

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

ESCOLA

No. 3 - DEZEMBRO 2012 - FERRAMENTAS DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES

N.º1 • OUTUBRO 2012

A formação do professor

N.º2 • NOVEMBRO 2012

Diálogo igualitário

N.º3 • DEZEMBRO 2012

Inteligência cultural

N.º4 • JANEIRO 2013

Transformação

N.º5 • FEVEREIRO 2013

Dimensão instrumental

N.º6 • MARÇO 2013

Criação de sentido

N.º7 • ABRIL 2013

Solidariedade

N.º8 • MAIO 2013

Igualdade de diferenças

N.º9 • JUNHO 2013

**Transferibilidade das
atuações educativas
de êxito**

A INTELIGÊNCIA CULTURAL



ALEJANDRO MARTÍNEZ GONZÁLEZ/
CENTRO SUPERIOR DE ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS LA SALLE

O projeto de comunidades de aprendizagem pretende fazer uma transformação social e cultural dos centros educacionais e do seu entorno, com o objetivo de conseguir uma sociedade da informação na qual tenham lugar todas as pessoas através da aprendizagem dialógica (Elboj, C. et al. 2002). Uma aprendizagem que é definida pela consideração de sete princípios fundamentais, entre os quais se encontra a inteligência cultural, juntamente com o diálogo igualitário, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a soli-

dariedade e a igualdade de diferenças.

A inteligência cultural é, assim, um elemento central desta forma de entender a ação educativa, que alude à capacidade inata para a comunicação e aprendizagem de todas as pessoas, e que se constrói a partir dos múltiplos trabalhos que, nas últimas décadas, consideraram a experiência e o contexto sociocultural como elementos vinculados ao conceito de inteligência. Alguns desses trabalhos, entre os que destacam as contribuições de: Cattell (1971), que diferenciou a inteligência fluida – como vinculada às capacidades ligadas ao desenvolvimento neurológico – da inteligência cristalizada – que seleciona e emprega algumas

das capacidades para a resolução de atividades da vida cotidiana; Cole e Scribner (1977), que mostraram como as habilidades pessoais evoluem e têm desempenhos de modos diferentes segundo o contexto sociocultural; Sternberg e Wagner (1986), que diferenciaram a inteligência acadêmica da inteligência prática, entendendo, pela primeira, aquela que se aprende e é utilizada nos contextos acadêmicos, e, pela segunda, a que é adquirida e é colocada em prática em contextos cotidianos; a teoria triárquica da inteligência (Sternberg, 1990), que diferencia a inteligência analítica, a prática e a criativa, todas elas necessárias para resolver os problemas cotidianos, e cujo desenvolvimento está influenciado pelo contexto no qual o indivíduo vive; Gardner (2003) e sua teoria das inteligências múltiplas, que estabelece que todas as pessoas possuem, de forma natural, nove inteligências, igualmente importantes, e que as desenvolvem mais ou menos em função do contexto em que vivem: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência espacial, a inteligência intrapessoal, a inteligência interpessoal, a inteligência naturalista e a inteligência espiritual.

Do conjunto destes estudos é deduzida a consideração de que todas as pessoas possuem inteligência, exercitam e desenvolvem em seus próprios contextos, pois esta passa a ser concebida como um potencial cognitivo, que, como tal, pode ser moldada, aprendida, transformada e se desenvolve em função das oportunidades que são criadas em cada contexto social e cultural (Aubert, et. al. 2008). Algo que permite deslocar a ideia clássica de inteligência associada ao uso da linguagem e conhecimentos adquiridos no meio escolar e acadêmico, na qual se baseia, por exemplo, a aplicação de testes de inteligência padronizados, com os quais se pretende medir o quociente intelectual (QI) e que tem servido, tradicionalmente, para classificar as meninas e meninos como mais ou menos “inteligentes”, com o apoio das teorias de aprendizagem baseadas no déficit.

Tendo essas colocações como premissa, a aprendizagem dialógica propõe uma nova concepção de inteligência que contempla a pluralidade de dimensões

da aprendizagem e da interação humana, e a que denominará inteligência cultural (Aubert, A. et. al. 2004). Uma inteligência que todas as pessoas possuem e que tem a capacidade de somar a acadêmica, própria das comunidades que tiveram a oportunidade de passar pela escola ou de viver rodeadas da cultura acadêmica, duas inteligências de caráter universal: a inteligência prática e a comunicativa; entendendo pela primeira a que se refere à capacidade de todas as pessoas para aprender fazendo (Vigotsky, 1995, 1996) e por inteligência comunicativa a que alude à capacidade de linguagem a que todas as pessoas estão dotadas (Chomsky, 1977) e a capacidade que também têm para seu uso e desenvolvimento através da construção de argumentos para a ação e o entendimento na interação com os outros (Habermas, 2001).

Uma inteligência que, portanto, pretende-se que seja contemplada na ação educativa e que não implica desprezar a inteligência acadêmica, pois seu desenvolvimento é um requisito fundamental para evitar a exclusão educacional e social, mas somar à sua consideração a das inteligências prática e comunicativa, tanto dos alunos como de seus familiares e outros membros da comunidade, pois constituem uma fonte inestimável de riqueza e aprendizagem. Algo que está distante, de modo considerável, daquelas colocações que sustentam que somente as pessoas com determinado nível acadêmico podem tornar-se um recurso de utilidade para a escola e que, em entornos desfavorecidos socioeconomicamente, as famílias com escassa ou nenhuma formação acadêmica, que costumam ser a maioria, têm pouco ou nada a contribuir.

As comunidades de aprendizagem podem servir, nesta linha, como exemplo da consideração da inteligência cultural no trabalho educacional. Pois, conscientes de sua relevância, esforçam-se para incorporar em seus currículos a riqueza e variedade cultural das diversas origens e realidades dos alunos, cujo saber pode ser transmitido tanto por ele como por seus familiares; e trabalham permanentemente para criar e dinamizar espaços de participação e formação reais, úteis e com sentido, capazes de integrar a experiência e o saber da maior parte das pessoas que compõem

a comunidade educativa. Ações que as investigações sobre educação destacam, além disso, por sua eficácia para multiplicar as possibilidades de aprendizagem e de êxito escolar e social de todos os meninos e meninas (Ministério de Educação da Espanha, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; e Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía a crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; e Racionero, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Cattell, R.B. (1971): *The discovery of fluid and crystallized general intelligence. Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. (1977): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Barral.
- Cole, M.; Scribner, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; e Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (2003): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Colección Estudios Creaede, no 9.
- Sternberg, R.J. (1990): *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (1986): *Practical Intelligence*. Cambridge University Press.
- Vigotsky, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

INTELIGÊNCIA CULTURAL: A INCLUSÃO DE TODAS AS VOZES

BELINDA SILES SANCHO/ DIRETORA DA ESCOLA MARE DE DÉU DEL ROCÍO. SANT VICENÇ DELS HORTS (BARCELONA)

A escola Mare de Déu del Rocío é um Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, situado no bairro San José de Sant Vicenç dels Horts, na comarca do Baix Llogregat, no Estado de Barcelona. É um centro educacional com uma sala por série, mas com certa variação em relação à quantidade de alunos de cada nível (atualmente temos salas com dez alunos e alunas, e salas com 22) e com entrada constante de alunos transferidos de outras escolas. Está situado em um bairro de periferia com uma população em que convivem famílias de diferentes etnias e origens.

No ano letivo de 2010-2011, começamos a transformar nosso centro escolar em uma comunidade de aprendizagem. Algumas das primeiras práticas educativas de êxito que introduzimos foram as tertúlias literárias e os grupos interativos. Para realizar os grupos interativos necessitávamos a participação de familiares. Um estudo realizado no centro escolar sobre o nível acadêmico das famílias dizia que a grande maioria (67,4% dos pais e 66,2% das mães) tinha apenas estudado até o Ensino Fundamental I e que não tinha diploma escolar; que 13,9% dos pais e 16,2% das mães não tinham estudos acadêmicos; o diploma escolar foi obtido por 11,6% dos pais e por 10% das mães, e que somente havia 1,6% dos pais e 6,9% das mães com estudos universitários. Ou seja, que nossa comunidade educativa tem um nível acadêmico baixo ou muito baixo. Este fato não nos paralisou: conhecíamos os sete princípios em que se baseiam a aprendizagem dialógica. Apresentamos o projeto para algumas mães e as convencemos de prová-lo; ajudamos para que elas se encorajassem a fazê-lo e começamos a caminhada. No início foram poucos os familiares que ficaram animados para participar, mas uma das coisas que funciona “formidavelmente” nas comunidades de aprendizagem pequenas é o boca-a-boca. As pessoas que começaram o projeto ani-

maram outras e assim sucessivamente: este ano temos 45 voluntários e voluntárias nos grupos interativos (em uma escola com 148 alunos matriculados). Alguns familiares que, felizmente, têm trabalho (a maioria deles está atualmente parada) tentam, quando seus trabalhos permitem, participar sobretudo nos grupos interativos. Assim, temos um voluntariado esporádico, que pergunta se podem participar em um momento pontual. Há pais e mães que durante um tempo desaparecem e voltar a aparecer, e dizem “agora venho porque estou sem trabalho”.

Temos mais voluntários em grupos interativos porque eles vêem que suas contribuições na escola são úteis, que seus filhos, suas filhas, e seus companheiros, avançam no aprendizado, e o comentário geral é que vir para fazer decoração ou fazer as fantasias é bom, mas vir aos grupos interativos é melhor. Neste momento priorizamos os grupos das áreas de Catalão e Matemática, e podemos observar os resultados nas provas de competências básicas. No ano letivo de 2009-2010, na disciplina Catalão, aprovaram 12,5% dos alunos, no ano seguinte aprovaram 40%, e no seguinte superaram 50%. Em Matemática, passamos de 22% no ano letivo de 2009-2010 para 44% no ano seguinte, e para 50% no seguinte. Como se pode observar, é uma linha ascendente contínua.

Neste ano letivo também começamos grupos interativos, uma vez por semana, de alunos e alunas do último ano do Ensino Fundamental I, com os alunos do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Fundamental I. A experiência tem grande acolhimento por parte de todos: os pequenos e os grandes estão entusiasmados, e esperam com impaciência o dia da semana que chega a vez deles.

AS VOZES DAS FAMILIARES MULHERES

Frasquita Navarro, de 27 anos, e de etnia cigana, abandonou seus estudos no 6o. ano do Ensino Fundamental gratuito e obrigatório. Mãe de duas filhas, uma no 1o. ano do Ensino Fundamental e outra no último ano da Educação Infantil, é uma de nossas volun-

tárias que chegaram na metade no ano letivo de 2011-2012. Quando ela conheceu o projeto de comunidades e a abertura do centro educacional, comparou nossa escola com a dela. Ela comentou: “Não estudávamos, fazíamos desenhos, as professoras eram mais flamencas que nós, que somos dançarinas. Veja isso: se nós dizíamos que queríamos ir pra casa, abriam a porta e a saíamos”. Ela adora ajudar as crianças, ela diz que “a parabenizam”. Ela vai aos grupos interativos de Matemática e, ainda que seu marido lhe diga que as crianças sabem mais do que ela e não é para ela ir, ela insiste: “Posso fazê-lo e minha filha vai aprender muito porque ela vai ser professora. Não quero que ela venda alho como eu para poder comer, sendo professora sempre poderá trabalhar”. Afirma que ela pode ajudá-los, que suas filhas valorizam muito seu trabalho na escola, que, além disso, agora ela se sente mais segura quando ajuda suas filhas a fazer os deveres e que elas a escutam muito mais.

Yolanda Carmona, de 37 anos, e com um nível escolar de Ensino Fundamental I, sem diploma, é uma das voluntárias que começou no início do projeto. Ela tem duas filhas, uma no 5o. ano do Ensino Fundamental e outra no 1o. ano. Ela comenta que, no primeiro dia que entrou na sala de aula, ficou muito nervosa porque achava que não conseguiria, que as crianças não prestariam atenção nela, mas, como ela mesma afirma: “Continuo indo, é uma boa experiência”. Numa reunião de formação em que a Yolanda esteve presente, comentou que percebia que, depois da sua participação nos grupos interativos, podia ajudar com mais tranquilidade as suas filhas a fazerem seus deveres.

Colaborou também em algumas jornadas de ciências e circo, onde os alunos elaboravam hipóteses, investigavam e resolviam os problemas. Os alunos e alunas do último ano da Educação Infantil investigavam por que as bolhas de sabão sempre são redondas e os alunos do 4o. ano do Ensino Fundamental investigavam por que os equilibristas utilizavam um bastão comprido para favorecer o equilíbrio. Yolanda diz, muito

convicta: “Aprendi ciências junto com os meninos e meninas”.

Sandra López, de 32 anos, com um nível escolar de Ensino Fundamental I, sem diploma, e com um certificado de cabeleireira, colabora nos grupos interativos do 6º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, onde tem seus dois filhos. Quando explica sua primeira experiência, diz: “Sentia um pouco de medo, pensava que me pediriam estudos, porque eu não sei fazer divisão com duas cifras, mas a professora me ajuda muito, consigo os resultados e isso me dá confiança. Agora não tenho medo, minha função é fazer com que eles – os meninos e as meninas – trabalhem e entendam a atividade que estão fazendo”.

Ela fala com muita confiança e afirma que desde que começou a participar no colégio, notou uma mudança no seu filho. Diz: “Meu filho aprova os exames de Matemática com nota 5, antes ele tirava 2 e 3; agora faz os deveres” e, como ela, em seu grupo interativo, trabalha os problemas matemáticos simulando compras e vendas de produtos. Quando vão fazer compras, seu filho mais velho lhe pede que deixe para ele fazer as contas das compras. Ela também notou mudanças no comportamento. “Agora ele não me traz notas vermelhas, ele gosta de ir ao colégio, e meu sobrinho também”.

Sandra destaca as mudanças que tem visto nela mesma: “Antes, eu ia ao colégio para bagunçar, para brigar com todos os professores e, agora, olhe pra mim, estou mais no colégio do que na minha casa. Porque olha só



que bons professores têm aqui, eu gosto muito”, e acaba enumerando a maioria dos professores da escola. Ela participa da comissão do refeitório, como mãe colaboradora, em grupos interativos e nas semanas temáticas.

Para poder concretizar essa introdução das “famílias não acadêmicas” nos grupos interativos, nos baseamos nos sete princípios teóricos que fundamentam a aprendizagem dialógica, mas, sobretudo, neste artigo, queremos ressaltar o princípio da inteligência cultural. Se, no centro escolar, não tivéssemos acreditado que todas as pessoas têm a mesma capacidade para participar de um diálogo igualitário, que podem construir conheci-

mento e aprendizagem e que não é necessário ter um diploma acadêmico para poder fazê-lo, não seríamos capazes de organizá-lo. Acreditamos nas capacidades da linguagem e da ação da inteligência prática. Nosso sonho não termina aqui, nosso sonho tem altas expectativas. Queremos que nossos familiares participem na organização do currículo escolar, dessa maneira, estarão contempladas todas as vozes, porque estamos convencidos de que a escola pode ser o centro para a realização de pequenas transformações sociais. E tudo isso apesar de que fazem somente dois anos letivos que temos este projeto e o caminho se consolida pouco a pouco.

A INTELIGÊNCIA CULTURAL NO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

BEGOÑA DELGADO MARTÍNEZ (DIRETORA) E LAURA SAN JOSÉ CASTRO (COORDENADORA PEDAGÓGICA) / CEP RUPERTO MEDINA LHI ZUZENDARITZA

Quando nos transformamos em comunidades de aprendizagem (1995), uma das prioridades que nos colocamos foi buscar maneiras e formas de que as famílias colaborassem, participassem e se integrassem nesta comunidade de aprendizagem que começava, e que os alunos e alunas fossem

protagonistas e atores de sua própria aprendizagem.

Para concretizar melhor este aspecto, os professores, juntamente com os pais e mães, consideraram que era melhor introduzir uma ferramenta para criar laços de colaboração e de corresponsabilidade, que contemplasse os compromissos para conseguir a participação ativa das famílias e onde os mais beneficiados fossem seus filhos e filhas, nossos alunos e alunas, já que eles consideraram como algo essencial que seus familiares

se aproximem do colégio, porque é um lugar importante, e as mães e pais somente fazem coisas boas, e frequentam lugares importantes. Desta forma, chegamos ao contrato de aprendizagem. Durante estes anos, o contrato tem sido uma ação que nos conduziu a travar muitos debates nas reuniões de professores, a cada vez que ele foi modificado para ser adaptado às necessidades que iam surgindo e às mudanças metodológicas, culturais e sociais que iam sendo produzidas nesta comunidade de aprendizagem.

COMO FAZEMOS?

Este acordo tem que refletir, de maneira clara e simples, o que necessitamos e queremos, como vamos fazer para dar continuidade e como vamos avaliar:

» Tem que ser um acordo dialógico entre professores, alunos e família.

» É individual, quer dizer, é preciso personalizar para cada aluno/a, e por isso deve haver uma aceitação livre. É preciso ressaltar a importância do envolvimento individual e a responsabilidade das três partes para conseguir os objetivos propostos.

» Os elementos principais que compõe o acordo têm que ser argumentados pela pessoa que o propõe (sejam os alunos, família, professores...) e, no caso de não convencer alguma das partes, é preciso negociar.

» É o professor que faz a primeira proposta para sua elaboração e são os pais, mães, alunos e alunas das séries maiores (a partir do 4o. ano do Fundamental I, e se o tutor concorda, a partir do 3o.) que contribuem com ideias. Desta forma, todas as pessoas são protagonistas do acordo que vamos fazer.

» Começa com um objetivo geral de toda a comunidade de aprendizagem.

“Unir os esforços de todos os agentes que intervêm na educação do aluno/a para conseguir com que todas as tarefas e ações possibilitem o processo de aprendizagem com êxito”.

» O contrato não é um compromisso de aprendizagem sobre conceitos, mas sobre hábitos e atitudes facilitadoras da aprendizagem. Por isso, refletimos três parágrafos:

• **O professor/a se compromete a:** desenvolver capacidades de trabalho pessoal nos alunos, potencializando a responsabilidade e a disciplina de trabalho diário; introjetar nos alunos a importância do estudo e do conhecimento fundamental para seu desenvolvimento pessoal; potencializar atitudes positivas e ativas frente a condutas inadequadas de pessoas ou de grupo; encorajar a responsabilidade nas tarefas ou cargos que tenham adquirido; oferecer às famílias ou tutores a informação oportuna sobre o rendimento escolar e conduta do seu filho ou filha; envolver os pais e mães no processo de aprendizagem de seus filhos/as para conseguir melhores resultados escolares, etc.

• **Os pais/mães se comprometem a:** frequentar e participar das reuniões e entrevistas convocadas pela equipe docente; verificar diariamente o material escolar (agenda,



caderno...); fomentar e facilitar as tarefas escolares de seu filho/a; colaborar com a equipe docente na continuidade do progresso escolar e pessoal das crianças; frequentar o centro escolar (falar com o tutor ou professor correspondente) sempre que tenha alguma dúvida, inquietude ou dificuldade; observar que meninos e meninas venham em boas condições de limpeza e higiene ao colégio; frequentar pontualmente o colégio, etc.

• **O aluno/a se compromete a:** responsabilizar-se diariamente por fazer suas tarefas dentro e fora da sala de aula; respeitar e ter um comportamento educado com seus colegas e professores/as; preocupar-se diariamente em ter em ordem seu material escolar para realizar as tarefas; adquirir bons hábitos de ordem e higiene pessoal; respeitar a integridade física de todas as pessoas desta comunidade de aprendizagem; empregar uma linguagem correta e adequada, evitando expressões de mal gosto; cooperar e ajudar seus colegas quando necessitem; respeitar e cuidar das instalações do centro escolar, fazendo um bom uso delas, etc.

Estes compromissos são propostas para se chegar a um acordo entre todos e todas. É recomendável que no contrato sejam priorizados os aspectos mais necessários e importantes, e que estes sejam explícitos para todos/as. O objetivo é que sua continuidade e avaliação seja efetiva. Ao observar como vamos alcançando os objetivos e, assim, nos motivaremos para continuar trabalhando com esta ferramenta.

Uma vez que se consegue o consenso, passa-se para a assinatura do contrato (contrato é uma palavra que para os familiares e meninos/as é séria e, além disso, se está assinado quer dizer que é preciso cumprir). Através desta assinatura, o aluno das séries superiores se envolve e adquire uma responsabilidade/compromisso, podendo tomar decisões que lhe ajudarão a obter bons resultados.

O contrato é um documento aberto que se assina no começo de cada ciclo (três anos, 1o., 3o. e 5o.). É verificado no começo do ano letivo e é feito um acompanhamento durante o ano. Estas ações são concretizadas em entrevistas por pessoas da equipe docente com as famílias e os alunos, e fica registrado o que é dito, os acordos e as mudanças que introduzimos na folha de acompanhamento que tem este documento (já que pode haver compromissos que foram cumpridos e é preciso acrescentar novos). Ao finalizar um ciclo, o contrato se dá por finalizado e fica arquivado na pasta pessoal do aluno ou aluna, contrato que será o ponto de partida para a elaboração do próximo contrato.

O contrato é um tratado de colaboração onde se manifesta o envolvimento e a participação de todas as pessoas que formam a comunidade de aprendizagem. Toda a comunidade se compromete a aceitá-lo, assumi-lo e respeitá-lo. Através das interações que surgem nesta atividade, observamos que a convivência e a participam melhoraram.

A INTELIGÊNCIA CULTURAL NO ÂMBITO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

JESÚS PASTOR MARTÍNEZ (DIRETOR DO CEIP) E JOSÉ MARIA MANRESA NAVARRO/SAN FULGENCIO. (ALICANTE)

Na última década do século XX e na primeira do XXI, o município de San Fulgencio, na Vega Baja do rio Segura (Alicante), coincidindo com o boom da construção e da chegada de imigrantes à Espanha, e principalmente ao arco mediterrâneo, converteu-se no município com o maior índice de famílias estrangeiras registradas. Três em cada quatro residentes não são espanhóis e 60% deles são de origem britânica.

Esta circunstância transformou a realidade social e sobretudo alterou o entorno escolar, o que nos obrigou a modificar nossa prática educacional. Na minha trajetória como professor e diretor, com mais de 30 anos de centro escolar, pude constatar a evolução do trabalho educativo na escola.

A equipe de direção e o conjunto de professores, que a cada ano letivo tinham que enfrentar esta situação educacional, refletiam, tentando buscar, a cada momento, as soluções metodológicas que acreditavam ser as mais adequadas. Colocou-se em prática o método de divisão da sala, os grupos flexíveis, agrupamentos por níveis de competência linguística, compensação educativa individualizada e em pequenos grupos, etc.

O projeto comunidades de aprendizagem, que conhecemos em uma das palestras do Dr. Ramón Flecha, contribuiu com uma nova perspectiva adaptada a nossa práxis. Metodologias como: agrupamentos heterogêneos, prática inclusiva, diálogo igualitário, grupos interativos com o máximo de interações, abertura do centro escolar, transformação da realidade social... nos fez refletir, investigar e contatar, junto com nossa assessora intercultural, Marina Blanco Barrios, o centro de investigação CREA, de Barcelona. Dessa forma, com a sensibilização, iniciamos nossa caminhada no projeto comunidades de aprendizagem.

A INTELIGÊNCIA CULTURAL ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Uma vez estudada a realidade escolar, um dos nossos grandes desafios era conseguir a inclusão das famílias estrangeiras, conseguir a participação e a aproximação delas no centro escolar. Da perspectiva da participação das famílias britânicas, que é o coletivo mais numeroso, tínhamos que converter essa barreira linguística em uma vantagem social, escolar e educativa.

Se quiséssemos aproveitar essa inteligência verbal-linguística, tão instrumental e básica, para transformá-la em um recurso educativo de primeira ordem, era necessário, além de trabalhar com os alunos e alunas, envolver as famílias e converter essa inteligência em uma cultura para o centro escolar.

O VOLUNTARIADO DAS FAMÍLIAS

Com a transformação de nosso centro escolar em uma comunidade de aprendizagem, abrimos as portas para que as famílias (sobretudo as mães e alguns pais, além de outros familiares) pudessem participar como voluntários em grupos de trabalho e oficinas educativas.

Começamos com dois grupos de mães inglesas, com um nível de espanhol zero (não compreendiam nem expressavam nenhuma ordem) as quais, através de uma sessão semanal de uma hora de tertúlias literárias dialógicas, em um ano, conseguiram uma competência linguística de nível dois (compreendem e expressam ordens simples com um vocabulário básico). Essas mães, uma vez por semana, também durante uma hora, davam oficinas de expressão e compreensão em inglês, com grupos de meninos e meninas espanhóis, árabes e sul-americanos para conseguir uma maior competência linguística em inglês. As oficinas sempre contam com a supervisão dos professores envolvidos no projeto de comunidades de aprendizagem, dado que as colaboradoras não são responsáveis diretas pelos alunos.

Estas atuações de envolvimento das

famílias, através das tertúlias dialógicas e das oficinas de língua inglesa, não são fatos isolados na dinâmica educativa, já que formam parte de um projeto mais amplo que tende a melhorar a resolução de conflitos, a referência da convivência e a competência linguística da primeira língua estrangeira em nosso centro escolar.

As tertúlias literárias dialógicas, como programa de êxito escolar em nosso centro educacional, formam parte do Programa Geral Anual, e estão incluídas no horário semanal, com uma sessão de uma hora, em cada uma das 12 tutorias do centro escolar. São dadas por uma professora do centro escolar e por Malem, professora aposentada com muita experiência em tertúlias dialógicas. Nelas participam o tutor ou tutora da sala e os professores que vêm de outros centros para aprender a realizá-las, com o objetivo de fazê-las em seus colégios.

As oficinas de dança e de atividades manuais também formam parte das atividades que o voluntariado realiza no centro escolar, com a participação de todos aqueles meninos/as que quiserem realizá-los.

Neste ano letivo de 2012-2013, em nosso afã de melhorar os rendimentos escolares, estamos tratando de envolver um segundo grupo de famílias que representa 12% dos alunos do centro escolar. São as famílias de origem muçulmana. As estratégias para sua inclusão até agora tinham sido atuações de aproximação das famílias por meio de entrevistas pessoais, oferecimento e gestão de bolsas para o transporte, alimentação, livros, programas de alfabetização em colaboração com os serviços sociais e a Comissão de Cultural da Prefeitura, programação de encontros gastronômicos e festivos, etc. Neste ano, as carências de recursos motivadas pelos “recortes” são mais notórias, por isso fizemos um contrato-programa. Nele, são convocadas para uma reunião as famílias com maior risco de exclusão socioeconômica para explicar-lhes as vantagens deste

contrato-programa, que é resumido em “formação e envolvimento na dinâmica escolar em troca de ajuda”. Estamos nas primeiras jornadas de apresentação e informação e, até agora, há uma boa aceitação e comunicação com as famílias deste grupo.

Há mais de três anos estamos tentando fazer uma transformação cultural e social de nossa realidade escolar. O envolvimento das famílias melhorou a comunicação entre professores e familiares. As famílias vão se aproximando mais do centro escolar, perdendo o medo que separa muitas vezes famílias e docentes. Estas famílias envolvidas e colaboradoras são nossa melhor carta de apresentação e de inclusão ante os novos familiares que, a cada ano letivo, chegam ao centro escolar. A avaliação dessas atuações das famílias e o voluntariado nos confirma que a utilização das inteligências interpessoal (fruto da relação com outras pessoas como são as famílias e o voluntariado) e intrapessoal (fruto da relação como nossos desejos, aspirações e capacidade de empatia) implementam um dos nossos objetivos



educacionais: a integração e a inclusão do terceiro pilar que sustenta a escola e a educação, formado pelas famílias, o vo-

luntariado e as pessoas colaboradoras; a expressão mais real do que poderíamos chamar inteligência cultural.

A LEITURA QUE TRANSCENDE

JOSÉ MARÍA DE RUS MARTÍNEZ/ DIRETOR DO CEPR LOS ARRAYANES, LINARES (JAÉN)

O CEPR Los Arrayanes, da cidade de Linares (Jaén), está localizado em uma zona considerada de alto risco de exclusão social. É um dos três centros escolares de difícil desempenho no Estado, e uma das três comunidades de aprendizagem de Ensino Fundamental da cidade.

O andamento do projeto de comunidades está sendo concretizado de maneira sossegada, racional e convencendo à equipe de professores sobre a viabilidade de cada atuação.

Neste ano, começamos com uma atuação conjunta entre o centro escolar e a Associação Cultural Poveda, que consiste na assistência de uma pessoa adulta, uma vez por semana, para ler, na sala de aula, uma história selecionada de maneira conjunta e consentida entre a coordenadora do Plano de Leitura e Biblioteca e o tutor ou tutora do

grupo. Esta leitura é oferecida ao adulto com alguns dias de antecedência para que ele possa preparar-se e depois trabalhar em sala de aula. Mas quem vai ler na sala de aula já teve, previamente, um encontro com a leitura, deixando-se encantar pelo prazer que propicia, e experimenta o modelo de leitura dialógica no espaço adequado.

A OFICINA DE LEITURA

A cada sexta-feira, é desenvolvida no centro escolar uma oficina de leitura dialógica frequentada por mulheres do bairro, com o propósito de se encontrarem em um espaço de intercambio de impressões.

O objetivo principal desta atividade é facilitar o diálogo respeitoso originado pela leitura individual e coletiva de um livro concreto. Pretende-se, assim, fomentar o interesse pela leitura como veículo de satisfação, prazer e enriquecimento pessoal, ao mesmo tempo em que se torna um elemento motivador.

Quanto à organização, é realizada a lei-

tura individual em casa, extraindo ideias, pensamentos e impressões que depois serão compartilhadas no encontro de maneira dialógica. Cada mulher traz suas contribuições, que enriquecem às demais e que são enriquecidas pelas de todas. Nesta oficina, o diálogo surge da leitura de obras contemporâneas como O Caminho de Delibes, livros que constam na Biblioteca Municipal Juan Sanchez Caballero.

Como complemento, se a obra foi representada no cinema, aproveita-se para ver ao filme uma vez que se termina a leitura do livro inteiro, com a finalidade de notar as diferenças entre o que foi lido e o que está representado, realizando também uma discussão sobre o filme em questão.

O IMPACTO

Neste espaço é valorizada, primordialmente, a contribuição pessoal de cada participante, considerando que a opinião de cada uma é válida e compreendida pelas outras.

Para as frequentadoras, trata-se de uma experiência de motivação, já que este encontro é o lugar e o momento apropriado para compartilhar sentimentos, inquietudes e preocupações em um grupo de iguais, onde pode-se expressar e aprender a escutar outras pessoas. Porque o grupo forma coesão e adquire confiança ao trocar experiências. O grau de compenetração é tal que esta atividade tem servido como trampolim para realizar outras, de caráter cultural, na cidade, como foi o recital de poesia anual, que organiza a Biblioteca Municipal, e as tertúlias literárias que ocorrem frequentemente. Também realizam-se algumas atividades em grupos, de caráter mais lúdico, sem perder o sentido formador: visitar museus, exposições históricas, etc.

Segundo elas informam, o fato de que seus próprios filhos e filhas as vejam ler em casa, convida para o gosto pela leitura, por prazer, e não somente como uma obrigação imposta.

Outro benefício que este grupo de leitura tem oferecido é ser representado por uma mulher de 70 anos de idade, analfabeta, que aprendeu a ler sozinha. E, assistindo esse grupo, ela é uma das que tem mais prazer com a leitura!

Assim, esta oficina se tornou um valor agregado às atividades do centro escolar, que abre suas portas à comunidade. Desse modo, é uma plataforma de formação integral da pessoa, valorizando o pensamento, validan-



do as opiniões das outras pessoas, abrindo os caminhos de comunicação e participação, e fazendo da leitura um elemento de prazer e aglutinação de sentimentos compartilhados.

Contribuímos com um exemplo do impacto o que escreveu uma participante, Rosa Romero Rosado:

Aprendi a ver os livros de outra maneira. Escutar o ponto de vista que cada uma das minhas companheiras oferece sobre o livro que estamos lendo enriquece-o, faz com que eu veja coisas que me escapavam e descobrir que ler em grupo te ajuda a esmiuçar e absorver o livro. Ao compartilhar a leitura, fomos fazendo um vínculo, uma amizade que espero que dure para a eternidade.

O FUTURO

Depois de participar das oficinas, estas mulheres se sentiram capazes de fazer intervenções nas salas de aula, lendo com os alunos e alunas do centro escolar. Se a atividade for desenvolvida normalmente, ao longo do ano letivo, será implementada e se estenderá aos grupos dos alunos mais novos, já que atualmente é desenvolvida nas últimas séries do Ensino Fundamental I.

A contribuição desinteressada de voluntários e voluntárias que vêm na educação um potencial de formação integral, faz com que atividades como esta sejam apreciadas pelos centros escolares como enriquecedoras, socializadoras e potencializadoras da leitura.