrari

Fotografias Divulgação Grãos de Luz e Griô (pág 15, 21, 25, 26, 29 e 32); Divulgação Niase/UFSCar (pág 37, 38, 43, 44 e 45),

ITS BRASIL Rua Rego Freitas, 454, cj. 73 | República | cep: 01220-010 | São Paulo | SP

tel/fax: (11) 3151 6499 | e-mail: its@itsbrasil.org.br | www.itsbrasil.org.br | www.assistiva.org.br