

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

ESCOLA

No. 7 - ABRIL 2012 - FERRAMENTAS DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES

N.º1 • OUTUBRO 2011

Grupos interativos

N.º2 • NOVEMBRO 2011

Leitura dialógica

N.º3 • DEZEMBRO 2011

Participação e Formação de Familiares

N.º4 • JANEIRO 2012

Tertúlias dialógicas

N.º5 • FEVEREIRO 2012

Prevenção à violência de gênero

N.º6 • MARÇO 2012

Convivência

N.º7 • ABRIL 2012

Desenvolvimento emocional

N.º8 • MAIO 2012

Transformação do entorno

N.º9 • JUNHO 2012

Educação em valores

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL



ANA PIZARRO/ EQUIPE DE ORIENTAÇÃO DE MÉRIDA E ORIENTADORA DO CRA LA ENCINA

Atualmente, temas como o desenvolvimento da inteligência emocional estão muito vigentes e têm conduzido a práticas educativas que nem sempre se baseiam em evidências científicas, mesmo com o risco que isso traz. Frente a estes programas, existem pesquisas de alto nível científico que demonstraram resultados que podem nos orientar no campo do desenvolvimento emocional. Um bom exemplo disso é o INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education, projeto com mais recursos e de maior nível científico sobre educação escolar que já foi financiado nos Programas Marco de Investigación Europea, no qual se observa como as atuações educativas de êxito, que têm o aval da comunidade científica internacional, não só potencializam o sucesso acadêmico e a coesão social, mas também a

melhoria do entorno e a transformação da vida das pessoas da comunidade educativa que participam dessas práticas. Neste artigo nos centramos nesta última dimensão, no desenvolvimento emocional que vivem todas as pessoas envolvidas nas atuações educativas que se realizam nas comunidades de aprendizagem.

O QUE ENTENDEMOS POR DIMENSÃO EMOCIONAL?

Uma acepção restrita do conceito de “inteligência” muitas vezes faz referência ao sentido acadêmico, na maioria das vezes expressado numericamente por um coeficiente intelectual. No entanto, é necessário romper esta associação entre inteligência e inteligência acadêmica, posto que, a partir da abordagem de conceitos como o de “inteligências múltiplas” proposto por Gardner (2003), é necessário destacar outras inteligências e outras aprendizagens. Neste sentido, Gardner propõe duas inteligências pessoais: a interpessoal (capacidade de

compreender aos demais) e a intrapessoal (habilidade que permite construir uma imagem de nós mesmos e ser capazes de utilizar essa imagem para agir na vida de modo mais eficaz).

Por outro lado, autores como Elster (2002), propõem que as emoções estão mais perto da razão do que se pensou até agora, pois a emoção e a razão não são conceitos opostos e sim complementares. Mead (1990), considerando o interacionismo simbólico, fala do Mim, do Eu e da Pessoa. O Eu tem a ver com as respostas que damos às ações dos outros, refere-se à nossa intersubjetividade (como somos); um Eu que não é estático, mas sim produto das interações. O Mim faz referência às ações do outro que o Eu assume. Assim, o Eu e o Mim “dialogam”, de forma que a pessoa seria a totalidade.

Partindo desta formulação, o desenvolvimento emocional engloba habilidades como a identificação de emoções, a autorregulação emocional e o desenvolvimento da empatia. Além disso, inclui elementos como o autoconceito acadêmico e pessoal dos alunos e das pessoas da comunidade educativa que participam dos processos de aprendizagem. Por exemplo, nas comunidades de aprendizagem vemos como pessoas não acadêmicas que nunca se imaginaram participando de atividades instrumentais para ajudar meninos e meninas a aprender, agora o fazem, melhorando sua autoestima e participando na gestão de conflitos.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Frequentemente escutamos nos centros educacionais expressões como as se-

guintes: “Mais um programa”, “pedem de tudo à escola”, etc. Manifestações que refletem o cansaço e o esgotamento dos professores diante das demandas constantes de uma sociedade em transformação.

Nas comunidades de aprendizagem, a contribuição para o desenvolvimento emocional é feito através das atuações educativas de êxito, no dia a dia, conjugando a aprendizagem instrumental com o desenvolvimento emocional. Ambos aspectos são vinculados, sem realizar atividades extraordinárias, quer dizer, se consegue a partir do que os meninos e meninas realizam na sua vida diária.

Se a partir da perspectiva de aprendizagem dialógica sustentamos que as interações são a base da aprendizagem, as emoções também poderão ser transformadas e trabalhadas por meio das interações heterogêneas. Neste sentido, Habermas (2001), afirma que a comunicação serve para interpretar os pensamentos, sentimentos e desejos que cada pessoa explicita, sempre com pretensões de autenticidade, não de poder.

Além disso, nas comunidades de aprendizagem, as interações entre os alunos, educadores e educadoras, famílias e membros da comunidade que potencializam o desenvolvimento emocional são produzidas a partir da abertura de diferentes espaços de aprendizagem e participação, como os grupos interativos, as comissões mistas e as tertúlias literárias dialógicas. Consequentemente, a dimensão emocional está presente em diversos espaços e é trabalhada de forma paralela sem reduzir-se a disciplinas concretas.

Alunos, professores, membros da comunidade, voluntariado, ninguém é

alheio a estas aprendizagens. Por exemplo, no caso dos professores, por meio da aplicação das atuações de êxito, observa-se um aumento do bem-estar. Segundo uma orientadora de estudos de uma comunidade de aprendizagem: “Antes eu ia para casa exausta e cansada de trabalhar, agora, vou cansada de trabalhar do mesmo jeito, mas vou contente; o que eu faço me faz sentir bem”. Além disso, o reconhecimento por parte da comunidade educacional pelo seu trabalho, esforço e compromisso é evidente. Se as pessoas responsáveis por educar os meninos e meninas se sentem assim, serão capazes de educar e transmitir modelos educacionais mais positivos.

Por outro lado, o reconhecimento, pelo centro educacional, das capacidades, possibilidades, valores e identidade que cada membro da comunidade educacional possui, é devolvido em dobro por meio do compromisso, participação e entrega ao centro educacional, o que também repercute no seu bem-estar. Existe melhor maneira de contribuir ao bem-estar, educação e desenvolvimento emocional de nossos alunos e alunas?

BIBLIOGRAFIA

A Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente*. Barcelona. El Roure-Paidós (v.o. 1999).

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción. Madrid. Taurus.

Gadner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.

Mead, G. H. (Ed.). (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. Paidós.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

IRENE ORTOLL / DIRETORA DA ESCOLA
ÁNGEL GUIMERÀ, EL VENDRELL

Quando falamos de educação não enfocamos única e exclusivamente na aquisição de conhecimentos e nas estratégias mais adequadas para consegui-los, mas

também nos referimos à formação integral da pessoa, a seu desenvolvimento como indivíduo; e isso inclui suas emoções, seus sentimentos, sua forma de ser e agir, sua relação e empatia com os outros.

No nosso centro educacional, a Escola Àngel Guimerà de El Vendrell, vemos

como, através das atuações educacionais de êxito, os grupos interativos (GI) ou as tertúlias literárias dialógicas (TLD) potencializam não só a aprendizagem dos alunos, mas também o desenvolvimento emocional dos meninos e meninas. Por um lado, nos grupos interativos é favore-

cido o trabalho cooperativo. Os alunos se ajudam entre si para conseguir resolver os exercícios programados pelos professores. Uma das características dos GI é a heterogeneidade da sua composição, tanto no que se refere ao nível intelectual e rendimento acadêmico dos alunos, quanto ao gênero ou à origem socioeconômica e cultural. Isto permite o enriquecimento mútuo entre os alunos e alunas, e melhora seu relacionamento, “rompendo as etiquetas” que frequentemente provocam conflitos nas salas de aula ou ao sair delas.

GRUPOS INTERATIVOS E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Damos um exemplo: GI da área de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental I. Um dos grupos está trabalhando com as divisões e dois alunos começaram um diálogo em que um deles consegue explicar ao outro como se faz a divisão, o ajuda e juntos a resolvem.

O aluno que foi capaz de ensinar ao companheiro internalizou e consolidou o processo matemático da divisão; mas também se mostra muito mais seguro de si mesmo e se sentiu orgulhoso por isso. Sua autoestima melhorou. A partir desta situação se estabeleceu um “bom relacionamento” entre os dois alunos (inexistente até este momento).

Estes dois garotos, durante a hora do recreio, não costumam brincar juntos, já que um deles é o melhor jogador de futebol da turma e o outro é um dos piores e ninguém quer jogar com ele; mas casualmente o “rei da quadra de futebol” é o aluno que não sabia fazer divisão (vamos chamá-lo de A), e o garoto menos hábil para o esporte (vamos chamá-lo de B) é quem o ajudou no GI a resolver os exercícios de Matemática. Na hora do recreio, quando A ensina B estratégias para jogar futebol melhor, este, de uma forma quase automática, é aceito pelo grupo.

Com o que já foi exposto aqui e a partir da observação direta, podemos afirmar que a segurança em si mesmo e a autoestima melhorou nos garotos, assim como seu relacionamento e empatia, evitando ao mesmo tempo um “conflito” que antes possivelmente poderia ser gerado quando B queria jogar futebol e os outros o rejeitavam. Os dois garotos contribuíram com algo em diferentes momentos, já que aprenderam a explicar as coisas de “igual para igual”, a debater e a colaborar e, principalmente, a adotar o pa-



pel de quem ensina em um momento e de quem aprende no outro. Com este trabalho foi favorecida a solidariedade e seus sentimentos são de satisfação, o que repercute na sua vida diária na escola e no seu crescimento pessoal e emocional.

Nos GI os alunos e alunas trabalham de maneira cooperativa e cada um deles expõe seu ponto de vista e sua opinião pessoal no momento de resolver uma questão ou de formular uma estratégia para resolver um problema. As tarefas programadas devem terminar no tempo previsto e para consegui-lo deve-se aceitar todas as propostas.

Com o diálogo e o debate, respeitando a vez de falar, são realizados os exercícios. O GI favorece a participação de todos os seus membros com a consequente melhora do autoconceito individual e do grupo. Por outro lado, ao serem capazes de resolver os exercícios e de acelerar as aprendizagens, todos os componentes do GI veem melhorar seus resultados acadêmicos (cada um no seu ritmo e no seu nível) e nenhum deles se sente frustrado, já que todos conseguiram realizar as tarefas propostas pelos professores. Definitivamente, foi consolidada a aprendizagem dialógica.

A seguir mostramos algumas das propostas que deram alunos e alunas ao perguntarmos se eles gostam de trabalhar em GI e por quê:

» “Sim, porque me ajuda a melhorar os resultados e as voluntárias nos ajudam a resolver perguntas difíceis” (Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental).

» “Sim, porque quando não sabemos al-

guma coisa podemos perguntar aos colegas e os voluntários nos ajudam e eles também estão contentes de poder ajudar” (Aluno do 5º ano E.F.).

» “Sim, porque quando não sabemos alguma coisa, nos ajudamos entre todos e resolvemos mais rápido” (Alunos do 6º ano E.F.).

» “Sim, porque os colegas me ajudam e os professores também, e assim entendo melhor as coisas. As pessoas me ajudam e eu não tenho que fazer tudo sozinho” (aluno do 5º ano E.F. com necessidades educacionais especiais).

» “Sim, porque se aprende a fazer muitas coisas ao mesmo tempo” (Aluna do 2º ano E.F.).

» “Sim, porque quando os outros meninos e meninas não sabem as coisas eles nos perguntam e nós os ajudamos a responder” (Aluno do 6º ano E.F.).

» “Sim, porque mesmo trabalhando mais aprendemos muito; além do mais não nos cansamos e é muito divertido” (Aluno do 2º ano E.F.).

As seguintes opiniões são de voluntários e voluntárias diante da pergunta sobre se acreditam que os alunos e alunas melhoraram a aprendizagem e em que lhes acrescenta ser voluntário/a:

» “Na verdade acho que sim, é notável uma melhora no rendimento”. “Me realiza como pessoa conviver com garotos e garotas, poder ajudar. Percebe-se a escola de outro ponto de vista” (Mãe de aluno e voluntária).

» “Acho que sim. Pessoalmente penso

que se começa-se a trabalhar em GI desde o início do Ensino Fundamental I, os resultados serão fantásticos”. “Me traz satisfação pessoal porque faço uma coisa que ajuda os outros. Ver que estou fazendo um trabalho que, em outro momento, minha filha também poderá realizar me estimula. Vale a pena porque sei que os ajudou a serem melhores estudantes” (Pai de aluna e voluntário).

» “Sim, acho que melhora bastante”. “Para mim é muito positivo. Tenho conhecimentos de inglês e é muito importante colaborar nos GI, porque para os meninos é melhor começar a aprender inglês desde pequenos, quanto antes melhor” (Voluntária).

» “Suponho que sim, isso se verá no final do curso, nas avaliações”. “Pessoalmente, gosto de participar em parceria com a escola, já que assim estou mais perto dos meus filhos. Geralmente colaboro na educação para que ela seja mais justa. A escola agora é mais aberta, mais participativa, e há mais relação entre a família e a escola. Antes estávamos mais separados e agora estamos mais unidos”. (Pai de dois alunos e voluntário).

» “Sim, pouco a pouco percebe-se o avanço”. “É gratificante poder ajudar, mas o que mais me surpreendeu é o trabalho que realizam as professoras, agora vejo isso diferente do que via antes. Acho que valorizo ainda mais o trabalho delas. Sempre elogio. É muito interessante. E para as meninas é muito motivador que eu venha aos GI” (Mãe de duas alunas e voluntária).

» “Tenho certeza que sim”. “Eles aprendem com a gente, mas eu estou aprendendo muito mais com eles, já que tem coisas que estamos fazendo que quando eu ia à escola não se faziam. Além disso, eu venho de outro país e nos GI melhoro meu conhecimento do idioma. Para mim é uma grande satisfação e enriquecimento pessoal” (Mãe de três alunas e voluntária).

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

As TLDs com alunos são uma das ações em que se melhoram significativamente os resultados de competências básicas de compreensão leitora; mas além disso, apresentam um valor agregado, já que ao tratar de um processo comunicativo e educar na leitura reflexiva e crítica, é gerada uma interação entre os alunos e alunas, compartilhando suas opiniões, e explican-



do suas experiências pessoais.

Se continuamos com os exemplos, diremos que no 6º ano do E.F. lemos El Quijote e nessas tertúlias costumam surgir questões como: “É injusto que Sancho vá andando e Dom Quixote à cavalo. Eles deveriam revezar”. “Sinto pena de Dom Quixote porque todo mundo ri dele, e temos que cuidar das pessoas doentes e não rir delas”. “Me lembrei de quando viajamos para Marrocos no verão, porque sempre paramos para descansar no mesmo povoado que Sancho e Dom Quixote”. “Neste livro dizem muitos palavrões e já que é uma adaptação para crianças não deveriam aparecer, porque assim a gente aprende”. “Como podem dizer que ele enlouqueceu de tanto ler, se ler é bom para aprender e para ser mais esperto?”. “O pedaço de pão de centeio deve ser horrível, mas quando se tem fome você come tudo, pois eu vi um programa na TV em que apareciam uns meninos na África que estavam muito magros e não tinham nem leite. Eu gostaria de mandar para eles a comida que sobra da minha casa”. “Eu vi o livro original na biblioteca, é muito mais grosso que o nosso. Quando eu for mais velho, vou ler”. A partir de cada uma destas opiniões foram travados diálogos em que todos e todas davam seu ponto de vista e o relacionavam com suas próprias vivências, tratando temas pessoais, sociais e da atualidade.

Ao respeitar todas as opiniões, ninguém se sente discriminado nem inferior aos outros e isso fortalece a autoestima de todos. Todos e todas se enriquecem com temas sobre sentimentos, atitudes,

etc. Com as TLDs não se exclui ninguém e as alunas e alunos menos adiantados se sentem valorizados entre seus colegas. Isto faz com que melhore seu estado de ânimo e tenham uma sensação de tranquilidade. Chegam a explicar coisas que não tinham compartilhado antes com ninguém, coisas que acontecem na vida e que normalmente não se fala com colegas e professores; há um diálogo igualitário. Por outro lado, a satisfação de ousar compartilhar, de superar medos por não saber o que dizer, sentir-se aceito pelo grupo faz com que se sintam bem porque aprendem, criando um clima agradável, um ambiente enriquecido e entusiasta, melhorando a empatia e a convivência entre eles.

Na medida em que se avança na leitura, melhora a entonação, a velocidade, aumenta o vocabulário e se expressam com maior fluidez, sem dúvida consolidam o domínio da leitura e da agilidade mental. Tudo isso repercute numa grande satisfação pessoal que motiva a ler ainda mais, oferece maiores oportunidades de acessar a sociedade de informação, a crescer em harmonia e a construir um bom conceito de si mesmos.

Para finalizar podemos dizer que, se nos referirmos ao aspecto mais pessoal, trata-se de um processo de retroalimentação que fortalece o crescimento emocional de todos e cada um dos participantes do projeto, que nos enriquece, nos motiva e nos entusiasma no nosso trabalho diário, tanto desde o ponto de vista dos professores, como dos próprios alunos e obviamente do voluntariado, sem o qual este projeto careceria de sentido.

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE TODA A COMUNIDADE

NÚRIA ESCOTÉ, SANDRA OLIVER, AMAYA SORIA / PROFESSORAS DO CEIP TEIÀ

Nossa escola está trabalhando na transformação em comunidade de aprendizagem há pouco tempo. Uma das primeiras fases deste projeto é a do sonho, um momento em que toda a comunidade educacional pensa na escola que deseja. Esta maneira de iniciar o projeto de transformação marca o envolvimento emocional que será gerado ao longo do caminho iniciado, já que libera a esperança e o otimismo necessário para continuar avançando. Este foi um momento especial, já que famílias, alunos e professores compartilham as expectativas em direção a um projeto comum.

Desta maneira, a escola deixou de ser um lugar descontextualizado do seu entorno para se abrir a novas relações com toda a comunidade. Estas interações estão contribuindo para a educação emocional de todas as pessoas que participam no projeto.

Uma das atuações de êxito que iniciamos neste ano escolar foram os grupos interativos, e este artigo está baseado nas reflexões de três professoras da Educação Infantil relacionando o trabalho nestes grupos e suas repercussões nas emoções do professores e voluntários.

A entrada de familiares e voluntários nas salas de aula gerou sobretudo um entusiasmo compartilhado. Havíamos realizado poucas sessões quando a professora de Grupo de 3 anos comentou no pátio: “Hoje escutei na sala de aula como o Jan perguntava ao Gerard: Quer que eu te ajude? Se você quiser, eu te ajudo, mas não farei por você”. Nossa experiência profissional tinha demonstrado que era realmente difícil gerar estas atitudes de ajuda e colaboração nesta etapa, e tivemos uma grata surpresa ao comprovar que em poucas sessões de grupos interativos se podia começar a ver resultados tão positivos, resultados que continuamos observando no dia a dia da sala de aula.

É um prazer para nós ver como nossos alunos esperam, ansiosamente, a chegada dos voluntários para trabalhar. A cada ma-

nhã falamos do que vamos fazer ao longo do dia. Só de ouvir o dia da semana, os meninos e meninas já sabem que hoje é dia de grupos interativos e nos mostram, com suas expressões e seus olhares, o entusiasmo e a alegria com que esperam este momento.

As atividades dos grupos interativos estão pensadas para potencializar as interações entre eles e elas. São grupos heterogêneos tanto por níveis de aprendizagem quanto por características emocionais. Desta maneira, os meninos e meninas com mais timidez, aqueles que, no grupo grande, têm dificuldade de participar ativamente, neste espaço encontram a confiança em si mesmos e a valorização que precisam para poder se expressarem com tranquilidade. Ao mesmo tempo, os alunos que sempre participam, aprendem a escutar seus colegas, a ter paciência e a valorizar as contribuições dos seus iguais.

Nos grupos interativos, os alunos que têm seus familiares participando na sala de aula, estão aprendendo a dividir a ternura e o afeto, que normalmente teriam só para eles, também com seus colegas. Nesta idade, o sentimento de apego é ainda muito forte e é um passo importante para os meninos e meninas dividir este afeto.

Os grupos interativos geraram entusiasmo e empatia entre familiares e professores para poder aproveitar juntos as atividades da sala. A empatia é experimentar o estado emocional de outra pessoa; a capacidade de captar os estados emocionais dos outros e reagir de forma apropriada socialmente. Motivadas pelo trabalho realizado nas salas de aula com os grupos interativos, pudemos constatar que os familiares voluntários souberam colocar-se no lugar dos professores e professoras. Por exemplo, ao finalizar uma sessão de grupos interativos, Raquel, mãe voluntária, comentou: “Estou esgotada, não sei como vocês aguentam o dia todo”. Não se trata de destacar os méritos dos professores e professoras, mas, para as pessoas voluntárias, participar nos grupos interativos permite entender o dia a dia que acontece nas salas de aula da escola. Outra mãe comentou um dia como havia observado me-

lhoras consideráveis em um menino com problemas de aprendizagem. Desta maneira, estamos compartilhando um objetivo comum, caminhando juntas em direção a uma melhora nas aprendizagens dos nossos meninos e meninas.

Por outro lado, o papel do voluntariado também foi central, já que nos ensinou novas estratégias. Estamos acostumadas a dividir nosso trabalho sempre com outros professores e professoras, e a visão trazida pelos voluntários e voluntárias nos proporciona uma perspectiva diferente e enriquecedora, gerando assim um novo feedback no nosso dia a dia. O fato de dividir este espaço com o voluntariado deu lugar a novas relações com os familiares, gerando assim um clima de confiança e respeito mútuos. Iniciamos este caminho com poucos voluntários/as, mas o entusiasmo e o otimismo que transmitiram as famílias participantes contagiou outras pessoas com vontade de participar no projeto.

Também encontramos pessoas que manifestaram suas dúvidas e inseguranças ao se colocarem diante de um grupo de meninos e meninas. E, neste sentido, nós também fizemos um trabalho para nos colocarmos no seu lugar e buscar assim estratégias que os ajudassem a superar estas inseguranças, fazendo-os ver como têm muito a oferecer, já que todas as contribuições são boas e dão aos meninos e meninas novos pontos de vista que os enriquecem. Aproveitamos, por exemplo, comentários reais que ouvimos dos e das voluntárias durante as sessões para reforçar positivamente suas contribuições nas atividades seguintes que realizamos conjuntamente.

As mudanças no nosso centro educacional sempre custaram um pouco; os professores e professoras que trabalham lá há anos podem ter se mostrado reticentes à participação de pessoas “não profissionais da educação” no dia a dia da escola. No entanto, apesar do pouco tempo que passou, já pudemos observar mudanças neste sentido. Pouco a pouco, o otimismo gerado pela participação de familiares na escola tornou

possível a mudança nestas pessoas mais reticentes. Assim como diz Paulo Freire (1997): “Mudar é difícil, mas possível. A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades.” A redação deste artigo evidenciou que o projeto iniciado envolve, explícita e implicitamente, uma educação das emoções. Em primeiro lugar, nos alunos, principal motivo pelo qual iniciamos o trabalho, dando a eles confiança em si mesmos, alegria por compartilhar momen-

tos dentro da escola com o voluntariado e satisfação pelos resultados que estão obtendo. E em segundo lugar, com as pessoas adultas envolvidas, professores e professoras e voluntariado, pondo em jogo novas formas de relacionamento que envolvem mais confiança e empatia entre todos e todas. E, de maneira global, também nos parece significativo ressaltar o otimismo e o entusiasmo gerados ao ser parte de um objetivo comum, melhorar a qualidade da educação

de nossos meninos e meninas. Por qualidade não entendemos exclusivamente o êxito acadêmico, ainda que este seja fundamental na educação emocional, mas também o desenvolvimento global dos meninos e meninas, envolvendo toda a comunidade. Assim como diz um provérbio africano, “é necessário todo um povo para criar uma criança”.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rour e Editorial.

JUNTOS VAMOS MAIS LONGE

CANDELARIA PEÑA / ORIENTADORA EDUCACIONAL DO CEIP ADRIANO DEL VALLE

Pata Negra cantava, lá pelos anos 80, uma canção que definia muito bem a cidade de Sevilha. “Sevilha tem duas partes/duas partes bem diferentes/uma dos turistas/ e outra, onde vive a gente...”. O bairro de La Plata é desses lugares que os turistas não visitam. Um bairro nas imediações da cidade acostumado, desde os primeiros momentos de sua história, à exclusão e segregação social, e que, nos últimos anos, foi surpreendido pela contínua chegada de migrantes. O CEIP Adriano Del Valle é o colégio mais antigo do bairro e foi fruto das reivindicações de sua vizinhança nos anos 70. Posteriormente, foram construídos novos colégios em bairros limítrofes com população de um nível socioeconômico maior. Muitas famílias consideravam que matriculando seus filhos e filhas nesses outros colégios, facilitavam sua inclusão social e favoreciam seu êxito escolar.

A escassa participação das famílias na vida da escola propiciava o desconhecimento e o pouco prestígio do colégio, imagem que contaminava os alunos, pois no inconsciente coletivo formava-se a ideia de pertencer a uma comunidade educativa com poucas perspectivas de futuro e com baixas expectativas para seus alunos, o que provocava uma contínua redução na quantidade de matrículas. Por isso, quando, no ano letivo de 2006-2007, a comunidade educativa iniciou o processo de transformação em comunidade de aprendizagem, a participação das famílias no centro educacional foi um

dos principais desafios.

Em nossa comunidade de aprendizagem percebemos como a formação que adquire a família ao participar democraticamente nas comissões mistas é transferida para seus filhos/as dando-lhes segurança e experiência em práticas igualitárias e dialógicas. Além disso, os alunos põem em prática habilidades aprendidas nos espaços de decisão: em suas assembleias, nos grupos interativos, nas tertúlias, nas assembleias de representantes... habilidades que aprendem também com suas famílias. As famílias sem formação acadêmica, ao se relacionarem com pessoas de outros níveis culturais em um plano de igualdade, elevam sua autoestima e desenvolvem um melhor conceito de si mesmas. O êxito educacional depende, em grande medida, de um bom autoconceito, de ter expectativas positivas sobre o rendimento e uma motivação intrínseca para aprender. A família tem um papel fundamental nestes aspectos. As comissões mistas potencializam o valor e a contribuição das diferentes pessoas, possuam ou não uma grande inteligência acadêmica, razão pela qual a inteligência cultural é considerada como um princípio fundamental.

Por outro lado, o desenvolvimento emocional das pessoas está muito condicionado às experiências vitais que desenvolvem ao longo de sua vida. A partir de uma prática baseada em princípios dialógicos, observamos que quanto mais ricas as experiências dos adultos, mais ricas são as experiências dos menores, já que se lhes ajuda a compreender, canalizar e expressar os aspectos emocionais de sua vida. Dessa maneira, cria-se a possibilidade de torná-los capazes de lidar

com as tarefas de aprender, interagir, resolver problemas cotidianos e adaptarem-se às complexas demandas do crescimento e do desenvolvimento pessoal. A autoestima e o autoconceito são a base do desenvolvimento da competência emocional e influenciam no desenvolvimento da conduta e da aprendizagem, condicionando o sucesso ou o fracasso escolar de nossos alunos. Em nosso centro educacional, as comissões mistas tiveram um papel fundamental, já que nos permitiram articular a participação das famílias nos espaços de decisão. Uma das primeiras comissões mistas ficou encarregada de aproveitar as riquezas que a grande diversidade cultural nos trazia, e da qual desfrutamos em nossa comunidade. Por isso, desejávamos articular um projeto intercultural que refletisse o sucesso das novas ferramentas de interação que começávamos a usar. O projeto foi um sucesso porque foi idealizado e gerido pelas famílias, mediadoras interculturais, alunos, voluntariado e professores. Juntos conseguimos a aceitação e aproveitamento por parte de todos e todas; e, o mais importante, algo que começou como um sonho, se converteu em uma realidade consolidada no centro educacional.

Por meio das ações desenvolvidas por estas comissões, as famílias se sentem mais apoiadas e aceitas, o que repercute em seu bem estar. Por exemplo, quando uma mãe marroquina ou um pai chinês acompanham a um de seus compatriotas a matricular seu filho ou filha, deixam-no tranquilo ao dizer: “neste colégio seu filho vai estar bem, aqui eles se preocupam que a criança aprenda e se sintam bem, aqui somos igualmente importantes”. E se os pais e mães se sentem impor-

tantes e iguais, também assim o sentem seus filhos e filhas, já que as famílias transmitem o desejo de superar preconceitos e estereótipos. Além disso, os meninos e meninas imitam a conduta dos mais velhos formando sua personalidade e seus valores sociais. Quer dizer, o impacto emocional produzido nas famílias ao se sentirem acompanhadas, bem recebidas, bem informadas e que sua participação é importante, é vital para o bom desenvolvimento emocional de seus filhos e filhas.

Outras comissões mistas ficaram responsáveis por tornar realidade outros sonhos. Um exemplo é a encarregada de organizar a festa de fim de ano. Sonhávamos com uma festa com palhaços, teatro, colchonetes no pátio, brincadeiras para todos, lanche, banda de música... Agora ninguém duvida das vantagens de organizá-la juntos. Experimentar que o valor está no que se diz, e não em quem diz, é um aprendizado que todos os membros da comissão mista interiorizam. As famílias são transformadas em

referências positivas para toda a comunidade, mas sobretudo para seus filhos e filhas: os meninos e meninas veem seus desejos realizados e sabem que seus pais e mães tiveram um papel fundamental.

O último dos nossos grandes sonhos foi participar nos programas ARCE do Ministério de Educação, já que queríamos encontrar outras escolas com as quais sonhar. As escolas com as quais começamos a colaborar estão entusiasmando todos com o projeto e uma comissão mista está encarregada de colocá-lo em prática; um novo desafio com o qual continuaremos aprendendo a gerir, de modo dialogado e democrático, nossos projetos de futuro. Como consequência do andamento de comissões como esta, vemos que filhos e filhas das famílias que participam nos órgãos de decisões são os melhores informados e se tornam referências para seus colegas. As caras de Achraf, Esteban ou Nerea dizem tudo quando lhes entregamos o bilhete que lembra suas mães que às terças-feiras no reunimos nas comissões

mistas. Eles e elas, e seus irmãos e irmãs, se beneficiam ainda mais com oficinas, com a biblioteca tutorada, e ampliam seu tempo de aprendizagem enquanto suas mães participam das comissões mistas; “a escola se torna a continuação de sua casa” diz Paqui, a mãe de Daniel e Bárbara.

Como fruto de todas estas experiências, podemos observar que entre os diferentes modelos de participação familiar, a mais decisiva, a que se produz nos espaços de decisão, é uma das que favorece e potencializa mais o desenvolvimento emocional dos meninos e meninas e, portanto, seu sucesso educativo. O Adriano Del Valle apostou nela para alcançar o sucesso educativo e social dos meninos e meninas do bairro de La Plata. O bairro entendeu a iniciativa e as famílias voltaram a confiar a educação de seus filhos e filhas, o que se traduziu em uma mudança, de uma tendência antes decrescente, ao aumento constante do número de alunos e alunas. E tudo graças à abertura de portas de nossa escola.

COMPARTILHANDO EMOÇÕES NAS TERTÚLIAS ADULTAS

JOSEBA GARAY NAFARRATE/ ORIENTADOR DA EQUIPE DE ORIENTAÇÃO BADAJOZ-1

Há muitos anos, quando iniciei minha colaboração com os Centros de Promoção da Mulher (CPM) da UVA-Santa Engracia, El Progreso e El Gurugú de Badajoz, fui movido pela ideia de que melhorar a qualidade de vida dos adultos deste bairro, melhoraria a qualidade de vida dos alunos dos colégios da região. Atualmente, as tertúlias literárias e musicais proporcionam à minha vida os momentos de maior qualidade e calor humano, trazendo um equilíbrio pessoal que não sou capaz de encontrar em nenhuma outra atividade.

As emoções que despertam as primeiras tertúlias são: o medo de escutar a própria voz em público, a insegurança de poder dizer o que se quer dizer e o medo do ridículo diante do que pensarão as demais pessoas. Antes de começar a primeira tertúlia, Pepa me advertiu de que ela não poderia falar. No entanto, fez uma intervenção quase no final e quando nos levantamos, veio até mim, juntou minhas mãos entre as suas e me agradeceu. Na se-

gunda tertúlia, sentou-se ao meu lado porque disse que lhe dava “sorte”. Durante essas primeiras tertúlias, lembro de uma mulher que fez o sinal da cruz antes de falar em público pela primeira vez. Eu esperava que, ao perceber que nada acontecia, ela deixasse de fazê-lo. Outras pessoas sentiam calor de repente, enrubesciam, suavam ou ficam sem ar na metade de uma frase. E todas comentavam, antes e depois de cada tertúlia, o momento difícil que passavam. São pessoas para quem um livro é um objeto estranho, expressar seus pensamentos e suas emoções são ainda mais, e fazê-lo em público parecia um exercício que exigia um enorme esforço.

Entretanto, com apenas dois meses, a mesma Pepa e sua colega de tertúlia, Filomena, não tiveram nenhuma dificuldade em ir ao Colégio de La Roca de La Sierra para contar sua experiência e compartilhar uma tertúlia literária dialógica com todo o grupo de professores do colégio, a partir do texto *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca. Ao mesmo tempo, elas estão lendo *A metamorfose*, de Kafka. Desde este período,

participo em uma nova tertúlia no Cerro de Reyes de Badajoz e, ao final de cada uma delas, uma avó que participa, me dá de presente um exemplar gratuito do jornal *La crónica de Badajoz*. Depois de pegar o jornal e agradecer, fico comovido com as emoções que ela me transmite, enquanto ela me olha sorrindo, ainda que eu não conheça sua voz porque ela nunca falou. Eu trato de transmitir-lhe a mesma emoção que me evoca, mas não tenho certeza de que consiga fazê-lo.

As primeiras tertúlias aconteceram nas comunidades de aprendizagem *Nuestra Señora de Fátima de Badajoz*. Reunimos o grupo em um círculo para dialogar, ler, escutar, opinar e fazer isso em um ambiente “seguro”, no qual ninguém, nem nada do que foi dito, seria criticado nem questionado. Começou-se, então, a mobilizar as emoções, o que fez com que, a partir desse momento, as intervenções fossem mais fluidas, a linguagem expressasse melhor o pensamento, começássemos a reconhecer e a expressar nossas emoções e as dos outros.

Que algumas mulheres não soubessem

ler, era um problema que foi resolvido rapidamente com a decisão de fazer uma leitura prévia em voz alta do texto, ou de dividir a atividade em duplas ou em grupos. Assim, quando um parágrafo lido chamava atenção de alguém, ela pedia à sua colega que anotasse, e ela comentava na tertúlia. Desta maneira tão simples e solidária superou-se um obstáculo que, de outra maneira, seria intransponível, para esta pessoa, em uma tertúlia não dialógica.

Nossa linguagem e nosso pensamento são duas das características que melhor nos definem, mas não nos representam bem se não as acompanhamos com nossas emoções. Expressar nossas emoções nos torna mais humanos. Por isso, escolhi como primeiro clássico o livro de Miguel Delibes *Los santos inocentes*, o que nos facilitou muito esta tarefa. Elas se reconheceram imediatamente no contexto e nos personagens, se arriscaram a contar suas próprias vivências das suas infâncias e juventudes, se indignaram com as condições de vida em que viveram, analisaram e compararam aquela situação com a atual, reconheceram avanços e retrocessos em nossa qualidade de vida, ou recordaram receitas que já não utilizam mais.

Quando estas mulheres encontram sentido naquele livro porque fala de suas próprias vidas, entram, pela primeira vez, em cena as emoções positivas e isso transforma nossas tertúlias: elas não têm medo de falar de si mesmas, a linguagem se torna espontânea e

desinibida, e aparece a linguagem corporal tão habitual nelas, fora das tertúlias, por meio de gestos e movimentos. As tertúlias se tornam mais profundas e intensas porque refletem melhor nossa complexidade. A entrada das emoções positivas tem o efeito de igualar todos os participantes. Já não é tão importante que a linguagem seja diferente, porque seu efeito fica anulado pela emoção. E o papel de moderador se reduz consideravelmente em benefício do protagonismo do grupo.

Nesse momento, eu me encontro a ponto de iniciar uma transformação de algo que sigo desfrutando e pelo qual continuo nessas tertúlias. Eu já tinha escutado, como orientador, muitas explicações do que, nas comunidades de aprendizagem, entendemos por “inteligência cultural” ou “diálogo igualitário”, e tinha estas ideias bem colocadas e organizadas em minha estante de conceitos. Depois dessas tertúlias, minha compreensão destes conceitos é muito diferente porque os desenvolvi com pessoas muito diferentes de mim em um ambiente muito diferente ao meu. Provavelmente, as pessoas mais diferentes de mim, dentre as que posso cruzar pelas ruas da minha cidade, sejam essas mulheres destes centros educacionais. Em primeiro lugar, porque são mulheres e eu não sou, e em segundo lugar porque suas vidas transcorreram por caminhos extraordinariamente diferentes do meu. Agora entendo melhor que a diversidade e a heterogeneidade humana são uma riqueza, porque com elas vivi experiências que não poderia experimen-

tar com as pessoas com as quais me relaciono e trabalho habitualmente.

Acredito que não seja possível que um profissional da educação aprofunde muito nestes conceitos partindo de tertúlias literárias dialógicas com grupos que apresentem características muito similares, vinculados aos ambientes nos quais trabalha, da linguagem em que vive submerso e das pessoas com as quais se relaciona. Com pessoas muito parecidas a nós mesmos, tendemos a nos reproduzir. Agora sei que me faz muito bem relacionar-me com elas, o que noto cada vez que saio de suas tertúlias, porque percebo que piso em um solo mais real do que em outros contextos.

Nos últimos dois meses, os mesmos centros educacionais que iniciaram, há anos, as primeiras tertúlias literárias dialógicas, iniciaram uma tertúlia musical dialógica. Para a primeira tertúlia escolhemos *El amor brujo* de Falla. Assim que começou a tocar a música, tive que me levantar diante dos ruídos contínuos do equipamento de som e das breves, ainda que contínuas, desconexões dos cabos do alto-falante. Mas me tranquilizava ver que elas não se alteravam, estavam concentradas para a audição. A música era só uma desculpa para fazer o que elas mais gostavam: compartilhar experiências e emoções. Eu não pude resistir a gravar a sessão para imortalizar as condições acústicas em que se realizou a primeira tertúlia musical dialógica de Extremadura.



ESCOLA. Diretor: Pedro Badía. Redatora Chefe: Loca García-Ajofrín. Redação: Pablo Gutiérrez del Álamo e María Piedrabuena.

Assinaturas e Atenção ao Cliente: C/Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) - Telefone: 902 250 510 - Fax: 902 250 515

Edição: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es Conselheiro Delegado: Salvador Fernández. Diretor Geral: Eduardo Garcia. Diretora de Publicações: Carmen Navarro. Depósito Legal: M-50-929-2007. ISSN: 1888-2781.

Paginação: María Piedrabuena

Coordenação: CREA-UB

Elaboração:

ESCUELA



Tradução: Gabriela Doll Ghelere

