

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: DEMOCRATIZAÇÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS.

Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos/Brasil

Artigo originalmente publicado em:
Revista Tendencias Pedagógicas, Ano 2011, nº 17 (p. 3-18)
Tradutora: Gabriela Doll Ghelere

Resumo

Este texto visa apresentar a proposta de Comunidades de Aprendizagem como caminho metódico de transformação democrática dos centros educacionais a partir de práticas comunicativo-dialógicas. Refere-se, mais especificamente, ao desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem no Brasil, realizando um balanço de seu efeito no contexto brasileiro. Está organizado em três partes: uma introdução ao tema, a apresentação do contexto atual, que demanda uma nova organização dos centros educacionais, e a apresentação de Comunidades de Aprendizagem. O texto finaliza com uma breve conclusão argumentativa a favor da transformação de centros educacionais em Comunidades de Aprendizagem.

Palavras-chave:

Comunidades de aprendizagem; gestão democrática; aprendizagem dialógica; escolas democráticas; relação comunidade-escola.

Abstract

The present text focuses on presenting the Learning Community proposal as a methodological way to generate democratic change in the school system by using practices based on communicative dialogue. Specifically, it describes the development of learning communities in Brazil and at the same time it evaluates the efficacy of its implementation within the Brazilian context. It is, therefore, organized in 3 distinct sections: 1) an introduction to its theme; 2) a description of the present context, which requires a new way to organize places devoted to learning; and 3) a presentation of the learning community proposal. The article is finalized with a brief argumentative conclusion in favor of the learning community proposal.

Key Words

Learning communities, democratic management, dialogic learning, democratic schools, relationship between local communities and their schools.

Introdução

Está crescendo, mundial e paulatinamente, o firme reconhecimento de que os profissionais da educação devem articular-se com os familiares dos estudantes e com a comunidade do entorno para a construção de uma escola melhor para todas as pessoas. Fazendo parte desse movimento, a proposta aqui abordada procura oferecer um caminho metódico e cuidadoso para tal articulação. Em tempos em que inovação é palavra de ordem na academia, é preciso não descuidar da cientificidade, do estudo sistemático, evitando a experimentação irresponsável, pautada apenas em boas ideias e intenções, sem preocupação com os resultados e impactos produzidos pelas ações propostas na vida dos estudantes. Além da utopia de transformar os contextos, também há elementos teóricos e empíricos que ajudam a aprofundar os processos de aprendizagem, de participação e de democracia na escola, quando se trata da proposta de **Comunidades de Aprendizagem**.

Vale esclarecer que, geralmente, o termo é utilizado indistintamente como referência a várias situações: às cidades educadoras, a espaços na rede mundial de informática; como referência a grupos colaboradores de formação e de pesquisa entre professores e pesquisadores; para designar processos vinculados à aprendizagem organizacional e à gestão de conhecimento e da informação em empresas. Na América Latina, muitas vezes e equivocadamente, o termo, ou outros próximos a ele ("comunidades aprendentes", por exemplo) tem sido vinculado a processos exclusivamente de educação não formal, o que é fruto de compreensão limitada da concepção de educação de Paulo Freire (1999), por ele mesmo já denunciada na "Pedagogia da Esperança".

Analisando a profusão de sentidos dados ao termo e tornando-o mais preciso, utilizaremos sempre **Comunidades de Aprendizagem** para fazer referência à proposta elaborada pelo "Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)", da Universidade de Barcelona, e que se refere a uma mudança cultural e social em centros educacionais para articular comunidade e escola (Elboj et al., 2003).

Comunidades de Aprendizagem é uma intervenção educativa que tem como ideia central a compreensão de que **escola é bairro e bairro é escola**. A proposta foi criada e vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada pelo "Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)", da Universidade de Barcelona/Espanha, desde a década de 1990. A partir de 2003, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos – o qual a autora do presente texto coordena – uniu-se ao trabalho do CREA fazendo, assim, a difusão e o desenvolvimento da proposta no Brasil e em outros países da América Latina, entrando em diálogo entre diferentes culturas para a construção de uma escola para todos e todas.

Durante quase uma década estivemos, no NIASE/UFSCar/Brasil, buscando alternativas para a transformação das práticas e relações nas escolas; foi então que encontramos as Comunidades de Aprendizagem como

resposta: estudamos sua proposta, implementamos com permanente acompanhamento e pesquisa, e afirmamos que ela oferece instrumentos efetivos para esse trabalho.

A primeira pesquisa (Mello, 2002), realizada nos anos 2001 e 2002, buscou verificar os processos do seu desenvolvimento nas escolas espanholas, projetando as possibilidades de implantação da proposta no Brasil. Essa foi a pesquisa de pós-doutorado, realizada pela autora e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Professora de prática de ensino e estágio supervisionado no curso de Pedagogia, o primeiro encontro da referida autora com **Comunidades de Aprendizagem** foi motivado pela necessidade de obter instrumentos para apoiar as práticas transformadoras que ocorriam nas escolas públicas com as quais trabalhava, e para superar as práticas que geravam desigualdades. Com as comunidades escolares, angustiava-se pela dificuldade de comunicação entre escolas e famílias, distribuição desigual de conhecimento escolar por região da cidade, aprendizagem escolar sofrível de um número muito grande de estudantes, desencantamento progressivo das crianças e jovens com a escola, desencantamento progressivo dos educadores e educadoras com a profissão, descrença crescente do corpo de professores na possibilidade de que a realidade vivida pudesse ser diferente, sentimento de solidão das professoras e professores, entre outros. A autora perguntava-se como poderiam, todas e todos, sonhar com e na escola e, efetivamente, construir a escola sonhada.

Foi em meio ao processo de busca de instrumentos teórico-metodológicos que a autora encontrou a proposta de transformação de centros educacionais em Comunidades de Aprendizagem. Chamava sua atenção o fato de ser uma proposta que estava sendo efetiva desde o final dos anos 70, em escolas da Espanha. Não se tratava, portanto, apenas de uma proposição teórica ou de proposta não comprovada pela prática escolar. Além disso, focava no que, em seu entender, era a essência da necessária transformação da escola: a possibilidade de se estabelecer, dentro da instituição e no seu entorno, diálogos efetivos e ações compartilhadas entre seus diferentes agentes.

Partiu então para a Espanha e, nos anos 2001 e 2002, a autora fez o pós-doutorado no CREA da Universidade de Barcelona. Naquele momento, pretendia conhecer a proposta para entender suas bases teóricas e metodológicas, bem como seu desenvolvimento, avaliando também os resultados produzidos. Assim, inseriu-se intensamente na vida do CREA (realizando as leituras e participando do grupo de estudos e das orientações com colegas do Centro), bem como na vida de cinco escolas de educação infantil e de ensino fundamental que davam início ao processo de transformação, ou que já haviam sido transformadas em Comunidades de Aprendizagem. Nesse período, também realizou práticas na "Escuela de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Verneda de Sant-Martí", a primeira Comunidade de Aprendizagem da Espanha.

Pouco a pouco, entre leituras, discussões, interações, trabalhos nas escolas, foi percebendo que a Comunidade de Aprendizagem permitia, concretamente, a realização de uma utopia, não como realidade dada, senão como caminho no qual se anda e se constrói, cotidianamente, o mundo futuro, a cada passo dado – o presente como parte constitutiva do futuro, que é feito de sonho. A teoria envolvida na proposta foi revelando-se um instrumento potente que ajuda a construir o caminho e que nele também vai edificando-se; possibilita a construção dialogada das escolas, escapando do ativismo que muitas vezes guia as inovações educacionais, ou do verbalismo teórico que, ao separar a teoria da prática, serve apenas para culpar ou justificar as ações de quem, cotidianamente, faz a escola.

Impressionada com o projeto, a autora tinha, no entanto, a noção de que aquilo que estava vivendo na Espanha trazia elementos gerais para o trabalho no Brasil, mas também elementos que se davam no contexto específico da Espanha: funcionamento do sistema educacional; contexto social e econômico; relação entre as diferentes culturas na interação viva nas escolas por intermédio de pessoas de diferentes origens étnicas e territoriais (população cigana, marroquina, latina de língua espanhola e de língua portuguesa, africana subsaariana, catalã, basca, espanhola); presença de falantes de diferentes línguas na mesma sala de aula. Retornando ao Brasil, era necessário adaptar o projeto para o contexto brasileiro.

Com o apoio de literatura específica, foi possível iniciar a reflexão sobre as especificidades do contexto brasileiro, ainda na Espanha. No entanto, foi ao retornar ao Brasil, durante o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem em escolas públicas do país, a partir de 2003, que foi possível um maior aprofundamento. Na vivência do projeto em escolas brasileiras, dialogando com as companheiras e companheiros do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), e com estudantes, professoras e professores, familiares, diretores e colaboradores dessas escolas, que o projeto foi ganhando corpo.

Nos anos seguintes, a autora orientou cinco teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado sobre o processo de apropriação da proposta de Comunidades de Aprendizagem e de seu referencial teórico para o contexto brasileiro. Além disso, orientou duas pesquisas com financiamento nacional sobre o impacto da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem no Brasil. É com base em tal percurso que o presente texto é desenvolvido.

Contexto atual

No contexto atual, globalização e Sociedade de Informação (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001) são termos que marcam notícias, políticas e produção sociológica, compondo um quadro que aqui chamaremos, com base em Ianni (2004), de Globalismo.

Quanto ao globalismo, o contexto atual traz consequências tanto para o universo social como para o universo cultural, o que significa mudanças não apenas no trabalho ou na economia, mas também nas famílias, na escola, na vida pessoal e na possibilidade de participação na sociedade.

Segundo Ianni (2004), as mudanças econômicas e produtivas, na era do globalismo, têm fundamentos em meios materiais, em objetos que cada vez mais tornam-se técnicos e possibilitam a configuração e a expansão das novas formas de produção, de comércio, de relações com o mercado de mão de obra. O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação possibilitou a transmissão de informações e a comunicação em tempo real, concretizando a organização do trabalho de maneira transnacional e em rede, comprimindo espaço/tempo nas decisões, tanto no espaço privado como no público.

A nova divisão transnacional do trabalho envolve a redistribuição das empresas, corporações e conglomerados pelo mundo todo. Ao mesmo tempo, forma uma cadeia mundial de cidades globais. Internamente, a reestruturação das empresas busca agilidade e capacidade de inovação, traduzidas na flexibilização dos processos de trabalho e produção, combinando "(...) trabalhadores de distintas categorias e especialidades, de modo a formar o trabalhador coletivo desterritorializado" (Ianni, *Ibid.* p.14). A vida e o trabalho no mundo rural também foram, e continuam sendo, fortemente alterados na era do globalismo, em um processo de crescente urbanização e industrialização, provocando o crescimento de migrações de indivíduos, famílias e grupos para os centros urbanos próximos e distantes, nacionais e estrangeiros. Nesse sentido, haveria uma dissolução do mundo rural, principalmente em países como o Brasil.

A maior intelectualização das atividades é outra característica do trabalho no globalismo. Ianni (2004) explica que a atividade humana tornou-se fundamental e mais intelectual. As duas características anteriores fundamentam a terceira característica do trabalho no globalismo: a flexibilização dos processos, tanto internamente, nas empresas e serviços, como nas redes nacionais e transnacionais que se formaram.

Como pode-se notar, tal caracterização feita por Ianni (*ibid.*), autor brasileiro, coincide com aquela feita por autores de outras nacionalidades, como é o caso de Castells (2002).

As migrações transnacionais que ocorreram na segunda metade do século XX expressam, além dos movimentos de força de trabalho no mercado mundial, tensões e lutas envolvendo nações e nacionalidades, religiões e línguas, crises de regimes políticos e declínio de estados nacionais. Nesse contexto, as migrações transnacionais provocam reações fortes e agressivas nos países ricos e dominantes contra trabalhadores provenientes dos antigos terceiro e segundo mundos (Ianni, 2004).

Há também, nos países do terceiro mundo, reações dos imigrantes de países do terceiro mundo, acompanhando as imagens hierárquicas e as disputas inventadas e alimentadas pelos meios de comunicação.

Coloca-se aqui a discussão sobre a diversidade no contexto atual, que toma dimensões distintas do que estava posto quando as relações e identidades estavam mais calcadas na ideia de nação, de identidade nacional. Diz Ianni (2004):

A mesma mundialização da questão social induz uns e outros a perceberem as dimensões propriamente globais de sua existência, das suas possibilidades de consciência. Juntamente com o que é local, nacional e regional, revela-se o que é mundial. Os indivíduos, grupos, classes, movimentos sociais, partidos políticos e correntes de opinião pública são desafiados a descobrir as dimensões globais dos seus modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar. Todos são levados a perceber algo além do horizonte visível, a captar configurações e movimentos da máquina do mundo (p.22).

No globalismo, intensifica-se, assim, a transculturação. No contato, criam-se tensões, conflitos, lutas, mutilações culturais, mas também novos contextos socioculturais, possibilidades de produção material e espiritual (IANNI, 2004, p. 171). *A transculturação gera processos de diferenciação, reafirmação de identidades, recuperação de tradições, de invenção de identidades* (Ianni, 2004, p. 116).

Diante desse panorama, com Ianni (*ibid.*) e Habermas (1998), vemos a necessidade de um novo universalismo. Habermas (*ibid.*) é o fundamento de Ianni e vale ser retomado aqui:

Mas o que significa universalismo? Que se relativize a própria forma de existência, atendendo-se às pretensões legítimas das outras formas de vida; que se reconheçam direitos iguais aos outros, aos estranhos, com todas suas idiossincrasias e tudo o que neles é difícil de entender; que cada um não exclua e condene tudo o que se desvie dele; que os âmbitos da tolerância devam tornar-se infinitamente maiores do que são hoje. Tudo isso é o que significa universalismo moral (Habermas, 1998, p. 117).

Diante do multiculturalismo intensificado, considerado como o convívio dos diferentes no mesmo território (Flecha, 1994), no caso do Brasil, pode-se pensar que tanto as nações indígenas, como os negros africanos que foram trazidos ao país em situação de escravidão, na origem das relações, não tiveram o contato com outras culturas pelo processo de imigração (em busca de melhores condições de vida), e nem em pé de igualdade (a cultura dominante era a branca europeia, tomada como 'a cultura'). No transcurso da história do encontro, tais culturas foram vistas e tratadas pelas dominantes

(europeia de diferentes países, depois do processo migratório) de maneira estereotipada e controlada, não estando ainda em situação de igualdade. Sua permanência no transcurso da história deve-se ao intenso movimento de luta e de resistência de seus membros.

Brasil multicultural é uma realidade histórica e em permanente movimento. Assim, falar em respeito à diversidade cultural e multiculturalismo como valor positivo, superando o âmbito da retórica e assumindo o âmbito da vida, implica tomar posição, tomar decisões, agir para a transformação das desigualdades que se escondem atrás da diversidade. O desafio é garantir igualdade efetiva de direitos aos diversos grupos e pessoas.

Autoproteção e direito são princípios que não podem ser contrapostos se queremos construir uma globalização a partir da base. Coloca-se, aqui, a questão da cidadania mundial de que falam Habermas, Ianni e tantos outros teóricos que têm buscado elaborar análises e teorias que nos ajudem a construir um mundo melhor. E, nesse sentido, não poderíamos deixar de mencionar Paulo Freire (1999) ao defender a necessidade de unidade na diversidade para construção de um mundo melhor.

Enfim, a transculturação e o multiculturalismo são realidades e desafios no contexto atual. Por isso, é importante transformar o contato em convivência, para que sejam construídas, conjuntamente, possibilidades de igualdade, aprendizagem mútua, e para que haja educação na diversidade para a igualdade.

No caso da escola, trata-se de um espaço de contato entre diferentes pessoas e grupos, com uma peculiaridade que intensifica possibilidades e conflitos instaurados na sociedade multicultural: é apenas nela que, em nossa sociedade, ocorre o encontro permanente entre muitas pessoas, diversas pessoas, um dia após o outro, durante anos, em torno de objetivos – pelo menos declarados – de constituição de uma vida melhor para todos, tendo, portanto, que estabelecer acordos mínimos de convivência formativa, educativa¹. Isso evidencia o lugar central da escola na construção de uma sociedade onde a diversidade seja um valor positivo e também evidencia a necessidade de que profissionais da educação trabalhem colaborando com familiares e comunidade local. Diálogo e comunicação, assim, são fundamentais.

Com as mudanças sociais e culturais ocorridas no contexto do globalismo e da sociedade de informação, notam-se ainda outros elementos não mencionados.

A crise das autoridades tradicionais, o crescimento de riscos e opções, a individualização social, a diversidade de opções de vida, e a

¹ Estações de metrô, estádios de futebol e clubes, por exemplo, reúnem um número grande de pessoas durante momentos, mas que não precisam conviver nem comprometer-se entre si, mesmo se cada pessoa puder ir acompanhada ou esporadicamente puder estabelecer algum vínculo. Igrejas, associações, partidos políticos, etc., reúnem pessoas que se mobilizam porque assim desejam, que se vinculam porque escolheram tais propósitos e que lá permanecem se quiserem e por quanto tempo quiserem. No Brasil, não é pouco frequente escolas com mais de mil estudantes, divididos em três períodos.

democratização dos sistemas vêm ocorrendo no contexto atual, tanto no âmbito familiar como de outras esferas sociais. Autores e autoras das ciências sociais indicam, por isso, a existência de um giro dialógico.

A própria produção de conhecimento levou em consideração essa mudança dialógica. Autores como Beck, Habermas e Flecha, Gómez e Puigvert, por exemplo, desenvolveram seus trabalhos teóricos a partir do diálogo com pessoas não especialistas, mas igualmente capazes de compreender sua realidade. Tais autores e autoras são exemplos, nas ciências sociais, da construção de teorias dialógicas que buscam reconhecer a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, como também da agência humana como sendo transformadora do mundo.

De acordo com Flecha, Gómez e Puigvert (2001), as sociedades atuais representam um contexto simbólico no qual o diálogo está penetrando nas relações sociais, desde a política internacional até a convivência dentro de casa, e isso foi captado pelas ciências sociais a partir de diversas análises sociológicas. A sociedade contemporânea, na perspectiva de Flecha, Gómez e Puigvert (ibid.) tem, precisamente, a tarefa de descrever essas transformações dialógicas e as propostas que contribuam para fomentá-las ou freia-las, não deixando de considerar as importantes limitações que se colocam diante do movimento dialógico.

A aposta em uma realidade fundamentada no diálogo pode parecer ingênua e bastante utópica, mas, na perspectiva das Comunidades de Aprendizagem, juntamente com as teorias de Habermas, Giddens, Beck, Flecha, Gómez e Puigvert, defendemos a comunicação e o diálogo como eixos das relações sociais na modernidade atual. Nossa postura deve-se, assim, não a uma crença ingênua na perspectiva dialógica, mas a uma crença nas pessoas e na capacidade de cada sujeito de construir e reconstruir as relações nas quais está envolvido e as estruturas alimentadas por essas relações.

A proposta de Comunidades de Aprendizagem é estender à escola a possibilidade de diálogo como orientador das ações dos sujeitos, vislumbrando uma perspectiva de futuro em que valores como a solidariedade, a justiça e a igualdade sejam considerados como valores positivos e que sejam mais desejados do que o autoritarismo, o poder indiscutível e a discriminação. Ao contrário do que algumas teorias pós-modernas² querem fazer com que acreditemos, há uma diferença importante entre uns e outros e as consequências pela valorização de uma ou outra perspectiva na escola e no mundo.

² Reconhecemos que o termo pós-modernismo abarca diferentes correntes, mas neste trabalho nos referimos a autores como Foucault, Baudrillard, Lyotard, Jameson, Derrida e outros que enfatizam a crescente superficialidade nas relações sociais e as consequências destrutivas para a formação da identidade individual – um diagnóstico crítico fundamentado na análise dos efeitos desintegradores da mercantilização da vida moderna (Sobrinho, 1997).

Comunidades de Aprendizagem: constatações a partir do contexto brasileiro

Tendo em vista o contexto atual e as necessidades por ele geradas, Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que nos ajuda a posicionar-nos a favor de um maior diálogo e maior democracia nos centros educacionais, tanto através de gestão mais democrática dos centros educacionais, como pelo estabelecimento de práticas de aprendizagem dialógica.

O educador Paulo Freire (1997, 1999) tem uma participação muito especial na construção das bases teórico-metodológicas do CREA, com a formulação da dialogicidade como base para a aprendizagem e a transformação. Também a crítica à racionalidade instrumental, feita por Habermas (1987), a favor da ascensão de uma racionalidade dialógica, coloca em questão o tipo de funcionamento que a escola assume historicamente e, ao mesmo tempo, oferece a alternativa para a transformação.

Em relação à perspectiva da racionalidade comunicativa, o conhecimento instrumental dos especialistas que trabalham no sistema educacional estaria presente como um saber a mais, que é avaliado segundo as pretensões de validade dos argumentos, para chegar a acordos que garantam a aprendizagem de todos.

Na mesma direção, os argumentos expostos no diálogo entre a escola, familiares e estudantes reúnem argumentos derivados do mundo objetivo, mas também do mundo social e do mundo subjetivo (como intersubjetividade). Sua avaliação, no diálogo, seria feita sobre pretensões de validade, e não de poder (a posição do especialista, ou seja, quem domina um conhecimento especializado não seria definidor do valor do discurso em si mesmo).

Paulo Freire (1997, 1999) adere a esta perspectiva, ao indicar a palavra como veículo do diálogo, destacando a indissociabilidade entre a reflexão e a ação, para que a palavra não se torne uma expressão vazia (verbalismo ou ativismo). A palavra verdadeira, para ele, será a palavra comprometida com a transformação e dita na interação entre as pessoas, de modo igualitário.

Para Paulo Freire, a relação dialógica implica falar *com*, e não falar *por* ou *para*, pois não se trata da conquista de uma pessoa por outra, mas sim de uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos.

Na gestão dos centros educacionais, em Comunidades de Aprendizagem, a proposta é buscar uma organização escolar menos hierárquica e mais comunicativa, guiada por critérios formativos e não pela determinação fechada de papéis sociais estáticos. Os conhecimentos tácitos e diversificados de profissionais e não profissionais podem ser fontes de melhoria nesse sentido. Ao dialogar com as famílias, membros da

comunidade local e alunado, reorganiza-se a escola para que seja mais democrática.

Em uma Comunidade de Aprendizagem, a participação das famílias, de estudantes e da comunidade ao redor é intensificada, fortalecendo os órgãos colegiados já existentes (como o Conselho da escola, por exemplo) e ampliando sua presença em processos de reflexão, de planejamento e de ação.

A composição de comissões mistas, formada por profissionais da escola, estudantes e seus familiares, bem como o voluntariado, permite forte envolvimento dos diferentes agentes em busca da realização dos sonhos e planos daquela comunidade educacional, em benefício da aprendizagem de todos. Nas reuniões periódicas (semanais, quinzenais ou mensais), estabelecidas conforme as necessidades daquele centro educacional, analisam-se as necessidades, as realizações dos sonhos já organizados em plano de ação e avaliam-se sua concretização e andamento, para projetar novas ações.

Tais comissões, com a presença de pelo menos um dos seus membros, reúnem-se pelo menos uma vez por mês para analisar o andamento geral daquela Comunidade de Aprendizagem.

Como se pode perceber, o projeto supera o isolamento vivido pelo diretor da escola e seu grupo na tarefa fundamental de planejar e colocar em prática os rumos do centro educacional. Sabendo que, frequentemente, os profissionais de um centro educacional são pessoas externas ao bairro onde se localiza a escola – sendo, portanto, distantes da realidade que ali constitui-se cotidianamente – trazer pessoas do entorno e das famílias significa trazer elementos da realidade que escapam aos profissionais, bem como recursos daquela localidade que nem se sabia que existiam. Ao mesmo tempo, na diversidade de experiências, de conhecimentos, de perspectivas, os problemas são melhor descritos e entendidos em sua complexidade e possibilidade de resolução.

Assim ocorre, por exemplo, na "Escuela de Personas Adultas de La Verneda de Saint-Martí", em Barcelona.

Quanto às coordenações, ao Conselho e à Assembleia, Sanches Aroca (1999) explica que eles têm periodicidade, composição e funções estabelecidas por um acordo feito nas assembleias para esta finalidade, e que estão também abertas a qualquer membro da escola que queira participar.

A Coordenação Semanal está composta por representantes das associações Heura e Ágora³, comissões de trabalho, pessoas colaboradoras e colaboradores em período integral. Reúnem-se semanalmente e cuidam da vida cotidiana da escola, a partir dos princípios e decisões dos âmbitos

³ Nota do Tradutor: Heura e Ágora são associações do bairro La Verneda de Sant Martí em Barcelona. Ágora está relacionada à escola de adultos e tem como objetivo a capacitação de gestores sociais. Heura é uma associação de mulheres que promove uma formação democrática visando à autonomia de sua gestão social e cultural.

maiores: avaliam atividades, programam outras novas, discutem necessidades e projetos do centro, encorajam as comissões de trabalho.

A Coordenação Mensal reúne as colaboradoras e colaboradores em período integral e demais colaboradores, representantes do bairro, associações de adultos, de mulheres, de comissões de trabalho para discutir questões relacionadas às atividades desenvolvidas na escola. Cada reunião é organizada por uma comissão de pessoas que se oferece livremente para isso, no final do encontro anterior.

O Conselho de Centro, ou Comissão Gestora, é realizado uma vez a cada 45 dias, e inclui as pessoas colaboradoras, representantes do bairro e do Centro Cívico⁴ e das associações Heura e Ágora, assim como representantes de cada grupo de trabalho.

É importante ressaltar como a gestão e a informação são divididas na escola. Todos os que estão nesse espaço em período integral atendem às pessoas que buscam informação. As outras pessoas (colaboradoras, participantes e representantes de associações, do Centro Cívico e do bairro) participam das discussões e decisões e têm acesso às informações nas próprias salas de aula e nas reuniões semanais, mensais e anuais que possam assistir. Também há um mural com as informações na entrada da escola e um boletim impresso que se entrega mensalmente. A participação é constante no trabalho da escola e visível em todos os seus âmbitos.

No Brasil, as escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem se organizam de modo similar, embora cada uma tenha o seu grau particular de vínculo com a comunidade ao redor. Vale comentar que a legislação nacional atual favorece e incentiva a gestão democrática dos centros educacionais no país, mesmo que não seja obrigatório que a função de diretor da escola seja ocupada por um profissional eleito pela comunidade escolar, ou ocupante do cargo segundo a apresentação do plano de trabalho avaliado por instâncias competentes. Tais condições favoreceriam a presença de profissionais comprometidos com a democratização da gestão da escola, mesmo que não sejam sua garantia, mas também favorecem a criação de mecanismos de cobrança de tal compromisso com um projeto coletivo da escola, como é o caso de Comunidades de Aprendizagem, o que fortalece, por sua vez, a democracia. No entanto, há ainda, pelo território nacional, governos que fazem do cargo de diretor/gestor da escola um cargo indicado pela Secretaria de Educação, cargo de confiança, o que significa estar comprometido com o governador e não necessariamente com a comunidade escolar. Neste tipo de caso, quando diretores dos centros educacionais mostram-se comprometidos com a comunidade escolar, as formas de pressão de poder central criam fortes mecanismos limitadores da vida mais democrática na escola.

⁴ N.T.: Centro Cívico é um espaço público polivalente, criado na Espanha nos anos 80, que oferece serviços para a comunidade local dependendo da necessidade de cada bairro. Pode ser um centro cultural, esportivo, educacional, etc. Pretende incentivar a participação dos cidadãos na comunidade local funcionando como ponto de encontro do bairro.

Assim, dependendo do modelo adotado pelo governo local para a disposição do cargo de diretor do centro educacional (eleição, seleção a partir de um plano de trabalho ou indicação pelo Secretário de Educação), a possibilidade de realização da democratização e de gestão dialógica da escola é maior ou menor. E isto é algo que afeta diretamente a maior ou menor possibilidade de democracia na cidade e, conseqüentemente, no país. Assim, é uma das lutas que ainda temos que enfrentar para a democratização efetiva da educação brasileira.

No âmbito da aprendizagem na escola, a cooperação entre a escola, as famílias dos estudantes e o entorno passa a acontecer também como apoio à escolarização de suas crianças e jovens – e isto deve ser construído como projeto conjunto – mas, ao mesmo tempo, como disposição da escola para potencializar a aprendizagem das crianças e jovens e promover processos de formação para os familiares e para os outros agentes do entorno.

As mudanças no âmbito pedagógico, em uma Comunidade de Aprendizagem, ocorrem como fruto da grande diversidade de formações e experiências que sempre caracterizam as escolas. As mudanças no âmbito das relações e interações entre todas as partes são pautadas em princípios compartilhados: os princípios de aprendizagem dialógica.

O conceito de aprendizagem dialógica, elaborado pelo CREA, é composto pelos princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, ocorre como uma unidade. Estes princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (Flecha, 1997 e Braga, Gabassa e Mello, 2010).

O diálogo igualitário supõe que as palavras e proposições de cada participante serão consideradas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade, etc.). Isto significa que o poder está na argumentação, entendida como apresentação de razões com pretensão de validade.

Para que a aprendizagem dialógica se estabeleça é preciso utilizar as habilidades comunicativas nos entornos familiares, escolares, de tempo livre, da comunidade, participando de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Assim, outro conceito surge: a inteligência cultural.

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, através do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente é estabelecido um processo de transformação com duas orientações comunicativas: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa para o benefício de todos.

Nesse processo de transformação, o acesso ao conhecimento instrumental é uma necessidade para a vida na sociedade da informação e para a transformação do entorno. Fala-se, então, da dimensão instrumental da aprendizagem dialógica.

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de modos de vida é difícil ter um projeto único para todas as coletividades ou pessoas e, por isso, é também difícil para a escola saber quais valores afirmar. Assim, torna-se fundamental propor, através da aprendizagem dialógica, a criação de sentido para as pessoas e para o grupo, permeada pelas diretrizes do diálogo igualitário para que cada pessoa possa examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas.

A solidariedade transforma-se, conseqüentemente, em um elemento de aprendizagem dialógica, tanto da interação pessoa-pessoa, como das pessoas e sua solidariedade em relação aos grupos em situação de exclusão social.

Através da aprendizagem dialógica cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo, refletindo sobre a sua cultura e sobre as outras, e pode, assim, escolher com maior liberdade sua maneira de viver e de relacionar-se. É assim também como, desenvolvendo o sentido de que este processo ocorre com outras pessoas, é promovido o respeito aos diferentes modos de vida, ou seja, à igualdade das diferenças.

Em uma Comunidade de Aprendizagem tais princípios são a base da gestão do centro educacional, bem como das práticas de aprendizagem. No que se refere às práticas de aprendizagem, a organização mais comunicativa das salas de aula ocorre com a entrada de familiares e do voluntariado para diversificar e intensificar as interações no processo de aprendizagem. Tal processo ocorre através de grupos interativos, de tertúlias literárias, tertúlias dialógicas musicais, tertúlias dialógicas de artes plásticas, e tantas outras formas interativas diversificadas que aquela comunidade escolar vai criando com fundamentação nos princípios da aprendizagem dialógica.

É importante, em uma Comunidade de Aprendizagem, que as práticas de aprendizagem não sejam segregadoras ou justificadoras de desigualdade nos níveis de aprendizagem. É importante que a aposta seja no máximo da aprendizagem de todos, através da diversificação e da intensificação de interações.

Por isso, o centro educacional deve ser entendido como espaço de intensificação de aprendizagem. A biblioteca ganha quando entra o voluntariado para deixá-la aberta o máximo de tempo, promovendo interação nas leituras, na realização das tarefas, na busca de conhecimento: biblioteca tutorada. A informática ganha quando o voluntariado promove encontro entre familiares, crianças e agentes do entorno para a exploração das fontes de acesso à informação, aprendendo a selecionar e avaliar as informações de acordo com sua qualidade.

Nessa perspectiva, em uma Comunidade de Aprendizagem, o centro educacional promove espaços de aprendizagem instrumental, não apenas para seus estudantes, mas também para os familiares e para as pessoas do entorno. Quanto mais motivados estiverem os agentes educativos que rodeiam às crianças e jovens – e seus familiares e adultos que os rodeiam –,

maior será a aprendizagem de todos (Gómez, Mello, Santa Cruz e Sordé, 2010).

No Brasil, os centros educacionais transformados em Comunidades de Aprendizagem dedicam-se intensamente às práticas dialógicas de aprendizagem, através dos grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlias dialógicas (literárias, musicais e de artes plásticas). No entanto, no âmbito da formação de familiares, a política de gestão local (relacionada com a forma de proporcionar os cargos de diretores nas escolas, como mencionado acima) interfere diretamente: quando mais ampla é a visão dos governos locais de efetiva democracia na gestão dos centros educacionais, maior é o investimento das escolas na formação de familiares e de sua participação na vida da Comunidade de Aprendizagem. Quanto ao uso da informática, os centros educacionais dependem da instalação, ou não, das redes em seu bairro. Lutas que o professorado e a comunidade ao redor estão enfrentando bravamente (Mello, 2009).

Concluindo a argumentação

A partir do exposto no texto, concluímos nossa argumentação afirmando que, no Brasil, não podemos falar homogeneamente sobre as condições de total desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem como alternativa metódica de democratização da educação. O país, nacionalmente, caminhou bastante para isto, mas nem todos os Estados da federação, ou os municípios, gozam igualmente dessas possibilidades. Dependendo do governo de cada localidade, há mais aspectos transformadores ou mais obstáculos a vencer.

No entanto, seja em contexto local mais favorável, seja em contexto local menos favorável, a proposta teórico-metodológica de Comunidades de Aprendizagem vem mostrando sua potencialidade. Os centros que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem não querem voltar atrás; querem cada vez mais realizar transformações, e, para isso, estão trabalhando e lutando.

De nossa parte, entendemos que esta nossa luta faz parte da luta pelo fortalecimento da democracia no Brasil, nas Américas e no mundo.

Referências Bibliográficas

- Braga, Fabiana; Gabassa, Vanessa y Mello, Roseli (2010). *Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos: EDUFSCar.
- Castells, Manuel (2002). *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra

(p.o. 1997).

- Elboj, Carmen; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, Ramón (1994). "Las Nuevas desigualdades Educativas". En Flecha y otros (p.55-82). *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Editora Paidós.
- Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Puigvert, Lidia (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (p.o. 1995).
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (p.o. 1992).
- Gómez, Aitor; Mello, Roseli; Santa Cruz, Ignacio y Sordé, Teresa (2010). "De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos" (p. 113-126). En Díez, Javier y Flecha, Ramón (coord.). *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1).
- Habermas, Jurgen (1987). *Teoría de La acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, (p.o.1982).
- Habermas, Jurgen (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos, (p.o.1989).
- Ianni, Octavio (2004). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (p.o. 1996).
- Mello, Roseli R (2002). *Comunidades de Aprendizagem: Contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Deigualdades (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.
- Mello, Roseli R. (2009). "Dialogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje" (171-181). García, Carme (org.). *Diálogo y aprendizaje*. Cultura y Educación, 21(2).
- Sánchez, Montse (1999). *La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream*. Harvard Educational Review, vol. 69 nº 3 fall.
- Sobrinho, Lemuel (1997). *O pós-modernismo e as ciências sociais: anotações sobre o atual estado da discussão*. Revista Impulso/ Piracicaba, nº 29. Vol.12, 1997. Disponível em <http://www.unimep.br> (consulta feita no dia 02 de fevereiro de 2011).

- VALLS, Rosa (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una Práctica Educativa de Aprendizaje 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: 2000.