

HENRIQUE UYEDA DO AMARAL

**COMO EDUCAR PARA A
PARTICIPAÇÃO:**

**Uma proposta educomunicativa da educação por
projetos**

São Paulo

2021

HENRIQUE UYEDA DO AMARAL

COMO EDUCAR PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL:

**Uma abordagem educomunicativa da educação
por projetos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Comunicações e Artes da Escola
de Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Licenciado em
Educomunicação.

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Edson Viana.

São Paulo

2021

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Amaral, Henrique Uyeda do
Como educar para a participação social: Uma abordagem
educomunicativa da educação por projetos / Henrique Uyeda
do Amaral; orientador, Claudemir Edson Viana. – São
Paulo, 2021.
89 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Programa
de Pós-Graduação em / Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Educomunicação. 2. Participação social. 3. Educação
por projetos. I. Edson Viana, Claudemir. II. Título.

302.2

CDD 21.ed. –

Ceguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Ceguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um lugar de cura.

bell hooks

AGRADECIMENTOS

A Wilma, mãe e amiga, meu porto seguro nos momentos ruins e alegria garantida nos encontros. A Cris, irmã parceira, de quem tenho muito orgulho e tive o prazer de compartilhar a vida universitária no mesmo período. E a Alexandre, pai falecido, que não conheceu minha relação com a educomunicação, mas teve influência decisiva nas mudanças de rumo.

A Maria Carol, minha companheira de belos anos, que me inspira a ser melhor a cada dia e mostra que diálogo e afeto podem existir no relacionamento mesmo quando ausentes no contexto nacional caótico. A Vivi, Rubens e Biba que me acolheram como se fizesse parte da família desde sempre.

Aos amigos e às amigas que cultivei nos últimos anos e me distanciei fisicamente nos últimos longos meses pandêmicos, que fazem a vida ter sentido simplesmente por ter com quem compartilhar as alegrias e as tristezas.

À Universidade de São Paulo e à Escola de Comunicações e Artes, pela oportunidade e, principalmente, por resistir aos ataques constantes dos inimigos às universidades públicas e à Ciência.

Ao meu orientador nesta pesquisa, Claudemir, pelas trocas desde o primeiro semestre do curso, sugestões na elaboração do trabalho e apoio nos momentos de estagnação produtiva.

Aos professores e professoras do curso de Licenciatura em Educomunicação que participaram da minha formação, em especial a Claudia e Marciel.

Aos funcionários e funcionárias da universidade, que garantem o funcionamento de toda a estrutura física, digital e processual da instituição.

A colegas de curso que me acompanharam na trajetória, companheiros e companheiras de aulas, trabalhos e projetos, ensinando na prática o que é uma educação horizontal. Em especial, ao amigo Adriano Leonel, que tive o prazer de ter como colega de curso e de trabalho e que se tornou uma referência na educomunicação, parceiro de projetos do passado, presente e futuro.

Às instituições de educação onde trabalhei enquanto estudante de educomunicação e cujas experiências potencializaram a minha formação como educador crítico e comprometido com a transformação social.

A colegas de trabalho, como Rodrigo Assirati que foi um grande exemplo para me desenvolver como professor.

Aos alunos e alunas que me inspiraram tanto ou mais do que fui capaz de retribuir.

RESUMO

AMARAL, Henrique Uyeda do. **Como educar para a participação social: Uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos**. 2021, 89p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

As intervenções da Educomunicação normalmente têm a participação social como objetivo principal, dado que esta pode ser desenvolvida por um processo educativo. Assim, este trabalho tem como objetivo principal investigar como educar para a participação social, utilizando uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos. Para isso, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre: a relação entre o conceito de participação social e a educomunicação; os modelos de educação libertária e dialógica; e a educação por projetos. A partir da relação entre as teorias pesquisadas, apresenta-se uma proposta da educação por projetos para a participação social, enunciando os objetivos, as etapas do processo, a atuação do educador e a atuação do educando.

Palavras-chave: Educomunicação; Participação social; Educação por projetos.

ABSTRACT

AMARAL, Henrique Uyeda do. **How to educate for social participation: an educommunicative approach of project based learning**. 2021, 89p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Educomunnicative interventions usually aim at social participation as a core goal, since it is an objective that can be developed through an educational process. Therefore, this work's main objective is to investigate how to educate for social participation, using an educommunicative approach of the project-based learning methodology. In order to do so, this research carries out a literature review on: the relation between 'social participation' and 'educommunication'; the models of libertarian and dialogic education; and project-based learning methodology. Based on the relation between the aforementioned theories, a proposal on a project-based learning methodology for social participation is lastly presented, stating its objectives, the stages of this process, the role of the educator and the role of the student.

Key-words: Educommunication; Social participation; Project based learning; Projects in education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de comunicação bancária.....	39
Figura 2 - Modelo de comunicação manipuladora.....	40
Figura 3 - Modelo de comunicação dialógica.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Graus ou níveis de participação de acordo com Victor Ventosa (2016).....	21
Tabela 2 - Quadro resumo dos modelos de educação descritos por Mario Kaplún (1998).....	44
Tabela 3 - Classificação de métodos pedagógicos, em função da participação e da direção....	53
Tabela 4 - Comparação entre os graus de participação e os métodos pedagógicos.....	54
Tabela 5 - Características da educação por projetos.....	57
Tabela 6 - Comparação entre os modelos de educação por projetos analisados.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa	13
Estrutura do trabalho	14
Problema abordado	15
Metodologia	16
CAPÍTULO 1:	
SOBRE A PARTICIPAÇÃO SOCIAL	19
1.1 O conceito de participação social	20
1.2 Educomunicação e participação social	24
1.3 Participação social como objetivo educacional	26
CAPÍTULO 2:	
SOBRE EDUCAÇÃO DIALÓGICA E LIBERTÁRIA	29
2.1 Educação e mudança	29
2.2 Ensinando a transgredir	32
2.3 Uma pedagogia da comunicação	39
CAPÍTULO 3:	
SOBRE A EDUCAÇÃO POR PROJETOS	53
3.1 Fundamentos teóricos da educação por projetos	54
3.2 Modelos de educação por projetos na prática	59
CAPÍTULO 4:	
EDUCAÇÃO POR PROJETOS PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL	72
4.1 Objetivos	72
4.2 O processo pedagógico	75
4.3 Atuação do educador	84
4.4 Atuação do educando	86
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Justificativa

O trabalho *“Como educar para a participação social: Uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos”* consiste em uma pesquisa bibliográfica para analisar e relacionar teorias da educomunicação e da pedagogia com o objetivo de propor uma maneira de educar para a participação social.

A escolha do tema surgiu da experiência profissional do autor que, ao longo do curso de Licenciatura em Educomunicação, utilizou a educação por projetos na sua prática como professor do ensino privado, estagiário do ensino público e autor de material didático. Apesar de ser evidente na prática, a relação entre a educação por projetos e a Educomunicação não estava clara no âmbito teórico. Havia a percepção de que a participação social seria um dos nós que amarram essas duas teorias, por buscar uma intervenção social, tal como a Educomunicação, e se tratar de uma ação prática, tal como um projeto.

Vê-se atualmente uma crise na democracia no Brasil e no mundo, com políticos de extrema direita ganhando espaço nos cargos do Executivo e do Legislativo, inclusive questionando resultados de eleições democráticas nos Estados Unidos e no Brasil. O crescimento da visão conservadora faz o debate social regredir e ameaça constantemente os direitos básicos estipulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A comunicação tem papel fundamental no processo de formação das pessoas, por isso relacioná-la com a educação, como propõe a Educomunicação, amplia a possibilidade do sujeito em desenvolver o pensamento crítico sobre o seu meio e, por consequência, efetivar a sua participação social. São muitos os exemplos no passado e no presente de meios de comunicação independentes e contra-hegemônicos, em forma de jornal ou rádio, por exemplo.

As mídias digitais de comunicação tornaram mais acessíveis a produção e o compartilhamento de conteúdo. Se por um lado, contribuíram para a difusão de ideias retrógradas, por outro podem ser mais uma estratégia de ação para a comunicação popular, valorizando a voz das minorias marginalizadas do debate. O digital é mais um elemento que compõe este cenário.

A participação social dos indivíduos se faz necessária para dar autonomia na luta pela garantia de direitos, na resistência contra os preconceitos estruturais e no combate às

desigualdades socioeconômicas. Encontrar formas de educar crianças e jovens para esta prática torna-se essencial para aqueles que não aceitam a submissão frente ao opressor. A comunicação deve fazer parte do processo, contribuindo para a conscientização do indivíduo e servindo de ferramenta para a sua participação.

O presente trabalho tem origem na necessidade de compreender de maneira teórica a experiência prática profissional do autor ao longo do curso, e se justifica pela urgência no cenário contemporâneo de fortalecer a participação social contra-hegemônica por meio da educação. O objetivo da pesquisa é propor uma forma de educar para a participação social, com uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos.

Por meio da educação por projetos, é possível incentivar os alunos a desenvolverem ações de intervenção social em suas comunidades e nos espaços de convivência, aproximando-se da abordagem da Educomunicação que busca não apenas a intervenção como também desenvolver a participação social dos indivíduos. Assim, investigar esta relação pode enriquecer a discussão sobre como educar para a participação social, além de indicar elementos e diretrizes para a realização de atividades semelhantes nos espaços formais e não formais de educação.

Estrutura do trabalho

A estrutura do trabalho é composta por cinco capítulos. O capítulo de Introdução (este) traz a justificativa, o detalhamento do problema abordado pela pesquisa e a descrição da metodologia utilizada para o seu desenvolvimento.

Os Capítulos 1, 2 e 3 trazem o texto de análise da bibliografia pesquisada, apresentando os conceitos relevantes para o tema de maneira objetiva. Todas as teorias utilizadas no trabalho serão apresentadas nestes capítulos. No Capítulo 1, o foco é o conceito de participação social, sua relação com a Educomunicação e como considerá-la objetivo educacional.

O Capítulo 2 possui três partes, cada uma destinada a analisar uma bibliografia diferente sobre a educação libertária e dialógica. A primeira fala sobre “*Educação e mudança*” de Paulo Freire, a segunda sobre “*Ensinando a transgredir*” de bell hooks, a terceira sobre “*Uma pedagogia da comunicação*” de Mario Kaplún.

O Capítulo 3 trata da “*Educação por projetos*”, utilizando os textos de apoio para apresentar as bases pedagógicas e o método de utilização, ou seja, a teoria e a prática. Todas as

referências bibliográficas escolhidas serão detalhadas no próximo tópico, ao apresentar a Metodologia.

O Capítulo 4 apresenta o resultado da análise teórica: a proposta de uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos, como forma de educar para a participação. Neste momento serão relacionadas as teorias e organizadas de modo a construir a proposta.

O último capítulo contém a conclusão do trabalho, refletindo sobre os resultados e encerrando com possíveis desdobramentos futuros. Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

Problema abordado

A pesquisa foi realizada partindo da pergunta “*Como educar para a participação social?*”, cuja resposta hipotética era “*com uma abordagem educ comunicativa, libertária e dialógica da educação por projetos*”. Assim, foram escolhidos para a revisão bibliográfica textos sobre os principais temas relacionados: Participação social; Educ comunicação; Educação libertária e dialógica; e Educação por projetos.

O problema inicial se desdobrou em quatro objetivos da pesquisa que direcionaram a leitura dos textos escolhidos, basicamente investigando a relação entre os temas principais. Os objetivos delimitados são apresentados a seguir.

1. Identificar a relação entre educ comunicação e participação social;
2. Compreender as bases para uma educação dialógica e libertária capaz de educar para a participação;
3. Compreender como a educação por projetos pode contribuir para o desenvolvimento da participação social nos sujeitos;
4. Propor uma abordagem educ comunicativa da educação por projetos.

Após a delimitação dos objetivos da pesquisa e antes de aprofundar no estudo da bibliografia, foram elaboradas algumas hipóteses que seriam testadas pela pesquisa. As hipóteses que pautam o trabalho são:

- A. Há uma relação intrínseca entre educomunicação e participação social, sendo esta um dos objetivos das práticas educacionais;
- B. Um modelo de educação libertário e dialógico é essencial para formar sujeitos com consciência social e capazes de pensar criticamente sobre a sua realidade, características fundamentais para ter a capacidade de participação social;
- C. A educação por projetos pode contribuir para a participação social ao colocar o aluno como protagonista do processo de criação de soluções para problemas reais da sua comunidade;
- D. Uma abordagem educacional da aprendizagem por projetos teria relação com o tema ou problema proposto como ponto de partida, que precisaria estar ligado a questões sociais, de cidadania e/ou de Direitos Humanos. Além disso, é importante que o projeto seja aplicado na comunidade para que os alunos se vejam como agentes de mudança no mundo;
- E. Para desenvolver a participação social dos educandos, a mediação dos educadores deve ser dialógica e permitir efetivamente que os jovens atuem como sujeitos neste processo.

Metodologia

Este trabalho de conclusão de curso consiste em uma pesquisa bibliográfica, relacionando teorias com objetivo de propor uma abordagem educacional para educar para a participação. Definiu-se que a revisão bibliográfica teria três frentes: a educomunicação e participação social, para compreender o conceito de participação; educação dialógica e libertária, com foco em autores relacionados à educomunicação; e a educação por projetos, como o método educacional base para a proposta do trabalho.

As etapas da pesquisa foram:

1. Busca por livros, teses e artigos que abordassem:
 - a. educomunicação e participação social
 - b. educação dialógica e libertária
 - c. educação por projetos
2. Seleção e leitura dos materiais escolhidos como base para a pesquisa, selecionando trechos relevantes para o problema abordado
3. Escrita dos capítulos de revisão bibliográfica, relacionando as teorias estudadas

4. Elaboração de uma proposta educomunicativa da educação por projetos para desenvolver a participação social

A etapa de buscas se iniciou na plataforma Dedalus da USP, procurando materiais com título contendo as palavras-chave “educomunicação” e “participação”, apenas dois resultados foram apresentados. Um deles foi selecionado para esta pesquisa: a tese de mestrado da Lilian Romão, “*Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil*”. O trabalho da pesquisadora brasileira apresenta uma revisão bibliográfica que relaciona a participação social e a educomunicação, depois acrescenta teorias sobre participação na juventude, e, por fim, analisa esta relação no trabalho de redes de participação da Viração Educomunicação e da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc).

Ainda procurando sobre participação social, encontrou-se o livro de Victor J. Ventosa “*Didática da participação*”, que propõe uma metodologia de ensino da participação social. O professor espanhol aborda a participação social como algo para o qual é possível educar as pessoas e propõe uma prática baseada em projetos, utilizando como metodologia a animação sociocultural. Esta bibliografia serviu de base para compreender o conceito de participação social e foi uma das formas de educação por projetos analisadas. O livro foi publicado no Brasil pela Editora SESC (Serviço Social do Comércio), instituição que utiliza a metodologia em suas atividades educativas.

Em relação à educação dialógica e libertária, a busca foi direcionada por autores relevantes para a área de estudo, dos quais foram selecionados dois autores e uma autora. O primeiro é Paulo Freire, educador popular brasileiro renomado internacionalmente, que publicou livros sobre pedagogia a partir da sua experiência com a alfabetização de adultos. Dentre suas obras, a escolhida para esta pesquisa foi o “*Educação e mudança*”, em que relaciona o processo educativo ao compromisso do sujeito com a sua própria realidade. Este compromisso com a realidade, como será explicado nos capítulos seguintes, faz parte da essência do conceito de participação.

Para aprofundar na pedagogia crítica e libertadora, foi escolhido um livro da autora estadunidense bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins). O livro “*Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*” apresenta artigos diversos que relacionam a teoria da pedagogia crítica (influenciada diretamente por Paulo Freire) com a vasta experiência pessoal da professora e ativista, especialmente na luta pela igualdade de direitos das

mulheres negras. Os textos enriquecem a teoria por trazerem a voz de alguém que encontrou na educação o caminho para lutar por sua liberdade e contribuir para que outros se libertem.

O outro autor estudado foi o educador Mario Kaplún, a partir de seu livro “*Una pedagogia de la comunicacion*”. O autor argentino elaborou métodos para realizar uma comunicação popular dialógica e educativa, com objetivo de reconhecer e valorizar a voz de grupos minoritários por meio da participação na produção de conteúdo. Esta bibliografia aprofunda o fato da relação entre comunicação e participação ser intrínseca, como será detalhado nos próximos capítulos, indicando maneiras práticas de potencializar emissores.

No tema da educação por projetos, foram escolhidos textos de dois autores e duas autoras. O artigo “*Pedagogia ou Método de Projetos? Referências transdisciplinares*” da Akiko Santos, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) especialista no tema da interdisciplinaridade na educação, aborda a educação por projetos detalhando a influência de algumas importantes teorias pedagógicas. O texto contribui ao apresentar as bases teóricas da educação por projetos.

O livro “*A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*”, do professor Fernando Hernandez e da professora Montserrat Ventura Robira, foi a bibliografia escolhida para relacionar as bases teóricas da educação por projetos com uma aplicação prática. Os docentes espanhóis descrevem os princípios teóricos e práticos utilizados na organização do currículo de uma escola em Barcelona por projetos de trabalho. Esta é uma das mais importantes referências sobre o tema.

O artigo “*Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória*”, de Paulo Cezar Ventura, ex-professor do CEFET-MG e especialista na relação entre educação, tecnologia e ciência, apresenta algumas teorias fundamentais para entender a educação por projetos e contribui também com a enunciação das etapas da pedagogia por projetos, de acordo com a sua experiência com projetos educacionais de ciências.

Após finalizar a escolha das referências bibliográficas, iniciou-se a leitura dos materiais, realizada de maneira direcionada para os objetivos da pesquisa (indicados no tópico anterior). Este direcionamento permitiu maior objetividade para selecionar as teorias que efetivamente contribuem para responder à questão principal e atingir os objetivos delimitados.

Os textos foram lidos na mesma ordem apresentada anteriormente e os trechos que poderiam contribuir como citações e/ou com ideias importantes foram destacados para facilitar o processo de escrita. Para algumas das leituras, foi elaborado um mapa de citações que auxiliou neste processo.

A escrita dos capítulos 1, 2 e 3, contendo a revisão bibliográfica, aconteceu após finalizar a leitura, analisando de forma objetiva o conteúdo relevante para o trabalho e relacionando as teorias. Este processo durou cerca de 5 meses, com algumas interrupções e também com revisões por sugestão do orientador ou por causa de novas reflexões.

A última etapa consistiu em relacionar todas as teorias estudadas e elaborar uma proposta educ comunicativa da educação por projetos para desenvolver a participação social. A proposta foi construída a partir dos pontos relevantes encontrados na bibliografia e se propôs a acrescentar à educação por projetos práticas educ comunicativas que contribuíssem para o desenvolvimento da participação social dos educandos. Por fim, ocorreu a escrita do Capítulo 4 com a proposta detalhada, bem como a finalização dos capítulos de Introdução e Conclusão.

CAPÍTULO 1:

SOBRE A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica realizada acerca do conceito de *participação social*. Primeiro será explicitado o significado do conceito, depois a sua relação com a Educomunicação e, no terceiro item, será colocado o ponto de vista da participação como objetivo educacional.

As principais referências bibliográficas utilizadas nesta etapa foram a tese de mestrado da Lilian Romão, “*Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens, no Brasil*” e o livro de Victor Ventosa “*Didática da Participação*”. Além destas, foram citados autores importantes para a formação do profissional da Educomunicação, como Paulo Freire, Mario Kaplún e Ismar Soares.

1.1 O conceito de participação social

Victor Ventosa (2016, p. 57) afirma que “para aprender a viver em comunidade há que saber participar”. A participação é um conceito chave para a democracia, na qual o povo se envolve de maneira direta ou indireta nas decisões do governo. Assim, justifica-se a importância de aprofundar o entendimento deste conceito.

De maneira semelhante, Lilian Romão (2016, p. 32) explica a visão de Bordenave na qual a “participação é inerente à natureza social do ser humano”, constitui-se um direito das pessoas, manifestando-se desde a organização tribal até as empresas e partidos políticos. Sua importância se dá no aspecto da organização comunitária e também na interação social, expressão e criatividade dos indivíduos.

Ao investigar o significado da palavra participação, Victor Ventosa (2016) traz a origem etimológica latina *participatio/onis* que significa “tomar parte”. Em seguida, apresenta três significados que contribuem para o entendimento: comprometer-se; compartilhar; e comunicar.

De acordo com o autor, o primeiro significado (comprometer-se) tem o sentido inerente de ação, um envolvimento com a prática. O segundo significado traz o aspecto coletivo e social, a realização (e o aprendizado) da participação ocorre necessariamente no contexto do grupo. O

terceiro significado indica a dimensão relacional e comunicativa, com a importância da interação social no processo participativo.

Bordenave, de acordo com Lilian Romão (2016), descreve diversos aspectos dos processos participativos, diferenciando “uma microparticipação (na qual as decisões interferem em um pequeno núcleo) e uma macroparticipação (na qual as decisões interferem na vida da sociedade como um todo)”. Há também a classificação por formatos:

Os formatos incluem a participação de fato (familiar), espontânea (alguns exemplos de gangs), nas quais existe uma relação de afeto. Existe ainda a participação imposta (voto, no caso brasileiro), voluntária (cooperativas ou partidos políticos), provocada (programas sociais) que em alguns casos pode ser manipulada (quando os objetivos não são para o outro, mas para si) e concedida (como o planejamento coletivo). (ROMÃO, 2016, p. 33)

A participação não ocorre de maneira imediata, possui caráter gradual e se estabelece de maneira progressiva, de acordo com a complexidade e a exigência do contexto, como aponta Victor Ventosa (2016). Por este motivo, é possível classificar a participação em graus (ou níveis), apresentados pelo autor: Informação; Análise; Valorização; Iniciativa; e Compromisso.

No primeiro grau, chamado de Informação, a participação tem caráter meramente receptiva, no qual existe apenas o interesse e a receptividade dos participantes, para receber informações sobre as decisões tomadas por determinada entidade/associação.

No nível seguinte, o de Análise, os participantes recebem os dados e se dispõem para o debate, analisando os dados ainda de maneira receptiva e com caráter inicial de consulta. No terceiro grau, de Valorização, a análise dos dados evolui para uma manifestação ativa do coletivo, trazendo ideias e opiniões sobre as propostas, fortalecendo o caráter consultivo antes da decisão da entidade/associação.

No quarto nível, chamado de Iniciativa, a participação adquire caráter proativo, em que o grupo apresenta propostas de ações e ideias concretas, para melhorar uma proposta inicial às necessidades do coletivo, a consulta torna-se mais propositiva.

O quinto grau, de Compromisso, é o mais avançado e se caracteriza pelo comprometimento concreto do coletivo no desenvolvimento do projeto ou iniciativa. Ventura (2016) ainda subdivide este nível de participação em outros quatro (Apoio, Cooperação, Gestão delegada, Autogestão), de acordo com o grau de participação nas decisões e evoluindo para a execução do projeto.

Portanto, trata-se de um processo que pode ser estimulado, orientado e promovido. Os membros do grupo ou comunidade podem desenvolver sua capacidade de participar e ampliar o

grau de participação social nas ações de intervenção, atingindo o quinto grau, o de compromisso. Esta possibilidade de estímulo e desenvolvimento propicia uma educação capaz de ampliar a capacidade dos educandos na participação social.

Tabela 1 - Graus ou níveis de participação de acordo com Victor Ventosa (2016)

Grau de participação		Dimensão	Ação do coletivo
1. Informação		Informativa	Recebimento de informações sobre o projeto
2. Análise		Consultiva	Análise das informações recebidas
3. Valorização			Avaliação crítica do projeto
4. Iniciativa			Proposição de ações e ideias concretas
5.Compromisso	5.1. Apoio	Decisiva	Colaboração com a realização do projeto
	5.2. Cooperação	Executiva	Cooperação corresponsável (acordos, funções, tarefas e áreas) com entidade no projeto
	5.3. Gestão delegada		Gestão do projeto, mantendo vínculo (convênio, contratos) com a entidade
	5.4. Autogestão		(Gestora)

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Victor Ventosa, 2016.

Victor Ventosa (2016) aponta a motivação dos membros do grupo como condição básica decisiva para a realização de qualquer processo de participação.

(...) para querer participar, primeiro há que se estar motivado para isso, e as pessoas nem sempre se mostram dispostas a participar de uma sociedade de consumo na qual se estimulam mais atitudes conformistas, consumistas e de passividade. (VENTOSA, 2016, p. 75)

O principal elemento apontado pelo autor espanhol que influencia a motivação são os desejos pessoais, que podem ser classificados em três tipos: o bem-estar; a vinculação socioafetiva e pertencimento; desenvolvimento pessoal. Assim, uma ação participativa ou um processo de educação para a participação deveria, idealmente, satisfazer aos três tipos de desejo, permitindo aos participantes sentirem prazer, pertencimento ao grupo e desenvolvimento ativo.

Relacionados com os três tipos de desejos, Victor Ventosa (2016) indica formas de gerar a motivação: o atendimento às necessidades dos indivíduos (relacionado ao bem-estar), exigindo a análise prévia destas necessidades do grupo e estabelecendo ações a partir delas; o desejo de igualdade e inclusão (vinculação afetiva), propiciado pela construção de uma relação democrática e dialógica entre os participantes; e o reconhecimento por desempenhar máximo rendimento ou de atingir objetivos e metas (desenvolvimento pessoal), potencializados pela definição de metas compatíveis e de objetivos claros no processo.

Pode-se sintetizar o significado de participação como: tomar parte em uma ação comprometida, coletiva e comunicativa. Ressalta-se o caráter gradual e progressivo dos níveis de participação, de acordo com a autonomia dos participantes na execução do projeto. Iniciando de maneira limitada à recepção de informações e atingindo o grau mais avançado com a gestão autônoma do projeto.

1.2 Educomunicação e participação social

A participação e a comunicação são direitos humanos fundamentais estabelecidos na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, principalmente nos artigos 19 (liberdade de expressão), 20 (reunião e associação pacífica) e 21 (tomar parte no governo e acessar o serviço público) (ROMÃO, 2016). Os dois conceitos estão fortemente relacionados, como apresentado anteriormente, comunicação é um dos elementos que dão significado ao conceito de participação.

A preocupação inicial da Educomunicação é identificar como os movimentos sociais e lideranças comunitárias desenvolveram metodologias para efetivar o direito à comunicação e fortalecer a participação das pessoas (ROMÃO, 2016).

O vínculo entre comunicação e participação está na essência da intervenção proposta pela Educomunicação, conceitos inseparáveis da luta pela liberdade de expressão, da formação de cidadãos e da construção de uma sociedade democrática e inclusiva. “O que pretendem os educadores é o reconhecimento do valor estratégico da luta pela liberdade da palavra, como uma utopia que se concretiza em ações efetivas nos distintos espaços educativos.” (SOARES, 2014, p. 146 apud ROMÃO, 2016, p.30)

A Educomunicação defende uma forma de comunicação dialógica e participativa, com uma gestão democrática dos processos. Mario Kaplún (1998) afirma a participação como direito e necessidade do ser humano na construção de uma nova sociedade autenticamente democrática e esta mudança passa necessariamente pelo direito à comunicação.

Lilian Romão (2016) enuncia três ações inerentes à Educomunicação, como campo de intervenção socioeducativa, levando em consideração a definição formulada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP presente nos textos de Ismar Soares (1999, 2011 e 2014):

- A. *promover e fortalecer ‘ecossistemas comunicativos’*, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa);
 - B. *ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos*, mediante práticas culturais e artísticas, assim como por meio do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil, e;
 - C. *favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático.*
- (ROMÃO, 2016, p. 28)

Paulo Freire (1985), outro pensador fundamental na formação do paradigma da Educomunicação, define a comunicação como a co-participação dos sujeitos no ato de pensar (o sujeito não pode pensar sem esta co-participação) e implica em uma reciprocidade que não pode ser rompida. Assim como a participação social depende da comunicação entre os indivíduos, a comunicação só existe na participação de sujeitos na busca por compreender significados.

1.3 Participação social como objetivo educacional

Victor Ventosa (2016) ressalta que a participação possui duas dimensões de valores. Pode ser vista como um meio, sendo entendida como uma habilidade instrumental utilizada para conseguir determinado fim. Porém, existe a dimensão de valor objetivo em si mesma, implícita na imagem do ser humano livre, autônomo e responsável.

O autor classifica o aprendizado da participação como um conteúdo principalmente procedimental, ou seja, composto por uma sequência de ações destinadas a um fim, o “saber fazer”. No caso, trata-se de um procedimento cognitivo e consciente, com caráter não algorítmico (sem uma rigidez de ordenação, como na lógica e na matemática). Os conteúdos procedimentais são apreendidos pela prática seguida da reflexão para consolidar este aprendizado (práxis).

Além do conteúdo procedimental, Victor Ventosa (2016) indica a existência do conteúdo atitudinal (normas e valores sociais) ligado à participação, há a necessidade de “querer fazer” (além de saber fazer). Mostra, assim, a necessidade de cultivar uma cultura de valorização da participação, especialmente em uma sociedade de consumo que estimula a passividade e o conformismo. Este tipo de conteúdo depende de um processo de aprendizado baseado em modelos e na vivência.

Obviamente, há conteúdos conceituais, como o próprio conceito de participação apresentado neste trabalho, porém não é o mais relevante e decisivo para se aprender a participar. O conceito pode ser introduzido, mas a prática do procedimento e da atitude é mais importante no processo educativo para a participação.

São duas as esferas da participação como foco da aprendizagem, de acordo com Victor Ventosa (2016). A primeira consiste em *formar para a participação*, na qual a participação é objeto e conteúdo do processo educativo. A segunda é a *formação participativa*, na qual o meio de formação utilizado é a própria participação. Educar para a participação é ter esta como objeto, conteúdo e meio do processo formativo.

Victor Ventosa (2016) descreve o ambiente sociocultural apropriado para o aprendizado da participação como um contexto democrático, que realmente permita a participação, e uma cultura de valorização desta participação, fomentando oportunidades para que ela ocorra. Ainda aponta a desconexão entre este tema e os objetivos do processo de ensino-aprendizado na educação formal.

Na tese de Lilian Romão (2016), estas e outras características da participação são listadas e contribuem para o responder o desafio de educar para a participação:

Alguns pontos fundamentais dos processos participativos descritos por Bordenave (1994) são: (...) justifica-se por si mesma, não por seus resultados; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição do poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e se aperfeiçoa; pode ser provocada e organizada, sem que isso signifique necessariamente manipulação; é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação; deve respeitar as diferenças individuais na forma de participar (ROMÃO, 2016, p. 33-34)

Há semelhanças com aspectos da participação apontados por Victor Ventosa (2016), como ter valor em si mesma, ser possível aprendê-la e estimular o seu aprendizado, além de possuir caráter democrático e inclusivo. Outros pontos que merecem destaque são o potencial de transformação social a partir da consciência crítica e a facilitação do processo participativo com o melhor uso da comunicação.

A prática educomunicativa, influenciada pela educação e comunicação popular, tem como objetivo realizar ações dialógicas na construção de uma comunicação humana e democrática (ROMÃO, 2016). A transformação social pela consciência crítica e o uso da comunicação na participação estão relacionadas diretamente com as práticas da Educomunicação e da educação popular.

Paulo Freire (1985), reforçado por Mario Kaplún (1998), colocam a comunicação no centro do processo educativo, defendendo a perspectiva democrática e dialógica em oposição aos modelos autoritários e unidirecionais encontrado nos meios tradicionais das duas áreas, comunicação e educação. Esta proposta condiz com os requisitos de uma educação para a participação.

A relação entre comunicação e educação pode contribuir para a formação de indivíduos livres, participativos e empoderados, em oposição à dominação e manipulação. Jorge Huergo, de acordo com Lilian Romão (2016, p. 25), aponta que este potencial pode ser atingido desde que ocorra uma abordagem “crítica ao uso instrumental da comunicação e da ideia da tecnologia como suporte para a educação”. A consciência crítica dos meios de comunicação é um fator que deve ser trabalhado, substituindo a abordagem tecnicista presente em muitos processos educativos.

A educação para a participação necessita ser um processo prático e vivencial, de modo a efetivar o aprendizado dos conteúdos procedimentais e atitudinais. A prática da participação só existe em ato compartilhado, assim deve ser o seu processo de aprendizado, em um contexto

coletivo. Por isso, uma das teorias investigadas a seguir será a Educação por Projetos, que trabalha essencialmente com atividades práticas em grupos.

O desenvolvimento de projetos pode ser direcionado para temas ligados à comunidade, com foco na mudança social, o ato transformador. Há a necessidade da prática educadora ser dialógica e estabelecer um espaço democrático e inclusivo. Paulo Freire, grande teórico e educador popular, será a referência neste estudo.

A interligação estabelecida entre comunicação e participação mostra o potencial das práticas educomunicativas em uma proposta de educação para a participação. A comunicação será parte central deste processo. A referência teórica que guiará este percurso será do educador e comunicador popular Mario Kaplún.

CAPÍTULO 2:

SOBRE EDUCAÇÃO DIALÓGICA E LIBERTÁRIA

2.1 Educação e mudança

No livro “Educação e mudança” de Paulo Freire, cuja primeira edição brasileira foi publicada em 1979 em seu retorno ao país após o exílio, o autor escreve sobre a relação entre a educação e a mudança social. Esta relação é apresentada de maneira filosófica abordando principalmente dois aspectos: o profissional, seja ele da educação ou de outra área; e o processo educacional.

O profissional ao qual Paulo Freire se refere pode ser entendido como qualquer trabalhador que possua um conhecimento técnico, pode ser interpretado como o professor, com seu conhecimento pedagógico, ou como o trabalhador que os estudantes se tornarão após a escola, um modelo como objetivo da formação. “O momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre a sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro.” (FREIRE, 2014, p. 32).

Ao falar sobre o compromisso deste profissional com a sociedade, Paulo Freire (2014) afirma que só é capaz de comprometer-se (um dos aspectos principais da participação, citados anteriormente) aquele capaz de atuar e refletir, sendo esta ação e reflexão existentes exclusivamente na relação do ser humano com a realidade. É nesta relação com o mundo que o indivíduo desenvolve ou atrofia sua capacidade de agir e refletir, ou seja, sua capacidade de comprometer-se e, por consequência, de participar.

De acordo com o autor, a relação do ser humano com a realidade implica na transformação do mundo, este mundo transformado condiciona a ação e a reflexão (ou participação) do ser humano, de maneira proibitiva ou libertária. A neutralidade reflete o medo da transformação, agindo contra o desenvolvimento da sua capacidade de agir e refletir, inibindo a participação social.

O profissional participativo que se pretende formar é um indivíduo consciente de sua relação transformadora com o mundo e comprometido com a libertação das pessoas, de maneira solidária. A educação para a participação, como a busca por esta conscientização coletiva, não pode ser um ato unilateral, nem partir de uma consciência ingênua da realidade, entendendo-a

como imutável ou departamentalizada, ignorando as interações entre as partes que formam a totalidade, de acordo com Paulo Freire (2014). Esta participação é necessariamente dialógica e interdisciplinar.

Sobre o papel da tecnologia, por vezes vista como um dilema em relação à libertação do ser humano, Paulo Freire (2014) afirma a importância de incluí-la neste processo.

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por essa causa. (FREIRE, 2014, p. 32)

Assim, torna-se necessário inserir as tecnologias contemporâneas, por exemplo, as tecnologias digitais de comunicação e informação, neste processo de desenvolvimento da ação e reflexão, que resulta na ampliação da capacidade de participação do ser humano.

Em relação ao profissional da educação social, aquele que conduz o processo de educação para a participação e atua visando a mudança social com compromisso da libertação dos indivíduos, Paulo Freire (2014) reforça a necessidade do conhecimento da realidade em que atua com outros seres humanos. Este conhecimento não é resultado somente de um esforço intelectual, mas se forma na indivisibilidade da reflexão e da ação, da práxis humana.

Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e, assim, canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade). (FREIRE, 2014, p. 62)

Ao educar para a participação, tem-se como foco a mudança da percepção da realidade dos educandos, substituindo uma percepção distorcida de estrutura imutável para uma percepção crítica, capaz de compreender a realidade histórica, cultural e humana, criada por pessoas e que pode ser transformada por elas, segundo com Paulo Freire (2014). Esta mudança afirma a capacidade do ser humano de transformar a realidade a partir da sua participação.

Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. (FREIRE, 2014, p. 80-81)

De acordo com Paulo Freire (2014), este processo de mudança de percepção da realidade não pode acontecer de maneira unilateral, em que o educador se coloca na posição superior que ensina aos educandos como é a realidade. Deve acontecer de maneira dialógica, com relação horizontal entre educador e educandos que comunicam seus saberes relativos sobre o mundo, com objetivo de estimular a reflexão do educando sobre a própria realidade, levantando hipóteses e procurando soluções para os desafios da realidade. A consciência crítica permite a transformação da realidade, alcançada por meio da participação dos indivíduos em resposta aos desafios do mundo, potencializando a atividade criadora.

Em contraposição à consciência crítica, Paulo Freire (2014) fala sobre a consciência ingênua, resultado da educação “bancária” (processo vertical, em que o professor é superior aos educandos, que recebem de forma passiva o conhecimento depositado pelo educador). Esta consciência apresenta uma interpretação simplista dos problemas com conclusões superficiais e frágeis, acredita em uma realidade estática e imutável, além de apresentar tendência ao fanatismo e a comportamento massificado.

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. (...) Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado. (FREIRE, 2014, p. 40)

A educação para a participação, interpretando o texto de Paulo Freire, precisa tornar os indivíduos capazes de se comprometerem com sua realidade, ou seja, capazes de agir e refletir (práxis humana) em sua relação com ela. Para isso é necessário ampliar a percepção dos educandos sobre o contexto em que vivem e desenvolver a consciência crítica, o que só é possível com uma abordagem horizontal, dialógica e que estimule a ação e reflexão sobre o mundo.

2.2 Ensinando a transgredir

O livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade”, escrito pela bell hooks, pseudônimo da professora estadunidense Gloria Jean Watkins, contém 15 textos, incluindo a Introdução, com reflexões e teorias baseadas na sua experiência como acadêmica, professora, ativista e até como estudante.

É essencial ressaltar que, além de ser uma autora negra, bell hook é uma importante ativista do feminismo negro, tema que está relacionado diretamente com todos os seus textos, visto que sua identidade permeia os aprendizados e vivências de maneira explícita. Os relatos enriquecem suas teorias por trazerem exemplos, mas também por comprovarem que as adota em sua prática cotidiana, relacionando ação e reflexão, como propõe Paulo Freire. Inclusive, a pedagogia crítica libertadora proposta por Freire é uma das principais bases da teoria de bell hooks.

A autora, assim como Paulo Freire, acredita que o trabalho do professor não é apenas passar uma informação, é de participar do crescimento intelectual e pessoal dos estudantes. Os educandos precisam ser participantes ativos para ocorrer o processo de conscientização, traduzido como consciência e engajamento críticos.

bell hooks (2017) chama de pedagogia engajada esta educação progressiva e holística, que dá ênfase ao bem-estar, dos estudantes e professores. O local onde for aplicado este modelo holístico de aprendizado será também um espaço de crescimento, fortalecimento e capacitação também para o professor. A educação engajada não consiste apenas no conhecimento libertador, mas depende de uma prática libertadora na sala de aula

A escritora afirma que os alunos devem ser vistos como seres humanos integrais, com experiências complexas, buscando conhecimento sobre como viver no mundo, não apenas teoria. Eles esperam que o conhecimento passado tenha ligação com sua experiência de vida. Isso não significa que vai aceitar as orientações sem analisar criticamente, pois assumem a responsabilidade por suas escolhas e seu aprendizado. A expressão do aluno é valorizada na pedagogia engajada.

Sobre a diversidade cultural em sala de aula, a professora diz que representa a visão de justiça e democracia dos movimentos pelos direitos civis se realizando na academia e implica na compreensão de que as formas de conhecimento são forjadas pela história e relações de poder, ou seja, reconhecer que as formas de educação não são politicamente neutras. A inclusão da

diversidade cultural no processo educativo só é possível com uma relação horizontal entre educadores e educandos.

Ao relatar sua experiência com a inserção da diversidade cultural nas salas de aula, bell hooks (2017) conta sobre a relutância de alguns professores, pois respeitar a diversidade cultural significava desmascarar preconceitos e até mesmo a questão da autoridade presente no ensino tradicional. Colocava-se em questão a ideia de uma sala de aula harmônica, criando caos e confusão, elementos presentes em todas as revoluções culturais.

Ela traz a reflexão de que a maioria dos professores frequentou escolas que reproduziram a ideia de uma norma universal de pensamento e experiência. Muitos aprendem a ensinar imitando este modelo e temem uma educação multicultural, onde se fazem necessários modos e referências múltiplas ao abordar um tema, colocando no centro as experiências dos alunos.

Segundo bell hooks (2017, p. 56), "fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora". Para construir este contexto democrático na sala de aula, a professora propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem, com o compromisso partilhado de um bem que une professor e alunos: o desejo de aprender

O compromisso é a base da pedagogia engajada (assim como é a essência da participação social, vide capítulo 1), parte do pressuposto que todos na aula são capazes de agir com responsabilidade e, por isso, são responsáveis por construir um ambiente para a aprendizagem da turma. Assim, o professor se posiciona como parte do grupo, não como superior, a força da sala de aula libertadora é o processo de construção desta comunidade de aprendizagem.

E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizagem. (HOOKS, 2017, p. 204-205)

Uma forma de construir essa comunidade, segundo a autora, é reconhecer o valor de cada voz individual. Ouvir uns aos outros é um exercício de reconhecimento. Isso demanda reconhecer "códigos culturais" diversos, valorizar a linguagem e a cultura dos envolvidos. O respeito pelas vozes individuais cria um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para falar e responder, inclusive em forma de crítica ao próprio processo. É um desafio partilhar o conhecimento de uma maneira nova, pode levar tempo para que os alunos sintam esses desafios

como positivos. O clima de livre expressão é a essência de uma educação verdadeiramente libertadora.

bell hooks (2017) afirma que a experimentação de novas práticas pode não ser bem recebida pelos alunos, que estão acostumados com outra maneira, normalmente próxima ao modelo de educação bancária. É preciso um forte compromisso dos professores para continuar lutando por pedagogias libertadoras e progressistas.

Estes “códigos culturais” se manifestam na língua, sobre a qual a autora apresenta como a norma culta da língua é usada pelos opressores para limitar e definir, capaz de envergonhar, humilhar e colonizar. Ao dar sentido de inferioridade intelectual a vernáculo (por exemplo, palavras da cultura nordestina) e gírias (como a da população periférica), especialmente surgidas de culturas oprimidas, o poder subversivo da fala é ameaçado. Aceitar em sala de aula outras formas da língua é perturbar a cultura hegemônica que aceita apenas a língua padrão. É estabelecer uma mudança no modo de pensar sobre a língua.

O diálogo é um dos caminhos mais simples com que professores e pensadores críticos podem contribuir para que seus alunos superarem as barreiras existentes pelas diferenças. Não apenas transmitindo informações, mas trabalhando com os indivíduos. O trabalho está ligado ao corpo, através e contra seus limites, faz diferença para a construção da comunidade se o professor está atrás de uma mesa falando ou em uma roda com os alunos. É preciso reconhecer os corpos, desconstruindo a imagem do professor sendo uma mente potente e valiosa. A presença no corpo traz à tona a subjetividade e a identidade, coloca os participantes como sujeitos da história

Relacionar narrativas pessoais ao conhecimento acadêmico aumenta a capacidade de conhecer. Valorizar as vozes é essencial para estrategicamente utilizar no processo pedagógico o ato de contar as próprias experiências. Muitos professores acreditam que é importante que os alunos falem, porém costumam não valorizar o que é dito. As vozes dos alunos precisam aprender a ouvir uns aos outros e isso parte do professor saber ouvir e valorizar todas as vozes. Não significa ouvir acriticamente, mas levar realmente a sério e valorizar o ato de falar.

Uma estratégia utilizada pela autora consiste em tirar a atenção da sua voz e redirecionar para as vozes uns dos outros. Eventualmente, é necessário intervir e até mesmo interromper para questionar a relação daquela fala com o tema da discussão, essa mediação é importante para manter o diálogo sério e deve ser feita com respeito às vozes.

Outra questão presente nos textos da autora é a separação que os professores fazem do público e do privado, pessoal e profissional, o que não faz sentido na pedagogia engajada, isso

afasta a possibilidade de ligação entre o conhecimento acadêmico e as práticas da vida. As experiências e parcialidades devem fazer parte do processo. Quando o professor traz narrativas da sua experiência pessoal para a sala de aula, elimina a imagem de inquisidor e avaliador onisciente, abrindo caminho para uma participação mútua.

Exige-se dos professores planejamento, cumprimento do cronograma de conteúdos, resultados nas avaliações, porém não se espera que se dediquem ao ensino de um modo apaixonado. Há a crença de que a presença de sentimentos e paixões em sala de aula impediria a consideração objetiva dos méritos de cada aluno. Essa ideia se baseia no pressuposto falso de que a educação é neutra. A autora relata que certa vez questionou seus alunos em uma atividade com as seguintes perguntas: "Por que vocês sentem que a consideração que demonstro por um determinado aluno não pode ser oferecida a cada um de vocês? Por que acham que não existe amor ou caridade suficiente para todos?". O objetivo era que eles refletissem sobre a sociedade em que vivemos, em que se aprende a competir uns com os outros, e pensassem sobre como o capitalismo condiciona o modo como se pensa sobre amor e carinho, além da separação mente e corpo.

Alunos, professores e coordenadores confundem a falta de formalidade com falta de seriedade. Parece ser errado que o prazer esteja presente em sala de aula, o entusiasmo é visto como bagunça. Enquanto o que se espera é o silêncio e a obediência, elementos normalmente relacionados à disciplina escolar. Na comunidade de aprendizagem, o entusiasmo, que perturba o tédio em sala de aula, vem do interesse pelo outro, reconhecendo a sua presença.

O entusiasmo pelas ideias, segundo a autora, é o que motiva os sujeitos no processo educacional, sua origem são as emoções, indo contra o pensamento hegemônico de separação entre razão (intelecto) e emoção, não dando lugar para esta em sala de aula. As emoções mantêm as pessoas atentas e presentes, ou seja, engajadas. Este é o principal argumento para que façam parte da prática pedagógica, pelo convite a estar no momento presente e ver a sala de aula sempre como uma novidade.

A professora ressalta que a paixão na sala de aula, tanto dos professores quanto dos alunos, pode ser encontrada na busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática. Os professores contribuem com essa paixão, baseada no amor pelas ideias, ao inspirar os alunos, tornando a sala de aula um lugar dinâmico, de transformação das relações sociais, eliminando a falsa dicotomia entre o mundo interior e o exterior.

A pedagogia engajada é fisicamente esgotante e incompatível com um número excessivo de pessoas, alerta bell hooks (2017). É simples perceber que em uma sala com muitos alunos o

diálogo, a possibilidade de ouvir uns aos outros, a atenção individual e a presença serão prejudicados. Como afirma a autora, “ser professor é estar com as pessoas” e para isso é necessária proximidade e presença, inviáveis em uma sala de aula superlotada.

Outro ponto relevante levantado pela autora é a visão da teoria como um lugar de cura, apesar de não ser intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função se intencionalmente for dirigida para tal. A posse de um termo não dá existência a um processo ou prática, assim como pode-se praticar a teorização sem jamais conhecer o termo.

A visão holística da produção teórica como uma prática social pode ser libertadora. A teoria nasce do concreto, do esforço para entender as experiências da vida cotidiana e intervir criticamente na própria vida e na de outros.

É evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais onde as únicas obras consideradas realmente teóricas são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras. (HOOKS, 2017, p. 89)

A hierarquia citada na produção intelectual, de acordo com bell hooks (2017), tem relação com as desigualdades entre classes sociais. A classe social não é uma questão material ou de dinheiro, ela molda valores, atitudes, relações sociais e preconceitos que, por consequência, definem o modo como se distribui e recebe o conhecimento. Em muitos espaços educativos, como escolas e universidades, as práticas pedagógicas e a etiqueta social são moldadas pela classe burguesa, recompensando o silêncio e a obediência à autoridade, sem espaço para a confrontação, a crítica e as emoções.

Desta forma, é impossibilitada qualquer possibilidade de diálogo construtivo. Por se depararem com este contexto na maior parte da sua trajetória educativa, mesmo em um ambiente de educação democrática e sabendo que há o direito de livre expressão, a maioria dos alunos não se sente à vontade para participar do diálogo

A autora afirma que pouco se discute o modo como as atitudes e os valores das classes materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas, partindo do pressuposto que todo aluno proveniente da classe trabalhadora abandonaria os valores e hábitos associados à sua origem. Os alunos precisam ter consciência deste contexto e rejeitar a noção de que têm de escolher uma das duas experiências, habitando confortavelmente os dois mundos diferentes, acreditando ser possível alterar os ambientes burgueses em que se inserem, por meio da criatividade.

a pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais autoridade a algumas vozes do que a outras (HOOKS, 2017, p. 246)

Por isso, há a necessidade de criar um espaço onde a voz de cada um possa ser ouvida e a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada. Muitos professores progressistas, como conta bell hooks (2017), tentam desafiar os preconceitos de classe apenas por meio do material estudado, sem questionar como eles interferem no processo pedagógico. A manutenção das condutas de sala de aula moldadas pelos valores da classe dominante ocorre por causa do medo de perder o controle da sala.

Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar as práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar. (HOOKS, 2017, p. 251)

“Independente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre o nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar e crescer”, (HOOKS, 2017, p. 266). A pedagogia engajada proposta pela autora tem como essência o pensamento crítico e realmente gera o entusiasmo na sala de aula, habilita alunos e professores a sentir a alegria de aprender.

Há o encorajamento a criticar, avaliar e fazer sugestões e intervenções, tornando os alunos mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. “Um estado de abertura radical existe em qualquer situação de aprendizado em que os alunos e os professores comemoram sua capacidade de pensar criticamente, de se dedicar à práxis pedagógica.” (HOOKS, 2017, p. 267)

A teoria da autora reafirma a necessidade do papel dos alunos como sujeitos em um processo de conscientização, estimulando a sua participação em sala de aula, e do caráter holístico da educação, aproximando a teoria e a prática, o aluno e o mundo. O compromisso, essência do conceito de participação, é a base da pedagogia engajada, exigindo a participação para a sala de aula por meio da construção da comunidade de aprendizagem, na qual educadores e educandos se comprometem mutuamente com o aprendizado da turma. A

participação da turma torna-se essencial para alcançar o aprendizado e será efetivamente praticada em sala de aula, por meio da valorização da expressão e da voz de cada pessoa.

Outro elemento da pedagogia engajada que se relaciona com a participação social é o entusiasmo, inerente à motivação de membros de um grupo ou comunidade, relacionando bem-estar, vinculação afetiva do grupo e desenvolvimento pessoal, os três tipos de desejos apontados por Victor Ventosa (2016) apresentados no item 1.1 deste trabalho. O engajamento e o entusiasmo, como visto anteriormente, são frutos da incorporação das emoções no processo educativo e ao compartilhamento de histórias pessoais entre professores e alunos.

Relembrando, a participação social como um objetivo educacional é apresentada como conteúdo procedimental, que exige a prática em seu aprendizado, ou seja, não adianta apenas ensinar o conteúdo conceitual sobre o tema. Esta definição se relaciona com a visão de bell hooks (2017) da teoria poder ser transformadora, desde que exista um processo pedagógico transformador. Apenas conceitos teóricos progressistas não são suficientes para modificar o ensino convencional e as relações de dominação presentes em sala de aula.

Estas relações de dominação de classes que moldam o ensino convencional devem ser compreendidas por educadores e educandos. Este processo de conscientização desenvolve o pensamento crítico e a compreensão de outras formas de manifestação das relações de dominação e opressão. Reconhecer estas formas contribui para motivar a construção de espaços para a participação social.

2.3 Uma pedagogia da comunicação

O livro “Uma pedagogia da comunicação” de Mario Kaplún traz conceitos, exemplos e reflexões sobre a comunicação popular, baseados nos cursos e projetos realizados pelo autor ao longo de sua carreira profissional como educador. O objetivo é ensinar os princípios para uma boa comunicação, sem reproduzir o modelo de mídias de massa hegemônicas. A participação é um valor essencial desta forma de comunicação crítica e educativa.

Na primeira parte do livro, Mario Kaplún (1998) relaciona modelos de educação com modelos de comunicação, afirmando que cada forma de educação corresponde a uma determinada concepção e prática de comunicação. Assim, apresenta detalhadamente três modelos de educação: Educação com ênfase nos conteúdos; Educação com ênfase nos efeitos; e Educação com ênfase no processo.

A educação com ênfase nos conteúdos é a forma tradicional de transmissão de conhecimentos e valores do professor aos alunos, a educação bancária criticada por Paulo Freire, vertical e autoritária entre professores e alunos. O que é dito pelo professor é a única verdade existente, não considerando a experiência dos alunos. O foco principal são os conteúdos do programa pedagógico, valorizando mais a memorização da informação do que o pensamento conceitual por trás, castigando o erro.

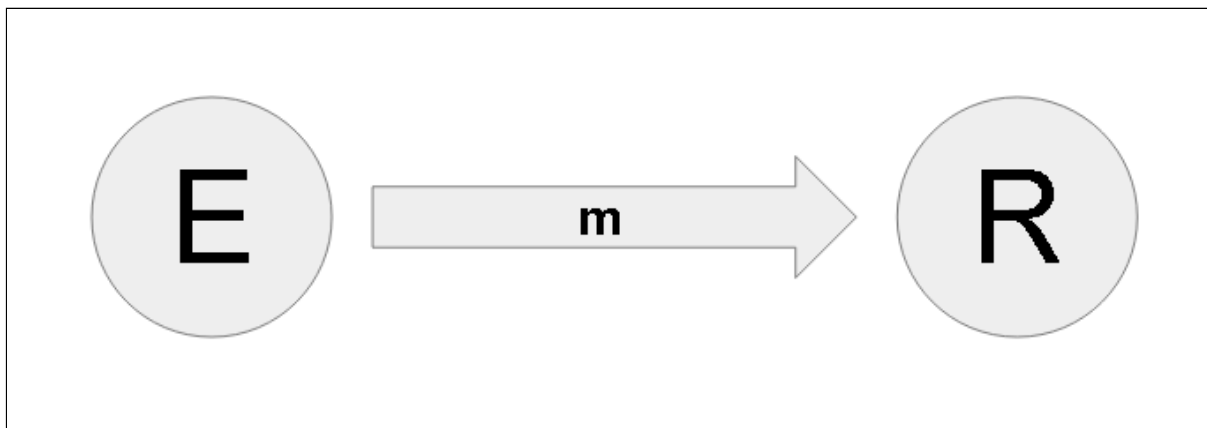
Segundo o autor, este modelo resulta na passividade dos estudantes ao autoritarismo, bem como na incapacidade de pensar criticamente sobre sua realidade. O sistema de avaliação fomenta a competição entre indivíduos, ao invés da solidariedade. A memorização dos conteúdos não reflete na assimilação dos conceitos, visto que esta não ocorre sem participação e elaboração pessoal.

De acordo com Mario Kaplún (1998), existe um modelo de comunicação bancária, que se relaciona a este primeiro modelo de educação apresentado. Um tipo de comunicação no qual o emissor (E) envia uma mensagem (m) ao receptor (R) de maneira vertical e unilateral (veja a figura 1 abaixo), sendo o último autorizado apenas a escutar, sem a possibilidade de responder ao primeiro. Este modelo independe do meio utilizado para emitir a mensagem de forma autoritária e continuar existindo mesmo com a modernização das mídias.

A educação com ênfase nos efeitos surge como uma proposta de modernização do modelo anterior, rechaçando os longos programas de conteúdos e implementando um método ativo de ensino. Se baseia na “engenharia do comportamento” e busca condicionar as ações das pessoas aos objetivos previamente estabelecidos, preocupando-se em avaliar o resultado na

mudança das atitudes dos educandos. Este modelo foi nomeado pelo autor como educação manipuladora.

Figura 1 - Modelo de comunicação bancária



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Mario Kaplún, 1998.

Normalmente esta forma de ensino se propõe a persuadir uma população a adotar certas formas de pensar e atuar. O desenvolvimento pessoal do indivíduo não acontece de maneira autônoma e consciente, não há incentivo ao pensamento crítico, apenas à criação de hábitos incentivados com recompensas. O educador tem perfil técnico e continua sendo o detentor do conhecimento, ensinando as atitudes corretas, sem permitir a análise dos educandos. Alguns exemplos de aplicação, segundo Mario Kaplún (1998), são em formas de educação à distância que não incentivam a investigação do estudante, oferecendo exatamente a trilha pedagógica planejada pelo projeto do curso.

Neste modelo, há a falsa aparência de participação dos alunos devido ao mecanismo de retroalimentação (ou do inglês *feedback*), cuja função é ouvir o receptor para descobrir se este aprendeu as atitudes e ações esperadas. Pelo contrário, este método de educação desfavorece o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da consciência crítica e a autonomia, ou seja, distancia o educando da participação social.

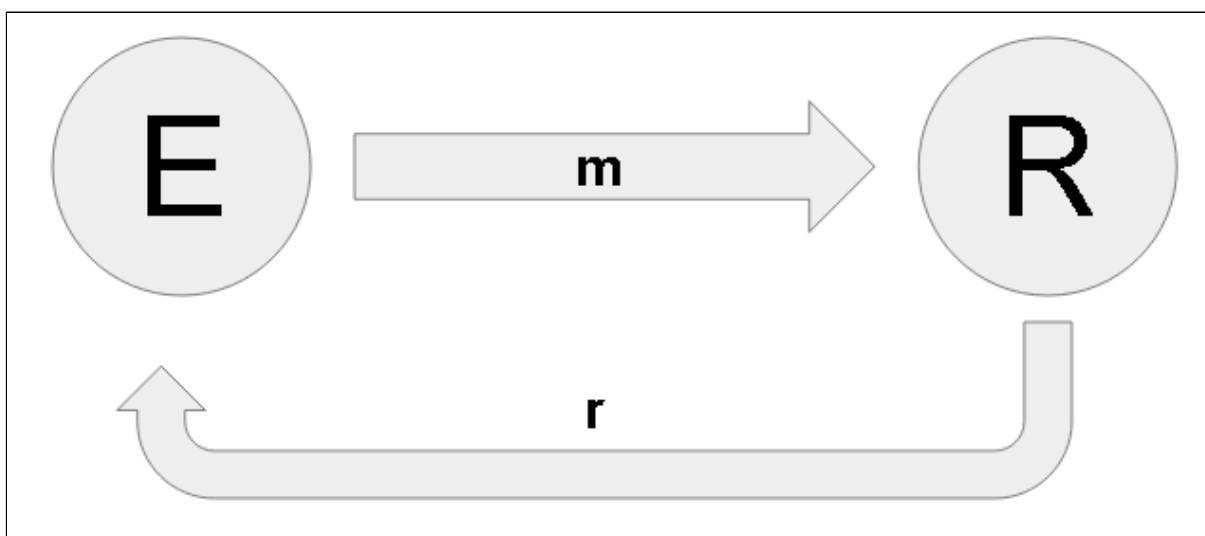
O sistema de recompensas reforça valores mercantis, o consumismo, o individualismo e a competição. A manipulação de atitudes suprime os valores e as identidades culturais, resultando em um efeito domesticador a favor dos valores hegemônicos.

O autor nomeia de modelo de comunicação manipuladora aquele que se relaciona com este modelo educacional. Acrescenta-se ao modelo de comunicação bancária já apresentado uma resposta do receptor (R), chamada de retroalimentação (r), que continua reduzido a um papel secundário. O emissor (E) tem o objetivo de impor condutas e valores por meio de uma

mensagem (m), a retroalimentação (r) serve exclusivamente para confirmar ou medir se atingiu o efeito esperado, a falsa participação comentada anteriormente.

Nossas mensagens libertadoras, conscientizadoras, problematizadoras vão ‘contra a corrente’ do sistema, da ideologia dominante. Os mecanismos que este (modelo) emprega para reforçar seus valores são inoperantes quando se trata justamente de questionar e mudar estes valores. Não se ‘vende’ criticidade, solidariedade, liberação, com os mesmos recursos com que se vende Coca-Cola. (KAPLÚN, 1998, p. 45)¹

Figura 2 - Modelo de comunicação manipuladora



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Mario Kaplún, 1998.

O terceiro modelo se difere dos anteriores por ser, nas palavras de Mario Kaplún (1998), endógeno, por partir do destinatário (educando), ao contrário dos outros dois modelos que são impostos ao destinatário de fora, por isso, exógenos. O primeiro modelo apresentado propõe que o aluno aprenda, o segundo busca que o estudante faça, este terceiro tem como objetivo que o educando pense. A educação com ênfase no processo dá importância ao processo de transformação das pessoas e das comunidades, tem foco na interação dialética entre os indivíduos e sua realidade.

Este modelo, baseado nas teorias de Paulo Freire, possui uma clara orientação social, voltada para a democracia e transformação da sociedade. Comporta a visão de que a educação

¹ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Nuestros mensajes liberadores, concienciadores, problematizadores van ‘contra la corriente’ del sistema, de la ideología dominante. Los mecanismos que éste (modelo) emplea para reforzar sus valores son inoperantes cuando se trata justamente de cuestionar y cambiar esos valores. No se ‘vende’ criticidad, solidaridad, liberación, con los mismos recursos con que se vende Coca-Cola” (KAPLÚN, 1998, p. 45).

é ação e reflexão, ou práxis, dos sujeitos sobre o mundo em que vivem, partindo de sua realidade, experiência e práticas sociais. “Já não se trata, portanto, de uma educação para informar (e menos ainda para conformar comportamentos) mas que busca FORMAR a pessoas e levá-las a TRANSFORMAR sua realidade” (KAPLÚN, 1998, p. 49)².

O papel do educador não é mais aquele que está presente para ensinar ou comandar, como detentor da verdade, mas torna-se responsável por acompanhar o outro, estimular a análise e a reflexão, aprendendo e construindo juntos a prática educativa. Seu objetivo é participar do processo de conscientização crítica de pessoas para a sua condição de condicionamento ao pensamento hegemônico, deixando de lado a passividade, o conformismo e o individualismo, para desenvolver sua autonomia na tomada de decisões e seguir valores solidários e comunitários.

O que importa aqui, mais que ensinar coisas e transmitir conteúdos, é que o sujeito *aprenda a aprender*; que se torne capaz de pensar por si mesmo, de superar as constatações meramente empíricas e imediatas dos atos que a rodeiam (*consciência ingênua*) e desenvolver sua própria capacidade de deduzir, de relacionar, de elaborar sínteses (*consciência crítica*) (KAPLÚN, 1998, p. 51)³

Mario Kaplún (1998) afirma que este modelo forma os indivíduos para a participação na sociedade, na medida que se baseia na participação ativa deste sujeito no processo educativo, não apenas por uma questão de coerência com os valores democráticos, mas também por motivos de eficácia. Somente a participação permite o envolvimento, a investigação, a problematização e a busca por soluções, construindo o conhecimento ao longo do processo, com autogestão dos educandos em sua aprendizagem.

Outro aspecto que diferencia a educação com ênfase no processo da educação bancária ou manipuladora é a forma de lidar com o erro. Rechaçado e punido por estas, é assumido como natural e etapa inerente para construção da aprendizagem. O mesmo raciocínio vale para o conflito, evitado nos modelos convencionais e altamente estimulado quando há ênfase no processo, sendo força problematizadora e geradora de conhecimento. Aceita a complexidade do mundo, as ambiguidades da sociedade e a pluralidade de alternativas, sem defender dogmas.

² Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aún menos para conformar comportamientos) sino que busca FORMAR a las personas y llevarlas a TRANSFORMAR su realidad” (KAPLÚN, 1998, p. 49).

³ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto *aprenda a aprender*; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (*conciencia ingenua*) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (*conciencia crítica*).” (KAPLÚN, 1998, p. 51).

O comprometimento dos educandos com o processo de aprendizagem, essencial para desenvolver a participação, tem um caráter exclusivamente grupal e comunitário, o compartilhamento de experiências e a interrelação entre os membros são elementos importantes neste modelo educacional, de acordo com Mario Kaplún (1998). Por consequência, são valorizadas a colaboração, a solidariedade e a criatividade, abandonando a lógica mercantil competitiva dos modelos convencionais.

Do ponto de vista do indivíduo, o autor afirma que a educação com ênfase no processo destaca o valor e a capacidade pessoal dos educandos, a partir da consciência da sua dignidade, confiança e autoestima, superando preconceitos e sentimentos de inferioridade que lhe são condicionados. O modelo possui um compromisso social com os excluídos e sua libertação.

No decorrer do processo educativo, evidentemente será necessário apresentar informações e conceitos indispensáveis aos educandos para prosseguir na reflexão sobre a realidade, inclusive utilizando recursos midiáticos diversos. A diferença é a adoção de uma atitude crítica frente ao objeto escolhido para transmitir o conteúdo, passível de críticas e elogios, contribuindo para a discussão sobre os conceitos, a forma utilizada para apresentá-los e sobre os seus autores.

Segundo Mario Kaplún (1998), cada nova informação ou conceito deve ser antecipado por uma problematização, tornando-se conscientemente necessária pelo grupo. O levantamento de problemas é uma forma de desenvolver o senso crítico e deve refletir uma necessidade na busca do grupo em seu aprendizado. O papel do educador, neste caso, é de despertar e alimentar esta inquietude e curiosidade, fazendo com que as perguntas apareçam. Somente quando a informação contribuir para um problema do coletivo será incorporada por todos em forma de conhecimento.

Posto que em qualquer tipo de sociedade será necessário que as pessoas adquiram conhecimento e destrezas, nada impede que se utilizem procedimentos de índole transmissora, sempre que os mesmos sejam empregados dentro de uma orientação global problematizadora e participativa, mediante a qual o educando aprenda conhecimentos e destrezas instrumentais ao mesmo tempo que conhece a realidade que o rodeia e desenvolve sua consciência crítica e seu espírito solidário mediante diálogo, o debate e a participação na ação transformadora (BORDENAVE apud KAPLÚN, 1998, p. 55-57)⁴

⁴ Citação feita por Mario Kaplún (1998), original de Juan Díaz Bordenave em “*América Latina necesita repensar la tecnología educativa*”, Caracas, Mimeo, 1982. Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Puesto que en cualquier tipo de sociedad será necesario que las personas adquieran conocimientos y destrezas, nada impide que se utilicen procedimientos de índole transmissora, siempre que los mismos sean empleados dentro de una orientación global problematizadora y participativa, mediante la cual el educando aprenda conocimientos y destrezas instrumentales, al mismo tiempo que conoce la realidad

Conclui-se, com as teorias apresentadas por Mario Kaplún (1998), que ao procurar uma forma de educar para a participação, o modelo educacional com ênfase no processo é o único capaz de atingir este objetivo. Ao colocar o grupo como eixo do processo, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado e desenvolvimento do pensamento crítico, a participação acontece no próprio processo educativo, cujo objetivo é transformar o mundo mediante a reflexão e ação, portanto a participação acontece sobre a realidade dos educandos.

O modelo de comunicação que se relaciona com a educação com ênfase no processo é o *diálogo* (horizontal, compartilhado e recíproco), apontado por Mario Kaplún (1998) como o significado mais antigo e essencial da palavra *comunicação*, que foi deixado em segundo plano, após o surgimento dos meios de comunicação social de massa e o novo entendimento de *comunicar* como sinônimo para *informar, transmitir e emitir* (formas verticais).

O diálogo permite aos indivíduos de setores menos privilegiados socialmente a deixarem de ser meros ouvintes e serem escutados. No caso do modelo educacional proposto, os educandos passam a ser interlocutores no processo pedagógico, introduzindo uma forma de comunicação comunitária e democrática, com impacto na sua realidade.

Os homens e os povos de hoje se negam a seguir sendo receptores passivos e executores de ordens. Sentem a necessidade e exigem o direito de participar, de ser atores, protagonistas, na construção da nova sociedade autenticamente democrática. Assim, como reclamam justiça, igualdade, o direito à saúde, o direito à educação, etc., reclamam também seu direito à participação e, portanto, à comunicação. (KAPLÚN, 1998, p. 63)⁵

Mario Kaplún (1998) apresenta o pensamento de Paulo Freire de que na educação libertadora não existem educadores e educandos e, na verdade, são educadores/educandos e educandos/educadores na medida em que aprendem e ensinam uns aos outros. A partir dessa teoria, o autor argentino afirma que no modelo de comunicação dialógico não pode haver distinção entre emissores e receptores, mas ter EMIRECS (abreviação para **e**missores + **r**eceptores), ou interlocutores, trocando mensagens de forma bidimensional e permanente.

que lo rodea y desarrolla su conciencia crítica y su espíritu solidario mediante diálogo, el debate y la participación en la acción transformadora” (BORDENAVE apud KAPLÚN, 1998, p. 55-57).

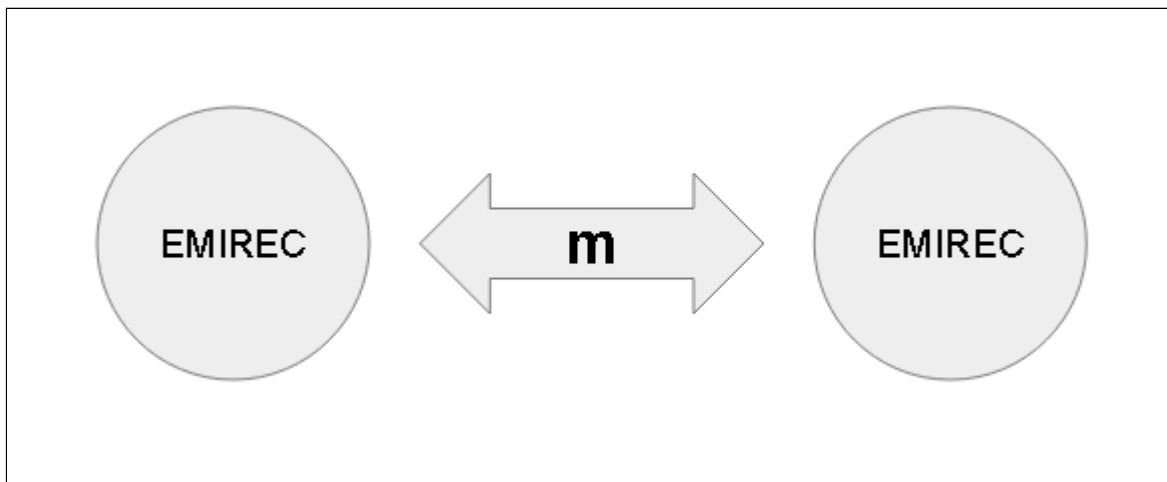
⁵ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación.” (KAPLÚN, 1998, p. 63).

Tabela 2 -Quadro resumo dos modelos de educação descritos por Mario Kaplún (1998)

Indicadores	Modelos		
	Ênfase nos conteúdos	Ênfase nos resultados	Ênfase no processo
CONCEPÇÃO	Bancária	Manipuladora	Libertadora / Transformadora
PEDAGOGIA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DO EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeito
EIXO	Professor - Texto	Professor - Programador	Sujeito - Grupo
RELAÇÃO	Autoritária	Autoritária	Autogerida
OBJETIVO AVALIADO	Aprender / Repetir	Treinar / Fazer	Pensar / Transformar
FUNÇÃO EDUCATIVA	Transmissão de conhecimentos	Técnicas, condutas e comportamentos	Reflexão - Ação
TIPO DE COMUNICAÇÃO	Transmissão de informação	Persuasão e manipulação	Diálogo
MOTIVAÇÃO	Individual: prêmios e castigos	Individual: estímulo e recompensa	Social
FUNÇÃO DO DOCENTE	Ensinar	Instruir	Facilitar
GRAU DE PARTICIPAÇÃO	Mínima	Pseudoparticipação	Máxima
FORMAÇÃO DA CRITICIDADE	Bloqueada	Evitada	Altamente estimulada
CRIATIVIDADE	Bloqueada	Bloqueada	Altamente estimulada
PAPEL DO ERRO	Falha	Falha	Parte do processo
CONFLITO	Reprimido	Evitado	Assumido
VALOR	Obediência	Utilitarismo (lucro)	Solidariedade e cooperação
FUNÇÃO POLÍTICA	Acatamento	Adaptação	Libertação

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Mario Kaplún, 1998.

Figura 3 - Modelo de comunicação dialógica



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Mario Kaplún, 1998.

Mario Kaplún (1998) afirma que uma comunicação social, democrática e eficaz está a serviço de um processo educativo transformador, buscando a conscientização crítica dos interlocutores (ou EMIRECs) e a apropriação de instrumentos para transformar sua realidade, sempre estabelecendo como meta o diálogo e a participação.

Ao analisar diversos exemplos de comunicação popular democrática e dialógica (jornais, teatro, rádio, vídeos), o autor argentino destaca um elemento em comum nas experiências apresentadas: a pré-alimentação, ou seja, colocar o destinatário também no princípio da comunicação, como elemento importante na geração de mensagens e efetivando sua participação como interlocutor. Assim, mesmo sem participar diretamente da produção da mensagem, torna-se um interlocutor (ou EMIREC).

A função do comunicador em um processo assim concebido já não é a que tradicionalmente se entende por “fonte emissora”. Já não consiste em transmitir somente suas próprias ideias. Sua principal tarefa é de recolher as experiências dos destinatários, selecioná-las, ordená-las e organizá-las e, assim estruturadas, devolvê-las, de tal modo que eles possam torná-las conscientes, analisá-las e refletir sobre elas. (KAPLÚN, 1998, p. 79)⁶

⁶ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “La función del comunicador en un proceso así concebido ya no es la que tradicionalmente se entiende por ‘fuentes emisoras’. Ya no consiste en transmitir sólo sus propias ideas. Su principal cometido es el de recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionárlas, ordenárlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas.” (KAPLÚN, 1998, p. 79).

A pré-alimentação, de maneira análoga, pode ser utilizada nos processos educativos como forma de ampliar a participação dos educandos na formulação dos conteúdos (as mensagens) abordados. Dessa forma, os estudantes terão maior identificação com os temas e informações apresentadas, já o educador terá a responsabilidade de recolher as experiências dos educandos e devolvê-las de maneira que possam ser vistas com uma perspectiva crítica, sendo analisadas, discutidas e pensadas com a problematização necessária.

Mario Kaplún (1998) afirma que aprendemos melhor por meio da associação de experiências, o novo conhecimento é assimilado com maior facilidade se estiver relacionado com uma experiência prévia do indivíduo. Portanto, conhecer estas experiências prévias dos educandos e as situações vividas no seu cotidiano permite ao educador potencializar o aprendizado utilizando estas informações como ponto de partida. O caráter experiencial do aprendizado também pode ser aproveitado ao adotar o relato de uma história, real ou fictícia, como forma de exposição de conhecimentos.

A experiência vivida no processo educativo deve respeitar o ritmo dos participantes, aqueles que estão fazendo seu processo de mudança e conscientização. O papel do educador é de estimular, apoiar e acompanhar os educandos neste percurso. Ao educar para a participação, espera-se que os estudantes participem do processo e vejam a importância da sua ação no desenvolvimento, a decisão e necessidade de avançar deve vir do grupo, não ser determinada pelo professor.

O papel do professor torna-se ainda mais importante, pois além de pensar no **QUE** dizer, precisa pensar em **QUEM** receberá a mensagem. Para conseguir a participação dos educandos no processo, é importante saber o que esperam aprender (por isso a importância da pré-alimentação) e encontrar um ponto de convergência com aquilo que se quer ensinar. A empatia do comunicador (capacidade de se colocar no lugar do destinatário/interlocutor) é elemento essencial neste processo, de acordo com Mario Kaplún (1998).

Significa QUERER VALORIZAR aqueles com os quais tratamos de estabelecer a comunicação. Implica compreensão, paciência, respeito profundo por eles, carinho, ainda que sua visão e sua percepção do mundo não seja a que ansiamos. Significa estar pessoalmente comprometido com eles. (KAPLÚN, 1998, p. 100)⁷

⁷ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Significa QUERER VALORAR a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación. Implica comprensión, paciencia, respeto profundo por ellos, cariño, aunque su visión y su percepción del mundo no sea todavía la que nosotros anhelamos. Significa estar personalmente comprometido con ellos.” (KAPLÚN, 1998, p. 100).

Mario Kaplún (1998) afirma que a forma de começar o diálogo com o grupo deve-se partir do ‘aqui e agora’, das necessidades e problemas vividos e sentidos, sempre da percepção e experiência do destinatário. Ao adquirir gradualmente uma visão crítica sobre a sua realidade, será possível compreender o problema, suas causas e, após a reflexão, partir para a ação, com objetivo de transformar a sua realidade.

Após a etapa de pré-alimentação, o comunicador deve elaborar a mensagem, no caso do educador pode-se pensar na elaboração do encontro com os educandos. O texto de Mario Kaplún contribui para apontar elementos que devem ser pensados atentamente nesta elaboração. O primeiro elemento se refere às linguagens escolhidas para transmitir a mensagem, afirmando a necessidade de adotar uma abordagem com multiplicidade de tipos de linguagem, buscando aproveitar da dimensão cognitiva e da afetiva.

Por mais sensíveis que seja a abordagem, as linguagens presentes no processo educativo são em grande maioria analíticas e racionais, com foco na análise intelectual, deixando de lado a expressão e a vivência. Assim, é importante equilibrar a dimensão afetiva e emocional, que proporciona a motivação e mobilização, gerando entusiasmo no grupo. Esta dimensão pode ser encontrada em linguagens artísticas como a música, a dança, as imagens, os gestos corporais e o audiovisual.

Os códigos utilizados na formulação da mensagem educativa devem fazer parte do mundo dos educandos. Existe uma relação de dominação entre a linguagem “cultura”, considerada superior, e a linguagem popular, desvalorizada. Mario Kaplún (1998, p. 122) afirma que “uma boa comunicação implica evitar vocábulos e expressões distantes da fala popular” presente no cotidiano do educando.

No papel de educador, espera-se que em determinados momentos seja necessário introduzir um termo específico pouco comum aos educandos. Nestes casos, a recomendação é tomar esta decisão de maneira consciente, analisando a real necessidade de introduzir o termo, visto que pode ser uma dificuldade na comunicação. Ao introduzir o termo, deve-se adotar uma abordagem pedagógica, explicando com outras palavras e com exemplos, até que o significado esteja claro para todos.

Ao simplificar o código, deve-se estar atento para não trazer explicações facilitadas e elaboradas. De acordo com Mario Kaplún (1998), a formulação da mensagem deve estimular o trabalho de decodificação e interpretação do interlocutor, participando da construção do aprendizado. Sem esta participação, afirma o autor, não há processo de conhecimento, o

trabalho intelectual e emocional da associação, da interpretação e da comparação é o que permite a conclusão.

Se o código perceptivo deve ser sensível e facilitado, o significativo requer ser um pouco mais complexo. Não, claro, ao ponto que resulte hermético e que nossos interlocutores não possam captar a mensagem; mas sim o suficiente para que eles tenham que ‘completar os espaços em branco’, ‘preencher as reticências’, pôr algo de si na captação. (KAPLÚN, 1998, p. 149)⁸

Um último aspecto relevante sobre a elaboração da mensagem diz respeito ao que o autor chama de “signos traiçoeiros”, que seriam aqueles (palavras, histórias, imagens, exemplos) que inconscientemente podem desvirtuar as intenções do processo educativo. Por exemplo, um educador pode trazer para sala de aula atividades para discutir a diversidade de gênero, mas em outras situações sempre apresentar exemplos e imagens de casais heterossexuais. Sem perceber, este professor estaria reforçando a heteronormatividade em alguns momentos, mesmo em outro momento abrindo espaço para discutir os preconceitos contra os indivíduos LGBTQI+.

Todas as pessoas, inclusive os educadores progressistas, são produtos de uma sociedade que impõe valores hegemônicos, manifestando eventualmente estereótipos e conotações sem perceber. Por isso, é importante a autocrítica dos educadores com o conteúdo e a forma das informações que eles mesmos transmitem, identificando os valores presentes nos signos escolhidos.

Após apresentar elementos para tornar a comunicação mais dialógica, Mario Kaplún (1998) reflete sobre a relação entre os termos *educação* e *comunicação*. Inicialmente, enuncia duas linhas de visões comuns, porém limitantes, desta relação. A primeira ele chama de “modernizante”, pois reduz a contribuição da comunicação para o processo educativo apenas à utilização de novos meios e ferramentas tecnológicas existentes para transmitir informações do educador ao educando.

A segunda linha de visão foi chamada pelo autor de “homonímica”, que ao invés de reduzir o papel da comunicação na educação, generaliza por meio da totalização, afirmando “educar é sempre comunicar”. Assim, dá a entender que são a mesma coisa, confundindo a identidade dos termos e dificultando a compreensão do que especificamente do campo da comunicação pode trazer benefícios para os processos educativos.

⁸ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Si el código perceptivo debe ser sensillo y facilitado, el significativo requiere ser un poco más tico y complejo. No, por supuesto, al punto que resulte hermético y que nuestros interlocutores no puedan captar el mensaje; pero sí lo suficiente como para que ellos tengan que ‘completar los espacios en blanco’, ‘llenar los puntos suspensivos’, poner algo de sí en su captación” (KAPLÚN, 1998, p. 149).

Então, para aprofundar o entendimento da relação entre as duas áreas, Mario Kaplún (1998) analisa o exemplo das experiências pedagógicas de Célestin Freinet, um jovem professor francês que adotou em sala de aula um projeto de jornal escolar na década de 1920. Motivado a modificar o sistema educativo bancário que deixava seus alunos com atitude passiva, foi obrigado a encarar este obstáculo por conta de problemas de saúde pulmonares (que o impediam de dar longas palestras, como no ensino tradicional) e pelo contexto da escola em que trabalhava (onde haviam apenas duas salas de aula para atender a todos os alunos da vila, com idades e níveis de aprendizado diferentes).

O projeto do jornal escolar foi implantado como eixo central do processo educativo, não como atividade extracurricular ou complementar, de acordo com o autor. Como se a sala de aula tivesse se transformado em uma redação jornalística profissional, não apenas em uma oficina de redação e impressão. Os estudantes se tornaram pequenos jornalistas e aprenderam a escrever para expressar suas ideias, motivados pela publicação e compartilhamento de seu trabalho com colegas, pais e comunidade da vila. O jornal não era apenas uma tarefa escolar, registrada no caderno, que seria lida, corrigida e descartada. Os educandos não tinham mais uma atitude passiva frente ao conhecimento.

Assim incentivados, os meninos se submergiram na realidade: para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e assegurar sua exatidão, saíam por iniciativa própria, a fazer entrevistas, enquetes, observações, medições, cálculos... Havia uma exigência - e não era por certo da autoridade do professor nem da nota de avaliação que esta (exigência) emanava -: as informações tinham que ser corretas e verificadas visto que iriam circular por todo o povo. Aí estava, então, o coletivo de redação, formado por todos os companheiros, para discutir os artigos e exigir clareza, precisão e rigor. Ao mesmo tempo, se interessaram por ler a grande imprensa e analisar as notícias. (KAPLÚN, 1998, p. 205)⁹

O jornal impresso se tornou um produto social, nas palavras de Freinet, segundo Mario Kaplún (1998). A coleção de edições representava a memória coletiva do grupo, registrando o processo de aprendizagem e produção de conhecimento, um saber construído coletivamente, com participação de todos os companheiros de turma. Este produto, resultado do processo criativo e de aprendizado dos educandos, era distribuído para a comunidade escolar e chegou a

⁹ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar su exactitud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos... Había una exigencia —y no era, por cierto de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba—: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción, formado por todos los compañeros, para discutir los artículos y demandarles claridad, precisión y rigor. Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa grande y analizar las noticias.” (KAPLÚN, 1998, p. 205).

professores de outras cidades interessados pela inovação pedagógica, iniciando a multiplicação da adoção do projeto por outras escolas.

O ponto de maior impacto, na opinião do autor, foi quando se constituiu o intercâmbio de jornais escolares, uma rede de correspondência entre as escolas, estabelecendo um diálogo à distância. Alunos aprenderam sobre a sua comunidade para poder apresentá-la a crianças de outros lugares por meio do seu jornal escolar. Depois, conheceram comunidades diversas, a partir dos artigos de outros estudantes moradores daquele local.

Mario Kaplún (1998) aponta como principal motivo para o sucesso do jornal escolar a necessidade da interlocução, sem ela não existe a expressão. Os estudantes escreveram para serem lidos, comprovaram a utilidade do seu trabalho e da sua participação na produção dos textos, colocando em prática a necessidade de criar, buscar e agir. O jornal deu sentido ao processo pedagógico, transformando os alunos em autores protagonistas por meio da comunicação.

Como na comunidade de aprendizagem de bell hooks (2017), apresentada no capítulo anterior, a pedagogia de Freinet baseia-se na autoaprendizagem do grupo, de forma totalmente participativa. Estabeleceu-se uma gestão autônoma dos estudantes do caminho para a construção do seu conhecimento, no seu “aprender a aprender”, como escreve Mario Kaplún (1998). Ao inserir o meio de comunicação neste processo de autoeducação, o educador disponibiliza o veículo para os educandos se expressarem e, com isso, descobrir suas potencialidades.

‘Sem expressão não há educação’ (...) O educando necessita escrever para que outros o leiam, falar para que outros o escutem. O domínio das destrezas comunicativas, a posse dos signos, o desenvolvimento da capacidade de comunicar se afirmam assim como prioridades do projeto pedagógico. (KAPLÚN, 1998, p. 215)¹⁰

Outro aspecto da experiência de Freinet, apontada por Mario Kaplún (1998), foi a conversão dos saberes dos educandos em um produto social comum ao grupo, que pode ser compartilhado com a comunidade. Conceber a aprendizagem como a construção do produto social amplia a interlocução no início, na necessidade de buscar o conhecimento na relação com o mundo, e no final, ao socializar seu aprendizado com a comunidade. O compartilhamento abre

¹⁰ Texto traduzido do espanhol pelo autor a partir do original: “ ‘Sin expresión no hay comunicación’. (...) El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar se afirman así como prioridades del proyecto pedagógico.” (KAPLÚN, 1998, p. 215).

oportunidade para o intercâmbio de produções entre educandos de diferentes contextos, potencializando a comunicação-diálogo e a participação comunitária.

Mario Kaplún (1998) aponta um caminho para educar para a participação, implementando um modelo educacional com ênfase no processo, descrito nas páginas anteriores, que se baseia na participação ativa dos educandos para envolvê-los na construção do conhecimento por meio da autogestão do processo de investigação, problematização e busca por soluções. O autor dá sugestões para tornar uma comunicação mais dialógica que podem ser aplicadas na comunicação entre educador e educandos.

A reflexão sobre a relação entre comunicação e educação, acompanhada do exemplo da proposta pedagógica freinetiana, apresenta uma maneira de colocar em prática as teorias apresentadas no livro. Ao adotar em sala de aula o jornal escolar, pode-se analisar como um projeto de produção de conteúdo utilizando um meio de comunicação realizado pelos alunos, um projeto educomunicativo.

Dessa forma, no próximo capítulo será apresentada a revisão bibliográfica sobre o tema da educação por projetos, com as contribuições encontradas nessa metodologia educacional para responder à questão problema deste trabalho: *“Como educar para a participação social?”*, cuja resposta hipotética era *“com uma abordagem educomunicativa da educação por projetos”*.

CAPÍTULO 3:

SOBRE A EDUCAÇÃO POR PROJETOS

A educação por projetos consiste em um método pedagógico que parte de um tema, normalmente uma situação problema a ser resolvida, e objetivos educacionais a serem alcançados por meio de ações e atividades práticas, cuja realização demanda novos conhecimentos a serem investigados. O aprendizado, neste modelo, acontece pela experiência e pela aplicação dos conteúdos, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Os educandos participam de forma ativa da realização do projeto, resolvendo os desafios e construindo seu aprendizado para avançar no processo. Dessa forma, pretende-se aproximar o aluno da sua realidade, pela integração dos conhecimentos, superando a fragmentação acadêmica presente nos currículos, de acordo com Victor Ventosa (2016).

A educação por projetos, explica o autor espanhol, torna o aprendizado interessante ao aluno, pela proposta de superar desafios e pelo significado gerado ao relacionar o saber e o fazer. “A conveniência de formação através de projetos, como modelo de formação em ação, parte do fato de que a característica do aprendizado, da perspectiva do novo paradigma pedagógico, é aprender a intervir na realidade com autonomia.” (VENTOSA, 2016, p.106)

Na primeira parte deste capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos da educação por projetos, resultado da revisão de quatro bibliografias, dos seguintes autores: Victor Ventosa (2016), Paulo Cezar Ventura (2002), Akiko Santos (2006) e Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Há uma variação do termo utilizado para se referir à educação por projetos: formação por projetos, método de projetos, pedagogia de projetos, projetos de trabalho. Nesta pesquisa, adotou-se o termo “educação por projetos” pelo seu caráter de amplitude de sentido.

Na segunda parte, serão descritas formas para a aplicação da metodologia, indicando etapas, atividades e diretrizes práticas, encontradas nos livros de Victor Ventosa (2016) e Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), além do artigo de Paulo Cezar Ventura (2002). O objetivo é apresentar caminhos para a aplicação dos fundamentos apresentados na primeira parte, que serão a base para o capítulo final deste trabalho.

3.1 Fundamentos teóricos da educação por projetos

A educação por projetos é considerada uma metodologia ativa, conceito procedente da Escola Nova no princípio do século XX, que tem John Dewey como um dos principais pensadores. Esta pedagogia, segundo Akiko Santos (2016), surge como contraposição à Pedagogia Tradicional que tinha objetivos conservadores e mantinham a hegemonia no controle da educação no período da industrialização. “Os chamados progressistas (escolanovistas), imbuídos do espírito otimista do início da era industrial e do ideário de sociedade democrática apontado por John Dewey, preconizavam a transformação da sociedade através da Educação.” (SANTOS, 2006, p.7).

As metodologias ativas pretendem alcançar o aprendizado a partir do desenvolvimento de atividades práticas pelos estudantes, em contraposição aos métodos pedagógicos em que “predomina a receptividade do aluno ante o que oferece, dita ou ensina o professor” (VENTOSA, 2016, p. 101). Outra característica essencial para implementar uma metodologia ativa é a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem.

A participação, de acordo com Victor Ventosa (2016), apesar de componente necessário, não é uma exclusividade das metodologias ativas. Existem metodologias expositivas que contam com a participação dos educandos. O que difere, neste caso, é a direção do processo de aprendizagem, que nas metodologias expositivas participativas é o professor quem controla e centraliza os processos, enquanto nas ativas a direção é dividida com os estudantes.

Quanto à direção do processo de ensino-aprendizado, a adoção de uma metodologia ativa implica abandonar o monopólio ostentado pelo formador, na direção do processo formativo, para passar a dividir essa direção com os alunos, de tal modo que eles possam seguir seu próprio caminho no desenvolvimento de sua formação. (VENTOSA, 2016, p. 103)

Tabela 3 - Classificação de métodos pedagógicos, em função da participação e da direção

Direção do processo	Participação do estudante	
	Participativos	Não participativos
Diretivo	Método expositivo participativo	Método expositivo passivo
Codiretivo	Método ativo	
Autodiretivo	Método livre ou autodidático	

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Víctor Ventosa, 2016.

Ao permitir a participação e colaboração dos educandos na direção do processo, as metodologias ativas não apenas educam *pela* ação, como também educam *para a* ação. Por isso o potencial da educação por projetos como uma forma de educar para a participação. A classificação dos métodos pedagógicos, de acordo com a participação dos educandos e a direção do processo de aprendizagem, pode ser comparada com os graus de participação apresentados por Victor Ventosa (2016), já detalhados no capítulo 1.3 deste trabalho.

Tabela 4 - Comparação entre os graus de participação e os métodos pedagógicos

Grau de participação		Métodos pedagógicos
1. Informação		Método expositivo passivo
2. Análise		Método expositivo participativo
3. Valorização		
4. Iniciativa		
5.Compromisso	5.1. Apoio	Método ativo
	5.2. Cooperação	
	5.3. Gestão delegada	
	5.4. Autogestão	Método livre ou autodidático

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos conceitos de Victor Ventosa, 2016.

O método explicativo passivo corresponde ao grau mínimo de participação, em que o grupo apenas recebe as informações sobre o processo. O explicativo participativo equivale ao segundo, terceiro e quarto graus de participação, em que as pessoas analisam, avaliam e fazem propostas, porém sem colaborar diretamente no processo. O método ativo (no qual se enquadra a educação por projetos) relaciona-se com os graus 5.1, 5.2 e 5.3, em que os sujeitos são colaboradores, corresponsáveis ou, até mesmo, realizam a gestão do processo sob supervisão. Por fim, o método autodidático representa o grau máximo de participação, de autogestão, ou seja, o grupo realiza a gestão de maneira autônoma. A autogestão, seja no âmbito da participação ou do processo de aprendizado, é o objetivo final da formação dos sujeitos.

A educação por projetos também surge como resposta às necessidades de adequar o trabalho dos professores à realidade cultural e social contemporânea e de articular a aprendizagem com conteúdos de diversas disciplinas, de acordo com Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Estas demandas estão relacionadas ao contexto de globalização na educação, que consiste em uma abordagem interdisciplinar, desenvolvendo o conhecimento relacional como forma de se compreender as complexidades do conhecimento humano, assumindo a realidade em sua totalidade e não em fragmentos.

o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais quanto disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017, p. 46)

Para Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), a globalização vai além da interdisciplinaridade, vista como a organização da informação de forma a centralizar os conhecimentos escolares divididos em disciplinas, porém realizada por meio do esforço e conhecimentos dos professores, de maneira externa ao processo de aprendizagem dos estudantes. A concepção de globalização apresentada consiste na possibilidade dos alunos estabelecerem as relações entre as informações para construir o conhecimento, desenvolvendo, para isso, conteúdos atitudinais e procedimentais para relacionar-se com essas novas informações.

O tema ou problema, ponto de partida da educação por projetos, deve ser o ponto de convergência dos conhecimentos que serão construídos pelos alunos. O professor, por consequência, necessita ter flexibilidade para acompanhar a descoberta dos conhecimentos e orientar os alunos no surgimento de questões e na busca por respostas. Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) ressaltam o valor das interrelações comunicativas entre as intenções, recursos e atividades propostas pelos professores, propiciando ao estudante estabelecer conexões a partir dos seus conhecimentos prévios.

A mudança de paradigma de uma educação com foco no conhecimento fragmentado para uma voltada à interdisciplinaridade, de acordo com Akiko Santos (2006), se baseia em cinco princípios. O princípio da complementaridade rompe com a dualidade do pensamento cartesiano, aceitando a possibilidade de conceitos antes vistos como opostos se complementarem (ser/saber, razão/emoção, parte/todo, etc). O princípio holográfico propõe uma

visão globalizada da relação parte e todo, em contraposição à fragmentação do conhecimento cartesiano, marcado pela hiperespecialização descontextualizada.

O princípio da transdisciplinaridade indica a necessidade de construir o saber de forma articulada, dando sentido ao conhecimento. O princípio da incerteza inclui na construção do conhecimento a ambiguidade inerente à dinâmica da vida e da natureza, se contrapondo à Ciência Moderna que estabelece certezas. Por fim, o princípio da autopoiese traz a visão da construção do conhecimento como um processo interno ao ser humano, estimulado pelo ambiente, ressignificando a prática docente e descartando a ideia de transmissão unidirecional do conhecimento.

A fundamentação da estrutura psicológica da aprendizagem na educação globalizada e na educação por projetos consiste na proposta construtivista da aprendizagem, adotando um ensino baseado “para a compreensão baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aportam e recebem o estudante” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017, p. 46), construindo significados novos a partir do tratamento destas informações.

A proposta construtivista, explicam Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), entende o desenvolvimento dos educandos como não linear e cumulativo, mas por etapas interrelacionadas, conectadas nas situações de ensino e aprendizagem a partir de atividades. O foco é no desenvolvimento procedimental instrumental e cognitivo, ao invés dos conteúdos informativos, adotando um sentido de funcionalidade do aprendido.

Outra teoria de aprendizagem que fundamenta a educação por projetos é a proposta por Vygotsky, de que o indivíduo aprende a partir da interação social, com outras pessoas e com o meio cultural. De acordo com Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), as interações propiciadas pela educação por projetos, com participação ativa de estudantes e professores, transformam as experiências sociais em aprendizagens e colocam a diversidade como valor central neste processo.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) destacam, na educação por projetos, a necessidade de que a aprendizagem seja significativa para o educando, propondo que os novos conhecimentos se conectem àquilo que o estudante já sabe, aos conhecimentos prévios sobre determinado tema. A conexão do projeto com os interesses dos estudantes também gera uma atitude favorável para a aprendizagem, por isso a importância da sua participação na proposta dos temas e na direção do processo.

para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com os que o indivíduo já possuía, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino-aprendizagem. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017, p. 55)

Para efetivar esta conexão, Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) propõem a adoção do diagnóstico inicial para identificar os conhecimentos precedentes dos estudantes sobre o tema do projeto. Ao longo do processo educativo, ressalta-se também a avaliação formativa, de modo a reposicionar o significado das informações trabalhadas, de acordo com a evolução do grupo.

Tabela 5 - Características da educação por projetos

Elementos	Educação por projetos
Modelo de aprendizagem	Significativa
Temas trabalhados	Qualquer tema
Decisão sobre quais temas	Por argumentação
Função do professor	Mediador, participante e aprendiz
Sentido da globalização	Relacional
Modelo curricular	Direcionado por temas
Papel dos alunos	Participantes, aprendizes
Tratamento da informação	Busca-se com os professores
Avaliação	Centrada nas relações e nos procedimentos

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Fernando Hernández e Montserrat Ventura, 2017.

Paulo Cezar Ventura (2002) destaca quatro conceitos teóricos que sintetizam a educação por projetos: representação, identidade, negociação e redes. O primeiro conceito diz respeito às representações construídas para nomear, definir e interpretar a realidade, permitindo a identificação e resolução de problemas reais. Dessa forma, os projetos propiciam o entendimento de objetos, pessoas, fatos e ideias que servem de apoio para os estudantes compreenderem e transformarem o mundo.

A identidade é o resultado de um processo de socialização dinâmico e permanente, com caráter social e individual, e define o entendimento do indivíduo sobre si mesmo. De acordo com Paulo Cezar Ventura (2002), a identidade se constrói por meio de dois processos: o biográfico, que consiste nas atividades sociais ao longo da sua vida, em suas relações diversas (família, escola, trabalho); e o relacional, que associada aos conhecimentos, competências e imagens do próprio indivíduo expressados em busca do reconhecimento social. Dessa forma, a educação por projetos pode favorecer a construção de identidades, por meio das atividades sociais e da possibilidade de buscar maior reconhecimento social.

O significado do conceito de negociação “é criar consenso, é dar sentido às transformações da sociedade, é também acreditar que soluções novas são possíveis” (VENTURA, 2002, p. 3). Na realização dos projetos, os estudantes aplicam os conhecimentos construídos em uma ação, que exige interação com o grupo e, eventualmente, outras pessoas, uma relação de troca, uma negociação.

A negociação é um procedimento necessário por causa da complexidade de nossas sociedades: todos os membros de uma organização, ou de uma equipe, devem interagir uns com os outros à procura de informações. E negociar é reunir os meios para agir, partindo dessas informações, reunidas pelos atores, para encontrar soluções complementares, a fim de criar uma obra nova, ou um produto novo e irreversível. O que caracteriza uma negociação é o processo interativo de convergência de diferentes partes, e portanto a negociação se torna um conceito importante no trabalho de uma equipe de projeto. (VENTURA, 2002, p. 3)

O quarto conceito, de “rede”, representa as interconexões possíveis e necessárias para potencializar a aprendizagem, aproximando pessoas de maneira interativa em torno da realização de um projeto. A rede pode ser vista como uma trama de negociações essenciais para o seu funcionamento, encontrando as convergências entre diversos agentes, definindo os papéis dentro de uma ação de mudança. A educação por projetos pode desenvolver nos estudantes a capacidade de trabalhar em redes e efetivar negociações para transformar a sua realidade.

3.2 Modelos de educação por projetos na prática

Após compreender os fundamentos pedagógicos da educação por projetos, serão apresentados três modelos de aplicação desta abordagem. O primeiro foi descrito por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) baseado na sua experiência em uma escola de Barcelona. Por conta deste contexto, da necessidade de seguir um currículo escolar, a ênfase do processo se dá na busca e tratamento da informação para a construção do conhecimento dos estudantes.

O segundo é o modelo proposto por Paulo Cezar Ventura (2002), influenciado pelos conceitos de representação, identidade, negociação e redes, especialmente os dois últimos, propondo o desenvolvimento de um produto pedagógico pelos estudantes. O terceiro modelo é o apresentado por Victor Ventosa (2016), pensado como uma forma de educar para a participação e a mobilização do grupo de educandos intervindo em sua realidade, com influência da animação sociocultural.

Ao reunir as referências bibliográficas selecionadas, tem-se como objetivo indicar caminhos para a aplicação da educação por projetos. Os modelos apresentados neste tópico servirão de base para a estrutura da proposta educacional da educação por projetos que será apresentada no último capítulo deste trabalho, com objetivo de educar para a participação.

Modelo de educação por projetos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017)

A proposta da educação por projetos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) tem como objetivo principal criar estratégias para a organização do currículo escolar em torno de problemas e hipóteses que permitam a construção dos conhecimentos pelos alunos a partir da busca ativa e do tratamento das informações.

O projeto se organiza em torno de um eixo principal, que pode ser a definição de conceitos, um problema inicial, perguntas direcionadoras ou outra temática que surja como necessidade do grupo. A estrutura de trabalho valoriza o desenvolvimento do eixo em um processo interno do estudante, relacionando os conteúdos e áreas do conhecimento de acordo com os significados e as necessidades para o indivíduo. A estrutura da educação por projetos apresentadas por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) é a seguinte:

1. Escolha do tema

2. Planejamento do processo de desenvolvimento do tema
3. Busca de informações
4. Desenvolvimento do tema: tratamento da informação e atividades
5. Produção do dossiê de sínteses e da imagem do projeto
6. Avaliação
7. Recapitulação e novas perspectivas

A escolha do tema que será o eixo condutor do processo de aprendizagem é a primeira etapa da educação por projetos. O tema pode ser sugerido pelo professor ou resultar de propostas do grupo, a partir de demandas dos educandos. É comum que o tema seja representado por uma situação problema e que seja baseado no currículo ou em experiências anteriores.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) ressalta a importância de que as propostas de temas sejam argumentadas pelos próprios estudantes. No processo de escolha o professor e os estudantes devem analisar a relevância, o interesse e as possibilidades de trabalhar cada tema proposto, refletindo sobre o processo de aprendizagem que acontecerá na construção do projeto.

Não existem temas que não possam ser abordados por meio de projetos. Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que considerem necessários, sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige dos alunos. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017, p. 66)

A função principal do professor é contribuir para que o grupo descubra as possibilidades do projeto e das propostas de tema. Algumas contribuições que podem ser realizadas, até mesmo por iniciativa ou articulação dos educandos, são convidar um palestrante, preparar uma apresentação, selecionar materiais diversos (textos, vídeos, imagens, etc). A partir destas novas informações, os estudantes podem escolher o tema, visualizando com mais clareza as possibilidades de aprendizagem.

A segunda etapa na educação por projetos proposta por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) é de planejamento do desenvolvimento do tema. Neste momento, o professor constrói a relação entre o projeto e os objetivos pedagógicos, por exemplo,

procedentes do currículo escolar vigente ou resultado das diretrizes de uma instituição ou das necessidades de uma comunidade.

A partir do tema escolhido como fio condutor do projeto, o educador realiza uma primeira previsão de conteúdos (conceituais e procedimentais) e das atividades práticas, para isso é importante pesquisar fontes de informação que possam contribuir para o desenvolvimento do projeto. Planeja-se uma estrutura lógica e sequencial para facilitar a compreensão dos conteúdos, sabendo que esta previsão é o ponto de partida e será modificada na interação com os estudantes ao longo do processo.

Os estudantes, após a escolha do tema, também planejam os aspectos que pretendem trabalhar no projeto, este processo pode ser feito primeiro individualmente e depois compartilhado com o grupo ou apenas em uma etapa coletiva, caso os indivíduos ainda não possuam autonomia para fazerem sozinhos. O resultado é a configuração de um roteiro inicial da turma, definindo tempos e atividades, além de especificar o plano e a busca por informações dos estudantes.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) sugerem a criação de um índice, como estratégia para permitir a organização dos alunos e a direção do seu processo de aprendizagem. A primeira versão do índice traz as perguntas e os tópicos que direcionarão a busca de informações e pode ser atualizado na medida que surgirem novas descobertas.

Após a elaboração da primeira versão do índice do projeto, dá-se início à etapa de busca por fontes de informação para serem trabalhadas no processo educativo. Em outros métodos de ensino costuma ser o professor o responsável pela decisão de quais informações serão abordadas. Porém, na educação por projetos as informações escolhidas pelo professor se complementam com outras trazidas pelos estudantes.

A participação dos educandos neste processo de busca faz com que sintam-se (e sejam efetivamente) autores do projeto, aprendendo a levantar informação a partir das suas possibilidades e recursos disponíveis. Os estudantes são responsáveis pela própria aprendizagem e, por isso, não devem receber passivamente apenas as respostas do professor. Este, por outro lado, assume o papel de facilitador e de participante, como se fosse mais um aprendiz.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) apontam a necessidade de repensar quais as informações úteis para o processo educativo, ampliando as fontes de informação para além dos livros e outros materiais comuns na educação. É interessante para muitos temas que se envolva outras pessoas na busca por informação, expandindo o aprendizado para além do ambiente educativo por meio da comunicação.

O professor pode selecionar na sua busca de informação com os critérios de introduzir novos conceitos, propor perguntas e apresentar novos pontos de vista, para que possam ser contrastadas com as fontes encontradas pelos estudantes. Paralelamente, estes realizam uma busca por informação que complementa e amplia o tema inicial do projeto, as fontes podem ser diversas: textos presentes nas mídias, entrevistas ou palestras com especialistas, exposições culturais em museus, filmes e aplicativos.

se a busca das fontes de informação favorece a autonomia dos alunos, é sobretudo o diálogo promovido pelo educador para tratar de estabelecer comparações, inferências e relações, o que o ajuda a dar sentido à forma de ensino e aprendizagem que se pretende com os projetos. (...) A função destes como facilitadores se faz aqui evidente, de forma especial a partir de sua capacidade de transformar as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017, p. 74)

A partir das informações buscadas, os alunos planejam o trabalho que será realizado. Uma nova versão do índice pode ser elaborada pelos estudantes com as perguntas e/ou tópicos de conteúdos cujas informações serão tratadas, as fontes de informações utilizadas, as técnicas de trabalho e atividades que serão realizadas e, por fim, a forma de apresentação do projeto.

O processo de tratamento da informação acontece tanto no âmbito individual do educando, quanto no diálogo com todo o grupo, e considera as várias visões e interpretações da realidade, distinguindo hipóteses, teorias, opiniões e pontos de vista dos autores e autoras de cada informação. A seleção das informações pertinentes ao projeto implica na aprendizagem de procedimentos, como classificação, representação, sínteses e visualização, que permitem construir definições, estabelecer prioridades, interpretar relações causais e fazer novos questionamentos no avanço do projeto.

A responsabilidade do professor, segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), é preestabelecer atividades que contribuem para o tratamento de informações e complementam o plano de trabalho dos alunos, oferecendo meios de reflexão, recursos, materiais, informação pontual, adotando o papel de facilitador. Também, tem o objetivo de motivar os participantes, criando um clima de envolvimento e gerando interesse no grupo, além de contribuir no entendimento dos estudantes sobre a atualidade e a funcionalidade do projeto.

Após o desenvolvimento do tema com as atividades de tratamento da informação, chega a etapa de produção do dossiê de síntese e da imagem de apresentação do projeto. O dossiê pode ser uma versão final do índice que busca ordenar o percurso em função dos aspectos do tema trabalhado, pontuando os procedimentos utilizados e atividades realizadas no tratamento

das informações. Seu objetivo não é apenas o agrupamento dos conteúdos, mas constituir um elemento de avaliação formativa, para estudantes e professores visualizarem e refletirem sobre o processo realizado.

A imagem de apresentação sintetiza e reflete o conteúdo aprendido, buscando comunicar para o público, por meio da ilustração, aquilo que foi estudado. Sua produção implica em superar a monotonia dos materiais produzidos na educação, aproximando-se das imagens das mídias. Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017) citam dois exemplos: a elaboração de uma espécie de logotipo, com elementos visuais de qualidade, para servir de marca para os materiais do projeto; e um painel colocado na entrada principal da escola, informando sobre os projetos desenvolvidos em cada turma. A produção das imagens utilizam diversos materiais e técnicas para provocar efeitos (mobilidade, sequenciação) desejados pelos estudantes de acordo com a concepção do projeto, ampliando nesta relação de imagem e conteúdo o aspecto da globalização.

Durante todo o desenvolvimento do projeto o professor deve adotar uma atitude avaliativa. Assim, a avaliação pode ser dividida em três etapas: inicial (diagnóstica); formativa (processual); e final. A primeira acontece no início do projeto e busca identificar o que os estudantes sabem sobre o tema, suas hipóteses e referências prévias, com um caráter de diagnóstico essencial para propiciar a aprendizagem significativa e dar funcionalidade aos conteúdos trabalhados.

A avaliação formativa acontece durante a realização das atividades do projeto e permite ao professor compreender o que os alunos estão aprendendo, acompanhando e sentindo, o índice contribui para o acompanhamento desde o planejamento até a produção final, do dossiê e da imagem. Esta avaliação é essencial para introduzir novos problemas, novas situações e conectar as atividades realizadas ao sentido do aprendizado.

A avaliação final, na proposta de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), deve verificar o que os estudantes aprenderam em relação às propostas iniciais e quais novas relações são capazes de estabelecer. O processo recomendado consiste na apresentação dos critérios de correção, na autoavaliação feita pelo educando, na comparação com a avaliação docente, na devolução ao grupo e em situar cada estudante em relação ao grupo e a si mesmo.

Com o resultado e as reflexões sobre a avaliação, pode-se realizar a última etapa da educação por projetos proposta por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), de recapitulação e novas perspectivas. A recapitulação do processo realizado ao longo do projeto serve como memória do professor, para pesquisa própria e intercâmbio com colegas,

considerando os objetivos pedagógicos e servindo como ponto inicial para a construção dos próximos projetos.

Do ponto de vista do educando, as reflexões geradas pela avaliação abrem novas perspectivas para os próximos projetos, seguindo o fluxo de significações no processo de aprendizagem. A experiência vivida na realização do projeto servirá de base para aplicar os conteúdos (conceituais e procedimentais) em sua realidade, de modo a desenvolver novos processos e construir novos conhecimentos de maneira autônoma e participativa.

Modelo de educação por projetos de Paulo Cezar Ventura (2002)

O segundo modelo de educação por projetos que será detalhado é o de Paulo Cezar Ventura (2002), que propõe o conceito de “projeto” como:

uma ação negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, ação esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador. Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados. (VENTURA, 2002, p. 4)

O modelo de educação por projetos proposto por Paulo Cezar Ventura (2002) também tem como contexto o ambiente escolar, a rede que constrói o conhecimento envolve estudantes, professores, escolas e outras pessoas e instituições, além das redes de comunicação interativa e das mídias. O cumprimento dos objetivos de um projeto depende do engajamento dos membros da rede na elaboração do projeto, com foco na transformação das representações e das identidades de cada um.

Nessa perspectiva, as etapas para a aplicação da educação por projetos são: a problematização; a instalação da rede; a difusão das informações; o engajamento dos autores; e o alongamento da rede.

A problematização é a etapa de criar as questões que serão o ponto de convergência das ideias dos membros do grupo. O objetivo do projeto é definido de modo a possibilitar aos estudantes a atuação na realidade e o reconhecimento social, sendo o impacto sobre o ambiente educativo a comprovação da aquisição de saberes. O conhecimento construído por meio dos projetos se efetua pela prática do educando, relacionando cognição e ação.

Nesta etapa, Paulo Cezar Ventura (2002) propõe que professores e estudantes criem juntos as situações-problema que serão o ponto inicial da aprendizagem, cuja resolução proporciona a transformação de representações e identidades (outros conceitos fundamentais apresentados pelo autor e explicados no capítulo anterior deste trabalho), bem como o desenvolvimento de competências necessárias para a construção dos novos conhecimentos. Após definir a questão-problema, deve-se montar um roteiro pedagógico coletivamente, definindo um cronograma com próximos passos e prazos para a criação da solução.

A etapa seguinte é de instalação da rede e consiste na mobilização de conteúdos, materiais e atores que possam contribuir no processo coletivo de busca por uma solução ao problema inicial. A educação por projetos propõe uma mudança de atitude dos estudantes, que são co-gestores deste processo de criar soluções e construir saberes. Reuniões regulares com os grupos de estudantes e com outros professores participantes são essenciais para compartilhar os avanços e as decisões tomadas. Paulo Cezar Ventura (2002) sugere que os educandos produzam um “caderno de bordo” para registrar dificuldades, percepções e decisões que acontecem ao longo do processo, com objetivo de facilitar o compartilhamento com os professores, atuando como tutores.

Após a mobilização inicial e a exploração dos conteúdos, materiais e atores, inicia-se a etapa de difusão das informações, com a produção de conhecimento e realização de encontros entre os participantes da rede, com objetivo de potencializar as trocas, fortalecer as relações e construir um portfólio do projeto. A dimensão coletiva do projeto reforça a socialização dos alunos e a sua capacidade de realizar outros projetos pessoais no futuro.

Durante a realização do projeto, o papel dos professores é, principalmente, o de tutor. Se tudo se passa tranquilamente, eles observam, encorajam e anotam em portfólio próprio o desenrolar das ações. Se problemas surgem, eles passam a uma relação de ajuda sem, no entanto, resolver o problema para os alunos. Ajudar significa criar condições para que o problema seja resolvido pelos próprios alunos. (VENTURA, 2002, p. 5)

Uma maneira de realizar a tutoria ao longo do processo de difusão de informação é com reuniões, para encorajamento e reorganização das ações, sempre que os grupos encontrarem novos problemas. Além disso, outra responsabilidade do educador é garantir a relação entre a condução dos projetos e os objetivos pedagógicos, como, por exemplo, o programa curricular da escola ou instituição educativa.

A quarta etapa é de engajamento dos atores, até então as trocas entre participantes da rede eram basicamente de informação e conhecimentos, agora o objetivo é mobilizar para a ação

e resolução da situação-problema do projeto. De acordo com Paulo Cezar Ventura (2002), o projeto resulta em uma criação que materializa os novos conhecimentos, podendo ser: um produto voltado para um mercado (hipotético ou real), uma produção midiática (audiovisual, website, fotografias, etc) ou uma ação voltada para o desenvolvimento do grupo (viagem, evento cultural, jogos, etc).

Espera-se um nível mínimo de dificuldade, para que o projeto seja visto com um desafio que mobilize os participantes e os deixe orgulhosos, permitindo a conscientização da sua capacidade de elaborar soluções diferentes. A participação de cada membro do grupo deve ser bem delimitada, com responsabilidades que o torne essencial. A exposição do produto final, como comprovação do aprendizado de novas competências e saberes, resulta em reconhecimento social e aumento da autoestima dos educandos. Assim, são capazes de intervir na sua realidade e têm consciência dessa participação efetiva.

Por fim, após a mobilização dos participantes na realização da solução do projeto, acontece a etapa de ampliação da rede, em que procura-se ampliar as entidades que compõem a rede, para compartilhar experiências que levem a novos problemas e, por consequência, a novos projetos. Nesta etapa também acontece a avaliação do projeto, verificando se os objetivos iniciais foram atingidos, não se limitando ao registro das ações e aprendizados, mas com caráter de prospecção de novos temas para aplicar e desenvolver os conhecimentos. Uma possibilidade é que professor e estudantes façam de maneira coletiva o relatório final do projeto.

Para Paulo Cezar Ventura (2002) a educação por projetos permite a tomada de consciência da cidadania pelos alunos, prolongando as responsabilidades experimentadas e participando de outras ações, como, por exemplo, conselhos da escola. Também ressalta a possibilidade de um projeto escolar evoluir para um projeto de caráter profissional ou de pesquisa científica, o que possibilita a descoberta por vocações, interesses e capacidades para o aluno escolher seu caminho acadêmico e de carreira.

Modelo de educação por projetos de Victor Ventosa (2016)

O terceiro, e último, modelo de educação por projetos apresentado na revisão bibliográfica deste trabalho é de Victor Ventosa (2016). O contexto desta proposta é de aplicação em espaços de educação não-formal, como instituições culturais e sociais, e possui

uma abordagem de educação para a participação social, baseada em conceitos da animação sociocultural.

As condições apontadas pelo autor para a realização da sua proposta de educação por projetos são “o enraizamento da formação em um contexto sociocultural concreto; a vinculação da formação ao desenvolvimento da comunidade; e a concepção do social - o grupo e a comunidade especialmente - como âmbito educativo privilegiado” (VENTOSA, 2016, p. 107). Os valores de diálogo, democracia e participação fazem parte dos pressupostos para a aplicação

O método proposto é chamado pelo autor de **APREPIA**, nome criado a partir das iniciais das etapas: **A**presentar objetivos; **P**ropor interrogações; **I**nformar conteúdos; **A**plicar e **A**valiar. Victor Ventosa (2016) explica que esta estrutura para a educação por projetos se baseia no modelo de aprendizagem do psicólogo estadunidense Robert Gagné, que entende o aprendizado como uma série de processos ordenados em função do grau de complexidade.

A primeira etapa é para apresentar os objetivos do projeto, garantindo o entendimento e alinhando expectativas do professor às dos educandos, com o propósito de gerar a motivação necessária para induzir o aprendizado, além de definir conjuntamente o tema a ser trabalhado e os objetivos para o processo educativo. Os objetivos devem ser construídos a partir de uma realidade social inicial, analisada antes e durante esta primeira etapa, abordando pontos de vistas diversos, como o social, comunitário, pessoal (do educador e dos educandos), institucional e teórico (ou acadêmico).

Em seguida, inicia-se a etapa de propor interrogações para o tema escolhido, com perguntas para orientar e direcionar a atenção na compreensão dos conteúdos associados aos objetivos. Neste momento, o grupo apreende “os conteúdos mais relevantes com o fim de organizar, a partir deles, os aprendizados posteriores” (VENTOSA, 2016, p. 117). Um componente importante são os espaços de intervenção, que podem ser um local ou uma instituição que pode fazer parte da articulação de saberes para atingir os objetivos do projeto. A escolha destes espaços depende dos recursos existentes no território e na comunidade.

A próxima etapa é para informar conteúdos estudados na fase anterior, organizando-os em esquemas, gráficos, resumos e outras produções, para guiar o aprendizado para os conceitos essenciais para o desenvolvimento do projeto. Durante este processo, estimula-se o aprofundamento com novas fontes de informação. Consiste no processo de aquisição, retenção e lembrança de conteúdos, orientando o aprendizado e desenvolvimento de procedimentos para sua compreensão.

Depois de aprofundar e organizar os conteúdos, dá-se início à etapa de aplicar o aprendizado em situações e contextos diversos, fazendo uso de dinâmicas, simulações e produções. São realizadas atividades e aperfeiçoadas as técnicas relevantes de acordo com o tema do projeto, consolidando o aprendizado em situações reais, por meio da generalização de conceitos e ativação de respostas aos contextos práticos. É importante, antes de realizar a intervenção, definir coletivamente as metas da ação, as atividades, os conteúdos, além da articulação de meios, métodos, tempos e espaços.

A última etapa consiste em avaliar o processo, fazendo a relação entre os resultados obtidos e os objetivos e questões propostas na etapa inicial. Realiza-se a realimentação, permitindo ao estudante descobrir seu aprendizado e motivá-lo a repetir o processo com o desenvolvimento de novos projetos, novos temas e novas perguntas.

Victor Ventosa (2016) reforça o papel do educador como um facilitador dos processos (não mais o de um mestre especialista em determinada disciplina), enquanto o estudante assume o protagonismo como agente ativo de sua educação (não mais recebendo conceitos de forma passiva).

de forma que não só seja uma educação pela ação (ênfase instrumental e didático dos métodos ativos), como também, e sobretudo, uma educação para a ação (ênfase finalista e sociocultural). Quanto à direção do processo de ensino-aprendizado, a adoção de uma metodologia ativa implica abandonar o monopólio ostentado pelo formador; na direção do processo formativo, para passar a dividir essa direção com os alunos, de tal modo que eles possam seguir seu próprio caminho no desenvolvimento de sua formação. (VENTOSA, 2016, p. 103)

Após analisar três modelos de educação por projetos encontradas na bibliografia estudada, identifica-se semelhanças entre as estruturas de etapas propostas por cada autor, apesar de algumas diferenças de acordo com cada contexto e fundamentos teóricos. É possível identificar uma estrutura padrão com quatro etapas em comum, iniciando por uma fase de problematização e criação de objetivos acerca de determinado tema, sendo este relacionado à realidade dos educandos, de maneira globalizada e interdisciplinar.

Em seguida, há em comum a construção de conhecimentos, com a busca por informações e conteúdos (conceituais e procedimentais) relevantes para a realização do projeto, bem como as diversas fontes que podem contribuir na construção dos saberes necessários. Os conteúdos precisam passar por um processo de organização, tratamento, seleção e utilização em produções para que se efetive o aprendizado, sempre considerando os conhecimentos prévios dos educandos.

Depois, chega-se ao ponto alto do projeto, a criação de produtos (dossiês, imagens, mídias, ações, etc) que apliquem os novos conhecimentos obtidos, de modo a responder todas as perguntas iniciais e atingir os objetivos pedagógicos do processo. Esta produção pode contar com a articulação de outros participantes (pessoas ou instituições) externos ao grupo inicial.

Por fim, há nos três modelos a ênfase na necessidade de avaliação do processo, comparando resultados finais aos objetivos iniciais, com reflexão coletiva sobre os aprendizados na realização do projeto e com uma visão de perspectiva futura, propondo desdobramentos e continuações para um novo processo de participação e de aprendizagem.

Além das etapas, há consenso quanto ao papel do professor como um tutor, facilitador do processo e, principalmente, como mais um participante do projeto, ou seja, mais um educando. Já a função do aluno se dá pela atitude participativa, sendo corresponsável pelo aprendizado (seu e do grupo) e desenvolvendo sua capacidade de participar efetivamente, intervindo em sua realidade.

Tabela 6 - Comparação entre os modelos de educação por projetos analisados

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017)	Paulo Cezar Ventura (2002)	Victor Ventosa (2016)
Escolha do tema	Problematização	Apresentar os objetivos
Planejamento do desenvolvimento do tema		Propor interrogações
Busca de informações	Instalação da rede	Informar conteúdos
Desenvolvimento do tema: tratamento da informação e atividades		
Produção do dossiê de sínteses e da imagem do projeto	Difusão das informações	Aplicar o aprendido
	Engajamento dos atores	
Avaliação	Alongamento da rede	Avaliar todo o processo
Recapitulação e novas perspectivas		

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos conceitos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017), Paulo Cezar Ventura (2002) e Víctor Ventosa, 2016.

CAPÍTULO 4:

EDUCAÇÃO POR PROJETOS PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo será apresentado o resultado da análise da revisão bibliográfica exposta nos capítulos anteriores. O texto final é uma proposta da educação por projetos para a participação com uma abordagem educomunicativa, indicando diretrizes para a sua aplicação em um processo educativo.

É importante ressaltar que o objetivo é realizar uma proposição, sabendo-se não ser a única alternativa para se educar para a participação social, nem para utilizar a educação por projetos sob o âmbito da Educomunicação. A intenção é relacionar os conceitos da bibliografia pesquisada e indicar possibilidades de aplicação prática nos diversos contextos educativos, obviamente necessitando de adaptações e intervenções dos mediadores, visto que este não será um roteiro.

Os tópicos definidos para apresentar a proposta de diretrizes da educação por projetos para a participação social são: Objetivos; Estrutura pedagógica; Atuação do educador; e Atuação do educando¹¹.

4.1 Objetivos

No âmbito pedagógico, a participação social pode ser vista sob duas perspectivas complementares: na primeira, a participação é o objetivo de aprendizagem, o conteúdo do processo educativo; na segunda, é a forma de educar, o meio utilizado para educar é a própria participação.¹² O educar *para* a participação social é o ponto inicial para a enunciação dos objetivos. Já a perspectiva de educar *pela* participação social diz respeito ao processo pedagógico

O objetivo geral de educar *para* a participação social consiste em desenvolver nos educandos a capacidade de tomar parte em uma ação social *comprometida, coletiva e*

¹¹ Nos outros capítulos da pesquisa, utilizou-se os termos “aluno”, “estudante” e “educando” como sinônimos para indicar os indivíduos que seriam educados pelo processo pedagógico. Neste capítulo, optou-se por utilizar apenas o termo “educando”, por conter um sentido mais amplo, tal como a proposta de diretrizes apresentada a seguir, em comparação aos outros termos estão mais relacionados ao ensino formal.

¹² Victor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 1.3 desta pesquisa.

comunicativa. O indivíduo não se torna capaz de participar de maneira binária e imediata, mas de forma gradual e progressiva, ao desenvolver sua autonomia e avançar nos graus de participação.¹³

A participação social depende do compromisso dos indivíduos, ou seja, da sua capacidade de ação e reflexão na realidade. A capacidade de comprometer-se é desenvolvida (ou atrofiada) na própria relação do sujeito com o mundo, sendo essencial para este processo a mudança da percepção da realidade, com uma conscientização crítica, capaz de refletir sobre os aspectos históricos, culturais e humanos da sociedade.¹⁴ Tem-se, então, como objetivo específico da educação por projetos para a participação social esta conscientização crítica sobre a realidade.

O aspecto da coletividade da participação social é inerente a sua prática, que só existe em ato compartilhado. Torna-se fundamental desenvolver a capacidade de atuação em grupo e o senso de comunidade dos educandos, assumindo como valores a colaboração, a solidariedade e a democracia.¹⁵ Um elemento importante para a construção deste sentimento coletivo é a presença das emoções e dos afetos no processo educativo, ao contrário da separação mantida entre razão e emoção na educação pelo pensamento hegemônico.¹⁶ Este é mais um objetivo específico.

A efetivação do direito à participação passa necessariamente pela comunicação, sendo intrínseca a relação entre os dois conceitos. A Educomunicação é um ponto de convergência desta ligação, ao lutar pela liberdade de expressão, pela formação para a cidadania e por uma sociedade democrática. Do ponto de vista da educação para a participação, ressalta-se a necessidade de ampliar o potencial comunicativo e de expressão dos educandos, reconhecendo o protagonismo por meio da cultura, da arte e de recursos midiáticos.¹⁷ Este é o terceiro objetivo específico.

Enunciando os objetivos pedagógicos citados anteriormente do processo de educação por projetos para a participação social, tem-se:

Objetivo geral:

- Desenvolver a capacidade de tomar parte em uma ação social comprometida, coletiva e comunicativa.

Objetivos específicos:

¹³ Victor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 1.1 desta pesquisa.

¹⁴ Paulo Freire (2014). Vide subcapítulo 2.1 desta pesquisa.

¹⁵ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

¹⁶ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

¹⁷ Lilian Romão (2016). Vide subcapítulo 1.2 desta pesquisa.

- Desenvolver a capacidade de comprometer-se, ou seja, de agir e refletir sobre o mundo, por meio da conscientização crítica sobre a realidade e seus aspectos históricos, culturais e humanos.
- Desenvolver a capacidade de atuação em grupo e o senso de comunidade, assumindo como valores a colaboração, a solidariedade e a democracia, além de reconhecer as emoções e os afetos.
- Ampliar o potencial comunicativo e de expressão, reconhecendo o protagonismo juvenil por meio da cultura, da arte e de recursos midiáticos.

4.2 O processo pedagógico

A perspectiva de educar *pela* participação social é a base para elaborar o processo educativo. A educação por projetos tem em seus fundamentos a participação como estratégia pedagógica para a aprendizagem, e pode ser utilizada para desenvolver conteúdos, conceituais e procedimentais, sobre diversos temas.¹⁸

A participação como objetivo educacional tem caráter principalmente de conteúdo procedimental (“saber fazer” uma sequência de ações destinadas a um fim), que é melhor apreendido por atividades práticas seguidas de reflexões. Há conteúdos atitudinais (“saber ser”) importantes para a aprendizagem da participação, como a motivação para agir e intervir, que depende de um processo educacional baseado em modelos e vivências.¹⁹

A educação *pela* participação tem a comunicação como elemento importante no processo, necessitando uma abordagem horizontal, democrática e dialógica para potencializar a transformação social e estimular a ação e reflexão sobre o mundo.²⁰ Este modelo de educação se baseia na participação ativa do sujeito no processo, permitindo seu envolvimento na investigação, na problematização e na busca por soluções, atuando na sua própria realidade. O educando constrói o conhecimento com autogestão da sua aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado e desenvolvimento do pensamento crítico.²¹

Deve-se partir do pressuposto de que todos os participantes são capazes de agir com responsabilidade e, assim, firmar o compromisso de construir juntos um ambiente de aprendizagem para o grupo. Este ambiente será um espaço de crescimento, fortalecimento e capacitação, com ênfase no bem-estar dos educandos e educadores, na medida que se esforçam para compreender a sua realidade e intervir de maneira crítica na sua própria vida e na comunidade.²²

Na educação por projetos para a participação social, os educandos constroem e desenvolvem os projetos com participação ativa, integrando conhecimentos ao relacioná-los com sua realidade. O processo educacional deve vincular-se ao contexto sociocultural, ao desenvolvimento da comunidade e ao aprendizado em grupo.²³

¹⁸ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.1 desta pesquisa.

¹⁹ Víctor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 1.3 desta pesquisa.

²⁰ Paulo Freire (2014). Vide subcapítulo 2.1 desta pesquisa.

²¹ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

²² bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

²³ Víctor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

Baseada nos modelos explorados na revisão bibliográfica e nas quatro etapas em comum identificadas em sua estrutura, esta proposta de educação por projetos para a participação social está organizada assim:

- I. Problematização e definição de objetivos
- II. Apreensão de conteúdos
- III. Desenvolvimento do produto social
- IV. Avaliação do processo e desdobramentos

I. Problematização e definição de objetivos

Para inaugurar o projeto, é necessário estabelecer um espaço democrático de diálogo, onde todos os participantes reconheçam a sua responsabilidade pelo aprendizado coletivo e pessoal. Para criar este contexto, pode-se deixar explícita a necessidade do compromisso de todo o grupo, construindo uma comunidade de aprendizagem em torno do desejo de aprender.²⁴ Enunciar a responsabilidade dos educandos no processo de aprendizagem é essencial, pois não necessariamente têm consciência disso. Uma possibilidade é dialogar sobre o propósito da educação e o papel dos educandos no processo.

O próximo passo, considerado o ponto de partida para a educação por projetos, é a escolha do tema ou da situação-problema, que será o eixo condutor do processo de aprendizagem, ao redor da qual serão construídos os conhecimentos dos educandos. O educador pode sugerir um tema ou uma situação-problema para atender a demandas curriculares, institucionais ou comunitárias, mas é imprescindível a participação do educando neste processo, seja propondo alternativas ou apenas definindo o direcionamento da sugestão inicial.²⁵ O grau de participação dos educandos depende diretamente do desenvolvimento de sua autonomia, em grupos menos autônomos é provável que seja necessário mais esforço do educador para incentivar a participação.

Para escolher o tema ou situação-problema, educador e educandos devem considerar a relevância, os interesses e as possibilidades de realizar um projeto, buscando um consenso entre o grupo por meio do diálogo e da argumentação. Depois, o tema pode ser representado por uma situação-problema, elaborada em conjunto com o grupo e acompanhada, se necessário, de

²⁴ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

²⁵ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

perguntas consideradas importantes para orientar as próximas etapas.²⁶ De modo a potencializar a reflexão crítica sobre o mundo e a necessidade de intervenção sobre os seus problemas, recomenda-se que a situação-problema faça parte da realidade dos educandos e de caráter comunitário e social, aproximando-se dos fatos e do contexto local.

A problematização do tema ou da situação-problema gera a necessidade dos educandos de buscar novos conteúdos, despertando a curiosidade e desenvolvendo o senso crítico sobre o tema. Para garantir a identificação dos educandos com o tema, o educador pode realizar a pré-alimentação levantando experiências e conhecimentos prévios, colocando o grupo como elemento inicial importante para a mediação da discussão e a preparação de conteúdos e atividades, efetivando sua participação como interlocutores participantes do processo. O diálogo com os educandos deve partir de uma visão crítica sobre a sua própria realidade, dos problemas percebidos e suas possíveis causas.²⁷

Durante esta etapa inicial, algumas iniciativas do educador ou dos educandos que podem contribuir para as discussões sobre os temas ou sobre a situação-problema são a análise de uma história real ou fictícia, convidar um especialista ou selecionar materiais introdutórios (textos, vídeos, imagens), fornecendo informações para a escolha do tema e a definição da questão-problema.²⁸

Após os primeiros contatos com o tema e a enunciação da questão-problema, pode-se definir os objetivos do projeto como uma forma de responder a questão-problema com o desenvolvimento de um produto social, intervindo em sua realidade. Em seguida, constrói-se um roteiro pedagógico coletivo, com a definição de um plano inicial de conteúdos, atividades e espaços, além do cronograma.²⁹ Nesta organização, podem ser considerados espaços de intervenção, locais ou instituições presentes no território ou na comunidade que podem contribuir para o desenvolvimento do projeto e dos seus objetivos.³⁰

A criação do roteiro pedagógico pode ser feita em duas etapas, primeiro individualmente e depois compartilhado, caso os participantes sejam capazes de fazer a primeira organização de maneira autônoma. Uma sugestão é fazê-lo em formato de índice, listando as perguntas e tópicos que direcionarão a busca por conteúdos, que pode ser atualizado na medida que o projeto

²⁶ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

²⁷ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

²⁸ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

²⁹ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

³⁰ Victor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

avançar e surgirem novas descobertas. Neste momento, o educador efetiva a conexão entre o projeto e as demandas curriculares, institucionais ou comunitárias.³¹

II. Apreensão de conteúdos

A segunda etapa da educação por projetos para a participação social consiste na exploração e mobilização de conteúdos, materiais e pessoas que vão contribuir para o atingimento dos objetivos. Inicia-se com a busca por diversas fontes de informação, como livros, enciclopédias, filmes, notícias, exposições culturais e artísticas em museus, palestras com especialistas e aplicativos ou plataformas digitais. É indispensável realizar conversas com pessoas da comunidade, bem como visitas para observação dos espaços, expandindo o projeto para fora da escola e permitindo que os educandos vivenciem o contexto social relacionado ao seu projeto.³²

A multiplicidade de tipos de linguagem no processo é essencial e deve ser incentivada, buscando equilibrar as dimensões cognitiva e afetiva. O afeto e a emoção contribuem para gerar entusiasmo no grupo, com motivação e mobilização, e podem ser encontrados em linguagens artísticas como a música, a dança, as imagens, os gestos corporais e o audiovisual. A linguagem mais analítica e racional encontrada na maioria dos textos acadêmicos são importantes para desenvolver a análise cognitiva do tema, mas dificultam a inserção da expressão e da vivência das pessoas no processo educativo.³³

Diferentemente dos métodos tradicionais de educação, nos quais o educador é o único responsável pela seleção das informações, na educação por projetos os educandos são responsáveis por buscar e selecionar novas informações para serem compartilhadas. Quanto maior a capacidade de participação do grupo, mais dividida será a responsabilidade de encontrar referências relevantes para o projeto.³⁴

O educador, em determinados momentos, verá a necessidade de apresentar conceitos indispensáveis para que o grupo avance na reflexão sobre a realidade. Neste caso, é importante adotar uma atitude crítica frente às fontes escolhidas, apresentando o seu contexto com críticas e elogios, contribuindo para que os educandos participem do diálogo com uma visão crítica frente

³¹ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

³² Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

³³ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

³⁴ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

ao conteúdo.³⁵ Outra forma de atuação é na seleção de fontes que contraponham os pontos de vista daquelas trazidas pelos educandos, buscando ampliar a diversidade de discursos e perspectivas na discussão.

As informações levantadas pelo grupo precisam passar por um processo de tratamento, identificando as visões e interpretações da realidade, distinguindo hipóteses, teorias, opiniões e pontos de vista, bem como o contexto dos autores e autoras de cada informação. As referências trabalhadas podem ser classificadas, sintetizadas e selecionadas de acordo com a relevância para o projeto, compreendendo as relações e gerando novos questionamentos.³⁶

O educador atua nesta etapa como um orientador, fazendo a mediação dos diálogos entre os participantes, incentivando novas reflexões e situações, por meio de atividades planejadas para potencializar a construção de saberes. Uma possibilidade, especialmente se os educandos estiverem trabalhando em grupos menores, é realizar reuniões regulares para orientar de maneira personalizada, compartilhando avanços e tomadas de decisão. Outra sugestão é a produção de “diários de bordo” individuais, para registrar detalhes do processo de desenvolvimento do projeto, contendo percepções, dificuldades, descobertas e decisões.³⁷ Esta é uma forma de incentivar a expressão comunicativa do educando, facilitando também o compartilhamento com o educador

Desenvolver o potencial comunicativo e a capacidade do educando em se expressar depende diretamente da sua participação no processo, do seu envolvimento nos diálogos com o grupo. O educador pode adotar a estratégia de direcionar a atenção para as vozes dos participantes, tirando o foco da sua fala e valorizando a expressão de cada pessoa. Há a necessidade de desconstruir a visão da etiqueta social burguesa nos espaços educativos, que recompensa o silêncio e a obediência. Esta desconstrução passa por criar um espaço de valorização e reconhecimento da fala e da presença de cada indivíduo, enfatizando a confrontação de ideias (sempre com respeito), a visão crítica e as emoções.³⁸

Ao longo do processo de apreensão dos conteúdos, o roteiro pedagógico do projeto pode ser atualizado quantas vezes for necessário, refletindo os redirecionamentos influenciados pelos novos aprendizados. Ao final da busca e tratamento das informações, é importante elaborar um documento de síntese, em forma de índice, esquemas, gráficos, mapas mentais,

³⁵ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

³⁶ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

³⁷ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

³⁸ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

resumos ou outras produções, com o objetivo de organizar os conteúdos apreendidos, que serão aplicados no desenvolvimento do produto social do projeto.

III. Desenvolvimento do produto social

A etapa seguinte é a elaboração de um produto, com aplicação do conteúdo e engajamento de atores. A proposta é converter os saberes do grupo na criação de um produto social que possa ser compartilhado com a sociedade. A tarefa desafia os educandos a efetivar as relações entre o conhecimento construído e a sua realidade, de uma maneira que impacte positivamente a comunidade, além de interagirem entre si e, eventualmente, com outros colaboradores (pessoas ou instituições). Esta produção é o eixo central do processo educativo e não pode ser considerada apenas uma tarefa escolar tradicional, que será lida apenas pelo professor.³⁹

O produto a ser desenvolvido pelo grupo no processo pode ser definido após o estudo aprofundado dos conteúdos sobre o tema, de modo que o entendimento do contexto social e comunitário faça parte da decisão, buscando resolver a questão-problema e ampliar o impacto desta intervenção. É importante aperfeiçoar as técnicas de acordo com o tipo de produto escolhido, permitindo a aplicação dos conteúdos no contexto prático. Antes de iniciar a produção, deve-se definir coletivamente as metas da intervenção, as atividades e etapas de realização, os meios, os prazos e os espaços necessários.⁴⁰

O resultado pode ser um produto físico (pensado para resolver necessidades de um grupo de pessoas), uma produção midiática (audiovisual, website, fotografia, programa de rádio, cartazes, etc) ou uma ação voltada para a comunidade (eventos culturais, apresentações artísticas, jogos, cursos, ação solidária, etc).⁴¹ Independentemente da escolha, dois elementos podem contribuir de maneira relevante para ampliar o potencial comunicativo do grupo: o diálogo constante com a comunidade e a rede de interlocutores; e a utilização de mídias digitais, cada vez mais acessíveis em termos de recepção, produção e difusão de mensagens.

A interlocução do grupo tem papel essencial nesta etapa da educação por projetos para a participação social, pois a partir da expressão os educandos desenvolvem o seu trabalho e efetivam a sua participação no processo de criar e compartilhar. As ações e as responsabilidades

³⁹ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁴⁰ Victor Ventosa (2016). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁴¹ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

de cada participante devem ser bem definidas. O processo de aprendizagem adquire sentido com os participantes sendo autores protagonistas, destacando os valores e capacidades individuais e fomentando a dignidade, confiança e autoestima, além de superar preconceitos e os sentimentos de inferioridade a que estão condicionados.⁴²

Apesar da ênfase desta proposta pedagógica estar no processo, a qualidade do produto final não pode ser desprezada. A produção deve mobilizar recursos (dentro das possibilidades) e utilizar técnicas (já conhecidas dos educandos ou aprendidas para o projeto) para desenvolver um produto de boa qualidade, garantindo a sua utilidade e otimizando o impacto na comunidade. A reflexão sobre o uso das melhores técnicas para atingir os objetivos, relacionando-as com os conteúdos apreendidos, faz parte da proposta de um aprendizado globalizado e relacional.⁴³

O compartilhamento do produto final comprova o aprendizado das novas competências e saberes, além de trazer reconhecimento social aos educandos e o descobrimento da sua capacidade de intervir na realidade, tornando consciente a sua participação social. Além disso, abre oportunidade para o intercâmbio com a sociedade, consolidando canais de trocas com a sua comunidade ou, até mesmo, com educandos de diferentes contextos, potencializando a comunicação-diálogo e a participação comunitária.⁴⁴

O aspecto coletivo do projeto destaca a socialização dos educandos e estimula a expressão comunicativa, elementos essenciais para ser mais capaz de participar em outros projetos futuros (pessoais, sociais ou profissionais).⁴⁵ O trabalho em grupo abre espaço para os conflitos, entre integrantes e entre ideias, evitados nos modelos tradicionais, são vistos como essenciais para a problematização e utilização do diálogo como forma de resolução.⁴⁶ A sociedade é complexa, ambígua, plural e conflituosa, assim deve ser o processo pedagógico da educação por projetos para a participação social.

IV. Avaliação do processo e desdobramentos

A quarta e última etapa é a avaliação do processo e a reflexão sobre os desdobramentos e perspectivas futuras. O grupo deve analisar os resultados obtidos e verificar se os objetivos iniciais foram atingidos e a questão-problema resolvida. Pode ser interessante fazer uma

⁴² Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁴³ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁴⁴ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁴⁵ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁴⁶ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

recapitulação das atividades realizadas e dos conteúdos e técnicas aprendidos, por exemplo, em formato de um relatório final.⁴⁷ Além de materializar a reflexão, este documento pode servir de memória para que educadores e educandos utilizem como referência própria para projetos futuros ou como objeto de compartilhamento.⁴⁸

Deve-se ressaltar que a avaliação formativa é essencial ao longo do projeto, para dar significado às informações trabalhadas e acompanhar a evolução do grupo. Na avaliação final, além de verificar se os objetivos foram alcançados, deve-se incentivar as novas relações feitas pelos educandos, permitindo que descubra o seu aprendizado e se motive para repetir o processo com novos projetos. Os critérios podem ser discutidos coletivamente e ser realizada uma autoavaliação pelo grupo, que pode ser complementada com uma avaliação do educador sobre o desenvolvimento de cada indivíduo.⁴⁹ O erro não pode ser motivo para punição ou vergonha, mas ser assumido como natural e iniciar a construção de novos aprendizados.⁵⁰

Após o processo de avaliação dos resultados e as reflexões do grupo, pode-se iniciar a última atividade da educação por projetos para a participação social, a proposição de desdobramentos e perspectivas futuras. As descobertas e novos significados construídos no projeto realizado têm o potencial de desencadear novas necessidades do grupo e da comunidade, motivando a busca por aplicar novos conteúdos na sua realidade, desenvolvendo novos projetos.⁵¹

Uma possibilidade é ampliar as pessoas ou entidades que fizeram parte da rede do projeto, realizando novas intervenções em contextos similares, exigindo do grupo apreender novos conteúdos e técnicas para continuar gerando impacto na comunidade com as ações do projeto. Outra forma de dar seguimento é criar uma rede de compartilhamento dos resultados, estabelecendo um diálogo com grupos interessados em compartilhar suas experiências, colocando os educandos como especialistas, e de certa forma educadores.⁵²

⁴⁷ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁴⁸ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁴⁹ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁵⁰ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁵¹ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁵² Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

4.3 Atuação do educador

A atuação do educador na educação por projetos para a participação social não é de passar informações e conteúdos, como nos modelos de educação mais tradicionais, mas de contribuir para o crescimento intelectual e pessoal dos educandos, estimulando a análise e a reflexão. Um processo que se propõe a mudar a percepção da realidade dos participantes a partir do pensamento crítico não pode acontecer de maneira unilateral, com o educador em posição superior ao educando.⁵³

O educador deve ter o compromisso com a conscientização crítica dos participantes para o seu condicionamento ao pensamento hegemônico, abandonando atitudes como a passividade, o conformismo e o individualismo. Assim, os educandos serão capazes de desenvolver a sua autonomia e sua capacidade de participação social, valorizando a solidariedade e a comunidade. O processo pedagógico precisa respeitar o ritmo de aprendizado do grupo, no processo de conscientização crítica.⁵⁴

Para atingir o estado de consciência crítica, é essencial adotar o diálogo como estratégia, em uma relação horizontal entre educador e educando. O educador precisa se posicionar como parte do grupo e efetivar o entendimento do grupo como uma comunidade de aprendizagem onde todos são responsáveis pela construção do conhecimento coletivo.⁵⁵

Deve-se assumir o papel de participante do processo, porém com a função de tutor, observando, motivando e ajudando na resolução dos desafios dos educandos, criando condições para que o próprio educando seja capaz de resolver os problemas. Além disso, o educador é o responsável por garantir a relação entre as etapas do projeto e os objetivos pedagógicos curriculares, institucionais ou surgidos de demandas comunitárias.⁵⁶

É na mediação do diálogo com o grupo que se manifesta a principal função do educador, de facilitador na construção dos conhecimentos, ao fazer comparações e questionamentos que contribuam para estabelecer relações entre as informações encontradas, descobrindo as possibilidades do projeto de maneira crítica e reflexiva. Outra atribuição é motivar os participantes, gerando o interesse do grupo e mantendo um clima de envolvimento.⁵⁷

Ao realizar a mediação dos diálogos, o educador pode relacionar narrativas pessoais, suas e dos participantes, ao conhecimento estudado, como uma forma de valorizar as vozes e

⁵³ Paulo Freire (2014). Vide subcapítulo 2.1 desta pesquisa.

⁵⁴ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁵⁵ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

⁵⁶ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁵⁷ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

praticar a escuta, incentivando a participação mútua. As experiências e as parcialidades que carregam devem fazer parte do processo educativo. Outra forma de valorizar as vozes é aceitar outras formas da língua nos diálogos, como vernáculos e gírias, desconstruindo o caráter opressor da língua culta como forma de limitar e colonizar.⁵⁸

A empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro) é uma habilidade indispensável ao educador no processo da educação por projetos para a participação social. Uma forma de colocar em prática é ampliar o conhecimento sobre os educandos, sabendo seus interesses, experiências e contexto social, incentivando o compartilhamento das experiências e conhecimentos prévios, de modo a encontrar os pontos de convergência com o conteúdo que se quer construir. Isso implica em valorizar de verdade as pessoas participantes do processo, com compreensão, paciência e respeito.⁵⁹

O entusiasmo por aprender é outro elemento presente na atuação do educador, de maneira a contagiar o grupo, encorajando-os a participar ativamente do processo. Deve-se acabar com a visão tradicional de que a falta de formalidade signifique falta de seriedade ou de que a alegria em um espaço educativo, como uma sala de aula, seja entendida como bagunça. Ao aproximar o processo educativo das experiências, dos interesses, das emoções e das relações sociais, é inevitável que surja o entusiasmo.⁶⁰

⁵⁸ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

⁵⁹ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁶⁰ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

4.4 Atuação do educando

Neste último subcapítulo, pretende-se indicar alguns aspectos da atuação esperada do educando no processo de educação por projetos para a participação social. As atitudes, ações e valores relacionados a seguir têm como propósito apontar ao educador o que esperar dos participantes, sabendo que na maioria dos casos será necessário desenvolvê-los aos poucos ao longo dos projetos.

O objetivo da proposta é formar um indivíduo participativo consciente de sua relação com o mundo, capaz de transformar sua realidade e comprometido com a conscientização de outras pessoas, de maneira solidária. Para isso, os educandos precisam participar ativamente para que ocorra o processo de conscientização crítica.⁶¹

O educando precisa estar comprometido com o processo educativo, tendo a responsabilidade de construir um ambiente favorável ao aprendizado do grupo e contribuindo a partir do compartilhamento de experiências e da interrelação com os outros participantes. Espera-se que o educando, a partir da sua participação efetiva no processo, perceba a importância da sua ação no seu próprio desenvolvimento, é ele quem deve sentir a necessidade e tomar a decisão de avançar no projeto e na busca por novos conhecimentos.⁶²

Os participantes devem relacionar os conhecimentos apreendidos à sua realidade, inclusive reivindicando esta aproximação entre teoria e prática para o educador. Devem se comprometer na busca e análise das informações necessárias ao projeto, sem receber passivamente as respostas do educador.⁶³ A participação do educando na própria gestão do processo é incentivada, contribuindo também para a proposição e organização de atividades que contribuam para o desenvolvimento do projeto.

Pode-se favorecer a construção de identidades, com as atividades sociais e a busca por reconhecimento social.⁶⁴ Ao mesmo tempo que o educando busca o reconhecimento pelas suas ações, deve aprender a reconhecer a diversidade cultural na sua comunidade e uma forma de pôr em prática é escutando os outros participantes com respeito por cada indivíduo.⁶⁵ Os valores que devem ser cultivados são a colaboração, a solidariedade e a criatividade, afastando-se da mentalidade de competição.⁶⁶

⁶¹ Paulo Freire (2014). Vide subcapítulo 2.1 desta pesquisa.

⁶² Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁶³ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (2017). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁶⁴ Paulo Cezar Ventura (2002). Vide subcapítulo 3.2 desta pesquisa.

⁶⁵ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

⁶⁶ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

Os educandos devem ser interlocutores no processo pedagógico, participando do diálogo com o grupo como protagonistas e desenvolvendo o seu potencial comunicativo, ao deixar de ser meros ouvintes e conseguirem expressar suas ideias. O diálogo é essencial para desenvolver os indivíduos em atores na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e exigirem seu direito à participação e à comunicação.⁶⁷

É comum que os educandos não se sintam à vontade com a necessidade de participarem ativamente do processo, nem em assumir a sua responsabilidade pelo próprio aprendizado ou mesmo para se expressarem nos momentos de diálogo. O principal motivo é por estarem acostumados com o modelo tradicional de educação, no qual necessitam de permissão para se expressarem e sua participação se limita a realizar as tarefas exigidas pelo educador.⁶⁸

⁶⁷ Mario Kaplún (1998). Vide subcapítulo 2.3 desta pesquisa.

⁶⁸ bell hooks (2017). Vide subcapítulo 2.2 desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa bibliográfica chega ao fim percorrendo teorias de cinco autores e quatro autoras, que contribuíram para atingir os objetivos propostos inicialmente e validar as hipóteses iniciais. Primeiro, identificou-se a relação intrínseca entre educomunicação e participação social, sendo esta uma das finalidades das intervenções educacionais.

Compreendeu-se que as bases da educação dialógica e libertária são indispensáveis para se desenvolver a participação social nos educandos, na medida que se conscientizam da sua relação com o mundo e, com isso, tornam-se capazes de agir em sua realidade, ou seja, de assumir o compromisso como seres humanos.

A educação por projetos confirmou-se como uma abordagem pedagógica capaz de estimular a reflexão e a ação dos sujeitos com a comunidade, partindo de uma situação problema que direciona a busca e tratamento de informações que servem de base para o desenvolvimento de um produto social.

Por fim, apresentou-se a proposta de diretrizes para uma abordagem educacional da educação por projetos, cujo objetivo é educar para a participação, relacionou as teorias apresentadas de maneira a se complementarem e potencializarem o caráter participativo. A participação (conteúdo procedimental e atitudinal) é o objetivo final, mas também a base do processo educativo.

A proposta de educação por projetos para a participação social apresenta diretrizes gerais para a aplicação da abordagem, não se propondo a ser um roteiro de atividade, pelo contrário, necessitando de adaptações para os diversos contextos da educação formal ou não formal, com personalização de acordo com as especificidades do território, da comunidade, dos educandos e dos educadores participantes.

Espera-se que a diversidade de autores e autoras, bem como das suas experiências no âmbito educacional, tenha contribuído para que a proposta possa ser aproveitada em diferentes níveis e formas de educação. Uma possibilidade de desdobramento desta pesquisa seria focar em determinado nível de ensino formal (infantil, fundamental, médio, técnico, superior) ou em algum contexto da educação não formal (popular, educação de adultos, coletivos, movimentos sociais).

Se por um lado a motivação para a escolha do tema vem da vivência profissional prática do autor deste trabalho, por outro lado a pesquisa em si não foi aplicada em um contexto de

prática. Isso representa uma limitação da proposta e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de trabalho para o futuro.

Outra perspectiva para a pesquisa é servir de conteúdo para materiais formativos com linguagem não acadêmica, voltada para o público de educadores sociais e professores de escolas. Eventualmente, a produção de guias, ebooks ou até mesmo cursos de formação podem contribuir para que outros profissionais tenham acesso à proposta de educação por projetos para a participação social.

A relação entre a proposta desta pesquisa e o campo da educomunicação se efetiva no objetivo em comum de educar para a participação social, na estrutura baseada em fundamentos da educação dialógica e libertária e no desenvolvimento de produtos sociais que efetivem a intervenção social por meio da comunicação, com o envolvimento dos participantes com os problemas da comunidade.

Para o autor-educomunicador que finaliza a jornada no curso de licenciatura em educomunicação, a pesquisa permitiu a reflexão sobre a sua prática profissional como educador em escolas e autor de materiais didáticos, ampliando o entendimento da relação entre as teorias da educação por projetos e da educomunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. 1ª edição. Madri: Ediciones de la Torre, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ROMÃO, Lilian Cristina Ribeiro. **Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-08052017-110529/pt-br.php>>.

Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, Akiko. **“Pedagogia” ou “método” de projetos? Referências transdisciplinares**. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Vitória/ES/Brasil, set./2006.

Disponível em: http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Pedagogia_ou_Metodo_de_Projetos.pdf.

Acesso em: 18 jul. 2021.

VENTOSA, Víctor J. **Didática da participação: Teoria, metodologia e prática**. 1a edição. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória.** Educação & Tecnologia, CEFET-MG. Belo Horizonte, V.7, N.1, p.36-41 - Jan/Jun. 2002. <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31>>. Acesso em: 18 jul. 2021.