

Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos

Learning Communities and the involvement of families and communities: The key to a successful education for everyone

Fabiana Marini Braga
fabiana@ufscar.br

Roseli Rodrigues Mello
roseli@ufscar.br

Resumo: O tema geral do presente artigo é a questão da participação educativa de familiares e da comunidade como elemento-chave em prol do êxito educativo para todas as pessoas na atual sociedade do conhecimento e da informação, por meio da proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA). Trata-se de contribuições advindas de pesquisa realizada em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem em diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha. Pautada no conceito de *aprendizagem dialógica*, que tem por base central as teorias de Habermas e Freire, bem como na metodologia comunicativo-crítica, a pesquisa teve nas entrevistas e grupos de discussões seus principais instrumentos de coleta. A análise dos dados contou com o envolvimento de grupos assessores de professoras, crianças, voluntários/as, gestoras e familiares. Os resultados alcançados revelaram a existência de relações mais respeitadas e dialógicas e melhorias nas aprendizagens de todos. As dificuldades se resumem na busca por manter vivo o diálogo igualitário conquistado entre os diferentes agentes.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem, participação, aprendizagem dialógica.

Abstract: The main subject of the article is the involvement of families and communities as the key element in promoting successful education for everyone in today's knowledge and information society through the Learning Community (LC) proposal. It contains contributions from a research project conducted at schools that have become Learning Communities in two different contexts of action, viz. Brazil and Spain. This research is focused on the concept of dialogic learning, which is based on the central theories of Habermas and Freire, as well as on the communicative-critical methodology, and its main collection instruments were interviews and discussion groups. Advisory committees made up of teachers, children, volunteers, managers and family members were involved in the analysis of its data. The results achieved included more respectful and dialogic relations and an improvement of everyone's learning. The difficulties relate to the need for keeping the egalitarian dialog alive among the various agents involved.

Keywords: Learning Community, participation, dialogic learning.

Introdução

São inúmeras as explicações que ouvimos frequentemente para justificar a ausência de aprendizagem decorrente do ensino segregador que as escolas historicamente realizam, ora pautadas em aspectos internos aos sujeitos, ora nas questões externas, relativas ao ambiente (frequentemente às famílias dos estudantes). Quando dizemos que um aluno não aprende porque lhe falta motivação, porque é menos inteligente, porque tem menos capacidade, porque não tem apoio familiar, porque seu ambiente não é propício, apenas reforçamos um tipo de ação estratégica que culpa quem, na verdade, está sendo vitimado pelo sistema social, político, escolar, etc. Porém, se nos posicionamos frente às dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, podemos chegar a ações mais transformadoras.

Sabemos que, atualmente, uma educação de boa qualidade já não abrange apenas o trabalho do professorado em sala, mas depende, também, da participação de agentes educativos que convivem com as crianças em seu contexto diário, uma vez que estamos a todo momento em contato com um processo amplo e diverso de aprendizagem. Assim, faz-se necessária uma participação em que todas as pessoas possam ser ouvidas e em que as formas de decisão sejam mais igualitárias entre os diferentes agentes educativos em torno das crianças e dos jovens, bem como a participação dos próprios estudantes nos seus processos de aprender. Tratamos, aqui, de um tipo de participação voltado não somente para transformações a serem feitas na escola e voltadas para

os estudantes, mas sim processos de mudança que envolvem toda a comunidade e o entorno da escola. Tal participação pode ocorrer em vários espaços e de diversas formas: familiares e voluntariado pertencente ao bairro, a outras instituições e à universidade apoiando educativamente a escola ou se engajando em atividades de formação própria, bem como em momentos de projeção e de concretização de sonhos e planos para o desenvolvimento de todos. A escola se abre de forma metódica para articular interações e fontes de conhecimento e de formação, bem como para colaborar com a transformação do entorno.

É nesta perspectiva que o artigo aqui apresentado traz algumas reflexões advindas das contribuições sobre a transformação de escolas em *Comunidades de Aprendizagem (C.A.)*, proposta composta por atuações educativas de êxito, ou seja, aquelas que comprovadamente produzem resultados positivos ao serem desenvolvidas em diferentes contextos, no alcance da máxima aprendizagem instrumental por todos os estudantes e convívio respeitoso entre todos, ou seja, excelência acadêmica, com equidade e coesão social.

A proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA)¹, da Universidade de Barcelona, como maneira de se buscar transformações na e pela escola, na construção de uma escola para todos e todas. Desde 2003, a proposta vem sendo difundida e desenvolvida no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação

Social e Educativa (NIASE)², da Universidade Federal de São Carlos, em escolas municipais de Ensino Fundamental (Mello *et al.*, 2012).

No presente artigo, debruçamos sobre resultados de pesquisas desenvolvidas pelo NIASE, no caso, a pesquisa de doutorado (Marini, 2007) desenvolvida por uma das autoras e enriquecida por pesquisa posterior dedicada à Melhoria do Ensino Público (Mello, 2009), coordenada pela segunda autora, ambas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ao longo do artigo, trazemos, ainda, contribuições recentes de uma pesquisa internacional (INCLUD-ED) realizada pelo CREA (2012).

Comunidades de Aprendizagem: por uma educação de qualidade

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes fases: o processo de ingresso e o processo de sua consolidação. No total são oito fases, sendo, destas, cinco pertencentes à primeira etapa (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e de planejamento) e três à segunda etapa (investigação, formação e avaliação). Todas elas priorizam a participação democrática deliberativa por todos os seus segmentos: professores, alunos/as, gestores, funcionários, familiares, pessoas do entorno, etc. na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças que responda às necessidades da sociedade atual.

Gutiérrez e Niemelä (2010), com base nos dados da pesquisa

¹ O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) desenvolve projetos de investigação que contribuem para o desenvolvimento teórico e prático das ciências sociais, centrando na análise da sociedade atual e na sua problemática, com especial atenção no âmbito da educação e da formação (<http://www.pcb.ub.es/crea>).

² O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) desenvolve pesquisa, ensino e extensão, com base no conceito de aprendizagem dialógica, buscando oferecer elementos de melhoria de condições de escolaridade e de vida para grupos populares (www.niase.ufscar.br).

INCLUD-ED (CREA, 2012) apontam que a participação educativa dos familiares e da comunidade é o que promove o sucesso educativo de todos os estudantes e a coesão social entre as pessoas que se encontram na escola e em seu entorno. Segundo eles, são quatro as formas de participação educativa que contribuem para tanto: (i) a formação de familiares e outras pessoas da comunidade no próprio espaço da escola; (ii) a participação na tomada de decisão em relação à vida e às práticas desenvolvidas na escola; (iii) o envolvimento no desenvolvimento do currículo e avaliação dos processos de aprendizagem e (iv) a participação direta em espaços de aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, em atividades de sala de aula. Em todas as fases de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, tais formas de participação são previstas e efetivadas, conforme descrito a seguir.

Na fase de sensibilização, por exemplo, tanto a escola quanto seus familiares passam por uma formação sobre Comunidades de Aprendizagem que abrange, entre outras temáticas, as bases teórico-metodológicas da proposta, com destaque à teoria da dialogicidade de Freire e ação comunicativa de Habermas; o contexto atual, aprendizagem dialógica, dinâmicas de funcionamento de uma Comunidade de Aprendizagem, etc. De forma mais densa que os familiares (30 horas), os/as professores/as se dedicam a estudar estas bases teórico-metodológicas e a discutir suas implicações para a transformação do contexto educacional. Dessa etapa, parte-se para a tomada de decisão, na qual a maioria dos agentes educativos (professores, funcionários, diretores, familiares, etc.) precisa estar de acordo com o desenvolvimento da proposta na instituição.

Tal participação compartilhada entre profissionais, familiares, comunidade de entorno e estudantes é mantida no decorrer de todas as outras fases de transformação e de consolidação de uma Comunidade de Aprendizagem (sonhos, seleção de prioridades, planejamento, formação e avaliação).

A voz de todos os agentes educativos (profissionais e não profissionais) daquela escola e comunidade é ouvida e compõe o projeto de transformação a partir daquilo que cada segmento deseja para a educação de suas crianças e de seus jovens, ou para si no caso de EJA, na fase denominada de Sonhos. Forma-se, então, uma comissão mista de trabalho, composta por familiares, professorado, direção, voluntariado, etc. para organizar os sonhos, selecionar as prioridades e elaborar um plano de ação, a ser apresentado posteriormente em assembleia para toda a comunidade. Nesse processo, esta comissão analisa a realidade da escola e do entorno e as possibilidades de mudanças, como, por exemplo, ampliação de horários de aprendizagem, oferta de atividades de formação para crianças e familiares, etc.

Uma vez apresentado o plano de ação à assembleia, a escola passa a levar as suas transformações a cabo. E aqui vemos a implicação das práticas de gestão democrática que começam a ser desenvolvidas com maior representatividade de todos os segmentos educativos.

Para cada frente de trabalho, cria-se uma comissão mista (com profissionais da escola, familiares dos estudantes, voluntariado e estudantes) para desenvolvê-la. Além disso, ocorre também a reunião de uma comissão gestora (com a direção, a coordenação, representante das comissões mistas e do âmbito de vinculação da escola ao poder público, familiares, associações, voluntariados/as, etc.) Essa reunião

tem por objetivo reunir as informações trazidas pelas comissões mistas de trabalho e discutir as formas de dinamização de trabalho na escola. Cada comunidade também tem autonomia de desenvolver suas comissões de acordo com suas realidades. Por exemplo, há escolas que possuem comissões mistas referentes à aprendizagem escolar, relação com o entorno e infraestrutura; outras têm comissões voltadas para a presença do voluntariado no desenvolvimento das atividades (sua presença é fundamental para trazer diversidade e a voz da comunidade para dentro da escola), formação pedagógica e divulgação.

No processo de investigação, as comissões de prioridade (focalizando as atuações educativas de êxito) explorarão as possibilidades concretas de mudança e organização de sua prática. Chega-se à etapa de consolidação da proposta. Nesta, os processos de investigação, formação e avaliação serão constantes e a participação dos diferentes segmentos (profissionais, familiares, voluntários da comunidade e estudantes) é chave para o desenvolvimento do trabalho. A direção da escola, ao presidir a comissão gestora da Comunidade de Aprendizagem e articulá-la com o Conselho Escolar, desempenha papel fundamental – mas tal tarefa, se desejado pela direção, pode ser realizada por outra pessoa, com sua supervisão.

A comissão gestora é responsável por gerenciar a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Reúne-se periodicamente (quinzenal ou mensalmente) com os coordenadores das comissões de trabalho. Nesta reunião, são feitos relatos do realizado pelas comissões de trabalho e discutidas formas de dinamização de trabalho na escola. A avaliação torna-se instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem.

Da fase de sensibilização, passando pelos sonhos, pela tomada de decisão, pela gestão da transformação e da consolidação de Comunidade de Aprendizagem, via comissões mistas e comissão gestora – seja no planejamento conjunto de atividades, e no seu acompanhamento e avaliação – a segunda e a terceira formas de participação, a que se referem Gutiérrez e Niemelä (2010), são concretizadas: a participação na tomada de decisão em relação à vida e às práticas desenvolvidas na escola, e o envolvimento no desenvolvimento do currículo e avaliação dos processos de aprendizagem.

Em Comunidades de Aprendizagem, há, ainda, a participação educativa dos familiares e da comunidade de entorno via a sua própria formação, e a participação educativa via atuações educativas de êxito.

No caso da formação de familiares, numa Comunidade de Aprendizagem, ela ocorre a partir dos sonhos da própria comunidade, no atendimento de suas necessidades imediatas, ou de seu desejo de fruição (como o caso de curso de informática, grupo de estudos para concurso, alfabetização, idiomas, tertúlias dialógicas) e sobre as atuações de êxito nas quais participarão junto a suas crianças e jovens.

Quanto às atuações educativas de êxito voltadas para os estudantes, a realização de grupos interativos e tertúlias dialógicas, que são atividades semanais que se desenvolvem nas salas de aulas das escolas que são Comunidades de Aprendizagem, bem como a biblioteca tutorada, como extensão do tempo de aprendizagem, são os espaços de participação de familiares e de voluntariado que apoiam efetivamente no sucesso escolar de todos os estudantes da escola e no convívio respeitoso e proveitoso na diversidade.

As tertúlias dialógicas são encontros semanais, em torno da leitura

de obras clássicas da literatura, da música e de artes plásticas de produção nacional e internacional. Para tais encontros, os estudantes têm o desafio de ler, escutar ou observar trecho ou a obra previamente combinados e trazer para o encontro um destaque que desejam realizar, seguido de seu comentário pessoal sobre o que a partir dele lembraram, sentiram, pensaram, questionaram. A professora ou o professor terá papel de mediar a atividade, anotando inscrições de fala e passando a palavra para a próxima pessoa inscrita; será importante solicitar o aprofundamento da comunicação, em caso de que o estudante faça apenas um comentário; também será importante garantir que as falas sejam ouvidas e respeitadas. A presença de familiares e outros voluntários enriquece as reflexões e apoia a aprendizagem da leitura e da expressão oral de todos.

Os grupos interativos caracterizam-se por ser uma forma diferente de pensar a organização da aula, garantindo que não haja segregação e nem exclusão de nenhum estudante. O professor ou a professora organiza a turma em grupos heterogêneos, de quatro ou cinco pessoas. Cada grupo é acompanhado por uma pessoa voluntária que dinamiza a interação dos estudantes em torno de uma atividade elaborada pelo professor ou pela professora, com base no que vem trabalhando nos dias anteriores. Essas atividades têm por objetivo reforçar os conteúdos já trabalhados em sala ou conteúdos de temáticas que o/a professor/a considere relevantes para os estudantes naquele momento. Cada grupo é estimulado pela pessoa voluntária a ler em conjunto a atividade e, antes de resolvê-la individualmente, explorar em conjunto possíveis formas de resolução; depois, cada qual se dedica à sua resolução, mas, diante de qualquer dúvida, volta a perguntar para o grupo. A ideia é que todos

aprendam e realizem os exercícios, de maneira solidária em interação respeitosa. Depois de 20 minutos ou meia hora (para o segundo segmento do ensino fundamental ou para o ensino médio às vezes um pouco mais de tempo), cada grupo muda de atividade e de voluntário, de forma que todos os estudantes passem por todas as atividades e voluntários. Ao final, cada voluntário e os estudantes podem fazer uma avaliação verbal de como foi o trabalho daquele dia e do que pode ser melhorado. Assim, acompanha-se, via participação de todos, o desenvolvimento das práticas pedagógicas e da aprendizagem escolar.

Por fim, fora do espaço da sala de aula, como extensão do tempo de aprendizagem, desenvolve-se a biblioteca tutorada. Em período contrário ao das aulas, abre-se o espaço da biblioteca da escola, ou da sala de leitura, ou de uma sala de aula comum para que estudantes, para além do seu horário de aula, possam fazer suas tarefas escolares, pesquisas, leitura com mais pessoas, etc. de maneira conjunta e dialógica. A participação de familiares e da comunidade de entorno nesta atividade promove diversidade, altas expectativas sobre a aprendizagem das crianças e jovens e apoio comunitário a todos os estudantes, possibilitando que aqueles que não podem contar diretamente com sua própria família em casa usufruam de ambiente acolhedor e coletivo. Há de se ressaltar que, mesmo aqueles estudantes que encontram na sua casa ambiente acadêmico, ao participarem da biblioteca tutorada também ampliam sua possibilidade de aprendizagem, pois diversificam e intensificam interações, além de ver na ação de adultos da comunidade a efetiva valorização da escola.

Em suma, os quatro tipos de participação de familiares e da comunidade de entorno em Comu-

nidades de Aprendizagem articulam autoformação, formação e solidariedade. Porém, é importante lembrar que em educação não basta apenas utopia, é preciso também haver ciência, como nos aponta Freire (2006). As atuações educativas de êxito aqui apresentadas, os tipos de participação que produzem sucesso acadêmico e melhoria no convívio são fruto de pesquisa e de bases teóricas bastante reconhecidas e consolidadas. Passamos a seguir para o conceito de aprendizagem dialógica que configura a base teórico-metodológica da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem.

Toda a vida de uma escola como Comunidade de Aprendizagem, portanto, também a participação de familiares e comunidade, é guiada pelo conceito de Aprendizagem Dialógica, ao qual nos dedicamos a seguir.

A aprendizagem dialógica: base teórico-metodológica de Comunidades de Aprendizagem

A aprendizagem dialógica é o princípio central de *Comunidades de Aprendizagem*. Tal conceito se baseia nas teorias sociais e educacionais mais atuais (Habermas e Freire) e busca uma educação igualitária ante os principais desafios da sociedade da informação por meio de sete princípios:

(i) *Diálogo Igualitário*: de acordo com Flecha (1997), o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade dos argumentos apresentados, e não da posição de poder de quem os realiza. Implica escutar com respeito e falar com sinceridade (Serradell e Munté, 2010).

(ii) *Inteligência Cultural*: todas as pessoas têm as mesmas capacidades

para participar em um diálogo igualitário, mesmo que cada uma possa demonstrar essas capacidades em ambientes distintos. O problema, segundo Flecha (1997), é que os grupos privilegiados impõem um valor social à sua forma de comunicação. Esta é vista como inteligente e as outras como deficientes e/ou inferiores, e esse critério de valor vem sendo amplamente utilizado em nossas escolas. A aprendizagem dialógica requer um conceito amplo, que contemple a pluralidade de dimensões da interação humana e se baseie no diálogo igualitário (Serradell e Munté, 2010).

(iii) *Transformação*: de acordo com Paulo Freire (2006), “não somos seres de adaptação, mas seres de transformação”. A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno, e, além disso, é preciso considerar que, por muito tempo, imperou sobre a escola a teoria da reprodução, que apontava a instituição apenas como reprodutora das desigualdades sociais, sem nenhum poder de superá-las, mas nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de reconhecê-la tanto como reprodutora, quanto como transformadora da sociedade (Aubert *et al.*, 2008). As teorias sociais que discutem o caráter dual da ação, como se pode notar com os conceitos de sistema e mundo da vida, de Habermas, e de estrutura e agência humana, de Giddens, caminham no sentido dessa compreensão (Mello *et al.*, 2012).

(iv) *Dimensão Instrumental*: a aprendizagem dialógica inclui todos os conhecimentos que são necessários para a sobrevivência na sociedade atual, informacional. Nesse sentido, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades que são considerados necessários para essa sobrevivência é fundamental. Frequentemente, tanto alternativas conservadoras

como as progressistas coincidem em acreditar que a aprendizagem instrumental está posta em oposição ao diálogo. As primeiras condenam o diálogo excessivo em aula e a democratização do sistema escolar enquanto fatores de decadência da aprendizagem técnico-científica. As segundas propõem a formação humana como contraposição à técnica. A aprendizagem dialógica, no entanto, não se opõe à aprendizagem instrumental. O que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir do diálogo porque diálogo e reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, habilidades fundamentais na sociedade em que vivemos (Aubert *et al.*, 2008).

(v) *Criação de Sentido*: a sociedade na qual vivemos hoje está cada vez mais informatizada, com encurtamento de tempos e lugares nas interações que, por sua vez, podem se tornar rápidas e superficiais. Isso pode nos tornar cada vez mais solitários e individualistas, e essa postura favorece a perda de sentido constante no mundo atual. A sociedade da informação trata de controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo nesse controle os nossos aspectos mais íntimos. Ao mesmo tempo, como descreve Habermas (1982), o dinheiro e o poder dirigem essa ofensiva, ameaçando converter a própria vida em mais um produto da evolução técnica. Por isso, a humanidade enfrenta hoje o desafio de recriar o sentido de sua existência nesse novo contexto, e a escola pode contribuir positivamente para essa perspectiva, promovendo a comunicação pessoa-pessoa. Para tanto, a escola deve ser um espaço para dialogar e não para calar. Dialogar em torno dos conteúdos da aprendizagem e da vida, já que o sentido surge e ressurgue quando as pessoas podem dirigir suas próprias

interações e vidas, dando-se conta dos constrangimentos que dinheiro e poder geram sobre cada indivíduo. Compartilhar palavras, sonhar juntos e consensuar ações num grupo são movimentos que ajudam a recriar continuamente o sentido global da vida.

(vi) *Solidariedade*: Há algumas teorias, como a de Habermas e Freire, que defendem as práticas baseadas na solidariedade, em lugar daquelas determinadas pelo poder. Baseando-se nessas teorias, o CREA formulou o conceito de aprendizagem dialógica, afirmando que a democracia, a igualdade, a paz e a liberdade sexual são sim mais desejáveis do que a ditadura, a guerra ou a violação, e que é função da escola lutar a favor das primeiras e contra as segundas (Flecha *et al.*, 2003). Nesse sentido, as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois pressupõem que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

(vii) *Igualdade de Diferenças*: a aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Paulo Freire (2006) chama a isso de “unidade na diversidade”, destacando que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão têm muitas lutas comuns a travar, por isso podem ser diferentes, devendo ser respeitados por isso, e também formar uma unidade em torno do bem comum. A partir desse princípio, é importante ressaltar que o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças, dos

jovens e das pessoas adultas, quando se trata da EJA. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem se tais interações estiverem guiadas pelo diálogo igualitário.

As investigações e teorias de referência para a concepção da aprendizagem dialógica são de nível internacional, sendo fruto também de atuações educativas que estão apresentando maior êxito em conseguir a superação do fracasso escolar e a melhora da convivência nas escolas. Trata-se de uma teoria que apresenta enfoque interdisciplinar, o qual é necessário na análise dos problemas educativos. Segundo Aubert *et al.* (2008), o conceito de aprendizagem dialógica supera as concepções de aprendizagem que têm se baseado exclusivamente em uma área de conhecimento, desconsiderando ou até mesmo depreciando as contribuições de outras áreas.

A proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem tem por base teórico-metodológica a aprendizagem dialógica, oferecendo elementos importantes para a construção de alternativas de relações mais dialógicas entre escolas, familiares e estudantes. A aprendizagem dialógica se apresenta como recurso tanto para o trabalho em sala de aula, como para as relações de organização e funcionamento da escola para garantir a aprendizagem máxima, para todos os estudantes e participantes (Mello *et al.*, 2012).

Apresentadas em linhas gerais a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem e o conceito de Aprendizagem Dialógica que a embasa, no sentido de argumentar a favor da participação de familiares e da comunidade de entorno em processos decisórios e avaliativos, bem como em processos educativos da escola, como fator-chave da promoção do sucesso escolar de todos os estudantes e do

convívio social respeitoso e proveitoso na diversidade, passamos a seguir à apresentação de alguns dados de pesquisas realizadas pelo NIASE/UFSCar que evidenciam tal relevância.

A participação em Comunidades de Aprendizagem: a voz dos familiares, profissionais da educação e voluntariado

Conforme já indicado, aqui faremos referência a duas pesquisas realizadas pelo NIASE: Mello (2009) e Marini (2007). Ambas foram desenvolvidas com base na Metodologia Comunicativo-Crítica, que envolve desde seu desenho inicial as diferentes vozes dos coletivos focalizados nos estudos, passando pela interpretação conjunta de elementos da realidade, em técnicas de recorte dialógico (entrevistas dialógicas, grupo dialógico de discussão, observações comunicativas), chegando à análise conjunta dos dados entre pesquisadoras e grupo assessor (composto por representantes dos grupos focalizados no estudo).

O estudo mais amplo (Mello, 2009), realizado com três escolas brasileiras que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem, ajudou-nos a ratificar os resultados que Marini (2007) encontrou junto a familiares, voluntariado, gestoras, professoras e estudantes, sobre a participação educativa da comunidade na escola como fator-chave da aprendizagem dos estudantes e do convívio respeitoso na diversidade.

Na pesquisa mais ampla, foram realizadas entrevistas, grupos de discussão e observação comunicativa em seis turmas das três escolas, bem como com 15 professoras, seis gestoras e 30 voluntários (familiares dos estudantes e pessoas do entorno da escola).

O estudo de Marini (2007), cujos dados aqui são focalizados, envolveu 28 entrevistas com participantes de uma escola brasileira que tinha se transformado em Comunidade de Aprendizagem havia dois anos, distribuídas da seguinte forma: 6 crianças, 6 voluntários/as, 6 familiares, 6 professoras, 2 diretoras e 1 vice-diretora, 1 representante da Secretaria de Educação. Com menor disponibilidade de tempo, a coleta em contexto espanhol englobou um total de 12 entrevistas com uma escola que tinha se transformado em Comunidade de Aprendizagem havia quatro anos: 4 com voluntariado, 2 com mães, 1 com a diretora, 3 com professoras, 2 com alunos/as.

Além das entrevistas, os participantes puderam realizar a análise interpretativa dos dados juntamente com a pesquisadora, funcionando como comitê assessor. Em cada um dos segmentos, as entrevistas realizadas individualmente foram organizadas e agrupadas em forma de uma primeira análise realizada pelas pesquisadoras, sendo submetidas aos grupos comunicativos de discussão. Em tais grupos, foram oferecidos elementos de compreensão e reflexão sobre os dados obtidos a partir da temática investigada, examinando-a conjuntamente em diferentes perspectivas, buscando, ao final, chegar a um consenso sobre as interpretações. Foi um momento em que todos/as puderam dialogar sobre os elementos trazidos pelas diferentes pessoas que participaram no estudo.

Feitas essas considerações, passamos agora a identificar quais foram, então, efetivamente, os elementos trazidos pela proposta de Comunidades de Aprendizagem na busca pela melhoria da aprendizagem de todos e todas nos dois contextos in-

vestigados por Marini (2007): Brasil e Espanha, e que foram confirmados em Mello (2009).

O que os dados qualitativos nos revelam

A importância da participação do voluntariado e familiares dentro da escola foi um aspecto muito ressaltado em todas as entrevistas nos dois contextos investigados. A filosofia aberta adotada para todas as pessoas que queiram e possam contribuir faz dela um espaço mais dialógico e igualitário. Parte-se do princípio de que todas/os possuem aprendizagens e condições para ensinar e aprender conjuntamente:

[...] começou uma mãe do bairro na biblioteca, foi pela primeira vez gostou e voltou, permanecendo uns dois meses. Ela chegou e disse que não sabia ler e nem escrever, mas que gostaria de ajudar em alguma coisa e aí ela foi para a atividade de leitura. Então, ela ouvia o que as crianças estavam lendo e orientava os desenhos e as ilustrações que as crianças faziam depois da leitura (voluntária brasileira).

Antes do projeto eu apenas tomava conta do laboratório de informática, ia lá via alguma coisa que estava precisando na máquina, arrumava, etc. Depois, eu pude dar aulas de informática para várias turmas de crianças e adultos, que foi um de meus sonhos levantados nas primeiras reuniões feitas com os familiares sobre o projeto CA (voluntário brasileiro).

É muito importante porque a hora que você pensa em pôr um filho na escola, você pensa 'será que eu vou poder ir lá, acompanhá-lo?', poder dar uma orientação para professora, [...] então eu acho que abrir a escola para gente é muito importante porque não só melhora para nós, como para eles mesmos (mãe brasileira).

Acredito que seja importante oferecer quantas mais atividades possíveis para todos os familiares de todas as culturas, porque a escola agora também tem este desafio, de trazer os familiares para a escola, para, ao mesmo tempo, estudar e ajudar na educação de suas crianças (mãe espanhola).

De modo geral, o voluntariado que participava da escola brasileira era constituído de familiares de crianças que estudavam nela (tias/os, mães e pais, primas/os, avós, etc.), de ex-alunas/os da escola e dos estudantes da Universidade. Com idades (18 a 28 anos) e formações diversas, esses participantes se configuraram por fazer da escola um espaço mais diverso e intenso de trocas de experiências. Em contexto espanhol, a presença de diferentes culturas e nacionalidades se caracterizou por ser um dos elementos centrais da formação do voluntariado. Com idades entre 20 a 44 anos, pertenciam a diferentes países e estados e possuíam diferentes atuações profissionais (pesquisadores, funcionários/as públicos/as, estudantes etc.).

A base de aprendizagem dialógica que ampara as atividades propostas em CA reconhece que na interação todos se beneficiam porque as aprendizagens são intersubjetivas. Isto traz à proposição um aprofundamento: quanto maior a diversidade interna de um grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista humano e social. Beneficiando-se da formulação teórica de Vygotski (1995) sobre as aprendizagens se darem por mediação de sujeitos mais experientes da cultura³, no Grupo Interativo, o próprio/a voluntário/a aporta ao trabalho diversidade e conhecimento

³ Cultura, aqui, não é entendida como sinônimo de escolaridade, mas da produção que as pessoas de determinado grupo realizam nas suas relações e com o entorno, nas fronteiras históricas do próprio grupo e de suas inserções em grupos maiores.

instrumental às crianças e para si, ao mesmo tempo.

Voltei a aprender de novo aquilo que eu estava esquecendo, porque você ensinando também aprende, porque eu pegava as coleções de livros da escola, e alguma coisa que eu não sabia, eu ficava ali até que eu aprendesse para eu poder passar para os alunos (mãe brasileira).

Os grupos nos ajudam a aprender mais. Eu mesmo melhorei em matemática. [...] eu também ajudei uma menina da terceira série que não estava conseguindo fazer uma continha e que depois conseguiu (criança brasileira).

[...] teve um caso de um menino que entrou lá na biblioteca na 3ª série e mal sabia o nome dele. Sem contar como era agitado. Não conseguia ficar sentado, precisando chamar sua atenção a todo o momento. Hoje, quando olho para ele, posso dizer que houve um avanço surpreendente em sua aprendizagem e no seu comportamento. Além de fazer suas lições, ele também ajuda seus colegas, não mais causando problemas de disciplina (voluntária brasileira).

Creio que minha participação é muito importante. Primeiro é que as crianças de origem espanhola, por exemplo, quando veem que há um marroquino na escola, começam a mudar um pouco a imagem de que sempre os marroquinos roubam, são pessoas que fazem coisas ruins e minha presença é um modelo para as crianças marroquinas que sempre têm como modelo os jovens que estão em delinquência, que vendem drogas, que roubam. Então minha presença nos grupos interativos é muito importante para a escola, para as crianças em geral, imigrantes e não imigrantes (voluntário marroquino⁴).

Tinha pessoas que participavam e às vezes não acreditavam em seus

próprios potenciais e de repente viam que eram capazes ao conseguirem ajudar as crianças em suas lições. Então a gente via que a aprendizagem era para com todos os implicados no processo, e isso foi muito bonito de se ver (professora brasileira).

As crianças não somente ganham dimensão para melhoria de seus conhecimentos instrumentais, mas também para suas próprias vidas, mudando suas formas de agir e pensar no mundo.

Eu queria ajudar em alguma coisa e, conversando com a diretora, ela me disse que estava precisando de voluntariado nos grupos interativos (aluna brasileira).

Tem muita gente que não consegue ler e aí eu pego um livrinho, eu explico, eu leio para elas, etc. É muito gostoso (aluno brasileiro).

Eu gostei muito de poder participar das reuniões de Conselho (aluna brasileira).

Isso nos revela a ocorrência de grande mudança de hábito nas relações entre as próprias crianças na escola e delas para o conhecimento, uma vez que desde cedo, elas começam a difundir um novo hábito cultural tão importante para a resignificação da escola como um espaço de todas/os.

Os familiares, as professoras e a direção escolar destacam ainda o desenvolver de uma relação mais igualitária e a criação de sentido na aprendizagem de todos/as:

A relação é mais de igual para igual, pois podemos discutir direto com as professoras as dificuldades das crianças, sem problema nenhum. O mesmo com a diretora que possui uma amizade, um carinho pelas crianças (mãe brasileira).

Houve mudanças educativas dos professores, outra forma de entender que sozinhos não podem ensinar. Isto é muito importante, e ao ter a porta aberta da aula e deixar que outros agentes que não sejam necessariamente da educação intervenham com eles de igual para igual para melhorar a educação das crianças, isso é um passo adiante e muito progressista (diretora espanhola).

Nossa, foi tão importante para gente quanto foi para a escola e para as crianças, que puderam ver coisas novas, conhecer pessoas diferentes, etc. [...] (mãe brasileira).

Eu considerava as reuniões muito boas, porque nós discutíamos semanalmente os avanços e as dificuldades enfrentadas, e todos davam suas sugestões de como abordá-las e chegávamos a um melhor acordo. Por isso, eram também muito enriquecedoras [...] (mãe brasileira).

Muitas mães elogiavam a forma que a diretora trabalhava; então eu via que isso fazia parte do projeto, pois havia maior diálogo da gestão para com os familiares (professora brasileira).

[...] O que eu mais queria era aprender bem o castelhano para poder participar das reuniões com a escola e com os familiares das crianças para garantir uma boa aprendizagem e ajudar minhas filhas (mãe marroquina).

Quando os familiares e o voluntariado entram para aprender ou participar da escola, muitas coisas mudam em seu cotidiano e beneficiam suas aprendizagens. Além de ajudarem as crianças, muitos/as voluntários/as também puderam se aperfeiçoar profissionalmente nesses espaços ou mesmo resgatar suas motivações em relação a seus próprios estudos:

Estou contente porque estudo na mesma escola que minhas filhas, e

⁴ Vale dizer que esse voluntário é membro do CREA e vivia em contexto espanhol.

isso é muito importante para todas as mulheres imigrantes, que necessitam aprender a língua para poderem se comunicar com as pessoas, a escola, etc. [...] (mãe marroquina).⁵

[...] eu comecei a fazer o curso de computação, porque agora eu compre um computador em casa que dá para mexer (mãe brasileira).

Pais que jamais imaginariam, por exemplo, que a escola faria um coral para adultos ou ofereceria aulas de espanhol, estavam tendo oportunidade de ter tudo isso [...] de ver que a escola estava mudando (professora brasileira).

Os valores trabalhados, como a solidariedade, o respeito à diversidade e aos ritmos de aprendizagens individuais, fizeram com que se criassem relações mais respeitadas e solidárias, as quais se estenderam também a outros âmbitos fora do espaço escolar. Há, entretanto, diversos obstáculos que se colocam diante da perspectiva dialógica de aprendizagem, como a indisponibilidade de tempo para participação, a falta de voluntariado, falta de formação de um grupo fixo de docentes na escola, etc.

Dessa forma, o voluntariado, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos principais eixos de Comunidades de Aprendizagem, configura-se também por ser o mais polêmico. Se por um lado, temos ainda uma visão muito incipiente difundida no Brasil a respeito dessa questão, orientada na maioria das vezes por uma ação estratégica na busca por uma vantagem individual imediata (eu vou ser um/a voluntário em troca do quê?), por outro, temos pessoas motivadas pelos valores de participação e solidariedade com as causas de interesse social e comu-

nitário. Chamou-nos atenção, por exemplo, como as crianças trabalham essa questão como um valor essencial de suas práticas cotidianas, o que nos revelou a possibilidade de uma mudança significativa na questão da “cultura do voluntariado”, uma vez que o espaço público passou a ser visto como uma responsabilidade coletiva. Atualmente, devido aos novos desafios impostos pelo momento histórico e social, vemos, de certa forma, uma tendência cada vez maior para o surgimento de redes e organizações voluntárias que se encontram voltadas para a difusão de interesses e práticas comuns, que visem a uma maior conscientização da cidadania social.

De modo geral, podemos ver que CAs provoca entusiasmo nas pessoas que delas participam de diferentes maneiras, de acordo com suas concepções, disponibilidades, atitudes, etc., num dado momento de suas vidas, que se encontram o tempo todo em constante processo de mudança. Assim, por exemplo, uma pessoa pode estar como voluntária na escola e, no dia seguinte, não mais, porque arrumou um emprego, mudou de cidade, etc. O mesmo ocorre com os professores, alunas/os, direção e familiares, que a cada ano se renovam ou se transferem de um estabelecimento para outro. Daí decorre a importância de se terem constantemente as sensibilizações e formações dos mais antigos participantes do projeto para garantir maior envolvimento de todos, tanto daqueles que estão chegando quanto dos que já se encontram há muito tempo na escola, que também precisam renovar suas motivações.

Falar das motivações significa falar de uma das principais características de Comunidades de Apre-

dizagem, das mais complexas, pois envolve a construção permanente de posturas mais flexíveis e com altas expectativas voltadas às mudanças a conquistar. Para tanto, muitos esforços tendem a ser desenvolvidos na prática do dia a dia da escola para que os desafios não se tornem meras queixas, mas sim possibilidades.

Nesse sentido, ao abordarmos Comunidades de Aprendizagem, coloca-se para as escolas o desafio de superarem processos de burocratização que as imobilizam, de forma a representarem seus próprios interesses e a regularem seus atos por iniciativa própria juntamente com todos os seus implicados. Por envolver mudanças de hábitos e relações, tem de ser esforço coletivo, sem se perder de vista a ação necessária de compromisso do poder público.

Partilhamos do discurso e do desejo de efetiva democratização, no sentido de a escola ser espaço que acolha cada vez mais crianças, jovens e adultos e seus saberes, garantindo aprendizagem dos conhecimentos escolares, e entendemos como caminho mais coerente para tanto a participação dos familiares e da comunidade de entorno na vida da escola. Porém, bem sabemos que ainda existem vários desafios a enfrentar, mas que estamos fazendo parte do caminho a ser trilhado na direção da utopia desejada. Utopia que professoras, gestoras, crianças, voluntariado, comunidade e familiares da escola já começaram a construir, mesmo diante dos limites que os sistemas legais ainda fortemente impõem às escolas, aos profissionais, aos cidadãos. Acreditamos com base em Freire (2000) que não é possível transformar a educação sem *sonho*, sem *utopia* e sem *projeto*. Sonho que implica um ato político, um processo

⁵ Em contexto espanhol, a ênfase foi dada para a alfabetização das famílias imigrantes que, pela falta de domínio da língua estrangeira, permaneciam impossibilitadas de se movimentarem pelos espaços públicos.

de luta, de obstáculos, de recuos, de avanços e de marchas às vezes demoradas (Freire, 2000, p. 54).

Conclusões

A educação e o trabalho no contexto escolar têm muitos ganhos a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica desenvolvida por Comunidades de Aprendizagem. A primeira delas diz respeito à grande quantidade e diversidade de pessoas presentes na escola. Não são apenas mães, como comumente acontece nas reuniões escolares. São também pais, tias e tios, avôs e avós, irmãos e irmãs, vizinhos, primos, etc.; em alguns casos, há várias pessoas de uma mesma família. A informação boca a boca cresce a cada encontro, fazendo com que um familiar traga outro familiar ou alguma outra pessoa da comunidade para a escola.

A segunda é referente à participação. Uma participação que ocorre por meio do conceito de democracia deliberativa (Elster, 2001). De acordo com esse autor, essa concepção é definida como uma decisão coletiva que emerge de argumentos por e para os participantes que estão comprometidos com ações orientadas para a busca de entendimento. Desse modo, quando os sujeitos se colocam dispostos a participarem de uma argumentação de forma racional, mostram-se abertos também às críticas, podendo, por meio de argumentos, corrigir desacertos, refutar hipóteses e aprimorar as propostas de intervenção no mundo. Assim, as pessoas conhecem outras pessoas, fazem novas amizades, partilham experiências e conhecimentos e podem ser escutadas, pois expressam suas opiniões e ideias, preocupações, desejos e necessidades.

A terceira é sobre os princípios vivenciados a partir da aprendizagem dialógica. A possibilidade que as pessoas têm de sonhar sem medo

com outras formas de viver, outros conhecimentos, outras oportunidades, bem como a oportunidade de dialogar e refletir sobre tais condições favorece uma forma de comunicação e reflexão para alcançar novos horizontes. Houve um pai, numa escola do Brasil, de fala tranquila e jeito modesto, trabalhador do campo, que timidamente manifestou a sua vontade de falar. Apresentou-se, então, e falou sobre os seus conhecimentos do campo. Já não demonstrava mais a timidez e com veemência trazia a todos os presentes o quanto sabia daquilo que muitos ali não conheciam. Ofereceu-se, então, como voluntário para ensinar às crianças e aos adultos que também quisessem práticas de jardinagem e conhecimentos agropecuários.

Sabemos que caminhos para se conseguir uma educação de boa qualidade são longos e complexos e que requerem mudanças profundas, porém, entendemos que há processos mais dialógicos e igualitários a serem desenvolvidos nas instituições de ensino que podem ser favorecidos pelas mudanças anteriormente indicadas, mas que não dependem apenas delas para se concretizarem. Há que se estabelecer ação comunicativa entre todas as pessoas nas escolas, buscando acordos e entendimentos em torno daquilo que almejam de melhor para uma dada realidade. E isso depende da tomada de posição e da ação humana de sujeitos implicados com sua realidade.

Além disto, já há conhecimento constituído e reconhecido pela comunidade científica internacional, como é o caso das atuações educativas de êxito que compõem a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, que devem orientar ações educativas nas escolas, superando práticas que têm produzido fracasso e a visão da escola como tubo de ensaio, onde qualquer elemento

ou qualquer mistura pode ser feita, com base em opiniões que não se comprovam na realidade como os melhores caminhos para promover a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento pessoal profundo, reflexivo e responsável. E, para isto, conhecimento instrumental é fundamental, assim como a participação educativa de familiares e da comunidade de entorno.

Nesse sentido, Comunidades de Aprendizagem se apresentam como possibilidade de contribuição para uma mudança cultural na direção de relações sociais mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todos/as.

Referências

- AUBERT, A.; FLECHA, A. GARCIA, C.; FLÉCHA, R.; RACIONEIRO, S. 2008. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia Editorial, 258 p.
- CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). 2012. *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. (6th Framework Program, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society, CIT4-CT-2006-028603). Brussels, Belgium, Directorate-General for Research, European Commission.
- ELSTER, J. 2001. *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa Editorial, 536 p.
- FLECHA, R. 1997. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós, 157 p.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. 2003. *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, Paidós, 160 p.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 6ª ed., São Paulo, UNESP, 134 p.
- FREIRE, P. 2006. *À sombra dessa mangueira*. 8ª ed., São Paulo, Editora Olho d'Água, 120 p.
- GOMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. 2006. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure Editorial, 149 p.

- GUTIÉRREZ, B.M.; NIEMELÄ, R. 2010. Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, **22**(56):69-77.
- HABERMAS, J. 1982. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 517 p.
- MARINI, F. 2007. *Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. São Carlos, SP. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 236 p.
- MELLO, R.R. 2009. *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*. FAPESP _ PROCESSO 2007/ 52 610-6 – Programa Melhoria do Ensino Público. São Paulo, FAPESP, 285 p.
- MELLO, R.R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. 2012. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos, EdUFSCar, 176 p.
- SERRADELL, O.; MUNTÉ, A. 2010. Dialógica y poder en el discurso racista y antirracista. *Revista Signos*, **43**(2):343-362.
- VYGOTSKI, L.S. 1995. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. VYGOTSKI, *Obras escogidas*. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, Tomo III, p.11-340.

Submetido: 31/03/2012

Aceito: 03/12/2013

Fabiana Marini Braga
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235,
SP-310
13565-905, São Carlos, SP, Brasil

Roseli Rodrigues Mello
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235,
SP-310
13565-905, São Carlos, SP, Brasil