

Comunidades de Aprendizagem: base para uma relação de êxito entre escola e familiares

Learning Communities: basis for a successful relationship between school and family

Fabiana Marini Braga

Professora adjunta, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

Artículo recibido: 20/02/13; evaluado: 20/06/13 - 25/08/13; aceptado: 07/01/14

Resumo

O tema geral do presente artigo é a questão das principais melhorias ocorridas na relação entre a escola e seus familiares por meio da proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA). Trata-se das contribuições advindas de pesquisa de doutorado desenvolvida em duas escolas inseridas há mais de dois anos na proposta de C.A. dentro de diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha. Pautada na metodologia comunicativa, a coleta possibilitou o desenvolvimento de análise conjunta com os/as participantes, na busca pelo entendimento sobre a realidade investigada. Os resultados alcançados revelaram a existência de relações mais dialógicas e democráticas entre familiares e escola dentro de uma perspectiva de trabalho conjunto e compromisso político e pedagógico de todas/os implicados/as. As dificuldades se resumem na busca de querer mais e melhor e manter vivo o diálogo conquistado.

Palavras-chaves: Família, escola, comunidade de aprendizagem, participação democrática.

Abstract

The general theme of this article and the issue of the main improvements that have occurred in the relationship between the school and their families through the proposal of communities of learning (CA). It is the contributions originated from doctoral research carried out in two schools inserted more than two years ago in the proposal of C. A. within different contexts of action: Brazil and Spain. Based on communicative methodology, collection has enabled the development of joint analysis with the participants, in the search for understanding about the situation investigated. The results revealed the existence of relations more dialogic and democratic between family and school within a perspective of joint work and political commitment and training all/the involved/the. The difficulties are summed up in the search for more and better and keep alive the dialog conquered.

Keywords: Family, school, learning community, democratic participation

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 64/2 – 15/03/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

1. Introdução

Atualmente, o acompanhamento da escolaridade dos alunos por seus familiares é considerado tema em destaque nas discussões escolares, principalmente porque se caracteriza como um elemento importante de avaliação do desempenho escolar das crianças, havendo, portanto, expectativa de contribuição dos familiares para com o trabalho escolar.

É preciso considerar que família e escola, instituições socializadoras das crianças e dos jovens, têm sofrido transformações no decorrer do tempo e precisam assumir seu papel para dar novo sentido às suas ações.

Por um lado, a vida em família deixa de ser assunto exclusivo, de território privado, principalmente, pelas transformações que contribuem para a perda do poder simbólico da família tradicional, como, por exemplo: a entrada da mulher no mercado de trabalho, o crescimento de novos tipos de relações, o controle da reprodução e da natalidade, o aumento do número de famílias chefiadas por uma só pessoa, especialmente por mulheres.

De outro, a escola também não mais se configura como principal exclusivo provedor de conhecimento, como fora tempos atrás, nem como espaço inquestionável e homogêneo. Cada vez mais se faz presente a reivindicação pela convivência respeitosa e dialógica entre todos/as agentes educativos na busca por uma educação mais igualitária

Nessa perspectiva, o artigo aqui apresentado traz algumas reflexões advindas das contribuições de uma tese de doutorado, sobre as principais melhorias ocorridas na relação entre a escola e seus familiares, quando se trata do projeto de [Comunidades de Aprendizagem \(CA\)](#).

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem: uma proposta de transformação da escola e de seu entorno em um modelo escolar comunitário, no qual os familiares dos estudantes, vizinhos da escola e moradores do bairro participam de sua gestão e influem diretamente na aprendizagem dos estudantes. Tal modelo baseia-se no conceito de aprendizagem dialógica, que tem o diálogo e o consenso como elementos norteadores das transformações sociais, culturais e educativas que se espera engendrar. Desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, o projeto de Comunidades de Aprendizagem vem sendo desenvolvido no Brasil desde 2003 em escolas municipais e estaduais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Na pesquisa realizada procurou-se evidenciar os impactos, desafios e resultados da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem no Brasil e na Espanha, a partir de uma análise comparativa, principalmente acerca da relação entre escola, familiares e comunidade de entorno, bem como na aprendizagem das crianças.

Antes de nos debruçarmos propriamente sobre os princípios teóricos do projeto de Comunidades de Aprendizagem, comecemos por entender como se organizam e se relacionam as práticas sociais das duas instituições, família e escola.

2. Família e Escola: contextos e desafios

Segundo Ariès (1981), a organização da escola como instituição para educar crianças e jovens surgiu juntamente ao desenvolvimento da noção de privacidade e do sentimento de família. No início do século XVIII, tomou corpo o modelo de família nuclear burguesa, tida como parâmetro de normalidade em nossa sociedade até os dias atuais. Ao mesmo tempo, desenvolvia-se a escola, enquanto sistema educacional destinado à formação de crianças e jovens.

O autor indica, de acordo com documentos iconográficos e registros da época, que até meados do século XV, os sentimentos de família e infância estavam ausentes da vida cotidiana das pessoas. As crianças eram consideradas como "adultos em miniatura", havendo um único mundo para adultos e crianças e a educação e as aprendizagens aconteciam pela interação direta. Posteriormente, o sentimento de infância começou a ser desenvolvido, primeiro, transformando-se a criança em fonte de distração para os adultos. Só mais tarde é que aparece a preocupação moral de eclesiásticos e moralistas; os colégios surgiam como espaço para proteger e ensinar as crianças. Ariès (1981) chama a atenção para o fato de que, desde a consolidação da escola e da família nuclear como espaços de educação, a escola não tem sido a mesma para diferentes grupos sociais.

De origem aristocrática, patriarcal e burguesa, a vida familiar impôs o predomínio da ordem privada sobre a ordem pública, cujos espaços foram sendo marcados pela hierarquia de classe, de raça e de gênero. Esse modelo nuclear de relações familiares estendeu-se para as novas esferas que foram sendo criadas, pautando valores e crenças. Pode-se dizer que, até hoje, conhecemos a ressonância desta ordem moral, que passou a constituir importante aspecto da estrutura social e que tem efeitos nítidos e significativos nas relações familiares.

Nos últimos vinte anos, várias mudanças ocorridas no plano sociopolítico-econômico, relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista, vêm interferindo na dinâmica e na estrutura familiar, possibilitando transformações em seu padrão tradicional de organização. Dentre elas, destacam-se: a entrada da mulher no mercado de trabalho, o aumento da dissolução dos vínculos matrimoniais constituídos (com crescimento de novos tipos de relação), controle da reprodução e da natalidade; aumento do número de famílias chefiadas por uma só pessoa, principalmente por mulheres.

Segundo Valls (1999), as mudanças nas configurações familiares não estão representadas somente pelo desaparecimento da família tradicional, mas também pela sua perda de poder hegemônico simbólico, que se processa dentro de um universo dinâmico de relações diferenciadas, não mais vistas como uniformes. Assim, não podemos falar de família, senão de famílias, para que possamos contemplar a diversidade de relações que existem em nossa sociedade.

Nessa dinâmica, também os papéis sociais atribuídos diferenciadamente ao homem e à mulher tendem a desaparecer, não só no espaço privado, mas também no espaço público, como, por exemplo, no trabalho e em outras esferas da atividade humana. Isso pode possibilitar uma vida em família mais reflexiva, mais comunicativa e passível de escolhas, diferente de momentos do passado nos quais tais relações se davam quase que exclusivamente pautados nas tradições. (MELLO, 2002). A autora ressalta que embora a cada momento histórico corresponda um modelo de família preponderante, ele não é único, ou seja, concomitante aos modelos dominantes de cada época, existem outros, com menor expressão social.

Além disso, o surgimento de uma tendência não elimina imediatamente a anterior, o que significa que no atual contexto social ainda podemos identificar relações pautadas nos padrões tradicionais.

Tanto quanto a família, a escola também sofre mudanças nesse novo contexto social, que tem por principais características a flexibilidade, a rapidez das informações, a capacidade de adaptação. A escola não mais se caracteriza como o principal e exclusivo provedor de conhecimento, como fora tempos atrás, nem como espaço inquestionável. Portanto, para se conseguir uma formação coerente há que se organizar formas de coordenação entre todos os agentes formativos (família, escola, alunado) de modo que planejem e executem o processo de educação escolar por meio do diálogo.

Carvalho (1989) aponta que se trata de uma mudança de compromisso político, cabendo à escola verificar seu verdadeiro significado. Trata-se, ainda, da luta por uma redefinição do papel da escola, colocando-a a serviço da transformação social que só se tornará possível uma vez que a instituição "(...) souber valorizar o conhecimento que se constrói fora dela, nas lutas populares, e encontrar os caminhos para se encharcar dele" (p.70).

Nesse contexto, a questão ressaltada por Dauster (1992, p. 36) ganha sentido: "Como articular a escola – fruto de um conjunto de classes – com a transformação social e a singularidade de experiência das camadas populares urbanas?".

Cabe ressaltar que é um conjunto de classes e não apenas uma única. Áries (1981) chama a atenção para o fato de que, desde a consolidação da escola e da família nuclear como espaços da educação das crianças, a escola não é a mesma para diferentes grupos sociais. O destino escolar para os filhos dos burgueses e para os filhos das classes populares logo de início seria diferenciado: liceu para os primeiros, incluindo longo secundário, e escola de curta duração para o povo, pois as crianças pertencentes às classes inferiores, em meados do século XIX, já eram inseridas no trabalho da indústria têxtil. Portanto, uma das possíveis maneiras de a escola fazer sentido para esses grupos sociais que se veem discriminados por não possuírem o capital cultural e linguístico tidos como legítimos é deixar se envolver por outras experiências educacionais que existam ao seu redor; é tentar conhecer o outro, que vive de maneira diferente.

Se, por um lado, a escola se apresenta como um dos lugares de socialização humana, numa sociedade cada vez mais repleta de mecanismos de adaptação aos seus modelos, revelando expectativas de posição, com demarcação de lugares e previsão de papéis e de valores que visem à reprodução, de outro, ela pode comportar um movimento de transformação, por ter como demanda importante a difusão crítica de conhecimento, possivelmente de questionamento de uma cultura. É nesse âmbito que as diferenças se anunciam e que a alteridade pode se fazer reconhecida, por meio do diálogo. Todorov (1993) aponta que, para abarcar as diferenças existentes no real, é preciso distinguir entre pelo menos três eixos, a problemática da alteridade: a. julgamento de valor (plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto ou não gosto dele; b. ação de distanciamento ou aproximação em relação ao outro (plano praxiológico): adoto os valores do outro, identifico-me a ele ou o assimilo, impondo-lhe minha própria imagem (indiferença), e c. plano epistêmico: conheço ou ignoro a identidade do outro.

Considerando a escola como espaço que atua na vida pública para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus estudantes, "(...) a utilização do conhecimento público, da

experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor” (GOMEZ, 1998, p. 122). Portanto, as influências da comunidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o processo de socialização, devem sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento em virtude de suas necessidades políticas e sociais.

Partindo desse princípio, é possível vislumbrar a concretização de um diálogo igualitário entre família e escola que, segundo Flecha (1997), permite considerar as diferentes apreensões em função da validade de seus argumentos, independentemente da posição que a pessoa ocupa. Todas possuiriam o mesmo direito de falar aquilo que pensam e sentem sem o receio de serem repreendidas ou excluídas do grupo. Tais considerações fazem referência a um conceito central de Comunidades de Aprendizagem, a saber: *a aprendizagem dialógica*¹, que se mostra como a mais adequada para responder às novas exigências sociais e educativas da sociedade da informação ao fazer com que a comunidade se envolva na educação das crianças, já que a escola não pode assumir mais toda esta responsabilidade sozinha; ao se facilitar a entrada de diversas pessoas e culturas na escola possibilita-se uma aprendizagem mais rica e variada; ao se estimular o diálogo igualitário entre todos os agentes educativos ante um objetivo comum; ao se utilizar o diálogo para aprender mais (potencializam-se as capacidades de seleção e processamento da informação através de um diálogo que gera reflexão) e melhor (aprendizagem com valores: solidariedade, trabalho em equipe).

3. Comunidades de Aprendizagem: uma proposta dialógica entre todos/as

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

Na fase de sensibilização, por exemplo, tanto a escola quanto seus familiares passam por uma formação sobre as bases teórico-metodológicas de Comunidades de Aprendizagem, com destaque para o estudo do contexto atual, aprendizagem dialógica, dinâmicas de funcionamento e desenvolvimento de atuações de êxitos. Para melhor entendimento dos dados da pesquisa em questão, vale destacar três delas: os grupos interativos, as tertúlias literárias dialógicas e a formação de familiares. Os grupos interativos se

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 prática fundamental à natureza humana e à democracia e, no trabalho do CREA (1995-1998), que demonstra 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, independentemente da posição que ocupa. Isto porque se entende que todas as pessoas têm *inteligência cultural*, a qual, compartilhada, contribui com soluções mais criativas aos 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 a *solidariedade* e conseqüentemente, a *criação de sentido*. A partir disso, gera-se uma *transformação* pessoal que proporciona também a mudança do entorno, proporcionando melhores condições para o princípio da *igualdade de diferenças*, que consiste na busca por justiça social e respeito às diferenças culturais.

caracterizam por serem uma organização da aula em grupos heterogêneos de trabalho, de quatro a cinco estudantes, que recebem apoio não só do professor (a) da turma, mas também de pessoas voluntárias que colaboram para acelerar a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. As atividades são elaboradas pelo professor ou pela professora da sala e têm por objetivo reforçar os conteúdos já trabalhados em sala ou conteúdos de temáticas que o/a professor/a considere relevante para os estudantes naquele momento. Cada grupo trabalha cerca de vinte minutos ou meia hora (para o segundo segmento do ensino fundamental ou para o ensino médio às vezes um pouco mais de tempo), e passa por todas as atividades e voluntários. A ideia é que todos aprendam e realizem as atividades de maneira solidária e em interação respeitosa. Para isto, há o estímulo da pessoa voluntária em ler e explorar possíveis formas de resolução das atividades propostas no coletivo antes de resolvê-las individualmente. Ao final, a avaliação pode ser feita oralmente por cada voluntário e pelos estudantes, via participação de todos.

As tertúlias dialógicas são encontros semanais, em torno da leitura de obras clássicas da literatura, da música e de artes plásticas de produção nacional e internacional, conduzidos pela professora ou pelo professor a partir dos princípios da aprendizagem dialógica. Para tais encontros, os estudantes trazem um trecho do texto ou a obra completa, previamente combinados, que deseja compartilhar, seguido de seu comentário pessoal sobre o que lembrou, sentiu, pensou, questionou, a partir dele. Desse modo, a professora ou o professor anota as inscrições de fala como forma de garantir que todas as falas sejam ouvidas e respeitadas. A presença de familiares e outros voluntários enriquece as reflexões e apoia a aprendizagem da leitura e da expressão oral de todos.

Quanto à formação dos familiares, trata-se da abertura da escola para eles próprios desfrutarem de novas aprendizagens, sejam elas acadêmicas, (iniciais ou avançadas), sejam elas referentes a demandas imediatas da vida (informática, geração de renda, etc.) em temas levantados na fase dos sonhos e sobre as atuações de êxito nas quais participarão junto aos seus filhos, irmãos, sobrinhos, netos, crianças e jovens.

Dessa etapa, parte-se para a tomada de decisão, na qual a maioria dos agentes educativos (professores, funcionários, diretores, familiares) precisa estar de acordo para o desenvolvimento do projeto na instituição.

Tal procedimento é mantido por todas as outras fases (sonhos, seleção de prioridades, planejamento, formação e avaliação). A partir daquilo que cada segmento deseja para a educação de seus filhos (fase dos sonhos), forma-se uma comissão mista de trabalho, composta por familiares, professorado e direção para selecionar as prioridades e elaborar um plano de ação, a ser apresentado posteriormente em assembleia para toda a comunidade. Nesse processo, esta comissão analisa a realidade da escola e do entorno e as possibilidades de mudanças, como, por exemplo, ampliação de horários e oferta de atividades de formação para crianças e familiares.

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

Para cada frente de trabalho, cria-se uma comissão mista para desenvolvê-la. Além disso, há também a realização de uma comissão gestora (com a direção, a coordenação, representantes das

comissões mistas e do âmbito de vinculação da escola ao poder público, familiares, associações). Essa reunião tem por objetivo reunir as informações recolhidas pelas comissões mistas de trabalho e discutir as formas de dinamização do trabalho na escola. Cada comunidade também tem autonomia para desenvolver suas comissões de acordo com suas realidades. Por exemplo, há escolas que possuem comissões mistas referentes à aprendizagem escolar, relação com o entorno e infraestrutura; em outras havia comissões voltadas para o trabalho voluntário, formação pedagógica e divulgação.

No processo de investigação, as comissões de prioridade explorarão as possibilidades concretas de mudança e organizarão sua prática, que tem por eixo a aprendizagem dialógica.

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 as 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 e primos; 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 ideias e 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 tranquila e jeito modesto, trabalhador do campo, que timidamente manifestou a sua vontade de falar. Apresentou-se, então, e falou sobre os seus conhecimentos do campo. Já não demonstrava mais 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.

Concordamos com Freire (2000) 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 tornar-se um espaço que acolha cada vez mais crianças, jovens e adultos e seus saberes, garantindo a aprendizagem dos conhecimentos escolares, e entendemos como caminho mais coerente para tanto a participação dos familiares e da comunidade, o entorno, na vida da escola. Contudo, também sabemos que ainda existem vários desafios a percorrer, mas estamos fazendo parte do caminho a ser trilhado na direção da utopia desejada. Utopia que professoras, gestoras, crianças, 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.

Feitas essas considerações, passamos agora a apresentar a base teórico-metodológica da pesquisa, para na sequência tratarmos de algumas análises a respeito dos elementos recolhidos pelo projeto CA na busca pela melhoria da participação dos familiares nas duas escolas investigadas: uma na Espanha e outra no Brasil.

4. O caminho teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa teve como principal base os pressupostos teóricos da perspectiva comunicativa, que vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona a partir das orientações de trabalhos de autores e autoras que, na atualidade, estão tendo maior repercussão na comunidade científica internacional, como por exemplo, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987 a e 1987b) e a de Dialogicidade de Paulo Freire (2005).

Distintamente das perspectivas objetivas e subjetivistas de investigação, na metodologia 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. 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 perante seus mundos subjetivos e, também perante outros coletivos. Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos, interação.

Interação esta que buscamos praticar no percurso da pesquisa, por meio da proposta metodológica comunicativa, que teve nas entrevistas em profundidade e nos grupos de discussão comunicativos seus principais instrumentos de coleta de dados.

De acordo com o 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. Previamente, este grupo natural 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 conversação 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 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 com o objetivo de identificar 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 no contexto brasileiro e espanhol.

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 a pesquisadora quanto os 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).

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

5. O que os dados revelam

Em se tratando mais especificamente das mudanças ocorridas nas duas escolas com relação à participação dos familiares, destacamos dois grandes eixos: o pedagógico e o de gestão.

O primeiro eixo refere-se ao espaço formativo criado para os familiares a partir dos sonhos levantados por eles e elas, como aulas de alfabetização, idiomas e cursos de informática, bem como a abertura das salas de aulas com o desenvolvimento de grupos interativos ou da biblioteca tutorada que priorizam o apoio dos familiares na realização das atividades.

Nas falas das mães, vemos os diferentes fatores transformadores indicados por elas sobre suas avaliações dentro desse eixo: ganho de maior autonomia, criação de sentido, possibilidade de maior troca de diálogo com a escola, estímulo à aprendizagem, aumento de participação, ampliação de redes de amizades:

Estoy contenta porque estudio en la misma escuela que mis hijas y es importante para todas las mujeres inmigrantes aprender la lengua para que pueden comunicarse con las personas, la escuela, etc., porque sin el idioma se pierden, no saben qué hacer, dónde ir.

(...) eu comecei a fazer o curso de computação, porque agora eu comprei um computador em casa que dá para mexer.

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

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

Eu acho importante porque a gente também aprende mais, as crianças aprendem e a gente aprende junto, pois, no meu caso, fazia muito tempo que tinha parado de estudar e então tinha muita coisa que não lembrava mais e com o grupo interativo, pude relembrar.

Por meio das atividades propostas pelo por CA, como bibliotecas tutoradas, grupos interativos em salas de aulas, que visam acelerar a aprendizagem das crianças e estimular o trabalho respeitoso e solidário entre elas, as mães ganham outras dimensões sobre a realidade de outras crianças, sobre o trabalho do professorado e sobre suas próprias aprendizagens. Demonstram suas implicações ao poderem desempenhar juntas com a professora processos de ensino e aprendizagem com as crianças:

Teve um dia que eu dei até uma opinião para ela, porque eu usava muito o material didático na escola e ajudava bastante. Notei que tinha um aluno com muita dificuldade nos sons do G e do J. Aí eu conversei com a professora se eu podia fazer um cartaz para fazer a separação da ortografia e ela disse que sim. Aí eu falei para ele pegar livros e recortar palavras com J e palavras com G e colar numa cartolina para quando tiver com dificuldade, poder consultá-la. Depois percebi o quanto isso o ajudou.

Nas falas das professoras, tal participação implicou numa mudança de melhor aproveitamento e aprendizagem no espaço escolar em relação aos familiares, de forma a buscar melhores vias de aproximação a eles na aprendizagem de suas crianças e na sua própria. Mudou-se também a concepção das professoras, que queriam obter maior participação dos familiares em suas salas, cada vez mais, de modo que eles pudessem entender um pouco mais a realidade nelas vivida:

Nessa sala teve o pai de uma aluna que disse que tinha vontade de ensinar as crianças a fazer pipa. Então era um pai que eu já percebia que tinha se motivado. Também teve a mãe de um aluno que estava vindo auxiliar na biblioteca e que me pedia atividade para mandar para o filho dela e desse modo começamos a fazer um trabalho juntas.

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

(...) creo que cuanto más personas en aula, cada persona tenemos una manera diferente, tenemos conocimientos diferentes, somos capaces de enriquecer cuanto más al grupo (...) por tanto es una manera de ver la colaboración y la cooperación entre todos, es un buen modelo para ellos y que les enriquece muchísimo.

Também foi possível verificarmos, principalmente pelos depoimentos 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 criança de 11 anos da escola brasileira).

É muito importante porque na 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.

Ao verem a participação dos familiares 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 ai eles faz. (depoimento de uma criança de 10 anos da escola brasileira).

Outro aspecto a destacar é sobre as repercussões que as atividades de formação têm na aprendizagem de suas crianças. Ao verem os familiares estudando na mesma escola que frequentam, mostram-se muito contentes e se cria outro ambiente de estudos em casa: *“nos ha dado un bueno ambiente en casa, se muerem de risas cuando todas estaban revisando por la noche y la ayudan en los estudios”*. (depoimento de uma mãe da escola espanhola).

Como podemos observar, quando os familiares entram para aprender ou participar da escola, muitas coisas mudam em seu cotidiano e suas aprendizagens se veem beneficiadas, bem como as de seus filhos. Nesse sentido, a escola não se reduz somente à aquisição de conhecimento instrumental, ela é um espaço de interações, de amizades e de trocas de experiências.

Esses princípios puderam ser vivenciados pelas/os alunas/os, pelas professoras e pelos familiares, 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.

Já em relação ao segundo eixo, as comissões mistas e gestora de trabalho ganham destaque. O espaço dialógico do qual participaram as mães, assim como muitos outros deles, adquire maior relevância, uma vez que muitas delas nunca puderam estar na escola.

Se evalúa y se pone em comum, qué es lo que estamos haciendo, qué necesidades hay. Son reuniones muy positivas y si hay alguien que propone alguna cosa o necesita algo, pues, la otra comisión puede ayudar..

Eu acho importante a existência das comissões porque nelas a gente via e discutia pontos positivos e negativos entre todo o mundo.

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

As falas indicam positivamente o trabalho da comissão gestora pelo seu espaço de diálogo entre todas as comissões. Porém, em ambos os contextos, houve a indicação de que elas precisariam ter maior constância. Ao mesmo tempo e com a mesma potencialidade com que a participação dos familiares pode vir a ser aumentada com o projeto, ela também pode vir a ser diminuída. Isso porque ainda há a presença de muitos obstáculos mantidos no decorrer de toda a história educacional que precisam ser rompidos para que surjam novas relações e posturas. Assim, vemos a presença marcante de acusações sobre as famílias que não participam. Várias são as explicações que podemos dar para isso, mas a principal delas, como ressaltou uma das mães, está no fato de algumas famílias ainda conceberem a educação de forma individualizada, priorizando apenas a educação de seus filhos. Concepção essa que, com o projeto, pôde vir a ser superada, mas, como sabemos, leva tempo, uma vez que não se trata apenas de mudanças educacionais.

6. Conclusões

Conforme nos indicaram os dados da pesquisa, a entrada dos familiares 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 com elas/es a partir das comissões mistas e gestora do trabalho, abertura das salas de aulas e formação de familiares. Por outro, foi possível verificar 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. Gutiérrez e Niemelä (2010), com base nos dados da pesquisa Included, realizada pelo CREA, apontam quatro formas de participação educativa que contribuem para o sucesso educativo de todos os estudantes e a coesão social entre as pessoas que se encontram na escola e em seu entorno: 1) a formação de familiares e de outras pessoas da comunidade no próprio espaço da escola; 2) a participação na tomada de decisão em relação à vida e às práticas desenvolvidas na escola; 3) o envolvimento no desenvolvimento do currículo e na avaliação dos processos de aprendizagem e 4) a participação direta em espaços de aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, em atividades de sala de aula. Em todas as fases de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, tais formas de participação são previstas e efetivadas, conforme descrito anteriormente.

Mesmo sabendo 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 formulação e reformulação de conteúdo pedagógico, de método e de gestão

do sistema de ensino brasileiro e de financiamento da educação, 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 a sua formação e com a garantia de condições dignas de trabalho.

Dessa forma, o estudo nos revela uma possibilidade de mudança na relação entre a escola e as famílias do seu entorno ante uma perspectiva de trabalho conjunto, de modo a aumentar as condições de igualdade na relação entre elas, por meio do diálogo. Comunidades de Aprendizagem é um exemplo claro ao fazer 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 na busca por uma educação mais igualitária.

Refêrencias

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Traduzido por Dora Flashman. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.
- CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 70, n.70, p. 65-73, 1989.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). *Habilidades comunicativas y Desarrollo Social*. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1995-1998.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, p.31-36, 1992.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. Barcelona/Espanha: Paidós, 1997
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *À sombra dessa mangueira*. 8ª ed. São Paulo, editora Olhos d'Água, 2006.
- GOMEZ, Jesus.; LATORRE, Antonio.; SÁNCHEZ, Montse.; FLECHA, Ramon. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 2006.
- GUTIÉRREZ, B. M e NIEMELÄ, R. “Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, pp. 69-77, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987a.
- _____. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987b
- MELLO, Roseli. R. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: Centro de Investigación Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

- PÉREZ GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: JIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreende e transformar o ensino*. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998, cap.1.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. 3ª reimpressão. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VALLS, Rosa *Comunidades de Aprendizaje – uma prática 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: 1999.