

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: BUSCANDO RELAÇÕES MAIS DIALÓGICAS E APRENDIZAGENS MAIS EFETIVAS ENTRE TODAS/OS*

LEARNING COMMUNITIES: SEEKING MORE DIALOGIC RELATIONSHIPS AND MORE EFFECTIVE LEARNING TO EVERYONE

Fabiana Marini Braga**
Roseli Rodrigues de Mello***

Resumo

O tema geral do presente artigo é a questão das melhorias das interações e conseqüentes aprendizagens entre e para com todos/as os/as envolvidos no processo educacional por meio do projeto Comunidades de Aprendizagem (CA). Particularmente, procuramos identificar e analisar em pesquisa de doutorado, quais foram as principais melhorias ocorridas na relação entre escola, familiares e comunidade de entorno, bem como na aprendizagem das crianças em duas escolas inseridas há mais de dois anos no projeto Comunidades de Aprendizagem dentro de diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha. Pautada nos princípios da ação comunicativa de Habermas e o de dialogicidade de Freire, esta pesquisa foi realizada com base na metodologia comunicativa-crítica, que permite fazer todo o processo de análise conjuntamente com os/as participantes, levantando os fatores transformadores e aqueles que se colocam como obstáculos, bem como os elementos e propostas de melhoria.. Os resultados alcançados permitiram revelar que o projeto CA apresenta-se como uma proposta de diálogo e entendimento sobre uma dada realidade no sentido de construir uma escola que atenda a todas as pessoas e que estabeleça uma luta diária pela qualidade de ensino. Indicam, ainda, ser o projeto uma proposta essencial de mudança política e pedagógica da escola e suas relações de forma a obter aquilo que há de melhor para a educação de todas as pessoas.

Palavras-chave: família, escola, comunidade de aprendizagem, aprendizagem dialógica, pesquisa comunicativa.

Abstract

The general theme of the present paper is the question of the interactions improvement and consequent learning which take place among and to all of those involved in the educational process through the Learning Communities project (LC). Particularly, we tried to identify and analyze, in a doctoral research, which the main improvements occurred among school, family and neighborhood were, as well as the improvement in the children's learning at two schools inserted in the Learning Communities project for more than two years within different acting contexts: Brazil and Spain. Guided by the principles of Habermas' communicative action and Freire's dialogicity, this research was carried out based on the critical communicative methodology, which enables all the analysis process to be carried out along with the participants by highlighting the transforming factors and those which work as obstacles, as well as the improvement elements and proposals. The achieved results revealed that the LC project is presented as a dialogue and understanding proposal about a certain reality in order to build a school which will be able to assist everyone and establish a daily struggle for teaching quality. They also indicate that the project is an essential political and pedagogical change proposal to the school and its relations in order to obtain what is best for everyone's education.

Key words: Family, school, learning community, dialogic learning, communicative research.

INTRODUÇÃO

O homem, diferentemente dos outros animais, Neste artigo, apresentaremos as conclusões a que o trabalho de doutorado nos permitiu chegar sobre as

melhorias que o projeto Comunidades de Aprendizagem trouxe para as relações entre comunidade, familiares e profissionais da educação, bem como para as aprendizagens das crianças em

* Apoio: Fapesp.

* * Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos.

* ** Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos.

duas escolas investigadas a partir de seus diferentes contextos: Brasil e Espanha.

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) (Gómez, 2004). 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 culpabiliza 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.

Ações estas das quais representam papel importante para nossa atual sociedade na busca por oferecer uma educação mais democrática, mais igualitária e mais dialógica. Como nos ressalta Freire (2000):

(...) Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História. Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população. (FREIRE, 2000, pg. 126)

Sabemos que atualmente uma educação de boa qualidade já não abrange mais somente o trabalho do professorado em sala, mas envolve toda a participação de agentes educativos que convivem com as crianças em seu contexto diário, uma vez que estamos a todo o momento em contato com um processo amplo e diverso de ensino e aprendizagem. Uma participação em que todas as pessoas possam ser ouvidas e em que as formas de decisão sejam mais igualitárias. Uma participação que não envolva somente transformações para a escola e suas crianças, mas para com toda a comunidade. Uma participação que seja dada em vários espaços e de

diversas formas: como familiares prestando ajuda à escola ou se engajando em atividades de formação; como voluntariado pertencente ao próprio bairro e fora dele; como espaços mistos entre todas as pessoas (professorado, voluntariado, familiares, crianças etc.) e a abertura da escola para toda a comunidade.

É nesta perspectiva que o projeto de *Comunidades de Aprendizagem (C.A)*, vertente desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, apresenta-se como uma transformação social e cultural da escola e do entorno para conseguir uma Sociedade da Informação para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica¹, mediante uma educação participativa da comunidade, que se concretiza em todos seus espaços, inclusive na sala de aula.

De acordo com Castells (2002), a Sociedade da Informação é uma forma específica de organização social em que a gestão, a transmissão de informações e o processamento tornam-se as principais fontes de produção e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nessa nova era histórica. Ainda segundo o autor, neste novo paradigma da tecnologia da informação, “o poder dos fluxos é mais importante do que os fluxos do poder” (ibid., pg.565). Em outras palavras, isto significa que estar na rede ou fora dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes essenciais de dominação ou transformação de nossa

¹ Conceito pautado na teoria da ação comunicativa de Habermas (1987a e 1987b), que define serem todas as pessoas capazes de linguagem e ação e no conceito de dialogicidade de Freire (2005), que é vista como enquanto prática fundamental à natureza humana e à democracia e, no trabalho do CREA (1995-1998), que demonstram a importância do diálogo reflexivo na busca por oferecer um ensino mais igualitário para todas as pessoas. A aprendizagem dialógica fundamenta-se em sete princípios: **diálogo igualitário**, que considera as vozes de todas as pessoas em plano de igualdade independente da posição que ocupa. Isto porque se entende que todas as pessoas têm **inteligência cultural**, a qual, compartilhada, contribui com soluções mais criativas dos problemas. O diálogo igualitário não se separa da **dimensão instrumental**, de extrema relevância para participação social na Sociedade da Informação. Na medida em que se busca tais princípios na aprendizagem dialógica por meio de interações diversificadas, as pessoas assumem essa capacidade cognitiva e dialógica, vivenciando uma **solidariedade** e assim, **criação de sentido**. A partir disso, gera uma **transformação** pessoal que proporciona também a mudança de entorno, proporcionando melhores condições para o princípio da **igualdade de diferenças**, que consiste na busca por justiça social e respeito às diferenças culturais.

sociedade. Portanto, quando Valls (1999) define que um dos objetivos do projeto Comunidades de Aprendizagem é conseguir a Sociedade da Informação para todas as pessoas, entendemos que esta seja uma das fontes de transformação deste novo mundo que se nos apresenta de forma tão desafiadora para a construção de maior igualdade social. Uma transformação que vai além da superação das desigualdades sociais, questionando também o modo de vida das classes não marginalizadas das sociedades contemporâneas.

Com base nas análises de Valls (ibid.), o projeto CA nasceu em escolas dos Estados Unidos e da Espanha, na década de 1980, para dar resposta à ineficácia da escola tradicional, em especial os bairros com altos índices de fracasso escolar e à distância entre escola e família. Atualmente, ele engloba, entre outras, experiências em escolas do Brasil, País Basco, Catalunha e Aragão.

De acordo com Elboj Saso (2001) e Valls (ibid.), a transformação de uma escola numa Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes etapas: o processo de ingresso no projeto 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).

Inicialmente, a escola se dispõe a elaborar um dossiê sobre sua própria realidade escolar, de modo a conhecer melhor suas singularidades e necessidades. Após este processo, inicia-se a fase de sensibilização com a condição de todos os agentes educativos da escola (professorado, familiares, colaboradores etc.) poderem conhecer melhor os princípios do projeto. Após esta etapa, com os elementos de análise da fase de sensibilização, chega o momento da tomada de decisão, em que todos/as devem se colocar de acordo sobre a difusão do projeto.

Tomada a decisão, vem a fase do sonho. Ela envolve um diálogo aberto e igualitário com equipe escolar, familiares, crianças e representantes da comunidade sobre a escola que todos desejam para as crianças. Segue-se assim, para a fase da priorização, que envolve o trabalho de organização dos sonhos por temática e por consecução. A comissão composta na fase de sonhos se reunirá com membros do CREA, no caso da Espanha, e do Niase, no caso do Brasil, para conhecer a realidade e os meios com os quais contam no momento, analisando-os e estabelecendo as prioridades. É feito então um plano de ação, apresentado ao

coletivo e desenvolvido por comissões mistas, compostas por familiares, professorado, voluntariado etc. Tais comissões demonstram a possibilidade de se efetuar a aprendizagem dialógica entre todos seus implicados. Chega-se à etapa de consolidação do projeto, onde os processos de investigação, formação e avaliação serão constantes. Compõe-se uma comissão gestora (com a direção da escola, os familiares, CREA ou Niase, associações, representante do âmbito de vinculação da escola ao poder público, membros do CREA/Niase e representantes das comissões de trabalho). Nela, são feitos relatos do que foi realizado pelas comissões de trabalho e discutidas as formas de dinamização de trabalho na escola. O prazo para a escola se inserir numa Comunidade de Aprendizagem é de dois anos. Nesse período, a escola recebe total apoio da equipe do CREA/Niase. E, depois, o objetivo é que a própria escola já seja capaz de potencializar seus recursos.

Há ainda a formação de grupos interativos, que são uma forma de organização da aula; divide-se a turma em pequenos grupos, que serão acompanhados por adultos voluntários. Estes recebem orientações da professora da sala, que é quem prepara as atividades, para estimular a interação entre as crianças para a colaboração na aprendizagem.

Uma vez descritas todas as fases do projeto, é importante fazer algumas reflexões sobre o processo de transformação da escola em Comunidade 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, que comparecem aos encontros de sensibilização realizados pela escola e se indicam como voluntários/as. 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. As pessoas conhecem outras pessoas, fazem novas amizades, partilham experiências e conhecimentos e podem ser escutados, pois expressam suas opiniões e idéias, preocupações, desejos e necessidades. Princípios como igualdade de diferenças, inteligência cultural e diálogo igualitário são vivenciados. Houve um pai, em uma escola do

Brasil, de fala tranqüila e jeito modesto, trabalhador do campo, que timidamente manifestou a sua vontade de falar. Apresentou-se, então, e disse 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.

A terceira é sobre a criação de sentido e transformação. A possibilidade que as pessoas têm de sonhar sem medo sobre 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.

Concordarmos com Freire (2000, pg.53/54) quanto ao fato de não ser possível transformar a educação sem *sonho*, sem *utopia* e sem *projeto*. Sonho que implica um ato político, um processo de luta, de obstáculos, de recuos, de avanços e de marchas às vezes demoradas.

Partilhamos do discurso e do desejo de efetiva democratização, no sentido de 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 percorrer, 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 ainda, com base no referencial aqui adotado, que esta transformação também só será possível por meio da interação comunicativa entre todas as pessoas, capazes de linguagem e ação (Habermas, 1987a, p. 19)². Dessa forma, a relação entre a comunidade, o professorado, o alunado e outros agentes educativos, deve ocorrer por meio de um diálogo igualitário e desde pretensões de validade, em busca de entendimento. Entendimento o qual "(...) defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e,

² Sabemos que Habermas se refere a um sujeito adulto, mas aqui, condizentes com Freire (2003, p. 59), tratamos da autonomia do ser educando criança, jovem ou adulto.

finalmente, de intervir no mundo" (FREIRE, 2000, p.58).

Entendimento este que segundo Habermas desenvolve-se a partir das pretensões de validade relacionadas a três mundos: objetivo, social e subjetivo. A co-existência desses três mundos para cada indivíduo constitui aquilo que o teórico denomina como *mundo da vida*³. Este é o mundo que serve como pano de fundo para toda e qualquer ação comunicativa, pois "ao atuarem comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida." (HABERMAS, 1987a, p.104).

Isso quer dizer que, num processo de comunicação e diálogo, as pessoas dialogam a partir do mundo objetivo e do mundo social que compartilham, buscando formular suas interpretações diante deles e frente aos seus mundos subjetivos e, também frente a outros coletivos. Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos.

Nesse sentido, Habermas (ibid.) nos explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra o que está em questão, reconhecendo a força dessas razões e, também por argumentos, poder replicá-las. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação.

Para que a ação seja orientada ao entendimento e à busca de consenso, o autor coloca a necessidade dos sujeitos colocarem explicitamente suas manifestações diante de três pretensões de validade:

- a de que o enunciado feito é verdadeiro, ou de que, em efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo

³ Habermas utiliza o termo "mundo da vida" a partir das elaborações de A. Schutz na fenomenologia. (HABERMAS, 1987a, p.119). Schutz descreveu com abundantes exemplos a articulação espaço-temporal e social do mundo da vida cotidiana. (HABERMAS, 1987b, p.175)

proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona;
 - a do ato de fala ser correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua é legítimo, e
 - a de que a intenção expressa pelo falante coincida realmente com o que este pensa (HABERMAS, 1987b, p. 144).

Neste sentido, Habermas destaca ser o *consenso* um acordo alcançado comunicativamente entre pelo menos dois atores, que tem por pressuposto o reconhecimento intersubjetivo destas três pretensões de validade suscetíveis de crítica: verdade, correção normativa e veracidade. Num ato de fala, o sujeito que não voltar sua ação para o entendimento, necessariamente terá de fazer seu questionamento com base em pelo menos numa destas pretensões. Importa observar neste processo comunicativo, que o autor não desconsidera a existência de um dissenso, uma vez que é inerente ao diálogo. Para ele, as pessoas, de fato, mesmo havendo risco de dissenso, chegam ao final do diálogo num entendimento não coercitivo, resultante daquilo que consideram o que há de melhor e mais viável para aquele grupo específico.

Vale destacar, quanto aos elementos que Habermas apresenta como constituintes da pretensão de validade (a verdade, a retitude e a veracidade), que a sua constatação não pode ser igualmente verificada e assegurada: com relação à verdade e à retitude é possível que um falante demonstre sua pretensão de validade baseado apenas em bons argumentos racionais, enquanto o mesmo não pode ser assegurado com relação à veracidade. Em outras palavras: se é possível saber, através de bons argumentos, que uma manifestação refere-se a algo no mundo objetivo e está também de acordo com a organização social, não podemos, por outro lado, pautados apenas em bons argumentos, saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa ou sente. Outra questão relevante destacada pelo autor diz respeito aos padrões de valor que cada pessoa possui e compartilha na ação comunicativa. Quanto a isso, o autor afirma que as pretensões de validade devem ser entendidas e incorporadas como valores universais.

O esforço teórico apresentado por Habermas (1987a e 1987b) nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade

universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas reclamam validade para as suas emissões ou manifestações. Para isso, apresenta em seus escritos quatro diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramática e ação comunicativa. A partir dessas tipificações, o autor não só apresenta diferentes conceitos sociológicos de ação, como também se detém nas relações ator/mundo que esses conceitos pressupõem.

O primeiro conceito, o de ação teleológica, é apresentado por Habermas como aquele que vem ocupando lugar central na teoria filosófica da ação. Trata-se de um tipo de ação na qual o ator escolhe os melhores meios para chegar a um determinado fim. O eixo central é o de decidir entre alternativas de ação endereçadas à realização de um propósito. (HABERMAS, 1987a, p.122)

O autor nos explica que este tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica “(...) quando no cálculo que o sujeito faz de seu êxito intervém a expectativa de decisões de ao menos outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos” (ibid.). Ele ressalta ser este modelo interpretado em termos utilitaristas, já que cada pessoa escolhe e calcula os meios e os fins, no intuito de maximizar a utilidade de alguma coisa ou de alguma situação em benefício próprio ou de um grupo.

O segundo tipo de ação apresentado por Habermas é a ação regulada por normas. Trata-se de um tipo de ação orientada por valores sociais comuns. É quando uma pessoa⁴ age em conformidade com uma norma ou no sentido de violá-la. As normas, aqui, expressam um acordo existente em um grupo social e elas fazem com que as pessoas criem expectativas generalizadas de comportamento, seja de execução ou omissão da norma existente. (HABERMAS, 1987a, p.123)

O conceito de ação dramática, por sua vez, não diz respeito nem a um ator solitário nem a um membro de um grupo social. Refere-se a participantes numa dada interação na qual se constituem como “público” uns dos outros e diante

⁴ Habermas (1987a) refere-se a um sujeito solitário que tem em seu entorno membros de um mesmo grupo social.

do qual se colocam “em cena”. A idéia é a de suscitar no público uma determinada imagem e impressão de si mesmo. O conceito-chave apresentado por Habermas (ibid.) nessa tipificação é o conceito de *autoescenificação*, ou seja, não se trata de um comportamento expressivo espontâneo, mas de uma apresentação do mundo subjetivo tendo em vista os espectadores.

Por fim, o autor explica o último tipo de ação pautado no paradigma comunicativo, que traz um suposto a mais quando comparada com os demais tipos de ação: o meio lingüístico, no qual se refletem como tais as relações do sujeito com o mundo. A partir da teoria de Habermas (1987a e 1987b), vemos que a problemática da racionalidade que até então fora pensada de acordo com o científico e o social, passa agora a ser considerada dentro da perspectiva do próprio sujeito.

Dessa forma, o modelo de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender sobre uma determinada situação para coordenar, de comum acordo, um plano de ação sobre a realidade. O conceito-chave, nesse caso, é o de interpretação, que diz respeito à negociação para uma situação suscetível de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa lugar central, pois se coloca como um meio de entendimento que coordena a ação. Para tanto, Habermas nos alerta para o risco de reduzir a ação social às operações interpretativas dos participantes na interação, na qual atuar signifique falar, e a interação seja reduzida à “conversa”.

Na realidade, o entendimento lingüístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação. (HABERMAS, 1987b, p.138).

Interação esta que buscamos praticar no percurso da pesquisa, por meio da proposta metodológica comunicativa-crítica⁵, que teve nas

⁵ Conceito elaborado pelo elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Tem como principal base a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987 a e 1987b), contando também com as elaborações de Paulo Freire (2005) sobre ação dialógica e conhecimento. Distintamente das perspectivas objetivas e subjetivistas de investigação, na metodologia crítico-comunicativa entende-se que os participantes, sujeitos capazes de linguagem e ação, compreendem o mundo no qual vivem e explicam suas ações no contexto vivido,

entrevistas em profundidade e nos grupos de discussão comunicativos seus principais instrumentos de coleta.

De acordo com CREA (1995-1998) *as entrevistas em profundidade* constituem uma técnica que permite conhecer quais são os significados que os participantes dão à sua vida e às suas experiências em uma determinada realidade e, *os grupos de discussão comunicativos*, uma reflexão e discussão sobre uma situação concreta, a partir de uma relação dialógica, na qual participantes e pesquisador/a argumentam sobre suas interpretações com a intenção de validá-las. As características principais dos grupos de discussão comunicativos são:

- Serem formados por grupos naturais: grupos formados por pessoas que já se conhecem, como, por exemplo, participar de alguma atividade determinada ou coincidir regularmente em algum espaço. Este grupo natural, previamente, tem de chegar a um consenso para a constituição e realização de um grupo comunicativo, que ajuda a construir essa relação de igualdade desde o princípio entre as pessoas participantes e aquelas que são investigadoras.
- Serem realizados nas situações comunicativas habituais do grupo: percorrer o espaço natural e cotidiano de encontro. Isso ajuda a criar um clima relaxado, descontraído e igualitário.
- Os pesquisadores têm de integrar-se no grupo: o/a investigador/a é um participante a mais. Nesse sentido, as funções do/da investigador/a são de dinamizador/a, facilitador/a do diálogo, além de tentar evitar que a conversa derive para temas que saiam dos objetivos estipulados.
- É uma interpretação pactuada da realidade.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro de questões-chave sobre o cotidiano dos participantes. Tal roteiro se caracterizou apenas por ser uma orientação, uma vez que as entrevistas deveriam se focalizar nas situações de vida (de entorno familiar, de trabalho, de formação, de participação escolar etc.) e suas possíveis dificuldades, mudanças e propostas de melhoria. Assim, os temas das entrevistas não foram apenas aqueles contemplados no roteiro prévio, mas também aqueles provenientes a partir das falas dos

podendo, portanto, interpretar os dados conjuntamente com os/as pesquisadores/as. Para melhor aprofundamento da temática, ver Gómez et al (2006).

participantes, de modo a seguir sempre o objetivo do estudo. Os grupos de discussão comunicativos foram realizados no retorno dos dados aos entrevistados por categorias (professorado, familiares, direção etc.). Utilizamos tal instrumento como forma de oferecer aos entrevistados maiores elementos de compreensão e reflexão sobre os dados obtidos a partir da temática investigada, examinando-a em diferentes perspectivas, buscando, ao final, chegar a um consenso sobre ela. Foi um momento em que todos/as puderam dialogar sobre as opiniões das diferentes pessoas que participaram no estudo.

Com menor disponibilidade de tempo, a coleta espanhola englobou um total de 12 entrevistas e dois grupos de discussão enquanto a brasileira abrangeu 28 entrevistas e seis grupos de discussão. Em ambos os contextos, as entrevistas foram realizadas com mães, voluntariado, professoras, direção e crianças de duas escolas municipais de educação básica. Houve ainda, no Brasil, a realização da entrevista com a pessoa de referência do projeto de CA dentro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Além das entrevistas, todo o processo de análise foi feito conjuntamente com as/os participantes dentro dos princípios da metodologia comunicativa. Num primeiro momento, tanto pesquisadora quanto participantes puderam se encontrar individualmente para reverem os conteúdos destacados nas entrevistas de forma a dialogarem sobre suas interpretações. Após essa etapa, realizaram-se, portanto, os grupos de discussão, os quais puderam oferecer mais elementos para uma compreensão reflexiva dos dados obtidos a partir da temática investigada, que puderam vê-la sobre diferentes perspectivas, buscando ao final chegar a um consenso sobre ela. Dessa forma, as análises se dispuseram segundo dois tipos de fatores: o transformador e aquele que se coloca como obstáculo, bem como elementos e propostas de melhoria. Elas, na maior parte das vezes construídas no diálogo entre as diferentes pessoas, revelaram, em alguns momentos, diferentes interpretações entre participantes e pesquisadoras (no entanto, nunca antagônicas, mas reveladoras de priorização de diferentes aspectos da mesma realidade). Vale destacar que essa fase se configurou por ser uma das pilastras deste trabalho, uma vez que todas as pessoas, junto conosco, puderam pensar sobre o projeto e nas suas implicações para com a sua realidade. Espaço esse

que vimos ser tão difícil, quanto necessário, de ser praticado no cotidiano escolar.

Tendo sido iniciado em escolas espanholas, acreditávamos que seria de fundamental importância apresentar os aspectos legais que regem o projeto CA em contexto espanhol para, posteriormente, tendo também em conta nossa própria legislação, entender o contexto e as perspectivas que envolvem sua implantação em nosso país. Assim, com base nas principais leis de ensino, elaboramos uma análise que procurou comparar e relacionar o sistema educacional presente nos dois países de modo a compreendermos melhor aquilo que também potencializava ou desfavorecia o desenvolvimento do projeto CA nas suas distintas realidades.

Apesar das especificidades de cada país, construídas a partir de cada realidade, tanto a legislação espanhola como a brasileira, incluindo constituições e legislação educacional, entendem a educação escolar enquanto um direito de todos/as e afirmam valorizar a qualidade de ensino. Há, no entanto, algumas diferenças importantes nos sistemas educacionais dos dois países que merecem ser destacadas.

De acordo com as comparações traçadas entre os sistemas de ensino espanhol e o brasileiro, notamos que há nos textos das leis espanholas alguns mecanismos mais favoráveis para viabilização dos recursos nas escolas; para o estabelecimento de uma gestão mais democrática e autônoma; para a incorporação no quadro técnico de um administrador, além do diretor na gestão dos meios materiais, possibilitando que o diretor se atenha às questões pedagógicas; para o fomento a investigações e projetos educativos; para melhores condições de salários (duas vezes mais que o nosso⁶) e de formação profissional; para maior disponibilidade do professorado na instituição, etc.

Pautadas nas análises de Habermas (1987b), sabemos que existem duas formas básicas de integração de um sistema de ação: a integração social/mundo da vida, alcançada por meio de um consenso normativo ou comunicativo, e a integração sistêmica, obtida por meio de uma regulação burocrática de mercado e poder, que, simultaneamente, constituem a sociedade. As leis se encontram orientadas dentro da integração social e, portanto, pelo próprio meio no qual são aplicadas, tendem a violar os processos comunicativos da

⁶ Um professor na Espanha ganha em torno de 2.200,00 euros (valor aproximado)

esfera em que fora legalizada. Por isso, o autor nos alerta para a importância da “descolonização do mundo da vida”, para resgatarmos e desenvolvermos cada vez mais os processos comunicativos mediados pela linguagem.

Nesse sentido, ao abordarmos Comunidades de Aprendizagem, coloca-se o desafio para as escolas, de superarem processos de burocratização que as imobilizam, de forma a representarem seus próprios interesses e a regular seus atos por iniciativa própria juntamente com todos 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.

Feitas essas considerações, passamos agora a identificar quais foram então efetivamente os elementos trazidos pelo projeto CA na busca pela melhoria da aprendizagem das crianças e pela participação dos familiares e da comunidade de entorno nas duas escolas investigadas: uma na Espanha e outra no Brasil.

Dedicando-nos mais especificamente as mudanças ocorridas nas duas escolas com a transformação para Comunidade de Aprendizagem, pudemos perceber a articulação entre condicionantes que cada sistema educacional coloca ao desenvolvimento do projeto nas unidades escolares e as possibilidades construídas a partir dos espaços de diálogo igualitário e de ação comunicativa criados nelas.

Por meio das falas das/dos entrevistados/as, notamos que o projeto veio contribuir com a melhoria da aprendizagem das crianças, principalmente pelo fato de ter proporcionado a elas, a vivência de um ensino mais significativo, mais diverso, mais alegre, mais dialógico, mais participativo, mais solidário e mais respeitoso.

Em CA, parte-se do princípio de acelerar ao máximo a aprendizagem das crianças e para tanto, são oferecidas atividades com o intuito de aumentar o tempo de seus estudos, como biblioteca tutorada e grupos interativos. Nesse sentido, a participação de outras pessoas torna-se de extrema importância para realização e avaliação das atividades na escola.

O trabalho nos apresentou dados importantes sobre as contribuições que o projeto pode oferecer para as melhorias dos desempenhos que tiveram algumas crianças que participaram da biblioteca tutorada e dos grupos interativos. Por meio das falas de todas/os entrevistados sobre as atividades propostas de CA, percebemos que houve efetiva aceleração em relação ao conhecimento instrumental de algumas crianças, bem como

maiores estímulos ao processo de ensino aprendizagem:

“Em 2004 havia um menino na escola que chegou praticamente analfabeto e, pelo apoio da biblioteca, do grupo interativo e da própria unidade escolar, eu percebi que ele chegou ao final do ano lendo. É claro que eu posso dizer, terceira série já era para ele estar lendo, interpretando, escrevendo. Mas o avanço daquela criança foi grande. Ele já havia passado a reconhecer as letras, a ler e a produzir pequenos textos” (depoimento de uma professora da escola brasileira).

“(...) podemos dizer que los grupos interactivos tienen dos grandes vertientes: una, que trabajas más (contenido) y’ otra que trabajas mejor (valores)” (depoimento de uma professora espanhola).

“Eu tinha muita dificuldade na tabuada, na fração e na leitura e com a ajuda de uma voluntária tive apoio para estudar e consegui melhorar. Também tive ajuda em casa de minha tia e prima” (depoimento de uma aluna de 10 anos da escola brasileira).

As professoras destacaram também a satisfação que as crianças apresentavam pelas atividades, constituindo-se em peças centrais para suas permanências. Pensemos o quanto isso se mostra importante para o efetivo exercício da ação comunicativa, uma vez que elas podem dizer sobre a maneira de como podem aprender melhor de modo a também serem ouvidas.

Conforme nos indicaram os dados, a entrada dos familiares e do voluntariado na vida da escola foi vista de forma muito positiva por todas/os entrevistadas/os em ambos os contextos, configurando-se por apresentar um avanço no processo de democratização do ensino. Por um lado, pudemos perceber o quanto de espaços mais dialógicos foram criados para com elas/es a partir das comissões mistas e gestora de trabalho, abertura das salas de aulas etc. Lembremos-nos dos diversos fatores transformadores indicados pelas mães sobre suas avaliações sobre o projeto: criação de sentido, possibilidade de maior troca de diálogo com o professorado, estímulo a aprendizagem, aumento da participação etc.

Por outro, foi possível verificarmos, principalmente pelas falas das/os alunas/os e das mães, o quanto é importante para as crianças terem

seus familiares próximos de suas aprendizagens e o quanto se mostram motivadas por isso e vice-versa: *minha mãe às vezes vinha comigo para ajudar e era legal, eu gostava de ver ela aqui* (depoimento de uma menina de 11 anos da escola brasileira); *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?'* Então eu acho que *poder estar na escola, poder dar uma orientação para professora, é muito importante não apenas para nós, mas também para a própria instituição* (depoimento de uma mãe da escola brasileira).

Ao verem a participação dos familiares e do voluntariado na escola, as crianças também tiveram suas posturas modificadas: *tem muitas crianças que não consegue lê, eu pego um livrinho, eu explico, aí eu devolvo o livro, eu leio para eles, aí eu falo para eles lê para mim e aí eles faz* (depoimento de uma criança de 10 anos da escola brasileira).

Esses princípios puderam ser vivenciados pelas/os alunas/os, pelas professoras, por familiares e voluntários, todos e todas em seu papel de agentes educacionais. Consideramos ser este um dos avanços importantes que o projeto trouxe para dentro das duas escolas analisadas, possibilitando-lhes criar um novo sentido de público, de maneira a ser compartilhado por todos e todas. Como diria Freire (2005, p.154), o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

Acreditamos ser este tipo de relação cada vez mais necessária para a construção de um conhecimento mais integrado, humano e dialógico. Isso não retira nem a importância e nem obrigação do ensino sistematizado, de responsabilidade dos professores e professoras, profissionais da educação e, portanto, do compromisso do Estado com sua formação e com a garantia de condições dignas de trabalho.

Um fato importante a destacar em contexto espanhol foi a implicação que teve a Associação de familiares (AMPA) no projeto dentro da escola, tornando-se responsável por todas as atividades extra-escolares das crianças e seus familiares. Além de ganhar espaço próprio dentro da escola, ganhou também autonomia para lidar com algumas demandas dentro da instituição, tentando, de certa forma, propiciar o máximo de participação a todos os familiares e, nesse sentido, conseguiu implantar, com a ajuda de voluntariado, as classes de formação

para as mães árabes, abarcando dessa forma a diversidade cultural existente na escola.

No Brasil, o projeto ajudou a potencializar os espaços de participação das famílias que já freqüentavam a escola, bem como ampliou outros que favorecessem a entrada de novas pessoas, por meio dos cursos formativos (cursinho pré-vestibular na escola, cursos de informática etc.), comissões mistas, grupos interativos, biblioteca etc. Por mais que se estendessem tais espaços, em contexto brasileiro, a Associação de Pais e Mestres não apresentou muita implicação como ocorrera com a AMPA nas questões de maior autonomia. Por outro lado, notamos maior representação das crianças em contexto brasileiro, que, com suas participações nos conselhos, puderam ter a chance de falar mais sobre aquilo de que gostavam e desejavam para sua aprendizagem, mostrando-se centrais no processo de difusão e desenvolvimento do projeto.

Sabemos que todo esse potencial de participação dos familiares criado por CA, em ambos os contextos, abrange ainda um número relativamente pequeno se comparado ao número total de famílias em cada escola. Porém, percebemos que um grande passo foi dado a respeito da melhoria da relação conflituosa existente entre escola e familiares, uma vez que, com o projeto, as pessoas deixaram de reforçar em suas ações uma cultura voltada para a queixa, ao pensarem efetivamente sobre aquilo que podem e devem fazer conjuntamente para alcançarem os objetivos que compartilhavam: aprendizagem de máxima qualidade para todos e convivência respeitosa entre todos e todas. A nosso ver, o projeto traz uma reflexão importante sobre esta temática. Ao invés de haver queixa por parte do estabelecimento de ensino a respeito da falta de participação dos familiares, afirma-se sua importância, fazendo com que os familiares se sintam parte do espaço escolar e de um compromisso compartilhado com os professores e demais agentes na educação de seus filhos. Portanto, suas participações não mais se caracterizavam por ser uma prescrição feita pelos profissionais, mas sim como desejo compartilhado por todas as pessoas que querem buscar uma educação mais igualitária.

O tema sobre voluntariado na escola também merece destaque. Na escola do Brasil, o voluntariado nas Comunidades de Aprendizagem teve também suas especificidades: foi composto geralmente, no período da pesquisa, por adolescentes e jovens estudantes que, ao mesmo

tempo, ajudavam as crianças e se aperfeiçoavam profissionalmente nesses espaços ou mesmo resgatavam suas motivações em relação a seus próprios estudos. Em contexto espanhol, a presença de diferentes culturas e nacionalidades marcou o voluntariado.

O voluntariado ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos principais eixos do projeto 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 que?), por outro, temos pessoas motivadas pelos valores de participação e solidariedade pelas causas de interesses social e comunitário. Chamou-nos atenção, por exemplo, como as crianças das duas escolas começaram a trabalhar 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 difusão de interesses e práticas comuns, que visem a uma maior conscientização da cidadania social.

De forma semelhante, ocorreu com o professorado, que também passou por mudanças de posturas ao aceitar a ajuda de mais pessoas em suas salas, de modo a compartilhar com elas aspectos importantes de seu trabalho. Vimos como isso foi enriquecedor para suas práticas docentes e o quanto “pesaram” ainda alguns momentos solitários em que se encontrava o professorado para a permanência de baixas expectativas dentro do projeto. Em se tratando disso, nas duas escolas, observamos a importância dada pelas entrevistadas aos espaços mais coletivos e dialógicos entre todas/os professoras/es. No caso brasileiro, a falta desses espaços foi um fator fortemente condicionante para o distanciamento de algumas professoras de CA. Pensemos, por exemplo, na desvantagem de condições de trabalho que as professoras da escola brasileira enfrentavam pelas suas duplas jornadas de trabalho e menores remunerações com relação às professoras da escola espanhola. Isso levava, no Brasil, a um impacto na participação das

professoras em atividades do projeto. Conforme nos indicou a vice-diretora brasileira, nossa realidade nos colocava diante um desafio de viabilizar o envolvimento do professorado no projeto, dentro do curto período que elas e eles permaneceram na escola para dar aulas, preparar materiais, participar de reuniões pedagógicas e atenderem familiares.

Vemos que este é um obstáculo muito importante a ser considerado acerca do desenvolvimento do projeto CA nas escolas brasileiras, embora não seja fator determinante para suas motivações e implicações, pois pensemos nas professoras espanholas e outras brasileiras que não se encontravam dentro dessa situação. Seriam elas totalmente motivadas com o projeto ou outras propostas correlacionadas? Por meio dos dados, podemos afirmar que, além de melhores condições de trabalho, também há um conjunto de fatores intrínsecos à prática docente que não podemos perder de vista, como formação, concepção de sujeito, de mundo, de educação, etc. que tendem a interferir na visão dos profissionais e, conseqüentemente nas formas de com ele se implicarem.

Como demonstraram os dados, o projeto CA causou entusiasmo nas professoras ao mesmo tempo em que suscitou nelas, a busca por conquistar novos e importantes desafios dentro de vários níveis presentes na escola (organizacional, social e cultural). Vale destacar a alta expectativa que tais professoras idealizaram para uma prática bem sucedida, uma vez que desejavam o melhor para todas as crianças e sabiam que algumas delas corriam grande risco de exclusão. Analisar tais obstáculos e reconhecer a realidade são aspectos fundamentais para a possibilidade de mudança. Por mais difícil que seja, o importante é não deixar que tal prática caia numa visão negativa em relação ao peso do cansaço existencial de que fala Freire (2006, p.29) e que este sobressaia sobre seus otimismo e esperanças.

Também foi possível notarmos que as escolas brasileiras ainda se encontravam em processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que desfavorecia um pouco a visão do projeto CA dentro da instituição escolar. Muitas professoras ainda o concebiam como sendo uma parte da escola e não enquanto uma proposta político-pedagógica da própria escola. Essas visões também estavam presentes na própria direção escolar, que passou, após um tempo de vivência nele, a incorporá-lo melhor. Questões estas que estavam melhor garantidas nas escolas espanholas pela elaboração

de seus Planos Estratégicos⁷, atribuindo a elas maior grau de autonomia nas tomadas das decisões. Assim vimos também um entorno mais dinamizado na escola espanhola, que se preocupava em traçar ações conjuntas em busca de melhor potencialização dos recursos presentes tanto no bairro quanto na escola. Já no Brasil, muito mais do que os espaços do bairro, foram potencializados os espaços escolares. Consideremos que na Espanha havia no próprio bairro um assistente social que trabalhava em prol das suas necessidades, o que facilitava em muito as relações e as conseqüentes ações conjuntas de outros espaços do bairro com a instituição.

Esses aspectos facilitaram uma maior centralização de informações dentro da própria escola brasileira ou até mesmo dentro de sua própria gestão escolar, uma vez que também não havia pessoas representantes do projeto CA dentro dela por parte do professorado, nem mesmo dos familiares e da comunidade, prejudicando a comunicação entre as partes.

Embora tais fatores também pudessem ser vistos nas escolas espanholas, consideramos que eles estavam mais bem distribuídos entre os membros representantes, pelo fato de alguns professores e integrantes da equipe de direção serem responsáveis por determinadas frentes do projeto, bem como familiares e comunidade por outras. Na escola brasileira, vimos nas propostas levantadas por algumas pessoas durante a pesquisa, que os funcionários de apoio (secretária, merendeiras, serventes, inspetores) se tornaram as pessoas de referência, uma vez que seu vínculo se dava de forma efetiva e integral. Acreditamos ser esta uma necessidade importante a ser trabalhada dentro de CA.

De maneira diferente, vimos que a falta de visibilidade do projeto ocorreu em ambas as escolas para com todos e todas, indício que deve ser muito bem cuidado por meio das propostas levantadas,

⁷ Por meio do Plano estratégico, as escolas espanholas têm a autonomia e a flexibilidade suficientes para definir como querem que seja sua organização e seu funcionamento. A partir daqui, uma vez apresentado o Plano estratégico, compete ao Departamento de Ensino sua apreciação/aprovação, sua supervisão e avaliação. Cabe à administração dotar os centros com os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento das atuações previstas no plano estratégico de cada unidade escolar.

uma vez que a comunicação é uma das peças-chave para o bom desenvolvimento do projeto.

A título de considerações finais, encontramos com a pesquisa realizada condicionantes que favorecem ou dificultam o desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem em contexto espanhol e em contexto brasileiro.

Particularmente no Brasil, observamos que devido a uma cultura paternalista herdada de um processo de colonização exploratório, continuamos vivendo sob a égide de uma política assistencialista. Muitas vezes, as proposições do governo não atendem diretamente às necessidades de cada escola, pois não são construídas a partir da realidade de cada comunidade educativa.

Sabemos que os caminhos para se conseguir uma educação de boa qualidade são longos e complexos e que requerem mudanças profundas não só na relação professor/aluno, como também na formação de professores, de conteúdo pedagógico, de método e de gestão do sistema de ensino brasileiro e de financiamento da educação. Por outro lado, 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.

Acreditamos ser ainda essa ação a que sempre irá manter o projeto Comunidades de Aprendizagem vivo dentro de uma instituição tão pluralista quanto a escola. Pensemos na questão da busca pelos consensos e nisso, a nosso ver, o projeto apresenta um avanço para as escolas, que mesmo se constituindo de maneiras tão diversas, aproximam-se dentro daquilo que almejam de melhor para uma dada realidade escolar. Sabemos das dificuldades que ele impõe; entretanto, se não houver o debate, a compreensão das diferenças e dos conflitos, o cumprimento dos acordos, pouco teremos caminhado para sua consolidação.

Nesse sentido, devemos reconhecer os esforços que muitas professoras brasileiras estão fazendo pela busca de melhor qualidade ensino. Referimos, especificamente às realidades das professoras participantes deste estudo específico, não desconsiderando, portanto, a existência de muitos outros obstáculos inerentes a outras realidades,

como, por exemplo, quando se trata de ações corporativistas.

Dessa forma, perguntamo-nos se escola, comunidade e familiares se encontram preparadas para realização deste trabalho conjunto, de modo a aumentar as condições de igualdade na relação entre elas, por meio do diálogo?

Conforme nos indicaram os dados desta pesquisa, não há argumentos dos depoentes que questionem ou desacreditem o projeto, seja em suas premissas teóricas, seja em suas ações práticas (atividades propostas). A reivindicação foi sempre no sentido de querer *ter mais* para *ser mais*: mais tempo para reflexão, mais voluntariado, maior participação dos familiares, mais atividades. A expressão de tais desejos não apareceu na pesquisa como culpabilização de uma parte a outra, mas no sentido da procura pela reflexão e ação conjuntas.

A participação promovida e implicada nas mudanças de aprendizagem de todas/os e no respeito mútuo foi notada nas duas escolas. Conforme mostraram os dados, o projeto facilita e muito tal processo, provocando maior entusiasmo quanto à educação e aos estudos de todas/os aqueles que se encontram implicados no processo de ensino e aprendizagem. Mudanças que repercutem na aquisição dos princípios da aprendizagem dialógica pelas crianças, pelos jovens e pelos adultos em suas próprias vidas e atitudes. Mudanças que fazem acreditar em altas expectativas e renovarem suas esperanças futuras. Mudanças que, sobretudo, transformam o sentido da educação dentro do paradigma comunicativo, na busca de um futuro melhor para todas as pessoas, constituído como necessidade da História que implica sua continuidade (FREIRE, 2006, p.29).

De uma maneira geral, pudemos ver, portanto, que o projeto provocou entusiasmo nas pessoas que nele se envolveram de diferentes maneiras, de acordo com suas concepções, disponibilidades, atitude etc.; que ele melhorou as relações entre todos os agentes educativos tornando-as mais respeitosas e solidárias; que ele provocou desconforto na busca por se querer sempre mais e melhor; que ele foi difícil de ser trabalhado nas relações de forma igualitária dentro do cotidiano escolar; que ele foi difícil para se consensuar, mas que ele é necessário frente ao novo contexto sócio-político-educacional.

Assim, ao final do estudo entendemos que houve aumento da participação democrática nas duas escolas, enquanto espaços públicos, onde se desenvolvem os processos de busca de

entendimento e de ação comunicativa. A existência de *paciência impaciente* nas falas das pessoas participantes expressa o desejo de caminhada na direção do exercício pleno de uma Comunidade de Aprendizagem. Assim, podemos afirmar que o projeto Comunidades de Aprendizagem é um caminho efetivo para **relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todas/os na escola**. Nesse sentido, se apresenta como possibilidade de contribuição para uma mudança cultural na direção de relações sociais mais dialógicas e críticas, que apontam para o questionamento, com compromisso de luta, e a superação de várias desigualdades e inconsistências estruturais da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BECK, Urick. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Piados. (trabajo original publicado el 1986). 1998.
- BRAGA, Fabiana Marini. **Comunidades de aprendizagem: participação escolar - comparando contextos Brasil-Espanha**. São Carlos, 2007. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós Graduação em Educação: UFSCar.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996.
- CASTELLS. Manuel. A sociedade em rede In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6ª edição, Editora paz e terra, 2002.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). **Habilidades comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1995-1998.
- _____. **Comunitats d'Aprenentatge**. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000.
- _____. **Metodologia Comunicativo-crítica de la investigación en ciências sociales**. Metodologia Comunicativa de la investigación social. Espanha, 2004.
- ELBOJ SASO, Carmen. **Comunidades de Aprendizaje - un modelo de educación antirracista en la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura y Cambio Social. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho e metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona: 2001
- ESPAÑA. **Ley Orgánica del Derecho a la Educación**, 03/07/1985, Madrid.
- _____. **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**, 03/10/1990, Madrid.
- _____. **Ley Orgánica de Participación, Evaluación, y del Gobierno de los Centros Escolares**, 20/11/1995, Madrid.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

ESPANHA. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **À sombra dessa mangueira**. 8ª edição. São Paulo, editora Olhos d'Água, 2006

GOMÉZ, Jesus. **De los itinerarios educativos y el fracaso escolar a los nuevos modelos educativos igualitarios de la sociedad de la información**. Zaragoza, 2004.

GOMEZ, Jesus.; LATORRE, Antonio.; SÁNCHEZ, Montse.; FLECHA, Ramon. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987a.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol. II. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987b

VALLS, Rosa **Comunidades de Aprendizaje – uma prática educativa de aprendizagem dialógico para la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 1999.

Recebido: ??????????

Aceito: ????????????

Endereço para correspondência: Fabiana Marini Braga. Rua da Imprensa, 240, ap.24. Vila Faria CEP 13569-007- São Carlos-SP.
E-mail: fabiana@ufcar.br