

Tema	Página
Introdução	3
Modelo Nacional do Programa A União Faz a Vida	4
Formato do Programa	11
Principais aportes metodológicos do Programa A União Faz a Vida	12
Relações entre a Expedição Investigativa e o Projeto	14
Trabalho com Projetos	15
Comunidade de Aprendizagem.....	18
Articulação entre Projetos e o Currículo Escolar: as fases da intervenção pedagógica	19
Indicadores de avaliação dos encontros formativos implementados pelos assessores pedagógicos	25
Material de apoio para os encontros formativos	28
Textos de apoio para os encontros formativos	30
Referências	44
Anexo 1 – Avaliação do Programa A União Faz a Vida.....	45
Anexo 2 – Sugestão de Formulário de Avaliação de Oficinas – Satisfação	46
Anexo 3 – Sugestão de Formulário de Avaliação de Oficinas – Aplicação das Metodologias.....	47
Programas de Ensino.....	48
Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo para o 1º grau – 3º bloco – 1986/1989	50
Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental – Ciências	52
Conteúdos da Proposta Curricular de Matemática de Passo Fundo – 2008	54



Introdução

O material reunido nesta apostila tem por objetivo apresentar aos Assessores Pedagógicos os principais conceitos teóricos e os aportes metodológicos norteadores do Programa A União Faz a Vida, a fim de subsidiar os encontros formativos implementados com os educadores envolvidos no Programa.

Os Assessores Pedagógicos ocupam um lugar muito importante na implementação do Programa em âmbito nacional: são os responsáveis por implementar os encontros que formam os atores sociais diretamente envolvidos com as crianças e os adolescentes no interior das instituições educacionais: os educadores. Os Assessores Pedagógicos devem poder compreender a rede conceitual e metodológica que integra o Programa A União Faz a Vida a fim de organizar e implementar os encontros formativos com os educadores das diferentes Unidades de Ensino que integram o Programa. A presença desses elementos nos encontros formativos é peça-chave para que seja garantida a *homologia dos processos formativos*. Esta metodologia

objetiva a instituição de processos e ações, junto aos educadores, que se quer que sejam enfatizados e praticados junto às crianças e aos adolescentes no cotidiano das instituições educacionais. Portanto, tem como fundamento a semelhança da estrutura e das etapas que compõem o processo formativo de educadores e o processo formativo que deve ser implementado junto aos aprendizes. (Programa de Educação Cooperativa A União Faz a Vida – Caderno III. p. 6)

Tendo em vista garantir a homogeneidade de implementação do Programa de Educação Cooperativa em âmbito nacional, o plano de formação implementado pelos Assessores Pedagógicos deve versar sobre os usos das principais ferramentas metodológicas adotadas pelo Programa: as expedições investigativas, o trabalho com projetos e a comunidade de aprendizagem.

Os encontros formativos implementados pelos Assessores Pedagógicos com os educadores devem recorrer às experiências concretas das etapas que organizam as abordagens metodológicas. Ainda que a ênfase do plano seja dada às experiências concretas, não há a cisão entre a práxis vivida e o corpo de conhecimentos teóricos que a ela dá sentido. A rede conceitual adotada pelo Programa de Educação Cooperativa guarda íntima relação com as experiências propostas aos educadores durante o desenvolvimento de sua formação. Nesse sentido, as experiências fomentadas durante os encontros formativos devem tomar como referência os subsídios teóricos e metodológicos que fundamentam o Programa.

Os principais eixos teóricos que animam o Programa são: Cooperação e Cidadania. A fim de melhor conhecer os conteúdos desse conjunto conceitual, orientamos sua leitura nos Cadernos da Coleção (particularmente, o Caderno Vivenciando Trajetórias Cooperativas). Daremos maior visibilidade, nesta apostila, às estratégias formativas que devem presidir os encontros formativos implementados pelos Assessores de Programas Sociais, pois tais aportes metodológicos “encarnam” e dão vida aos subsídios conceituais que fundamentam o Programa A União Faz a Vida.

Modelo Nacional do Programa A União Faz a Vida

"Construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional."



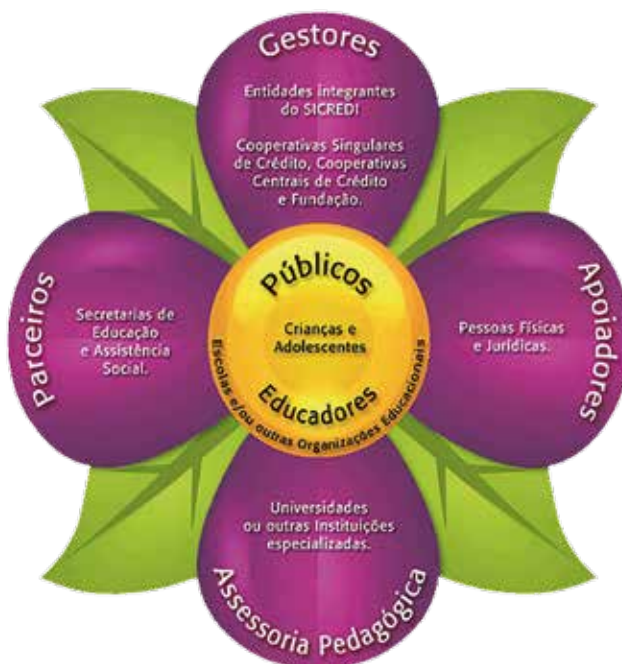
Objetivos do Programa A União Faz a Vida



Sinônimo de cooperação e trabalho, a abelha é a legítima mascote do Programa A União Faz a Vida. O símbolo do cooperativismo no seu peito fortalece a sua identidade com a Educação Cooperativa.

A Rede de Cooperação

Para que o Programa possa ser desenvolvido, é necessário congregarmos o desejo e a ação de vários agentes, que compõem a rede de cooperação. Cada um dos agentes tem igual importância, no entanto, responsabilidades distintas no Programa.



Gestores: as Entidades integrantes do SICREDI são as idealizadoras do Programa A União Faz a Vida. Têm na sua essência o cooperativismo e investem nas futuras gerações por acreditar que, dessa forma, contribuem para uma sociedade mais cooperativa e empreendedora. O SICREDI acompanha e age de forma estratégica, planeja e articula em prol do Programa, busca os Parceiros e os Apoiadores necessários para seu desenvolvimento. O Programa é desenvolvido nos municípios onde o SICREDI está presente.

Parceiros: os Parceiros são os responsáveis formais pelos ambientes educacionais onde o Programa se desenvolve. Têm papel de implementar as práticas educativas para a construção e a vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania com as crianças e os adolescentes.

Parceiros: Secretarias de Educação Municipal, Estadual, Secretaria de Assistência Social, ONGs e outras instituições educacionais locais.

Apoiadores: a necessária adesão de Apoiadores ao Programa tem por finalidade envolver representantes da comunidade na busca de melhores condições para o desenvolvimento do Programa e de seus projetos. São os atores sociais da comunidade de aprendizagem.

Os Apoiadores: pessoas físicas e jurídicas da comunidade que apoiem o objetivo e os princípios do Programa. Exemplos: cooperativas, empresas, pais, familiares, entre outros.

Assessoria Pedagógica: contratadas pelo Gestor, as Assessorias Pedagógicas têm o papel de promover a formação continuada dos educadores para colocar em prática as atividades e os repertórios de cooperação e cidadania com educadores, que, por sua vez, conduzirão o processo de formação das crianças e dos adolescentes.



As Assessorias Pedagógicas: profissionais de instituições de ensino superior, institutos, centros de pesquisa, entre outros, que atendam aos requisitos técnicos exigidos para promover a formação dos educadores.

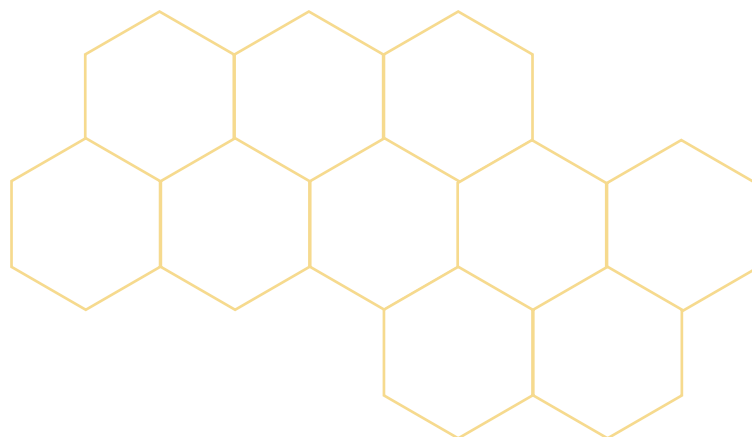
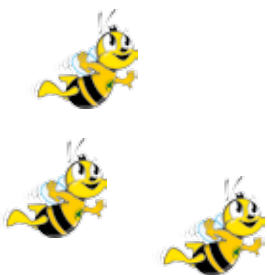
Responsabilidades das Assessorias Pedagógicas:

- 🟡 Realizar a formação continuada dos educadores, a partir das diretrizes e das metodologias definidas pelo Programa.
- 🟡 Assessorar, sob o ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento do Programa e seus projetos, conforme carga horária estabelecida, oferecendo subsídios metodológicos aos educadores nas escolas e nas organizações.
- 🟡 Contribuir com a manutenção e o aprimoramento da proposta pedagógica do Programa, assessorando a cooperativa e participando das reuniões e das atividades coordenadas pela Fundação SICREDI.
- 🟡 Manter atualizados os relatórios de atividades.

Escolas e Outras Organizações: são os ambientes formais onde o Programa é desenvolvido.

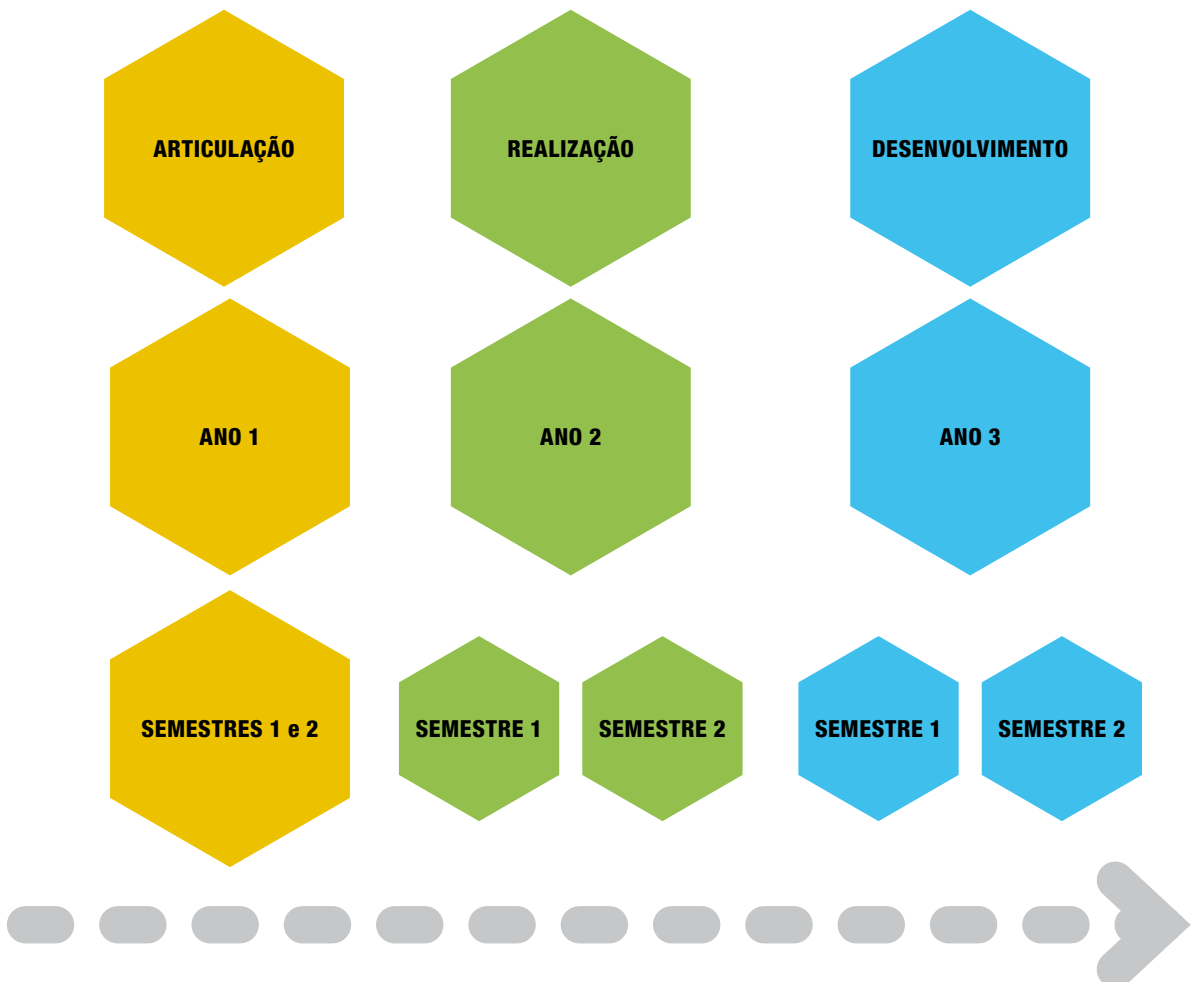
Públicos

- 🟡 **Crianças e Adolescentes:** O Programa tem como foco principal as crianças e os adolescentes. Todas as práticas têm como foco a possibilidade de desenvolvimento da cooperação e da cidadania com esse público.
- 🟡 **Educadores:** Consideram-se educadores todos os profissionais envolvidos no processo educativo.



Fases do Programa

O Programa A União Faz a Vida está distribuído em três grandes fases: Articulação, Realização e Desenvolvimento, sendo que esta última se desenvolve por tempo indeterminado.



Conheça as principais características de cada Fase:

Fase Articulação - Ano 1

- ⬡ A Cooperativa de Crédito SICREDI, a Comunidade escolar e a Assessoria Pedagógica unem-se pelo interesse em desenvolver o Programa.
- ⬡ Encontros com os Educadores e a Comunidade Escolar.
- ⬡ Assinatura do Termo de Cooperação entre Cooperativa de Crédito e Secretaria de Educação.
- ⬡ Planejamento e divulgação das ações para a próxima fase.



Fase Realização - Ano 2 - Semestre 1

- ⬡ Assessorias Pedagógicas realizam as oficinas de formação com Educadores:
 - promover práticas cooperativas.
 - criação de Projetos que viabilizem aprendizagens de atitudes e valores de cooperação e cidadania no ambiente educacional.
- ⬡ Intensificam-se e expandem-se, no universo educacional do município, as práticas de cooperação e cidadania expressas no material pedagógico.



Fase Realização - Ano 2 - Semestre 1

- ⬡ Nesta fase, as escolas e as organizações apresentam Projetos coletivos que dialoguem com as estratégias propostas para a realização do Programa.



Fase Desenvolvimento - Ano 3

- ⬡ Execução de Projetos:
 - os temas geradores - aqueles de relevância social para a melhoria da qualidade de vida da comunidade - deverão dialogar com o objetivo e os princípios do Programa, proporcionando a ação do empreendedor coletivamente.
- ⬡ A formação continuada dos Educadores objetiva o desenvolvimento dos Projetos e seus desafios.
- ⬡ Expansão das práticas de cooperação e cidadania, por meio dos Projetos coletivos, com a participação de todos os Agentes.

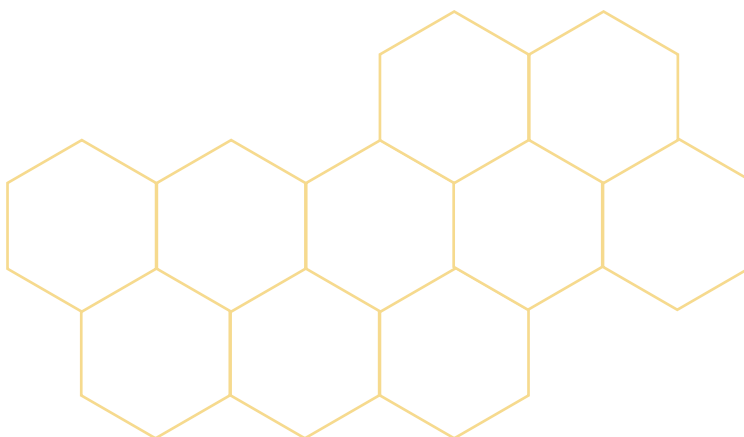




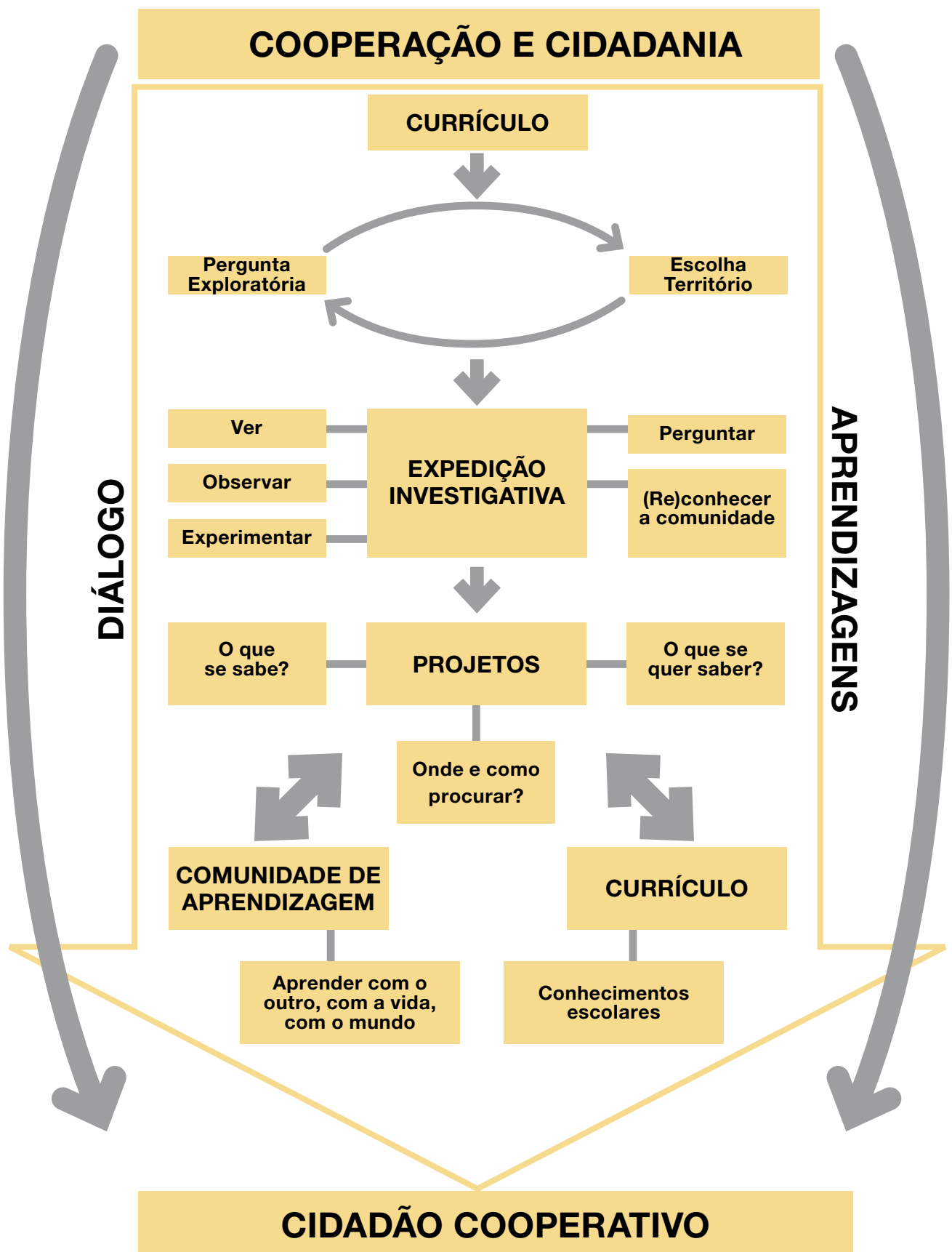
Fase Desenvolvimento - Ano 3

- ⬡ A avaliação do processo e dos resultados orienta os Agentes nas ações dos subsequentes.
- ⬡ O encontro de encerramento congregará Crianças e Adolescentes, Agentes e toda a comunidade para compartilhar as experiências e projetar o próximo ano.

O Programa possui material didático próprio, a *Coleção de Educação Cooperativa*. A Coleção pode ser acessada no site www.sicredi.com.br/auniaofazavida.



Formato do Programa A União Faz a Vida



Principais aportes teórico-metodológicos do Programa A União Faz a Vida

Expedições investigativas

As expedições investigativas têm por finalidade identificar e ressignificar os territórios nos quais crianças e adolescentes residem, circulam, aprendem, se divertem, consomem e convivem, de maneira a mapear as potencialidades do local, de seus habitantes, promovendo aprendizagens, possibilitando o prazer de descobrir e compreender e ampliando as possibilidades de intervenções. Fazem parte de um processo de produção de conhecimento, expresso por um conjunto de informações objetivas e subjetivas. Propõem diálogo e combinação entre experiências, interesses, desejos e saberes de crianças, adolescentes e as suas possibilidades de criar, inventar e intervir em seus territórios sejam esses os territórios do grupo, da escola, da comunidade ou da cidade. A expedição investigativa é um recurso metodológico que parte do princípio de que lugares e acontecimentos atravessam a vida das pessoas e as afetam com diferentes graus de intensidade, produzindo mudanças no modo de ver e de viver. Permite que crianças, adolescentes e educadores estabeleçam novas relações com seu entorno, além de compreender e construir projetos de vida e de pertencimento. É um poderoso recurso que exercita o olhar crítico/investigativo promovendo a inquietação das crianças, dos adolescentes e dos educadores com relação a problemas, riquezas e demandas de sua comunidade. Deve privilegiar o que é significativo, atributos que expressem as identidades entre pessoas, grupos, lugares, culturas. As expedições investigativas alimentam as

múltiplas possibilidades de construção de projetos coletivos envolvendo a comunidade de aprendizagem como um todo.

A articulação entre a Expedição Investigativa e o Trabalho com Projetos: a formulação da boa pergunta

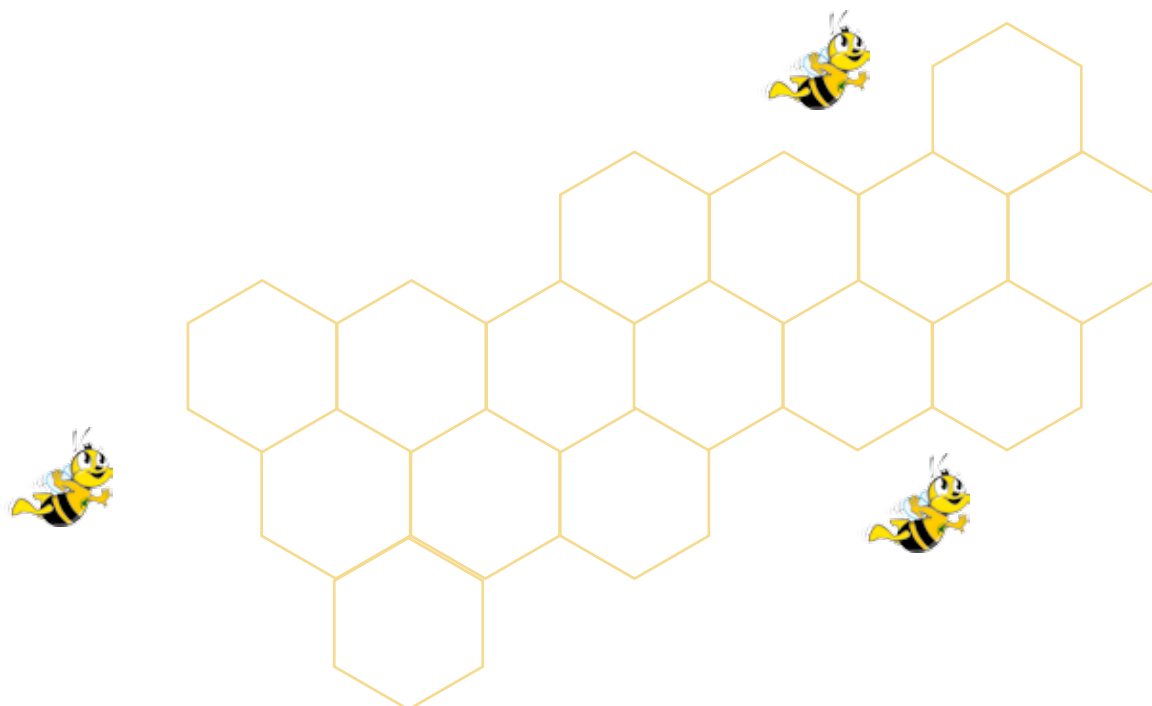
É na preparação da expedição investigativa, por meio da elaboração da boa pergunta, que o educador faz comparecer o seu interesse em desenvolver os conhecimentos específicos previstos no currículo escolar. A pergunta norteadora da expedição deve poder circunscrever um campo delimitado de saberes escolares dos quais poderão ser derivados os projetos de interesse das crianças e aos adolescentes. A formulação da boa pergunta implica que o educador deve ter claro a qual campo de saberes incide o seu interesse de ensinar. A questão norteadora deve ser suficientemente ampla de modo que dela possam ser derivados múltiplos interesses de conhecimentos, assim como deve ser suficientemente delimitada, de modo que possa circunscrever um campo delimitado de saberes. Assim, o educador pode formular questões que remetam aos aspectos históricos, geográficos, ambientais, sociais, arquitetônicos, econômicos etc de um território delimitado no qual ocorrerá a expedição investigativa.

É importante salientar que a pergunta norteadora delimita o campo de conhecimento, mas não o objeto de conhecimento. Essa

distinção é importante na medida em que o objeto do conhecimento, ainda que delimitado em uma área de conhecimentos específicos, será aquele a ser desenvolvido como projeto, e tal projeto não é configurado de antemão pelo educador. É verdade, porém, que, quanto maior for a precisão da questão norteadora, maior a possibilidade dos interesses dos alunos, consubstanciados por meio da realização da expedição investigativa, deve representar, também, os interesses do educador.

Analogamente, podemos distinguir a relação entre a pergunta norteadora da expedição e o projeto de interesse das crianças e dos adolescentes, como a relação entre uma pergunta que delimita um campo de conhecimentos (história, sociologia, economia, geografia, biologia etc.) e o objeto de conhecimento (particularizado, delimitado no interior do campo de conhecimento), ou ainda, como a relação entre figura (objeto de conhecimento específico) e fundo (campo de conhecimento no qual está inserido o objeto).

Assim, por exemplo, um educador pode se interessar em fazer com que os seus alunos observem as relações entre as diferenças arquitetônicas e os aspectos econômicos e sociais dos moradores que vivem num determinado território. Pode, então, formular uma questão de modo que se chame a atenção das crianças e dos adolescentes para essas diferenças arquitetônicas para que possam, por meio da observação e da realização de entrevistas, adentrar no universo de conhecimentos (econômicos e sociais) pretendidos pelo educador. A pergunta poderia ser assim formulada: Quais as características do conjunto arquitetônico de nossa cidade (bairro)? Por meio da análise dos dados recolhidos (oriundas das observações e das entrevistas) é bem provável que deles possam ser derivados objetos, possíveis projetos de investigação, que expressem os interesses das crianças e dos adolescentes em consonância com os do educador.



Relações entre a Expedição Investigativa e o Projeto

A Expedição investigativa delimita campos de conhecimentos.

Campos do conhecimento



Trabalho com Projetos

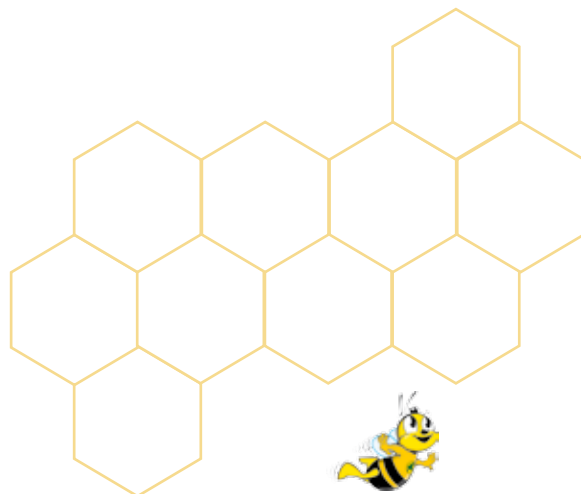


O projeto delimita os objetos que se quer conhecer.

O trabalho com Projetos

O trabalho com projetos tem como objetivo primeiro favorecer que as crianças e os adolescentes se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar conhecimentos, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. Sua função principal é possibilitar o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos mediante o tratamento da informação. Essa perspectiva concebe o conhecimento de forma globalizada, em contraposição à sua fragmentação em disciplinas e sem relação umas com as outras. O trabalho com projetos deve poder libertar, portanto, as crianças e os adolescentes “das condicionantes impostas pelos limites das disciplinas” (MORIN, 2005, p. 12) auxiliando-os a aceder a formas mais elaboradas de pensamento que coloquem em relação os saberes aprendidos. Os conhecimentos não são fixados a priori pelo educador, são frutos de intensas trocas verbais entre as crianças e os adolescentes, ação que possibilita o reconhecimento dos seus interesses e de suas necessidades. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 64):

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada [educando] já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa



relacionar dentro e fora da escola. Isso evita o perigo da estandardização e da homogeneização das fontes de informação, e, por sua vez, o intercâmbio entre as informações que são aportadas pelos membros do grupo contribui para a comunicação.

O trabalho com projetos não deve substituir as práticas correntes nos ambientes educativos, mas deve ocupar uma parcela significativa do programa pedagógico. Ele difere da organização curricular tradicional pelo fato “de se basear nos planos e nas intenções individuais e de grupos, mas recorrendo habitualmente à orientação” do educador (KATZ, 1997, p.20). Um dos seus principais objetivos é a melhoria da compreensão das crianças e dos adolescentes acerca do mundo que os rodeia e fortalecer o seu desejo de continuar a aprender. Os projetos favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos de modo que a aprendizagem seja uma experiência estimulante e alegre. Ao mobilizar os interesses e os desejos de conhecer das crianças e dos adolescentes, os projetos permitem a autorregulação grupal por meio da divisão de responsabilidades. Essa perspectiva cria muitas oportunidades para que floresça um sentido

de cooperação, favorecendo a compreensão de que o grupo constitui uma comunidade.

Os projetos devem poder mobilizar a ação investigativa das crianças e dos adolescentes, instaurando uma ambiência profícua para a troca de experiências e de saberes relevantes para o conjunto dos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como essa metodologia se concretiza por meio da mobilização dos interesses, cabe às crianças, aos adolescentes e ao educador, em conjunto, escolherem, dentre os temas levantados, aqueles que são mais significativos e relevantes para todo o grupo.

Segundo Hernández e Ventura (1998), a sequência do desenvolvimento de projetos pressupõe três momentos distintos: inicial, formativo e final.

Inicial: diz respeito ao levantamento prévio do que as crianças e os adolescentes sabem sobre o tema, quais são as suas hipóteses e referências de aprendizagem. Depois da escolha do tema, são incitados a comunicar, individualmente ou em grupo, o que sabem sobre ele. O índice inicial possibilita às crianças, aos adolescentes e ao educador tomarem ciência dos conhecimentos já constituídos (conhecimentos prévios) e aqueles que devem ser possibilitados por meio da ação pedagógica. O importante nos projetos não é apenas o conteúdo mobilizado, mas o processo de sua constituição, as estruturas que possibilitam o acesso ao conhecimento, a organização e o seu eixo condutor. Nesse processo, o papel do educador é o de interpretar as expectativas das crianças e aos adolescentes; identificar o nível de conhecimentos prévios que possuem tendo em vista estimular e facilitar as experiências de aprendizagens. O educador e os grupos de crianças e adolescentes organi-

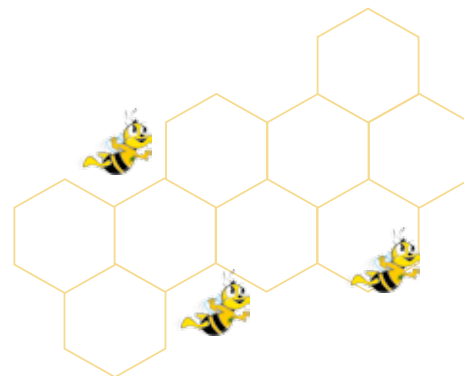
zam o tempo, o espaço e as trocas de informações. Os conhecimentos prévios são fundamentais do ponto de vista metodológico e precisam ser identificados. Eles podem ser incoerentes do ponto de vista científico, mas o que importa, no momento de sua explicitação, é a participação espontânea e a sua socialização. Tornar explícito o conhecimento prévio para si e para os outros é fator fundamental para a aquisição de níveis mais complexos de apropriação de conhecimentos. Os conhecimentos prévios permitem a constituição do índice inicial. Esse primeiro índice coloca em cena o que as crianças e os adolescentes já sabem sobre o tema escolhido. Além disso, ele possibilita a construção do segundo índice (formativo), que organiza as questões que expressam o que eles gostariam de saber sobre o tema mobilizado, bem como possibilita, por meio de sínteses provisórias, a avaliação processual do projeto em andamento.

Formativo: o segundo índice, organizado posteriormente ao índice inicial, organiza as questões levantadas pelo grupo e que deverão ser respondidas por meio de pesquisas individuais e/ou grupais; convites a conferen-



cistas especializados no assunto; visitas a museus e exposições, apreciação de vídeos, etc. O segundo índice incita as crianças, os adolescentes e os educadores a “irem atrás” dos conhecimentos que ainda não têm. Assim como o primeiro, o segundo índice deve ser disposto de maneira tal que todos os participantes tenham acesso e possam monitorar as suas novas aquisições. O segundo índice fornece às crianças e aos adolescentes a possibilidade de acompanhar a evolução de suas aprendizagens. Auxilia a explicitar os caminhos que devem ser percorridos para a aquisição de novos saberes. Esse índice possibilita que formulem novos questionamentos tendo em vista aprofundar as noções provisoriamente constituídas. O índice formativo constitui um instrumento de avaliação, pois possibilita monitorar e acompanhar o desenvolvimento do projeto. A avaliação formativa implica sínteses provisórias (diárias, semanais, mensais) sobre os conhecimentos conquistados por meio das pesquisas individuais ou grupais. Nesses momentos, as crianças, os adolescentes e os educadores têm a possibilidade de checar os conhecimentos constituídos e levantar novas perguntas que nortearão as pesquisas individuais e/ou grupais.

Final: essa etapa possibilita a tomada de consciência tanto dos saberes aprendidos, bem como dos procedimentos mobilizados para a sua aquisição. Fornece um olhar retrospectivo que permite comparar o nível inicial, as primeiras expectativas de aprendizagem, com os níveis de aprendizagem atingidos no final do desenvolvimento do projeto. Permite avaliar o processo de constituição dos saberes apontando para novos projetos que possam refinar e aprofundar os níveis de conhecimentos atingidos. Permite



avaliar se as crianças e os adolescentes são capazes de estabelecer novas relações entre os conhecimentos apropriados. A avaliação final é o fechamento do projeto. Possibilita, enfim, fixar novas metas e novos temas correlatos ao projeto desenvolvido, tendo em vista a ampliação ou o aprofundamento de temas propostos pelo grupo. Sinteticamente, é possível resumir o percurso de desenvolvimento de um projeto da seguinte maneira: parte-se do que as crianças e os adolescentes desejam conhecer, individual e coletivamente, elencando os conhecimentos prévios que têm sobre o tema escolhido (índice inicial). Após o levantamento de conhecimentos prévios, as crianças e os adolescentes são incitados a lançarem questões sobre o que gostariam de conhecer sobre o objeto de estudo (índice formativo), bem como a definirem os procedimentos de pesquisa que possibilitarão as respostas para as questões formuladas. Nesse momento, é possível tomar ciência dos conhecimentos apropriados e daqueles que ainda devem ser percorridos. O índice final organiza os conhecimentos adquiridos possibilitando às crianças, aos adolescentes e aos educadores terem claro o conjunto de saberes adquiridos e os procedimentos de pesquisa constituídos para tal intento.

É importante que todos os índices sejam publicizados, afixados na sala de aula, de modo que todos possam ter livre acesso às informações durante o desenvolvimento do projeto.

Comunidade de Aprendizagem

Um dos pontos importantes, e que parece cada vez mais consensual, é que a educação não é um fenômeno que acontece exclusivamente na escola. Cada vez mais se percebe que a escola, ainda que se configure como um lugar privilegiado nos processos educativos, não consegue sozinha realizar a tarefa de formar integralmente as pessoas. Essa tarefa é entendida, atualmente, como uma responsabilidade compartilhada por todos: governo, sociedade e família. Como já dito anteriormente, outros atores se implicaram com a tarefa educativa: as organizações não governamentais, os movimentos populares, os institutos e as fundações empresariais. Eles têm se responsabilizado por criar e desenvolver projetos e programas educativos, instaurando novos lugares, tempos e experiências pedagógicas. Nesse contexto, surge a necessidade de se aprender e disseminar outras formas de “fazer educação”, levando em consideração as novas formas de produção de conhecimento. Uma delas é a perspectiva da comunidade de aprendizagem que, segundo Jaqueline Moll, é uma “iniciativa que busca redesenhar os contornos institucionais da escola, rompendo com a rigidez organizativa de tempos, espaços, campos de conhecimento e com o isolamento que a tem caracterizado desde sua gênese.” (MOLL, 2007). Na expressão comunidade de aprendizagem, perpassam diferentes entendimentos: comunidade real e virtual (mediada pela tecnologia por meio de redes de pessoas, escolas e outras instituições educativas); noções de âmbito geográfico, ou seja, o espaço fora da escola, extra-escolar; e, por fim, a noção da sala de aula, ou da comunidade escolar, como uma comunidade de aprendizagem. Mas, na perspectiva aqui apresentada, a comunidade de aprendizagem:

(...) é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2003, p. 83).

Nessa compreensão, além dos educadores e dos gestores, as crianças, os adolescentes, os familiares e os membros da comunidade participam dos projetos educativos. Toda a comunidade pode ser mobilizada, na medida em que participa, intervém, planeja, avalia e acompanha a trajetória educativa de seus cidadãos. Criar uma comunidade de aprendizagem implica conhecer o entorno da escola/instituição e seus possíveis espaços, potencialidades e parceiros. Significa construir um grande ambiente educativo, sem muros, aberto a todos os interessados em participar e a cuidar dele. Praças, quadras de esporte, centros de saúde, associações de moradores, estabelecimentos comerciais, indústrias, escolas de samba, entre outros espaços que muitas vezes passam despercebidos e invisíveis aos nos-



sos olhos, tornam-se verdadeiras “salas de aula”, assim como parques, bosques, museus, teatros e cinemas. Esses locais e apoiadores possíveis podem ser mapeados e convidados a participar da trajetória educativa da comunidade. A escola/instituição também se percebe parte viva da comunidade, assim como as outras instituições e atores do entorno. Novas descobertas e experiências podem surgir dessa maneira de olhar os ambientes, espaços e atores educativos, que expressam, em conjunto, outra maneira de conceber a educação e a produção de conhecimento.

Na constituição da comunidade de aprendizagem, um território geográfico deve ser contornado para a concentração das ações educativas. A comunidade de aprendizagem desenha um espaço para a atuação e construção de sua “rede” de relacionamentos. Num primeiro momento, os atores interessados em sua construção iniciam um processo de pesquisa de campo, de reconhecimento do entorno. Nessa tarefa, o exercício do olhar atento e de descoberta de locais até então “invisíveis” pode gerar inúmeras surpresas aos participantes do mapeamento na medida em que inverte a rotina apressada e focada apenas nas tarefas obrigatórias do dia-a-dia, que nos faz passar várias vezes por um mesmo local e não perceber sua riqueza e diversidade, portanto, não percebê-lo em sua totalidade. Desse território revisitado e reconhecido, elabora-se um mapeamento do entorno ou da região, contendo todas as descobertas que, então, podem significar as primeiras incursões visando tecer as costuras dessa trama local, parte de uma rede já existente, mais ainda não explorada e articulada. A premissa fundamental, para a constituição da comunidade de aprendizagem, é o entendimento de sua existência a priori, ou seja, os atores e as potencialidades já coexistem nos territórios

e muitas vezes já exercem papéis educativos informais. A proposta, então, é construir uma articulação consciente entre eles, criando uma rede intencional e articulada de ações educativas. A história local e os processos em andamento devem ser respeitados e contemplados para que essa etapa de articulação tenha legitimidade e significado para os seus atores. Muitas instituições educativas já contam com ações constituidoras da comunidade de aprendizagem, em maior ou menor escala e abrangência, que podem atuar como importantes dicas para sua efetivação, ampliação e continuidade.

A articulação entre o Trabalho com Projetos e a Comunidade de Aprendizagem: o mapa da comunidade

Ainda que seja fundamental compreender a importância que ocupa a comunidade de aprendizagem na educação de crianças e adolescentes envolvidos no Programa A União Faz a Vida, é necessário criar condições efetivas para que ela seja mobilizada no processo formativo. Uma vez delimitado qual o projeto de interesse, cabe ao educador, em conjunto com as crianças e os adolescentes, identificar quais os atores sociais da comunidade e de que forma poderão contribuir para o seu desenvolvimento.

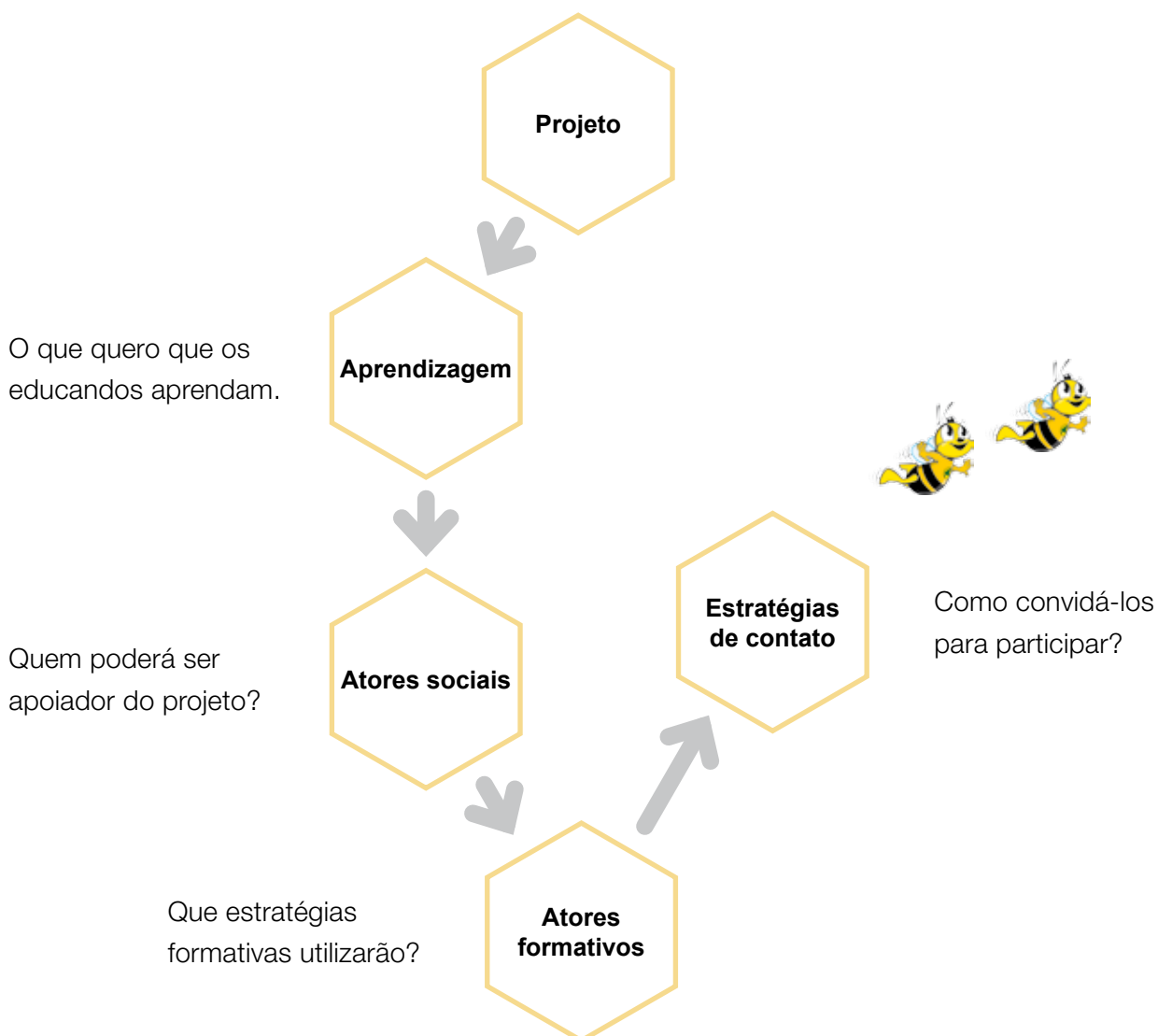
É preciso delimitar no escopo do projeto o que se pretende que as crianças e os adolescentes aprendam durante o seu desenvolvimento. Uma vez esclarecido esse passo, é necessário identificar na comunidade os parceiros que dominam tais conhecimentos de modo a poder convidá-los para desenvolver atividades (oficinas, palestras, encontros etc.) de modo a levar as crianças e os adolescentes a aceder aos conhecimentos por eles veiculados. É importante, também, constituir estratégias de convite para

os parceiros que irão colaborar com o projeto (cartas, convites pessoais, memorandos etc.).

Assim, a título de exemplo, o grupo de crianças ou de adolescentes podem eleger como projeto estudar a história e a organização do mercado central da cidade. Para tanto, poderiam convidar os vendedores mais antigos e especialistas em legislação municipal a fim de saber como as atividades são reguladas publicamente

(atores sociais) a fim de que pudessem narrar (ação formativa) os eventos marcantes da fundação do mercado, reconhecer a gama de produtos vendidos, categorizar a origem dos produtos, a história das famílias que administram as bancas, etc. (aprendizagens envolvidas). As estratégias de convite poderiam ser feitas por meio de cartas, convites pessoais, visitas ao local e assim por diante (estratégias de contato).

Comunidade de aprendizagem



Articulação entre o Projeto e o Currículo escolar: as fases de intervenção pedagógica

O texto ora apresentado é um importante subsídio para se articular o trabalho com projetos e o currículo escolar. As Fases de Intervenção Pedagógica permitem compreender como se constitui a interdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas escolares para a construção dos conhecimentos de interesse das crianças e dos adolescentes.

1. Fase de motivação.

Atividade motivadora que promova o fomento da atitude favorável a aprender.

Essa fase consiste em dotar de sentido o trabalho a ser realizado. Refere-se a situações mais ou menos próximas da realidade dos alunos. As atividades desencadeadoras devem partir de suas vivências, de seus interesses ou experiências gratificantes. Pode ser utilizada a expedição investigativa, um filme, um fato, uma experiência surpreendente, entre outras atividades. O objetivo é despertar o interesse e a atitude de empreender o caminho de aprendizagem para melhor se conhecer algum aspecto da realidade social.

2. Apresentação do objeto de estudo em sua complexidade.

Posteriormente à atividade motivadora, é importante delimitar o objeto que melhor se pretende conhecer. O objeto ainda é apresentado em sua complexidade. Não há, nesse momento, a fragmentação do saber.

3. Processo de análise: identificação e explicação das diferentes questões colocadas pelo conhecimento e pela intervenção na realidade.

Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

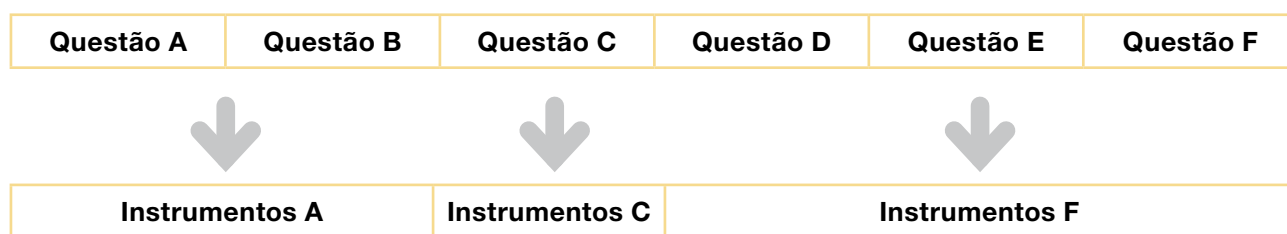
Por meio da análise da realidade complexa, nessa etapa pretende-se levar as crianças e os adolescentes a identificar perguntas e os problemas principais que a realidade complexa pressupõe ou suscita. Conjunto de questionamentos possíveis: O que é? Como é? De onde provém? Como funciona? Por que ocorre tal situação? Quais são as suas causas? Esse conjunto de questões oportunizará às crianças e aos adolescentes que coloquem os conhecimentos que já possuíam sobre determinado tema em questão. Segundo Zabala (2007, p. 143), “a explicitação das diferentes questões facilitará o processo imprescindível de análise ao proporcionar pistas sobre os instrumentos conceituais e metodológicos que deverão ser utilizados para a sua resolução”.

4. Delimitação do objeto de estudo. Negociação compartilhada e definição de objetivos.

Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

É preciso selecionar, dentre as questões levantadas pelas crianças e pelos adolescentes, as que interessam abordar, levando em consideração as necessidades de aprendizagens e as intenções educativas. É preciso selecionar aquelas que melhor traduzem a necessidade de que os educandos adquiram determinadas capacidades, as quais se concretizam em alguns conteúdos de aprendizagem. As questões possibilitam que as crianças e os adolescentes adquiram maior domínio e um maior grau de profundidade de compreensão da situação da realidade selecionada. É importante deixar claro que a seleção das questões é uma limitação para a compreensão da realidade complexa apresentada, necessária, já que não é possível obter respostas para todos os problemas colocados por essa mesma realidade.

5. Identificação dos instrumentos conceituais e metodológicos que podem ajudar a responder os problemas colocados. Planejamento das tarefas a serem realizadas.



Segundo Zabala (2007, p. 145):

Cada uma das questões, dos problemas ou dos conflitos que devem ser resolvidos podem ser respondidos a partir de um ou mais instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais que servirão para se alcançar o conhecimento e as habilidades que possibilitem a resposta a cada um dos problemas propostos, transformam-se em uma das tarefas centrais nessa formação para o pensamento para a complexidade. (...) É preciso ter um domínio dos próprios conteúdos e, ao mesmo tempo, de um conhecimento sobre os meios que se quer utilizar, o qual permita a identificação e a seleção dos meios apropriados para cada situação.

Para responder a algumas questões concretas, “é preciso buscar nas diferentes fontes do saber os meios mais apropriados para responder a elas” (ZABALA, 2007, p.145).

6. Utilização dos saberes disciplinares para chegar a um conhecimento que é parcial. Realização de tarefas que desenvolvam a atitude mental necessária para a construção de significados.



Uma vez identificadas as fontes do saber, deve-se iniciar o ensino de cada um dos instrumentos próprios ao âmbito de cada uma das disciplinas parcelares. Essa fase aproxima-se do modelo tradicional do ensino disciplinar. A diferença fundamental reside no fato de que, segundo o enfoque globalizador, o ponto de partida corresponde a um problema ou questão oriundos da realidade concreta. Nessa fase, trata-se de se recorrer à fundamentação e à lógica próprias a cada uma das disciplinas parcelares. Segundo Zabala (2007, p. 146): “O ensino do conteúdo é realizado levando-se em conta o âmbito disciplinar em que foi criado. Sua construção ou seu domínio e sua transferência para outras situações movem-se no campo da matéria científica que o elaborou”. Ainda que os conhecimentos adquiridos nessa fase sejam parcelares, é imprescindível que os educandos possam reconhecer suas limitações. É preciso, portanto, estabelecer o máximo de relações interdisciplinares de modo a extrair o maior número de relações interpretativas sobre o conhecimento adquirido em conjunto com os saberes adquiridos em outras disciplinas, de modo a ampliar a percepção e o conhecimento do objeto de estudo.

7. Integração das diferentes contribuições e reconstrução. Conclusões, descontextualização e generalização.



Segundo Zabala (2007, pp. 148-149):

O trabalho de reconstrução deve ser direcionado para uma integração das várias contribuições disciplinares e interdisciplinares. O método seguido deverá ter relação com a revisão das perguntas e das questões colocadas, de maneira que seja possível reconhecer as diferentes contribuições disciplinares, o incremento da capacidade explicativa e a ampliação das respostas a partir da soma e da complementação das contribuições das diferentes matérias.

Esse processo permite integrar as diferentes contribuições das disciplinas parcelares de modo a romper com a fragmentação do conhecimento.

8. Visão global e ampliada. Avaliação do processo e dos resultados. Autorreflexão.

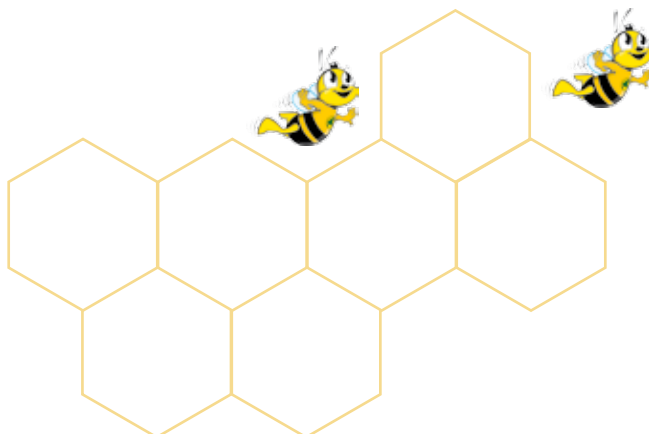
Esta fase compreende, depois da análise das contribuições das disciplinas parcelares, a integração do conhecimento sobre a realidade tomada como objeto de estudo. Depreende-se, portanto, dessa fase, uma visão ampliada sobre a realidade estudada. É o momento de reconhecimento do que foi aprendido, tomando como base o processo de construção desse conhecimento. Segundo Zabala (2007, p. 149):

o processo de revisão servirá para analisarem as estratégias de aprendizagem que utilizam, as dificuldades e as habilidades em seu uso. (...) Também será o momento de avaliar o trabalho realizado, que se centrará fundamentalmente na resolução das dificuldades e nos avanços obtidos para motivar o estudante a seguir aprendendo.

FASES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Fase da motivação	MOTIVAÇÃO (Expedição Investigativa, filme, texto, foto, exposição...)					
2. Apresentação do projeto de estudo	SITUAÇÃO DA REALIDADE					
3. Análise das questões formativas	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
4. Delimitação do objeto de estudo	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
Disciplinas de referência	Problema		Problema		Problema	
	matemático		histórico		físico	
	comunicativo		social		químico	
	biológico		geográfico		ambiental	
5. Identificação dos meios (procedimentos didáticos)	Recursos matemáticos		Pesquisa histórica		Conhecimentos físicos	
	Instrumentos linguísticos		Dimensões sociológicas		Conhecimentos químicos	
	Meios "científicos"		Campo geográfico		Dimensões ambientais	
6. Utilização dos saberes disciplinares	Processos de construção dos saberes específicos a cada uma das disciplinas escolares					
7. Conclusões, generalização e integração	Conclusão		Conclusão		Conclusão	
	Generalização		Generalização		Generalização	
	Formalização		Formalização		Formalização	
	(Matemática, Língua Portuguesa, Biologia)		(História, Sociologia, Geografia)		(Física, Química, Biologia)	
	INTEGRAÇÃO		INTEGRAÇÃO		INTEGRAÇÃO	
8. Visão global e ampliada	SITUAÇÃO DA REALIDADE INICIAL AMPLIADA					

Tabela adaptada de ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.



Indicadores de Avaliação dos encontros formativos implementados pelos Assessores Pedagógicos

A fim de garantir a homogeneidade da implementação do Programa A União Faz a Vida em âmbito nacional, é função dos Assessores de Programas Sociais acompanhar e avaliar o processo formativo do qual os educadores das instituições educativas são sujeitos. Assim, os Assessores de Programas Sociais devem poder identificar a presença dos principais aportes metodológicos nos encontros de formação. Para tanto, organizamos os seguintes indicadores de avaliação a fim de facilitar a avaliação dos encontros de formação.

Perspectiva dialógica

Os Assessores Pedagógicos devem instaurar uma ambiência em que prevaleça o exercício dialógico entre os participantes. Sua função, além de transmitir conhecimentos específicos relativos aos eixos teóricos que fundamentam o Programa, é a de mediar a troca de conhecimentos entre os participantes. Nos cursos de formação dos Assessores Pedagógicos, utilizamos a análise das experiências formativas em três dimensões: reconhecimento dos sentimentos dos educadores mobilizados durante as experiências formativas (sentimentos); reconhecimento do universo teórico expresso nas práticas formativas (eixo conceitual); e reconhecimento de outras estratégias de formação (práxis formativa). A fim de instituir o processo dialógico, os Assessores Pedagógicos, durante os encontros, devem convidar os educadores, por meio do diálogo, a reconhecer essas três dimensões analíticas.

Indicadores: A Assessoria Pedagógica mobiliza os educadores por meio da adoção do aporte dialógico? Utiliza as dimensões analíticas?

Expedição investigativa

Como analisado anteriormente, a expedição investigativa deflagra o processo de construção do olhar investigativo e favorece a eleição de objetos de conhecimento que poderão se tornar os projetos de trabalho.

Indicadores: A Assessoria Pedagógica organiza os materiais de apoio para a realização da expedição? Prepara os educadores para a compreensão da importância da elaboração da boa pergunta (apresenta textos de diferentes campos de conhecimento, vídeos, fotos ou outro material de apoio)?

Faz comparecer os textos de apoio (Cidades - Territórios Sociais e Cartografia – Kazuo Nakano; Os Mapas – Rubens Alves) para qualificar a experiência com a expedição investigativa?

Projetos de Trabalho

Como analisado anteriormente, são os projetos de trabalho que organizam os conhecimentos curriculares numa perspectiva transdisciplinar. Vimos, também, que propõem etapas para o seu desenvol-

vimento. Portanto, os educadores devem reconhecer as etapas, bem como se apropriarem delas por meio do exercício concreto durante o encontro formativo.

Indicadores de avaliação

A eleição do objeto de investigação de cada agrupamento ocorreu de maneira consensual? A Assessoria Pedagógica auxiliou os educadores a operar com os índices que caracterizam o desenvolvimento do projeto (inicial, formativo e final)?

Currículo escolar

A articulação do currículo escolar formal com os Projetos de Trabalho escolhidos é operação fundamental para que o Programa possa alcançar seus objetivos. O currículo articula os saberes formais escolares e os saberes apreendidos na comunidade de aprendizagem. A interdisciplinaridade é um dos fatores que favorecem a articulação dos saberes escolares de modo a levar as crianças e os adolescentes a se interessarem pelos conhecimentos mobilizados na sala de aula.

Comunidade de Aprendizagem

Como analisamos anteriormente, não basta apenas reconhecer a importância da comunidade de aprendizagem no processo formativo das crianças e dos adolescentes nos ambientes educativos. É preciso implementar a articulação entre a comunidade de aprendizagem e o projeto eleito. Assim, é fundamental que os Assessores Pedagógicos utilizem o Mapa da comunidade.

Indicadores: Os Assessores Pedagógicos utilizam o Mapa da comunidade (aprendizagens pretendidas; atores sociais que serão envolvidos; estratégias de contato, ações formativas)? Utilizam o apoio dos textos recomendados (Aprendendo na escola e na ONG – Mário Sérgio Cortela; Trabalho comunitário deve estimular capacidades, não deficiências - John Macknight)?

Distribuição das horas previstas para os encontros de formação de educadores

Considerando a demanda de formação inicial para os educadores, na fase de Realização, os seguintes aspectos devem ser equacionados:

- 🟡 Elaboração de pautas de trabalho
- 🟡 Definição e produção de materiais para os encontros
- 🟡 Realização de 24 horas de formação
- 🟡 Elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação dos encontros
- 🟡 Produção de relatórios de avaliação das aprendizagens mobilizadas durante os encontros

As 24 horas de formação dos educadores, nesta fase, são ocupadas do seguinte modo:

- 🟡 O conhecimento dos temas e das práticas propostas na Coleção que subsidia o Programa de Educação Cooperativa A União Faz a Vida (cadernos: Conhecendo o Programa A União Faz a Vida; Vivenciando Trajetórias Cooperativas; Formando Educadores e Álbum Trajetórias Cooperativas).
- 🟡 Apropriação dos principais recursos metodológicos que subsidiam as práticas dos educadores com as crianças e os adolescentes: Expedição Investigativa, Trabalho com Projetos, Currículo escolar e Comunidade de Aprendizagem.

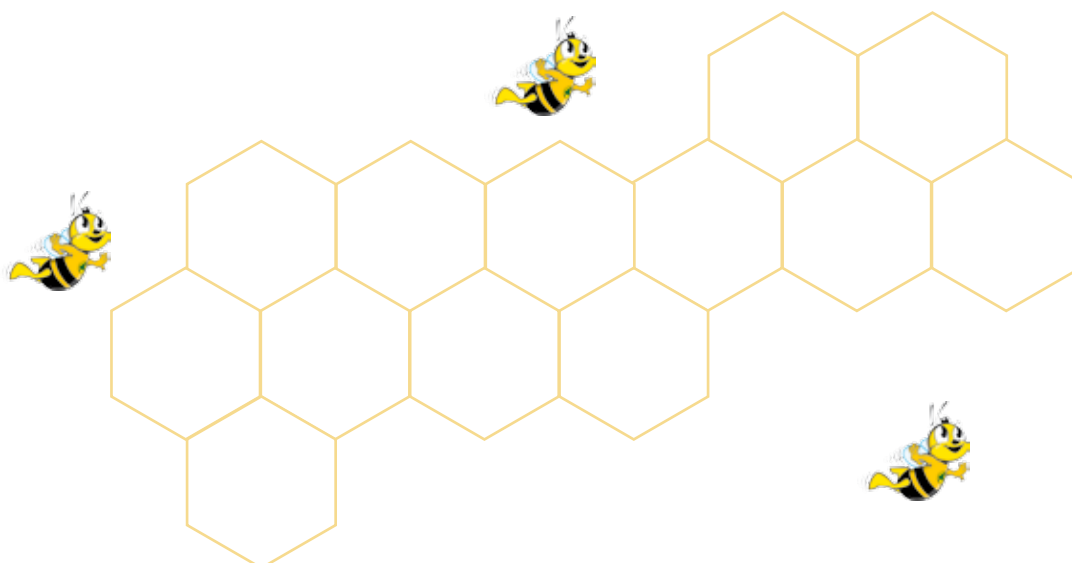
Distribuição das horas formativas

Número 1	1º Semestre	Conhecer o Programa A União Faz a Vida Apresentação do Plano formativo Rede conceitual: Cooperação, Cidadania e Educação Integral	4 horas
Número 2	1º Semestre	Expedição Investigativa	4 horas
Número 3	1º Semestre	Formulação da boa pergunta	4 horas
Número 4	1º Semestre	Trabalho com Projetos	4 horas
Número 5	1º Semestre	Currículo	4 horas
Número 6	1º Semestre	Mapa da comunidade de aprendizagem	4 horas

Para a fase de Desenvolvimento, as horas previstas para a formação permanente dos educadores serão dedicadas ao aprimoramento da execução dos Projetos, intensificando os processos cooperativos. Após a realização dos encontros de habilitação, é importante mobilizar 6 encontros de quatro horas (total de 24 horas) para o acompanhamento e a supervisão dos Projetos de Trabalho desenvolvidos na unidade de ensino.

Desta maneira, o plano de formação deste município ficará assim constituído:

OFICINA	SEMESTRE	TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE TURMAS
Número 1	1º Semestre	Acompanhamento do desenvolvimento de projetos – comunidade de aprendizagem	4h	
Número 2	1º Semestre	Acompanhamento do desenvolvimento de projetos – interdisciplinaridade	4h	
Número 3	1º Semestre	Aprofundamento teórico – desenvolvimento dos projetos – interdisciplinaridade	4h	
Número 4	1º Semestre	Aprofundamento teórico – Conselho de Grupo	4h	
Número 5	2º Semestre	Temas de interesse do Grupo	4h	
Número 6	2º Semestre	Temas de interesse do Grupo	4h	
Total do ano			24h	



Material de apoio para os encontros formativos

É muito importante que os Assessores Pedagógicos organizem os materiais que apoiam a sua práxis formativa.

Público-alvo: Educadores dos municípios – máximo 50 pessoas

1. Material especial – a ser providenciado pela Central:

6 rolos de fita crepe

6 rolos pequenos de barbante (grosso)

6 rolos de papel craft diversas cores

1 cavalete com flipchart + canetas para uso nele

Folhas reservas para flipchart (serão bastante usadas)

6 caixas de canetas hidrocor (pilot) – pode ser de 6 unidades cada

6 caixas de tinta têmpera (cores sortidas) + 6 pincéis pequenos

8 bastões de cola (grande)

6 tubos de cola pequenos (tipo líquida)

1 pacote de papel A4

4 tesouras (médias ou grandes)

4 grampeadores pequenos/médios

1 caixa de grampos para grampeador

5 jogos de massa de modelar (várias cores)

1 pacote de folha A4 – preferência por reciclado

Folhas coloridas e de diferentes texturas que serão cortadas e coladas sobre folhas de flip

6 mapas do entorno do local onde será realizado o evento (devem aparecer as ruas)

Papel color set colorido (ele é mais durinho que o sulfite). Podem ser cores vibrantes, como amarelo, azul, vermelho etc. Umas 50 folhas com cores sortidas.

2. Material de uso diário – providenciar:

1 crachá por pessoa (no modelo que tiverem)

Lista de presença - 1 para cada dia (no modelo que tiverem)

3. Material para impressão – 1 cópia para cada participante – preto e branco – frente e verso – cada documento grampeado – a ser usado durante o evento: APOSTILA DE HABILITAÇÃO

4. A comunicação com o Grupo que virá para a Habilitação.

A Central estadual encaminhará aos Assessores de Programas Sociais as recomendações específicas abaixo, de maneira que estes comuniquem às Assessorias Pedagógicas que participarão do encontro:

Que venham com roupas confortáveis.

Que tragam máquina fotográfica e o cabo para baixar fotos (no caso dos que tiverem). Não é necessário que tragam computador, pois teremos no evento.

Envio de arquivos para leitura prévia:

Plano de Formação Programa A União Faz a Vida (Word).

Todos os arquivos da coleção de educação cooperativa (PDF).

5. Estrutura do evento

Mesa com a lista de presenças na parte externa da sala onde ocorrer o evento.

Layout da sala - cadeiras em U na abertura do evento (sem as mesas junto).

Sobre a sala: os participantes farão atividades em grupo, por isso, é fundamental que a sala seja grande.

Projektor multimídia, microfone, equipamento de som.

Mesas de apoio na sala: no mínimo 7 (serão utilizadas durante as atividades – na abertura do evento estarão fora do U).

Mesa interna de apoio com café/água e outros que sejam necessários para o conforto dos participantes.

Deverão ser providenciados lanches e almoço para cada um dos dias: 1 lanche pela manhã e 1 lanche pela tarde.

Será feita uma atividade externa, por isso, o local do evento deve ser com entorno movimentado, com pessoas na rua, comércio, bares, restaurantes, lojas etc.

6. Pasta para cada participante – disponibilizar durante o evento:

Uma Coleção de Educação Cooperativa completa.

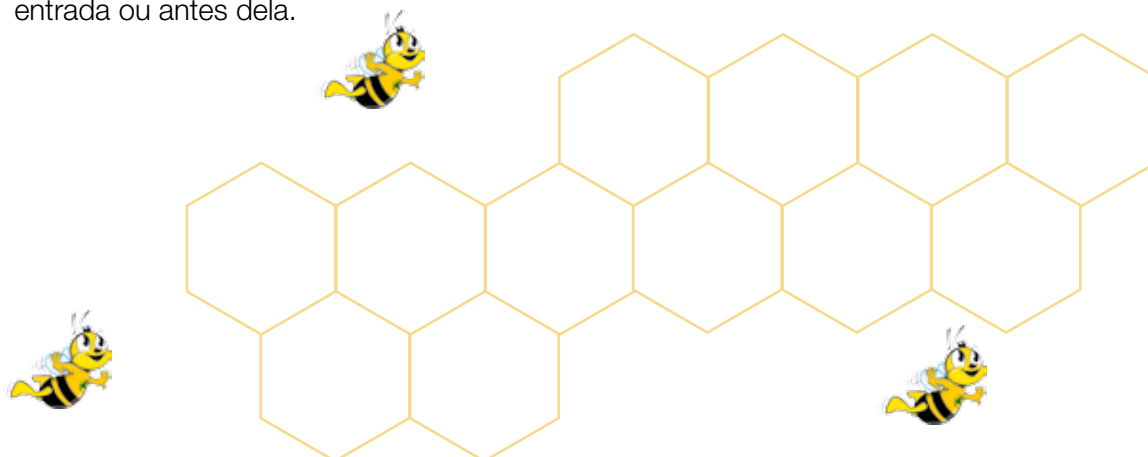
1 folder do Programa (solicitar no Redesys caso não tenham).

1 lápis e/ou caneta.

Camiseta (opcional).

Outros que a Central e a Cooperativa julgarem necessários.

O material deverá ser todo acondicionado na Pasta da Coleção e deixado sobre uma mesa na entrada ou antes dela.



Textos de Apoio para o Processo Formativo

1. Expedição investigativa

Two roads diverged in a wood and I -
 I took the one less traveled by,
 And That has made all the difference.
 (Duas Trilhas bifurcavam num bosque e eu -
 Eu fui pela menos percorrida,
 E isso fez toda a diferença.)
 Robert Frost

O sexto planeta era de vez maior. Era habitado por um velho que escrevia livros enormes. “Ora, vejam! Eis um explorador!”, exclamou ele logo que avistou o Pequeno Príncipe. O príncipezinho assentou-se à mesa, meio ofegante. Já viajava tanto! “De onde vens?”, perguntou-lhe o velho. “Que livro é esse”, perguntou-lhe o Pequeno Príncipe. “Que faz o senhor aqui?”. “Sou um geógrafo”, respondeu-lhe o velho. “Que é um geógrafo?”, perguntou o príncipezinho. “É um especialista que sabe onde encontrar os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.” “Isso é bem interessante”, disse o Pequeno Príncipe. “Eis, afinal, uma verdadeira profissão”. E lançou seu olhar ao redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto um planeta tão grandioso. “O seu planeta é muito bonito. Há oceano nele?” “Não sei te dizer”, disse o geógrafo. “E montanhas?” “Não sei te dizer”. “E cidades, e rios, e desertos?” “Também não sei te dizer”, disse o geógrafo pela terceira vez. “Mas o senhor é um geógrafo!” “É verdade”, disse o geógrafo.

“Mas não sou um explorador. Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oce, os desertos”. O geógrafo é muito importante para estar passeando...”
O Pequeno Príncipe, Antoine Saint-Exupery

OS MAPAS
 Rubem Alves

Aprendizagem no espaço e no tempo em que a vida estava sendo vivida!

Faz algum tempo, comecei a ficar intrigado com o conhecimento que até então me havia passado despercebido. Eu tinha consciência dele, mas nunca havia parado para pensar. Esse conhecimento é a construção de mapas dentro da nossa cabeça. Os mapas, antes de existirem no papel, existem como realidades virtuais, como ideias. A construção de mapas, talvez, nosso primeiro impulso de aprendizagem da vida. Os mapas são criados para marcar os caminhos, trilhas por onde caminhar no espaço abstrato do mundo. Servem para nos levar do lugar onde estamos para o lugar onde desejamos ir. Veja o bebezinho. Ele nada sabe sobre o mundo, exceto uma coisa: Há algo que dói dentro dele, a fome.

E há também o objeto delicioso que sacia a sua fome, o seio da mãe. E logo ele aprende que o caminho que o leva da fome ao seio da mãe é o choro. É um caminho extraordinário, pois não é preciso caminhar para chegar ao seu destino. O choro é uma invocação: o bebê chama o objeto do seu desejo e ele vem. Quando crescemos, aprendemos que esse caminho não funciona sempre. Não basta chorar para o objeto desejado vir até nós; há que caminhar; temos de ir até ele.

O primeiro mapa do bebê se constrói com sons: o choro. O choro marca um destino. Muitos mapas se fazem com sons. Lembro-me das instruções que um homem me deu para que eu chegasse à casa de Carlos Rodrigues Brandão, meu amigo, lá em Pocinhos do Rio Verde. “O senhor vá por essa estrada e, ao ouvir o barulho de uma cachoeira, vire à direita...” Com a informação recebida, um sinal sem sentido se transformou numa trilha. Com o desenvolvimento da vida, o espaço se amplia. A criança aprende o caminho para a cozinha, para o banheiro, para a caixa de brinquedos, para a geladeira. Um certo cheiro diz que, na cozinha, estão fazendo brigadeiro... Trilhas também se fazem com cheiros...

Aí a vida se explica ainda mais. Os mapas da casa ficam mais detalhados. Só me oriento na minha casa porque tenho mapas na minha cabeça onde estão indicados os lugares das coisas: O que as gavetas guardam, as prateleiras e os livros, a caixa de ferramentas, o guarda-roupas, a geladeira... Todas essas informações estão no espaço de latência. Dormem. Quando preciso de uma coisa, uma trilha salta do seu sono e me diz que trajeto seguir.

Os mapas que existem na minha cabeça são uma organização abstrata do espaço. Eles nada me dizem sobre os caminhos a serem tomados. Mas quando o desejo surge, ele marca, nos mapas abstratos, as trilhas e os caminhos da vida. Uma trilha é coisa viva, parte do meu corpo.

O mundo continua a crescer. A vizinhança, o bairro, a cidade, o país, o mundo, o universo. Os homens criaram mapas do universo porque queriam que o seu pequeno endereço da Terra fosse um caco no grande mapa-mosaico que é o universo. Aprenderam que as estrelas são sinais que indicam os caminhos a seguir, na Terra. Os magos seguiram a estrela... Ainda hoje, quando

viajo, gosto de olhar as estrelas para saber em que direção estou indo. E me pergunto: Em que direção guiaria meu avião para voltar a minha casa?

Do choro do bebê à contemplação das estrelas um mesmo desejo em operação: queremos chegar algo. O puro mapa geográfico desenha um espaço abstrato, como o do geógrafo de *O Pequeno Príncipe*. Esses mapas, nesse estado, não interessam à vida porque não indicam direções. Mas basta que o desejo apareça para que no espaço indiferente do mapa apareçam trilhas e caminhos pulsantes, que indicam as direções. O ET, na saudade de sua casa, olhava para o céu estrelado, identificava uma dentre milhões e dizia: “Home, home” – lar (contou-me um neurologista amigo que um dos primeiros sintomas do mal de Alzheimer é o esquecimento dos mapas).

Joãozinho e Maria usaram as migalhas que tinham nos bolsos para marcar a trilha, a única que lhes interessava, a única que os levaria de volta ao lar. Quando os passarinhos comeram as migalhas de pão que haviam lançado pelo caminho, eles ficaram perdidos e caíram na casa da bruxa.

Palavras. Todas as conversas são explorações de mapas e trilhas. Falamos para indicar caminhos, sejam os da cidade, sejam os da alma. Porque a alma também tem caminho. Quem não os souber não chegará lá. A psicanálise é um mapa da alma. A terapia são as trilhas. Não é curioso que usemos a palavra “carta” tanto para nos referimos aos mapas dos geógrafos quanto às cartas dos amantes? Há muitos, Weley Duke Lee produziu uma série de mapas artísticos aos quais deu o nome de “Cartografia Anímica”. Não eram mapas geométricos, como os dos Atlas. Eram mapas da vida, da alma.

Em suas origens, a função dos mapas era mostrar as trilhas a serem seguidas em busca

de algo que te desejava: a fonte, a caça, o tesouro, a mulher amada. As trilhas revelam os segredos do coração. Começam na ignorância: nada se sabe. O desejo mais a ignorância conduzem a uma “excursão”, uma exploração sem direção certa do espaço ao redor do corpo, o entorno. O geógrafo se queixava da inexistência de exploradores, o que tornava impossível sua importante tarefa de fazer mapas. Na excursão sem direção certa, o explorador vai encontrando coisas. Aquelas que considera importantes, nelas deixa suas marcas. É claro que a “importância” vai depender do desejo que faz os olhos remexerem... Eu estava numa praça, assentado num banco, matando tempo. Aproximou-se um menino engraxate. Deixei que ele engraxasse os meus sapatos. Conversamos. De repente, ao ver um homem que se aproximava - estava bem longe ainda -, ele disse: “Lá vem um freguês!”. Perguntei: “Seu amigo?” Ele me olhou surpreso, como se minha pergunta fosse tola: “O senhor não olhou pros sapatos dele?”. Os mapas daquele menino não eram os meus mapas. Os sinais que batizam os mapas de um engraxate são sapatos. Sapatos de couro, preferivelmente. Não incluem havaianas, tênis, sandálias... Por isso, as trilhas dos meninos engraxates passam por praças e jardins. É nas praças e nos jardins que eles encontram suas caças... Voltarão depois, não mais excursionando. Voltarão para os lugares já sabidos. Assim, quando um outro, que nunca excursionou, fizer a pergunta, o engraxate que já foi lhe mostrará a trilha. Antes das trilhas, o caminhar. “Caminhante, não há caminhos. Os caminhos se fazem ao caminhar”, escreveu Antonio Machado.

O biólogo Jakob Johann von Uexküll fez uma deliciosa sugestão poética sobre a forma

como os animais mapeiam os seus mundos. O senso comum pensa que existe um único espaço igual para todos. Borboletas, ouriços, macacos, são todos habitantes de um mesmo espaço. Cada um deles trata de aprender a se mover nesse espaço único, igual para todos. Uexküll disse que não é assim. No processo de construir seus mapas, cada animal parte da hipótese de que o mapa do mundo é igual ao mapa do seu próprio organismo. Haveria, então, muitos mapas diferentes, os mapas-borboletas, os mapas-ouriços, os mapas-macacos, os mapas-lemas...

Para explicar sugestão tão estranha, ele lançou mão de uma metáfora musical. Imagine que o mundo é uma harpa gigantesca. Cada animal é uma melodia que se toca. Quando essa melodia se faz ouvir, as cordas da harpa que lhe são harmônicas começam a vibrar. As outras, que não lhe são harmônicas, ficam inertes. É como se não existissem. É isso que o animal conhece do mundo: aquilo que, nele, vibra com a sua própria melodia! O mundo então soa como uma sinfonia que só o animal pode ouvir.

Isso nos conduz a uma observação que fez Piaget, em seu livro *Biologia e conhecimento*. Ele diz que a aprendizagem é um processo de assimilação progressiva do espaço ao redor do corpo. Essa assimilação do espaço é a prioridade cognitiva do corpo, porque desse conhecimento depende sua sobrevivência. À semelhança da ameba que lança seus pseudópodos, fazendo-os excursionar pelo seu entorno, a fim de comer o que, de alimento, encontrar. O corpo do animal não termina na pele. Estende-se pelo seu entorno. O entorno é comida. Só é digno de ser aprendido o espaço que pode ser comido. Aprender, apreender, comer. Aprendiz: aquele que come o seu

espaço. Traduzido pedagogicamente: é esse espaço vital, anímico, gastronômico, extensão, parte do meu próprio corpo, que estabelece o programa de aprendizagem. Desmond Morris, antropólogo, autor do livro *O macaco nu*, sugeriu que muitos dos nossos comportamentos culturais são transformações de comportamentos animais. Os cães e os lobos marcam os seus mapas urinando. Seus marcos são feitos com cheiro. Os pássaros fazem seus mapas com sons: cantam. Nós fazemos uso de outros artifícios para marcar nosso espaço: penduramos quadros nas paredes, enchemos a casa com objetos, pintamos as paredes com nossas cores favoritas, acendemos incenso, tocamos música, fazemos jardins... De vez em quando os decoradores se metem e decoram a casa segundo padrões abstratos, que nada têm a ver com o morador. A casa fica, então, esquisita. Esteticamente elegante, sem ser lar. Casa boa é aquela da qual se diz: “Tem a cara do morador”. Isso é verdadeiro para todas as criações verdadeiramente humanas. Como o Criador, estamos destinados a criar o nosso espaço à nossa imagem e semelhança. E é lição da psicanálise: estamos à procura de nós mesmos. Queremos um mundo que tenha a nossa cara. Somente um mundo com nossa cara pode ser lar.

É por isso que os verdadeiros cartógrafos são os artistas e todos os artistas são cartógrafos.

Conversei com um grupo de professores do Aprendiz. Contaram-me do trabalho que estão desenvolvendo com os alunos de uma escola parceira. (Lembram-se do conceito de «intervenção»? Uma agulha introduzida num ponto da pele que mexe com o corpo inteiro, uma pedrinha lançada na superfície das águas de um lago e que produz ondas concêntricas que vão

se espalhando... Muitas escolas estão sendo atingidas pelas ondas...) Mostraram-me o primeiro esboço do que estão fazendo: um mapa do entorno da sua escola. Um mapa curioso: não havia indicação de ruas. O que havia era a indicação dos lugares. Lugares especiais, escolhidos pelos alunos como dignos de serem frequentados. Havia até a indicação de um lugar apropriado para a cabulação de aulas. Também os lugares de ficar enquanto se está cabulando uma aula pertencem ao mapa anímico dos estudantes. Lugares bons de ficar, de se encontrar pra conversar. Era um mapa de destinos. As ruas viriam depois, caminhos... É assim que se desenham os mapas anímicos: começando pelo fim. O que os distingue dos mapas dos geógrafos que indicam o que existe, o Norte, o Sul, o Leste e o Oeste, mas nada dizem sobre destinos. Somente depois de escolhidos os destinos é que se inicia a busca dos caminhos. Escrevi isso e o meu pensamento parou, interrompido pela dúvida. Será assim mesmo? Os caminhos serão apenas meios? Não serão também destinos? Nietzsche se ria dos turistas que subiam as montanhas como animais, estúpidos e suados, cegos a toda a beleza que se encontrava à beira dos caminhos. Não haverá uma alegria em se estar simplesmente indo e vendo? Só os adultos usam os caminhos como meios para chegar a um destino. As crianças, ao contrário, vão andando com olhos encantados, sem pensar muito no ponto de chegada, atentas aos espantos que moram à beira dos caminhos. Eu senti alegria enquanto caminhava pelas trilhas do Aprendiz. Como disse o Riobaldo, filosoficamente, «o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia». Coisa boa esta, quando os caminhos também são destinos...

Vagabundear pelas ruas da cidade é também um destino?

O mapa esboçado pelos estudantes confirmou minha suspeita: para o Aprendiz, a aprendizagem acontece no entorno vital. E ela se inicia com a construção de mapas e trilhas. O mosaico do Aprendiz, assim, terá a forma de um mapa cortado por trilhas que levam aos lugares bons de se estar. São esses mapas e trilhas que indicam os caminhos por onde deve andar o aprendiz para aprender. Não mais programas. No seu lugar: nas grandes cidades, nos bairros, nas favelas, nas pequenas vilas, nas praias de pescadores, nas montanhas, no campo, nas regiões ribeirinhas da Amazônia... Entornos diferentes, vidas diferentes, mapas diferentes, trilhas diferentes, programas diferentes, saberes diferentes. Assim deve ser, para se viver. Quem não tem mapas e trilhas fica perdido.

Rubens Alves é educador, escritor, psicanalista e professor emérito da UNICAMP.

LEMBRANÇAS DE VELHOS

Ecléa Bosi

“Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro entre vários caminhos, é um ponto complexo de convergência

dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? Subindo a rua onde morei, lembro-me que ela se unia a determinada avenida por uma transversal de calçadas altas, com degraus. O encontro de um amigo que se tenha sentado nos mesmos degraus nos traz uma espécie de euforia e tranquilidade. Deixamos de ser, por um momento, os visionários da cidade antiga que só existia em nós e que, de repente, ganha a sanção de uma testemunha: passa a ser uma lembrança coletiva, portanto uma realidade social. O mapa de nossa infância sofre contínuos retoques à medida que nos abrimos para outros depoimentos. Passei por essas ruas levada por outras pessoas que me ensinaram a ver com seus olhos. Subi a pé, pela primeira vez, minha rua pela mão do meu avô; foi ele quem me chamou a atenção sobre a bacia de pedra no alto da rua, onde, na sua juventude, os cavalos bebiam... outras tantas vezes subi a mesma rua com amigos que me chamaram a atenção para outros aspectos dela. Se refaço hoje o percurso, como posso me dizer só e pretender ver só com meus olhos o que vejo? Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua tornam minha evocação múltipla e profunda e alicerçam minhas visões. O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado. Quando o grupo é efêmero e logo se dispersa, como uma classe para o professor, é difícil reter o caráter e a fisionomia de cada aluno. Para os alunos, as lembranças são mais sólidas, pois tais fisionomias e caracteres são sua convivência de a fio. O grupo de colegas de uma faculdade é, em geral, duradouro, constitui, pouco a pouco, uma histó-

ria e um passado comuns, não raro se definindo por alguma maneira de atuar na sociedade que caracteriza sua geração.

Outros fatores interferem na memória, como o lugar que alguém ocupa na consideração de seu grupo de convivência diária, onde há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual do apreço. O membro amado por todos terá suas palavras e gestos anotados e verá com surpresa, depois, seus menores atos lembrados e discutidos. Palavras de afeto, gestos de solidariedade que partiram dele são cuidadosamente guardados e agradecidos. Outros gestos mais nobres, outras palavras mais doces do colega menos querido podem cair no esquecimento e ser dados como insignificantes pelo grupo. As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver à memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando, recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. Imagine-se um arqueólogo querendo reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu. A que função servia na vida daquelas pessoas? Temos que penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas necessidades, ouvir o que já não é audível. Então recomporemos o vaso e conheceremos se foi doméstico, ritual, floral...”

Trecho de BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. Lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994; p. 413-414.

OS TRABALHOS DA MEMÓRIA

José Moura Gonçalves Filho

“A nostalgia nasce no espírito indefeso que não suporta a visão do presente e então se evade: foge para o passado, um passado de ouro, meio falsificado e que distrai nossas dores. A memória, pelo contrário, é ir ao encontro do presente depois de se ter banhado nas visões de um outro tempo. A memória vai debulhar lembranças (como se faz com o trigo), vai lapidar lembranças (como se faz com diamantes), vai reunir lembrança com lembrança (como se reúnem pérolas), vai comparar lembrança com lembrança (como fazem os cientistas e os índios na observação e classificação das espécies): e tudo isso é para ir depois melhor brincar e brigar com o presente. Quem lembra sofre. Pode sofrer muito. É que às vezes quem lembra é quem se deixa tocar por qualidades preciosas que o presente matou. Lembrar dói e a lembrança dolorosa pode se tornar, por meio de um esforço, o instrumento da nossa interrogação do presente, um meio de atravessá-lo e não de encobri-lo. Nostalgia é apego ao passado. A memória é amor pelo passado: convivência devagar com experiências pessoais e sociais que se foram e que ficaram suspensas no ar, à espera da nossa recordação. Quem entra em nostalgia se detém. Quem lembra vai revirar o passado; e a lembrança, aqui e agora, vai alimentar nossa coragem.

Coragem é palavra que vai buscar sua raiz no latim cor, cordis: coração. Coragem, então, quer dizer: uma ação que tem seu princípio, sua fonte, seu motivo, no coração. Quando há apego ao passado, o passado torna-se pleno e a gente se esvazia: cresce nosso desamparo e nosso medo. Quando há amor pelo passa-

do, as lembranças vêm alimentar o coração de qualidades que vão bombar nossos sentimentos, nossos pensamentos, nossas palavras e nossos gestos.”

Trecho de José Moura Gonçalves Filho. “Os trabalhos da memória”. Revista do Arquivo Municipal.

São Paulo, 1992.

2. Comunidade de Aprendizagem

TRABALHO COMUNITÁRIO DEVE ESTIMULAR CAPACIDADES, NÃO DEFICIÊNCIAS

John McKnight - Pela primeira vez visitando o Brasil, McKnight participou do II Seminário Internacional IDIS de Investimento na Comunidade, em São Paulo. Veja os principais trechos da conferência - “*O desenvolvimento da comunidade baseado em ativos*” - ministrada por John McKnight:

Nos últimos , venho assistindo à emergência da sociedade civil organizada. Em qualquer lugar do mundo hoje em dia ouvimos falar sobre sociedade civil e capital social e no futuro as cidades vão depender muito de como essas organizações se relacionam. Além disso, o significado de filantropia vem mudando ao longo dos últimos , movendo-se de caridade para desenvolvimento.

Passsei os últimos 30 tentando descobrir, em pequenas comunidades, grandes cidades e áreas rurais, nos EUA, no Canadá, na Europa, na Austrália e na África, o que as pessoas vêm fazendo para tornar suas vidas mais agradáveis. Fomos às comunidades e conversamos com as pessoas e com suas lideranças, tentando verificar o que elas têm feito. Começamos então a

ter ideias diferentes sobre como as coisas podem melhorar.

De modo geral, há uma ideia assumida pelos líderes das instituições e outra quando você conversa com os habitantes locais. Há duas ideias realmente diferentes. Começamos a mapear essas ideias. Um desses mapas enxerga dentro do bairro suas necessidades, a natureza dos problemas, as deficiências dos indivíduos. Esse é um tipo de mapa que está nas mentes da maioria dos líderes institucionais preocupados. É o mapa das necessidades da comunidade. Os problemas são: desemprego, vadiagem, famílias desempregadas, favelas, analfabetismo, beneficiários da previdência social, envenenamento por chumbo, abuso infantil, grafiteiros, doentes mentais, para citar alguns. É assim que a maioria dos líderes institucionais enxerga suas comunidades. Nos EUA, chamamos isso de mapa de carências: uma forma de compreender a vizinhança local que tem guiado muitos líderes em sua abordagem em relação às vizinhanças de baixa renda.

No entanto, também começamos a perceber que esse mapa de carências tem algumas consequências inesperadas. Contamos pelo menos sete: a primeira consequência é que, se as pessoas de um bairro estão sempre ouvindo dos líderes institucionais sobre suas carências e deficiências, muitas vezes começam a acreditar apenas que são carentes e deficientes. Na medida em que começam a acreditar nessa ideia, tornam-se pessoas dependentes.

O segundo efeito é que esse mapa das necessidades tende a destruir os relacionamentos locais, porque leva as pessoas a dizerem: eu sou carente, eu preciso de instituições que possam me consertar. Portanto, os meus poderes não são necessários. Isso enfraquece a ação cidadã local.

O terceiro efeito é que essa postura reforça a ideia de que, para consertar a vizinhança, deve-se categorizar o dinheiro destinado a ela, para saúde, educação etc. Quando você conversa com os profissionais que atendem a comunidade, eles categorizam o dinheiro que recebem, em pacotes diferentes. Mas estão sempre tentando juntar tudo, tentando coordenar uma ação. Essa ênfase em categorias não é verdadeira para a realidade de uma vizinhança. Tudo está ligado em uma vizinhança. Nas instituições é que as coisas são separadas.

O quarto efeito é que esse mapa de necessidades normalmente acaba em dinheiro fluindo para profissionais que vão consertar pessoas, em vez de dinheiro para construir sobre os recursos existentes na vizinhança.

O quinto é que a gente acaba dando uma recompensa ao fracasso. Vocês sabem disso: conheço uma agência que lida com abuso infantil. No primeiro ano, encontro 100 crianças que sofrem abuso. Naquele ano, o governo deu 100 mil dólares para ajudar essa fundação. No ano seguinte, se o governo ou outro financiador descobrir lá 200 crianças que sofrem abuso, vai dar 200 mil dólares. Porém, se a organização se tornar eficaz e reduzir o número de crianças abusadas, os financiadores vão dizer: «então você precisa de menos dinheiro». E, dessa forma, existe uma inversão: quando mais dinheiro flui, mais necessidades há. Essa talvez seja a consequência mais negativa.

Finalmente, esse mapa de necessidades tem o efeito de criar a desesperança, o desespero. As pessoas começam a achar que não têm dinheiro, são carentes e veem os profissionais recebendo dinheiro para consertá-las. Mas a vizinhança e o bairro não mudam. Ninguém nunca viu nenhuma vizinhança mudar com dinheiro aplicado em consertar os indivíduos.

Uma das coisas que posso relatar é que esse é um problema importantíssimo nas instituições. Em geral, as pessoas visualizam as instituições pelo foco de suas deficiências. As fundações, as instituições, o governo e a mídia de massa tendem sempre a falar sobre o que está errado, especialmente nas comunidades de baixa renda. Não fazem isso em bairros ricos. Lendo o jornal ou assistindo à TV, você vai pensar que nos bairros pobres as pessoas só se drogam e matam umas às outras.

Vocês podem ver o quanto é negativamente poderoso esse mapa? Todos dizem que o que é importante são os déficits.

Há naturalmente um outro mapa, e esse mapa é o mapa dos ativos. Não que o mapa das necessidades não seja real ou verdadeiro, mas há outro mapa real. É o mapa dos ativos. Neste mapa estão, de forma genérica: empresas privadas, escolas, bibliotecas, parques, clubes, igrejas, associações, grupos comunitários e também os jovens, os idosos, artistas, grupos culturais. Todos são ativos numa vizinhança.

Temos perguntado para mais de 3 mil bairros ou vizinhanças dos países que visitamos o que aconteceu que melhorou a comunidade. Perguntamos ao habitante, ao morador da área. Temos coletado mais ou menos 3 mil estudos de caso sobre isso. E quando analisamos essas histórias descobrimos que, mesmo que essas vizinhanças sejam consideradas deficientes ou carentes, nos contavam que havia coisas realizadas para tornar sua vida melhor. Falavam sobre sua iniciativa para ajudar a economia, ajudar as crianças, as mulheres. Contavam que ajudavam a lidar com problemas de confiabilidade. Suas histórias falam sobre os recursos existentes dentro da vizinhança.

Quando você analisa essas histórias, descobre que existem cinco recursos dentro das vi-

zinhanças que as pessoas têm usado para melhorar as coisas por conta própria. Esses recursos são ativos. Vocês podem chamar de ingredientes para a construção de uma comunidade. Fico encabulado de dizer o que são, porque são recursos que todos conhecem. Cada história nos contava como as pessoas usavam um, dois, três ou todos esses ingredientes.

O primeiro: as capacidades e as habilidades dos moradores locais. O segundo: as organizações, os clubes e grupos voluntários da comunidade. O terceiro: as instituições, os negócios e as corporações com ou sem fins lucrativos, além das instituições governamentais - escolas, parques, bibliotecas. Em quarto lugar está a terra e tudo o que está acima e abaixo dela. E o quinto recurso é a economia local: como essas pessoas compartilham, trocam, fazem escambo, comercializam ou compram e vendem com dinheiro. Cada iniciativa falava sobre a criação dos relacionamentos entre esses ativos.

Então vamos tentar resumir algumas dessas descobertas, uma vez que existem dois mapas: um de carências, com consequências muito negativas, e outro mapa em torno do qual você pode dizer: é assim que as coisas mudam. É assim que mudou porque o foco não estava nas necessidades, e sim nos ativos. Outra descoberta é que, o que faz com que o progresso aconteça quando se focaliza em ativos é porque ninguém pode fazer nada com necessidades ou carências.

Eu, por exemplo, sou cardíaco. O que vocês podem fazer com essa minha deficiência? Nada. Uma necessidade não pode lidar com outra necessidade. Ativos são o que a gente tem para lidar com necessidade. É por isso que é tão importante focalizar nos ativos. Você pode fazer algo com o fato de que eu posso construir uma casa, mas nada com o fato de eu ser cardíaco.

A segunda descoberta é o desenvolvimento da comunidade sobre o processo de criar mais e mais conexões entre esses ativos. Uma vizinhança frágil tem poucas conexões e relacionamentos. Uma forte vizinhança tem conexões fortes entre cada um dos cinco ativos. A terceira descoberta é que, de modo geral, as vizinhanças se desenvolvem numa sequência. Desenvolvem-se melhor quando o foco inicial é sobre seu próprio ativo. E, depois, recursos externos entram secundariamente. As vizinhanças utilizam melhor os recursos externos quando podem utilizar recursos internos. Você não sabe do que precisa, até saber o que tem. Se você tem um jardim, uma horta com vegetais, é isso o que está cultivando. Você não vai comprar algo em uma loja para o seu jardim se não souber o que ele já tem.

A quarta descoberta é que as instituições externas, os doadores e os financiadores, podem apoiar o desenvolvimento de ativos internos se tiverem uma compreensão correta do seu papel. Eles têm um papel fundamental nessa compreensão de dar apoio às comunidades para o desenvolvimento dos seus ativos, criando relações, em vez de tentar consertar as pessoas «quebradas» dentro dessa vizinhança. Comunidades utilizam melhor os recursos externos quando já fazem bom uso de seus próprios recursos. O princípio é muito simples: você não sabe do que necessita até que saiba o que, efetivamente, possui. As mudanças comecem de dentro para fora, através do investimento e do apoio às qualidades e aos ativos das comunidades locais.

A receita para uma comunidade bem-sucedida está calcada em um importante tripé. A primeira perna é formada pelo governo. A segunda, pelo mercado de negócios e a terceira,

pela sociedade civil. Os dois primeiros costumam ser muito fortes, porém, se a sociedade civil é fraca, o tripé não se sustenta. Uma sociedade civil bem estruturada é o centro de uma democracia e ela só existe quando cidadãos se unem.

«Quando você olha para um copo metade cheio, metade vazio, tem duas formas de encará-lo: pode achar que ele está quase vazio ou pode apreciar a parcela cheia. Em geral, no trabalho filantrópico, é comum vermos instituições focando na metade vazia, que representa as deficiências de uma comunidade. A estratégia de focar na metade vazia, ou seja, no problema, tem limites reais. Os governos, em geral, focam nos problemas. Mas a sociedade civil organizada precisa olhar para a metade cheia do copo, ou seja, para as capacidades da comunidade. É a estratégia mais eficiente».

Texto disponível no site: <http://integracao.fgvsp.br/ano5/13/administrando.htm>

John McKnight é Co-diretor do Instituto de Desenvolvimento Comunitário com Base em Ativos da Northwestern University (EUA), John McKnight vem pesquisando, nos últimos 30 , trabalhos relacionados a filantropia, serviço social, política de saúde, organização de comunidades e racismo em todo o mundo. Durante esse período, McKnight mergulhou no trabalho de mais de três mil comunidades em todo o mundo - Estados Unidos, África e América Latina - e constatou que os projetos que conseguem os maiores benefícios sociais utilizam como ponto de partida os talentos e as capacidades dos integrantes da comunidade e não suas deficiências.

APRENDENDO NA ESCOLA E NA ONG¹

Mário Sérgio Cortella

**“Se ficar o bicho come,
se correr o bicho pega,
mas se juntar o bicho foge”**

A ideia de aprendizagem não é mais a mesma de antigamente. O mundo está mudando... Mas essa não é a novidade, a novidade está na velocidade das mudanças – afinal, o mundo sempre mudou. Essa velocidade é tão forte que, a cada dia, nos levantamos mais cedo e vamos deitar mais tarde, sempre com a sensação de que deveríamos ficar acordados. A ciência nos enganou quando nos prometeu: “quanto mais tecnologia, mais tempo livre”. Nós estamos numa exuberância tecnológica fantástica e, ao mesmo tempo, com uma redução extremamente significativa do nosso tempo livre.

O tempo ficou diferente. Não olhamos mais o relógio para ver que horas são e sim para ver quanto falta. Trata-se de uma noção de tempo quase especializada. O relógio de ponteiros permite, inclusive, verificar as horas espacialmente – diferentemente do digital, que precisa ser decodificado e merece certa atenção –, basta uma espreguiçadinha, o braço esticado e já lascamos: “Faltam 20 minutos”.

PERDEMOS O DOM DA PACIÊNCIA

Outra coisa que mudou é a paciência. Não temos mais paciência para esperar o elevador, para aprender, para cuidar, para refletir. O celular, que quase não existia há dez , demora 15 segundos para conectar com Tóquio e nos irritamos. O computador demora 20 segundos para

1 Adaptação da palestra de Mário Sérgio Cortella no Encontro Regional de Educadores, realizado em São Paulo, em 25 de novembro de 2002.

abrir o programa e começamos a batucar no teclado. O caixa automático dá boa tarde e ficamos estressados. Estamos perdendo tempo! Quando ouvimos falar de um livro muito bom, perguntamos se é grande. Sobre um restaurante que faz um cordeiro delicioso, questionamos se é longe. Quando o assunto é um excelente curso, queremos saber se é comprido. Não temos mais paciência nem para a amizade; afinal, amigo dá trabalho: conversa.

Ademais, fica triste, bebe, precisa de colo, pede dinheiro emprestado. Algumas pessoas até substituíram a palavra amizade por network, que, em inglês, significa estabelecer uma rede de relações e é usada num contexto empresarial.

Enfim, não temos mais as três paciências necessárias apontadas por Paulo Freire: a pedagógica, a histórica e a afetiva. Paciência pedagógica é perceber que ensinar e aprender exigem maturação e podem demorar certo tempo. Paciência histórica é perceber que algumas coisas têm seu tempo. Se forem tentadas antes, podem ser conduzidas ao fracasso; se não forem tentadas no momento certo, podem perder a eficácia. Paciência afetiva é a percepção de gostar e ser gostado, de tomar conta do outro, o que não é simples. Praticar a paciência é ouvir o outro, prestar atenção antes de opinar. É compreender, o que não significa necessariamente aceitar; porém, aceitar ou rejeitar sem antes ter compreendido é preconceito.

Mas o que tudo isso tem a ver com o aprendizado na escola e nas organizações não governamentais? Simples. A velocidade é tão impactante que alterou algo que muda demais: a educação e a aprendizagem. A alteração na “capacidade de paciência” não é algo que venha isolado. Por exemplo, sabem por que as aulas têm duração de 50 minutos durante o dia

e 45 à noite? Porque, segundo a psicologia do início do século XX, esse era o tempo médio que uma criança ou um jovem prestava atenção sem perder o foco. Acontece que a pesquisa foi refeita há três e o resultado ficou em seis minutos. Por quê? Porque esse é o tempo de duração dos blocos dos programas de TV que eles, independentemente da classe social, estão habituados a assistir desde os dois de idade.

Essa mesma criança ou jovem assiste a uma aula nossa na escola, ou participa de uma atividade na ONG, e fica inquieta, não tem paciência. Já imaginou colocar nossos alunos, com os hormônios fervendo, sentados durante quatro horas num banco de pau, olhando alguém escrever com uma pedra em outra pedra?! Tem gente que diz que a criança não gosta da escola. Isso não é verdade, a criança adora a escola! Ela tem dificuldade com as nossas aulas, mas adora a escola. Se olharmos de manhã, a porta da escola está lotada. Quando a aula acaba mais cedo, as crianças querem continuar lá.

Se é assim, por que será que elas não gostam das nossas aulas?! Costumo brincar ironicamente que, afinal, falamos de coisas fundamentais para suas vidas: Qual é o nome dos sete primeiros reis romanos, dos quatro latinos e dos três etruscos? Qual é a capital da Tanzânia? Qual é o peso atômico do Bário? Como é que se calcula a trajetória de uma bala de canhão? Como se identifica uma mitocôndria? Qual é a diferença entre o adjunto adnominal e o complemento nominal?

Quais os afluentes da margem esquerda e direita do Amazonas? Tudo coisas que têm a ver com a existência desses alunos, não?! Culminamos o processo obrigando-os a ler romances do século XIX...

É claro que, se puderem, eles escapam, são inteligentes – e quando não podem escapar, vão

escorregando na carteira até dormirem. A culpa é deles?! Não. É preciso incentivo para estudar. Não adianta colocá-los em ONGs que repetem o mesmo esquema da escola, com outra roupagem.

Precisamos entender que seriedade não é sinônimo de tristeza, mas que o limite entre a alegria e o descompromisso é muito frágil. O segredo está no prazer. O que não pode haver na escola e na ONG é a tristeza, porque não há conhecimento que venha a partir do desprazer. O desprazer gera sofrimento, podendo levar o aprendiz ao famoso “aprender na marra”.

COISAS DE ANTIGAMENTE

A velocidade das mudanças não vem sozinha, está atrelada à tecnologia. Nos últimos 50 anos, o desenvolvimento tecnológico foi maior do que nos 40 mil anteriores. O resultado é uma alteração direta na visão, na percepção, no ritmo de pensar e de fazer as coisas das gerações mais novas. Até mesmo a ideia de geração sofreu bruscas alterações.

Antigamente, havia apenas duas gerações: os novos e os velhos. Hoje, temos quase tantas gerações quantas são as pessoas existentes. Meu filho de 25 anos, por exemplo, é considerado ultrapassado pela minha filha de 23 anos. Por sua vez, o de 19 anos considera os dois mais velhos ultrapassados. Eles não cortam o cabelo do mesmo jeito, não ouvem o mesmo tipo de música e não usam o mesmo tipo de roupa. E quanto a mim? Eles se referem ao tempo em que eu tinha 20 anos sempre com a palavra antigamente. Quando era criança e falava sobre antigamente, estava me referindo a gregos e romanos. Mas eles falam: “Pai, é verdade que antigamente não existia controle remoto? Você tinha que levantar toda hora para mudar o canal?”.

Falamos algumas coisas que nenhum menino ou menina com menos de 12 anos entende. Pessoas que vivem nas grandes cidades, por exemplo, quando estão conversando com um menino de 12 anos e algo não ficou claro, viram para o garoto e falam: “Não caiu a ficha”. O menino não sabe do que estão falando. Ele nunca viu uma ficha de telefone, cresceu usando cartão telefônico. Lembra-se de quando uma conversa estava chata e a gente dizia “vira o disco”? Cuidado, o menino não sabe o que quer dizer. Ele nunca viu um disco, um LP. Ele cresceu ouvindo CD. E uma máquina de datilografar?

A NECESSIDADE DE APRENDER

E será que a escola acompanhou essas mudanças? Venho alertando sempre que posso: uma criança de seis ou sete em qualquer lugar da nossa nação, que hoje entra na 1ª série do ensino fundamental, antes de colocar os pés na sala de aula já assistiu a 5 mil horas de televisão. Calcula-se que uma criança assista em média a três horas de televisão por dia a partir dos dois de idade. Isso dá mais ou menos mil horas por ano! No primeiro dia de aula, as crianças sentam na carteira, depois de terem assistido a 5 mil horas de televisão, e eu digo: “A pata nada”. Quase que elas se levantam e falam: “Leve-nos ao seu líder”. Cuidado! Às vezes a escola e a ONG estão dizendo para o menino ou menina “A pata nada”. De onde vem isso? O fato de que a pata nadou durante muito tempo e continua nadando é importante. Mas a velocidade do nado da pata ficou maior. Mudou o nado da pata, mudou a ideia de geração, mudou a ideia de velocidade, mudou a tecnologia, mudou o modo de compreender a velocidade, mudaram as fontes de conhecimento letrado.

Não podemos esquecer que a educação é um fenômeno existencial: acontece do momen-

to em que nascemos até a hora em que perecemos. Trata-se de um fenômeno vital que, portanto, só acontece enquanto estivermos vivos. Nós, seres humanos, temos alguns defeitos fantásticos. Por exemplo, não nascemos sabendo, o que nos possibilita aprender qualquer coisa. Mais do que a possibilidade, temos a necessidade de aprender.

APRENDIZAGENS OCASIONAL E INTENCIONAL

Como fenômeno vital, a educação acontece sempre em duas dimensões. No sentido ocasional, que é a educação vivencial, espontânea. Onde ela está? Na vida. Estamos vivendo e aprendendo, em todos os lugares e por todo o tempo. E existe outra forma de educação, no sentido intencional, que é deliberado, proposital. Ela acontece na escola, nos meios de comunicação, na família, nas ONGs.

A grande vantagem da educação ocasional é o aprendizado de forma mais concreta, útil, pragmática e significativa, portanto permanente. A vantagem da educação intencional está no fato de ser metódica, programada, organizada, sistematizada, veloz. E as desvantagens?! A educação ocasional é mais lenta – às vezes simplória, às vezes experiente – e a intencional é pouco estimulante, artificial, unívoca e limitada.

Nós, educadores, estamos no bloco do sentido intencional. Ao fazermos educação intencional na TV, na ONG ou na escola formal, corremos o risco de ser artificiais, limitados na capacidade criativa. Mas, ao mesmo tempo, somos, é claro, apoiados pelas vantagens de essa educação ser organizadora, sistemática, metódica e veloz. Portanto, só temos uma saída: aproveitar as vantagens de ambos os la-

dos, aproximando as duas perspectivas, juntando ocasional e intencional, seja na estrutura educacional de uma ONG, seja numa escola ou nos meios de comunicação.

Paulo Freire deu uma contribuição fundamental. Ele disse que deveríamos ter primeiro a leitura do mundo, para depois ter a leitura da palavra. Tínhamos de partir do universo significativo das pessoas para formá-las em outra direção.

Livros do século XIX, adjunto adnominal e complemento nominal, capital da Tanzânia são importantes. Mas constituem-se em ponto de chegada, não de partida. Para atingir o necessário, é preciso capturar, seduzir, começar pelo conhecimento ocasional. Os índios, por exemplo, aprendem vendo – senão, morrem. Nós os colocaríamos sentados em frente à lousa, dissertaríamos sobre a prática material produtiva fundamental para a sobrevivência da comunidade, cujo nome é “pesca não predatória por coleta”, pegaríamos uma planta chamada “timbó”, que tem uma propriedade organoléptica responsável pela liberação da seiva que altera o sistema branquial dos peixes, e faríamos desenhos. Eles fugiriam na primeira oportunidade!

ONGS E ESCOLAS JUNTAS: ESTRATÉGIA PARA A EFICÁCIA SOCIAL

Qual é a grande vantagem da educação intencional? Ela tem maior nível de eficácia. Qual é a grande vantagem da educação ocasional? Apresenta maior significação. Precisamos juntar as duas perspectivas. Qual é a melhor educação para o ser humano, a ocasional ou a intencional? Ambas. Cuidado! Cabeças limitadas acreditam que só há um jeito de olhar as coisas. Como no conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa, é sempre neces-

sário olhar a terceira margem do rio. Deixar a visão maniqueísta de lado, que coloca escola de um lado e ONG do outro. O que podemos fazer para conseguirmos uma melhor educação intencional? Escolas, ONGs e mídia precisam se juntar dentro de uma perspectiva que seja mais ampla.

A ONG não deve ser um local em que se aprende apenas de forma ocasional. Ela não pode abrir mão de passar adiante conteúdos fundamentais para o enfrentamento do mundo. E não se trata apenas de conteúdos científicos, mas também ligados à música, à estética, à religião, à sensibilidade. Sem esquecer que fazem parte de uma sólida base científica as noções de solidariedade social e compreensão crítica da realidade, além de muitas outras coisas do cotidiano (não só Matemática, Português ou Ciências) – é fato que a ciência é um patrimônio da humanidade a que todos devem ter acesso.

A escola ainda está isolada, mas é mito pensar que é a única instituição que pode lidar, de fato, com a educação. Por outro lado, sua desvalorização também é falsa. O alcance da escola no País é da ordem de 54 milhões de pessoas. A luta pelo fortalecimento da escola fortalece a ONG. É preciso ser mais eficaz. A visão empresarial aplicada à educação traz a noção de eficácia no sentido do resultado prático. Já a noção da qualidade total deve ser social, uma vez que significa o acesso de todos à condição de existência coletiva. Dessa forma, qualidade social tem de estar acompanhada de quantidade total. Quando não há quantidade total, configura-se o privilégio.

A noção de eficácia precisa ser pensada socialmente. Eficaz não é simplesmente aquele que atinge um objetivo exclusivo. Eficaz é aquele que atinge o objetivo único da educação, que é fortale-

cer a vida no outro e do outro. A finalidade central da educação é fazer com que sejamos, todas e todos, capazes de permitir que o outro e a outra sejam mais fortes para existir. Mede-se eficácia por isso. Todas as vezes, numa escola ou numa ONG, em que meu trabalho diminui a capacidade vital de alguém, estou sendo menos eficaz. A eficácia é uma eficácia social, ela não é uma eficácia individual. A eficácia da educação se mede pela capacidade de geração de vida, de fazer com que a vida continue forte.

Devemos avaliar o que fazemos – e, neste caso, avaliação não significa auditoria. Trata-se de uma reorientação de processo para melhoria e não caça ao responsável para punição. Avaliar o trabalho significa o que nós precisamos fazer para que seja melhorado. A finalidade é fazer biópsia e não necropsia. Muita gente vai para atividades de educação fazer necropsia. Fica tentando identificar a causa mortis, ver a causa do falecimento. Mas a questão central é fazer biópsia, ou seja, pegar um organismo vivo, um tecido vivo, estudar esse tecido vivo para mantê-lo vivo. Nós, homens e mulheres do campo da educação intencional, precisamos melhorar nossa eficácia social. E essa eficácia está na nossa capacidade de fazer força junto. Junto em grego é “syn”. Sinergia em grego significa força junto. Só que sinergia só funciona se tiver sintonia (“no mesmo tom”). Sintonia sem simpatia (“o que afeta nós dois juntos”) é impossível. Dessa forma, a primeira relação simpática é a capacidade de olhar o outro como outro, e não como um estranho. Atualmente, tenta-se colocar ONGs de um lado e estruturas de educação escolar de outro, como se isso fosse possível.

Sabe quem ganha com isso? Os inimigos, seja do estado, seja do privado, que decidem esgotar a vida com a exploração econômica, com a hemorrhagia de capacidade vital, com a violência.

Isso só pode ser combatido se percebermos a necessidade de trabalhar de forma articulada. Saber permutar nossas experiências, ser capaz de olhar o outro como outro, de ter humildade pedagógica, de aprender com o outro e ensinar o outro. A velocidade hoje é tão grande que a gente não tem paciência nem para ter humildade pedagógica, nem para lembrar aquilo que Paulo Freire sempre salientou: a “necessidade de ter esperança”. Esperança do verbo esperar. Porque tem gente, como ele dizia, que tem esperança do verbo esperar.

Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. Aprender na escola e na ONG significa, antes de tudo, que queremos fazer melhor. A escola precisa aprender com a ONG e a ONG precisa aprender com a escola. Se a gente aprender cada vez mais, é claro, vamos ter a nossa eficácia social. Por fim, São Beda, um grande santo historiador anglo-saxão do século VII, contava que há três caminhos para a infelicidade: “o primeiro é não ensinar o que se sabe, o segundo é não praticar o que se ensina e o terceiro é não perguntar o que se ignora”. Se não formos capazes disso, seremos vitimados pela arrogância pedagógica e estaremos impossibilitados de proteger a vida nas suas múltiplas manifestações. Termina com o seguinte ditado chinês, que aprecio utilizar em palestras e que é a conclusão de meu livro *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos*: “quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e eles trocam o pão, cada um continua com um pão. Mas, quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, se eles trocam de ideia, cada um vai embora com duas ideias”. Essa é a finalidade da educação e da vida: trocar ideias para todos terem pão.

Mário Sérgio Cortella é filósofo, com mestrado e doutorado em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação de Educação (Currículo) na PUC de São Paulo. Foi assessor e chefe de gabinete de Paulo Freire na Secretaria de Educação do município de São Paulo, tendo substituído o secretário nessa Secretaria em 1991/1992. Autor de vários livros, escreve para jornais, revistas, programas de rádio e televisão.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATZ, Lilian. CHARD, Sylvia. A abordagem de projeto na educação da infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1997.

MOLL, Jaqueline. Novos Itinerários Educativos: Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade. Disponível em: http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/reinventar.doc acessado em 24 de setembro de 2007.

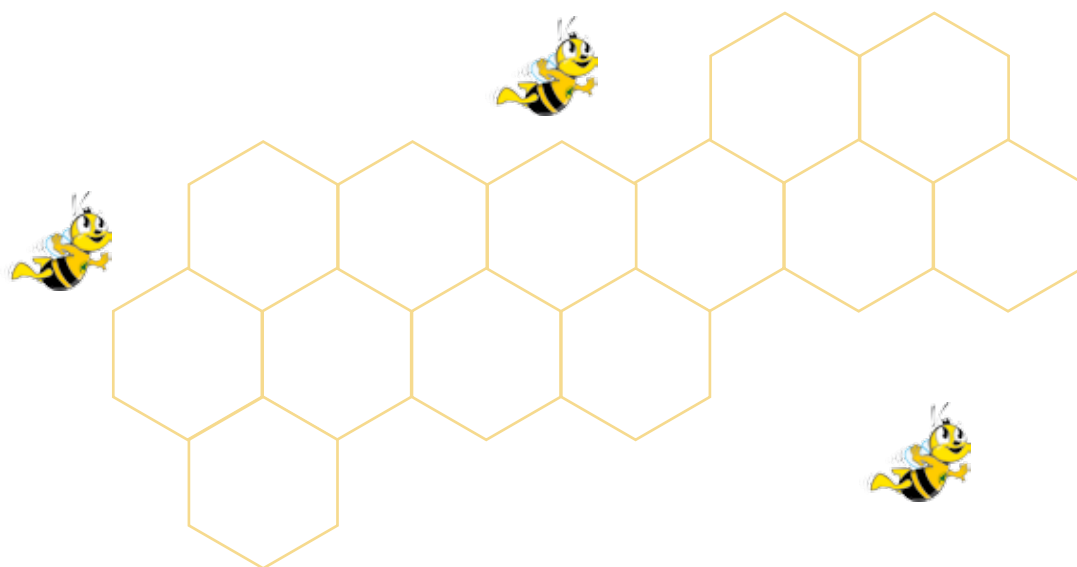
MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Muitos lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social /Unicef, 2003.

Anexo 1 – Avaliação do Programa A União Faz a Vida

Modelo de avaliação adotado pelo Programa

INSTRUMENTO	QUANDO	PÚBLICO	QUEM APLICA	QUEM COMPILA	OBJETIVO
Avaliação das Oficinas – Satisfação desde 2008	Ao final de cada oficina	Educadores	Definição local	Definição local	Melhorar as questões relacionadas à logística e estrutura do evento, bem como o desempenho das Assessorias Pedagógicas.
Avaliação das Oficinas – Metodologias desde 2008	Analisar os planos de formação para verificar o melhor momento	Educadores	Definição local	Definição local	Melhorar as questões relacionadas à aplicabilidade da metodologia com educadores, crianças e adolescentes.
Avaliação das aprendizagens das crianças e dos adolescentes (desde 2008)	Durante ano letivo	Crianças e Adolescentes	Educador	Não há	Verificar se as crianças e os adolescentes estão atingindo seus objetivos de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.
Avaliação dos Projetos (desde 2008)	Conforme plano de metas estipulado no projeto	Envolvidos na realização do Projeto	Equipe do Projeto	Equipe do Projeto	Acompanhar e melhorar a realização do Projeto previamente planejado, fazendo os ajustes necessários para garantir seu desenvolvimento.
Avaliação dos Resultados	Projeto – primeira aplicação em 2010	Crianças, Adolescentes, Educadores e a rede de Cooperação	SICREDI + Consultoria	SICREDI + Consultoria	Saber se as crianças e os adolescentes estão se apropriando de atitudes e valores de cooperação e cidadania. Saber o quanto a rede de Cooperação está contribuindo nesse processo.



Anexo 2 – Sugestão de formulário de Avaliação de Oficinas – Satisfação

Avaliação Encontros de Formação



MUNICÍPIO:

OFICINA NÚMERO:

DATA:

ASSESSORIA PEDAGÓGICA:

Assinale a alternativa correspondente ao seu grau de satisfação com o encontro em relação aos seguintes aspectos:

1.1 Ambiente e infraestrutura (local do encontro):

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.2 Relação dos temas abordados com a sua prática:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.3 Metodologia utilizada na formação:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.4 Materiais e recursos utilizados:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.5 Clareza e domínio do(s) formador(es) em relação às necessidades e às expectativas:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.6 Flexibilidade do(s) formador(es) em relação às necessidades e às expectativas:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

1.7 Espaço para a participação dos educadores:

a. Ótimo b. Muito bom c. Bom d. Regular e. Ruim

2. Utilize este espaço para fazer comentários:

Anexo 3 – Sugestão de formulário de Avaliação de Oficinas – Aplicação das Metodologias

Avaliação Encontros de Formação

Instrumento a ser aplicado ao final das oficinas do 1º semestre – ano 2, bem como no ano 3, sempre que for necessário.



MUNICÍPIO:

OFICINA NÚMERO:

DATA:

ASSESSORIA PEDAGÓGICA:

Assinale a alternativa correspondente com relação às metodologias abordadas nos encontros de formação:

1.1 Quanto à comunidade de aprendizagem, você considera importante reconhecê-la?

- a. É muito importante b. É importante c. Parcialmente importante d. Não é importante

1.2 Considera-se capacitado para mobilizar os atores sociais de sua comunidade para auxiliá-lo(a) no processo formativo de seus educandos?

- a. Plenamente capacitado(a) b. Capacitado(a)
c. Parcialmente capacitado(a) d. Não estou preparado(a)

1.3 Quanto às expedições investigativas, como você pensa articulá-las à sua prática pedagógica?

- a. Pretendo articulá-las à minha prática docente sempre que possível
b. Apenas para a realização de projetos
c. Não pretendo articulá-las à minha prática pedagógica
d. Outro. Especifique:

1.4 Com relação ao trabalho com projetos, considera que é uma ferramenta metodológica importante para seu trabalho formativo com os educandos?

- a. É muito importante b. É importante
c. Parcialmente importante d. Não é importante

Justifique

2. Utilize este espaço para fazer comentários:

Programas de Ensino



PROVINHA BRASIL

Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO

Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à:

- 🟡 identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
- 🟡 Habilidade (descriptor).
- 🟡 Detalhamento da habilidade (descriptor).
- 🟡 D1: Reconhecer letras.
- 🟡 Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
- 🟡 D2: Reconhecer sílabas.
- 🟡 Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
- 🟡 D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como:

- 🟡 letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f).
- 🟡 letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); o sílabas.

2º EIXO

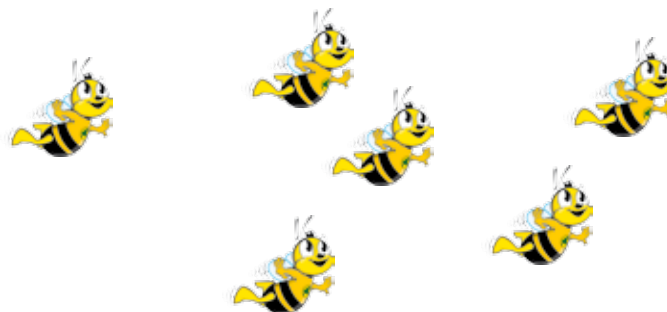
- 🟡 Leitura.
- 🟡 Habilidade (descriptor).
- 🟡 Detalhamento da habilidade (descriptor).
- 🟡 D4: Ler palavras.
- 🟡 Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
- 🟡 D5: Ler frases.
- 🟡 Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
- 🟡 D6: Localizar informação explícita em textos.
- 🟡 Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
- 🟡 D7: Reconhecer assunto de um texto.

- ⬡ Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
- ⬡ D8: Identificar a finalidade do texto.
- ⬡ Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
- ⬡ D9: Estabelecer relação entre partes do texto.
- ⬡ Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
- ⬡ D10: Inferir informação.
- ⬡ Inferir informação.

Observações:

A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.

http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf



Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo para o 1º grau – 3º bloco – 1986/1989

“Tema: trabalho

Ciclo Básico: ‘Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar’

Principais conceitos: tempo, diferença/semelhança, permanência/mudança.

2º Bloco (3ª, 4ª e 5ª séries): ‘Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar’

Principais conceitos: tempo e espaço, relações sociais, diferentes formas de vida.

3º Bloco (6ª, 7ª, e 8ª séries): ‘Terra-Propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas’

Principais conceitos: posse/propriedade, dominação/resistência.”

“1. A Terra e as Comunidades Indígenas na América

o perfil das diferentes culturas na América focalizando a forma como se organizavam em relação ao trabalho e ao uso da terra. Podem ser abordados agrupamentos nativos que constituíram suas culturas nas diversas regiões americanas, por exemplo: indígenas da América do Norte, Astecas, Maias, Incas e outras comunidades da América do Sul; as comunidades nativas frente ao contato com os europeus: desorganização e apropriação das formas de vida e de trabalho, reinvenção de outras formas como a escravidão indígena, dizimação, transformações e resistências no violento confronto de culturas.

OBSERVAÇÃO: É importante a utilização de textos que se contraponham, mostrando diferentes visões indígenas e européias nesse processo de lutas.” (p. 34)

“2. Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais

várias modalidades de exploração do trabalho e da terra pelos grupos europeus para a agricultura e mineração diferenças nos modos de ocupação das terras e exploração do trabalho: mita, encomienda, repartimiento, capitánias, sesmarias; formas de definição de diversos sistemas produtivos que se constituíam na América como resultantes de políticas dos diversos países colonizadores e da capacidade de exploração das terras e das formas de vida e trabalho dos nativos por grupos europeus como Companhia de Comércio, grupos religiosos dissidentes, ordens, religiosos e grupos de proprietários; diversificadas práticas de apropriação e controle dos modos de vida e de trabalho de americanos pelos europeus; distintas expressões da submissão e da resistência; Observação: Professores e alunos devem desenvolver esses aspectos levando em conta que as diferenças ocorrem devido tanto às formas sócio-culturais já organizadas na América, como às potencialidades produtivas dos grupos europeus.” (idem)

“3. Diferenças/Semelhanças entre os Sistemas Coloniais

- Concepções de ocupação, conquista e colonização dos portugueses, ingleses, espanhóis, franceses e holandeses; formas de definir o poder, de governar, de administrar, de institucionalizar as práticas de controle social; condições históricas em que se articulam Estado/Sociedade na construção da nova ordem americana frente a tensões, conflitos e resistências sócio-culturais.” (idem)

“4. Mudanças e Permanências no Processo de Construção dos Estados independentes da América

- Formas de redefinição da velha ordem no novo estatuto jurídico; discussão sobre regimes políticos e formas de governo, discussão sobre democracia, constituição, república e monarquia; definição de novas relações políticas, econômicas e culturais entre as novas nações americanas e as antigas metrópoles; diferentes posicionamentos da Igreja como instituição e formas de participação do clero nos movimentos sociais e políticos; manutenção da escravidão e expansão do movimento de apropriação das terras; redefinição das relações sociais com a manutenção de velhas formas de exploração.” (idem)

Fonte: Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau. São Paulo, SE/CENP, 1989, resultado final da terceira versão preliminar de 1986. Elaboração: Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândido Delgado Reis e Salma Nicolau (Professoras da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo – Equipe Técnica de História da CENP/SE). Assessoria: Déa Ribeiro Fenelon (PUC/SP) e Marcos Antônio da Silva (USP).



Parâmetros Curriculares Nacionais

Ensino Fundamental – Ciências

Ambiente

(...)

A fim de se observar a abrangência dos estudos ambientais do ponto de vista das Ciências, serão examinados por alto dois exemplos: a questão do fluxo de energia nos ambientes e as relações dos seres vivos com os componentes abióticos do meio.

O conceito de fluxo de energia no ambiente só pode ser compreendido, em sua amplitude, ao reunir noções sobre:

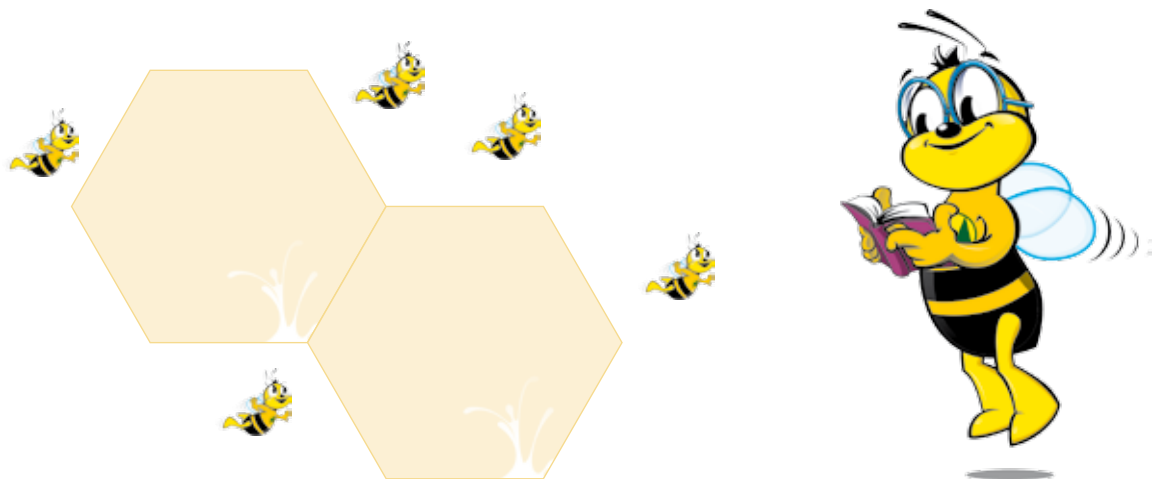
- ⬢ Fontes e transformações de energia.
- ⬢ Radiação solar diferenciada conforme a latitude geográfica da região.
- ⬢ Fotossíntese (transformação de energia luminosa em energia química dos alimentos produzidos pelas plantas) e respiração celular (processo que converte energia acumulada nos nutrientes em energia disponível para a célula dos organismos vivos).
- ⬢ Teia alimentar (que sinaliza passagem e dissipação de energia em cada nível da teia).
- ⬢ Dinâmica terrestre (a ocorrência de vulcões).
- ⬢ Transformações de energia provocadas pelo homem. Este assunto, por si só, suscita inúmeras investigações, como, por exemplo, a origem remota dos combustíveis fósseis, formados num tempo muito anterior (aproximadamente 650 milhões de anos) ao surgimento do homem na Terra (aproximadamente 1,5 milhão de anos); a natureza desses combustíveis (hipóteses sobre o processo de fossilização em condições primitivas); os processos de extração e refino dos combustíveis (destacados no bloco “Recursos tecnológicos”).

O conceito de relação dos seres vivos com os componentes abióticos do meio, por sua vez, também considerado em linhas gerais, deve levar em conta:

- ⬢ A relação geral entre plantas e luz solar (fotossíntese), que de fato é específica, considerando-se a variação da intensidade luminosa em diferentes ambientes terrestres e aquáticos no decorrer do ano e as adaptações evolutivas dos organismos autótrofos a essas condições.
- ⬢ As relações entre animais e luz, considerando-se suas adaptações morfofisiológicas aos hábitos de vida noturno ou diurno.
- ⬢ As relações entre água e seres vivos, que por si só merecem vários capítulos das Ciências Naturais, posto que repor a água é condição para diferentes processos metabólicos (funcionamento bioquímico dos organismos), para processos de reprodução (em plantas, animais e outros seres vivos que dependem da disponibilidade de água para a reprodução), para a determinação do habitat e do nicho ecológico, no caso de seres vivos aquáticos.

- ⬡ As relações entre solo e seres vivos, que são variadíssimas e muito antigas, pois se considera a formação dos solos como consequência dessa relação desde milhares de anos.
- ⬡ As relações entre seres vivos entre si no espaço e no tempo, determinando a biodiversidade de ambientes naturais específicos.

FONTE: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. p.3



Conteúdos da Proposta Curricular de matemática de Passo Fundo – 2008

Objetivo Geral: Proporcionar a construção do conhecimento matemático e suas representações, através da observação do seu contexto sócio-cultural,

Construir o significado do número a partir de seus diferentes usos no contexto social.

Espaço e Forma

Possibilitando significar o mundo à sua volta.

Objetivos por Campos de Estudo, Números e Operações

Localizar-se no espaço físico, estabelecendo relações topológicas e projetivas, identificando as formas naturais e construídas pelo homem dentro do campo visual da criança.

Dimensionar espaços percebendo relações de grandezas.

Grandezas e Medidas

Identificar e relacionar medida de tempo nas suas atividades de rotina.

Tratamento de Informações

Coletar, explorar e organizar informações de seu cotidiano, lendo e interpretando as mesmas.

Conteúdos

- ⬢ Construção do conceito de número. Seriação. Classificação. Inclusão hierárquica. Reversibilidade. Sequenciação. Quantificação. Relação termo a termo.
- ⬢ Leitura e representação dos números de 0 a 9.
- ⬢ Sistema monetário (noções do dia-a-dia).
- ⬢ Situações matemáticas envolvendo adição e subtração (através de vivências de forma lúdica e com registro através de desenho).
- ⬢ Relações topológicas (dentro, fora, vizinho de, ao lado de, entre,...).
- ⬢ Relações projetivas (esquerda, direita, frente, atrás, embaixo, em cima...).
- ⬢ Formas geométricas básicas (triângulo, retângulo, quadrado, círculo).
- ⬢ Conceitos espaciais (fino, grosso, áspero, liso, maior, menor, largo, estreito,...).
- ⬢ Deslocamento no plano e representação (usando como referência Geografia e História).
- ⬢ Itinerário.
- ⬢ Ponto de referência (localização de pessoas e objetos).
- ⬢ Medidas de tempo (ontem, hoje e amanhã).
- ⬢ Gráficos.
- ⬢ Leitura de imagens (calendário, lista de chamada).

http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta_EF.pdf

FASES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tabela adaptada de ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002

1. Fase da motivação	MOTIVAÇÃO					
	(Expedição Investigativa, filme, texto, foto, exposição...)					
2. Apresentação do projeto de estudo	SITUAÇÃO DA REALIDADE					
3. Análise das questões formativas	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
4. Delimitação do objeto de estudo	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E	Questão F
Disciplinas de referência	Problema		Problema		Problema	
	matemático		histórico		físico	
	comunicativo		social		químico	
	biológico		geográfico		ambiental	
5. Identificação dos meios (procedimentos didáticos)	Recursos matemáticos;		Pesquisa histórica;		Conhecimentos físicos;	
	Instrumentos linguísticos;		Dimensões sociológicas;		Conhecimentos químicos;	
	Meios "científicos".		Campo geográfico.		Dimensões ambientais.	
6. Utilização dos saberes disciplinares	Processos de construção dos saberes específicos a cada uma das disciplinas escolares					
7. Conclusões, Generalização e integração	Conclusão		Conclusão		Conclusão	
	Generalização		Generalização		Generalização	
	Formalização		Formalização		Formalização	
	(Matemática, Língua Portuguesa, Biologia)		(História, Sociologia, Geografia)		(Física, Química, Biologia)	
	INTEGRAÇÃO		INTEGRAÇÃO		INTEGRAÇÃO	
8. Visão global e Ampliada	SITUAÇÃO DA REALIDADE INICIAL AMPLIADA					

