UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ÚNICA EXPERIÊNCIA EM DOIS PAÍSES (BRASIL E ESPANHA) EM FAVOR DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO.

Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS- SP
2007

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ÚNICA EXPERIÊNCIA EM DOIS PAÍSES (BRASIL E ESPANHA) EM FAVOR DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária/UFSCar

B813ca

Braga, Fabiana Marini.
Comunidades de aprendizagem : uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino / Fabiana Marini Braga. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
236 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Comunidade e escola. 2. Aprendizagem. 3. Família. 4. Diálogo. I. Título.

CDD: 370.1931 (20ª)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ÚNICA EXPERIÊNCIA EM DOIS PAÍSES (BRASIL E ESPANHA) EM FAVOR DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO.

Fabiana Marini Braga

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação na área de concentração em Metodologia de Ensino.
Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

SÃO CARLOS
2007

Em especial, dedico esta tese ao meu esposo Marcos, pelo fato de ele poder me transformar a cada dia naquilo que de melhor posso ser.

AGRADECIMENTOS

É com muito carinho e satisfação que faço agora meus agradecimentos a todas as pessoas que estiveram, ao longo desses quatro anos e meio de trabalho, junto comigo na busca da realização de mais este sonho, compartilhando minhas angústias, alegrias e realizações.

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, amigo fiel de todas as horas, bem como a minha família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me naquilo que fosse preciso. Em especial ao meu sobrinho *Lucca*, que me fez sentir pela primeira vez o gosto de ser uma "tia coruja".

À minha orientadora e amiga *Roseli Rodrigues de Mello* pela oportunidade de trabalharmos juntas desde o início naquilo que gostamos em que acreditamos, de modo a transformarmos cada vez mais nossos sonhos em realidade.

À minha orientadora espanhola *Rosa Valls*, pelas belíssimas contribuições e direcionamentos feitos à pesquisa durante o tempo em que estive no contexto europeu.

Ao *Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE),* que me permitiu estar dentro do Projeto Comunidades de Aprendizagem, abrindo-me caminhos para realização da pesquisa.

Ao *Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA),* que me acolheu de forma tão amistosa durante minha permanência na Universidade de Barcelona.

Às duas escolas de Comunidades de Aprendizagem – *Antônio Stella Moruzzi e Maré de Deu de Montserrat* pelo espaço cedido e pela atenção que tiveram comigo.

Com especial carinho, agradeço a todas/os as/os participantes da pesquisa que juntamente comigo, puderam dialogar e construir as análises desta presente pesquisa. Muito obrigada a vocês que puderam fazer desta pesquisa, um momento prazeroso e intenso de diálogo e reflexão sobre a realidade do Projeto de C.A.

Às queridas amigas de todas as horas – *Vanessa Girotto*, *Sara Regina, Vanessa Gabassa, Juliana Franzi, Eglen Pipi, Adriana Bogado,* – com as quais pude compartilhar momentos de alegria, angústias e reflexões no trabalho.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar)* e as reflexões dos docentes e alunos/as prestadas ao projeto.

À FAPESP, pela bolsa e auxílio financeiro concedidos à pesquisa.

Aos membros da banca – *Amadeu Logarezzi, Ulisses Ferreira de Araújo, José Cerchi Fusari, Celso Aparecido Luiz Conti* – pela riqueza de suas contribuições ao trabalho.

“Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância. O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado”.
(Shakespeare)

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi identificar e analisar quais foram as principais mudanças e 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 Comunidade de Aprendizagem (CA) dentro de diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha. Pautada nos princípios da metodologia comunicativa crítica, que tem como principais referências, o conceito de ação comunicativa de Habermas e o de dialogicidade de Freire, esta pesquisa teve nas entrevistas em profundidade e nos grupos de discussão comunicativos seus principais instrumentos de coleta. 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. Os resultados alcançados permitiram revelar que os projetos Comunidades de Aprendizagem, espanhol e brasileiro em questão, embora se diferenciem historicamente quanto a seus contextos, aproximam-se naquilo que buscam enquanto melhoria de qualidade de ensino, sendo peculiar a cada realidade. Pode-se dizer que, em ambos os contextos, houve efetivamente mudanças significativas de aprendizagem e participação de todas as pessoas, fazendo da escola um espaço mais diverso, democrático e dialógico. Todas as falas vão ao encontro do projeto. As dificuldades se resumem na busca de querer mais e melhor. As conclusões indicam 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. Sabemos das dificuldades que este desafio nos coloca, mas acreditamos ser o projeto CA um passo importante na busca por alcançá-lo.

Palavras-chaves: Família, escola, comunidade, aprendizagem dialógica, participação igualitária, gestão democrática, pesquisa comunicativa.

ABSTRACT

This thesis aimed to identify and analyze the main changes and improvements occurred in the relation among school, family and community, as well as in the children learning. It involved two schools, which have participated for above two years in the project "*Comunidade de Aprendizagem"* (Learning Community or CA), in different contexts: Brazil and Spain. Based on the principles of the communicative methodology, which has as main references the concept of communicative action, by Habermas, and of dialogicity, by Freire, this research has adopted interviews and communicative discussion groups as main collection instruments. The Spanish collection included a total of 12 interviews and 2 discussion groups while the Brazilian one included 28 interviews and 6 discussion groups. In both contexts, the interviews were done with mothers, volunteers, teachers, principals and children from two municipal primary schools. In Brazil, there were, additionally, interviews with the CA project representative, inside the Education and Culture Department. Besides the interviews, the whole analysis process was made jointly with the participants, following the principles of the communicative methodology. At the first moment, both researcher and participants could meet individually for checking the contents of the interviews, in order to talk about their interpretations. After this stage, the discussion groups were promoted. They could offer other elements to understand and reflect about the data taken from the investigated theme. The groups have seen it by different perspectives, eventually reaching a common point about it. Thus, the analyses were classified accordingly two factors: the transformational ones and those which position themselves as obstacles, as well as elements and proposals of improvement. The results allowed us to reveal that the CA project, although was historically different concerning its contexts, is near to its ideal of improving the quality of teaching. This ideal was peculiar in each reality. It is possible to state that in both contexts, there were significant changes in all people's learning and participation. Then, it made the school a more diverse, democratic and dialogical place. All the lines are in favor of the project. The difficulties are simply related to the search for something better. The conclusions make the project an essential proposal for political and pedagogical changes in school, as well as its relations, in order to obtain a better education for all people. We know about the difficulties that this challenge brings us, but we do believe that the CA project represents an important step in the attempt to overcome it.

Keywords: Family, school, community, dialogical learning, equitable participation, democratic management, communicative methodology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perspectivas objetivista, construtivista e dialógica 54
Quadro 2. Exemplo de análise comunicativa 74
Quadro 3. Análise comparativa final das falas dos familiares 76
Quadro 4. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa no contexto espanhol 77
Quadro 5. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa no contexto brasileiro 78

Em relação ao contexto espanhol
Quadro 6. Comparação entre LOGSE e LDB 108
Quadro 7. Como o voluntariado conheceu o projeto 112
Quadro 8. Avaliações sobre as participações do voluntariado no projeto 113
Quadro 9. Aprendizagem das crianças nos grupos interativos - visão voluntariado 115
Quadro 10. Repercussões da formação de familiares na aprendizagem das crianças – visão voluntariado 116
Quadro 11. Participação dos familiares – visão do voluntariado 117
Quadro 12. Elementos ou propostas de melhoria – visão do voluntariado 119
Quadro 13. Importância do papel social da escola – visão das crianças 120
Quadro 14. Participação do voluntariado – visão das crianças 122
Quadro 15. Participação dos familiares – visão das crianças 122
Quadro 16. Elementos ou propostas de melhoria – visão das crianças 123
Quadro 17. Quais são os momentos que as mães participavam da escola – visão dos familiares 124
Quadro 18. Como a escola informava os familiares sobre as atividades que realizava – visão dos familiares 126
Quadro 19. Repercussões da atividade na vida das mães – visão dos familiares 127
Quadro 20. Avaliações das mães quanto à participação dos familiares dentro do projeto – visão dos familiares 128
Quadro 21. Repercussões das atividades para aprendizagem das crianças – visão dos familiares 130
Quadro 22. Elementos ou propostas de melhoria – visão dos familiares 132
Quadro 23. Relação comunidade-escola – visão da diretora 133
Quadro 24. Aprendizagens obtidas – visão da diretora 134
Quadro 25. Implicação do professorado – visão da diretora 135
Quadro 26. Avaliações das comissões de trabalho – visão da diretora 136
Quadro 27. Melhoria das aprendizagens – visão da diretora 137
Quadro 28. Melhoria da participação – visão da diretora 138
Quadro 29. Elementos ou propostas de melhoria – visão da diretora 139
Quadro 30. Visões das professoras sobre o projeto na escola – visão das professoras 141
Quadro 31. Mudança de postura do professorado – visão das professoras 142
Quadro 32. Sobre as comissões mistas de trabalho – visão das professoras 143
Quadro 33. Avaliações sobre as reuniões entre os professores – visão das professoras 143
Quadro 34. Sobre participação dos familiares e comunidade – visão das professoras 146
Quadro 35. Aprendizagem das crianças nos grupos interativos – visão das professoras 149
Quadro 36. Elementos ou propostas de melhoria – visão das professoras 150

Em relação ao contexto brasileiro
Quadro 37. Como se inteiraram da atividade – visão do voluntariado 156
Quadro 38. Fatores que influenciaram na participação do voluntariado – visão do voluntariado 157

Quadro 39. Das aprendizagens das crianças na biblioteca – visão do voluntariado 158
Quadro 40. Repercussões da atividade para a vida do voluntariado – visão do voluntariado 160
Quadro 41. Avaliações sobre a dinâmica de trabalho – visão do voluntariado 162
Quadro 42. Elementos ou propostas de melhoria – visão do voluntariado 163
Quadro 43. Repercussão do projeto quanto à participação dos familiares - visão das crianças 164
Quadro 44. Melhoria de aprendizagem das crianças dentro das atividades – visão das crianças 165
Quadro 45. Redes de solidariedade – visão das crianças 167
Quadro 46. Elementos ou propostas de melhoria – visão das crianças 167
Quadro 47. Aproximação das mães ao projeto e suas atividades – visão dos familiares 168
Quadro 48. Como as mães avaliaram suas participações dentro da escola – visão dos familiares 170
Quadro 49. Participação dos familiares – visão dos familiares 172
Quadro 50. Participação da comunidade – visão dos familiares 174
Quadro 51. Das crianças nos Grupos interativos – visão dos familiares 176
Quadro 52. Das crianças na biblioteca – visão dos familiares 178
Quadro 53. Como as mães avaliaram o projeto CA – visão dos familiares 179
Quadro 54. Como as mães avaliaram as comissões mistas de trabalho – visão dos familiares 180
Quadro 55. Elementos ou propostas de melhoria – visão dos familiares 181
Quadro 56. Como caracterizaram a escola – visão da direção 182
Quadro 57. Expectativas sobre o projeto – visão da direção 183
Quadro 58. Mudança de postura da direção – visão da direção 185
Quadro 59. Mudança de postura das crianças – visão da direção 187
Quadro 60. Avaliações das comissões mistas de trabalho – visão da direção 188
Quadro 61. Implicação do professorado – visão da direção 189
Quadro 62. Participação dos familiares e da comunidade – visão da direção 190
Quadro 63. Aprendizagem das crianças nas atividades– visão da direção 191
Quadro 64. Elementos ou propostas de melhoria – visão da direção 192
Quadro 65. Como se interou do projeto – visão da Secretaria da Educação 193
Quadro 66. Visão sobre o desenvolvimento dos projetos nas escolas – visão da Secretaria da Educação 194
Quadro 67. Visão sobre o desenvolvimento do projeto na S.E. – visão da Secretaria da Educação 195
Quadro 68. O projeto visto na cidade – visão da Secretaria da Educação 197
Quadro 69. Visão da Comunidade dentro da escola – visão da Secretaria da Educação 198
Quadro 70. Visão sobre o trabalho voluntariado – visão da Secretaria da Educação 198
Quadro 71. Dos grupos interativos - visão da Secretaria de Educação 199
Quadro 72. Elementos ou propostas de melhoria – visão da Secretaria de Ensino 199
Quadro 73. Expectativas do projeto – visão das professoras 201
Quadro 74. Implicação do professorado – visão das professoras 203
Quadro 75. O projeto na escola – visão das professoras 204
Quadro 76. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho – visão das professoras 207
Quadro 77. Participação dos familiares – visão das professoras 208
Quadro 78. Participação das/os voluntárias/os – visão das professoras 210
Quadro 79. Dos grupos interativos – visão das professoras 212
Quadro 80. Das crianças na Biblioteca – visão das professoras 214
Quadro 81. Elementos ou propostas de melhoria – visão das professoras 215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

CAPÍTULO I - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: MARCO TEÓRICO..... 26

1.1 O atual contexto em que estamos vivendo: desafios e possibilidades para a construção de uma Sociedade Informacional para todas as pessoas..... 27

1.2. A origem do projeto CA e outras experiências educativas de êxito..... 32

1.2.1. A escola de pessoas adultas de La Verneda-Sant Martí..... 33

1.2.2. Programa de Desenvolvimento Escolar..... 34

1.2.3. Escolas Aceleradas (Accelerated Schools - Estados Unidos)..... 35

1.2.4. Success for All - Éxito escolar para todos e todas (Estados Unidos)..... 36

1.3. Bases teóricas do Projeto Comunidades de Aprendizagem..... 37

1.3.1. Teoria da ação comunicativa de Habemas..... 38

1.3.2. Teoria da ação dialógica de Paulo Freire..... 46

1.3.3. Modernização reflexiva..... 51

1.3.4. A Aprendizagem dialógica..... 52

1.4. As fases do projeto de Comunidades de Aprendizagem..... 55

CAPÍTULO II - METODOLOGIA COMUNICATIVA: ABRINDO NOVAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL..... 60

2.1. Metodologia comunicativa..... 60

2.2. A coleta de dados..... 64

2.2.1. Técnicas qualitativas aplicadas na obtenção, análise e interpretação dos dados..... 66

2.2.2. A forma de análise dos dados..... 73

2.2.3. Da aproximação com os sujeitos..... 77

2.3. As escolas investigadas..... 79
2.3.1. A escola espanhola Maré de Deu de Montserrat..... 79
2.3.2. A escola brasileira Antônio Stella Moruzzi..... 83

CAPÍTULO III - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE OS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL E DA ESPANHA: SIMILARIDADES E ESPECIFICIDADES..... 93
3.1. Comparação dos contextos de ensino: Brasil e Espanha..... 95
3.1.1 Da organização de ensino..... 96
3.1.2 Dos recursos financeiros..... 100
3.1.3. Da gestão democrática..... 102
3.1.4. Da autonomia escolar..... 104
3.1.5. Da qualidade de ensino..... 107
3.2. Concluindo..... 108

CAPÍTULO IV - A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PELAS/OS PARTICIPANTES DO CONTEXTO ESPANHOL..... 110
4.1. As vozes do voluntariado..... 111
4.2. As vozes das crianças..... 119
4.3. As vozes das mães..... 123
4.4. A voz da diretora da escola..... 132
4.5. As vozes das professoras..... 140
4.6. Cruzando as diferentes vozes..... 151

CAPÍTULO V - A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PELOS/AS PARTICIPANTES DO CONTEXTO BRASILEIRO..... 154
5.1. As vozes do voluntariado..... 155
5.2. As vozes das crianças..... 163
5.3. As vozes das mães..... 168

5.4. As vozes da diretora e vice-diretora da escola..... 181
5.5. A voz da representante da Secretaria de Educação..... 192
5.6. As vozes das professoras..... 199
5.7. Cruzando as diferentes vozes..... 215

CAPÍTULO VI - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: BUSCANDO RELAÇÕES MAIS DIALÓGICAS E APRENDIZAGENS MAIS EFETIVAS ENTRE TODAS/OS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 219

VII -REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 231

APÊNDICES..... 237

INTRODUÇÃO

O projeto Comunidades de Aprendizagem (CA), objeto da presente investigação, foi criado e vem sendo desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha. Dedica-se à transformação social e cultural da escola, na busca de construir aprendizagem de alta qualidade para todas e todos e convivência respeitosa na diversidade.

Segundo Valls (1999), a transformação de uma escola em uma CA implica mudança nos hábitos e comportamentos habituais de familiares, educadores, alunado e comunidade de entorno construindo disposição para o diálogo. Trata-se de assumir protagonismo na gestão pública.

Saso (2001) destaca que, na proposta de Comunidades de Aprendizagem, a família é um dos elementos mais importantes nesse processo de transformação, pois não somente se potencializa a participação das famílias no currículo e sua entrada nas aulas, como também se tenta suprir as necessidades educativas a partir de suas demandas. Acrescenta que todas as atividades a serem organizadas pela ajuda dos familiares requerem dos profissionais da escola abandonar comentários e atitudes de acusação sobre seu desinteresse, já que tais posturas têm forte impacto sobre a possibilidade dos familiares se aproximarem da escola e nela ter participação ativa.

Trata-se de uma aproximação entre famílias e escola que visa à concretização de um diálogo igualitário entre as partes que, segundo Flecha (1997), permite considerar as diferentes apreensões em função da validade dos argumentos, independente da posição que a pessoa ocupa. Nesta perspectiva, todos e todas possuiriam o mesmo direito de falar aquilo que pensam sem o receio de serem repreendidas ou excluídas do grupo, assumindo, de fato, a escola como espaço público, tendo sobre ele direito e por ele responsabilidade: analisam as condições e necessidades da escola, buscam informações, recursos, pessoas e formas de viabilizar os projetos consensuados (MELLO, 2002).

Desse modo, a relação entre famílias e a escola - entendida no sentido de cooperação - deverá ocorrer como apoio dos familiares à escolarização de suas crianças, dentro de um projeto conjunto, mas também como disposição da escola em potencializar a aprendizagem das crianças e promover processos de formação para os familiares, de acordo com suas necessidades. Destacam-se como prioridades formativas na Sociedade da

Informação o domínio da linguagem escrita, tecnologias da informação, aprendizagem de pensar por si mesmo, iniciativa e capacidade de análise sobre a realidade.

Mello (*ibid.*) destaca a presença de familiares e voluntários na escola como uma das principais mudanças do projeto CA. A participação dos familiares, agentes educativos, representantes da comunidade e alunado é priorizada em todos os aspectos institucionais (políticos, econômicos, culturais e pedagógicos)[1] da escola. Trata-se, portanto, de uma proposta em que a escola deva conhecer e reconhecer os familiares, de modo a dialogar com eles, modificando a histórica relação de hostilidade estabelecida pelos profissionais da instituição com familiares de crianças de grupos populares.

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.

Segundo Ariès (1981), a organização da escola como instituição para educar crianças e jovens deu-se 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 eram ausentes na 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 dos 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 da educação, a escola não tem sido a mesma para diferentes grupos sociais.

Com origem aristocrática, patriarcal e burguesa, a vida familiar trouxe

---

[1] Vale destacar que a concretização de uma escola em Comunidades de Aprendizagem só se torna possível devido à participação de todos e todas (professorado, familiares, pessoas e coletivos do bairro e sociedade em geral) na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças que responda às necessidades da sociedade atual. Não é o que ocorre com alguns projetos propostos no Brasil, como no caso dos Amigos da Escola, Dia da família na Escola, Escola da Família, cuja participação não é a mesma para todos os agentes sociais envolvidos.

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, nitidamente, tem efeitos significativos nas relações familiares.

Nos últimos vinte anos, várias mudanças ocorridas no plano sócio-político-econômico, relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista, vêm interferindo na dinâmica e na estrutura familiares, 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, mas de famílias, para que possamos tentar 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 e passível de escolhas, diferente de momentos do passado nos quais tais relações se davam quase que exclusivamente com base nas tradições (...)" [2] (MELLO, 2002), o que implica mais comunicação e diálogo entre as pessoas.

Tanto quanto a família, a escola também sofre mudanças neste novo contexto social, que tem por principais características a flexibilidade, a rapidez das informações, a capacidade de adaptação etc. A escola não mais se caracteriza como o principal e exclusivo provedor de conhecimento, como fora tempos atrás, nem como espaço inquestionável. "O

[2] 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 outra, o que significa que no atual contexto social ainda podemos identificar relações pautadas nos padrões tradicionais.

acesso a informações e o meio fora da escola trazem questionamentos sobre o que ela ensina e como ensina" (MELLO, 2002). Portanto, para conseguir uma formação coerente há que se organizarem formas de coordenação entre todos os agentes formativos (família, escola, alunado etc.), de modo que planejem e executem o processo de educação escolar por meio de 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. Portanto, uma das possíveis maneiras da escola fazer sentido para esses grupos sociais que se vêem discriminados por não possuírem o capital cultural e lingüístico 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[3] que visem à reprodução, de outro, ela pode comportar 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[4], por meio do diálogo.

Nessa perspectiva, a tese aqui apresentada faz parte de um esforço de investigação, entre orientanda e orientadora, dentro do grupo de pesquisa, sobre o favorecimento de relações dialógicas entre escola e famílias moradoras de periferia urbana, para democratização das práticas escolares.

---

[3] Heller (1992, p.05) define valor como uma categoria *ontológico-social*, que é objetiva, embora não possua objetividade natural e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não das atividades destes, uma vez que é expressão resultante das relações sociais.

[4] 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.

Nossa história teve início em 1998, quando nos deparamos com a problemática real e passamos a nos dedicar ao seu estudo. Sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, desenvolvi primeiramente um projeto de Iniciação científica intitulado "O que dizem os adultos responsáveis pelas crianças que vão mal na escola sobre a instituição e sobre a criança", financiado pela Fapesp, no qual buscávamos melhor entender as partes da relação família-escola.

As conclusões a que chegamos revelaram a presença de uma interação conflituosa e acusativa entre as partes, devido à falta de diálogo. Tal relação dificultava a participação ativa dos familiares na escola, sobretudo das pessoas pertencentes a famílias não acadêmicas e de culturas marginalizadas (MARINI, 1999).

Um dos desencontros revelados foi referente aos motivos que levavam as mães a não freqüentar a escola (principal elemento tomado pela escola para acusar os familiares de desinteressados pela escolaridade dos filhos); os quais estão longe de ser falta de interesse ou disposição para acompanhar seus estudos. Indicavam, sim, no diálogo sobre a escola, o sentimento de inferioridade que tinham por estarem na condição de analfabetas e a vergonha que sentiam frente às exposições públicas que elas e seus filhos sofriam diante dos depoimentos dos/as professores/as (MARINI & MELLO, 2000).

A partir dessas reflexões, iniciamos em 2000, em caráter de mestrado, financiado também pela FAPESP, outra pesquisa: "A relação entre a escola e famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação". Tal projeto tinha por objetivo buscar alternativas que favorecessem o diálogo e melhorassem a aprendizagem escolar das crianças, bem como aprofundar a caracterização de elementos que mantinham o distanciamento entre famílias de periferia urbana e escola de forma a alcançar propostas de aproximação e relacionamento entre as partes (MARINI, 2003).

Embora já encontrássemos na época o discurso sobre uma gestão escolar muito mais democrática do que em tempos passados, ainda eram poucos os espaços coletivos e dialógicos nos processos escolares – atualmente enriquecidos pela difusão dos conselhos escolares e do Projeto Político Pedagógico da escola. Muito se falava da importância e necessidade da concretização de um trabalho conjunto e dialógico entre as partes, mas pouco sobre as propostas de mudança para a viabilização e transformação de sua realidade.

Tal pesquisa nos ofereceu dados importantes para compreendermos alguns dos motivos que afastavam os familiares da escola e daquilo que lhes era permitido participar: reuniões escolares; conselhos escolares e APM (associação de pais e mestres), eventos

festivos e momentos em que eram chamados para conversar sobre alguma atitude ou desempenho de suas crianças na escola.

Entendendo o sujeito como único, mas inserido em contextos que o formam e que são parâmetro para a construção de sua subjetividade, a coleta de campo daquela pesquisa envolveu tanto dados quantitativos quanto dados qualitativos, sendo a entrevista seu principal instrumento. Participaram dela dois casais de familiares, uma professora e um professor. Depois, como forma de realizar a discussão da temática "relação família-escola", apresentamos os depoimentos[5] das famílias aos professores e vice-versa.

Foram abordadas questões como: quais são as expectativas das famílias em relação à escola? Como os espaços escolares se colocam frente aos familiares? Como trazer a família para participar do ambiente escolar? Quais as propostas sugeridas por elas e pelos profissionais da escola para uma aproximação? A investigação destes questionamentos trouxe elementos importantes para refletir sobre a temática.

De modo geral, os dados revelaram que as famílias desejam que seus filhos e filhas aprendam para poder conquistar uma vida melhor: mostraram-se interessadas no processo de escolarização das crianças, acompanhando a quantidade diária produzida das lições em casa; propuseram que a escola funcionasse bem organizada; que a escola possibilitasse maior comunicação para com eles, por meio de discussões, palestras, reuniões e que eles fossem ouvidos, podendo também ter o direito de opinar, indicar suas propostas, sempre numa perspectiva de que ambas possuem responsabilidades e funções na interação. Por outro lado, os dados indicaram que a escola, na maioria das vezes, atribui às famílias maior responsabilidade pelo fracasso escolar, argumentando falta de interesse e de participação de seus membros na vida escolar das crianças; o professor entrevistado foi incisivo ao limitar os espaços e as funções da escola, pois acreditava que os familiares não deveriam questionar o trabalho da instituição.

Os resultados contradiziam a lógica da escola de que as famílias não têm interesse na educação de seus filhos e em manter uma interação mais estreita com ela. Segundo indicou a pesquisa, há muitas maneiras de se desenvolverem possibilidades de aproximação entre famílias e escola. Implicaria em perspectivas de trabalho conjunto, de envolvimento e de diálogo entre ambas as partes, bem como mudanças políticas e pedagógicas por parte da escola e maior participação de todos os pais ou responsáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças. As propostas levantadas pelos familiares e a

[5] Os depoimentos foram gravados tanto em áudio quanto em vídeo.

professora (palestras, discussões, flexibilidade nos horários das reuniões, participação em sala de aula, maior envolvimento nas discussões escolares etc.) requeriam compromisso daqueles que pretendessem caminhar juntos na construção de um ensino de qualidade, igualitário e democrático.

Mello (2003), pautada em Gusmão (1999, *apud*. MELLO, 2003), fala do despreparo da escola e dos/as educadores/as e governantes em reconhecer e valorizar o multiculturalismo[6], principalmente quando se tratam de alunos/as que transitam em universos negados pela escola, uma vez que eles/as não são vistos/as como sujeitos e nem sequer como alunos/as que fazem parte da escola. Acrescenta que isto ocorreria de maneira mais evidente nos grupos sociais populares, já que são locais de encontro de muitas identidades.

Chegávamos, portanto, na época, a uma postura compreensivista a respeito da questão, que nos limitava quanto à realização de práticas transformadoras da escola e de suas relações.

Foi justamente buscando responder à questão de como transformar um quadro compreensivista sobre diversidade cultural, nesse tipo de bairro, em possibilidade de diálogo entre os sujeitos que se encontram na escola quotidianamente (profissionais, famílias e estudantes), que Mello (2002), sob caráter de pós-doutorado, identificou ser o projeto de Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA), da Universidade da Barcelona/Espanha, uma referência para a construção de escolas de qualidade para populações de periferia urbana no Brasil, promovendo a democratização de seu espaço educativo.

Em junho de 2002, quando voltou para o Brasil, Mello (*ibid*.) criou o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase)[7]. Em abril de 2003, teve início o processo de divulgação do projeto Comunidades de Aprendizagem junto à rede pública municipal da cidade de São Carlos, do Estado de São Paulo. Na ocasião, a diretora e algumas professoras da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) "Antônio Stella Moruzzi", presentes na divulgação, manifestaram interesse em que o projeto fosse apresentado aos demais profissionais da escola, para poderem pensar juntas se seria o caso de transformá-la em uma Comunidade de Aprendizagem.

Na seqüência, foi feita a apresentação do projeto ao Conselho de Escola, que

---

[6] Multiculturalismo é aqui definido com base em Flecha (1997) enquanto reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas.

[7] Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa composto por pessoas de diversas áreas de ensino, desenvolvido na UFSCar, sob coordenação da Prof. Dr. Roseli Rodrigues de Mello.

aprovou a idéia de aprofundamento de estudos por todos docentes da unidade escolar, já que professoras e professores já haviam sido consultados e estavam de acordo com essa possibilidade.

Durante uma semana, com carga de 30 horas de trabalho, o projeto foi apresentado e discutido com professoras, professores e gestoras da instituição. Após este período, todos e todas decidiram transformar a escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Passou-se, então, para a fase de divulgação e discussão do projeto com os familiares, que também se decidiram pela transformação da escola. Assim, a EMEB "Antônio Stella Moruzzi" tornou-se a primeira Comunidade de Aprendizagem na cidade de São Carlos. Nos anos de 2004 e 2005, acompanhando e apoiando seu processo de transformação, membros do Niase estiveram semanalmente na escola.

Como membro da equipe, estudava o projeto enquanto plano de ação (extensão universitária) e fui uma das pessoas do Niase que atuou no processo de apoio à transformação da escola, constituindo-me como pessoa de principal referência do projeto dentro dela. Vale dizer que, embora tenha atuado desde o princípio do projeto nesta escola, durante 2004 e 2005, eu não ocupava a posição de pesquisadora; encontrava-me cursando as disciplinas do doutorado e apoiava a condução das atividades na escola, a elaboração das atas das reuniões das comissões, bem como dos dossiês semestrais. Apenas ao final de 2005 e no decorrer de 2006, quando o projeto de pesquisa se configurou como tal, e nessa condição foi aprovado pela direção, pelo professorado, por familiares da escola e pela equipe da Secretaria de Educação, foi que dei início à coleta de dados.

Tendo por base o quadro levantado pelos trabalhos de iniciação científica e de Mestrado, sobre a relação família-escola de periferia urbana, e, agora, tendo o projeto de Comunidades de Aprendizagem como referência para a construção de diálogo entre ambas as instituições é que dimensionamos a pesquisa de doutorado. A questão que se apresentava e que o guiou foi: *sob as perspectivas de familiares, crianças, voluntariado e de profissionais da escola que assume o projeto CA, quais as principais melhorias ocorridas nas relações entre as partes e na aprendizagem das crianças?*

O tema geral da investigação é a questão das mudanças e melhorias das interações e conseqüentes aprendizagens entre e com todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional por meio do projeto Comunidades de Aprendizagem. Particularmente, procurou-se identificar e analisar quais foram as principais mudanças e 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 CA dentro de diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha[8].

Como se tratava de uma proposição teórico-metodológica desenvolvida até 2003 apenas no território espanhol, entendemos, no NIASE, que se apresentava a necessidade de estudar como o desenvolvimento de CA em território brasileiro se colocaria, mas em comparação com o contexto onde ele tinha se originado; assim, o estudo implicaria, também, a minha inserção em uma escola na Espanha. Dessa forma, foi possível, no final do ano de 2004, realizar estágio juntamente ao Centro Especial de investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Valls. A investigação nesse contexto pautou-se principalmente na minha vivência do projeto Comunidade de Aprendizagem dentro da escola de ensino básico Mare de Déu de Montserrat, localizada na cidade de Terrassa/Catalunya.

Em contexto brasileiro, a pesquisa foi desenvolvida, conforme já mencionado, na primeira escola que se transformou em CA, na cidade de São Carlos/SP.

O estudo foi desenvolvido com base no referencial teórico-metodológico do projeto Comunidades de Aprendizagem, que guiou tanto a configuração da pesquisa de campo como a estruturação deste texto final.

O texto está organizado em seis capítulos. O primeiro deles traz à análise do marco teórico do projeto Comunidades de Aprendizagem. Primeiramente veremos as tendências impostas pela Sociedade da Informação e, consequentemente, as mudanças e os

---

[8] Numa breve retrospectiva histórica da educação brasileira, podemos dizer que a democratização consistiu, de um lado, na destituição dos militares do poder após 21 anos; e de outro lado, na ascensão de importantes movimentos sociais organizados no final dos anos 80 e início dos 90, que significaram uma intensa participação social nos processos decisórios do Poder Legislativo brasileiro, nunca antes testemunhado na história, cuja culminância ocorreu no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988. A escola, além de garantir o acesso e a permanência de escolarização a todas as crianças, deveria também construir mecanismos mais democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, professores e familiares (Libâneo, 1994). Podemos ver esse conceito de gestão escolar ampliado, com abertura para a participação da comunidade externa, segundo a Constituição Federal (art.206, inc IV, Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 14 e 15 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação, que, de uma maneira geral, estabelecem a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, firmando os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Na Espanha, a democracia também se desenvolveu tardiamente comparada com outros países da Europa e teve suas implicações também nessa mesma época com a criação da Lei Orgânica de Direito a Educação (LODE, 1985), a Lei de Organização Geral do Sistema de Ensino (LOGSE, 1990) e a Lei Orgânica de Participação, Evolução e governo dos Centros Docentes (LOPEG, 1995) com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a participação da comunidade educativa, reforçar as funções do conselho escolar, possibilitar um maior grau de autonomia de organização e gestão aos centros de ensino, melhorar o funcionamento das equipes diretivas e estabelecer sistemas e mecanismos de evolução interna e externa dos centros.

desafios para a vida das pessoas e das instituições, para depois descrevermos propriamente a origem, os princípios teóricos e as fases de transformação envolvidas pelo projeto.

O segundo capítulo trata da abordagem metodológica da pesquisa, a saber, a metodologia comunicativa crítica, que tem na aprendizagem dialógica seu principal conceito. O estudo foi estruturado em torno de entrevistas em profundidade e grupos de discussão. No total, foram realizadas 12 entrevistas e 02 grupos de discussão em contexto espanhol e 28 entrevistas em contexto brasileiro com diversos agentes educativos: direção, assessora da Secretaria de Ensino, professores, crianças, voluntários e familiares. Por meio de tais instrumentos foi possível interpretarmos juntamente com os participantes como se deram suas interações e aprendizagens dentro do projeto Comunidades de Aprendizagens, bem como as propostas para a sua melhoria. Por haver maior disponibilidade de tempo, houve uma maior concentração da coleta em contexto brasileiro.

O terceiro capítulo é dedicado a traçar a comparação entre os sistemas de ensino na Espanha e no Brasil, de modo a caracterizar como o projeto CA se desenvolve em cada um dos contextos. Para tanto, utilizamos como principais referências os textos das constituições e suas subseqüentes legislações de ensino que regulam o sistema educacional de cada país. Acreditamos que este seja um capítulo importante para entendermos melhor as realidades aqui estudadas.

No quarto capítulo, trataremos de apresentar propriamente os dados da pesquisa realizada em contexto espanhol. Nele, são expostas as visões e análises dos sujeitos sobre suas participações, avaliações e aprendizagens adquiridas dentro do projeto CA, decorrentes das diversas técnicas de coleta comunicativas aplicadas nessa pesquisa (entrevistas em profundidade, diário de campo e grupo de discussão). O mesmo será feito no quinto capítulo, com os dados do contexto brasileiro.

No sexto e último capítulo, dedicamo-nos a confrontar os dados dos referidos contextos e de seus sujeitos, de modo a levantarmos algumas similaridades e convergências do projeto CA entre eles, indicando deste modo, as conclusões que este estudo nos permitiu traçar.

CAPÍTULO I – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: MARCO TEÓRICO

> "A construção de uma prática que dê resposta aos novos ideais e traga solução para alguns dos problemas colocados é uma construção coletiva na qual diferentes ações individuais devem comprometer-se. A prática é algo necessariamente compartilhada que não pode ser abrangida por individualidades"
>
> **J. Gimeno Sacristan**

Com base nas análises de Valls (1999), o projeto Comunidades de Aprendizagem nasceu em escolas dos Estados Unidos e da Espanha, na década de 1980, para dar resposta à ineficácia da escola tradicional e ao distanciamento entre escola e família, em especial nos bairros com altos índices de fracasso escolar. Este projeto engloba, entre outras, experiências em escolas da Catalunha, de Aragão e do País Basco, onde se deu o ingresso da primeira escola espanhola no projeto.

De acordo ainda com a autora, uma comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno para conseguir uma Sociedade da Informação[9] para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica, mediante uma educação participativa da comunidade, que se concretiza em todos seus espaços, inclusive na sala de aula.

Estudar o referido projeto implicou conhecer e também vivenciar um novo conceito de aprendizagem que, difícil de apreender e prever, possibilita o mesmo direito de fala para todas as partes envolvidas numa situação de diálogo. Referimo-nos ao conceito de aprendizagem dialógica, que se apresenta como eixo central norteador das interações que ocorrem dentro do projeto, e que será explorado mais adiante.

---

[9] De acordo com Castells (2000a), 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" (2002a, 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 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.

Como forma de melhor compreender e analisar esse conceito, bem como outros princípios teóricos e pedagógicos que compõem o Comunidades de Aprendizagem (CA), começaremos por traçar neste capítulo o percurso, os desafios e as implicações do período referente à passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade Informacional, momento que estamos vivendo. Na seqüência, apresentaremos as principais experiências de êxito escolar que deram origem ao projeto de CA, seguidas de suas bases teóricas e fases de transformação.

1.1.O atual contexto em que estamos vivendo: desafios e possibilidades para a construção de uma Sociedade Informacional para todas as pessoas.

Vivemos hoje num mundo cada vez mais veloz, com rápidas inovações tecnológicas e necessidade de qualificações intelectuais, ambas chave para a participação das pessoas em quase todo o âmbito social, trabalhista, educativo, econômico e político de uma dada sociedade. Enquanto modernidade ocidental, encontramo-nos, hoje, numa nova fase de expansão mundial do capitalismo, época marcada pelas tensões e uniões entre singularidades, particularidades e universalidades provenientes do processo de globalização, que, segundo Giddens (1991):

> "(...) pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercado de bens – operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão". (p. 69-70)

O contexto da Sociedade Industrial, oriunda do século XVIII, reorientou o modelo econômico, no sentido da industrialização e da centralização do poder político, dividindo-o em três grandes setores (o primário, ou agrário; o secundário, ou industrial e o terciário, ou de serviços), pautados na compra e na venda de objetos materiais e tangíveis, o que requeria um grande número de pessoas ocupando os postos de trabalho em linhas de montagem. Esta fase era caracterizada pela monopolização do conhecimento, bem como pela

definição de papéis estabelecidos para as pessoas e instituições (família, escola, estado, meios de comunicação etc.). Marcava-se muito o caminho que cada pessoa tinha de seguir. A urbanização, decorrente deste processo, também teve seus reflexos na educação que, de aristocrática passou a ser seletiva, para atender às necessidades dessa época, marginalizando, porém, boa parte da população (ROMANELLI, 2001).

Na passagem do modelo Industrial para o da Sociedade da Informação, surgiu a estrutura de um novo setor: o setor quaternário, baseado no "saber" e no tratamento da informação (consultorias administrativas, assessorias, especialistas em marketing, organizadores de diferentes atividades etc.)[10]. O surgimento do setor quaternário permitiu a aparição de diversas técnicas de tratamento da informação, em constante desenvolvimento, como: a microeletrônica, a informática, as telecomunicações. Essa dinâmica caracteriza o capitalismo *informacional/global*[11], tipo de economia baseada na informação, no seu tratamento e processamento em grande escala. Ao invés de muitos empregados, esta nova realidade exige trabalhadores que se dedicam a fazer circular a informação, o que requer postos de trabalho com alta qualificação.

Comparada com a fase capitalista anterior (a sociedade industrial), essa nova fase (capitalismo informacional) passou por dois períodos de transformação. O primeiro período se configurou por ser um modelo antigualitário, desenvolvido na década de 80, no qual um setor privilegiado da sociedade tinha uma relação favorável com o mercado de trabalho (trabalhos fixos e bem remunerados); outro grupo tinha uma relação eventual, normalmente com baixa qualificação, trabalhos instáveis e temporários e o último grupo era formado por aquelas pessoas marginalizadas permanentemente pelo mercado de trabalho[12]. Pertencer a um grupo ou a outro, cada dia mais, depende da possibilidade de conduzir a informação, de modo a ter acesso a uma educação de qualidade e de participação social.

A fase atual, caracterizada como dual, na qual a divisão entre os que têm posses e detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho e estão à margem da produção, foi agravada, tornando mais necessária a luta por uma Sociedade da Informação para todos/as, cujo início foi marcado pela pressão de regiões desfavorecidas do globo e pelo interesse das grandes corporações de novas tecnologias de informação e comunicação em vender seus produtos à população mundial. Nesse panorama, a educação escolar torna-se ainda mais relevante, já que é fundamental a capacidade de selecionar e

---

[10] AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F., LLERAS, J. (2003): *Planteamientos de la pedagogía crítica*, Ed. Graó, Barcelona

[11]. CASTELLS, M. (1997): *La era de la información.* Volum 3. *Fin del milenio*, Ed. Alianza, Madrid.

[12] CASTELLS, M. (1997): *La era de la información.* Volum 3. *Fin del milenio*, Ed. Alianza, Madrid.

processar as informações relevantes para os diferentes âmbitos da vida (FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT (2001).

Tal fase abre maiores possibilidades de democratização das esferas da vida cotidiana, porque a reflexão e os processos de diálogos entre as pessoas têm cada vez mais importância[13]. Há maior diversificação do conhecimento especializado e maior redefinição dos papéis sociais (do estado, da família, da escola, dos meios de comunicação), os quais agora podem ser questionados e dialogados. Hoje há muitas fontes de informação que nos permitem contrastar e elaborar uma opinião própria (por exemplo, quando estamos doentes, temos o ponto de vista da medicina tradicional, das medicinas alternativas, dos grupos de auto-ajuda e dos grupos em rede). Agora as pessoas podem refletir e entrar em consenso sobre as diversas maneiras de se fazerem as coisas: as pessoas podem decidir casar-se ou não, ter filhos ou não, podem decidir continuar o trabalho que fazia seu pai e seu avô ou não etc. Na nova sociedade, a reflexão, o diálogo e o consenso são fundamentais nas interações.

Ao mesmo tempo em que traz mudanças no âmbito social e econômico, essa nova sociedade também se apresenta como um desafio na área educacional, na busca por uma educação mais igualitária para todas as crianças, jovens e adultos. Concepção esta também presente nas Declarações Universais dos Direitos das Crianças e dos Direitos Humanos, que ganham real importância ao assegurarem a educação para todos e todas como direito, bem como o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito às liberdades fundamentais.

Tais objetivos nos permitem colocar em relevo no momento atual as carências que têm ainda muitas crianças, jovens e adultos do mundo inteiro, quando seus direitos não são assegurados e o modelo igualitário não é atingido, principalmente nos países em desenvolvimento, nos quais os obstáculos são muito grandes. Por exemplo, o analfabetismo, o fracasso escolar, a evasão etc. Segundo dados do MEC/INEP/DAEB, nota-se uma defasagem na qualidade do Ensino Fundamental público brasileiro. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feito por amostragem, aponta para esta direção. Testes para avaliar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, a que foram submetidos alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em 2003, mostraram que 59% das crianças não sabem ler e 52% não são capazes de fazer contas matemáticas. Comparando estes dados com os do Censo escolar de 2005, vemos que a situação ainda se mantém agravante, tendo somente 2,9% de acréscimo em Língua Portuguesa e 5,3% em Matemática.

---

[13] BECK, U (1998): La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Ed. Paidós, Barcelona

Esses dados somente reforçam ainda mais a necessidade de se organizarem e exercerem-se novas práticas que possam estabelecer o princípio de igualdade das oportunidades em favor da aplicação real dos direitos de todos.

Nesse sentido, vale destacar um dos proeminentes documentos que tem orientado ações e políticas de organismos e de países internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE), de modo a fazer recuar a pobreza, a marginalização social, as incompreensões, as desigualdades, as opressões e as guerras: aspectos ressaltados no relatório Jacques Delors (UNESCO et al, 2001) que foi iniciado em 1993, e concluído em 1996, com a contribuição de especialistas e educadores de todo o mundo para se pensar a Educação para o século XXI, o que o torna indispensável diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais pelas quais estamos passando.

Para o Brasil, diante dos desafios do novo século, a comissão do relatório Jacques Delors elabora suas concepções educacionais dentro da segunda fase da sociedade informacional, de forma a mudar a idéia que se tinha da utilidade puramente objetivista e instrumental da educação herdada pela Colônia e mantida durante muitas décadas de forma fragmentada, dada a predominância dos interesses particularistas de uma minoria aristocrática (ROMANELLI, 2001), para uma nova concepção de educação de tal forma que cada um pudesse descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo, ou seja, pudesse *vir a ser.*

Tal relatório destaca que esta é a chave para se desenvolver um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Ser Humano e se pratique a compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano.

Dessa forma, segundo o relatório, *a educação ao longo da vida*, que é aquela na qual alguns conhecimentos penetram e enriquecem outros, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- aprender a conhecer: combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;

- aprender a fazer: a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a

fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;

- aprender a viver juntos: desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;

- aprender a ser: para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir cada vez mais com maior capacidade de autonomia de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar (DELORS et al, 2001, p.101).

A comissão ressalta, ainda, que este tipo de educação é a chave que abre as portas para o século XXI, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa. Nesse sentido,

> A educação básica bem sucedida suscita o desejo de continuar a aprender. Esse desejo leva a continuar os estudos no seio do sistema formal de ensino, mas os que o desejarem devem, também, poder ir mais além. (p.105)

Os autores falam, ainda, que a estabilidade da organização produtiva, social e política nas sociedades tradicionais garantiam um ambiente educativo e social relativamente imutável e marcado por ritmos de iniciação programados. Porém, os espaços educativos tradicionais como as instituições religiosas, família, comunidades, foram perturbados pelos tempos mais recentes.

> Além disso, uma certa ilusão racionalista de que a escola por si só podia prover todas as necessidades educativas da vida humana, acabou por ser destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas conseqüências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas. (p.107)

Dessa forma, os espaços educativos e as ocasiões de aprender tendem a multiplicar-se à medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um. Assim como o ambiente educativo se diversifica e a educação abandona os

sistemas formais, começa a haver um enriquecimento devido à contribuição de outros atores sociais. Na atual sociedade da informação, a educação não depende tanto do que se passa na aula, mas das interações que estabelecem o alunado em todos os seus âmbitos de ação[14]. O acesso a informações e ao meio fora da escola traz questionamentos sobre o que ela ensina e a forma como ensina (MELLO, 2002). Portanto, para conseguir uma formação coerente há que se organizarem formas de coordenação entre todos os agentes formativos (famílias, escola, alunado etc.), de modo que planejem e executem o processo de educação escolar por meio de diálogo.

Portanto, colocam-se à escola e à comunidade novas demandas que correspondam às novas exigências sociais impostas na tentativa de superar as desigualdades e promover uma sociedade da informação para todas as pessoas, mediante a participação entre agentes educacionais e comunidades, tendo como eixo o diálogo e a solidariedade. É nesse sentido que o projeto Comunidades de Aprendizagem se apresenta como uma resposta educativa que rompe a estrutura tradicional da escola para abrir suas portas à participação de toda a comunidade que busca trabalhar em prol de uma Sociedade da Informação para todas as pessoas.

1.2. A origem do projeto CA e outras experiências educativas de êxito

Neste item apresentaremos algumas experiências educativas de êxito que deram origem ao Projeto Comunidades de Aprendizagem e que estão obtendo resultados significativos na superação do fracasso escolar e em favor da convivência solidária. Segundo Valls (1999) e Yeste (2004), embora tenham suas particularidades, todos eles convergem para uma série de aspectos que os caracterizam como as melhores práticas educativas em uma sociedade da informação para todos e todas:

1) Educação de qualidade para todos e todas;
2) Altas expectativas;
3) A participação de toda a comunidade para se alcançar a igualdade educativa;
4) Experiências educativas de orientação dialógica: diálogo igualitário entre toda a comunidade (professorado, alunado, familiares, voluntariado etc.) e

[14] FLECHA, R.; PADRÓS, M. I PUIGDELLÍVOL, I. (2003): *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*, Revista del Fórum Europeu d'Administradors de l'Educació, Organització i Gestió Educativa, núm. 5, septembre-octubre 2003, pp. 4-8. Bilbao: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació i CISSPRAXIS, S.A.

5) Pretensão de transformação das desigualdades.

Como ressaltou Saso (2002, p.55), tais experiências não tratam de promover "idéias brilhantes sobre como deveriam funcionar as escolas ou de fazer belas propostas teóricas, senão de mostrar como se pode realizar uma mudança radical na escola e conseguir bons resultados" por meio de experiências que têm demonstrado superar o fracasso escolar, principalmente pelo diálogo e princípios transformadores. Primeiramente, apresentaremos o projeto da Escola de Pessoas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona onde teve início a alternativa educativa de Comunidade de Aprendizagem. Em seguida, descreveremos as experiências de três programas educativos internacionais que se baseiam em práticas dialógicas e participativas de acordo com as especificidades de suas realidades. São eles: 1. Programa de Desenvolvimento Escolar; 2. Escolas Aceleradas (Accelerated Schools - Estados Unidos) e 3. Success for All - Êxito escolar para todos e todas (Estados Unidos).

1.2.1. A Escola de Pessoas Adultas de La Verneda-Sant Martí

O projeto Comunidades de Aprendizagem surge da experiência da Escola de Pessoas Adultas La Vernerda-Sant Martí[15]. A prática adotada pela escola é em grande parte derivada da pedagogia de Paulo Freire, bem como da ação comunicativa de que propõe Habermas com o intuito de propiciar "uma educação que colabora na formação de pessoas livres, democráticas, participativas e solidárias" (ELBOJ et al, 200, p.58). A escola tem por principal objetivo oferecer ao máximo o acesso de pessoas adultas para estarem em contato com atividades relacionadas à educação, que, paralelamente, à formação básica, promove atividades culturas e sociais como estímulo à participação, à integração social e à melhoria do bairro etc.

Vale dizer que a escola se encontra diretamente vinculada à transformação do bairro da Verneda, sendo ela membro fundador da Coordenadora *Vern*, que agrupa associações de vizinhos, culturais e esportivos, de atividades infanto-juvenis etc. Está dentro também de um movimento mais amplo de educação de pessoas adultas formado por diversas associações entre as quais se destaca FACEPA, formada por associações e que promovem campanhas de sensibilização, reivindicação de seus direitos etc.

---

[15] A escola se define como um "centro educativo plural, participativo, democrático, integrado no bairro, gratuito, que trabalha pela igualdade no campo educativo e cultural das pessoas adultas. A pluralidade é entendida desde uma dupla vertente: com relação às opções políticas, sociais, etc. e na não pretensão de uma educação homogeneizadora quanto a conhecimentos ou atitudes ante a vida" (Elboj et al, , 2000, p,58)

A escola conta também com grande participação de pessoas voluntárias, as quais passam por um programa de formação durante o período de um ano e que é ministrado por uma comissão formada por colaboradores, professores e membros das associações de participantes. Possui como princípio de funcionamento a participação igualitária das pessoas de todos os grupos e níveis, bem como uma gestão pautada na democracia deliberativa[16], que se realiza por meio de assembléias que constituem o órgão máximo de decisão da escola; o conselho da escola; a coordenação semanal que é o órgão de gestão direta do dia a dia em que participam professorado e representantes das associações de participantes; as comissões de atividades culturais; as jornadas de primavera[17] etc.

Felizmente tive a oportunidade de vivenciar um pouco da realidade desta escola e sentir todo seu potencial de participação:

> É realmente incrível poder ver uma escola que funciona o tempo todo por meio de ações e participações coletivas. Tal fato me fez pensar imediatamente na possibilidade de transformação do mundo de que fala Paulo Freire, bem como na importância do ato de sonhar, uma vez que uma participante me dizia que aquela escola só era realidade porque um dia foi sonhada por uma comunidade. Para mim, o ato de sonhar é uma das principais características do projeto Comunidades de Aprendizagem, capaz de renovar esperanças e idealizar caminhos o que faz total diferença quando é feito de maneira conjunta. (anotação retirada de meu Diário de Campo)

1.2.2. Programa de Desenvolvimento Escolar

Iniciado em 1968, é um dos melhores e mais antigos programas educativos dos Estados Unidos dirigidos à comunidade afro-americana que vivia em situação de vulnerabilidade social e possuía problemas graves de fracasso escolar.

Dirigido por James Comer, o Programa se realiza em mais de oitocentas escolas do ensino primário e secundário, com o objetivo de mobilizar toda a comunidade educativa (professores, familiares, direção, entorno etc.) no apoio ao desenvolvimento

---

[16] De acordo com as análises de ELSTER (1998), democracia deliberativa pode ser definida como um processo de tomada de decisões políticas em que todas as pessoas participam dando seus argumentos e pontos de vista com o intuito de chegarem a um consenso democrático em torno das reivindicações que foram levantadas. Trata-se de um processo dialógico, no qual as pessoas compartilham seus interesses juntamente com os interesses dos demais, em busca de refletirem sobre o bem comum.

[17] A realização de tal Jornada é considera um ponto forte dentro do funcionamento da escola, pois é um momento de participação, reflexão e visão de futuro.

humano das crianças e no estímulo à sua aprendizagem. Nesse sentido, reorganiza-se toda direção da escola em três equipes em prol de maior colaboração:

1. Equipe de planejamento e administração escolar, composta pela direção da escola, professores, familiares, tendo por função administrar as atividades e as redes de informação;
2. Equipe de apoio para estudantes, que tem por objetivo oferecer-lhes apoio psicológico, de forma a melhorar suas relações e promover espaços de encontros entre familiares e equipes escolares;
3. Equipe de pais e mestres, que participam como voluntários nas diversas atividades e na organização de eventos.

Com foco nesta pesquisa – participação família-escola dentro do projeto CA, consideramos importante traçar algumas análises sobre os obstáculos enfrentados por este programa na participação das famílias e suas estratégias desenvolvidas. Com base em Valls (1999) e Yeste (2004), percebe-se como:

- Obstáculos: experiências escolares negativas prévias dos familiares; a continuidade de práticas escolares que não se adaptam à crescente diversidade de suas famílias; indisposição dos profissionais em dinamizar suas relações com os familiares.

- Estratégias: propiciar um clima agradável às famílias; adaptar melhor as atividades aos horários que os familiares podem participar; mantê-los sempre informados sobre os serviços de que podem usufruir em sua comunidade; conhecer melhor cada uma das realidades familiares de modo a não repreendê-las, mas sim apoiá-las; reconhecer a diversidade cultural; oferecer intérpretes aos familiares de outras culturas quando necessário, bem como jornadas, assembléias, festas comemorativas; estimular sempre as pessoas; falar de altas expectativas das crianças para seus familiares; viabilizar a comunicação entre professores e familiares independentemente de suas qualificações.

1.2.3. Escolas aceleradas (Accelerated Schools - Estados Unidos)

As escolas aceleradas se definem como um programa iniciado em 1986 por Henry Levin, professor da Universidade de Stanford e diretor do Centro de Pesquisa Educativa (CERAS) desta mesma Universidade. Chega atualmente a 1.000 escolas de 40 estados dos Estados Unidos. As escolas aceleradas se baseiam no fato de que o alunado que apresenta baixo rendimento ou um nível de aprendizagem mais lenta deva acelerar suas

aprendizagens, proporcionando-lhes os melhores recursos e estratégias metodológicas. Isso só é possível se toda a comunidade (famílias, professorado alunado, administração etc.) souber trabalhar em conjunto e aproveitarem os recursos que têm.

Nesse processo, a comunidade analisa sua situação atual e estabelece prioridades de ação enquanto se organizam diferentes grupos de trabalho. O projeto tem de ter a aceitação de no mínimo 90% dos professores e familiares. Primeiramente se analisa a realidade escolar e seus problemas para depois sonhar a escola que se quer. Entre uma fase e outra, estabelecem-se fases de prioridade para acelerar as mudanças mediante grupos de trabalho. A fase de avaliação é constante. Em tal programa também enfatiza-se a participação dos familiares, que assinam um compromisso sobre os objetivos acordados entre as funções de cada parte: criança, escola e familiares. A eles é indicada a importância de se ter altas expectativas sobre as crianças, como forma de estimular seus estudos. Suas participações se dão como membros do comitê executivo, bem como o voluntariado nas diversas atividades. Por meio de pequenos grupos formados em classes se trabalha a aprendizagem cooperativa entre todos, bem como o maior domínio dos conhecimentos instrumentais.

1.2.4. Success for All - Éxito escolar para todos e todas (Estados Unidos)

Este programa teve seu início em 1987, com o objetivo de combater os altos índices de fracasso escolar existentes nos EUA, especialmente quanto às minorias culturais. Desenvolvido em mais de 1.500 escolas, vem apresentando resultados significativos quanto ao rendimento de suas crianças, comparado à média do país. Também são criadas equipes de apoio a todas as famílias, de modo a incorporar suas necessidades.

Tal programa tem por bases sociais a democracia e a necessidade de igualdade educativa para todos e todas. Parte-se do princípio de que a responsabilidade do êxito social e escolar do alunado depende sobre tudo da própria escola e da preparação prévia para a mesma.

A proposta fundamental do programa está pautada na leitura e na escrita. Há uma equipe de familiares especialmente orientados para estimular os pais e as mães a lerem para suas crianças ou lhes ajudarem em suas próprias leituras. O objetivo é que a escola forme um grupo juntamente com a participação de familiares e comunidade para analisar as necessidades e proteger o bem estar de todas as crianças às quais o programa se dirige. “Toda a comunidade tende a colaborar para que cada um de seus filhos e filhas chegue a ser

competente e no funcionamento da escola para que o programa possa ter êxito" (SASO, 2002, p.70).

Como podemos observar, todas as experiências educativas aqui expostas se caracterizam por serem referências importantes para o Projeto Comunidades de Aprendizagem, uma vez que partem de princípios e práticas comuns na busca pela superação do fracasso escolar das crianças provenientes de bairros marginalizados. Dito de outra forma, tais programas assim como o Projeto Comunidades de Aprendizagem assumem para si tamanha responsabilidade que devem compartilhá-la entre todos os agentes educativos: familiares, comunidade, professores, instituição etc. Portanto, não se tratam de propostas fechadas, metas definidas a serem alcançadas, mas de propostas dialogadas, as quais todos/as possam construir juntos/as sobre aquilo que desejam de melhor acerca da educação para todas as crianças, com o intuito de fazer do espaço público da escola efetivamente um espaço comunicativo e de acesso ao conhecimento entre os diversos setores que compõem a estrutura de uma dada sociedade.

Nesse sentido, acreditamos ser o Projeto Comunidades de Aprendizagem uma proposta para "descolonização do mundo da vida", que possibilita maior margem de diálogo e entendimento desta realidade (Habermas, 1987b) no sentido de construir uma escola que atenda a todas as pessoas e que estabeleça uma luta diária pela qualidade de ensino.

1.3. Bases teóricas do projeto Comunidades de Aprendizagem

Há nas ciências sociais e educacionais importantes trabalhos de orientação dialógica. Por exemplo, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas apresenta muitas contribuições para organizar as relações humanas na base do diálogo e do consenso. Os trabalhos de Paulo Freire, igualmente, indicam como lutar por um diálogo igualitário em situações de desigualdade. As elaborações de Ulrick Beck e Anthony Giddens contribuem para desenvolver perspectivas e práticas transformadoras dirigidas pelos projetos reflexivos das pessoas (a modernidade reflexiva). Outros autores como Elster, Touraine e centros de investigações educativas e sociais, como o CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades)[18], da Universidade de Barcelona, têm

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

envolvido na fundamentação da chamada aprendizagem dialógica, que é característica das Comunidades de Aprendizagem.

Passamos agora à abordagem de cada uma delas.

1.3.1.Teoria da ação comunicativa de Habermas

Habermas (1987a) em sua obra "A teoria da ação comunicativa" desenvolve um minucioso trabalho sobre os diversos tipos de ação social e de seu fundamento racional de modo a defender o agir social como uma interação comunicativa, cujos sujeitos se orientam pela busca do entendimento. Também afirma a necessidade de potencializar interações comunicativas e de diálogo que estimulem a construção de teorias e práticas críticas que tratem de superar as desigualdades anteriormente criadas pelo modelo dual da sociedade de informação (Crea, 1998) – o que a torna eixo central desta investigação.

Seguidor da mesma linha de seus grandes predecessores (Horkheimer e Adorno), o autor se constitui como pensador da escola de Frankfurt tentando, porém, uma reconstrução e ampliação da teoria crítica da sociedade, de modo a criar caminhos de superação de seus problemas, uma vez que considera haver, nas atuais sociedades modernas, um predomínio do uso da racionalidade instrumental pelos indivíduos. Para tanto, desenvolve em sua teoria quatro tipos de ação social: *ação teleológica, ação normativa, ação dramatúrgica e ação comunicativa.*

A *ação teleológica* é definida por Habermas como sendo a primeira a ocupar o centro da teoria filosófica da ação. Tal ação pressupõe relações entre um sujeito e um mundo objetivo, definido pelo autor como totalidade dos estados de coisas existentes produzidas mediante uma certa intervenção no mundo. Desse modo, o sujeito "realiza um fim ou faz que se produza o estado de coisas desejado elegendo, em uma situação dada, os meios mais congruentes e aplicando-se de maneira mais adequada" (HABERMAS, 1987a, p.122). Por meio de suas opiniões e intenções, o sujeito pode apresentar basicamente duas classes de relação racional com o mundo. Racional porque pode submeter-se a uma avaliação objetiva em duplo sentido de ajuste: no primeiro se coloca como questão se o sujeito consegue pôr em concordância suas percepções e opiniões com aquilo que é o "caso no mundo"; no segundo se coloca a questão de se o sujeito consegue articular o que é o "caso no mundo" com seus desejos e intenções.

Habermas (1987a) alerta para o fato de que, em ambas as situações, o sujeito pode desenvolver manifestações que serão avaliadas por um terceiro no que diz respeito ao

seu ajuste ou desajuste com o mundo: pode fazer afirmações verdadeiras ou falsas e realizar intervenções que podem ter êxito ou fracasso, ou seja, alcançar o efeito que se propõe a conseguir no mundo ou dele se distanciar. Segundo o autor, estas relações entre sujeito e mundo permitem manifestações que podem ser avaliadas conforme critérios de verdade e de eficácia.

De acordo com Habermas (1987a, p.122), a ação teleológica se amplia e se transforma 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". Ele ressalta ser este modelo interpretado em termos utilitaristas, uma vez que se supõe que o sujeito escolhe e avalia meios e fins do ponto de vista da maximização de utilidade, ou de expectativas de utilidade, como no caso da teoria da decisão ou da teoria dos jogos que se fazem em Economia, Sociologia e Psicologia Social.

No que tange aos pressupostos ontológicos, Habermas classifica a ação teleológica como "(...) um conceito que pressupõe um só mundo, que neste caso é o mundo objetivo" (*ibid.* p126). Por outro lado, a ação estratégica tem base em ao menos dois sujeitos que atuam com vistas a obter um determinado fim, e que realizam seus propósitos orientando-se por e influindo sobre as decisões de outros sujeitos. Assim, o resultado desta ação depende também de outros sujeitos, os quais se orientam no sentido de conseguir seu próprio êxito e só se comportam cooperativamente na medida em que isso possa encaixar-se em seu cálculo egocêntrico de utilidades. Dessa forma, os sujeitos que praticam esta ação têm de estar preparados cognitivamente, de modo que não somente possam se apresentar no mundo dos objetos físicos, como também dos sistemas que tomam decisões de modo a ampliar seu aparato mental de captação do que é o "caso no mundo". Embora com suas diferenciações da ação teleológica, este tipo estratégico de ação, ainda assim, não torna mais complexo o conceito de mundo objetivo, porque tampouco exige mais que um só mundo.

Já o conceito de *ação regulada por normas* é apresentado por Habermas (*ibid.*) enquanto uma pressuposição de relações entre um sujeito, um mundo objetivo e um mundo social a que pertence o mesmo sujeito enquanto portador de um conjunto de saberes que garantem interações normativamente reguladas. "Um mundo social consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas" (1987a, p. 128). E todos os sujeitos para quem são válidas estas normas (que as aceitam como válidas) pertencem ao mesmo mundo social.

Enquanto o mundo objetivo refere-se à existência de estados de coisas, o mundo social refere-se à vigência de normas. Para Habermas (*ibid.*), uma norma possui

validade social ou vigência quando é reconhecida pelos destinatários como válida ou justificada. Ser válida significa ser aceita por todos os afetados, porque regula os problemas de ação em benefício de todos. O reconhecimento intersubjetivo estabelece a validade social ou vigência da norma.

O autor ainda explica que as pretensões normativas de validade não estão postas em relação aos valores culturais, embora estes possam vir a ser incorporados enquanto normas. Em tais tradições, as necessidades dos sujeitos resultam também plausíveis aos demais dentro da mesma tradição, mas que "(...) tal interpretação convincente das necessidades somente se transforma em motivos legítimos de ação quando os correspondentes valores se colocam normativamente para um círculo de afetados diante da regulação de determinadas situações problemáticas" (Habermas, 1987, p.128-129). Só assim os sujeitos podem esperar uns dos outros uma ação orientada por valores normativamente fixados para todos os afetados.

Estas considerações explicitam, de certa forma, a existência de várias associações que o modelo normativo de ação faz. Não há apenas a associação de um agente de um complexo cognitivo, senão também de um complexo motivacional, o que possibilita um comportamento de acordo com as normas. Há, ainda, um modelo de aprendizagem que engloba a interiorização de valores. As normas vigentes só adquirem força motivadora da ação na medida em que os valores materializados nelas representam padrões, segundo os quais se interpretam as necessidades no círculo de destinatários das normas e cujos processos de aprendizagem tenham se convertido em padrões de percepção das próprias necessidades.

A partir desses pressupostos, Habermas (*ibid.*) considera que as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social também estão sujeitas a uma avaliação objetiva de direção de duplo ajuste: uma referente à questão de se os motivos e as ações de um sujeito concordam com, ou se desviam das normas vigentes, e outra se elas encarnam valores que na relação com um determinado problema expressam interesses suscetíveis de universalização dos afetados, merecendo, com isso, a aceitação por seus destinatários. No primeiro caso, avalia-se se as ações estão ou não em concordância com a norma e, no segundo caso, se as normas estão justificadas ou não, se merecem ou não ser reconhecidas como legítimas.

Quanto à *ação dramatúrgica*, Habermas (1987a) define-a "(...) como um encontro no qual os participantes constituem uns para os outros um público visível para o qual se representa algo mutuamente" (p131). Por meio de uma representação, o sujeito deixa ou não transparecer algo de sua subjetividade, buscando ser visto e aceito pelo público em questão.

As qualidades dramatúrgicas da ação são vistas por Habermas (*ibid.*), de certa forma, como parasitárias, uma vez que se encontram sobre uma estrutura de ação teleológica, para a qual as pessoas controlam os estilos de suas ações de acordo com seus próprios propósitos, e os sobrepõem a outras atividades. Exemplo disto seria o caso de um empregado que deseja impressionar seu patrão e realiza seu trabalho de acordo com alguns princípios da representação dramática.

A principal diferença existente neste tipo de ação para com as demais (teleológica e regulada por normas) é que na dramatúrgica o sujeito, ao representar diante dos demais um determinado lado de si mesmo, necessariamente tem de se relacionar com seu próprio mundo subjetivo. Habermas (*ibid.*) define o mundo subjetivo como a totalidade de vivências às quais o sujeito tem um acesso privilegiado com relação às demais.

O autor destaca que esta esfera de subjetividade só pode ser chamada de "mundo" quando o significado de um mundo subjetivo pode ser explicitado de forma similar ao significado de mundo social por referência à vigência de um sistema de normas, análoga à existência de estados de coisas. Porém, ela não deve ser entendida como estados mentais ou episódios internos, mas sim enquanto vivências análogas à existência de estados de coisas, sem necessidade de assimilar um ao outro. De maneira geral, os sentimentos e desejos só podem ser manifestos como algo subjetivo. Não podem ser manifestos de outro modo, e não podem entrar em relação com o mundo externo, nem com o mundo objetivo, nem com o mundo social. Por isso, a expressão de desejos e sentimentos só pode ser vista a partir da relação reflexiva do falante com o seu mundo interior.

Esse tipo de ação também está acessível mediante uma avaliação objetiva, mas sobre apenas uma direção de ajuste: com a intenção de entender a si mesmo, o sujeito expressa, também no momento adequado, suas vivências de modo a pensar aquilo que se diz ou simplesmente se limitar a fingir vivências que expressa. Este ato de pensar realmente aquilo que se diz é considerado por Habermas (*ibid.*) como, inquestionavelmente, uma questão de veracidade, embora o autor reconheça que às vezes é difícil separar a questão da veracidade da questão da autenticidade nas situações em que o que importa é a exatidão da expressão.

Ocorre, portanto, dentro da ação dramatúrgica, a presença de dois mundos: um mundo interno e outro externo. Enquanto atores, os sujeitos só podem adotar uma atitude frente à sua própria subjetividade e enquanto espectadores (público) uma atitude frente às manifestações de outro ator.

> (...) as manifestações expressivas dramatizam a subjetividade do ator frente a outros atores, delineando-a no mundo externo; frente a este, o ator somente pode adotar em principio uma atitude objetivante, e esta se estende, à diferença do que ocorre com a ação regulada por normas, não somente aos objetos físicos, senão também aos objetos sociais. (HABERMAS, 1987A, p. 135)

Em virtude dessa opção, Habermas acredita que a ação dramatúrgica pode adotar diferenças latentes porque o sujeito considera os expectadores não como público, mas como oponentes. A partir das construções do autor, é possível entender que a escala da auto-escenificação aborda desde a comunicação sincera das próprias intenções, desejos e estados de ânimo, até a manipulação cínica das impressões que o sujeito desperta nos demais. Uma ação dramatúrgica que fosse avaliada somente a partir de critérios do êxito que se busca, transformar-se-ia, assim, numa ação estratégica na qual os participantes não seriam somente agentes "racionais com objetivos a fins", mas também oponentes capazes de manifestações expressivas.

Por fim, Habermas explica o último tipo de ação pautado no paradigma comunicativo, que traz um suposto a mais quando comparado 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, 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.

Diferentemente dos outros tipos de ação, Habermas explica que a ação comunicativa pressupõe uma nova concepção de linguagem:

> Somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que o seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. Este conceito interpretativo de linguagem é o que se sobressai às distintas tentativas da pragmática formal. (HABERMAS, 1987a, p.137-138)

Esse tipo de ação ocorre pela interação entre no mínimo dois sujeitos capazes de ação e linguagem que, seja por meio dos recursos verbais ou não verbais, "(...) estabelecem uma relação interpessoal com o fim de se entender sobre uma situação de ação para poder, assim, coordenar de comum acordo seus planos de ação e com ele suas ações" (CREA, 1998). Ou seja, os sujeitos, por meio de suas intenções e objetivos, buscam entre si chegar a um

entendimento de modo a estabelecer acordos nas ações a se realizarem. Em todo esse processo, a interpretação é vista como principal ferramenta que busca analisar o contexto da situação e suas referidas negociações para se chegar a um consenso. 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 "conversação".

> 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)

Para que a ação seja orientada ao entendimento e à busca de consenso, Habermas 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, com efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo 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. (*ibid*, p. 144)

Nesse sentido, o autor destaca ser o *consenso* um acordo alcançado comunicativamente entre pelo menos dois atores, que tem por pressuposto o reconhecimento intersubjetivo destas três pretensões de validez 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 uma destas pretensões. Importa observar nesse processo comunicativo que Habermas 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.

Na visão de Habermas (2003), o risco do dissenso se apresenta da seguinte forma:

> **A motivação racional para o acordo, que se apóia sobre "poder dizer não", tem certamente a vantagem de uma estabilização não-violenta de expectativas de comportamento. Todavia, o alto risco de dissenso, alimentado a cada passo através de experiências, portanto através de contingências repletas de surpresas, tornaria a integração social através do uso da linguagem orientado pelo entendimento inteiramente implausível, se o agir comunicativo não estivesse embutido em contextos do mundo da vida, os quais fornecem apoio através de um maciço pano de fundo consensual** (...) o mundo da vida nos envolve no modo de uma certeza imediata, a partir da qual nós vivemos e falamos diretamente...o mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais – tudo reproduzido pelo agir comunicativo (...). (grifos do autor). (HABERMAS, 2003, p.40 e 41)

Dadas essas colocações, o discurso ideal é visto pelo autor como a possibilidade de condições mais democráticas de diálogo, por meio de argumentos que visam estabelecer uma decisão mais racional sobre os assuntos em questão, realizado de forma absolutamente igualitária, ou seja, no espaço público, em que todas as pessoas possam freqüentar em condições iguais de debate.

> Num espaço de comunicação, falantes e ouvintes planejam suas próprias convicções a respeito de um tema que por uma situação concreta se faz relevante. No ato comunicativo comprovam reciprocamente a validez de suas emissões e de suas posturas. Os argumentos de cada um dos participantes no diálogo respondem a uma visão subjetiva de entender o mundo. A possibilidade de dialogar, criticar, discernir e consensuar todas as emissões, permite ao sujeito da comunicação refletir sobre e questionar suas próprias proposições. (CREA, 1998, p. 47)

Dentro dessa perspectiva conceitual da ação orientada ao entendimento na busca pelo consenso, a sociedade é vista *simultaneamente como sistema e mundo da vida.* Definido por Schütz e destacado por Habermas (1987a), o mundo da vida é entendido enquanto horizonte no qual os agentes comunicativos se movem, e dentro do qual se interagem a partir de três mundos: objetivo, social e subjetivo. O primeiro é definido "como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo" (HABERMAS, 1987a, p. 125); o segundo por aquilo que "consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas" (*ibid*., p. 128) e o terceiro, que é apresentado

como a "totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais" (*ibid.*, p. 132).

Tal conceito ganha relevância para entendermos as relações que os sujeitos estabelecem durante suas ações comunicativas, entre suas posições "extramundanas" e "intramundanas", sobre as quais podem se entender e consensuar. Explica o conceito de mundo da vida:

> O significado desta expressão pode ser esclarecido intuitivamente pela referência àqueles objetos simbólicos que geramos quando falamos e atuamos, desde as manifestações imediatas (como são os atos de fala, as atividades teleológicas etc.) passando pelos sedimentos de tais manifestações (como são os textos, as tradições, os documentos, as obras de arte, as teorias, os objetos da cultura material, os bens, as técnicas etc.) até os produtos gerados indiretamente, suscetíveis de organização e capazes de estabilizarem-se a si mesmos (como são as instituições, os sistemas sociais e as estruturas da personalidade). (HABERMAS, 1987a p. 154)

Ou ainda:

> O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem colocar-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e em que podem criticar e exibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. Em uma palavra: a respeito da linguagem e da cultura os participantes não podem adotar *in actu* a mesma distância que a respeito da totalidade dos fatos, das normas e das vivências, sobre as quais é possível o entendimento. (HABERMAS, 1987-b, p.179)

Completa:

> Um mundo da vida constitui, como vimos, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um. (p.184)

Habermas defende, portanto, a correlação entre estes dois sistemas (mundo da vida e sistema) porque tanto as instituições nas quais estão postos os mecanismos de controle (como o dinheiro e o poder) podem canalizar ou influenciar o mundo da vida e os complexos

de ação estruturados comunicativamente, como também o mundo da vida pode influenciar os âmbitos de ação formalmente organizados.

Habermas salienta que a teoria dos sistemas, pautada na racionalidade técnica ou instrumental, compreende os imperativos funcionais inerentes à conservação do sistema social, que penetram as estruturas simbólicas do mundo da vida de forma a colonizá-las, uma vez que renunciam às formas de integração social nas sociedades modernas, classificando-as em *patologias do mundo da vida induzidas sistematicamente*.

Para tanto, Habermas parte do princípio de que a racionalidade técnica e seus sintomas devem ser compreendidos dentro desses dois mundos, os quais as teorias anteriores não deram conta de explicar, uma vez que cada qual, à sua forma, não chegou a propor a racionalização do mundo da vida em geral, nem da emergente complexidade sistêmica como tal.

Mesmo que a teoria de Habermas nos aporte outros elementos importantes de análise que os aqui apresentados, são estes os principais conceitos que dão base ao projeto Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido pelo CREA. Tais conceitos permitem entender a busca de transformação das relações entre as esferas do mundo da vida e sistema que representam escolas e famílias de modo a transformar suas ações em buscas de melhor entendimento. Transformações que já se encontram em desenvolvimento em algumas escolas, como veremos mais adiante.

1.3.2.. Teoria da dialogicidade de Paulo Freire

Para o projeto Comunidades de Aprendizagem, tão importantes quanto as elaborações de Habermas acerca da ação comunicativa, são as concepções de Freire acerca do conceito de dialogicidade, em torno do qual desenvolve sua teoria da ação dialógica, considerada de fundamental importância para a construção de práticas mais humanas e democráticas nas escolas.

Condizente com a racionalidade comunicativa, o conceito de dialogicidade permite importantes mudanças na forma das pessoas se verem e se relacionarem com o mundo.

Reconhecido mundialmente e considerado como um dos principais pensadores da educação, Freire (2005) expõe sua concepção de mundo, de educação e de ser humano enquanto possibilidade de transformação para um mundo mais dialógico e transformador.

Por diálogo, o autor entende um encontro entre os homens *para ser mais,* enquanto *fenômeno humano.* Historiciza a essencial intersubjetividade do ser humano, portanto *relacional.* Assim, compreende que as pessoas se encontram diante de um mesmo mundo, no qual se afastam e coincidem ao mesmo tempo enquanto *histórico/existencial:*

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por suas vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 90)

O conceito de palavra verdadeira em Freire diz respeito a um encontro em que se solidarizam os atos de agir e de refletir das pessoas. Para tanto, ele ressalta a necessidade de se reconquistar o direito primordial de se dizer a palavra, direito ainda negado a muitas pessoas: "(...) a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens". (FREIRE, 2005, p.91)

Partindo desses princípios, o autor ressalta que não há diálogo sem profundo amor, sem humildade, sem fé, sem confiança, sem esperança e sem se pensar criticamente o mundo. Quanto ao *amor*, o autor revela ser este um conceito de diálogo essencial para os atos de criação e recriação da pronúncia do mundo: *"Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo"*. (*ibid.*, p.92)

Sobre o conceito de *humildade*, o autor explica que a pronúncia do mundo, a partir da qual os homens o recriam, não pode ser um ato arrogante. Dito de outra forma, o diálogo jamais ocorre entre as pessoas que se alienam na ignorância, vendo-a somente nos outros; entre aquelas que se consideram melhores e diferentes dos outros e que consideram que a pronúncia do mundo deve ser feita por um grupo seleto de pessoas, ao invés de ser por todo o povo, fecham-se às contribuições de outras pessoas e temem a superação das desigualdades.

> Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p.93)

Em relação ao conceito de *fé*, Freire (*ibid.*) nos indica que este já é um dado *a priori* do diálogo, o qual existe antes mesmo de que ele ocorra. Fé no sentido de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que é direito de todos os homens e

todas as mulheres. Porém não se trata de uma fé ingênua. Sendo dialógico e também crítico, o sujeito sabe que tem condições de se fazer, de se criar e de se transformar porque entende ser este um poder de todos os homens e mulheres, mas também sabe que numa situação concreta pode ter esse poder prejudicado. Isso, porém, não deve imobilizá-lo, e sim ser entendido como um desafio a ser enfrentado.

Se partirmos do princípio de que existe fé nas pessoas, a confiança se instaura com ela, uma vez que permite fazer os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo e uma vez que ela falha, também irão falhar todos os demais princípios. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra não coincide com os atos.

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, *ibid*, p.94)

Quanto ao conceito de *esperança*, Freire (*ibid*.) destaca que ele se encontra pautado na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, que por sua vez não se faz no isolamento, mas na comunicação. Embora nos encontremos sob uma forma injusta de humanização, o autor nos indica que ela não deva ser um motivo para desesperança, mas sim uma razão em que se possa desejá-la mais, e de procurar sem descanso a restauração da humanidade: *"Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero"*. (*ibid*. p.95)

Tais considerações podem ser completadas por meio de uma outra obra do autor, chamada "Pedagogia da Esperança", na qual Freire (2003) destaca ser o ato de sonhar não apenas um ato político, mas histórico-social, pertencente à natureza humana, que "(...) dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se" (FREIRE, 2003, p.91). Portanto, para ele, não há mudança sem sonho, bem como não há sonhos sem esperança.

Por fim, o autor indica que não há diálogo verdadeiro sem um pensar crítico por parte das pessoas, que percebam a realidade como um processo, ao invés de algo estático - presente no pensar ingênuo.

Ainda segundo Freire (2006), em "À Sombra Desta Mangueira", a relação dialógica é vista enquanto prática fundamental à natureza humana e à democracia. Para ele:

> A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. (FREIRE, 2006, p.74)

De formas complementares, em todas suas análises teóricas, Freire nos chama a atenção para construirmos, enquanto sujeitos históricos, esta natureza humana, em busca de mais igualdade social.

Com base nessas considerações, ressaltamos uma análise mais voltada para as teorias das ações antidialógicas e dialógicas desenvolvidas pelo autor. Enquanto caracteriza as primeiras como opressoras, as segundas são vistas como revolucionário-libertadoras.

Freire (2005) destaca ser a conquista, o dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural características da primeira ação, e a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural características da ação dialógica.

Enquanto no ato de conquista há um sujeito que domina - antidialógico/dominador - e um objeto dominado, no ato de co-laboração há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo e sua transformação. Ela só ocorre via comunicação, que é sempre diálogo, e se funda na co-laboração. A partir dela, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia no sentido de agirem sobre ela para transformá-la. A co-laboração é provocada, assim, pela comunhão.

> Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação. Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. (FREIRE, 2005, p.194)

O ideal não é aderir a uma outra realidade, mas proporcionar às pessoas um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. E para isso, precisam de outro aspecto importante, ressaltado pelo autor, que é o da organização das classes populares. Conceito este relacionado à sua unidade.

> O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução. Entre os

> elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha, a ousadia do que testemunham, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. (FREIRE, 2005, p.203)

Portanto, o autor indica que toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide na estrutura social para mantê-la, reforçando sua dominação, ou para transformá-la, a favor da libertação dos homens. "*A ação cultural ou está a serviço da dominação - consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes - ou está a serviço da libertação dos homens" (p.207).*

Ambas, *permanência – mudança* se mantêm dialeticamente nas estruturas e, por isto, necessitam ser mantidas diante da ação dialógica. Enquanto na invasão cultural os sujeitos retiram de seus valores e ideologia, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, de forma a partir de seu mundo e entrando no mundo do outro, na síntese cultural, os sujeitos não o fazem como invasores, porque estão dispostos a conhecer este "outro mundo" com seu povo e não transmitir algo a eles. Não negam as diferenças entre uma visão e outra, mas se fundam nelas. O que se nega é a invasão de uma pela outra.

Contudo, todo o esforço que Freire faz e que de certa forma foi brevemente aqui sistematizado, mostra-se no sentido de se criar uma teoria da ação libertária, uma teoria da ação dialógica, para enfrentar a ação antidialógica, tão presente em nossa sociedade.

Pode-se dizer, então, que ao se tentar rever a idéia de participação na escola, a partir da dialogicidade, os sujeitos deverão construir suas relações sobre aquilo que consideram importante e não sobre algo imposto de "um" sobre o "outro". O fato também de haver a dialeticidade entre infra e superestrutura, conceitos diretamente relacionados ao mundo da vida e sistema de Habermas, faz do projeto uma possibilidade de concretização de ação dialógica, pautada na racionalidade comunicativa. Dialeticidade é vista, assim, no sentido de que a cultura para Freire não é, portanto, uma superestrutura imposta pela infra-estrutura econômica, mas sim um conjunto de experiências, valores, escolhas, ações que compõem a história dos seres humanos capazes de materializar seus próprios modos de ser, de agir e conviver, capazes de transformar o mundo e mudar suas trajetórias, dentro de um movimento constante de vir a ser.

1.3.3. Modernização reflexiva

O conceito de reflexividade desenvolvido por Giddens (1991 e 1997) e por Beck (1997), embora disposto sob diferentes perspectivas, representa um elemento importante para a radicalização da modernidade. Beck enfatiza o plano da auto - reflexividade societária enquanto Giddens destaca a auto - reflexividade pessoal sobre aquilo que podemos chamar de "plano da vida".

À luz desse conhecimento, Giddens (1997) destaca sua preocupação com a construção de uma análise institucional sobre as principais contradições existentes na vida moderna: segurança x perigo e confiança x risco. Acredita que a reflexividade seja uma característica central de toda ação humana e que deva ser priorizada de modo diferente nas atuais sociedades:

> A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Temos que elucidar a natureza deste fenômeno. (...) todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas. (...) em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz das descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material. (GIDDENS, 1991, p. 45)

Giddens (1997) nos fala ainda da importância do processo de conscientização na reflexividade:

> Poucas pessoas no mundo podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas por acontecimentos ou organismos distantes [...] As ações cotidianas de um indivíduo produzem conseqüências globais [....] Esta extraordinária – e acelerada – relação entre as decisões do dia-a-dia e os resultados globais, juntamente com o seu reverso, a influência das ordens globais sobre a vida individual, compõem o principal tema da nova agenda. As conexões envolvidas são freqüentemente muito próximas. Coletividades e agrupamentos intermediários de todos os tipos, incluindo o Estado, não desaparecem em conseqüência disso, mas realmente tendem a ser reorganizados ou reformulados. (GIDDENS, 1997, p.75)

Por outro lado, Beck (1997) privilegia uma reflexão pautada no eixo estrutural da sociedade moderna, pensando na emergência de novas estruturas moldadas pelo fim da primeira modernidade (industrial) e o aparecimento da sociedade de risco. De acordo com o autor,

> A modernidade reflexiva, como uma modernização ampla, solta e modificadora da estrutura, merece mais que curiosidade filantrópica por ser uma espécie de 'nova criatura'. Também politicamente, esta modernização da modernização é um fenômeno importante que requer a maior atenção. Em certo aspecto, implica inseguranças de toda uma sociedade, difíceis de delimitar, com lutas entre facções em todos os níveis, igualmente difíceis de delimitar. Ao mesmo tempo, a modernização reflexiva envolve apenas uma dinamização do desenvolvimento, que, em si, embora em contraposição a uma base diferente, pode ter conseqüências exatamente opostas. Em vários grupos culturais e continentes isso é associado ao nacionalismo, à pobreza em massa, ao fundamentalismo religioso de várias facções e credos, a crises econômicas, crises ecológicas, possivelmente guerras e revoluções, sem esquecer os estados de emergência produzidos por grandes catástrofes – ou seja, no sentido mais estrito, o dinamismo do conflito da sociedade de risco. (BECK, 1997: 14)

A partir dessas reflexões, podemos dizer que Giddens e BecK compartilham idéias importantes para o projeto Comunidades de Aprendizagem. Indicam, como Habermas e Freire, a necessidade de processos emancipatórios de educação orientados no diálogo e na reflexão. Tais autores argumentam a favor da emergência de novas formas organizacionais mais democráticas. Como diz Beck (1997, p. 46) "(...) é preciso abandonar a idéia de que as administrações e os especialistas sabem exatamente aquilo que está bem ou aquilo que está mau para todos". Portanto, a modernização reflexiva possibilita processos ativos de auto-identidade, propiciando o desenvolvimento de formas mais autênticas de emancipação humana.

1.3.4. A Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica é princípio central de *Comunidades de Aprendizagem*. Tal conceito baseia-se nas teorias sociais mais atuais[19] e busca uma educação

---

[19] Com base nas análises de Saso et al (2000), podemos destacar a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987a e b), que define serem todas as pessoas capazes de linguagem e ação; a teoria da modernização reflexiva de Beck (1998), que destaca ser a reflexão diante do diálogo um elemento cada vez mais determinante em nossa

igualitária ante os principais desafios da sociedade da informação. Saso et al (2002) definem aprendizagem dialógica como:

> O que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condicões de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando desde pretensões de validez. (p.92)

A aprendizagem dialógica é compatível com a idéia de que a aprendizagem depende de todas as interações que realiza o alunado dentro e fora da sala de aula. Assim, é preciso superar a sala de aula tradicional da sociedade industrial e abri-la a outros agentes educativos, coordenando-a com tudo o que sucede fora dela. Esses elementos compõem a chave para enfrentar questões como o fracasso escolar e os problemas de convivência. Desta perspectiva, todos os agentes educativos, além de poderem entrar na sala, participam e se entendem para planejar ações comuns por meio do diálogo igualitário (comissões, assembléias, entrada na sala de familiares e voluntariado etc.). Assim, a aprendizagem dialógica se mostra como a mais adequada para responder às novas exigências sociais e educativas da sociedade da informação: faz com que a comunidade se envolva na educação das crianças, já que a escola não pode assumir mais toda esta responsabilidade sozinha; a entrada de diversas pessoas e culturas na escola possibilita aprendizagens mais ricas e variadas; estimula-se o diálogo igualitário entre todos os agentes educativos ante um objetivo comum; utiliza-se 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 etc.).

Para entendermos melhor o conceito de aprendizagem dialógica, é necessário remeter à explicação de três correntes: objetivista, construtivista e comunicativa. O quadro 1 descreve as principais características e diferenças entre estas perspectivas.

---

sociedade e nossa individualidade; o conceito de dialogicidade de Freire (1997) e o trabalho do CREA que demonstram a importância do diálogo reflexivo na busca por oferecer um ensino mais igualitário para todas as pessoas.

Quadro 1: Perspectivas objetivista, construtivista e dialógica

PARADIGMA	POSITIVISTA	COMPRENSIVISTA	COMUNICATIVO
CONCEPÇÃO	**OBJETIVISTA**	**CONSTRUTIVISTA**	**COMUNICATIVA**
BASES	A realidade é independente dos indivíduos que a conhecem e atuam nela.	A realidade é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem.	A realidade social é uma construção humana. Os significados são construídos comunicativamente mediante a interação das pessoas.
EXEMPLO	Um papel é um papel independentemente de como o vemos.	Um papel é um papel porque o vemos como um objeto adequado para escrever.	Um papel é um papel porque nos pusemos de acordo para utilizá-lo para escrever.
APRENDIZAGEM	Ensino tradicional Aprende-se por meio da mensagem que emite o professor.	Aprendizagem significativa Aprende-se por meio da relação de novos conhecimentos, que se incorporam à estrutura cognitiva a partir dos conhecimentos prévios.	Aprendizagem dialógica Aprende-se por meio das interações entre iguais, professorado, familiares, amigos que produzem o diálogo igualitário.
FORMAÇÃO	Do professorado em conteúdos a transmitir e nas metodologias para fazê-lo.	Do professorado em conhecimentos do processo de aprendizagem dos atores e de sua forma de construir os significados.	Do professorado, familiares e comunidade em conhecimentos dos processos de aprendizagem dos indivíduos e grupos por meio da construção interativa de significados.
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientação pedagógica que não tem devidamente em conta os aspectos psicológicos e sociológicos.	Orientação psicológica que não tem devidamente em conta os aspectos pedagógicos e sociológicos.	Orientação interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica e epistemológica.
CONSEQUÊNCIAS	A imposição de uma cultura homogênea gera e reproduz desigualdades.	A adaptação à diversidade sem ter em conta a desigualdade do contexto gera aumento das desigualdades.	Com a transformação do contexto, o respeito às diferenças se inclui como uma das dimensões da educação igualitária.

Fonte: SASO et al (2002, p.50).

A aprendizagem dialógica envolve sete princípios:

1. *Igualdade de diferenças:* defende-se a igualdade incluindo ao mesmo tempo o direito de toda pessoa poder viver de maneira diferente (cultura, estilo de vida etc.).

2. *Diálogo igualitário:* Para respeitar o princípio da igualdade de diferenças, o diálogo deve ser igualitário, ou seja, que as diferentes contribuições das diferentes pessoas se avaliem em função dos argumentos e não desde posições de poder (status). Assim, tanto o professorado, o alunado como os familiares e voluntariado podem contribuir com questões valiosas para a escola, pois, estas não se medem em função de status que ocupam, mas da validade de seus argumentos.
3. *Inteligência cultural:* contempla a capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento, acabando assim com a priorização da inteligência acadêmica sobre a prática, as habilidades comunicativas e cooperativas. Cada pessoa desenvolve sua inteligência e suas aprendizagens segundo o contexto social no qual se movimenta e, portanto, cada pessoa desenvolve um tipo de inteligência ou outro segundo o lugar onde realiza suas interações. Com base nesta inteligência cultural qualquer pessoa pode participar da escola porque pode contribuir em um plano de igualdade.
4. *Solidariedade:* O diálogo igualitário deve desenvolver-se em solidariedade com os outros (a cooperação nos grupos interativos, nas comissões mistas, etc., estendendo-se ao conjunto da comunidade e da humanidade).
5. *Dimensão instrumental:* o diálogo não pode descuidar nunca da dimensão instrumental, ou seja, este deve servir para adquirir conhecimentos importantes. Trata-se de um diálogo que nos leve à ciência, à rigorosidade e à reflexão.
6. *Transformação*: Só transformando o contexto cultural conseguiremos superar o fracasso escolar.
7. *Criação de sentido:* quando as pessoas podem decidir, dizer e participar sem restrições, cria-se nelas um processo de sentido no qual vão redefinindo constantemente sua identidade, seus conhecimentos, seus interesses, suas crenças.

1.4. As fases do projeto de Comunidades de Aprendizagem

Com base nas análises de Mello (2002), Saso (2001) e Valls (1999), 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.

A primeira etapa implica as fases de sensibilização, de tomada de decisão, de sonho, de seleção de prioridades e de planejamento. E a segunda é composta pela investigação, formação e avaliação.

Geralmente, uma pessoa da equipe escolar entra em contato com os núcleos de investigação que desenvolvem o projeto, no caso da Espanha, o CREA e, no caso do Brasil, o Niase, para dar início ao processo de transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem.

Em primeiro lugar, 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.) estarem de acordo sobre a difusão do projeto. Inicialmente ela é realizada com os profissionais da escola. Nesse momento discutem-se características da sociedade atual, necessidades de formação para o novo contexto, a estrutura do projeto e os compromissos a serem assumidos, bem como os antecedentes do projeto.

As escolas investigadas passaram por este processo de diferentes formas. No caso da escola "Montserrat", da Espanha, houve a elaboração, inicialmente, de um plano estratégico (correspondente ao que no Brasil denominamos projeto político-pedagógico da escola). No caso da escola em contexto brasileiro, após a apresentação para a equipe da Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) e com sua concordância, houve uma divulgação do projeto para toda a rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, a partir da qual algumas escolas decidiram conhecer melhor o projeto.

Após esta etapa, com os elementos de análise da fase de sensibilização, chega o momento de toda a comunidade educativa - famílias, professoras, alunos, administrações locais etc.- tomarem a decisão de iniciar ou não o projeto de CA. Esta etapa tem que cumprir os seguintes requisitos formulados pelo CREA para uma boa transformação:

- 90% do corpo docente tem de estar de acordo em desenvolver o projeto.
- Há de se estabelecer acordo com a equipe gestora da unidade escolar.
- O projeto tem de ser aprovado também pelo Conselho Escolar.
- A SMEC tem de dar apoio à experiência, dotando-a de um status específico que suponha as autonomias econômica e pedagógica necessárias para a realização do projeto. No caso da Catalunha, veremos mais adiante que é a inclusão dos projetos nos Planos Estratégicos.

- Nomear uma pessoa que assegure uma relação constante entre a própria SMEC, o centro escolar e os núcleos de investigação. Esta pessoa tem de dedicar pelo menos um dia inteiro para estar na unidade escolar e acompanhar a implantação do projeto.

Depois de aprovado, passa-se à sensibilização de familiares e outros agentes da comunidade. Vale destacar que esta é uma das fases mais bonitas do projeto, na qual se pode ver o mundo da vida e o sistema se inter-relacionando, pelo fato de a escola dar ouvidos aos familiares, de forma a conhecer melhor seus sonhos e necessidades.

De uma forma mais compacta, discute-se com os familiares os mesmos conteúdos abordados na sensibilização da equipe escolar. Também devem decidir se desejam o projeto. A maioria deve ser favorável. É importante destacar que as duas partes (familiares e escola) têm de aceitar o projeto na escola, pois caso uma delas não esteja favorável, este é encerrado no mesmo momento.

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. Como se pode observar nas Comunidades de Aprendizagem, há sonhos que podem ser efetivados muito rapidamente diante dos recursos já existentes na escola como, por exemplo, a abertura da biblioteca para que familiares, estudantes e voluntários/as possam ler juntos e dedicar-se à realização de tarefas de casa, pesquisas etc. (biblioteca tutorada); a entrada de pessoas externas nas aulas para auxiliar na dinamização da aprendizagem (grupos interativos); na formação de familiares etc. Geralmente os sonhos são referentes à melhoria da aprendizagem das crianças; melhoria das condições físicas e materiais escolares; melhoria e ampliação das atividades educativas (biblioteca, teatro, informática, reforço), participação de mais gente na escola e na sala de aula (colaboradores); oferecimento de atividades de formação aos familiares e professorado etc. Também é uma fase envolvente em que todos, como dizia Freire (2003), sonham enquanto sujeitos que se fazem e refazem no processo de construção da história.

A fase do sonho é seguida da 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. Nesta, os processos de investigação, formação e avaliação serão constantes. Compõe-se uma comissão gestora (com a direção da escola, a coordenação, familiares, CREA ou Niase, associações, representante do âmbito de vinculação da escola ao poder público).

A comissão gestora é responsável por gerenciar o projeto de Comunidades de Aprendizagem. Reúne-se mensalmente com os coordenadores das comissões de trabalho e representantes do CREA/ Niase. Nessa reunião são feitos relatos do que foi realizado pelas comissões de trabalho e discutidas as formas de dinamização de trabalho na escola. "A avaliação torna-se instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem" (MELLO, 2002).

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.

A centralidade da aprendizagem pressupõe tanto a busca de alternativas para a estrutura tradicional de atendimento às crianças (para que os alunos e alunas estejam o máximo de tempo possível em atividade formativa) quanto a formação dos familiares. Para tanto, professores unem-se ao voluntariado, rompendo estruturas de idade e de grupo (formação, por exemplo). Há, também, a participação de familiares, voluntários, alunado, pessoas de entidades, com profissionais da escola, para planejar como a aprendizagem poderá ser potencializada (MELLO, 2002).

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.

Após oferecer elementos para a compreensão das bases teóricas do projeto e de seu funcionamento, passamos agora à descrição da pesquisa, caracterizando a metodologia crítico-comunicativa utilizada para seu desenvolvimento.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA COMUNICATIVA: ABRINDO NOVAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL.

> "A questão verdadeiramente não é estar livre para falar sobre diálogo, mas para lutar pelo direito de participar de um diálogo vivo"
>
> **Paulo Freire**

A metodologia crítico-comunicativa de pesquisa foi elaborada 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, contando também com as elaborações de Paulo Freire 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, podendo, portanto, interpretar os dados conjuntamente com os/as pesquisadores/as. Assim, os momentos da pesquisa geram nos sujeitos possibilidade de reflexão e acordos, sendo ela mesma possibilidade de transformação da situação investigada (MELLO, 2002).

O capítulo está composto por três itens: o primeiro deles é referente à apresentação de algumas considerações importantes que os autores Habermas e Freire fazem -e que dão base à metodologia comunicativa; no segundo, abordamos os objetivos e os procedimentos do estudo, pautados em técnicas de coleta de dados da referida metodologia de pesquisa e, além disso, caracterizamos os sujeitos participantes; por fim, no terceiro, destacamos as escolas onde foram coletados os dados.

2.1. Metodologia comunicativa

Esta tese focaliza 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 e, portanto, está baseada nas atuais teorias sociológicas, principalmente, na Teoria

da Ação Comunicativa de Habermas (1987a e b) e na de Dialogicidade de Paulo Freire, já abordadas em capítulo anterior.

Caracterizada por ser uma disciplina que estuda as ações dos sujeitos e os acontecimentos da sociedade, as ciências sociais passaram, no final do século XX e início do XXI, por um processo de redefinição de seus papéis para atender às novas exigências da Sociedade Informacional. Trata-se, segundo Habermas (1987) e outros teóricos atuais da Sociologia, do surgimento de um novo conceito dual de sociedade, que considera a realidade social diante de seus aspectos sistêmicos e subjetivistas (Flecha, Gómez e Puigvert, 2001). Situada dentro do paradigma comunicativo, tal realidade é vista como uma construção humana que não mais depende dos significados que as pessoas lhe atribuem, mas daqueles construídos comunicativamente mediante a interação das pessoas por meio de três mundos: objetivo, social e subjetivo. Tal realidade, de acordo com Habermas (1987a), está estruturada simbolicamente, juntamente com o pesquisador:

> O científico social se encontra com objetos já estruturados simbolicamente; e estes encarnam estruturas de um saber pré-teórico, com o qual os sujeitos capazes de linguagem e de ação constituíram. O sentido próprio dessa realidade já estruturada simbolicamente, com a qual o científico social se encontra quando trata de constituir seu âmbito objectual, está radicado nas regras gerativas conforme às quais os sujeitos capazes de linguagem e de ação que aparecem nesse âmbito objectual produzem direta ou indiretamente o plexo de sua vida social. (*ibid*., p. 154)

No paradigma objetivista, ou positivista, a realidade estudada é aquela que é observável e constatável: os fatos. Daí o uso de uma metodologia exclusivamente quantitativa. E a forma em que o ser humano pode conhecer objetivamente, segundo o positivismo, é mediante o método, o qual neutraliza a subjetividade do observador. Porém, a realidade é que o observador já possui significados prévios e interpretações que influenciam sua visão, e, portanto, suas interpretações nunca serão neutras e objetivas (CREA, 1998).

No paradigma construtivista, a realidade se apresenta como uma construção social, não mais independente das pessoas. O conhecimento depende do processo de interpretação, através da utilização exclusiva de metodologia qualitativa. Embora o investigador se apresente como um participante dentro de um processo de entendimento, as interpretações não são

dialogadas, uma vez que sempre será o investigador quem tomará a decisão final sobre elas. (*ibid.).*

Desse modo, a importância do diálogo surge dentro da metodologia comunicativa que implica num diálogo intersubjetivo entre iguais e mostra a reflexão dos próprios sujeitos, suas motivações e suas interpretações, em um maior nível de implicação e de um tipo de relações mais simétricas possíveis até então não consideradas pelas perspectivas subjetivistas anteriores (fenomenologia de Schutz ou etnometodologia de Garfinkel e hermenêutica de Geertz)[20].

Condizente com o conceito de ação comunicativa de Habermas, Freire (2006) nos aporta sua definição de relação dialógica enquanto prática fundamental da natureza humana e da democracia enquanto exigência epistemológica:

> "(...) por questão de método jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercando-o. (p.74). "Tomar distância epistemológica" significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no cerco epistemológico, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser". (FREIRE, 2006, p.74)

Dessa forma, a dialogicidade não pode ser vista apenas como instrumento utilizado pelo observador/a/ investigador/a em coerência com suas proposições, mas como uma maneira de comunicação entre investigador/a e participantes.

Tal comunicação, segundo Habermas (1987a, p.153), põe "em questão o tipo habitual de objetividade do conhecimento, já que o intérprete, ainda que sem intenções de ações próprias, tem que participar na ação comunicativa e se vê confrontado no próprio âmbito objetual com as pretensões de validez ali impostas" (p.165). Ressalta existir somente uma diferenciação de função entre as interpretações do observador e dos participantes, não de estrutura.

Explica melhor dizendo que na descrição e nas interpretações de um ato de fala feito pelo/a pesquisador/a, a tomada de postura de afirmação ou negação dos participantes tem de estar presente, em busca de decursos de ação simplificados em termos típico-ideais: "o significado das ações e da conduta de outras pessoas, o significado das próprias palavras faladas e escritas tem que ser considerado como pertencentes a um dado" (*ibid*, p.159).

Portanto, afirma Habermas ser a ação comunicativa o meio pelo qual se dá a ruptura com o desnível interpretativo abrangente em todas as demais ações: teleológicas, regulada por normas e dramatúrgica. Segundo os princípios do modelo comunicativo dessa ação, o pesquisador dispõe de uma mesma competência de interpretação complexa que a do observador: "(...) quem quer entender-se tem que supor padrões comuns que permitam aos implicados decidir se há ou não há consenso" (*ibid.,* p.161).

Na metodologia comunicativa, consideram-se as vozes das pessoas "investigadas" no processo de pesquisa. As mães, voluntários/as, professores, alunos etc. se convertem em agentes ativos que refletem sobre a realidade que estão vivendo. Elas, por meio do diálogo intersubjetivo e de sua reflexão, decidirão os aspectos que são importantes abordar, elaborando conclusões sobre sua realidade etc. A análise institucional e de contexto que se pretende levar a cabo baseia-se no diálogo igualitário, em que as falas das pessoas não são vistas pelo status social, mas sim pelos argumentos que elas utilizam. Desse modo, priorizam-se as pretensões de validade em detrimento das pretensões de poder. Assim, estará em um mesmo plano a palavra de uma professora da escola com estudos universitários e a de uma mãe sem estudos acadêmicos (princípio da inteligência cultural e do diálogo igualitário).

Consideremos que esse processo de participação das pessoas aumenta a reflexividade, a criatividade e o rigor científico da análise. O/a investigador/a se vê obrigado/a a rever suas interpretações, a reler o que sabe e a revisar muitas questões, muitas das quais lhe aparecem como novas. Entendemos que um processo de pesquisa é muito mais que uma reafirmação do que se espera encontrar.

Por meio do diálogo e da reflexão, chega-se à ciência, à profundidade científica, à rigorosidade e ao conhecimento (princípio da dimensão instrumental da aprendizagem dialógica). Um dos princípios-chave de todo projeto deve ser a transparência: a todo/a participante serão explicados os objetivos e os processos de pesquisa, além disso, as partes do estudo estarão à disposição de quem queira consultá-las e contribuir com opiniões.

As principais características da metodologia comunicativa são:

---

[20] Para maior aprofundamento, consultar Habermas (1987); Geertz (2001) Flecha, Gómez & Puigvert (2001), Mello (2006), CREA (1994, 1996, 1998, 2000), Freire (1997)

1) *Dialogicidade:* Significa dialogar em todo o processo de análise com as pessoas implicadas e que participam da análise. Dessa maneira se rompe com a divisão habitual entre sujeito e objeto de estudo nos processos de análise.

2) *Prática transformadora:* Ações são propostas para melhorar algum elemento da realidade investigada (escola) a partir do diálogo intersubjetivo (conhecimento com utilidade social).

3) *Pretensão de fazer ciência:* A metodologia comunicativa é coerente com as dinâmicas dialógicas que se dão na sociedade da informação e com as teorias dos autores e autoras mais importantes das Ciências Sociais atualmente.

2.2. A coleta de dados

Com o intuito de compreendermos as perspectivas das pessoas participantes a respeito de suas experiências e os significados que atribuem a uma dada realidade que se quer conhecer, neste caso, a situação sócio-educativa de duas Comunidades de Aprendizagem, localizadas em contextos diferentes, Brasil e Espanha, traçamos os objetivos e o percurso metodológico da presente pesquisa.

Quanto aos objetivos, eles foram delineados para: a) identificar e analisar as melhorias ocorridas na relação entre familiares e escola, b) identificar e analisar a aprendizagem das crianças, em duas escolas inseridas no projeto CA há mais de dois anos; c) analisar o potencial das práticas realizadas nessas duas escolas, juntamente com a participação dos familiares e voluntariado e d) intervir nessas realidades.

De modo a alcançar tais objetivos, passamos então para o desenvolvimento dos planos de trabalho correspondentes a cada um dos contextos específicos: Brasil e Espanha. Vale destacar que, no caso do contexto espanhol, além da orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, este foi traçado com a Profa. Dra. Rosa Maria Valls, da Universidade de Barcelona e integrante do CREA, que acompanhou o processo de coleta por três meses na Espanha. No caso dos dados do Brasil e desenvolvimento da tese, a orientação ficou a cargo exclusivo da orientadora brasileira.

Chegamos assim, à configuração da coleta de dados, que ficou estruturada da seguinte forma:

- No contexto brasileiro: entrevistas em profundidade com a diretora, a vice-diretora, a coordenação, seis familiares, seis professores/as, seis crianças e seis voluntários de uma escola de Comunidades de Aprendizagem que se encontrava no projeto há mais de dois anos.
- No contexto espanhol: entrevista com a diretora, duas crianças, quatro voluntários/as, dois familiares, três professoras e dois grupos de discussões (familiares de AMPA e crianças) da escola observada, para entender as principais mudanças ocorridas quanto à participação das famílias e do aprendizado do alunado.

Tal amostra foi pensada com o intuito de atingir maior diversificação dentro dos diferentes segmentos de coleta. Primeiramente, não prevíamos as quantidades das entrevistas de forma diferenciadas, porém, levando-se em conta os tempos disponíveis de cada contexto, consideramos melhor ampliarmos a coleta em contexto brasileiro. Vale destacar que esta foi configurada juntamente com a participação das diretoras das escolas, as quais também puderam nos ajudar na escolha dos participantes a serem entrevistados.

Após o planejamento da pesquisa, partimos então para o estudo a ser realizado em campo e suas respectivas fases. Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2004 e meados de janeiro de 2005, desenvolvi estágio de pesquisa junto ao CREA (Centro Especial de investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), voltado ao estudo das bases teóricas e metodológicas do projeto CA e realização de entrevistas numa escola que já desenvolvia o projeto há mais de dois anos. No total, foram 21 dias vivenciados na escola Maré de Deu de Montserrat.

De acordo com as orientações da Profa. Dra Rosa Valls Carol da Universidade de Barcelona e do CREA, era de fundamental importância que me inserisse em algumas atividades como voluntária para conhecer melhor o contexto escolar, bem como fazer minha primeira aproximação com os sujeitos a serem entrevistados de modo a gerar um certo grau de confiança. Foi assim que participei como voluntária permanente nas classes de castelhano para os familiares e na biblioteca tutorada, além de algumas participações pontuais nos grupos interativos e na informática para as crianças. Semanalmente, participava também das reuniões das comissões da biblioteca e de formação para elaborar atividades, discutir temas etc. compostas por professoras,

mães e voluntárias, e somente por voluntárias na de formação. Daí foi acontecendo minha proximidade com os sujeitos até o momento em que foram realizadas as entrevistas.

Depois desta fase iniciamos, então, no final de 2005 a realização da coleta de dados em contexto brasileiro, embora seja válido destacar que algumas participações sistemáticas nas atividades e sensibilizações já vinham sendo desenvolvidas desde o ano de 2003, quando foi iniciada a implantação do projeto Comunidades de Aprendizagem na escola Antônio Stella Moruzzi. Conforme orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, primeiramente foi redigido um ofício endereçado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos, solicitando uma autorização para a pesquisa ser realizada na escola; a autorização foi concedida pela Secretária de Educação e pela própria direção da escola, dando assim, início ao processo de coleta de dados. A seguir, retratamos mais detalhadamente cada uma das técnicas aplicadas no processo de coleta e de análise dos dados.

2.2.1. Técnicas qualitativas aplicadas na obtenção, análise e interpretação dos dados.

Os instrumentos de coleta utilizados, pautados na metodologia comunicativa, foram de natureza qualitativa, tentando assegurar, por um lado, o fato prioritário que a interpretação deva ser elaborada com os participantes e, por outro, permita caracterizar a importância social da participação e não-participação cultural (CREA, 1994-1996).

Foram consultados relatórios, vários documentos e estatísticas que nos permitiram conhecer um pouco mais na realidade dos ambientes escolares investigados. Também foram consultados os dossiês produzidos semestralmente pelas duas escolas investigadas em parceria com seus centros de investigação, a saber, CREA (Espanha) e Niase (Brasil). Nesses documentos, foi possível levantarmos além de outras informações, dados quantitativos acerca do número de atividades desenvolvidas nas escolas, número de professores, familiares e voluntariado envolvido etc.

Depois, informações foram buscadas diretamente por meio do diálogo em entrevistas em profundidade, grupos de discussão comunicativos e experiências próprias de interesse - o diário de campo - que nos colocaram mais em relação direta com o fenômeno estudado: a escola, o ambiente e as pessoas implicadas.

Cada técnica contribuiu com um tipo de conhecimento diferente e que se alcança por vias diferentes. A utilização de diversas técnicas, assim como de pessoas participantes na análise, responde à vontade de enriquecer e poder triangular a informação (validar a informação por diferentes perspectivas para garantir maior credibilidade e rigorosidade à análise). A seguir, apresentamos mais detalhadamente cada uma das técnicas adotadas nesta investigação.

1) *As entrevistas em profundidade*

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. Essas interpretações se constroem a partir da relação dialógica entre o investigador/a e a pessoa participante.

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.

Primeiramente, explicamos sempre à pessoa que se tratava de uma pesquisa e que elas/eles participariam das análises. Também explicamos os objetivos do estudo e os motivos pelos quais escolhemos os sujeitos para participarem da análise. Uma vez explicadas a análise e a informação que se esperava obter, no caso do contexto brasileiro, cada pessoa assinou um termo de compromisso de participação na investigação para garantir sua legitimidade dentro do estudo (ver Apêndice A). Também, pedimos sempre permissão às pessoas para poder gravar a entrevista em uma fita e depois transcrevê-la.

As entrevistas foram realizadas na escola por indicação das pessoas participantes, por ser o ambiente natural delas e no qual se sentiam à vontade.

No caso do *contexto europeu*, foram realizadas 12 entrevistas, sendo: 4 com voluntariado, 2 com mães, 1 com a diretora, 3 com professoras, 2 com alunos/as. Como algumas das participantes não eram de procedência espanhola, e este foi o caso das duas mães árabes, as

entrevistas foram feitas na companhia de um intérprete. Na classe de formação, quando realizei a entrevista com uma das mães, uma das voluntárias proveniente do Marrocos, mas que já falava fluentemente o castelhano, ajudou na tradução. Na outra entrevista, um integrante do CREA pertencente à cultura árabe se ofereceu para fazer a entrevista juntamente comigo, pois esta mãe não tinha fluência no castelhano. Segundo um dos princípios da aprendizagem dialógica, referente à *solidariedade*, cria-se um espaço solidário desenvolvido pelas contribuições de todas as pessoas, que implica a não competividade, a confiança, o apoio mútuo e a não imposição. (SASO et al, 2002, 106).

Como havia mais pessoas pesquisando na escola e porque também precisavam fazer algumas entrevistas num curto espaço de tempo, foi-nos proposto, por alguns dos sujeitos, que fizéssemos as entrevistas em conjunto, porque não tinham muita disponibilidade de horário. Estas aconteceram com a diretora, uma professora e um familiar. Por haver proximidade nos temas orientadores das entrevistas (história, princípios, concepções e desenvolvimento de CA na escola Montserrat, bem como as visões e vivências dos agentes educativos - professorado, direção, familiares, crianças e voluntariado - sobre suas participações, aprendizagens e melhorias das relações etc. (ver Apêndice B), combinamos entre nós, pesquisadoras, o compartilhamento de alguns dados, pois não pudemos estar todas juntas em alguns momentos, por incompatibilidade de horário. Desse modo, os grupos de discussão com as mães de AMPA (associação de familiares) e com as crianças foram realizados por duas estagiárias/pesquisadoras catalãs, alunas da Universidade de Barcelona, que estavam na escola há mais tempo, enquanto eu e mais outra voluntária participávamos das aulas de castelhano. Também cabe dizer que, embora algumas das entrevistas não tenham sido realizadas por todos/as pesquisadores/as, tal decisão foi acordada com os sujeitos participantes, que se mostraram prestativos para com os trabalhos. Quanto às entrevistas com estudantes, uma aluna e um aluno foram indicados pelas professoras como sujeitos – essas crianças participavam da biblioteca tutorada da escola.

As entrevistas foram sendo realizadas de acordo com a disponibilidade de tempo das pessoas. Primeiramente, foram entrevistados os familiares, seguidos dos voluntários, professores, crianças e direção. Tiveram duração de aproximadamente uma a duas horas.

Em *contexto brasileiro* a escolha dos sujeitos a serem entrevistados na escola se deu devido ao contato previamente estabelecido com os professores, crianças, familiares e

voluntariado que participaram desde o início das atividades promovidas pelo projeto na escola, como informática, grupos interativos, biblioteca tutorada, comissões etc.

No total foram realizadas 28 entrevistas, distribuídas da seguinte forma: 06 crianças, 06 voluntários/as, 06 familiares, 06 professoras, 02 diretoras e 01 vice-diretora, 01 representante da Secretaria de Educação. Alguns desses sujeitos que no momento não se encontravam mais na referida Escola também foram convidados e aceitaram participar da pesquisa (caso de 03 mães, 02 professoras, 02 voluntários e 01 diretora).

Devido a uma série de mudanças ocorridas nos cargos dos professores e da direção dentro da Escola, decorrente do processo eleitoral realizado no ano de 2004, o projeto passou por um período de instabilidade, no ano de 2005, bem como por uma nova avaliação por todos os professores e direção. Discutiram sobre a continuidade do projeto na escola e chegaram a um consenso sobre sua permanência. Desse modo, as atividades foram aos poucos sendo retomadas e o voluntariado contatado. Diante disso, avaliamos que a coleta seria mais bem realizada no ano de 2006 e assim ocorreu. No início do ano de 2006, as pessoas começaram a ser contatadas e os encontros agendados.

A grande maioria das entrevistas foi realizada na escola, uma vez que ela se apresentava como um local de referência das pessoas. Duas delas foram desenvolvidas na casa das participantes (uma professora que se encontrava afastada da escola e uma mãe), e outras duas com o voluntariado na minha própria casa. Em todas as oportunidades, a opção foi dos/as entrevistados/as. Em geral a duração das entrevistas foi de uma a duas horas.

As primeiras foram realizadas com a diretora e a vice-diretora da escola, que posteriormente nos ajudaram a pensar na incorporação das demais pessoas. Também consideramos importante entrevistarmos, além da direção atual, a diretora que estava anteriormente no cargo, e que deu início ao projeto na escola em 2003. Em 2005 ela se encontrava em outra instituição, desenvolvendo também o projeto de Comunidades de Aprendizagem.

As questões das entrevistas versaram sobre formação e trabalho (características e dificuldades); o projeto de Comunidades de Aprendizagem dentro da escola (melhorias, transformações, dificuldades e propostas de melhoria etc.); participação dos familiares; aprendizagem das crianças entre outros (ver Apêndice C).

Depois, as professoras foram contatadas e as entrevistas agendadas. Elas também ocorreram na escola. Foram entrevistadas seis professoras: quatro que são efetivas na escola, embora uma se encontrasse afastada no momento por motivos pessoais e outra que recentemente fora efetivada em outra instituição. Os temas das entrevistas foram semelhantes aos destinados à direção, sendo em alguns casos mais aprofundados, como no caso dos grupos interativos, da profissão docente etc.; também tiveram duração de aproximadamente uma hora. Vale ressaltar um comentário feito por algumas professoras a respeito da participação na pesquisa: estavam muito satisfeitas em poder ter esse tempo para pensar e refletir sobre o projeto, pois no dia-a-dia se vêem consumidas por muitos afazeres.

Na seqüência, as entrevistas foram realizadas com os familiares, seguidas das crianças e voluntariado. Os temas levantados abordaram temas como as suas participações, avaliação do projeto na escola e sugestões para superação das dificuldades.

2) *Os grupos de discussão comunicativos*

De acordo com CREA (1995-1998), nos *grupos de discussão comunicativos*, tanto os pesquisadores quanto as pessoas participantes adotam uma atitude de dialogantes; refletem e discutem sobre uma situação concreta, argumentando 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 conversação derive para temas que saiam dos objetivos estipulados.

- É uma interpretação pactuada da realidade.

Na Espanha, utilizamos os dados desenvolvidos a partir dos grupos de discussão realizados com as mães pertencentes à associação de familiares (AMPA) da escola, assim como um grupo de discussão com crianças de segunda e terceira série da mesma escola, com idades entre oito a nove anos, provenientes da cultura cigana e espanhola. Como já fora ressaltado, tais grupos não foram aplicados por nós, mas compartilhados com as outras pesquisadoras que também se situavam na escola naquele dado momento.

No Brasil, os grupos de discussões 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, realizando efetivamente o diálogo igualitário. Passamos agora a relatar algumas das situações dos grupos de discussões que mostram um pouco deste processo vivido.

A primeira delas ocorreu no grupo de discussão realizado com seis professoras, mais especificamente na leitura de uma das temáticas levantadas dentro dos fatores exclusores, a saber, a falta de comunicação. Com exceção de uma professora, todas as demais indicaram a necessidade de melhorar a divulgação do projeto para com elas, principalmente por meio de mais quadros de avisos. Uma vez feita a leitura, esta professora imediatamente questionou as demais sobre seus posicionamentos, argumentando que as informações do projeto estavam sendo passadas de forma constante por meio do quadro de aviso exposto. Já outra professora levantou a questão de que eles não ofereciam boa visibilidade, precisando ser redimensionados para outros lugares com mais acesso, como por exemplo, a sala das/os professores/as. As demais também indicavam a necessidade de reorganizá-los, principalmente para atingir os familiares, destacando a possibilidade de colocá-los nos portões da escola. Diante desses argumentos, a professora da qual havia levantado o debate pôde entender a importância de estar difundindo as formas de

comunicação e concordou com tal necessidade, embora não tenha deixado de manter sua posição inicial.

Outra situação semelhante ocorreu com outra professora que não pôde estar presente no grupo. Após fazer a leitura dos dados, esta professora chegou a dizer que havia pensando na possibilidade de rever sua postura, uma vez que esta lhe parecia se apresentar de forma muito otimista comparada com as falas das demais colegas entrevistadas. Porém, após avaliar novamente todos seus argumentos, ela decidiu por manter sua posição inicial, mesmo não sendo esta vista de forma consensuada no grupo. Acreditava que seus argumentos poderiam servir como forma de reflexão para as demais colegas, como ocorrera com ela, mostrando o fato que, dentro do projeto, pode haver diferentes visões. Sobre algumas questões discutidas no grupo, como, por exemplo, no caso do voluntariado, a posição dessa professora foi realmente de extrema importância para considerar diferentes pontos de vista e análises.

Em todos os grupos, foi possível identificarmos a ocorrência de uma discussão muito importante a respeito das visões pertencentes a outras categorias. Assim, por exemplo, as professoras ao olharem as posições das mães, entendiam aspectos antes não considerados por elas:

> -Prof1: Olham, vocês viram as falas dessa mãe. Ela falava sobre a dificuldade da criança em não reconhecer as cores. Foi legal ela ter indicado isso, porque às vezes muitas coisas nos passam despercebidas. Nesse ponto, o grupo interativo ajudava, pois nos dava um retorno individual das condições de cada criança diante às atividades.
> -Prof2: Outra coisa que eu percebi foi sobre a importância que tal atividade podia proporcionar aos familiares, uma vez que tiveram a chance de conhecer de perto nosso trabalho e nos ajudar. Muitas mães perceberam o quanto às vezes era difícil o ambiente de sala de aula e isso foi muito bom.

Da mesma forma as mães, ao verem as posições das professoras, também puderam entender melhor seu trabalho:

> Mãe1: Nossa eu fiquei numa sala em que as crianças eram muito falantes. Pensei imediatamente na professora, de como era difícil para ela que ficava cinco horas por dia com elas.
> Mãe 2: Algumas crianças eram realmente terríveis, pois precisavam de uma atenção individualizada. È por isso que eu acho que quanto mais ajuda a gente puder prestar a professora, melhor.
> Mãe 3: É por isso que a gente precisaria divulgar mais.

Vale ressaltar que a indicação nos grupos de discussão era sempre no sentido da não-culpabilização de nenhuma das partes envolvidas, mas sim de propostas de melhoria:

> Mãe 1: Eu acho importante investir na divulgação, porque tinham muitos familiares que não freqüentavam à escola, ficando sem saber das coisas.
> Mãe 2: Não sei, eu fico pensando muito nos motivos que a grande maioria dos familiares apresentavam para não estar na escola. Acho que era uma questão de postura que alguns realmente não eram acostumados a freqüentá-la. Nesse sentido, eu penso que o ideal seria oferecer-lhes algumas atividades que fossem mais vinculadas às suas necessidades, como oficinas, cursos de modo a deixá-los mais próximos do ambiente escolar.

3) Os diários de campo

Trata-se de um diário aberto composto por observações, reflexões, interpretações e explicações próprias das vivências da pesquisadora nas escolas, nas relações, nas atividades etc. Aqui, cabe a ela explorar sua subjetividade de modo a abarcar aspectos de uma dada realidade. Vale destacar que embora tenha estado desde o princípio de implantação do projeto na escola "EMEB Antônio Stella Moruzzi", como um dos membros do Niase, com atuação na equipe do Projeto Comunidades de Aprendizagem, apenas fizemos utilização para a presente pesquisa, dos dados referentes aos dossiês produzidos pelas escolas em conjunto com o Niase, já que este é um documento aberto ao qual qualquer pessoa pode ter acesso. Vale dizer que este foi um acordo estabelecido entre pesquisadora e participantes, já que na pesquisa comunicativa, toda a coleta tem de ser acordada entre todas/os.

2.2.2. A forma de análise dos dados

Como ressaltado acima, uma das principais características da metodologia comunicativa é a intervenção dos participantes no processo de interpretação dos dados, que no caso da pesquisa aqui investigada pôde ser realizada em dois momentos, a saber, um de caráter individual e outro de caráter coletivo. Passamos agora a descrevê-los melhor.

Após a transcrição das entrevistas em profundidade com os participantes, levantamos em cada uma delas, as temáticas abordadas (relação família-escola, aprendizagens, avaliações sobre o projeto CA etc.) e as redigimos em forma de texto, fazendo ao final a construção de um primeiro quadro de análise, seguido das propostas de melhoria. Este quadro proposto pela metodologia comunicativa aqui adotada nos permitiu analisar as temáticas recorrentes dentro de dois fatores: transformadores e aqueles que se colocam como obstáculos, conforme o exposto abaixo:

Quadro 2: Exemplo de análise comunicativa

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos (fatores exclusores)
1. temas	

Tais fatores fazem referência às interações e interpretações tanto espontâneas quanto reflexivas dos participantes da investigação (CREA, 1995-1998, pg. 61). Por fatores exclusores, entendemos as dificuldades e obstáculos que algumas pessoas ou grupo de pessoas enfrentam para se incorporarem a uma prática e a benefícios sociais; e, por fatores transformadores, aqueles que superam ou contribuem para superar um obstáculo que impede ou dificulta a incorporação dessas pessoas em práticas e benefícios. Acerca dos temas ou variáveis sobre os quais se centrou a análise, encontramos basicamente a participação da comunidade-escola (voluntariado, familiares etc), cultura organizativa da escola, aprendizagens e as experiências dos/as participantes.

Tais fatores podem se manifestar explícita ou implicitamente (não diretamente expressos pela pessoa). Isso significa que durante a realização das diversas técnicas de coleta, buscamos transformar a "queixa" em propostas de melhoria, como recomendam autores do CREA. Dessa maneira, tentamos sempre por meio do diálogo com as pessoas fazer surgirem idéias e propostas que superam as dificuldades indicadas. Aparece aqui a possibilidade de mudança.

Explicamos aos participantes da pesquisa que, em todo momento, elas/eles poderiam sugerir e opinar sobre outros temas que considerassem importantes e que não tivessem sido previstos pela pesquisadora, num primeiro momento, na análise.

Uma vez finalizada esta etapa, passamos então para a realização de um primeiro retorno individual com as/os participantes com o objetivo de verificarmos as veracidades dos conteúdos e suas análises. Tais encontros se deram de diferentes formas. Em alguns casos, as/os participantes preferiram fazer a leitura conjunta do sumário, manifestando suas opiniões logo na seqüência. Já outras/os optaram por fazer a leitura individualizada, fazendo suas marcações para depois conversarmos sobre elas. Outros/as ainda, preferiram por indisponibilidade de tempo fazer a discussão via e-mail.

Vale destacar que este foi um processo muito cansativo da pesquisa por haver tido em alguns casos a necessidade de realizar mais de um encontro para discutir sobre as disposições dos conteúdos das entrevistas. Foi o caso de um depoimento que achávamos ser importante deixá-lo para análise, mas que depois, diante dos argumentos levantados pela/o participante, chegamos ao acordo de que seria melhor não incorporá-lo à análise devido à exposição de risco que tal dado poderia causar à participante, uma vez que tratava de questões burocráticas. Numa outra situação, uma/um das/os participantes também questionou a respeito de uma interpretação equivocada da pesquisadora a respeito de uma dada temática, explicando na seqüência o que realmente queria dizer acerca daquele dado. Esse é um ponto muito importante adotado pela metodologia comunicativa, uma vez que dá a possibilidade de as/os participantes reverem suas posições de forma a refletirem sobre elas e falarem de suas próprias interpretações, explicando possíveis compreensões equivocadas.

Importa considerar aqui ainda que as nossas influências e interações foram abordadas, de modo a fazer uma análise de nossas próprias manifestações, uma vez que estamos situadas numa posição dialógica com a/o entrevistada/o. Tanto os participantes quanto o pesquisador entram numa relação em que chegam a se comprometer com o problema a ser investigado, produzindo um efeito a si mesmos (CREA 1995-1998).

Em seguida, tratamos de reunir os dados por categoria (professores, crianças, familiares etc.) e construir seus referidos quadros de análises. No caso dos familiares, por exemplo, levantamos três grandes eixos temáticos (relação comunidade-escola, aprendizagens e projeto CA) e suas referidas subdivisões segundo os fatores transformadores e aqueles se colocavam como obstáculos. Para tanto, resgatamos todos os textos produzidos em forma de sumários das entrevistas individuais, bem como as propostas de melhoria de modo a classificarmos as falas dos sujeitos dentro de cada fator correspondente, pois tínhamos como

objetivo obtermos uma visão geral das percepções de todos os participantes pertencentes a cada categoria analisada. Abaixo, apresentamos o quadro 3 com alguns exemplos de subdivisões referentes à categoria dos familiares, cujas falas foram agrupadas:

Quadro 3: Análise comparativa final das falas dos familiares

Temáticas	***Fatores transformadores***	***Fatores que se colocam como obstáculos***
1. Relação Comunidade-escola	1. Postura aberta e inclusiva da escola 2. Maior Participação da comunidade 3. Avaliação positiva da direção	1. Falta de voluntariado 2. Falta de divulgação aos familiares 3. Decréscimo na participação dos familiares 4. Falta de disponibilidade das pessoas 5. Acusação aos familiares que não participam
2. Aprendizagens	1. Grupos interativos - Aceleração e melhoria de aprendizagem - Troca de diálogo entre professores e familiares - Aproximação da família da realidade de outras crianças - Trabalho com respeito e solidariedade - Trabalho com a inclusão de todas as crianças nos grupos	1. Grupos interativos - Atraso para reiniciar os grupos a cada semestre - Falta de diálogo e interação entre professores e voluntários - Trabalho voluntário muito voltado aos interesses individuais
3. Projeto CA	1. Relação mais igualitária 2. Avaliação positiva do projeto 3. avaliação positiva das reuniões e comissões mistas	1. Declínio do projeto 2. Falta de continuidade das comissões 3. Ausência de comunicação do projeto para com todos os envolvidos.

Uma vez finalizados, realizamos então a segunda devolução das análises dos dados para os participantes da pesquisa. Diferentemente da primeira, esta foi dada de forma coletiva por meio de grupos de discussões. Partíamos do principio de que cada categoria precisava ter acesso e conhecimento sobre os depoimentos de todos/as participantes da pesquisa e assim fizemos. Reunimos cada grupo separadamente (professoras, mães, crianças etc.) e apresentamos todos os quadros de análises referentes a todas as categorias de sujeitos abordados na pesquisa. Com as pessoas que não puderam participar do grupo, o mesmo foi feito individualmente. Portanto, a orientação dada era de propor sugestões sobre os assuntos que se mostravam conflituosos para cada categoria. Pela falta de disponibilidade de tempo, a direção da

escola e algumas pessoas não puderam comparecer ao grupo de discussão; com essas pessoas foram realizados encontros individuais, assegurando-lhes o acesso aos dados e análises.

Após esta etapa, seguimos para a fase de sistematização das análises dos dados. Primeiramente, reunimos todas as temáticas e discussões levantadas por cada categoria de modo a reorganizá-las nos quadros de análises. Dessa forma, as posturas dos participantes foram retomadas na busca por transformar os decursos de ação simplificados em termos típico-ideais: incorporação dos significados das ações e condutas dos participantes na descrição e interpretação dos atos de fala que elaboramos. Nesse sentido, ao considerarmos as vozes dos participantes nos obrigamos a rever nossas próprias interpretações e análises, aumentando a reflexividade e o rigor científico da análise.

2.2.3. Da aproximação com os sujeitos

Na Espanha, minha aproximação com os participantes da pesquisa se deu a partir de seus contextos naturais de atuação. Por um determinado período de tempo, participei de algumas atividades escolares de modo a me aproximar mais de suas realidades. Ao ficar semanalmente nas classes de castelhano e na biblioteca, além de estar na escola em outros espaços, fui me aproximando mais das mães, dos voluntários e das crianças que seriam por mim entrevistadas de forma a lhes passar maior confiança. No total, a pesquisa nesse contexto, envolveu 12 participantes, dos quais são melhor caracterizados no quadro 4:

Quadro 4: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa no contexto espanhol.

Sujeitos[21]	**Origem**	**Perfil**	**Atividade que participa**
Osvaldo	Marrocos	Voluntário	Grupos interativos
Mare	Madri	Voluntária	Grupos interativos e formação de familiares
Antonieta	Catalunha	Voluntária	Formação de familiares
Marli	Catalunha	Voluntária	Grupo interativo, formação de familiares, atividades de reforço e basquete
Sueli	Uruguai	Professora de educação especial	Grupos interativos e biblioteca tutorada.
Mariane	Catalunha	Professora	Biblioteca tutorada

[21] Diante acordo estabelecido previamente com os sujeitos da pesquisa, os nomes que se apresentam são fictícios.

Ane	Catalunha	Professora e coordenadora do projeto de CA em Terrassa.	Grupo interativo, aulas de reforço para crianças imigrantes, projeto da rádio, projeto Comenius.
Natália	Catalunha	Diretora	Organização e gestão escolar
Reila, Paula, Ariane e Hilda	Catalunha	Alunas	Grupos interativos (crianças das quais participaram do grupo de discussão)
Larissa e André	Catalunha	Aluno e aluna	Grupos interativos (participantes das entrevistas)
Leila	Marrocos	Mãe	Formação de castelhano
Aline	Marrocos	Mãe	Formação de castelhano

Quanto à aproximação dos sujeitos brasileiros, essa ocorreu com alguns desde o princípio do projeto na escola, onde participava como pessoa de referência do Niase, núcleo que acompanhava a implantação das atividades - algumas pessoas entrevistadas já não se encontravam na escola. Em contexto brasileiro, a pesquisa englobou um total de 28 sujeitos, que se encontram descritos no quadro 5.

Quadro 5: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa no contexto brasileiro.

Sujeitos[22]	**Origem**	**Perfil**	**Atividades que participa**
Mariana	São Carlos	Professora (em afastamento)	Grupos interativos
Eva	São Carlos	Professora	Biblioteca
Aline	São Carlos	Professora iniciante	Grupos interativos
Fábia	São Carlos	Professora	Grupos interativos
Denise	São Carlos	Professora	Não teve participação no projeto
Ilda	São Carlos	Professora	Grupos interativos
Rafa	São Carlos	Voluntária	Informática
Tales	São Carlos	Voluntário	Informática
Marco	São Carlos	Voluntário	Biblioteca
Valéria	São Carlos	Voluntária	Biblioteca e grupos interativos
Jana	São Carlos	Voluntária	Biblioteca e grupos interativos
Luma	São Carlos	Voluntária	Biblioteca
Liliane	Campinas/São Carlos	Mãe	Grupos interativos
Luci	São Carlos	Mãe	Grupos interativos
Telma	São Carlos	Mãe	Grupos interativos

[22] *(ibid.)*

Cássia	Paraná	Mãe	Grupos interativos
Dani	São Carlos	Mãe	Biblioteca Grupos interativos
Márcia	São Carlos	Mãe	Biblioteca
Eliza	São Carlos	Direção	Comissões
Gilda	São Carlos	Vice-direção	Comissões
Adriana	São Carlos	Secretaria de Ensino	Sensibilização e comissões
Jonas	São Carlos	Criança	Grupos interativos e biblioteca
Elton	São Carlos	Criança	Grupos interativos e biblioteca
Marta	São Carlos	Criança	Grupos interativos e biblioteca
Isadora	São Carlos	Criança	Biblioteca, Tertúlia e grupos interativos;
Mara	São Carlos	Criança	Grupos interativos
Liliane	São Carlos	Criança	Comissões

2.3. As escolas investigadas

Neste item apresentamos as duas escolas que se dispuseram a participar da realização da pesquisa em seus contextos. Destacamos primeiramente a escola de Educação Básica "Maré de Deu de Montserrat", localizada no município de Terrassa/Catalunya/Espanha, para depois passarmos à descrição da Escola Municipal de Educação Básica "Antônio Stella Moruzzi", localizada na cidade de São Carlos/São Paulo/Brasil.

2.3.1. A escola espanhola Maré de Deu de Montserrat

No final do ano de 2004, durante os meses de outubro, novembro e dezembro, bem como início de janeiro de 2005, foi realizada a investigação na Escola de Educação Básica *Maré de Deu de Montserrat*. A escola localiza-se num bairro periférico de Montserrat, dentro da cidade de Terrassa, distrito de Barcelona/Espanha.

Com base em várias estatísticas, conhecemos um pouco a comunidade onde a escola se insere (dados da população ativa, por distrito e bairro em relação à origem, setor de atividade e instrução). O bairro onde se localiza a escola nasceu em 1958, tendo uma população com alto índice de pessoas desempregadas. Como forma de instalar a mão-de-obra barata que vinha trabalhar na cidade e que provinha de distintos pontos da província, naquele momento, o

bairro se caracterizava por ser trajeto de muita gente jovem que vinha para viver em outros pontos da cidade, e pela chegada de população imigrada, proveniente de outros países. Havia, também, grande porcentagem de população cigana.

Do ponto de vista ocupacional, a maioria da população que tinha emprego trabalhava no setor industrial e de serviços (especialmente na construção ou na venda ambulante, principalmente as famílias ciganas). As famílias realizavam, em sua maioria, trabalhos manuais não qualificados. Muitas mulheres do bairro se dedicavam ao trabalho doméstico. Muitos dos empregos que possuíam eram de caráter temporário. As baixas taxas de natalidade presentes no estado espanhol vinham afetando a escola no decorrer dos anos: ao longo de sua história, houve um decréscimo importante no número de alunos por sala, mesmo considerando que nos últimos três anos houve um aumento de matrículas, devido às demandas para as crianças de famílias imigradas.

Quanto ao grau de instrução da população do bairro, pode-se dizer que era relativamente baixo, uma vez que havia grande número de pessoas analfabetas ou sem estudo completo e poucas com estudos superiores.

Dentre os serviços oferecidos no bairro, encontrávamos, uma igreja, algum comércio, a escola e algumas entidades (Associação de vizinhos do bairro, União esportiva Montserrat e Associação de mães e pais de alunos da escola).

Passemos agora para a descrição da escola. Destinada à educação infantil e primária[23], a escola está localizada no centro do bairro. Dentre as nove salas de ensino que as compõem, três são de educação infantil e seis de primária. Na época, a Escola somava um total de 206 alunos, dos quais 121 eram de nacionalidade espanhola (encontramos 19 famílias ciganas), 74 eram nascidos no Marrocos, 6 no Equador, 2 na Colômbia, 1 no Peru, 1 na Argentina e 1 no Senegal.

---

[23] Apenas como forma de esclarecimento, o sistema educativo espanhol é composto por cinco níveis, a saber:
1. educação pré-escolar, de caráter voluntário até os três anos de idade;
2. educação infantil, de caráter voluntário até os seis anos de idade;
3. educação primária, de caráter obrigatório, entre os seis aos doze anos de idade. Corresponde a seis cursos acadêmicos, dispostos em três ciclos de dois anos cada um;
4. educação secundária obrigatória (ESO) que compreende quatro anos acadêmicos, que se cursam entre os doze aos dezesseis anos de idade. Esta dividida em dois ciclos de dois anos cada um: primeiro ciclo (12 a 14 anos) e segundo ciclo (14 a 16 anos). No terceiro e quarto ano as disciplinas são de itinerários formativos (tecnológico, cientifico e humanístico);
5. bacharelado: última etapa da educação secundária, voluntária e dura dois anos, entre 16 a 18 anos. No geral, possui 4 modalidades: artes, ciências da natureza e da saúde, humanidades e ciências sociais e tecnologia. Depois dessa etapa, o aluno vai para o nível superior profissional/universidade e níveis superiores de ensino artístico.

A escola contava com um total de 16 professoras, das quais nove eram novas naquele ano[24]. A rotatividade de professoras era freqüente na escola. Dentre as 16 professoras, quatro eram de educação infantil, seis de primária, uma especialista de música, um especialista de educação física e uma professora de religião. A escola também contava com um professor de árabe (para os alunos que queriam continuar estudando e aprendendo a língua árabe) e uma psicóloga.

Quanto à direção e à secretaria, três professoras da escola estavam liberadas de umas horas para a realização dessas funções. E quanto ao pessoal não-docente da escola, este estava constituído de um zelador e duas encarregadas da limpeza.

No ano de 2001, para fazer frente às necessidades sociais e educativas que estavam aparecendo na comunidade escolar e em seu contexto (combater o fracasso escolar, a evasão, os conflitos de convivência, melhorar o funcionamento da escola, melhorar a relação com as famílias, aumentar a qualidade da educação que se dava na escola etc.) decidiu-se, depois de realizar uma análise de necessidades com toda a comunidade educativa, transformar a escola em uma Comunidade de Aprendizagem.

Para tanto, a escola elaborou um plano estratégico (2001-2006) de acordo com os princípios do projeto. O objetivo do plano era conseguir a melhoria da escola em todos os níveis e, para tanto, foram definidas as seguintes metas: melhorar as competências básicas dos alunos ao finalizar a educação primária, melhorar o uso da língua catalã como meio de comunicação, potencializar o espírito de colaboração entre os membros da comunidade educativa e favorecer a participação de todas as pessoas interessadas na educação dos alunos/ as (famílias, voluntariado, professorado), (Plano estratégico Ceip Mare de Déu de Montserrat, Terrassa, 2001). O plano foi aprovado pelo Departamento de Ensino do governo da Catalunha e no mesmo ano a ascola começou seu processo de transformação em uma CA.

Segundo o Plano Estratégico, os objetivos da transformação da escola em uma CA eram[25]:

- Melhorar o processo de ensino-aprendizagem para aumentar o nível de qualidade de consecução das capacidades básicas por parte dos alunos ao

[24] O ano a que me refiro é o de 2004.
[25] (Plano estratégico, 2001, p. 20).

finalizar a primária, priorizando as concorrências comunicativas, matemáticas e sociais.

- Facilitar a aplicação do Plano à diversidade, atendendo às necessidades e realidade da escola, tanto quanto para os alunos com necessidades educativas especiais como por aqueles de incorporação tardia.
- Potencializar o espírito colaborador entre os docentes, mediante a participação em diversos projetos de interesse educativo, favorecendo as possibilidades de reciclagem profissional e a motivação pessoal para a tarefa a realizar (projeto Comenius).
- Aumentar a coesão e responsabilidade da comunidade educativa.
- Favorecer a participação do coletivo de pais nas tarefas de formação educativa de seus filhos.

Os objetivos, pois, do Plano de transformação foram (ibid.):

- Aumentar a qualidade educativa e as aprendizagens das crianças.
- Atender a toda a diversidade cultural.
- Coesão e trabalho conjunto de toda a comunidade educativa da escola.

Dessa forma, iniciaram-se as fases de transformação da escola: sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento; execução+- e consolidação do projeto (investigação, formação e avaliação).

Em 2004, quando estivemos estudando o referido projeto, a Escola já se encontrava no seu quarto ano de desenvolvimento do projeto CA Configurava-se por estar em pleno desenvolvimento o plano de transformação, buscando mudar as relações de poder tradicionais e que habitualmente se mantinham na escola, em favor de uma estrutura mais aberta, participativa e igualitária.

Com base nas prioridades estipuladas, estabeleceram-se as ações concretas. Criou-se uma comissão gestora mista (formada pela direção, professoras da escola, familiares e o CREA) e agruparam-se as prioridades por temas: participação familiar, aprendizagens das crianças, espaços etc. Depois, para cada prioridade formalizada, criaram-se comissões de trabalho mistas: a comissão da rádio, a comissão de voluntariado etc. Definiu-se o Plano de Trabalho e

seus objetivos etc. para que cada comissão começasse a trabalhar pela realização do objetivo que toda a comunidade tinha proposto. Podemos citar algumas das comissões que se encontravam em funcionamento na Escola, em 2004/2005, a maioria das quais eram mistas:

Comissão gestora[26] (formada pela direção, uma professora, um educador de rua e o CREA).

- Comissão de audiovisuais
- Comissão de voluntariado (professora e voluntários)
- Comissão de festas (carnaval, natal etc)
- Comissão de férias (colônias)
- Comissão da rádio (professoras e dois familiares)
- Comissão de informática (professoras)
- Comissão Comenius[27] (professoras)
- Comissão Biblioteca Tutorada (professoras, voluntário e um familiar)
- Comissão Portas Abertas (familiares e professora)

Dentro das próprias comissões de trabalho mistas, foram surgindo necessidades de formação. No caso da Escola, ano após ano, entrava um alto número de professores novos, a maioria não conhecia o projeto CA. Por esse motivo, em 2004, o CREA realizou diversas sessões de formação ao início do ano letivo para o professorado recém-chegado. A eles, em geral, agradava o projeto CA e o que mais avaliavam positivamente eram os grupos interativos, considerando-os uma ferramenta metodológica muito boa e que dava bons resultados. Todos os professores tentavam ter o máximo de horas de grupos interativos, levando amigos, mães para fazer os grupos em suas salas. Todas as salas de aula tinham grupos interativos. Tratava-se de uma posição muito aberta por parte do professorado, que compartilhava suas responsabilidades da sala com outras pessoas da comunidade educativa.

No ano de 2004, a escola contava com a participação de 34 voluntários/as[28]: familiares, ex-alunos/as, estudantes da Universidade, voluntários/as de CREA, pessoas do bairro,

---

[26] A comissão gestora é uma representação de todas as comissões que funcionam no centro e tem como função selecionar as prioridades da escola, elaborar estratégias para consegui-las, criar e formar as comissões que se estabelecem, apoiá-las, motivá-las e aceitar suas propostas, trabalhar conjuntamente com a equipe diretiva etc.

[27] 2002-2003. Terrassa. Os participantes são da Escola de Terrassa, uma Escola da Grécia e uma Escola do Reino Unido. O principal objetivo do projeto Comenius é o de aumentar a leitura entre as crianças menores. No caso da escola de Terrassa, da literatura catalana.

da cidade de Terrassa etc., de diferentes idades, formação acadêmica, nível profissional etc., uma vez que o projeto de Comunidades de Aprendizagem parte da evidência de que todas as pessoas possuem inteligência cultural e podem contribuir por meio de suas experiências. Assim, por exemplo, voluntários/as da cultura marroquina ou cigana participavam das atividades, as quais eram oferecidas de maneira muito diversa dentro da escola:

- participação nas salas de aulas por meio de grupos interativos, no auxílio prestado à professora nas atividades, no reforço extra-escolar; na hora dos contos; palestras etc.
- biblioteca tutorada;
- preparação em atividades pontuais, tais como as datas festivas de carnaval, natal, portas abertas etc.
- formação de familiares: castelhano para as mães marroquinas da escola do bairro;
- comissões mistas e gestora.

Uma questão muito positiva a considerar é sobre o voluntariado dos ex-alunos/as da escola. No momento em que foi realizada a pesquisa, participavam 4 adolescentes de 12 anos nos grupos interativos e nos reforços. Participação essa extremamente importante porque lhes oferecíamos além da possibilidade de praticarem valores como a solidariedade, o respeito, maior formação pelo fato que, ao ensinar, estavam revendo suas aprendizagens, podendo aperfeiçoá-las.

Outro aspecto a destacar é sobre a participação do professorado nas atividades. No ano de 2004, todas/os professoras/es realizavam grupos interativos na escola, de no mínimo uma vez na semana, dependendo da colaboração do voluntariado e necessidades educativas das salas. Além disso, também havia várias professoras que participavam das comissões mistas e desenvolvimento das atividades do projeto, como biblioteca tutorada, reforço escolar etc. No ano em que estivemos na escola, o número de professoras implicadas no projeto era mais de sete, ou seja, mais da metade da composição do corpo docente.

Com base nos dados dos dossiês, o número de voluntariado na escola também era visto de forma positiva, tendo seu número gradativamente maior a cada ano:

Curso 01-02: 19 voluntários

---

[28] Dados retirados dos dossiês produzidos semestralmente pela escola em parceria com o CREA.

Curso 02-03: 27 voluntários/as
Curso 03-04: 34 voluntários/as
Curso 04-05: 55 voluntários/as

Quanto à formação de familiares, a escola tinha se organizado para oferecer cursos de catalão e de castelhano para as mães. A formação sempre esteve atrelada aos interesses dos familiares, a suas demandas. Desde que se iniciou o projeto CA, a escola também desenvolvia, com a ajuda de outros serviços da cidade, bate-papos para os familiares sobre: infância, saúde, sexualidade, de acordo com as necessidades deles.

Vale destacar que a participação das famílias de outras culturas na escola é vista como um desafio a se alcançar, já que o projeto parte do princípio de atingir o máximo de interação possível entre as diferentes culturas. È a formação dos familiares uma tentativa para conseguir diminuir a distância entre esses familiares imigrantes e a escola, devido às suas dificuldades de compreensão da língua.

2.3.2. A escola brasileira

A Escola Municipal de Educação Básica "Antônio Stella Moruzzi" foi criada no ano de 1998, a partir de uma reivindicação da comunidade proveniente de diversos bairros vizinhos que constituíam o chamado Jardim Tangará da cidade de São Carlos, uma vez que ele não oferecia ensino fundamental. Trata-se de um bairro de periferia urbana que nos últimos anos vinha apresentando rápido desenvolvimento e urbanização.

Buscando atender às expectativas e à demanda da comunidade, a escola funciona nos três períodos, com o objetivo de disponibilizar o maior número de vagas possível. As aulas são ministradas de segunda à sexta, das 7 às 12 horas (no período da manhã), das 13 às 18 horas (no período da tarde), e das 19 às 22 horas (no período da noite). Até recentemente ela também atendia grande parte da população da zona rural, o que constituía uma característica central da escola.

Com base em documentos estatísticos (número de alunado, professorado e funcionários; número de salas etc), a escola apresentava no ano de 2006, um total de 589 alunos/as provenientes do próprio bairro, de outros bairros próximos e de algumas fazendas

situadas próximas à região de São Carlos (filhos/as de proprietários de terra e de trabalhadores rurais). Desse total, 40 crianças estavam distribuídas nas salas de seis anos, 90 alunos distribuídos nas quatro salas de primeira série, 20 alunos na sala de Educação Especial e 18 alunos na sala de Educação de Jovens e Adultos.

Dos 565 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, 293 eram do sexo masculino e 272 do sexo feminino. Desse mesmo total, 126 alunos residiam na zona rural (estando 31 matriculados no período da manhã e 95 no período da tarde), 439 residiam na zona urbana (242 no período da manhã e 197 à tarde).

A escola contava com um corpo técnico-pedagógico de 25 profissionais, distribuídos nas seguintes funções: uma diretora, uma assistente de direção, uma bibliotecária e vinte e dois professores, sendo estes, três de Educação Física, dois trabalhando no SAPE (Sala de Apoio Pedagógico Especial) para deficientes visuais, um no Supletivo e dezesseis nas turmas de crianças com seis anos e séries iniciais do Ensino Fundamental (primeira a quarta séries).

Metade do corpo docente, onze professores, era efetiva na instituição, onze eram profissionais em regime de contratação temporária (ACT) e uma estagiária mantida por uma parceria da CIEE, SESVESP e Prefeitura Municipal de São Carlos. Do quadro de professores, dezoito possuíam curso superior e quatro, curso de Magistério.

Além do corpo técnico-pedagógico, a escola contava com dezessete funcionários: duas secretárias; uma bibliotecária; quatro inspetores de alunos; cinco serventes-merendeiras, um porteiro terceirizado e quatro funcionários de serviços gerais, sendo dois efetivos e dois terceirizados.

Quanto ao índice de reprovação do alunado, no ano de 2005, 11 alunos foram retidos por freqüência, 39 por rendimento insatisfatório e 509 foram aprovados, sendo 87 transferidos.

Além disso, é importante ressaltar quanto à qualidade do Processo Educativo, que a escola conta com um Conselho Escolar composto por 16 pessoas (membros efetivos) e 16 suplentes. Desse total, 25% são professores, 25% são familiares, 25% são estudantes e 25% são da equipe técnica administrativa. A APM (Associação de familiares e professores e funcionários e outros membros) é composta por eleição e válida por um ano. Nela se discutem normas, verbas públicas etc. (dados oferecidos pela Secretaria da escola, 2006).

Quanto à transformação em Comunidades de Aprendizagem, desde Abril de 2003, foi iniciado um processo de divulgação do projeto na rede de Ensino Municipal da cidade de São Carlos, sob coordenação de Roseli Rodrigues de Mello e envolvimento do grupo Niase. Nesse período, a antiga diretora da escola procurou a coordenadora, demonstrando seu interesse em conhecer melhor o projeto. (Ata da reunião, 2003).

A apresentação foi feita para todos os profissionais da escola, que disseram querer passar pela fase de sensibilização. Primeiramente, esta fase foi realizada com os professores e direção, que tiveram um período de um mês para pensarem se aceitavam ou não a implantação *CA* na escola. Após esse período, todos e todas responderam sim ao projeto. Seguiu-se, então, a fase de sensibilização com os familiares, que também disseram sim ao projeto. A escola tornou-se uma Comunidade de Aprendizagem e a fase do sonho foi realizada pelas crianças, pelos familiares e pelos profissionais da escola.

Viver juntamente com toda a comunidade educativa (familiares, professorado, alunos, direção etc.), todo o processo de transformação da escola em uma CA desde o primeiro dia da divulgação do projeto até o atual período em que ele se encontra, significou -nos vivências ímpares, de emoção e entusiasmo, de esperanças e medos, de desafios e grandes mudanças, de diálogo e respeito, em que todos puderam sonhar, sem limitações, qual seria a escola desejada para suas crianças.

Uma vez que a escola estava disposta a passar pela primeira fase do projeto – a fase de sensibilização – que corresponde ao maior aprofundamento do projeto por parte dos professores, montou-se, no inicio dos meses de maio e junho de 2003, uma comissão mista, formada por mães, pessoas do Niase, professores, diretora, vice-diretora, para pensarmos sobre o funcionamento da escola durante as 30 horas de formação. Desse encontro surgiram as primeiras perguntas de como se iria fazer para que a escola funcionasse durante 5 dias sem os professores, diretores e funcionários. Como arrumar tanto voluntariado? Qual seria o primeiro passo? E a cada reunião, muitas idéias foram surgindo nessa comissão:

- Que a escola funcionaria dentro da sua rotina, com as aulas regulares;
- Que os professores deixariam as atividades preparadas para cada dia da semana e instruiriam os voluntários.
- Que sempre haveria duas pessoas em sala, sendo uma delas com formação pedagógica – preocupação levantada pelos familiares e professores.

- Que se fizesse a divulgação boca a boca entre os familiares, amigos, pessoas do bairro, parentes etc.
- Que seria importante fazer crachás para identificação das pessoas – indicação de uma das mães.
- Que seria importante fazer tabelas a serem afixadas nas portas das salas com os nomes e horários das pessoas – indicação da direção.

Aos poucos foram aparecendo muitos voluntários de diversos lugares e formações (professores de outras escolas, estagiários, familiares, vizinhos, ex-alunos, parentes das crianças etc.). Uma pessoa do Niase mais a vice-diretora ficaram responsáveis por fazer uma planilha com todos os horários e nomes das pessoas.

Vale destacar que havia uma ansiedade e uma preocupação muito grande de como tudo iria ocorrer, mas foi um sucesso. Tanto alunos quanto professores, diretores, familiares e voluntariado ficaram satisfeitos e contentes de ver toda aquela movimentação na escola. É difícil descrever o clima de emoção de todas as pessoas implicadas. O brilho nos olhos de pais e mães por estarem na sala de aula e fazendo comentários de como agora realmente viam as dificuldades do professor, a felicidade das crianças ao se relacionarem com tanta diversidade de pessoas, a satisfação dos professores por poderem estar tranqüilos que tudo estava ocorrendo da melhor maneira possível em suas salas. Nesses dias, foi possível acreditar e vivenciar um primeiro sonho: de ver a escola funcionando com todos e todas juntos para a melhoria da aprendizagem das crianças.

Após essa fase, a escola teve um prazo (de um mês) para decidir se queria ou não ser uma Comunidade de Aprendizagem. Em agosto de 2003 o professorado da escola disse SIM ao projeto CA e iniciou-se a preparação da fase de sensibilização dos familiares. A expectativa para esse momento era grande, pois o projeto só ingressaria na escola com a aprovação das famílias. Essa fase adentrou os meses de agosto, setembro e outubro.

Também foi criada uma comissão mista para pensar o processo de sensibilização dos familiares. A princípio, foi levantada a proposta de se realizarem três encontros para os familiares em diversos horários e dias alternados para atender à sua disponibilidade. Nessas reuniões conversamos e decidimos algumas coisas que seriam necessárias nos encontros:

- necessidade de realizar um levantamento junto às famílias dos alunos sobre as datas que poderiam participar da sensibilização;
- elaboração e envio de bilhetes aos familiares com quatro datas previstas para a realização das apresentações do projeto. Assim, as famílias poderiam marcar em qual data teriam disponibilidade para participar e conseguiríamos uma estimativa de quantas pessoas receberíamos em cada dia. Isso contribuiu para que organizássemos o espaço e o lanche que seria servido;
- necessidade de averiguarmos junto ao responsável pelo transporte escolar da Secretaria de Educação a possibilidade de transporte para os familiares da zona rural, pois parte dos alunos da escola viviam em fazendas nos arredores da cidade;
- levantamento do número de famílias presentes na escola, considerando que o número de alunos não era indicativo, pois muitos eram irmãos entre si. Esse foi um processo interessante, pois descobrimos parentescos que desconhecíamos.
- montar um quadro das pessoas que ficariam responsáveis por conduzir as aulas no decorrer dos encontros de formação do professorado (indicação feita por uma mãe da comissão).

No mês de setembro, em três dias diferentes, o projeto foi apresentado aos familiares que puderam comparecer, em encontros de duas horas e meia de duração. As reuniões envolveram um primeiro momento de exposição do projeto, seguido de diálogo entre todos para esclarecimentos e debate. Em seguida, houve votação secreta sobre o ingresso da escola no projeto. Aprovado o ingresso, em cada sessão, seguiu-se a fase dos sonhos dos familiares. No caso desta escola, os familiares sonharam primeiro, uma vez que já estavam todos reunidos no momento da sensibilização. Houve uma gama de sonhos sobre a melhor aprendizagem das crianças, sobre a possibilidade de formação dos familiares, sobre oferecimento de atividades físicas, manuais e profissionalizantes etc.

Realizados os encontros, a comissão de sensibilização dos familiares voltou a se reunir para fazer o levantamento do número de familiares presentes no processo e avaliou a necessidade de mais três encontros para ampliar o número de famílias que conheceriam o Projeto. Elaboraram-se, então, dois bilhetes: um convidando quem ainda não conhecia o projeto e outro

informando aqueles que já haviam participado dos resultados atingidos até aquele determinado momento.

Em outubro foram realizados mais três encontros com os familiares que não tiveram possibilidade de comparecer naqueles primeiros dias. E, nestes, o número desejado de familiares foi atingido.

Terminada a fase de sensibilização, a comissão se reuniu para elaborar um bilhete às famílias informando que um sonho já havia sido realizado: a maioria dos familiares presentes no processo de sensibilização havia escolhido SIM e a escola estava começando a se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem.

Seguiu-se, então, para a fase dos sonhos das crianças e dos professores. Sob coordenação dos professores, as crianças sonharam em suas salas por meio de desenhos e escritas as transformações que gostariam que ocorressem na escola. Os professores sonharam numa de suas reuniões coletivas. Também houve uma variedade de sonhos sobre a melhoria da aprendizagem das crianças, maior envolvimento dos familiares, melhores condições de trabalho, esportes e lazer, melhor interação entre as crianças, a escola e a comunidade etc. Depois disso, em outubro de 2003, a escola organizou uma exposição de todos os sonhos e apresentou-os a toda comunidade educativa (familiares, crianças, professorado etc).

Uma vez sonhada a escola que se desejava para todos e todas, passou-se para a fase de prioridades. Nela, formou-se uma comissão mista composta de familiares, alunos, integrantes do Niase, direção e professores; para ler os sonhos e destacar as prioridades referentes à aprendizagem das crianças a partir deles. Também se formaram as comissões de estudos para caracterização da escola e seu entorno (do professorado, do alunado, do entorno, do espaço físico, do voluntariado etc).

Durante as reuniões, categorias foram surgindo para agrupar os sonhos: biblioteca, ônibus da zona rural, pessoas na sala de aula e na escola, merenda, planejamento e organização das aulas, informática, brinquedos e lazer, materiais e atividades para aulas, limpeza, atividades abertas à comunidade, interação, esportes, igualdade das diferenças, infra-estrutura, voluntariado, atividade complementar, formação, fundos e recursos, e divulgação.

Após essa fase, algumas atividades foram se iniciando na escola no decorrer do processo: grupo interativo, aulas de informática para crianças e adultos, biblioteca tutorada, tertúlias literárias dialógicas, festa de confraternização de CA (um sonho de um familiar).

Com participação na biblioteca, grupos interativos e informática, a escola contou com um total de 40 voluntárias/os. Eram mães, pais, ex-alunas/os, pessoas do bairro, membros do Niase, universitárias/os, professoras/es que a cada semana se encontravam para pensar juntas as atividades realizadas na escola.

Atualmente, a escola se encontra na fase de consolidação do projeto (investigação, formação e avaliação). Vale destacar que devido a algumas circunstâncias ocorridas na escola por causa do processo eleitoral municipal em outubro de 2004, havia muita instabilidade quanto à nova composição do corpo docente. Isso provocou uma desaceleração no projeto, uma vez que já havia muita tensão na escola desde meados do inicio do ano. Assim, as atividades que, de início, apresentaram muitas pessoas participando, decaíram quanto ao número de voluntariado. Algumas, como o caso da informática parou de ser oferecida. Porém, mesmo com um número menor de voluntariados, atividades como grupo interativo e biblioteca não deixaram de ocorrer.

As principais dificuldades que a escola apresentava em 2006, levantadas pela direção escolar, eram:

1. Manter um vínculo constante com as crianças e os familiares da zona rural que representam uma parte considerável na escola.
2. Oferecer maior número de atividades para as crianças e familiares da zona rural em período contrário. Grande parte das atividades não pode ser freqüentada por esta população, uma vez que não possuem transporte para estar voltando à escola.
3. Maior número de atividades a serem realizadas nos finais de semana para crianças e familiares.
4. Falta de voluntariado para estar realizando outras atividades.

Atividades complementares que estavam sendo desenvolvidas na escola em 2006, com a ajuda de voluntariado e outros agentes educativos (professores, estagiários etc.):

1. Xadrez
2. Biblioteca Tutorada
3. Cursinho Popular Pré-Vestibular
4. Tertúlia
5. Aulas de inglês

6. Musicalização
7. Dança
8. Apoio escolar (professoras contratadas)
9. Horta

Uma vez descritos o percurso metodológico traçado pela pesquisa, bem como seus sujeitos e contextos de investigação, passamos, agora, para algumas questões sobre os sistemas de ensino do Brasil e da Espanha para estabelecer suas similaridades e suas especificidades. Tal comparação é necessária para podermos entender o desenvolvimento do projeto Comunidades de Aprendizagem em cada um dos contextos.

CAPÍTULO III - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE OS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL E DA ESPANHA: SIMILARIDADES E ESPECIFICIDADES.

> "Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas"
>
> **Dermeval Saviani**

Conforme estabelecido no plano de trabalho correspondente ao contexto europeu, um dos objetivos era compreender a estrutura de ensino vigente naquele país, de modo a situar melhor o projeto Comunidades de Aprendizagem nesse âmbito para posteriormente poder traçar possíveis comparações com o contexto brasileiro. Para tanto, utilizamos como principal fonte de dados a consulta em vários sites educacionais governamentais brasileiros e espanhóis, bem como a leitura de alguns livros, artigos e teses de doutorado que se dedicavam à análise do marco legal educacional de cada país.

A análise que aqui apresentamos é referente aos textos das leis que regiam os contextos educacionais na época em que foi realizado este estudo como parte desta pesquisa, a saber, no ano de 2004. Assim, tomamos por foco, as principais leis de ensino promulgadas em cada país após suas constituições, uma vez que são tidas como documentos legislativos mais relevantes. Desse modo, a comparação que aqui traçamos pautou-se, principalmente, no caso brasileiro, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) e, para o caso espanhol, na LOGSE (lei orgânica 1/1990, de 3 de Outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educacional), embora outras também tenham nos servido de referências importantes para construção de nossa análise, como por exemplo, a LODE (lei orgânica 8/1985, de 3 de Julho, reguladora do Direito à Educação na Espanha); a LOPEG (lei orgânica 9/1995, de 20 de novembro, da Participação, a Avaliação e o Governo dos centros docentes na Espanha); o PNL (Plano Nacional de Educação do Brasil); PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil), Lei Orgânica do Município etc.

Antes de passarmos propriamente para as comparações entre os dois referidos sistemas de ensino aqui investigados, consideramos relevante resgatarmos, primeiramente, pautadas em Fernandes (1995), algumas considerações a respeito do período referente aos processos redemocratizantes vividos na Espanha e no Brasil.

De acordo com a análise comparativa sobre esses percursos, realizada pela autora em estudo de tese de doutorado, a partir da década de 80, pode-se dizer que as transições à democracia desencadeadas com o esgotamento dos governos autoritários nos dois contextos vieram significar "o redespertar de novas perspectivas da sociedade civil no atendimento de suas demandas" (p. 155), a qual significou entre outras coisas, a reapropriação do espaço público com maior participação das pessoas na luta pelos seus direitos. No Brasil, tal transição estendeu-se por um tempo maior que a espanhola, embora, na Espanha a ditadura tenha durado 40 anos e no Brasil pouco mais de 20 anos.

Ainda de acordo com a autora, a luta pela reconquista dos direitos de participação política no Brasil teve seu auge no Movimento das "Diretas Já", em 1984. Na Espanha, ganharam destaque nesse processo as diversas greves dos trabalhadores de 1976 e 1977. As Cartas Constitucionais promulgadas no Brasil (1988) e na Espanha (1978) vieram contemplar muitas das reivindicações levantadas por tais movimentos. Redigida por uma subcomissão e aprovada pelos representantes do partido, a Constituição espanhola não teve caráter público. A participação popular não se deu por meio das emendas, mas pelas greves e reivindicações dos sindicatos nas ruas. No caso brasileiro, as emendas populares se caracterizaram por serem o espelho da mobilização da sociedade em torno da Constituição.

Fernandes (*ibid*.) ressalta que as demandas pela democratização do ensino foram contempladas em ambas as Constituições (brasileira/1988 e espanhola/1978), sendo ampliadas posteriormente pelas Leis de Educação e projetos subseqüentes que mantiveram os requisitos para a democratização do ensino enfatizando o acesso, a permanência e a qualidade da educação como princípios fundamentais de formação para o exercício da cidadania, dos direitos e deveres de todas/os os/as alunas/os.

Direitos estes que "não dizem respeito apenas às garantias escritas nas leis, mas ao modo como as relações sociais se estruturam" (Telles *apud* FERNANDES, 1995, p.157) dentro das obrigações e responsabilidades de cada pessoa, Estado e Sociedade.

Sabemos das precariedades que o Estado contemporâneo vem passando nas últimas décadas para responder às suas demandas sociais e educacionais mínimas, uma vez que se encontra cada vez mais imerso nas exigências do crescimento das forças produtivas,

porém, não podemos nos esquecer do movimento reivindicatório descrito acima, desenvolvido nos dois países, para que a democracia fosse uma realidade. Nesse sentido, particularmente no Brasil, dado seu contexto estrutural de bolsões de pobreza e miséria, a escola pública e gratuita ainda se apresenta como sendo uma necessidade imperiosa, em contraposição às políticas neoliberais vigentes, de privatização e de retirada do Estado das áreas sociais. (FERNANDES, 1995, p.141)

Uma vez feitas estas considerações passamos, agora a traçar algumas das principais comparações existentes entre os dois sistemas de ensino, de modo a identificarmos suas implicações para o desenvolvimento do projeto de CA. O leitor poderá acompanhar essa análise, conferindo as referencias aos títulos, capítulos, artigos e parágrafos por meio do site do Ministério da Educação espanhol e brasileiro, que contem o texto integral das referidas leis aqui estudadas.

3.1. Comparação dos contextos de ensino: Brasil e Espanha

Apenas como forma de contextualização, o sistema de ensino na Espanha, até meados de 2005, encontrava-se regido pela lei orgânica 8/1985, de 3 de Julho, reguladora do Direito à Educação (LODE), que estabeleceu os direitos e liberdade de ensino, a participação dos familiares, professores e alunos em todos os níveis do processo educativo e as bases para o funcionamento do sistema educativo a ser desenvolvido em instituições públicas, privadas e subvencionadas. Também pela Lei orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), uma vez que se encontrava em discussão a implantação da Lei de Qualidade da Educação (Lei Orgânica 10/2002, de 23 de dezembro – LOCE), que não havia chegado a ser instaurada em sua totalidade pelo fato de a mudança de governo ter provocado resistência para sua aplicação total. O novo partido governante (PSOE), de orientação mais socialista, que assumiu em 2004, decidiu derrogar os decretos de desenvolvimento da Lei, sob o argumento de que seu desenho contemplava o aumento das medidas segregadoras introduzidas e vigentes da Lei orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), principalmente no que tangia à criação dos dois itinerários (científico-humanístico e tecnológico), que ela estabelecia no terceiro ano da Educação Secundária Obrigatória (ESO).Conforme afirma Gómez (2004), a LOCE seria a radicalização dos itinerários antes camuflados sob a denominação de “atenção à diversidade”.

Atualmente, a educação espanhola já se encontra regida pela LOE (Lei Orgânica de Educação 2/2006, de 3 de maio)[25].

Quanto ao sistema de ensino brasileiro, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996. Resultado de um longo debate que durou cerca de oito anos.

Como sabemos, as leis possuem em seus textos aspectos positivos e negativos, bem como incongruentes entre si, que servem como mecanismos de instrumentalização dos indivíduos, mas que, em si, não garantem a formação do cidadão, uma participação democrática, uma educação mais igualitária se não estiverem vinculadas com uma vontade política e uma conjuntura que possibilitem as mudanças.

Pensando nestas leis e diretrizes que dão base ao ensino básico e fundamental no Brasil e na Espanha, e no que elas favorecem ou não o desenvolvimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem em cada contexto, destacamos alguns aspectos que podem servir enquanto critérios de comparação nos níveis nacional, municipal e de cada unidade escolar. São eles: da organização de ensino; dos recursos financeiros; da gestão e autonomia democrática e da qualidade de ensino.

3.1.1. Da organização de ensino

No que concerne aos níveis de ensino, vemos nos textos de ambas as Leis (LOGSE E LDB) um avanço a respeito da educação infantil, refletido na inclusão desta modalidade como primeira etapa da educação básica, já reconhecida nas duas Constituições. No Brasil, com a atual aprovação do parecer CEE Nº 461/2005 – CEB - em 12/12/05, ficou estabelecida a escolaridade obrigatória a partir dos seis anos – última etapa da educação infantil. Já na Espanha, a educação infantil continua sendo mantida do 0 aos 6 anos de idade, com caráter voluntário.

Quanto ao ensino fundamental, a lei brasileira atribui, enquanto responsabilidade do Estado, o oferecimento do ensino público e gratuito, dos 6 aos 14 anos, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, diferenciando-se da espanhola que prevê 11 anos de ensino obrigatório, sendo dos 6 aos 12 anos na educação primária e dos 12 aos 16 na educação secundária.

---

[25] Para saber mais sobre esta Lei, consultar o site http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/loe.pdf.

Apesar das especificidades de cada país, construídas a partir de cada realidade, tanto a legislação espanhola quanto a brasileira priorizam, em suas constituições e leis de diretrizes e bases, a educação escolar enquanto um direito de todas/os e a valorização da qualidade de ensino. No entanto, sabemos que no caso brasileiro ainda há uma maior preocupação voltada para a extensão da escolaridade, como tentativa de diminuir a evasão e o fracasso escolar, o que na Espanha não se coloca da mesma forma, uma vez que não há restrição ao ensino para todos e todas.

Quanto ao ensino médio, encontramos tanto na LDB quanto na LOGSE a ênfase em dois objetivos específicos: a preparação para a formação profissional e a preparação para estudos posteriores. A lei brasileira propõe o ensino médio com duração de três anos, dentro das modalidades Normal e Técnica, como área da educação profissional. Já a LOGSE oferece, como etapa posterior à educação secundária, o bacharelado ou a formação profissional com duração de dois anos. O bacharelado é dividido em quatro áreas distintas, dentre as quais o aluno escolhe uma conforme seu interesse: Artes, Tecnologia, Ciências da Natureza e da Saúde ou Humanidades e Ciências Sociais. Como opção ao bacharelado, pode-se fazer um Programa de Iniciação Profissional que também leva à Universidade, mas com um curso mais longo e com enfoque maior sobre práticas profissionais. Essa lei também possibilita criar os chamados institutos (IES), os quais oferecem também itinerários de ensino pós-obrigatório: ciclos formativos de grau médio e bacharelado, para os quais é requisito dispor do graduado na ESO. Essa criação de itinerários responde à idéia fundamental da LOGSE: "a atenção à diversidade", embora, conforme alerta García (2004), venha sendo realizada como uma adaptação à diversidade. A atenção/adaptação à diversidade é a que está na base das diferentes formas de separação do alunado por níveis de conhecimento, configurando segregação.

Após essa etapa, o aluno passa então para o ensino superior. Na Espanha, são oferecidas as chamadas provas de acesso as/aos alunas/os que saem do bacharelado ou formação profissional e que queiram ingressar no ensino superior. Porém, a aprovação não depende somente do resultado destas provas, mas também das notas obtidas no bacharelado. Embora não haja, como no Brasil, disparidade na relação candidato/vaga, sendo a relação bastante próxima, nem sempre o aluno tem seu ingresso no curso desejado, uma vez que algumas graduações exigem notas altas.

De forma semelhante, temos no Brasil a prova do ENEN, aplicada para os estudantes ainda no Ensino Médio. Além de seu caráter avaliativo, tal exame propicia também pontos a serem somados juntamente com as notas obtidas no vestibular. Porém,

como já ressaltamos acima, a educação do Brasil passa por um agravante maior que o da Espanha, pelo fato de ela ainda ser direito garantido a poucos no ensino médio e no superior.

Acerca da formação profissional, a LDB não estabelece de forma clara uma definição sobre o que ela vem a ser. Destaca como sendo seu objetivo, "o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39). Segundo as análises de Fernandes (1995), o capítulo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, nos deixa a impressão de algo um tanto instrumental a respeito da educação profissional, voltado especialmente para atender às necessidades do sistema capitalista de produção. Já na LOGSE, fica-nos a impressão desta modalidade ser considerada de forma mais ampla, uma vez que enfatiza como prioridade a formação polivalente dos educandos, permitindo-lhes maior flexibilidade às exigências trabalhistas.

Tais níveis de ensino são oferecidos, como ressaltam a LODE e a LDB, por meio das redes públicas e privadas. A lei brasileira inclui na rede privada, as "escolas particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas". A LDB permite que estas escolas possam disputar recursos públicos com escolas públicas propriamente ditas, porém, apenas aqueles que sejam destinados a bolsas de estudo em escolas privadas em face de evidência de oferta insuficiente de vagas pelo sistema público local. No caso espanhol, acrescenta-se um outro tipo de instituição escolar: as "concertadas", que são escolas privadas custeadas em torno de 50% com verbas públicas.

De acordo com os dados preliminares do Censo Escolar 2005, realizado pelo MEC/Inep, tínhamos, no Brasil, em todas as modalidades de educação básica, 55.764.359 alunos matriculados. Deste universo, 48.745.170 alunos encontravam-se na rede pública de ensino e 7.019.189 em redes particulares, o equivalente a 87,41% e 12,59% de matrículas respectivamente. Por outro lado, há uma situação inversa quando tratamos da educação no ensino superior, representado por 73,2% de matrículas no setor privado. Tal dado pode ser vinculado com a problemática questão de acesso por que passa esta modalidade de ensino, uma vez que apenas 17% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos encontra-se cursando o ensino superior. Tais dados nos mostram que o país ainda está longe de conseguir cumprir a meta estabelecida em 2001 pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de ter 30% da população matriculada no Ensino Superior. Embora se tenham criado, no ano de 2005, sete novas universidades públicas, ainda assim, o crescimento das instituições públicas de ensino superior, se comparado com as particulares, é muito baixo, de apenas 1,2% em relação a 9,2% destas.

Dessa forma, o que aparentemente seria uma participação pequena das redes particulares na educação básica, passa a ser expressivamente significativa no ensino superior devido à ineficácia de vagas oferecidas a toda a população. Dados que nos mostram a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito dos dois sistemas de ensino que se desenvolvem em nosso país, de modo a pensarmos melhor nas suas implicações e mudanças necessárias que possam vir a trabalhar em prol da conquista de uma educação mais igualitária.

Com relação à contratação dos professores nas escolas públicas, de forma semelhante no Brasil e na Espanha ela pode ser de dois tipos: funcionário efetivo concursado e funcionário temporário contratado por prazo estabelecido. Porém, ao contrário da realidade brasileira, os salários dos professores espanhóis são maiores nas instituições públicas, justamente para atrair os melhores profissionais. Também só trabalham em uma única instituição pública, tendo dedicação exclusiva, incompatível com qualquer outro trabalho. O mesmo já não acontece nas instituições privadas, cujo professorado pode trabalhar em outros lugares, quando tem seu contrato menor do que 37,5 horas.

Na Espanha, tanto as escolas privadas quanto as públicas têm de cumprir 37,5 horas semanais, das quais 23 horas são com as crianças, 7 horas de permanência na escola em coordenações, atenção aos familiares, etc. e 7,5 horas restantes de preparação de aulas e de formação. A maneira de se cumprirem as horas pode ser diferente de acordo com cada província (semelhante a Estado). Na Catalunha, por exemplo, mudou-se a permanência das crianças nas escolas, passando para 6 horas (antes 5 horas) diárias, durante período integral (das 9 às 12 horas da manhã e das 15 às 17 horas da tarde e mais uma hora que elas podem fazer a partir das 12 h ou das 17h).

Já aqui no Brasil, os professores do Ensino Infantil e Fundamental tendem a cumprir um total de 30 horas semanais, sendo 25 horas com as crianças e 05 de preparação e formação. Ou seja, embora nossas crianças não fiquem na escola em período integral, elas possuem a mesma quantidade de horas trabalhadas do que as crianças espanholas. O fato é que não temos uma maior quantidade de horas de dedicação da parte do professorado na escola, o que faz muita diferença na vida docente em cada unidade escolar, já que na Espanha os/as professores/as ficam numa única escola em período integral, enquanto que no Brasil geralmente se dedicam a duas ou mais escolas - vale lembrar, que esta é uma realidade peculiar das escolas municipais nos anos focalizados.

3.1.2. Dos recursos financeiros

Semelhante ao Brasil, as verbas são oferecidas às escolas espanholas de acordo com o número de alunos que efetivamente as freqüentam. No caso brasileiro, os recursos públicos oriundos dos impostos da União, Estados e Municípios, das receitas provenientes de programas governamentais, da receita do salário-educação etc. são destinados, prioritariamente para as instituições públicas, podendo ser ainda concedidos para as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, por meio de concessões de bolsas ao ensino fundamental e médio, atividades de pesquisa e extensão do ensino superior etc.

De acordo com a LDB, cabe à "União aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público" (art.69). O poder público municipal se volta prioritariamente para o ensino fundamental e para a educação infantil, em colaboração com os Estados, que, por sua vez, dirigem-se prioritariamente para o ensino médio. Cabe ainda à União, além de sua rede de ensino superior, médio e profissional, exercer seu papel técnico de apoio e financiamento e de articulação de toda a organização da educação nacional (CURY, 2000).

Consideram-se como despesas da manutenção e desenvolvimento do ensino, a remuneração e aperfeiçoamento do professorado, aquisição e manutenção dos equipamentos, construções de instalações físicas, estudos e pesquisas, atividades de apoio técnico-administrativo etc. Entre outras fontes de recursos, destaca-se o salário-educação que deverá ser recolhido pelas empresas que dela deverão deduzir de seus impostos a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Em se tratando da lei espanhola, a LOGSE faz referência a um documento anterior, denominado "Memória Econômica", que especifica a previsão para aplicação da nova lei, que fica assim especificada: divisão em gastos de pessoal, bens correntes, subvenções e investimentos. O financiamento da implantação da Reforma na Espanha não teve como objeto de discussão a subvenção às escolas privadas, uma vez que este ponto já tinha sido amplamente debatido e definido na lei anterior (LODE). Tais escolas ficaram submetidas ao Estado, além de obrigatoriamente seguirem as mesmas regras das instituições públicas.

Vemos que esta é uma das questões abertas, que não se encontram muito bem definidas na nossa LDB. Se o *caput* do art. 69 diz que o percentual mínimo será destinado ao ensino público, o inciso VI do art. 70 o contradiz ao permitir que as bolsas de estudo em escolas privadas sejam incluídas nas despesas do MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino). O primeiro parágrafo do art. 77, por sua vez, permite a aquisição de bolsas de estudo somente para a educação básica e em escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais, restringindo bastante a abrangência das bolsas de estudo em relação do inciso VI do art.70. No entanto, o parágrafo segundo do art.77 amplia os beneficiários privados com recursos públicos, quando permite que qualquer universidade privada (não só a filantrópica, confessional e comunitária) de 3º grau receba apoio financeiro do Poder Púbico em atividades de pesquisa e extensão, inclusive mediante bolsas de estudo.

Sabemos que esta é uma possibilidade mantida pelo contexto espanhol. Portanto, cabe aqui nos perguntarmos se ela seria uma das soluções favoráveis para a construção de elementos reais e legais de uma nova educação a serviço da maioria. Acreditamos que tal possibilidade nos acarretaria um novo sentido de público, não necessariamente gratuito ao cidadão, o que poderia significar grande perda dos esforços voltados à luta pela redemocratização dos direitos e deveres do ensino em nosso país. Dessa forma, vemos na LDB outros muitos aspectos positivos como a vinculação de recursos, definição mais precisa da despesa em Manutenção e Desenvolvimento do ensino, divulgação e fiscalização da aplicação, que podem e devem ser efetivamente cumpridos e exercitados.

Tanto as escolas espanholas quanto as brasileiras possuem autonomia para administrar as verbas recebidas, responsabilizando-se por prestar contas do uso de suas aplicações anualmente. Na Espanha, acreditamos que há ainda, por parte do governo, um maior incentivo quanto à elaboração de projetos inovadores realizados pelas escolas na busca de maiores fomentos, uma vez que elas concorrem a prêmios significativos. Se alguma escola realiza algum programa inovador é a administração que lhes facilita recursos, como por exemplo, computadores etc.

Outra questão a ressaltar é acerca do valor dos salários dos profissionais da educação, que na Espanha se caracterizam por ser geralmente o dobro dos salários brasileiros.

3.1.3. Da gestão democrática

De modo geral, tanto as leis espanholas quanto as brasileiras asseguram o reconhecimento do princípio de participação e gestão democrática enquanto instrumento de construção da cidadania. Entretanto, sabemos que não são as letras ou mesmo o espírito das leis que as farão serem cumpridas, mas, sim, a vontade dos Poderes Executivos, Legislativos e Judiciários, e, sobretudo, a mobilização da sociedade e das pessoas em particular.

No caso brasileiro, as instituições privadas ficam isentadas do princípio da gestão democrática, princípio este assegurado na Constituição de 1988. Já na Espanha, estabelece-se este princípio para qualquer instituição.

A LODE, em seu título preliminar, vem regular os direitos e liberdade de ensino, a participação dos familiares, professores e alunos em todos os níveis do processo educativo e estabelece as bases para que o funcionamento do sistema educativo seja desenvolvido em instituições públicas, privadas e subvencionadas. Essas resoluções são asseguradas também pela LOGSE, que prioriza por meio dos Conselhos a participação em todos os níveis. O conselho escolar será composto pelo diretor, pelo representante do município e pela representação igualitária entre pais, professores e alunos, como forma de garantir que as deliberações ali tomadas sejam respeitadas por toda a comunidade educativa. Compete a tal conselho a tomada de decisões burocráticas, bem como a eleição de diretores, aprovação e avaliação da programação geral da escola, orçamento da mesma, aprovação do regimento interno etc.

Outro avanço importante introduzido pela LODE é a respeito da incorporação no quadro técnico de um administrador, além do diretor, na gestão dos meios materiais, possibilitando que este se atenha às questões pedagógicas. Assim, ficam estabelecidos os órgãos de governos a serem ocupados pelas escolas públicas espanholas: Unipessoais (diretor, secretário e chefe de estudos); Colegiados (conselho escolar e conselho de professores). O diretor será eleito pelo Conselho Escolar entre candidatos que deverão ser professores das escolas com pelo menos um ano no estabelecimento e três de docência. O secretário e o Chefe de Estudos serão professores eleitos também pelo Conselho Escolar. Este, por sua vez, será composto pelo diretor, chefe de estudos, um representante do município, professores, pais e alunos. Embora diante de grande polêmica entre os grupos privatistas e confessionais e os defensores da escola pública em relação ao

subsídio às escolas não estatais, a Lei conseguiu assegurar, entre os requisitos mínimos, os mesmos órgãos colegiados nas escolas subvencionadas.

Tratando-se do sistema público de educação básica no Brasil, com exceção da eleição dos diretores, a LDB coincide com as resoluções da LOGSE, priorizando a participação das famílias nos Conselhos Escolares. Vemos que a questão sobre a eleição dos diretores é um avanço da lei espanhola comparada à brasileira. A nomeação de diretores em escolas públicas no nosso país é uma discussão que sempre foi alvo de muito polêmica. Iniciada no movimento pela democratização de ensino, principalmente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve nas eleições diretas seu principal objetivo, porém não foi incorporado, pelo menos em parte nas principais legislações brasileiras (Constituição e LDB).

Apesar de ainda não haver consenso a respeito dessa questão, vemos que ela basicamente ocorre por meio de nomeação pelo chefe do Poder Executivo nas escolas municipais de ensino e por meio de concursos nas escolas estaduais, embora já se tramitem em câmaras municipais e estaduais (e até no Senado Federal) projetos de lei que buscam tornar claros os processos de nomeação. Criação de processos seletivos mais sofisticados e eleições diretas nas comunidades escolares são as propostas mais freqüentes nas diferentes instâncias[26].

Segundo o art.83, parágrafo III, da Lei Orgânica do município de São Paulo, "são considerados cargos de confiança na administração indireta exclusivamente aqueles que comportem encargos referentes à gestão do órgão". Porém, cada município se responsabilizará pela definição das normas quanto à autorização de funcionamento, fiscalização, supervisão e direção das instituições de educação integrantes do sistema de ensino no Município (art. 202, § 2º). No caso da cidade de São Carlos, compete ao prefeito municipal a organização administrativa dos órgãos da administração indireta, inclusive fundacional. De acordo com Paro (1996), o principal agravante dessas medidas se concentra no fato de a comunidade escolar continuar fora do processo decisório. Discussão essa que vem nos últimos tempos se configurando em caráter de urgência para nossa realidade.

---

[26] Recentemente (14/06/07), a senadora Ideli Savatti (PT-SC), protocolou um projeto de lei com o intuito de propor um acréscimo ao artigo 14 da LDB. Há propostas da mesma natureza nas Assembléias Legislativas de estados como São Paulo e Bahia.
Destaca-se também o projeto Lei nº 811/2005 que determina as eleições diretas por meio de voto para o cargo de diretor/a nas escolas estaduais. Concorrerão ao cargo os candidatos que pertencerem ao quadro de servidores da Secretaria e se encontrarem a três anos letivos consecutivos na unidade escolar em que se candidatarem.

Fazendo uma análise mais abrangente sobre a Política Nacional de Educação presente nos dois países, percebemos que há ainda no Brasil uma centralização muito forte das instâncias de decisões por parte do governo no âmbito educacional do que na realidade espanhola. De modo geral, temos, nos dois contextos, a existência do Conselho Nacional e Estadual de Educação com suas funções e atribuições. Porém, no Brasil, muito mais ligados à função de assessoramento ao Ministro da Educação do que ao assessoramento dos projetos de leis e regulamentos feitos por meio da participação de vários setores ligados à educação, como ocorre na Espanha. Enquanto no Brasil, mais da metade dos conselheiros é indicada pelo Presidente da República; na Espanha, apenas algumas indicações são realizadas pelo Ministério de Educação e Ciência. Enquanto no Brasil são representados, basicamente, pelas Câmaras de Educação Básica e Superior, na Espanha há participação de professores da rede pública e privada, familiares, alunos, pessoal de serviço e administração, donos das escolas privadas, representantes das centrais sindicais e organizações patronais, universidades etc.

3.1.4. Da autonomia escolar

Tanto a LDB, brasileira, quanto a LOPEG e LOGSE, espanholas, estabelecem administrações mais autônomas. A LOGSE (Lei orgânica 1/1990) prevê que as administrações de estados promovam:

> - O desenvolvimento do currículo, que focaliza diferentes necessidades do alunado e do professorado.
> - A autonomia pedagógica e administrativa dos centros e o trabalho em equipe.
> - A investigação e a elaboração de projetos de inovação curricular, metodológica, tecnológica, didática e organizativa dos centros educativos.

A LOPEG (Lei orgânica 9/1995) estipula que:

> - Os centros educativos disponham de autonomia para definir seu próprio modelo de gestão organizativa e pedagógica definida em seu projeto educativo.
>
> - As administrações correspondentes, das quais dependam os centros, promovam e apóiem os processos de inovação educativa aos centros educativos, com o objetivo de melhoria de sua qualidade.

E na LDB, lei brasileira, encontramos uma preocupação acerca dos avanços sobre maior gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, conforme estabelecido no seu décimo quinto artigo:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (art.3 da LDB, 1996)

Levando em consideração essas definições, as escolas tenderão, então, a definir suas normas de gestão democrática do ensino público juntamente com a participação dos profissionais da escola, conselhos e comunidade. Vemos que esta é uma preocupação presente em ambos os contextos. No caso das escolas espanholas, este documento é chamado de plano estratégico e, no Brasil, de Projeto Político Pedagógico. Passamos agora a ver seus detalhamentos.

A regulamentação dos planos estratégicos (PE) para as escolas espanholas se deu a partir do Decreto 123/2001, de 29 de maio e a dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) pela LDB, em 1996. Quanto a seus objetivos, as duas estratégias (PE e PPP) se assemelham por buscarem a melhoria da qualidade global da escola, bem como das aprendizagens de suas crianças de modo a adquirirem autonomia necessária para poderem se inserir no mundo social e trabalhista. O PE, espanhol, tem a duração de quatro anos. Já o PPP, apenas dois anos - à época em que foi realizada esta pesquisa, o PPP não tinha sido implantado no município de São Carlos.

Já na Espanha, tais planos começaram a ser aplicados nas escolas durante o ano letivo 2001-2002[27]. Até o ano letivo 2004-2005 aprovaram-se um total de 540 planos estratégicos, entre os quais, o Plano estratégico 2001-2006 do Centro de Educação Infantil e Primária onde desenvolvemos a coleta de dados deste estudo, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2004 e janeiro de 2005.

Tais planos são mantidos com fundos públicos e apresentados ao governo. Cada Centro Educativo tem autonomia para elaborar um Plano Estratégico, que inclui particularidades quanto à definição do currículo, na provisão de postos de trabalho específicos, na gestão organizativa, nos regulamentos do centro e nas características dos recursos materiais. Ou seja, por meio do Plano estratégico, os centros têm a autonomia e a

[27] Na Espanha, o ano letivo tem início em setembro de um ano e término em junho do ano seguinte, respeitando as férias de verão que, lá, hemisfério norte, acontecem em julho/agosto.

flexibilidade suficientes para definir como querem que eles sejam. Esta também é a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola brasileira, embora definições de funcionamento e seu respectivo financiamento são ainda algo a ser concretizado.

Tanto o Plano Estratégico quanto o Projeto Político Pedagógico devem ser elaborados pela equipe de direção da unidade escolar e aprovados pelo conselho escolar, que é o órgão decisório onde se encontram representados todos os segmentos da comunidade educativa (equipe de direção, professorado, alunado, famílias, e outros agentes sociais como, por exemplo, representantes dos serviços sociais), para posteriormente serem submetidos à análise do Departamento de Ensino/Secretaria da Educação.

Em contexto brasileiro, a idéia do PPP como proposta de educação, tem como principal objetivo deixar claro para toda comunidade o rumo da educação proposta, servindo de instrumento mediador para a efetivação da relação teoria-prática.

O PE, na Espanha, deve conter segundo a legislação:

- Os objetivos a alcançar durante os quatro anos em que se desenvolva o Plano estratégico.
- As atuações previstas para conseguir estes objetivos no tempo previsto.
- As medidas e os processos de acompanhamento e avaliação.
- A organização e as características dos recursos humanos necessários.
- As necessidades de formação do professorado.
- Uma especificação da dotação e distribuição dos recursos materiais.
- Uma especificação da organização e aplicação do currículo
- A implicação do alunado e dos pais e mães no desenvolvimento do Plano estratégico.

O Plano estratégico pode incluir particularidades quanto à definição do currículo, na provisão de postos de trabalho específicos, na gestão organizativa, nos regulamentos do centro e nas características dos recursos materiais. Ou seja, por meio do Plano estratégico, os centros 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.

O seguimento e a avaliação se concretizam em dois relatórios que o centro tem de apresentar ao Departamento de Ensino: o primeiro quando transcorridos os dois

primeiros anos de vigência do Plano e, o outro, ao finalizar o Plano estratégico. Uma vez finalizados os períodos desses planos estratégicos, realiza-se a avaliação correspondente.

O Decreto 132/2001 indica o objetivo que a melhora do centro não seja pontual e nem descontínua, mas que se promovam atuações de forma continuada, destinadas à consecução do objetivo central. Há também possibilidades de prorrogação do plano por mais um ano letivo. Levando em conta esta visão global do marco legislativo em que se encontrava o estado espanhol, os planos estratégicos supõem uma medida legal de abertura, que oferece autonomia para os centros, já que dessa forma podem orientar sua prática mais concretamente, levando em conta a realidade na qual estão imersos, e que não está contemplada de forma tão específica nas leis gerais. Vale destacar que no caso da escola espanhola investigada, o Projeto Comunidades de Aprendizagem se caracterizou por ser o próprio Plano Estratégico da instituição.

Especificamente quanto ao projeto CA, também há dentro dos dois contextos, por parte da Secretaria ou Departamento de Educação, uma pessoa responsável por acompanhar o projeto Comunidades de Aprendizagem. No Estado espanhol, o projeto vem sendo desenvolvido desde a Subdireção Geral LIC (Língua e Coesão Social), do Departamento de Educação do governo catalão, por exemplo. No Brasil, no caso aqui focalizado, a parceria foi com a Secretaria de Educação e Cultura da cidade de São Carlos/SP. Em ambos os casos, as pessoas de referência dentro do âmbito governamental ficam responsáveis por receber as demandas das escolas interessadas em fazer a transformação, contatar com o/a Departamento/Secretaria para que se faça o seguimento de todo o processo e se responsabilize pelos contatos com a escola, o Departamento/Secretaria e a Universidade. Vale ressaltar a importância que essa pessoa tem dentro do projeto, uma vez que se responsabiliza diretamente por fazer a comunicação entre a unidade escolar que é uma Comunidade de Aprendizagem e o sistema/rede de ensino.

3.1.5. Da qualidade de ensino

A melhoria da qualidade de ensino é destacada tanto na legislação espanhola quanto na brasileira. A LOGSE, espanhola, dedica um capítulo a esse tópico, especificando uma atenção prioritária dos Poderes Públicos ao conjunto de fatores que favoreçam a melhoria do ensino, tais como: qualificação, formação e programação docente, inovação e investigação formativa, orientação profissional, inspeção e avaliação do sistema de ensino etc. Por outro lado, ela apresenta uma problemática a respeito da educação compensatória pautada nas

diferentes formas de separação do alunado por níveis de conhecimento. Também não explicita, como na LDB, brasileira, o conteúdo curricular enquanto direitos e deveres dos cidadãos.

No Brasil, a LDB remete-se à qualidade de ensino no capítulo que trata do direito à educação. Nesse capítulo fica estabelecido o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Também ressalta, em outro capítulo, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e unidade escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Nesse âmbito, destacamos os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - que são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaborados pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor, mas que ainda está muito voltada para a transmissão do conhecimento pelo professor e sua absorção pelos alunos.

3.2. Concluindo

Como forma de sistematizarmos tudo o que foi tratado neste capítulo, elaboramos a seguir um quadro das principais diferenças que envolvem a educação da Espanha e do Brasil por meio de suas leis de ensino (LOGSE e LDB).

Quadro 6 - Comparação entre LOGSE E LDB

	LOGSE (ESPANHA)	**LDB (BRASIL)**
Organização de ensino	-Educação infantil, educação básica: primária e secundária, bacharelado, formação profissional de grau médio e superior, educação superior. -Estabelece requisitos para funcionamento das escolas públicas, privadas e particulares subvencionadas.	-Educação básica: infantil, fundamental e médio (podendo ser vinculada ou com a educação profissional); e educação superior. -Estabelece normas para funcionamento das escolas públicas e privadas.
Recursos financeiros	-Divide os recursos em gastos de pessoal, bens correntes, subvenções e investimentos. O mesmo se assegura às instituições subvencionadas.	-Divide as competências entre Municipio/Estado/União. -Deixa em aberto a questão sobre a utilização dos recursos pelas escolas privadas.
Gestão democrática	-Instrumentaliza por meio dos Conselhos a participação em todos os	-Estabelece a gestão democrática do ensino público, principalmente por meio

	níveis. -Garante a participação da comundiade educativa por meio do Conselho Escolar do Estado e das escolas. -Estabelece a escolha dos dirigentes pelos Conselhos escolares.	da participação dos familiares nos conselhos escolares.; -Isenta as instituições privadas do princípio da gestão democrática. -Deixa a cargo dos estados e municípios as normas para o cargo dos dirigentes de ensino, a serem feitos geralmente via indicação ou via concurso.
Autonomia democrática	Estabelece os Planos Estratégicos nas escolas	Propõe o Projeto Político Pedagógico nas escolas.
Qualidade de ensino	É prioridade do Estado garantir a formação, a inspeção e a avaliação do sistema de ensino. Dedica um capítulo a compensação das desigualdades sociais.	Estabelece o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Propõe a criação de um currículo de base nacional comum (PCNs).

De acordo com as comparações traçadas neste quadro, notamos que há dentro do sistema espanhol algumas características que favorecem mais o projeto Comunidades de Aprendizagem do que no caso brasileiro, pelo fato de se ter garantida em suas próprias leis uma gestão mais democrática e autônoma por meio de participações nos Conselhos; eleição dos dirigentes de ensino; elaboração dos Planos estratégicos escolares e incorporação de administrador e chefe de estudos no cargo diretivo da escola; melhores fomentos às propostas inovadoras; melhores condições de trabalho aos profissionais; melhor viabilização dos recursos etc. O mesmo já não ocorre quanto à concepção de educação, uma vez que a LOGSE ainda apresenta uma formação de ensino segregatória, que tende a separar o alunado por níveis de conhecimento por meio dos itinerários educativos.

Conforme pudemos ver, as leis apresentam ao mesmo tempo avanços e retrocessos; clarezas e ambigüidades; normas e limites; direitos e injustiças que, sem a possibilidade de escolha e vontade política das pessoas e do governo, conforme já ressaltamos acima, tornam-se incapazes de mudanças. Falamos de mudanças pautadas na coerência que possa vir a existir entre liberdade e processos mais igualitários, fundamental para o verdadeiro exercício da democracia.

Vistas as formas como o projeto CA se apresenta dentro de seu marco legal de atuação em seus referidos contextos, analisaremos agora as visões das pessoas que nele se encontram implicadas.

CAPÍTULO IV – A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PELAS/OS PARTICIPANTES DO CONTEXTO ESPANHOL.

> "Yo veo esta escuela con mucha participación de las familias. En otros sitios nunca había visto, yo creo que en otros sitios no facilita, pero aquí es increíble y que la sala de profesores, el centro esta abierto y entran madres y se ponen a hacer cosas y están ahí haciendo materiales, es increíble"
>
> **Voluntária**

Esse capítulo tem por objetivo traçar as visões dos sujeitos sobre suas experiências dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem na escola Maré de Deu de Montserrat, da cidade de Terrassa/Espanha. Buscamos analisar o ponto de vista dos sujeitos investigados acerca das possibilidades que o projeto oferece para a realização de uma relação mais dialógica entre escola e familiares e aprendizagens entre e para com todas/os as/os envolvidos no processo educacional.

De acordo com os princípios metodológicos dessa pesquisa, levantamos, a partir do confronto entre todas as entrevistas, as temáticas por categoria de sujeitos entrevistados (voluntariado, crianças, familiares etc.) e as analisamos segundo dois fatores: transformadores e aqueles que se colocam como obstáculos, que permitem ajudar a situar os avanços e as dificuldades indicadas pelos sujeitos de forma também a se destacarem, ao final de cada grupo, os elementos ou as propostas de melhoria.

A primeira parte a ser apresentada é o voluntariado. São apresentadas as visões de um voluntário (marroquino) e três voluntárias (duas catalãs e uma espanhola) sobre as suas participações nas atividades oferecidas na escola, suas motivações, suas aprendizagens etc. Seqüencialmente, são expostas as visões de quatro meninas, de origem cigana e catalã, com idades entre oito a nove anos, que freqüentavam a segunda e a terceira séries da escola sobre suas aprendizagens na escola, a participação dos familiares nas atividades etc. Depois, são descritas as falas de duas mães marroquinas que participavam das aulas de castelhano oferecidas pela escola e duas mães catalãs pertencentes à Associação de Familiares (AMPA) sobre suas participações na escola, o projeto CA e as aprendizagens das crianças. Logo,

apresentam-se as percepções da diretora sobre o projeto CA, seus avanços, suas dificuldades etc. De cultura catalã, ela se encontrava na direção daquela escola há oito anos. Por fim, são colocadas as visões das três professoras da escola entrevistadas, sendo duas catalãs e uma uruguaia sobre suas implicações dentro do projeto CA, bem como as avaliações que fazem dele.

O capítulo é encerrado traçando-se, de uma maneira geral, algumas convergências e divergências entre as percepções das diversas pessoas entrevistadas, quanto ao desenvolvimento e aos resultados do projeto Comunidades de Aprendizagem na escola "CEIP Mare de Déu de Montserrat".

4.1. As vozes do voluntariado

Apresentamos neste item as temáticas decorrentes das quatro entrevistas realizadas com as três voluntárias e um voluntário que colaboraram com a escola em algumas atividades implantadas pelo projeto Comunidades de Aprendizagem. De modo geral, as voluntárias e o voluntário eram pessoas com idades entre 20 a 44 anos, provenientes de diferentes países e estados (Marrocos/Espanha - Madri/Barcelona) e com diferentes atuações profissionais. Osvaldo e Marli eram membros do CREA e estudantes da Universidade de Barcelona. Antônia era funcionária pública na área de saúde e Mare estava dando início à função de pesquisadora na área educacional. Ela era a única voluntária que pertencia ao bairro de entorno da escola. Osvaldo e Antonieta já se encontravam colaborando na escola há mais de um ano em atividades específicas como o grupo interativo e a formação de familiares, respectivamente. Já Mare e Marli estavam participando apenas há alguns meses, embora já estivessem inseridas em diversas atividades, como grupos interativos, formação de familiares, e ainda no caso de Marli, aulas de basquetebol, biblioteca tutorada, aulas de reforço etc.

Durante suas entrevistas, os sujeitos foram indagados sobre as seguintes temáticas: 1) Como se inteiraram da atividade; 2) Como avaliaram suas participações; 3) Repercussões da atividade para a aprendizagem das crianças ou familiares participantes; 4) Avaliações sobre a participação dos familiares dentro do projeto de Comunidades de Aprendizagem; 5) Elementos ou propostas de melhoria.

4.1.1. Como conheceram a atividade

Basicamente o voluntariado destacou ter se interado do projeto Comunidades de Aprendizagem por meio do CREA da Universidade de Barcelona, com exceção de Antonieta, que se informou por meio de outra instituição social, a "Cruz Vermelha".

Quadro 7 - Como o voluntariado conheceu o projeto

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
Osvaldo: De una compañera en Crea que estuvimos hablando sobre niños marroquíes y esto y como tenía (información), cómo son CA y los grupos interactivos. Me dijo "Puedes participar si quieres", como hay niños de mi país en esta escuela, entonces ha venido la idea. **Mare:** Pues me interesaba el tema de las CA y conocía el grupo Crea de la Universidad de Barcelona y ellos me dijeron que se estaba poniendo en práctica en Terrassa y como yo vivo en Terrassa vine a conocer el colegio. **Antonieta:** Yo lo conocí a través de "Cruz Roja", me presenté como voluntaria en Cruz Roja y cuando me preguntaron qué cosas quería hacer, una de las cosas que dije fue la enseñanza. Y aquí hacía falta un refuerzo de profesores, de gente que enseñaran un poco, pues me dijeron si quería venir y yo dije que sí. **Marli**: Yo estoy estudiando educación social ¿sí?, y ahora he empezado el tercer curso (…) y el año pasado, pues teníamos que escoger un lugar para hacer las prácticas en la carera y el maestro Ramón ya nos había hablado en la carrera sobre el proyecto y pedí a mi maestra Rosa Valls si había la posibilidad este año, que no ha habido nunca de CA y me dijo que seguramente sí, que sería el primer año para abrir. Bueno, que se abriría la oportunidad y se abrió y no dudé en ir ahí porque hay educación de adultos, educación de niños, educación intercultural, es impresionante y por eso fui allá.	Não identificados.

Com exceção de Osvaldo, as voluntárias destacaram ter buscado suas participações no projeto, porque lhes interessava conhecer seus princípios teóricos e metodológicos. Com uma postura aberta à participação de todas/os, a escola recebeu-as/os de forma a conciliar os objetivos de ambas as partes. Desse modo, por exemplo, o voluntariado que procurava a escola para a realização de pesquisa ou estágio era inserido em sua área de interesse como colaborador na escola. Este, por exemplo, era o caso da participação de Marli

e Mare. Porém, suas participações constantemente ultrapassavam aquelas que se haviam propostas inicialmente, incorporando-se em mais de uma atividade.

4.1.2. Como avaliaram suas participações dentro da atividade

As voluntárias e o voluntário avaliaram de forma positiva a postura aberta da escola à participação de toda a comunidade, sem ser necessariamente a acadêmica. Nesse sentido, Comunidades de Aprendizagem se caracterizaram como sendo um projeto de entorno, cuja transformação não afetou somente o interior de aula ou do centro educativo, mas toda a comunidade (SASO et al, 2002, 75). As contribuições de outras pessoas que não fossem necessariamente professores sempre somaram grandes benefícios na aprendizagem das crianças. Todas as partes compartiram a meta global da formação e todos participaram ativamente no planejamento, realização e avaliação das atividades do centro (*ibid*, pg.77).

Elas e ele também acreditaram que suas entradas na escola possibilitam ampliar os referentes existentes no âmbito escolar, uma vez que ajudaram as crianças a conhecerem outros modos de vida, de valores, de idéias, além daquela priorizada pela escola ou representada pelo professorado, assegurando a elas o direito de se moverem em sua própria cultura no respeito para com outras, sem medo de serem diferentes (FREIRE, 2003).

Quadro 8 - Avaliações sobre as participações do voluntariado no projeto

Fatores Transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Importância de se apresentar outros referentes para as crianças **Osvaldo:** Creo que mi participación sí es muy importante. Primero es que los niños, por ejemplo, españoles ven que hay un marroquí en la escuela entonces cambia un poco la imagen de que siempre los marroquíes son malos, roban, hacen cosas y (su presencia es) un modelo para los niños marroquíes porque siempre cogen el modelo de chicos y chicas que están en delincuencia, que venden drogas, que roban. Entonces, mi presencia aquí es muy importante para la escuela, para los niños en general, inmigrantes y no inmigrantes. **Marli:** (...) no tienes siempre un mismo referente de sólo una persona que es la profesora, ofrecer distintos modelos de personas y que los podáis escoger no (...). **2) Concessão da participação de todas as pessoas** **Mare:** (...) creo que es importante, que participa gente que no forma parte, o sea voluntarios que no forman parte, pues que no son profesores de la comunidad escolar, gente del barrio que participa	Não identificados.

para apoyar las madres, a los niños . **Antonieta:** (...) Esto al final es como tendría que ser la escuela no sólo para profesores pero para cualquier voluntario o cualquier persona que la necesita y puede entrar. **Marli**: (...) creo que es importante que participe gente que no forma parte de la comunidad escolar, gente del barrio que participa para apoyar las madres, los niños. **3) Possibilidade de troca de aprendizagens entre todas/os** **Antonieta:** Para mí es muy satisfactorio venir, a nivel personal pues muy agradable (...) tener contacto con otras culturas es un aprendizaje muy satisfactorio. **Marli:** Yo no sé si estoy aprendiendo más que ellas, seguro, estoy aprendiendo muchísimo ¿no?, de ellas, de su cultura (…) y no sé de tener también que esforzarte como a explicar castellano, prepararte las clases, cómo le explicas a alguien que viene nuevo ¿no?, es un aprendizaje continuo.	

No caso aqui do voluntariado, Osvaldo representou um papel muito importante para as crianças pertencentes à cultura marroquina, que é vista de maneira marginalizada pela cultura espanhola. Quando Osvaldo demonstrou que os marroquinos não "*son malos, roban,*" mostrou que todas as pessoas podiam e faziam coisas importantes, como por exemplo ser colaborador em uma escola e ajudar as/os alunas/os a aprender. Quando ele falou de modelo, de imagem se refere precisamente a este elemento. Toda pessoa constrói a imagem de si em relação ao bairro que vive, à família, aos amigos, à escola etc. e vai interiorizando as oportunidades que têm ao seu entorno. Daí que se torna tão necessária à criação de referentes positivos:

> Cuando preguntas a un niño o niña qué quieres ser de grande, lo más probable es que apunte hacia la ocupación más próxima que tiene, por ejemplo, la de su madre, su hermano grande o la de su abuelo. La transformación del medio sociocultural pasa por la transformación de estos referentes, si la madre es "ama de casa", la niña querrá ser "ama de casa", si por el contrario es pedagoga su hija también tendrá esta expectativa (así como la propia madre). En una asamblea montada en un aula de sexto de un colegio de un barrio marginal se planteó qué futuro se planteaban los alumnos. En un primer momento la mayoría desean ser vendedoras/es, peluqueros/nada, albañiles o "amas de casa", nadie habla de estudios universitarios, pero la introducción a la

> propia aula de otras personas de su misma cultura o también de un barrio marginal, que están estudiando en la universidad, hace cambiar sus expectativas en menos de una hora. [28]

Osvaldo se converteu aqui em um destes referenciais para ajudar a facilitar este encontro entre a escola e as crianças marroquinas de modo a romper os esteriótipos sociais para com esta cultura e se reduzir o conflito.

Não podemos deixar de ressaltar aqui o conceito de que falava Freire (2006) sobre a *unidade na diversidade*, que diz serem as diferenças entre pessoas, grupos, etnias necessárias para o trabalho em unidade, uma vez que se buscam os mesmos objetivos. Segundo o autor, "a igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença" (*ibid,* pg.68).

4.1.3. Repercussões da atividade para a aprendizagem das crianças.

A entrada do voluntariado na escola se caracterizou como sendo um importante apoio para a aprendizagem das crianças, uma vez que lhes causou quebra de rotina e as ajudou a se concentrarem mais nas atividades.

Quadro 9 – Aprendizagem das crianças nos grupos interativos

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Entrada de voluntariados nos grupos interativos acelera aprendizagem das crianças. **Osvaldo-** Sí que hay mejora de aprendizaje y además, por ejemplo, había dos chicos en la primera (serie), casi en la primera que les ayudó un poco a saber las letras, ahora están bien, ahora están perfectamente. **Mare-** (...) tienen un aprendizaje más individualizado (...) pueden participar mucho más y dar su opinión. **2) Maior motivação** **Mare:** (…) es mejor conocer más gente y además que esto influencia en su aprendizaje, si ellos están contentos, aprenden más y mejor, están más motivados.	**1) Falta de Voluntariado** **Marli**: (…) lo que pasa es que nos faltan más voluntarios para hacer grupos interactivos todos los días. A veces no, sólo podemos hacer una hora en la semana cada clase. No sé hasta qué punto esto los ayuda, claro que beneficia los niños ¿no? Estaría bien hacer que más personas estuviesen en la escuela.

[28] Material elaborado pelo CREA (2001): Bases teóricas: el aprendizaje en una sociedad de la información para todas las personas.

Marli: (...) es que hay una persona para 4 o 5 niños y son actividades cortas ¿no?, entonces siempre hay la atención de los niños (...) todos trabajan en equipo, trabajas en diálogo y también trabajas mucho que se ayuden unos a otros (...) se corrigen unos a otros y les gusta, se sienten importantes (de) poder corregir y lo hablan "ah, mira tú he puesto esta falta y no sé escribir así", ¿no? Se ayudan mucho y esto es importante, es la clave también.	

Osvaldo, graças a sua entrada na aula, pôde se dedicar a ajudar as crianças marroquinas que acabavam de chegar do Marrocos a aprender as letras latinas. Mare ressaltou a importância da ajuda individualizada que o voluntariado podia oferecer as/os alunas/os nos grupos, e Marli fez destaque ao trabalho coletivo e dialógico que podia ser desenvolvido a partir dos grupos. Outro destaque feito por Mare dizia respeito também à motivação das crianças em suas aprendizagens por meio da entrada de mais pessoas em sala. Dessa forma, vemos que os grupos auxiliavam e muito o trabalho do professor em sala e ajudavam a priorizar a concentração em algumas crianças, além de estimular a realização de um trabalho mais coletivo e respeitoso entre todos e todas. Porém, não deixemos de ressaltar aquilo que nos indicou Marli no quadro acima quanto à falta de voluntariado nos grupos, que ainda não permitia um número suficiente para realização de mais uma vez na semana nas classes, visando melhores resultados. Assim, ela mesma apontou para a necessidade de uma melhor divulgação do projeto para com o entorno e seus familiares, pois acreditava ser o processo "boca a boca" a chave para esta conquista, já que pôde vivenciar isto nas classes de formação para familiares.

Quadro 10 – Repercussões da formação de familiares na aprendizagem das crianças

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Estímulo à aprendizagem das crianças **Mare:** (...) para las madres también es difícil ¿no?, si los niños van empezar a aprender castellano y catalán y ellas no saben, esto para la familia es difícil. Entonces yo creo que la formación ayuda mucho a las madres en la aproximación con la enseñanza de sus hijos. **Antonieta**: Yo también supongo que sí, pues si al ayudar a las madres en el sentido que sea, en el lenguaje o en otras cosas que puedan necesitar, yo supongo que al ser educadores de sus hijos también pueden ayudarles a aplicar o tirar alguna duda.	Não identificados.

Marli: (…) si ven una madre que está yendo a las clases o la ven en la escuela con lápiz, que quiere aprender, los niños si la vean en casa haciendo deberes, pues los niños también desean hacer deberes con ella ¿no?, o si están haciendo alguna cosa que no entienden, la madre o el padre puede ayudarlos para las dudas que tengan ¿no? Si la madre y el padre dan importancia a la educación, el niño le dará importancia a la educación y lo que está haciendo en la escuela, es muy importante yo pienso.	

Por meio deste quadro, notamos a importância que as atividades propostas pela escola possuíam na aproximação dos familiares para com ela e para a aprendizagem de suas/eus filhas/os, uma vez que podiam usufruir deste espaço para suprir suas próprias necessidades e aumentar as redes de interação para com suas crianças em casa, criando-se um ambiente mais educativo.

4.1.4. Avaliações sobre a participação dos familiares dentro do projeto

Segundo as falas do voluntariado, o projeto se apresenta como uma proposta inovadora a respeito da participação dos familiares, uma vez que tende a criar maiores espaços de atuação deles dentro da escola, como no caso de ajudarem nas salas de aula, na biblioteca, de preparem os materiais, de participarem das aulas de formação etc.

Quadro 11 – Participação dos familiares

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Projeto potencializa a participação das famílias **Osvaldo**: (…) las escuelas están abriendo las puertas a familiares, esto es buena cosa. **Mare:** yo veo esta escuela con mucha participación de las familias. En otros sitios nunca había visto, yo creo que en otros sitios no lo facilitan, pero aquí es increíble y que la sala de profesores, el centro está abierto ¿no?, y entran madres y se ponen a hacer cosas y están ahí haciendo materiales, es increíble. Representa una comunidad, si participan, si entran en aula cuando tienen que entrar, participan de la biblioteca. Aquí hacen no sé qué, hacen fotocopias, preparando materiales. **Antonieta:** Yo estoy muy descolgada del tipo de enseñanza ¿no?, y comparando con la enseñanza de antes con la de ahora, por lo menos lo que se está haciendo en esta escuela me parece una idea	**1) Falta de atividades culturais para os familiares** **Osvaldo**: Me gustaría también que las escuelas implicasen los padres y madres en otras actividades, no sólo en el aprendizaje, en todas las actividades como salidas, excursiones y todas esas cosas. Veo que falta más, no sólo hacer excursiones con los niños, implicar más a los padres y familiares en estas cosas de excursiones, esto ayuda más, hará un buen relacionamiento entre los padres, familiares e niños. **2) Falta de trabalho conjunto** **Marli:** (…) no estamos seguramente educados para trabajar juntos.

muy avanzada y esto de que se reúne a las madres para hacer gimnasia o para hacer idiomas un poco de lo que decía la directora ayer, pues ya no es esto de estar recogiendo su niño en la puerta, adiós, adiós, ¿me entiende? Empieza a establecer un contacto, que estarán todas juntas 3, 4 amigas y supongo que más contacto ¿no? Y creo que sí, que es más positivo y lo que decía ella, que con las otras escuelas tantas no tenían tanto contacto pero ahora tienen más contacto también como la escuela que hay aquí. Como una extensión de la casa, de cierta manera. **Marli**: Hemos visto que sólo en dos meses cómo ha ido creciendo la participación, que unas llaman las otras, de boca a boca, empezamos con 7 y 8 madres y estamos en 30 y pico, no había sillas para sentarnos ¿no?, (…) puede que esto se haya empezado con un espacio de participación pero de poco a poco puede ir entrando más en la escuela, puede que participe en el Ampa, puede que ellas también cuando sepan más castellano entren en los grupos interactivos o en la biblioteca tutorada ¿no? Es como una cadena ¿no?, si la gente participa va llamar otra y va creciendo ¿no?, esto es buenísimo.	**3) preconceptos atribuidos as familias** **Marli:** A veces hay muchos prejuicios, los profesores, pues los familiares, pues no tienen cultura y o no participan, o yo pedía y en la reunión no aparecían y no sé qué. **4) Decréscimo na participação dos familiares** **Marli**: (…) cuando empezó el proyecto comunidades de aprendizaje tenía muchos familiares ¿no?, para ayudar, para entrar en las clases, para estar en la biblioteca, ahora faltan. **5) Falta de diálogo** **Marli:** (…) se hablan poco con ellos. **Mare:** bueno, no hace mucho tiempo los padres venían a la escuela para recoger el boletín o pegar alguna bronca cuando (los niños) se portaba mal. **6) Falta de propostas inovadoras** **Antonieta**: (…) si hay muchas pocas propuestas innovadoras que favorecen la entrada de los familiares en la escuela.

Mare e Antonieta chegaram a comparar tal proposta inovadora do projeto com o ensino tradicional ainda predominante na maioria das escolas, defendendo a maior implicação dos familiares em todos os âmbitos educativos. Não podemos deixar de destacar, conforme nos indicaram Osvaldo, Mare e Marli, que ainda há muitos preconceitos a serem vencidos para com a relação família-escola, por meio do diálogo e cooperação, como no caso do projeto Comunidades de Aprendizagem, que precisa ter seus princípios cada vez mais estendidos a todos os âmbitos escolares, como nos apontou Antonieta. Foi pensando nessas preocupações que o voluntariado chegou a sugerir alguns elementos ou propostas de melhoria as quais veremos a seguir.

4.1.5. Elementos ou propostas de melhoria

As propostas de melhoria que os voluntários e a voluntária sinalizaram vão no sentido da necessidade de um maior diálogo entre as partes, de modo a conhecer melhor as expectativas e prioridades de cada uma delas, bem como entre os próprios familiares, almejando assim a possibilidade de estarem juntos em algumas atividades que busquem a interação entre todas e todos.

Quadro 12 – Elementos ou Propostas de melhoria

Fatores explícitos
1) Oferecer mais algumas atividades culturais entre todos os familiares da escola; 2) Voltar a gerar "ilusão", sonhos para se obter mais participação; 3) Melhorar a comunicação entre professorado e familiares, de modo que trabalhem juntos por meio das comissões mistas, assembléias; 4) Envolver maior número de voluntariado nos grupos interativos e 5) Buscar a união de todos os familiares das distintas culturas existentes na escola.
Fatores Implícitos
1) Ajudar a escola na busca por melhor qualidade de ensino e 2) Estimular cada vez mais a potencialidade de todas as pessoas.

4.2. As vozes das crianças

Neste item, apresentaremos as visões das crianças que participaram do grupo de discussão e das entrevistas. A discussão foi realizada com quatro meninas, com idades entre 8 a 9 anos, provenientes da cultura cigana (2) e espanhola (2) que freqüentavam a segunda e terceira séries da educação básica primária. No grupo, elas discorreram sobre suas vivências na escola, dificuldades, visões de mundo e de futuro, participação das famílias, aprendizagens, grupos interativos, interculturalidade etc.

As entrevistas foram feitas com uma aluna e um aluno do quarto ano, ambos com 9 anos de idade e provenientes do Marrocos. As temáticas que trataremos na seqüência são: 1) Repercussões do projeto em suas aprendizagens; 2) Repercussões do projeto na participação dos familiares; 3) Elementos ou propostas de melhoria.

4.2.1. Repercussões do projeto em suas aprendizagens

Sabemos que a escola se apresenta como um dos espaços socializadores e de formação mais importantes na vida das crianças, embora não seja mais a única fonte de conhecimento, como fora tempos atrás. A partir de suas falas, o alunado demonstrou que gosta de estudar e ir à escola aprender coisas novas, ainda mais quando pode diversificar suas aprendizagens por meio das atividades (esportes, informática, biblioteca, grupos interativos etc) e compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas que se encontravam dentro e fora

da escola. Lembramos de Freire (2006) quando dizia que o ato de aprender é um ato sério e rigoroso, mas também alegre e gerador de prazer.

Quadro 13 – Importância do papel social da escola

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Estímulo à educação **Grupo de discussão:** ¿Les gusta venir a la escuela? Síií, bastante. **Reila:** (...) para escribir, hago de todo, juego **2) Altas Expectativas** **Paula:** Deseo ser médico de perros. **Aryane:** Yo de grande quiero trabajar en una oficina **Reila**: (...) también me gustan mucho los ordenadores y también quiero ser artista de cantar; **Hilda:** "yo querría trabajar en una tienda, de vendedora, pero no lo sé todavía..." **3) Relevância à educação** **Reila:** Sí, porque en mi casa tengo un hermano que no sabe ni leer ni cuál es la uno y le enseño. Tiene 9 años y no sabe nada porque no ha venido a la escuela y lo enseño y le digo: "Mira, esta es la uno, la y, la a,.... todas", y también le digo que vaya a la escuela que ahí aprende mucho". **Hilda:** mi madre no sabe leer ni escribir y a veces yo le digo "Haz esto", y a veces tiene una, porque yo tengo un libro de sumas y yo hago una línea de sumas y mi madre otra y siempre se lo corrijo yo a ella. **Paula:** y yo a mi hermano le hago leer a veces. **4) Riqueza da diversidade cultural** **Grupo discussão:** ¿Y qué os gusta más: una clase en que sólo haya catalanes o sólo castellanos o sólo gitanos? ¡No, no! ¡No, de todo! Porque es más divertido; y así juegas con más niños y haces amigos. Y explican cosas de otros países.	**1) Absentismo escolar** **Reila:** Mi hermano no sabe nada porque no ha venido a la escuela. Duas das crianças do grupo de discussão também não freqüentavam a escola até o ano de 2004. **2) Importância de passar do não saber para o não querer**. **Reila**: A mí no me gustan las mates, me cuesta mucho hasta el cien y todo eso y como de dos en dos sí, pero sí que me cuesta mucho hasta el cien y todo eso.

É evidente que a motivação é básica para se ter disposição para aprender. Esta motivação para vir à escola adquire também especial relevância se levarmos em conta que as crianças que participaram da discussão o ano passado não freqüentavam a escola de maneira regular (informação obtida pela professora da sala). Evidentemente, a evasão escolar é uma das problemáticas sociais mais graves, que pode condenar desde o princípio às marginalizações, mantendo-as fora das dinâmicas sociais, profissionais e formativas.

Por isso, hoje, mais do que nunca, a educação é a ferramenta chave para a atuação na sociedade da informação e para superar as desigualdades educativas. O irmão de Reila, por exemplo, não ia à escola já há três anos e não sabia nem ler e nem escrever.

Situações como essas não se podem repetir, sendo preciso trabalhá-las cada vez mais, embora já venham sendo modificadas, como, por exemplo, nos casos das duas crianças que naquele ano estavam freqüentando a escola todos os dias.

Recordamos que a aprendizagem tem mais uma origem social que individual. Que nem todas as crianças partem do mesmo ponto; que nem todas as crianças dispõem de recursos em casa; que nem todas as famílias pertencem aos mesmos grupos sociais que a do professorado, com o qual lhes custam mais se adaptar às normas e aos conteúdos escolares. Quando Paula, Hilda e Reila revelaram que seus familiares não sabiam ler, reconheceram que sabiam da importância social que a escola representava e, para tanto, tinham vontade de ler, escrever e compartilhar o que aprendiam em casa com suas mães e irmãos. Era importante para elas compartilharem o que sabiam, que desde a escola, a casa e múltiplos contextos estavam lutando pelo seu direito à educação com suas ações na vida cotidiana.

Para estas crianças o papel da escola tornou-se ainda maior para suas aprendizagens. Reila já nos apontava que lhe custava contar até o número cem, sendo necessário implantar ações mais concretas para estes casos, de modo a não deixar "o não saber" se transformar num "não poder", passando para o "não querer", já que não é motivador.

Para tanto, torna-se necessário implantar ações e modelos que ajudem cada vez mais a escola a trabalhar em prol de uma educação de alta qualidade para todos e todas. Justo é dizer que não se trata de que todas as crianças cheguem à universidade, senão que todas sejam aquilo que queiram ser e a educação lhes permita.

4.2.2. Avaliações sobre a participação do voluntariado e familiares

O fato de a escola abrir maiores espaços de participação para os familiares e voluntariado foi visto de forma positiva pelas crianças. Por meio de seus depoimentos dispostos no quadro abaixo, vemos que gostavam de compartilhar seus conhecimentos com seus familiares e outras pessoas.

Quadro 14 – Participação do Voluntariado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Importância de se ter mais referentes em sala **Grupo de discussão**: Oí que entran voluntarios a la clase, ¿os gusta? ¡Siiií, sí, sí!; es más divertido; ¿Os ponéis más contentas cuando entra gente a clase? Sí. **2) Avaliação positiva do voluntariado nos grupos interativos** **Grupo de discussão:** Pues nos ponen unas señoritas, y más señoritas y nos hacen escribir, pintar. Los grupos interactivos es que juntamos todas las mesas y hay 4 profesoras y ayudan a hacer las cosas.	Não identificados.

As crianças disseram possuir um clima mais alegre de aprendizagem a partir da entrada de mais pessoas em suas salas, aspecto este de fundamental importância para uma boa relação com o saber (FREIRE, 2006). O fato de dinamizar a rotina é um fator importante que ajuda a manter o estímulo de aprendizagem delas.

A partir do quadro abaixo, também notamos o quanto é importante para as crianças terem seus familiares próximos de suas aprendizagens e o quanto se mostram motivadas por isto.

Quadro 15 – Participação dos Familiares

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Repercussão positiva da formação de familiares na aprendizagem das crianças **Sueli**: mi padre hace un cursillo (...) y mi padre me enseña cosas cuando está en la casa, sentado, y me dice: "Mira tengo un papel", y coge un lápiz y yo digo: "¡vale!". **2) Postura aberta e inclusiva da escola** **Grupo de discussão**: ¿La escuela sólo debe ser para niños? ¡Noooo! **Reila:** A mí me gusta mirar los padres en la escuela estudiando como nosotros.	**1) Distanciamento dos familiares da educação de seus filhos pela falta de escolaridade** **Hilda:** Mi madre no sabe leer (...) y cuando quiero leer una cosa mi madre no quiere, no tiene ganas nunca. **Reila:** A tu madre le pasa como a mi madre, no quiere ni que leerme un libro, ¡no quiere leerme nada! **Sueli:** me ayudan algunas veces, pero muy pocas (...) bueno, no hace falta que me ayuden tanto sólo algo si no me va bien.

Nesse caso, o fato de a escola oferecer as atividades formativas aos familiares tornou-se ainda mais relevante para se criar esta aproximação. Nas entrevistas com as duas mães marroquinas, apresentadas na seção 4.3, foi possível verificarmos que ao freqüentarem as classes de formação de castelhano, um novo ambiente educativo foi criado em suas casas junto às suas crianças, uma vez que se auxiliavam nas lições e trocavam aprendizagens.

4.2.3. Elementos ou propostas de melhoria

Nesse sentido, as crianças indicaram suas propostas para terem cada vez mais presentes na escola, espaços e relações mais alegres, diversas e inovadoras.

Quadro 16 - Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos 1) Continuar com a formação de familiares que realiza a escola; 2) Continuar com os grupos interativos e 3) Ter uma escola cada vez mais alegre, diversa e atrativa.
Fatores Implícitos 1) Evitar o absentismo escolar: Elaborar um modelo de atuação ou estabelecer uma comissão para poder discutir estes casos; 2) Multiplicar as oportunidades dentro da escola: Necessidade de acelerar aprendizagens para as crianças que se encontram em defasagem quanto ao rendimento escolar; 3) Aproximar todas as famílias à escola: Mediante a organização e gestão, que as famílias podem decidir, expressar-se, criar um clima de confiança, introduzir seus diferentes elementos culturais, ensinar conhecimentos, contar suas histórias etc. junto a escola e 4) Aproveitar a diversidade para aprender mais e melhor.

4.3. As vozes das mães

Neste item abordaremos os relatos das entrevistas realizadas com as duas mães marroquinas, com idades de 30 e 35 anos e residentes do bairro Montserrat, que possuíam seus filhos na escola Mare de Deu de Montserrat, bem como do grupo de discussão com as oito mães pertencentes à Associação de familiares da mesma escola (AMPA).

Como já foi dito anteriormente, as entrevistas só foram realizadas porque houve auxílio de outras pessoas (uma voluntária da classe de castelhano e um companheiro do CREA que falava árabe fluentemente).

Os temas, tanto das entrevistas quanto do grupo de discussão, versaram sobre suas vivências e participações na escola e aquelas vinculadas ao projeto Comunidades de Aprendizagem. Eles estão dispostos em seis itens: 1) Momentos em que freqüentavam a escola; 2) Como se informaram das atividades realizadas pela escola; 3) Repercussões das atividades na vida das participantes; 4) Como avaliaram o projeto CA quanto à participação dos familiares; 5) Como avaliaram o projeto quanto à aprendizagem das crianças e 6) Elementos ou propostas de melhoria.

4.3.1. Momentos que freqüentavam a escola

Durante muitas décadas, escola e família têm mantido seus papéis sociais definidos dentro da sociedade enquanto instituições educadoras das crianças. Com o passar dos anos, muitas mudanças ocorrem e tais instituições experimentam um processo de redefinição de hábitos e costumes decorrentes do atual contexto em que estamos vivendo, cabendo a elas a necessidade de novas adaptações e trabalho conjunto. Assim, a escola não mais está somente direcionada aos educandos/as, como também a todos que dela queiram e possam participar por meio de atividades culturais, instrumentais e de entretenimento. Dessa forma, os familiares não mais vão para a escola somente para ouvir falar de seus filhos nas reuniões escolares, mas também para ajudarem e se ajudarem na sua própria formação, compartilhando esse conhecimento juntamente com outras pessoas.

A escola se converte, assim, no eixo educativo de toda a comunidade, que supera a limitação das tarefas escolares. Os familiares e toda a comunidade sentem seus o espaço escolar como centro que lhes vem como acréscimo a sua própria formação como sujeitos.

Quadro 17 – Quais são os momentos em que as mães participavam da escola

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Participações das mães na escola **Leila**: Acostumbro frecuentar la escuela en los momentos de mi clase de alfabetización de castellano y reuniones escolares. **Aline:** Siempre hablo con la maestra en las reuniones y aquí en las clases de castellano. Ya estoy en el segundo año de participación en las clases y a mí me gusta mucho. **Ampa**: Nosotras estamos el tiempo todo en la escuela, pues somos responsables por las actividades pedagógicas de las escuelas, entonces organizamos la lotería (rifas), colonias de ferias para los niños y los familiares, fiestas conmemorativas y también estamos, solamente algunas de nosotras, en la biblioteca tutorada, grupos interactivos etc.	

Por meio dos dados, foi possível identificarmos a participação das mães em dois contextos: nas reuniões escolares e nas aulas de castelhano (classes de formação), bem como a presença da Associação dos familiares na escola, responsável por algumas atividades escolares e pré-escolares e algumas escolares das crianças e de seus familiares. Desse modo,

essas mães colaboravam intensivamente com a escola em várias de suas atividades, bem como planejavam outras a serem realizadas durante o período letivo e de férias para as crianças e familiares. Tais atividades eram pautadas nos próprios sonhos dos familiares, que a AMPA, juntamente com o apoio da escola e colaboradores, tentaram realizar. Assim foi a implantação das classes de formação, pois as mães tinham o desejo de aprender a língua de modo a ganhar mais autonomia dentro do país onde estavam vivendo. Paralelamente a esta atividade, também se realizavam várias outras correlacionadas aos temas suscitados em sala, como rodas de conversa sobre saúde, infância, sexualidade etc. segundo os interesses delas; e aquelas correlacionadas ao esporte e lazer, como ginástica e festas, que tiveram grande impacto na participação dos familiares.

Durante minha permanência na escola, pude notar o desempenho dessas mães no trabalho que realizavam na escola. Com sala própria dentro da escola, um sonho que foi conquistado por elas durante a fase de desenvolvimento do projeto, vários dias da semana, elas permaneciam lá elaborando materiais, participando de reuniões etc. Tentavam organizar os familiares de forma a oferecer maior número possível de atividades às crianças, como no caso da piscina, onde elas iam acompanhadas pelas mães por meio de rodízio. Tal atividade não era gratuita, mas estavam pensando em formas de se torná-la mais acessível a todas as crianças, como no caso da colônia de férias. Era extremamente envolvente ver suas atuações e os efeitos que elas produziam na escola em busca de uma educação de melhor qualidade.

4.3.2. Como se inteiraram das atividades realizadas pela escola

Quando a escola se torna uma Comunidade de Aprendizagem, todos os implicados (familiares, direção, professorado, crianças etc.) passam por mudanças de hábitos em busca de uma melhor educação para todas/os. Assim, inicia-se na escola uma série de atividades de acordo com suas prioridades e disponibilidade de voluntariado para ajudar a conseguir tal propósito. Para tanto, de diferentes formas inicia-se também um processo de divulgação das atividades tanto no sentido de participação quanto de colaboração para com ela, concebida dentro de CA como um de suas principais características, uma vez que é quando todas as pessoas podem ter acesso às informações, independente de se podem ou não participar.

Quadro 18 – Como a escola informava os familiares sobre as atividades que realizava

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Difusão feita por meio da direção e crianças **Aline:** Tengo mi hija en el cole, porque la directora me ha dicho "tenemos clase ahí". **Leila**: Yo conozco las actividades del proyecto por medio de mis hijas y desde la escuela. Ellas siempre hablan de los grupos interactivos y de las clases de informática, pues les gusta muchísimo. **2) Difusão feita pelas próprias participantes** **Aline:** Creo que las otras madres se enteran por medio del boca a boca, una habla para la otra y así al final se tiene muchas personas. **Leila**: Este cambio nos da ilusión para animar a otras mujeres para que participen en la escuela y para que puedan aprender ellas mismas. **Aline:** (…) este año, cada día viene una más	Não identificados.

Vemos, de certa forma, que a direção, assim como as crianças, representam peças-chave na veiculação das informações da escola para com os familiares. A direção, por estar em contato direto com algumas famílias na resolução de alguns problemas cotidianos que, por sua vez, em determinados momentos, não podem efetivamente participar das reuniões escolares; e as crianças por serem as pessoas de referência mais próximas de seus familiares. Talvez esse seja um dos aspectos relevantes a se cuidar dentro do projeto, porque são elas as suas principais protagonistas dentro de suas famílias, pois indicam aquilo de que gostam ou não dentre as coisas realizadas na escola. Outro fator importante a destacar também é que, fora da escola, as pessoas que comparecem às atividades se comunicam com outras de forma a sensibilizá-las também a se engajarem, e isso forma uma rede crescente de participação das pessoas nas atividades. Isso, num primeiro momento, significava suas implicações nas classes, podendo posteriormente estendê-las para outros espaços dentro da escola.

4.3.3. Repercussões da atividade para a vida das mães participantes

Um dos objetivos de CA é que o clima geral da escola se orienta para aprendizagem de todos os agentes educativos, convertendo-se no eixo educativo de toda a comunidade, que supera a limitação dos fracassos escolares. O espaço formativo do qual participaram essas mães, assim como muitos outros deles, adquire maior relevância, uma vez que muitas delas nunca puderam estar na escola. Com as classes, elas tinham essa

possibilidade de compartilhar suas aprendizagens, dada a enorme riqueza cultural: algumas sabiam falar três idiomas diferentes (árabe, francês e inglês) e estavam aprendendo um quarto que era o castelhano. Sabiam cozinhar com muita diversidade, possuíam conhecimento sobre o campo e agricultura, sobre história e religião etc; conhecimentos estes que não foram adquiridos de forma acadêmica, mas na prática, nos contextos em que viviam ou onde estavam se desenvolvendo. Então podiam compartilhar suas culturas com outras pessoas, de modo a ganharem também conhecimento instrumental para poderem se movimentar na sociedade em que se encontravam.

Quadro 19 – Repercussões da atividade na vida das mães

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Ampliação das redes de amizade entre as participantes **Aline**: Me gustan las clases también para reír un poquito. Sí, reír con todas, hacer las amistades. **2) Ganho de maior autonomia e participação nos espaços** **Leila:** 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. **Aline:** Para ir a comprar sola, para ayudar a mis hijos, para la escuela, para ir al médico sola, para vivir aquí tiene que aprender castellano. **Leila**: (...) no más necesita de un mediador (para ir al médico, a las compras) sobre todo su hija mayor que deja de ir a la clase para acompañarla a la caja.	Não identificados.

Como podemos observar, quando os familiares entram para aprender ou participar da escola, muitas coisas mudam em seu cotidiano e beneficiam suas aprendizagens: as relações entre eles e a escola e com outros familiares que passam a adquirir nas classes de formação, uma maior segurança em si mesmos etc. Outra característica importante também destacada por Aline a respeito das classes de formação foi acerca das alegrias e das relações de amizade que as mães constituíam a partir de suas trocas de aprendizagem e conhecimento.

4.3.4. Como avaliaram o projeto de CA quanto à participação dos familiares

Ao se tornar uma Comunidade de Aprendizagem, a escola passa por um processo de transformação que não somente afeta o interior da aula ou o centro educativo, mas se refere a toda a comunidade-bairro, na sua relação com o centro, na sua relação com ela mesma e com os agentes educativos (SASO, et al, 2002, p.75).

A comunicação entre família e escola, se igualitária, permite colocar-se no lugar do outro e entender. Permite chegar a acordos acertados nos melhores argumentos e encontrar as melhores idéias, tal como explicam as mães da escola: "cada um pega uma coisa diferente, e então você pega o melhor".

Quadro 20 – Avaliações das mães quanto à participação dos familiares dentro do projeto.

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Postura mais flexível da escola à participação dos familiares **Leila:** La diferencia entre esta escuela y la otra es que en la otra no aceptan madres con niños pequeños y no te dejan volver cuando has faltado algunos cursos y hay sólo un día de clases, al revés de esta escuela en que hay días con más personas y días no y se tiene tres días en la semana. Esta escuela es mejor que la otra porque también se ofrece cursos a los familiares. **Ampa:** Creo que sea importante ofrecer cuantas más actividades posibles para todos los familiares de todas las culturas, porque la escuela ahora también tiene este desafío, de traer los familiares a la escuela para al mismo tiempo estudiar y ayudar en la educación de los niños. **Aline**: Es la primera escuela a la que vengo porque en el pueblo no había escuelas. **AMPA**: Se pide mucha ayuda y se da mucha ayuda. **AMPA:** A los niños también les gusta ver a las mamás aquí dentro. **2) Aproximação com outras culturas** **Leila:** Respecto a la abertura de la escuela a los familiares, lo ve una cosa muy positiva y además a través de esta escuela ha conocido otras familias de su propia cultura.	**1) Falta de maior implicação dos familiares** **Ampa:** Que nos ayuden más padres; padres de fuera, aunque sea, pero ayuda. **2) Permanência constante das mesmas pessoas** **Ampa**: Se han quedado las mismas que siempre están **3) Falta de estímulo na participação dos familiares** **Ampa**: No sé, a veces, la gente se cansa, o no sé cómo explicarlo. Como no entraba gente nueva, como siempre hemos sido las mismas, llega un momento que te vas apagando. **4) Crítica aos familiares que não participam** **Ampa:** No sé, a mí me parece cuestión de vaguearía. -¿Qué haremos? Damos más pastas, más café, etc. -¿Sabes qué pasa? Que se refina, como nosotras ya estamos aquí, ya lo harán ellas. **5) Falta de mais familiares em AMPA** **Ampa**: Siempre participan más las madres de los niños que tienen más cosas, que los mayores, necesitamos de más.

3) Fortalecimento de AMPA **Ampa:** No se hacían tantas cosas antes, tantas actividades (…) Tampoco estábamos tanto, tampoco había voluntarios y el AMPA antiguo, tampoco te dejaba encontrarte **4) Possibilidade de maior diálogo entre profesores e familiares** **Ampa:** (...) ellos también lo ven desde el lugar de los padres, y de los profesores, y los entiendes también a ellos. Si tú se lo explicas al profesor, dices, claro es que yo estoy actuando como madre, como profesora y como todo.	**6) Falta de conhecimento sobre o projeto na escola** **Aline:** Sólo participo de la formación, pero no sé de las otras cosas del proyecto.

No caso da escola Montserrat, foi possível percebemos pelas falas das mães que houve avanços muito significativos para com a participação dos familiares, uma vez que a instituição abriu maiores espaços de formação para algumas famílias que antes não tinham acesso a eles pela incompreensão da língua, bem como fortaleceu o envolvimento da Associação de familiares.

O objetivo de qualquer atividade que se busque realizar deve ser sempre o de alcançar o máximo de participação e evitar todos os obstáculos que a dificultem. Por exemplo, os horários. As aulas de castelhano eram realizadas num horário adaptado às necessidades e responsabilidades das mulheres participantes (depois de deixar as crianças na escola até voltar para buscá-las). Dessa forma, o direito à educação é compartilhado com o direito do cuidado da família. Muitas das mães levavam seus filhos pequenos nas salas. Embora não fosse do agrado de todas, como ressaltou Aline pelo fato de as crianças apresentarem muito ruído na sala, entendiam que era uma condição importante para algumas mães freqüentarem as classes: "(...) ¿pero dónde van a ir?"

Vale destacar que este é um ponto positivo para participação visto nas falas de Leila ao comparar a escola de seus país (Marrocos) com as de contexto espanhol: *La diferencia entre esta escuela y la otra es que en la otra no aceptan madres con niños pequeños (...), al revés de esta escuela en que hay días con más personas y días no y se tiene tres días en la semana. Esta escuela es mejor que la otra.*

A mesma mãe ressaltou ainda que, em Marrocos, onde morava, a escola se encontrava muito longe e não havia nenhuma atividade para familiares. Perdia-se muito tempo para levar e buscar as crianças na escola. Já em Terrassa a escola pertence ao próprio bairro, facilitando muito este aspecto.

Ao considerar todas estas questões, a escola está garantindo a participação dessas mães em seu espaço, podendo ser, em longo prazo, estendido a outros âmbitos. Essa

preocupação é demonstrada por AMPA, que deseja obter cada vez mais a participação dos familiares pertencentes a outras culturas para lhes ajudar a promover atividades entre todas/os presentes na escola, pois como elas mesmas ressaltaram, estavam um pouco cansadas por estarem sempre entre as mesmas pessoas. Nesse sentido, elas chegaram a indicar que seria importante fazer constantemente a difusão e a fase dos sonhos do projeto para as pessoas novas que chegassem à escola, com o intuito de haver mais gente dentro dela, fazendo e ajudando a fazer mais coisas. Por exemplo, em um pequeno espaço de diálogo e reflexão que foi realizada a entrevista com Aline, ela já apontou uma demanda de se ter no ambiente escolar, maiores espaços formativos para os familiares, como por exemplo, classes de costura e de culinária espanhola.

Quando questionada se conhecia o projeto de Comunidades de Aprendizagem, que estava inserido na escola, Aline disse que não, apesar de se beneficiar do projeto: aulas de castelhano, escola aberta ao bairro etc. Já Leila disse ter conhecimento do projeto por meio da escola e das atividades que suas filhas desenvolvem nele, como os grupos interativos e informática. Segundo apontaram as mães de AMPA, há necessidade de se fazer melhor conhecer o projeto para todos os familiares de forma a ampliar suas redes de divulgação.

4.3.5. Como avaliaram o projeto para a aprendizagem de suas crianças

Avaliaram positivamente suas participações no espaço escolar e nas aprendizagens de suas crianças, uma vez que podiam estudar juntas em casa, auxiliando-as melhor nas tarefas escolares.

Quadro 21 – Repercussões das atividades para aprendizagem das crianças

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Maior estímulo a aprendizagem **Ampa:** Se animan más si van al colegio y vienes tú; - Dicen: "Mamá, ¿tú también vienes al cole, no?" El año pasado hacíamos cursillo de catalán y los niños decían: "Mamá, ¿tú también vienes a estudiar?" "¡Ala, mira! ¡La mama también viene al cole!"; (…) O cuando entras en grupos interactivos,..."¡Mi madre también es la señorita! **Ampa:** Les anima mucho lo de la radio, y todas las cosas que hacen (biblioteca, refuerzo, grupos interactivos, etc.); que las madres participemos, también les gusta. Creo que se quedan más motivados para estudiar **Leila**: les gusta mucho hacer los grupos interactivos y la informática.	Não identificados.

2) Criação de um ambiente educativo entre familiares e crianças **Aline:** Y si ellos no entienden una cosa... "Mamá, ¿qué es esto?", "Mamá, ayúdame, ayúdame en matemáticas, por ejemplo, ayúdame en la lengua... y otras cosas, entonces yo estudiando puedo ayudar más a ellos. **Leila**: Nos ha dado un bueno ambiente en casa, se mueren de risas cuando todas estaban revisando por la noche y la ayudan en los estudios. (…) Lo que más quería es aprender bien el castellano para poder participar a las reuniones con la escuela y con los padres y madres de alumnos de la escuela para garantizar un buen aprendizaje y ayudar a sus hijas.	

Como se pode observar, muitos são os fatores positivos e transformadores que a atividade de formação propicia na vida das participantes e de seu contexto. Um primeiro deles é que a aprendizagem não depende tanto do sucesso da aula, senão da correlação do sucesso da aula, da casa, da rua etc. Assim se há familiares que têm vontade de se formar, que vêem a educação como uma coisa importante, seus filhos também assim a percebem, e a correlação entre aquilo que se dá na escola com aquilo que se vive em casa aumenta.

Outro aspecto a destacar são as repercussões que tal atividade de formação tem na aprendizagem de suas filhas. Ao ver a mãe estudar na mesma escola que freqüentam, mostram-se muito contentes e se cria outro ambiente de estudos na casa: “nos ha dado un bueno ambiente en casa”.

Porém, a escola não se reduz somente à aquisição do conhecimento instrumental, ela é um espaço de interações, de amizades que se criam quando as crianças falam e aprendem entre elas e com outras pessoas. Isto nos faz lembrar quando Paulo Freire (2006) falava da importância dos atos de aprender e ensinar serem “provocadores de alegria”. Ainda segundo ele:

> (...) Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres. (FREIRE, 2006, pg.72)

Portanto, o projeto traz a possibilidade das escolas se tornarem esse espaço alegre e diverso para as crianças, de modo a encontrarem maior sentido em suas aprendizagens.

4.3.6. Elementos ou propostas de melhoria

As propostas apontadas pelas mães se deram no sentido das escolas promoverem mais atividades culturais e pedagógicas para os familiares, com o intuito de abranger maior participação de todos, os quais poderiam vir posteriormente a se envolver também em outros âmbitos educativos da escola.

Quadro 22 - Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos
1) Novas demandas: Classes de costura, de culinária espanhola; 2) Maior implicação de familiares em AMPA e nas atividades da escola; 3) Melhor aparência da escola e 4) Professores fixos na escola.
Fatores Implícitos
1) Difusão e implicação do setor de famílias marroquinas ao projeto CA: CA é um projeto para que toda a comunidade se envolva, não sendo, portanto a cultura a qual se pertence, um impedimento de participação e mais se levando em conta que 50% das famílias dos alunos são de origem árabe. A escola necessita de sua participação mais além da formação de familiares, que se caracteriza como sendo um primeiro espaço de participação, podendo vir a ser estímulo para outros, como por exemplo, na gestão e organização da escola, como voluntários na escola etc. e 2) Intercâmbio de boas práticas: A Escola Mare de Déu de Montserrat está tendo uma boa participação dos familiares no processo de formação que poderia ser aplicada a outros espaços da escola.

4.4. A voz da diretora da escola

Com dezessete anos de experiência na escola, Natália estava no cargo de direção já havia cinco anos, sendo destes três no cargo de chefe de estudos[29]. Com 42 anos de idade e com origem catalana, a diretora se caracterizava por sua postura otimista e dialógica, a qual o tempo todo tentava abarcar todas as necessidades do cotidiano escolar. Em sua entrevista, pudemos destacar as seguintes categorias: 1) Relação comunidade-escola; 2) Aprendizagens obtidas; 3) Implicação do professorado; 4) Avaliações sobre as comissões de trabalho; 3) Repercussões do projeto para a participação dos familiares; 4) Repercussões do projeto para a aprendizagem das crianças; 5) Elementos ou propostas de melhoria.

[29] A equipe diretiva é composta por três pessoas: a diretora, responsável mais pelas relações externas da escola com o entorno, a chefe de estudos que administra todas as situações pedagógicas e a secretária que toma conta da parte financeira e documentos oficiais.

4.4.1. Relação comunidade-escola

Geralmente a escola é considerada um ponto de referência importante dentro de seu entorno que muitas vezes deixa de ser freqüentada pela maioria de sua população local, por falta de conhecimento das atividades propostas, tornando importante e necessário a realização de um trabalho conjunto entre as partes de forma a dinamizar as interações e aproveitar melhor os recursos disponibilizados por cada parte.

Quadro 23 – Relação comunidade-escola

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Ganho de prestígio social (...) es importante saber que estamos en un sitio muy diferenciado respecto a otros colegios y (…) cualquier participación que sea requerida intentamos participar para que haya más gente con este entusiasmo también dentro de la idea de CA (…) hemos prestado concursos y hemos ganado (...) esto también da una energía muy importante de crédito, de creer que estamos en un bueno cole de calidad. **2) Filosofia aberta** (...) es muy importante y el tener la puerta abierta del aula y dejar que otros agentes que no sean necesariamente de la educación intervengan con ellos de igual a igual para mejorar la educación de los niños. Eso es un paso adelante y muy progresista. (…) Ahora tenemos treinta y pico personas que vienen por el colegio, muchas madres, por ejemplo en piscina hay algunas madres que se convierten en voluntarias para funcionar la piscina y castellano son siete voluntarias dando castellano, dos de prácticas, también niños que son ex alumnos que están en la secundaria que también vienen, de CREA también vienen 4 o 5. 3) **Melhoria na relação com o entorno:** La relación con el entorno también está muy dinamizada, por ejemplo, este año en septiembre la asociación de los vecinos en su fiesta mayor nos invitó para que les hiciera el pregón de la fiesta (...) participamos activamente, estamos en las reuniones y sabemos lo que está haciendo la asociación de vecinos con las personas, jóvenes e niños, de manera de poder utilizarlas si es necesario. Por ejemplo, cuando se hace una extraescolar de mecanografía es porque en el barrio hay una entidad que tiene 8 ordenadores en que los niños están aprendiendo mecanografía y esto está bien.	**1) Pouca conscientização do trabalho voluntariado** El voluntario como estamos en una sociedad en que el voluntario es todavía residual, es practicar algo que es extra, que no se integra en la vida de una forma como ir a trabajar, ir a comer sino que es algo más cuando hay algo que quita la vida de uno se quita el voluntariado del colegio. Si tiene por ejemplo, alguna mamá que tiene que ir al médico, pues no viene de voluntaria, si fuera para ella mucho más importante seguro que cogería una hora, al ir al médico que no tuviera que dejar de participar como voluntaria... pero bueno yo creo que estamos en el camino.

De acordo com Natália, ocorreram algumas transformações importantes na escola depois do Projeto Comunidades de Aprendizagem. A primeira delas foi acerca da melhoria da imagem e da relação da instituição com seu entorno, que se tornou mais dinamizada e com maior prestígio, implicando maior concretização de trabalho conjunto entre as partes. Com boa estrutura física e recursos, o bairro oferecia à escola a utilização dos seus espaços para a realização de cursos e atividades para as crianças e seus familiares de modo que todos se beneficiassem em suas aprendizagens. A segunda foi sobre a postura aberta do ambiente escolar à participação de mais pessoas dentro dela, que tendia a estabelecer uma relação de diálogo e respeito para as capacidades de todas/os, embora destacasse ser a prática do trabalho do voluntário ainda pouca conscientizada entre as pessoas.

4.4.2. Aprendizagens obtidas

O papel de uma direção mais dialógica é de fundamental importância para sua aproximação com os familiares e comunidade. Assim, mudanças na direção são sempre vistas de forma positiva para um bom funcionamento das atividades na escola.

Quadro 24 – Aprendizagens obtidas

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Altas expectativas (...) una cosa que valoro como muy positiva es que a veces, cuando las cosas no funcionan todas son quejas y cuando las cosas funcionan y va bien, y la gente lo integra de tal manera a su vida, que lo normaliza de tal manera, nos olvidamos que estamos en una situación que es muy progresista (...) y nos olvidamos de que estábamos antes en una situación de precariedad, si hablamos por ejemplo de hace ocho años. **2) Priorização das possibilidades x queixa** Que tengamos pensamientos positivos de los alumnos, o sea cuando el niño, estamos en una reunión y vemos que los niños no siguen en lugar de quejarnos que igual también lo hacemos, pues buscamos posibilidades, que es decir, a ver, delante de esta situación cómo podemos ayudar al alumno, pues siempre hablamos "ahí porque no colocamos un voluntario para tal niño tal otro", esto para mí es importante, porque es un cambio porque no sabíamos pensar en este sentido.	Não identificados.

Ao manter de forma constante os pensamentos positivos e as altas expectativas entre todos, torna-se mais fácil, na visão da diretora, considerar as mudanças já conquistadas e as que ainda se têm por alcançar, com o intuito de sempre estarem conquistando o melhor para a aprendizagem de todos e todas. Assim, a priorização de cada mudança conquistada dentro do projeto passa a ser de fundamental importância para se desenvolver a motivação dentro dele.

4.4.3. Implicação do professorado

Outra peça chave dentro do projeto é o professorado, uma vez que passa seu maior tempo com as crianças e desenvolve e realiza suas atividades. A participação dos professores dentro dele pressupõe também maior implicação dos familiares.

Quadro 25 - Implicação do professorado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) **Mudança de postura do professorado** Hay cambios educativos de los maestros, otra forma de entender que solos no podemos enseñar. Esto es muy importante y el tener la puerta abierta del aula y dejar que otros agentes que no sean necesariamente de la educación intervengan con ellos de igual a igual para mejorar la educación de los niños, eso es un paso adelante y muy progresista. **2) Maior participação das professoras** Y en la biblioteca tutorada que además nada más había una maestra implicada, una maestra que además estaba más como coordinadora que como implicada de estar de 5 a 6 con los niños y pues ahora este año tenemos 4 maestras que se han convertido en voluntarias. **3) Importância das formações para o professorado** El año pasado hicimos un seminario sobre CA en cuanto a grupos interactivos, entonces durante varias sesiones al año estuvimos haciendo programación, junto con una persona de CREA estuvo haciendo seguimiento de todas las sesiones. Y luego estuvo haciendo observaciones en todas las clases para tener más elementos para contrastar con lo que decíamos nosotros en las reuniones y estuvo bien. Y este año hemos pedido para hacer sobre los niños con dificultades de aprendizaje en CA.	**1) Visão negativa do professorado dentro de seu trabalho solitário**: (…) Entonces a veces el maestro en el día a día pierde un poco esa visión de que tenemos mucho a pesar de que necesitamos más y sigue pensado "¡Ay!, es que yo tengo tantos niños que tienen tanta diversidad dentro la clase y me es tan difícil cuando estoy sola". Querer abordarlos que en estos momentos que están solos sigue pesando mucho, mucho; es una visión negativa.

A diretora analisou que houve também uma mudança quanto à postura do professorado dentro do projeto, que, de início, mostrava-se muito resistente acerca da entrada de mais pessoas em sala de aula e que, no decorrer do processo, foi compreendendo melhor a importância dessa participação para a aprendizagem das crianças e seus respectivos trabalhos e se tornando mais flexível. Como indicou Sueli, uma das professoras entrevistadas, que também compunha a equipe diretiva na função de chefe de estudos, havia muito tempo que não via o corpo docente chegar ao final do semestre mais relaxado e satisfeito com seus trabalhos:

> (…) una de las valoraciones más importantes que hiciéramos era que los profesores habían acabado todo su programa durante el curso, relajados, porque antes que acabara el curso estaban ya todos los contenidos programados, trabajados, entonces esta fue una satisfacción, empezamos un poco a tomar el gusto a todo esto.

Para tanto, a diretora não deixou de apontar a importância das formações realizadas com o professorado, que implicam deixar cada vez menos solitário seus trabalhos, proporcionando-lhes maiores espaços de diálogo e reflexão.

4.4.4. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

As comissões mistas de trabalho na escola são vistas como uma forma de desburocratizar os espaços de tomadas de decisões, possibilitando a todos os participantes apresentarem sobre seus argumentos, com o intuito de no final, chegarem a um consenso.

Quadro 26 – Avaliações das comissões de trabalho

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Bom andamento de algumas comissões de trabalho Las demás, sí, van haciendo. Algunas se han mejorado más, han ido a más, otras se ido medio transformando, por ejemplo, a raíz de ganar el premio de la radio, pues se genera una comisión de radio. **2) Avaliação positiva da reunião gestora** Se evalúa y se pone en común, 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.	**1) Falta de funcionamento de algumas comissões** (...) Por ejemplo, la que no ha funcionado es la de valores. No ha funcionado, no porque no ha sido útil sino porque las personas que tenían que dinamizar, por una cosa o por otra, ha habido impedimentos para poder darle continuidad. (...) Se van desarrollando las comisiones según las personas que las van conformando y dependiendo de los objetivos en ese momento. Porque un objetivo que sea muy importante y si las personas que tienen que llevarlo a cabo no lo consideran es muy difícil que se pueda realizar.

3) Ação positiva das avaliações realizadas ao final de cada semestre Al final de curso hacemos una, donde valoramos todo el curso, cómo ha ido y esto es muy positivo para nuestras acciones futuras.	**2) Falta de dinamização e freqüência das reuniões gestora devido à indisponibilidade de horários das pessoas** Esto es lo que más cuesta de dinamizar, este tipo de reunión, porque somos tanta gente y a la que un día va mal a 4 o 5 pues como queda bastante coja y se vuelva a dejar para otro día, pues bueno, a ver si este año tenemos más posibilidad de hacerla. **3) Pouco espaço de reflexão:** (...) vamos haciendo claustros (reuniões) las que tocan pero necesitaría hacer más (...)

Ao avaliar as comissões, Natália disse que em geral elas funcionavam bem, algumas com maior ou menor desempenho, dependendo do grau de implicação das pessoas que as avaliavam e que as levavam a cabo diante os objetivos que se buscavam num dado momento.

Embora ela avaliasse positivamente a comissão gestora pelo seu espaço de diálogo entre todas as comissões, apontou que não havia constância em suas ocorrências pela falta de disponibilidade das pessoas. Tal dificuldade foi vista pela diretora como uma prioridade a ser trabalhada para os semestres seguintes de forma a fazê-la mais regularmente. Acreditava que quanto maior fossem os espaços de discussão e reflexão coletivos, melhor poderiam ser as atuações das pessoas e suas formas de incentivo dentro do projeto.

4.4.5. Repercussões do projeto para a aprendizagem das crianças

Um dos principais objetivos do projeto é a aceleração das aprendizagens das crianças; e para tanto, parte-se do principio de aumentar o tempo de seus estudos por meio das atividades educativas, como informática, biblioteca, grupos interativos etc.

Quadro 27 – Melhoria das aprendizagens

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Aceleração das aprendizagens (...) Nosotros evaluamos el aprendizaje sobre todo en las competencias básicas que manda la Generalitat (governo catalão) para cuarto de primaria. Entonces, en esas pruebas que son estándares para toda Catalunya tenemos resultados y hemos visto que hay en ciertos aspectos que como comunidad le hemos dado más importancia y hemos dedicado recursos humanos y horarios, y entonces.... habíamos	

mejorado mucho, por ejemplo, en cálculo mental, la expresión oral en catalán, la lectura también. **2) Repercussão positiva da formação dos familiares na aprendizagem das crianças.** También hacemos la formación de los familiares en la que es muy importante que los niños vean que su familia, sus madres vienen a aprender castellano, porque quieren ayudarles y esto es muy positivo para motivarlos.	

Como podemos ver, a diretora destacou à melhoria da aprendizagem das crianças, principalmente quanto à leitura e ao cálculo mental. Prioridade esta que levou todos os profissionais da escola a tomarem a decisão pelo projeto, uma vez que estavam tendo casos graves de fracasso e evasão escolar. Considerou também ser a motivação um dos elementos-chave para que uma boa aprendizagem ocorra, avaliando tê-lo conseguido um pouco mais com as crianças, com os familiares etc. que puderam estar mais na escola e se beneficiar também desse espaço para suas próprias formações. Como vimos nas falas das mães e também agora nas de Natália, o fato de as crianças verem suas mães no centro escolar oferecia um referencial muito positivo para elas no seu processo de aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto em casa, uma vez que há mais pessoas para compartilhar seus conhecimentos.

4.4.5. Repercussões do projeto para a participação dos familiares

Além da aprendizagem das crianças, o projeto tende também a potencializar a aprendizagem dos familiares, de modo a estarem mais próximos da escola, tanto como colaboradores quanto como participantes de classes e cursos de formação.

Quadro 28 – Melhoria da participação

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Maior participação dos familiares: (...) Hace ocho (años) antes cuando entré en la dirección no había participación de nada, en la escuela veníamos a trabajar, las madres estaban siempre en la calle esperando los niños. Hacíamos una reunión en el curso y entrevistas individuales y ya estaba. (…) El hecho de ser CA lo que posibilita es de que madres, que son básicamente las madres las que participan, pues que tengan la entrada en el colegio, disfruten también con nosotros y nosotros con ellas. De las madres extranjeras como tienen la dificultad de que no hablan, algunas pues no vienen al colegio, pero participan en la formación	**1) Falta de participação familiar** Hay sectores de las familias que no participan, pero bueno, tampoco participarían si no fuera CA.

de castellano que eso es ya muy importante, es estar ya en contacto con la escuela, cuando hacemos charlas también vienen porque tenemos una traductora que les va traduciendo y participan. Cuando hacemos fiestas también participan, es una forma de estar también en el colegio y no solamente porque yo soy responsable y entro a enseñar a los niños. También tenemos una mamá voluntaria y que ella no quiere ayudar en enseñar porque dice que no sabe, pues se forra libros, el año pasado muchas mamás estuvieron viniendo muy bien **2) Fortalecimento de AMPA:** (...) el Ampa y la dirección han dinamizado bastante la escuela (...)	

Ao fazer uma avaliação sobre o projeto e suas implicações para a participação dos familiares, a diretora destacou ter conseguido implantar algumas atividades importantes principalmente para as famílias imigrantes que, pela falta de domínio da língua estrangeira, permaneciam impossibilitadas de se movimentarem pelos espaços públicos. Dessa forma, as classes de formação apresentaram uma conquista muito importante, tanto para esses familiares quanto para suas crianças, que puderam ver suas mães se beneficiando também do espaço escolar. Além disso, Natália também ressaltou a atuação e autonomia conquistada pela AMPA e a colaboração obtida de várias voluntárias/os (estudantes, pais, pessoas do bairro etc.) nas atividades escolares. Embora soubesse das dificuldades existentes quanto a esse trabalho, tinha a certeza de que esse era o caminho a ser percorrido dentro da unidade escolar, uma vez que tinha por princípio a luta pelos esforços coletivos para concretização das efetivas mudanças.

4.4.7. Elementos ou propostas de melhoria

Segundo a diretora da escola, seria importante haver a ocorrência de maiores sensibilizações para os familiares, assim como da reunião gestora, sempre diante de altas expectativas e motivações face às mudanças já conquistadas.

Quadro 29 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos
1) Envolver as famílias que não participam por meio de assembléias, sensibilizações etc.; 2) Conseguir implantar na escola o instituto (ensino correspondente à quinta série em diante no Brasil); 3) Fazer com mais freqüência às reuniões gestoras e 4) Desenvolver com maior freqüência momentos de reflexão coletivos.

Fatores Implícitos
1) Considerar as mudanças já conquistadas; 2) Ter sempre uma visão positiva em busca de possibilidades, não à queixa; 3) Idéia do projeto vista como inovadora.

4.5. As visões das professoras

As entrevistas foram realizadas com três professoras (Ane, Sueli e Mariane). Duas eram efetivas da escola já havia muitos anos (Ane e Sueli) e uma era substituta recém-chegada. Sueli compunha a equipe diretiva da escola, no cargo de chefe de estudos[30]. Todas possuíam curso superior e tinham idades entre 28 a 45 anos. Uma delas, embora já com cidadania espanhola, era proveniente do Uruguai. De formas diferentes, as três docentes participavam do projeto e de suas atividades. Ane era a promotora e representante do projeto CA na cidade de Terrassa, e participava de outros projetos presentes na escola relacionados com o de CA (projeto da rádio, projeto Comeniuns e projeto de acolhida na escola)[31]. Sueli era especialista da educação especial e participava dos grupos interativos e da biblioteca tutorada, e Mariane da biblioteca tutorada.

De forma geral, as falas das professoras foram resumidas em quatro temáticas: 1) Expectativas sobre o projeto; 2) Implicação do professorado; 3) Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho; 4) Avaliações sobre a administração escolar; 5) Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças; 6) Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares, 7) Elementos ou propostas de melhoria.

4.5.*1. Expectativas sobre o projeto*

Um dos elementos básicos do projeto se centra nas altas expectativas, que mantém as pessoas constantemente motivadas diante dos objetivos a alcançar.

[30] Pessoa que lidava com toda a parte pedagógica da escola.
[31] Projeto Comeniuns era um projeto voltado para a melhoria de leitura e escrita na escola e o projeto de acolhida era para as crianças que chegavam de outros países e precisavam acelerar o dominio da lingua espanhola.

Quadro 30 – Visões das professoras sobre o projeto na escola

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Altas expectativas **Sueli:** (...) no a quejarse de las cosas (que) no se pueden, sino ver lo bueno y lo positivo que se puede encontrar. Entonces todo lo relativizas, sabemos que las cosas, muchas veces tienen dificultades pero con voluntad y con el día a día se van solucionando poco a poco (...). **Sueli**: (...) yo pienso que el proyecto comunidades de aprendizaje es esto: estábamos en una situación en la cual no podíamos dar respuesta y solución, vamos abriendo y entre todos estamos colaborando y hay otro ambiente y se ve ilusión en la escuela. **Mariane**: Yo considero que estamos bien en el proyecto, que se pone mucha ilusión. (…) me gusta el proyecto, me ilusiona. Pero creo que acabo de llegar y tengo todavía que aprender mucho y los que están aquí también tienen que enseñarme mucho y tenemos que aprender. **Ane**: Hemos avanzado mucho con el proyecto. (...) hemos logrado muchas cosas, la mayor parte de las que teníamos previstas en su día. Ahora pienso que es la hora, es un buen momento para plantear nuevos objetivos.	**1) Visão negativa diante às mudanças já realizadas** **Mariane:** (...) queda mucho por hacer todavía **2) Baixas expectativas** **Mariane**: En cada mañana intento dar solucionamento a todo esto, de todo lo que tengo que enseñar y pienso que conseguiré y que algunas de las cosas que les enseño, algo creo que se les queda, porque hay días que pienso que no sé, si vale mucha la pena, pero sí. **Ane**: (...) supongo que vamos tan atareadas con el día a día (...) vamos al día a día, liquidando, acabando y planificando temas de alcance inmediato, porque cada día te salen mil situaciones (...).

De acordo com o quadro, as professoras ressaltaram ter boas expectativas dentro de CA, indicando, portanto, a importância de se estabelecer novos objetivos. Sueli avaliava a incorporação de algumas mudanças às práticas cotidianas da escola como um sucesso do projeto, já que a princípio tais transformações pareciam ser bastante difíceis de acontecer. Preocupação essa que deveria ser cuidada dentro da escola, para não cair naquilo que as professoras Mariane e Ane chamavam a atenção sobre o imobilismo conservador de que fala Freire (2006). Por isso é necessário um otimismo pedagógico crítico que analise os obstáculos e as dificuldades para poder superá-las.

4.5.2. Implicação do professorado

Assim como para as famílias, o projeto possibilita ao professorado mudanças de posturas, que passam a compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, de modo a desenvolverem um trabalho conjunto sobre as aprendizagens das crianças.

Quadro 31 - Mudança de postura do professorado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Postura mais flexível do professorado **Sueli:** Nosotros desde que estamos en el proyecto desde 4 años también hemos visto que ha variado mucho esto, desde haber una pequeña resistencia de que éramos, aceptarle la entrada de que la madre y voluntariado en la escuela, que participaran, o personas haciendo la parte educativa, la entrada en las clases a las aulas, esto ha ido cambiando en momento, o sea decir que ya se acepta la participación**.** **Ane**: en cuanto al profesorado, es otro rollo, es mejor. 2) **Clima mais harmonioso de trabalho** **Sueli:** (…) la primera evaluación cuando acabó el primer curso que nosotros estamos en CA, una de las valoraciones más importantes que hiciéramos era que los profesores habían acabado todo su programa durante el curso, relajados, porque antes que acabara el curso estaban ya todos los contenidos programados, trabajados, entonces esta fue una satisfacción, empezamos un poco a tomar el gusto a todo esto	**1) Ausência de maior implicação do profesorado à nivel organizacional** **Mariane:** (...) a nivel organizativo entre todos tenemos que hacer un poquito más. (...) creo que tenemos que mejorar bastantes cosas. **Ane**: Que los docentes nos habríamos de implicar en un horario coherente, de herramientas instrumentales, metodología (…) Cada cual tiene una tarea y si uno falla todo se pone a perder. (...) Hace falta sistematización y organización. Estoy muy a favor de la sistematización, esto ayuda a que todos los niños mejoren, con esto todos los niños ganan aprendizajes. **2) Grande mudança de professorado na escola** **Ane**: Creo que la mudanza del profesorado en la escuela a cada año perjudica un poco el proyecto. Cada persona marcha por diferentes motivos. Ahora bien, no son motivos personales, son motivos profesionales, la gente no está a gusto en la escuela.

Portanto, vemos assim a presença de posturas mais flexíveis das profesoras dentro da escola, que abrem as portas de suas salas para os familiares e colaboradores ajudarem na formação de suas crianças, causando-lhes melhor clima de trabalho e satisfação. Porém, segundo destacaram as professoras Mariane e Ane, ainda faltava na escola uma maior implicação do corpo docente que poderia ajudar efetivamente no alcance de resultados mais significativos para as aprendizagens das crianças. Sabemos, conforme nos indicou Ane, que as constantes mudanças ocorridas anualmente do quadro docente das escolas podiam se mostrar como um obstáculo importante a ser trabalhado, porém, que nem sempre se apresentavam de maneira uniforme a todas/os profissionais, pois se tomarmos como exemplo, o caso da professora Mariane, veremos que ela, mesmo sendo recém-chegada na escola, já se encontrava implicada no projeto.

4.5.3. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

As comissões de trabalho, que em princípio devem ser mistas (formadas pelo professorado, familiares, voluntariado, alunos etc.) devem levar a cabo as prioridades da escola.

Quadro 32 - Sobre as comissões mistas de trabalho

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Bom funcionamento do trabalho realizado por comissões **Ane:** sí, hay familias, todas las comisiones, mayoritariamente son mixtas y esto es muy importante. Mira, hoy un par de madres se han incorporado a la comisión de audiovisuales (...). Han estado varias, a las que yo he ido, con la gente ha funcionado. **Mariane:** yo creo que es muy importante para plantearnos las ideas. **Sueli:** es muy válida una vez que se comparten ideas conjuntas. **2) Avaliação positiva da comissão gestora** **Ane:** Como comisión gestora pienso que sí, bastante fuerza, bien. Es una representación de cada una de las comisiones que funcionan en el centro, además de servicios sociales, gente de CREA, la directora. (…) es un buen sistema de organización.	**1) Falta de disponibilidade** **Ane:** (…) se queda todavía falta de las disponibilidades de las personas que se van atareadas con el día a día.

De acordo com as professoras, o funcionamento das comissões na escola se dava de forma tranqüila, porém variava segundo o grau de implicação das pessoas num dado momento. Ane também chegou a avaliar positivamente o funcionamento da comissão gestora, uma vez que nela se contemplam as "vozes" de todas as pessoas participantes.

4.5.4. Avaliações sobre os momentos coletivos de reflexão

A cultura organizativa de qualquer escola é um elemento chave para seu bom funcionamento, bem como o desenvolvimento de uma gestão mais dialógica e flexível para com todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 33 - Avaliações sobre as reuniões entre os professores

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Importância de uma gestão mais dialógica e flexível **Sueli**: (...) hay una directora, una persona muy capacitada y que tira mucho el proyecto también, que va organizando y da posibilidad que la gente pueda trabajar también y participen.	

Sueli: (…) también tiene una administrativa que es una persona que colabora mucho, tanto es así, que viene por la mañana de lunes a viernes y los jueves viene por la tarde también y dos horas se le ceden a las madres la ayuda de ella para que puedan organizar sus papeles, sus cuentas, si tienen que hacer una carta. Nosotros permitimos, si organizamos para que ella también pueda venir y estar en contacto con las madres	**1) Clima de tensão nas reuniões** **Ane:** Los momentos de reflexión, habitualmente, cuando alguna vez hemos tenido o se nos ha dado el momento de reflexión ha sido a destiempo, fuera de lugar, y en una ocasión o momento poco propicio. Puede ser que tienes un montón de cosas por hacer porque se llega a final de trimestre (...) Con lo cual te sientas y lo único que quieres es que llegue el momento de plegar, porque has de ir a hacer lo que tenías que hacer. Y por lo tanto, no es un momento de reflexión, es un momento de tensión. (...) los espacios no son sinceros. **2) Falta de reuniões mais constantes** **Ane:** Se han hecho menos reuniones de claustro más decisorias, habitualmente las reuniones de claustro suelen ser informativas. (…) pese a que supuestamente se hacen las memorias anuales, pues vamos tan ajetreados con el día a día (...) vamos al día a día, liquidando, acabando y planificando temas de alcance inmediato. **3) Falta de confiança no diálogo** **Ane:** (...) cuando estamos delante, según qué personas, no dices las cosas tal cual las dices cuando estás en otra circunstancia,... porque dices: "Bah, venga, porque no me digan, porque no me piensen, porque no me pidan". (...) En cambio estás un día cualquiera, sentado a las tres menos… a la mañana en la sala de los maestros y sale la reflexión y sale del corazón porque (...) coincide que están entre iguales y por lo tanto, yo diré lo que pienso, que aquí nadie me va a juzgar.

Reuniões, avaliações e comissões quando dadas de formas mistas são mais positivas ao trabalho, uma vez que se podem compartilhar mais idéias e propostas. Embora sejam assim caracterizadas muitas vezes, segundo destacou Ane, elas não ocorrem de forma freqüente e têm caráter mais informativo.

Aparece também o tema de analisar as necessidades, antes de convocar uma reunião. Nesse sentido, é muito importante que os objetivos das reuniões sejam claros, mas também compartilhados entre todas as pessoas. Também deve ser um espaço de confiança, onde as pessoas podem expor abertamente suas dificuldades, priorizando a ação comunicativa por meio de pretensões de validez, que garantem expressões de *verdade*, *veracidade e retitude* (HABERMAS, 1987a). Portanto, consideramos que o clima das reuniões é um aspecto muito importante a ser trabalhado, pois disto depende a participação ou não das pessoas, que possam

falar de seu trabalho, suas angústias, suas dificuldades sem receios de serem desqualificadas, já que estão em diálogo igualitário.

De acordo com o depoimento da professora Ane sobre as avaliações anuais escolares: *pese a que supuestamente se hacen las memorias anuales,* notamos que um dos elementos que dificulta a comunicação dentro da unidade escolar era a falta de espaço para o diálogo e a reflexão. Precisamente os espaços de reunião e comunicação são essenciais para o desenvolvimento da coerência, da coordenação e do trabalho em equipe entre todas/os profissionais da instituição. Para tanto, as professoras indicaram a importância de sempre estarem sonhando e renovando seus objetivos para se manterem implicadas neles, uma vez que suas argumentações iam ao encontro de que as pessoas necessitavam ter uma expectativa para fazer o esforço de consegui-las, pois caso contrário desanimavam facilmente, a ponto de chegarem à monotonia e perderem o sentido de suas funções, como apontou Mariane anteriormente: *(...) porque hay días que pienso que no sé si vale mucha la pena, pero sí.*

Chegaram a destacar a importância que possuem os espaços de diálogo e reflexão com a participação de todas. Essa maneira de fazer e de pensar conjunta necessita de espaços de reuniões e de diálogo para poderem chegar a um consenso. Na escola Montserrat a organização se dá por meio de comissões de trabalho, reuniões e conselhos. Sueli também apontou para a importância de uma gestão dialógica que favorecia a participação de todas as pessoas.

4.5.4. Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e comunidade

Foi possível percebermos nas falas de todas as professoras, uma visão positiva sobre a entrada do voluntariado e dos familiares dentro da escola e da sala de aula, uma vez que consideravam de fundamental importância para potencializar as aprendizagens de todos os implicado/as.

Quadro 34 - Sobre participação dos familiares e comunidade

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Avaliação positiva da participação dos familiares **Mariane:** (...) la participación quizás en comparación con los otros años ha mejorado. **Sueli:** si un padre no era idóneo, dijéramos entre comillas para estar en un grupo interactivo porque no habla catalán, porque tampoco se sentía seguro frente a una actividad que tenía que hacer, este padre nos va a ayudar a leer o nos ayudará a hacer otra cosa pero nunca hemos rechazado una ayuda. **Ane:** (…) es básica, si no hay participación de la familia, no hay nada (...) si la familia no interviene en la escuela, pienso que la cosa no echa adelante, pues la participación de la familia da mejores resultados. **Mariane:** También es verdad que notamos un cambio en algunas madres, pues este año los dejó (a los niños) que vayan de excursión, esto pues no ha habido nunca. Hay pequeños cambios o alguien que no había venido o que no traían material y hablar con aquella madre o entendernos con señales y se traen material **2) Defende-se a entrada de voluntários na aula** **Mariane:** (...) 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. **Sueli**: (...) los voluntarios han manifestado que los niños han aportado mucho a ellos también y esto es importante, el voluntariado viene en diferentes ámbitos, no tenían contacto con el mundo educativo, el voluntariado siempre es positivo. **Ane**: (...) cuántas más personas entren, cuántos más referentes, modelos de comportamiento, y de maneras de hacer y de experiencias tengan más amplio será su bagaje personal, sus conocimientos y sus experiencias, porque también se aprende del intercambio de experiencias. Y por lo tanto del nivel, de la situación socioeconómica de la persona, del voluntario que entre, y de la edad, siempre hay algo por compartir, y por lo tanto siempre será enriquecedor para el alumno.	**1) Pouca participação dos familiares** **Mariane**: Yo lo que puedo sigo batallando para que algunos vengan porque no conozco los padres y llevo por atrás de ellos para que vengan de alguna manera. (...) Hice una reunión de padres a principio del curso y sólo vinieron 7 familias. Sigo diciendo que tengo 22. (...) Sí que hay pequeños avances, pero no es suficiente, estoy hablando de casos puntuales. **Ane**: Hoy lo hemos hablado con la directora, ella misma me lo ha dicho: este año los padres no participan. Hay problemas por encontrar voluntarios.

3) Aumenta-se a auto-estima das pessoas **Ane:** (…) para autoestima de las personas que vienen que as veces son personas bueno que tienen unas condiciones de vida determinada, que no tienen ningún estímulo fuera del colegio, que pueden venir y que pueden ayudar y que agradecen al trabajo, a los niños que son también agradecidos, lo puedan realizar, es increíble y muy positivo. **4) Fortalecimento e apoio de AMPA** **Ane:** (…) se ha revolucionado mucho porque empezaran con 2 actividades, hace cuatro años tres actividades y ahora (hay) mucha cantidad de actividades. Es que este año hasta las seis y media de la tarde o por una hora y media se han prolongado también, esto por un lado. Las madres han venido también a ayudar como voluntarias, se reúnen aquí los jueves por la tarde, vienen y se reúnen y participan en lo que se le pidan ¿no? **Ane**: un trabajo muy importante que hacen es de la colonia de los niños y el año pasado pudieron ir todos de colonias, que tantos niños que nunca había salido, pudieron salir de convivencia, quiere decir que estas cosas son ya, de logro que se hayan hecho y son importantes. Sueli: AMPA nos ha ayudado muchísimo en la aproximación con los demás familiares.	**2) Presença constante das mesmas pessoas** **Ane**: (…) los que colaboran son los de siempre, un pequeño sector, pero tenemos un amplio sector al cual todavía no hemos llegado, o no nos ha llegado, o los hemos de animar. **3) Falta de apoio familiar** **Ane**: Que entiendan que la escuela vale la pena, que la escuela no es sólo un espacio para dejar los niños aparcados. **Mariane:** (...) muchas veces los convocas y no aparecen. **4) Falta de diálogo para com os familiares** **Ane:** Que hay poca costumbre por parte del claustro de hablar con las familias, pienso que se habla poco. **Ane:** Muchas veces las convocas y no aparecen, excepto, si te estás en el final de las tardes, las buscas por la calle. **5) Desconhecimento das expectativas dos familiares** **Ane**: (…) quizás tenemos claro las expectativas del sector (de familias) que siempre viene y participa (...) lo que no sé si tenemos tan claro son las expectativas de todos las otras, si es que tienen expectativas del centro". **6) Falta de motivação** **Ane**: Que difícilmente, por mucho que tú propongas (...) si previamente no hay este proceso de animar, si previamente no están motivados, no consideran la escuela como una cosa suya

Embora as professoras tivessem visto, com o projeto, um aumento da participação dos familiares na escola, por meio da sua Associação (AMPA), das comissões mistas, da sua formação, dos grupos interativos, da biblioteca tutorada etc., ainda assim elas sabiam o quanto precisava ampliá-lo. Verificamos que isso teve maior peso nas falas das professoras Ane e Mariane do que nas de Sueli, que já considerava em si algumas mudanças já conquistadas no âmbito da democratização escolar. Em primeiro lugar, é preciso analisar as barreiras implícitas na relação família-escola. Ane destacou a falta de diálogo e das expectativas dos familiares por parte dos professores. Tal como aponta o CREA[32]:

> Nunca debemos partir de que los familiares no participan por falta de motivación en el aprendizaje de sus hijos e hijas. No debemos confundir la motivación por participar en los espacios de la escuela y la motivación por proporcionar lo mejor para los niños y niñas. Cuando

[32] Material elaborat per CREA (2001): *Bases teoricas: el aprendizaje en una sociedad de la información para todas las personas.*

> no se da la participación lo que se debe pensar siempre es que no se están ofreciendo los espacios para hacerlo.

Tal indicação propõe uma mudança na filosofia de se pensar a participação, em que seja mais aberta e flexível de modo a considerar os argumentos de todos os partícipes na educação. Nesse sentido, a necessidade de se rever e renovar constantemente os sonhos, conforme sugeriram as professoras Ane e Mariane, ganha relevância:

> Mariane: (...) creo que han pasado 4 años y se puede volver a soñar conjuntamente, volver a pensar cómo se quiere la escuela, porque al principio hubo mucha participación y puede ser con más ilusión, debería ser una cosa entre todos.
> Ane: (...) sería una solución, volver a soñar, a generar ilusión. (…) en el fondo significa que las familias deciden también que es el que desean por sus hijos e hijas, qué es la escuela que desean. Si ellas se sienten importantes, saben que tienen peso, que tienen poder de decisión, las personas empiezan a sentirse el proyecto y empieza la participación.

Outro fator que aumentaria a participação dos familiares na escola seria a melhoria de comunicação entre eles. Ane considerava *que hay poca costumbre por parte del claustro de hablar con las familias, pienso que se habla poco*. Ela argumentava que esta situação ocorre pelo fato de que *muchas veces los convocas y no aparecen, excepto, si te estás en el final de las tardes, los buscas por la calle (...).* Como já destacado, seria importante analisar esse desencontro, sobretudo levando-se em conta que uma correlação entre familiares e escola é imprescindível para uma educação de boa qualidade.

Um exemplo deste desencontro é o fato de que os professores não percebiam que seu trabalho era valorizado por parte das famílias: *que entiendan que la escuela vale la pena, que la escuela no es sólo un espacio para dejar los niños aparcados*. Tampouco conheciam as expectativas ou aquilo que esperavam as famílias da escola, como as famílias tampouco sabiam, seguramente, aquilo que as/os professoras/es esperavam delas, reforçando assim, uma barreira de pré-conceitos entre elas, que somente poderá ser rompida por meio do diálogo:

> Ane: quizás tenemos claro las expectativas del sector (de familias) que siempre viene y participa (...) lo que no sé si tenemos tan claro son las expectativas de todas las otras, si es que tienen expectativas del centro (…) Cómo dirás a personas que viven problemáticas varias, que no llegan a final de mes y que la escuela es su tercera,

> cuarta o quinta prioridad, (...) o los traen sólo por ley,... ¿Cómo los dirás que participen?

Por outro lado, Ane também não deixou de expressar sua expectativa positiva em relação aos familiares: *de entrada tenemos la sensación (...) que no desean (las familias) que sea una escuela marginal, y que desean para sus hijos, pues, como todos los padres es una cosa intrínseca al hecho de ser padre, quieres que tu hijo tenga lo mejor*. Em CA o fato das pessoas serem diferentes não deve supor uma barreira para lutar pelos objetivos comuns que as tornam iguais. Nesse sentido, a defesa por uma educação de qualidade para todas as crianças é o que as iguala.

4.5.5. Repercussões do projeto para aprendizagem das crianças

As professoras acreditavam que a entrada de mais pessoas na escola e em sala de aula ajudava a oferecer referenciais importantes para as crianças, que podiam fazer toda uma diferença quanto às suas expectativas e modos de vida.

Quadro 35 - Aprendizagem das crianças nos grupos interativos

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Aceleração das aprendizagens **Mariane**: Sí, al menos los que se quedan tienen más ganas de coger un libro, están más atentos a escuchar, precisamente uno de los niños que tengo y más problemático en cuanto al aprendizaje, cuando no quiere hacer ningún tipo de actividad que planteo, va a la biblioteca y coge un libro y entonces está más tranquilo. **Sueli:** En quinto por ejemplo, hay una cosa muy curiosa, en el curso pasado había niños en cuarto, que están en quinto. En este curso, que habían venido a la escuela y estaban en proceso de lectura y escritura, que incluso, estaban con la lectura, con las vocales, aprendiendo a leer y este año estos niños que están integrados completamente en grupos interactivos pueden seguir una lectura, puedan darle participación como los demás. **Ane:** En cuanto a los alumnos, ha aumentado sobre todo la actitud de los alumnos ante el aprendizaje, están más motivados. Y el aprendizaje por lo tanto puede aumentar **2) Melhor convivência e respeito entre as crianças** **Ane:** la relación entre ellos, en cuanto a solidaridad, respeto, ayuda,... ha mejorado. Podemos decir que los grupos interactivos tienen dos grandes vertientes: una, que trabajas más (contenido) y la otra que trabajas mejor (valores)	**1) Baixo rendimento acadêmico** **Mariane:** Cuando se pone a evaluar los resultados de los niños y demás, pues ve que en la balanza sigue todavía bastante un lado negativo. **Ane:** los niños van fatal en todas las materias. **2) Pouca cultura de esforço** **Mariane:** La actitud, porque enseguida no saben hacer cualquier cosa y a lo mejor sí saben hacerla pero se niegan, entonces... es la actitud de no querer esforzarse, de no querer echar adelante. **3) Carência de disciplina por parte do alunado:** **Mariane:** (...) los niños llegan a su casa y son los reyes del mambo, hacen bastante lo que les viene a gusto y cuando empiezan las clases, ponerlos una mínima normativa, pues, claro, chocas y... cuesta que cumplan las normas, que cumplan el respeto entre ellos, cuesta que escuchen y que colaboren en cualquier tipo de actividad que implique una buena marcha de la clase. A solução se encontra na aceleração das aprendizagens e por meio da ampliação do

(contenido) y la otra que trabajas mejor (valores). (…) el trabajo de los valores va más allá de los grupos interactivos, los resultados son más obvios. **3) Inclusão de todas as crianças** **Sueli:** (…) Los niños de la educación especial que antes estaban marginalizados, entre comillas, que se sienta incluidos dentro de un grupo clase, vas cambiando también porque no es más fuera del aula, porque tú entras en la clase para trabajar con los niños, que todos tienen participación, esto es muy importante, se ha notado.	horário formativo das crianças na escola, a participação dos familiares nas comissões, na formação, nos grupos interativos, novas metodologias nas aulas (aprendizagem dialógica, aprendizagem cooperativa etc. Se trata de multiplicar as oportunidades destas crianças.

Quando questionadas sobre quais as dificuldades que mais afetavam as escolas atualmente, as professoras ressaltaram ser a falta de disciplina por parte do alunado, uma vez que lhe custa o respeito, a obediência, a solidariedade etc. Princípios estes dos quais puderam ser trabalhados por meio da aprendizagem dialógica desenvolvida nas atividades dos grupos interativos, da biblioteca tutorada etc. Portanto, os grupos se caracterizam como instrumento principal que ajuda as crianças a acelerarem suas aprendizagens e mudarem suas concepções de trabalho de modo a trabalharem uma relação mais respeitosa para com elas.

4.5.6. Elementos ou propostas de melhoria

As propostas foram indicadas pelas professoras no sentido de se trabalhar mais os espaços de reflexão, motivação e envolvimento das pessoas dentro do projeto, de forma a obter melhor qualidade de ensino para todas/os.

Quadro 36 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos
1) Dignificar a imagem da escola; 2) Manter a “ilusão”; 3) Planejar novos objetivos em conjunto; 4) Aumentar o número de voluntários; 5) Aumentar o número de grupos interativos; 6) Aumentar a participação de todos os familiares; 7) Pensar de uma outra maneira a participação dos familiares; 8) Renovar constantemente os sonhos dos familiares; 9) Desenvolver avaliações contínuas do projeto na unidade escolar; 10) Aumentar a sistematização e organização da escola; 11) Maior espaço de reflexão e comunicação; 12) Melhorar a qualidade das reuniões e 13) Aumentar o rendimento das crianças.

Fatores Implícitos
1) Valorizar e potencializar o que já funciona na escola; 2) Promover um diálogo igualitário entre professores e entre estes e familiares; 3) Acelerar as aprendizagens; 4) Melhorar a imagem da escola por meio de melhoria do funcionamento interno; 5) Deixar com que o professorado se sinta mais a gosto na escola; 6) Melhorar a comunicação entre professorado e para com os familiares; 7) Estimular sempre as altas expectativas do professorado.

4.6. Cruzando as diferentes vozes

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

Falar das motivações significa falar de uma das principais características do projeto, das mais complexas, pois envolve a construção permanente de posturas mais flexíveis e com altas expectativas voltadas às mudanças a conquistar. Para tanto, muitos esforços tendem a ser desenvolvidos na prática do dia-a-dia da escola para que eles não se tornem meras queixas, mas sim possibilidades. Não poderia deixar de citar Freire (2006, p.66), ao destacar que "a radicalidade é serena, na medida em que não teme mudar quando for necessário (...)". Portanto, mudança significa dedicação, diálogo e trabalho conjunto.

De formas diferentes, todas/os entrevistadas/os falaram da importância de envolver mais familiares dentro da escola. Para tanto, conforme nos indicou a professora Ane, precisaria haver melhor comunicação para com eles de forma a conhecer também suas expectativas, que, muitas vezes, passavam despercebidas pelos professores. Se a comunicação entre escola e família deve ser melhorada, certos aspectos da comunicação entre o professorado e a organização também, potencializando assim seus espaços de reflexão, o que torna de fundamental importância para algumas discussões dentro do projeto. Tais espaços,

como nos indicaram a diretora e a professora Ane, são difíceis de ocorrer entre todos os docentes da escola, ganhando assim uma atenção necessária. Porém, não se pode perder de vista, conforme disse Sueli, que um dos princípios de CA é não assumir uma postura de queixa sobre as coisas que ainda não se pode fazer ou não foram conquistadas, senão de ver aquilo que já se alcançou - necessária mudança da gramática e superação da cultura da queixa, posturas do projeto cunhadas em Habermas.

Vimos que há um grande número de familiares da escola que não participavam, mas que, com o projeto, ganharam mudanças importantes para suas participações dentro da escola, que puderam estar não apenas sob caráter informativo nas reuniões, mas também como aprendizes nas classes de formação, como colaboradoras nas atividades e como membros mais atuantes dentro da Associação de familiares. Vimos, por meio de suas falas, o quanto foi importante para as mães estarem nesse espaço aprendendo, fazendo novas amizades, aproximando-se de outras culturas e criando ambientes mais educativos em suas casas com suas crianças.

Entendemos também as preocupações colocadas pelas duas professoras (Ane e Mariane) quanto à participação de todos os familiares da escola, de forma a contribuírem mais com elas no ensino de seus filhos. Mas sabemos também que existem obstáculos importantes a serem vencidos pela população imigrante que precisava de um tempo para se adaptar ao novo contexto e que, aos poucos, vinham sendo trabalhados. Concordamos com a diretora quando dizia que era muito difícil para o professor lidar sozinho com todos os problemas de sua sala, mas que estavam no caminho:

> (...) el maestro en el día a día pierde un poco esa visión de que tenemos mucho a pesar de que necesitamos más y sigue pensando: "¡Ay!, es que yo tengo tantos niños que tienen tanta diversidad dentro de la clase y me es tan difícil cuando estoy sola"; que en estos momentos que están solos sigue pesando mucho, mucho, es uma visón negativa (...) pero yo creo que estamos en el camino... hoy de momento con los voluntarios que estamos teniendo estamos contentos.

A importância da participação do voluntariado e familiares dentro da escola foi um aspecto muito ressaltado em todas as entrevistas. A filosofia aberta adotada para todas as pessoas que queiram e possam contribuir faz dela um espaço mais dialógico e igualitário. Conforme pudemos perceber, as/os voluntárias/os demonstraram muita satisfação em poder auxiliar na aprendizagem das crianças ou dos familiares, bem como de si próprios. O fato de

se ter mais referentes para as crianças é visto positivamente por todos os entrevistados. Os valores trabalhados, como a solidariedade, o respeito à diversidade e aos ritmos de aprendizagens individuais, fez com que se criassem relações mais respeitosas e solidárias, as quais se estenderam também a outros âmbitos fora do espaço escolar, como no caso de uma das alunas que ensinava seu irmão em casa, uma vez que ele não freqüentava a escola. Portanto, entendemos as angústias das duas professoras (Ane e Mariane) em querer e indicar ações no sentido de se ter cada vez mais voluntariado. Porém, o fato de já terem um espaço aberto à participação de todas as pessoas que podiam estar de acordo com suas possibilidades já se constituía num passo muito importante.

Para tanto, cabe às famílias, às crianças e ao contexto escolar, uma nova mudança de hábitos, na busca por traçarem ações mais conjuntas de trabalho pelos seus ideais. Vale ressaltar as falas das crianças sobre a importância da escola se apresentar como um espaço atrativo às suas aprendizagens, bem como de função social de forma a oferecer a elas altas expectativas quantos aos seus processos de educação. O fato de os familiares poderem participar de um órgão gestor, como as comissões em plano de igualdade com os professores também é um ponto marcante. Desse modo, todas as partes compartilham a meta global da formação e todos participam ativamente no planejamento, na realização e na avaliação das atividades da escola. Novamente cabe o cuidado de melhor trabalhá-las diante das disponibilidades das pessoas.

Assim é o processo no qual se inseria o projeto dia-a-dia na escola Mare de Déu de Montserrat. Ao mesmo tempo em que ele melhorava as relações entre todos os agentes educativos, tornando-as mais respeitosas e solidárias, exigia maior trabalho dialógico. Ao mesmo tempo em que ele provocava desconforto na busca por melhoria, exigia maior dedicação. Ao mesmo tempo em que ele oportunizava melhor a participação das pessoas, era difícil de consensuar. Enfim, são binômios que mostram o quão bonita e complexa é a realidade de uma escola implicada com a transformação social e humana.

Que a escola transforma, não nos resta dúvida, ao ver o alunado mais motivado em suas aprendizagens, ao oferecer melhores espaços participativos, dialógicos e formativos aos familiares, ajudando-lhes na superação de suas dificuldades e aproximando-os da educação de suas crianças, ao se apresentar mais diversa, ao se apresentar com suas relações mais dinamizadas com seu entorno. Mas cabe a ela querer ou não se manter dentro de um diálogo vivo, já conquistado entre as pessoas, tornando o conhecimento mais democrático.

CAPÍTULO V - A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PELAS/OS PARTICIPANTES DO CONTEXTO BRASILEIRO.

> "É muito importante porque a hora que você pensa em pôr um filho na escola, você pensa 'será que eu vou poder ir lá, acompanhá-lo?' 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"
>
> **Mãe**

Apresentadas, no capítulo anterior, as visões e as perspectivas dos sujeitos da pesquisa em contexto espanhol, passamos agora à apresentação de dados e análises dos sujeitos do contexto brasileiro a respeito de como elas/eles vêem as mudanças e melhorias na relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças após a inserção da escola no projeto de Comunidades de Aprendizagem.

A sistematização dos dados segue esquema do capítulo anterior, destacando os elementos transformadores e aqueles que se apresentam como obstáculos para a realização do desejado, bem como propostas que as participantes da pesquisa fazem para a superação dos obstáculos e para a melhoria da atividade.

O capítulo está organizado em sete itens, para favorecer a análise. Consideramos importante manter a mesma ordem do que foi apresentada no contexto espanhol para a disposição das categorias. Dessa forma, apresentamos primeiramente, no item 5.1, a visão das/os voluntárias/os sobre suas participações nas atividades oferecidas pela escola, buscando entender as repercussões que ela possui nas suas vidas, bem como na vida das crianças. No item 5.2, abordamos a visão das crianças sobre suas vivências na escola e participação nas atividades do projeto CA, de forma a entender as implicações que tais atividades possuem em suas aprendizagens. O item 5.3 é dedicado à visão dos familiares a respeito de suas participações dentro do projeto e as repercussões que elas oferecem em suas vidas e na de suas crianças. No item 5.4 destacamos as perspectivas da direção da escola a respeito de como vivencia e gerencia o projeto CA. e quais suas implicações para a escola. No item 5.5 estão expostas às visões das professoras sobre o projeto, suas participações e suas implicações para a aprendizagem das crianças. Já o 5.6, destaca as concepções da pessoa representante da Secretaria de Educação e Cultura da cidade de São Carlos sobre as

implicações do projeto para as escolas da referida cidade e na aprendizagem das crianças. Por fim, o item 5.7 é dedicado à análise comparativa entre os fatores que aproxima todos os sujeitos de modo a traçarmos algumas considerações sobre a transformação do projeto CA dentro da escola.

Vale destacar que a divisão por temas e categorias foi pensada como forma de melhor analisar cada dado. Porém, como se tratam de relações humanas, é possível que diferentes temas se encontrem na mesma categoria de análise.

5.1. As vozes do voluntariado

A partir das entrevistas realizadas com o voluntariado, bem como dos grupos de discussão realizados com os mesmos sobre as interpretações dos dados, foi possível destacar as temáticas em torno das quais foram organizadas a apresentação e a análise daquilo que as/os voluntárias/os disseram sobre suas participações e aprendizagens dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem nas atividades e as repercussões que elas tiveram para a escola e as crianças. No total, foram entrevistados dois voluntários (Tales e Marco) e quatro voluntárias (Luma, Valéria, Jana e Rafa). Com exceção de Valéria e Tales, que eram estudantes da Universidade, todas/os as/os demais voluntárias/os moravam no próprio bairro e eram jovens, com idade entre 17 a 22 anos.

Os temas sugeridos nas entrevistas foram: 1) Contato com as atividades do projeto; 2) Motivos que os levaram a participar da atividade; 3) Repercussões da atividade para a vida e aprendizagem das crianças; 4) Repercussões da atividade para a vida do voluntariado; 5) Avaliações da dinâmica atividade; 6) Elementos ou propostas de melhoria.

5.1.1. Contato com as atividades do projeto

De modo geral, o voluntariado que participava da escola era constituído de familiares de crianças que estudavam nela (tias/os, mães e pais, primas/os, avós etc.), de ex-alunas/os da escola e dos estudantes da Universidade. Com idades (17 a 28 anos) e formações diversas, esses participantes se configuraram por fazer da escola um espaço mais diverso e intenso de trocas de experiências.

Quadro 37– Como se inteiraram da atividade

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Importância da divulgação boca a boca **Luma**: Fiquei sabendo que precisava de voluntária na biblioteca para ajudar por meio de minhas sobrinhas que, embora não estudassem mais na escola, freqüentavam a biblioteca para a retirada de livros. Daí eu juntamente com uma amiga viemos. **Tales**: Pela minha irmã que estudava na escola. Eu fui achando que era uma reunião de pais e aí era uma reunião sobre o projeto. **Valéria**: Fiquei sabendo pelo Niase e já faz três anos que continuo. **Marcio**: Fiquei sabendo por meio de uma amiga minha que era voluntária na escola e me disse que estava precisando de um voluntário de matemática. **Jana**: Fiquei sabendo pelo meu primo que estudava na escola. **Rafa**: Por meio das minhas vizinhas, que, na época, estudavam na escola e me disseram que as salas de informática estavam sendo inutilizadas devido à falta de voluntariado. Aí me interessei e fui procurar a escola da qual me encaminhou para a comissão de informática.	**1) Falta de divulgação do projeto** **Luma**: (...) eu não sabia que tinha dança de rua, aulas de balé e aí conversando com as meninadas elas me disseram. (...) seria bom sempre falar nas reuniões ou mandar um bilhetinho de informação 'oh temos um novo projeto na escola para gente ficar mais a par; (...) que nem este projeto para mim era desconhecido, eu não sabia. Pensava que só tinha a biblioteca e não podia fazer parte lá pra dentro da escola ou outras coisas, era só aqui. (...) eu não sabia que poderia participar, por exemplo, dentro da sala de aula.

Por meio das falas, vemos de forma destacada a importância do papel que possuem as crianças na divulgação do projeto, uma vez que foram elas as principais referências por fazer o contato com a maioria dos participantes. Além das crianças, notamos também a importância da divulgação realizada boca a boca pelas pessoas que participaram do projeto para com as demais, como forma de aproximação. Dessa forma, percebemos que o projeto possibilitou ampliar as redes de informação de uma dada realidade escolar, fazendo com que mais pessoas pudessem atuar junto dela em busca de sua transformação. Atentemo-nos para o fato de que nos falou Luma sobre a ausência de divulgação do projeto para com os familiares, deixando-os muitas das vezes sem conhecimento das atividades.

5.1.2. Motivos que os levaram a participar das atividades

O fato de a escola estar aberta a todas/os que dela queiram e possam participar é uma das motivações que faz com que as pessoas se aproximem mais de seus espaços. Parte-se do princípio de que todas/os possuem aprendizagens e condições para ensinar e aprender conjuntamente.

De modo geral, as/os voluntárias/os avaliaram a entrada de mais pessoas na escola de modo positivo, uma vez que tal espaço pode ser mais compartilhado por todas/os.

Quadro 38 – Fatores que influenciavam na participação do voluntariado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Maior abertura da escola para com todos e todas **Luma:** Essa escola dá oportunidade e têm muitas outras que não tem nada a ver, porque são voltadas somente para os alunos; (...) logo quando entrei aqui eu pensava dessa forma, mas não, foi onde elas foram falando que poderiam vir voluntários e outras crianças para aprender aqui também. **Valéria:** (...) a escola deixa de ser um ambiente somente escolar para ser também um ambiente familiar. **2) Inteligência cultural (todas as pessoas possuem aprendizagens e podem participar)** **Valéria**: (...) começou uma mãe do bairro na biblioteca, foi pela primeira vez gostou e voltou, permanecendo uns dois meses. Ela chegou e disse que não sabia ler e nem escrever, mas que gostaria de ajudar em alguma coisa e ai ela foi para a atividade de leitura. Então, ela ouvia o que as crianças estavam lendo e orientava os desenhos e as ilustrações que as crianças faziam depois da leitura. **Tales**: Antes do projeto eu apenas tomava conta do laboratório de informática, ia lá via alguma coisa que estava precisando na máquina, arrumava, etc. Depois, eu pude dar aulas de informática para várias turmas de crianças e adultos, que foi um de meus sonhos levantados nas primeiras reuniões feitas com os familiares sobre o projeto CA .	**1) Pouca diversidade do trabalho voluntário** **Valéria**: (...) a perda dos voluntários (mães, professores, gente do bairro) foi uma grande dificuldade, porque as mães querendo ou não e até as professoras elas davam outra "cara" para a biblioteca porque por mais que as crianças respeitem a gente hoje, as mães chegavam lá e falavam não 'eu sou mãe e você tem que fazer a lição porque eu sei o que estou falando e tem que fazer' e dava um outro sentido, até com as professoras 'ah minha professora está aqui, eu tenho que fazer isto'. (...) as crianças entendiam que a presença das mães e das professoras ali era importante, elas queriam mostrar o que elas faziam 'ah depois ela vai contar para minha mãe o que eu estou fazendo' então isso foi muito bom. Cada uma tinha um jeito e um modo de atuar e isso significou um pouco de perda de sentido da biblioteca, porque depois de um tempo, só ficaram as/os voluntárias/os da universidade. **2) Decréscimo na participação** **Valéria**: (...) depois de um tempo os voluntários deixaram de freqüentar, por inúmeros motivos, começaram a trabalhar, porque a biblioteca funcionava no final da tarde, então muitas mães deixaram de ir por conta disto, pois era o horário que elas precisavam fazer o jantar, buscar os filhos na escola. (...) chegou a ter 27 crianças na biblioteca para três voluntárias, foi uma época bem apertada.

Conforme nos indicou Valéria, quanto mais diversificadas forem as interações, melhor será o aproveitamento de trabalho e as aprendizagens. Além disso, oferece maior oportunidade das pessoas se aproximarem da realidade escolar de modo a compreenderem melhor o trabalho do professor e as dificuldades presentes também em outras crianças, dividindo com ele a responsabilidade por um ensino de alta qualidade. Por muitos serem familiares, isso causa uma repercussão positiva na aprendizagem das crianças, que ao vê-los na escola, sentem-se mais motivadas. Conforme nos indica Luma, a escola passou a ser vista como um local de todas/os, não mais somente para as/os alunas/os. Dessa forma, podemos dizer que o sentido de público dentro do espaço escolar passou por uma transformação, compartilhando responsabilidades entre todas as pessoas em prol daquilo que mais almejavam para uma educação de qualidade. Sabemos das inúmeras dificuldades que temos atualmente

em desenvolver um trabalho voluntário na nossa sociedade. Entretanto, vemos que é uma iniciativa que vem sendo aos poucos muito estimulada em nosso país, a partir da sua regulamentação por meio da Lei 9608/98. Talvez uma das grandes dificuldades encontradas seja a falta de caminhos mais viáveis para o voluntariado.

Concordamos com as falas de Valéria que o ideal seria ter cada vez mais voluntárias/os, mas não podemos nos esquecer de que o projeto CA já representa em si um primeiro passo para essa mudança, uma vez que oferece maior possibilidade para as pessoas poderem se aproximar mais da escola e seu dia a dia, envolvendo-se ativamente nas suas atividades.

5.1.3. Repercussões da atividade para a vida e aprendizagem das crianças

Com o projeto de Comunidades de Aprendizagem, a escola tende a oferecer um maior número de atividades pedagógicas para as crianças com o objetivo de acelerar suas aprendizagens. Dentre elas, encontramos a biblioteca tutorada e os grupos interativos. Ampliando seu horário de funcionamento, a biblioteca possibilitou às crianças uma maior dedicação à leitura e a realização das tarefas escolares, que era uma das ajudas prestadas pelas pessoas na biblioteca.

Quadro 39 – Das aprendizagens das crianças na biblioteca

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Melhoria de aprendizagem **Jana**: Eu me lembro do caso de um menino, que no começo tinha muita dificuldade em matemática e língua portuguesa. Ele não sabia ler quase nada, mas que no decorrer do processo, com nossa ajuda foi se desenvolvendo muito em sua leitura e nas continhas e várias outras coisas também. Este foi um caso bem marcante **Valéria**: (...) teve um caso de um menino que entrou lá na biblioteca na 3ª série e mal sabia o nome dele. Sem contar como era agitado. Não conseguia ficar sentado, precisando chamar sua atenção a todo o momento. Hoje, quando olho para ele, posso dizer que houve um avanço surpreendente em sua aprendizagem e no seu comportamento. Além de fazer suas lições ele também ajuda seus colegas, não mais causando problemas de disciplina.	**1) Baixo rendimento das crianças** **Marco**: Algumas crianças tinham bastante dificuldade em tabuada, precisando sempre consultá-la. **2) Falta de disciplina e respeito das crianças para com o voluntariado** **Luma**: (...) algumas vinham apenas para brincar. **Valéria**: (...) as crianças criaram o vínculo com a biblioteca, mas algumas era o vínculo de não saber exatamente o que estavam fazendo ali; aí teve alguns conflitos no começo de ter que mandar algumas crianças embora devido à bagunça que causavam.

Marcio: Cheguei a ver melhoria nas crianças. Não me lembro de nenhum caso especifico, mas dois ou três alunos que eu atendia direto tiveram um progresso de ter um raciocínio mais rápido, mais lógico e eles melhoraram na tabuada. Acho que ajudei na aprendizagem deles. **Luma**: Depois que eles (seus sobrinhos) começaram a vir aqui, melhoraram bastante. Até a professora deles chegou a elogiá-los. **2) Ganho de maior autonomia e disciplina** **Jana**: De positivo, acho que foi em relação à autonomia mesmo das crianças que antes vinham para biblioteca, achando que era um espaço somente para brincar, fazer bagunça e hoje em dia não, elas já chegam e quando um faz bagunça, o outro já fala assim: 'é para estudar e não para brincar'; então tem muito isso, eles aprenderam a se comportar. **3) Maior estímulo** **Luma**: Meus sobrinhos, por exemplo, começaram a vir aqui e melhoraram bastante, porque pelo menos, não ficam na rua. Aqui aprende mais do que na rua. E eles ficam brincando de escolinha, um olha o do outro, os dois vai dividindo assim a opinião da classe. **Marco**: (...) eu trouxe um projeto chamado "Animando Vidas" para a biblioteca, porque a pessoa que o administrava era meu amigo. Era uma atividade extra das quais as crianças adoraram, porque ele lida com os meios de tecnologia avançada, animação etc. Então todas as atividades são legais, ajuda a estimular. **Luma**: (...) a professora naquele tempo falou que era até bom para os meninos ver a nossa participação dentro da escola. Que eles ficavam muito contentes: 'ah minha tia vem vindo', mas a gente não lhes ensinava, porque senão iriam ficar brincando ou às vezes com medo de falar 'ah, não entendi'. Então as outras voluntárias que vinham, ficavam com eles e a gente ficava com as outras crianças. É até um pouco da escolha acho que deles e a nossa também, porque com outras pessoas eles aprendem mais. **4) Trabalho mais solidário entre todos e todas** **Valéria**: (...) teve avanços, as crianças começaram a ajudar, algumas crianças já se propunham a sentar com os adultos da EJA que freqüentavam a biblioteca para ajudá-los. **5) Importância dada ao diálogo** (...) então a gente sentava, conversava, impunha as regras: 'Vai precisar de regras? Vai. Então quais são as regras? Vamos fazer juntos, conversar e chegar a um acordo'.	**Valéria**: (...) o inicio da biblioteca foi esse, as crianças não sentavam. Lembro-me de um caso que eu até mandei uma criança embora por ela ter entrado de bicicleta lá dentro. **Tales**: (...) A principio as crianças achavam que iam lá por diversão, daí quando a gente começava a passar as tarefas, elas falavam: 'nossa, mas é a mesma coisa que a sala de aula' e aí eu dizia: 'lógico que é, só que o que importa aqui é que você vai fazer lição no computador e vai aprender a dominar' e no começo era difícil porque eu não sabia lidar com crianças. Elas também não queriam saber de me respeitar muito devido a eu ser um pouco mais novo que as professoras. **Marco:** (...) eu sentia muita dificuldade de lidar coma as crianças, de como chamar atenção, porque eu venho da área de exatas e não tenho a mesma habilidade dos voluntários da Pedagogia ou Letras. Depois fui me acostumando. **3) Falta de respeito e solidariedade para com a aprendizagem de todos e todas** **Valéria**: (...) no início foi difícil, com relação a educação de adultos que no começo iam e depois até pararam de ir porque as crianças não estavam respeitando, riam porque eles não sabiam ler.

Pelos depoimentos, foi possível também identificarmos avanços importantes obtidos nas aprendizagens e nas atitudes das crianças em relação ao trabalho do voluntariado, que de início se apresentava com muita indisciplina e falta de respeito para com alguns participantes, mas que, no decorrer da atividade, foram compreendendo melhor a importância do espaço que estavam ocupando. Para tanto, como destacou Valéria, o diálogo constante entre todas/os ganhou relevância para este processo. Ao se fazerem as regras juntas e debatê-las, as crianças sentiam que estavam fazendo parte das decisões e que tinham responsabilidade sobre elas, chegando a mudar seus comportamentos. Tal aspecto torna-se chave para uma relação mais igualitária com as/os alunas/os, que como vimos se portam segundo modelos e papéis já pré-determinados na nossa sociedade, estabelecendo ações para cada um deles. Ao verem que Tales era um moço jovem e conhecido do bairro, muitas crianças deixavam de respeitá-lo, diferentemente de Marco que por ser uma pessoa de fora, passava-lhes menor intimidade. Luma também destacava que não permanecia com seus sobrinhos, ensinando-os na biblioteca, porque com ela eles não aprendiam. Resgatando também o que disse Valéria sobre a importância da diversidade presente entre os voluntários, uma vez que as crianças mantinham atitudes diferenciadas para com cada um deles, dependendo de suas posições (familiares, professores, voluntariado etc.), confirma-se, assim a necessidade de cada vez mais colocá-las em posição de igualdade, de modo a romper com os padrões de modelos sociais ainda muito reforçados em nossa sociedade.

5.1.4. Repercussões da atividade para a vida do voluntariado

Além das crianças, o projeto também proporciona ao voluntariado diversas aprendizagens, que podem ser ampliadas para outros âmbitos de suas vidas.

Quadro 40 – Repercussões da atividade para a vida do voluntariado

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Estímulo à aprendizagem **Jana**: Antes eu não gostava muito de estudar, essas coisas, aí quando eu comecei a fazer parte da biblioteca, eu comecei a pegar mais firme nos estudos e a melhorar nas matérias.	Não identificados.

Luma: Além de ensinar tinha muitas coisas que não via há anos e estava aprendendo novamente. Outro dia eu disse que tinha vontade de voltar para a escola para aprender tudo novamente, porque às vezes é uma coisinha tão simples que dá para eles no caderno, que você fala 'nossa eu não me lembro' e ai você vinha aqui e as crianças falavam 'é assim', fazendo a gente relembrar. **Tales**: (...) eu procurei a me aperfeiçoar naquilo que eu aprendia. Muitas vezes eu perguntava para um de meus professores como que eu tinha que fazer e eles me instruíam bem, até se interessavam pelo projeto, mas não dava para eles participarem e foi aí que eu tive que mudar o meu jeito de ser para poder oferecer alguma coisa construtiva a eles. **2) Aproximação da realidade escolar** **Luma**: (...) porque se participa mais, se fica sabendo mais como é o dia a dia da criança na escola e se aprende mais. **3) Conhecimento mais compartilhado** **Valéria**: Eu aprendi muita coisa com o grupo, de ouvir as crianças, de ver o que elas precisavam (...) aprendi a dividir meu trabalho com as crianças porque elas estavam lá e tinham que, ao mesmo tempo, aprender e ensinar também. Aprendi a sair do papel de professora para aprender junto. (...) **4) possibilidade de maior abertura no campo profissional**: **Tales**: Com certeza este trabalho ajuda, porque se um dia eu for trabalhar nessa área de informática, assim como eu já fui chamado, foi devido à experiência que eu já tive como voluntário, porque parece que geralmente isso conta muito num currículo, como um documento. Eu acho que é uma coisa que eu fiz por vontade, eu não fui obrigado. Eu levantei a mão numa das primeiras reuniões do projeto, porque eu quis e falei: 'eu posso dar aula de informática' e foi ai que eu assumi a minha responsabilidade e tive que arcar com ela até o final e eu pretendo não ter decepcionado ninguém do curso e do projeto. **Marco**: (...) foi proveitoso, se não fosse o lado do meu curso mais teórico, eu teria seguido a docência, pelo trabalho que eu fiz lá. Eu parei porque eu larguei a faculdade e eu comecei a trabalhar.	

Como vemos, Jana e Luma criaram um novo sentido para seus estudos e aprendizagens de forma a acreditarem mais em suas capacidades. Vanesa e Jana também indicaram algumas reflexões importantes sobre suas atitudes e a forma como conduziam suas vidas e Tales não deixou de revelar a possibilidade de novas aberturas no campo profissional.

Desse modo, vemos o sentido que o trabalho voluntário pôde significar na vida das pessoas que dele participaram.

5.1.5. Avaliações sobre a dinâmica da atividade

De modo geral, as/os voluntárias/os avaliaram como sendo uma das principais características da dinâmica, a importância de realização de trabalho conjunto e dialógico entre todas as partes envolvidas.

Quadro 41 – Avaliações sobre a dinâmica de trabalho

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Avaliação positiva das comissões **Jana**: Eu acho importante a existência das comissões porque nelas a gente via e discutia pontos positivos e negativos entre todo mundo. **Tales**: O trabalho das comissões é muito importante, inclusive hoje onde eu trabalho, todas às segundas-feiras se para uma hora antes da gente começar a trabalhar para falar sobre os projetos que nós vamos realizar durante a semana. Eu acho que isso sempre ajuda e sempre também, se preciso, é feito uma critica sobre o trabalho da pessoa, uma crítica de forma que seja construtiva e não pejorativa. Nesse sentido as reuniões que existiam eram muito boas. **Marco**: (...) Teve até uma das reuniões que uma professora citou o avanço das crianças, uma vez que elas estavam resolvendo os problemas com maior rapidez e isso foi legal. **2) Importância da realização de trabalho conjunto entre todos/as.** **Valéria**: (...) a gente também estipulou uma pasta de atividade que tem até hoje e aí as professoras mimeografavam as atividades e as que sobravam elas botavam na pasta e as crianças que não tinham lição iam lá e pegavam a atividade na pasta referente à sua série. **Valéria**: Vi avanços sim. Avanços pessoais e no trabalho, pois a gente percebeu que a biblioteca funciona. Funciona quando o trabalho é conjunto - crianças e voluntários.	**1) Falta de maior trabalho conjunto entre professor e voluntariado** **Marco**: Eu achei que teria que ter uma relação maior entre voluntário e professor, porque o aluno já vinha com o caderninho com umas continhas ali, e a gente não sabia o que ele já tinha aprendido, qual era seu nível. Então se forçava um pouquinho, mas dava até uma insegurança porque a gente poderia acabar atrapalhando o ensino do professor. Então teria que ter um plano melhor de trabalho entre professor e voluntário para não confundir a cabeça da criança. Isso seria legal porque nos ajudaria ver quais eram as principais dificuldades daquela criança. Nesse sentido, acho que faltou uma avaliação mais sistemática do professor. **2) Perda da comissão da biblioteca** **Valéria**: (...) foi assim uma perda muito grande porque na comissão tinha voluntários do bairro, voluntários da universidade, alunas/os, freqüentadores da biblioteca, professoras e pessoal da informática etc. Então toda a semana a gente ajuntava as questões que poderiam ser trabalhadas juntas e discutíamos (...) Porém, depois que ela deixou de ocorrer, nós acabamos ficando sem rumo, porque na comissão a gente divulgava a biblioteca no bairro, tomava várias decisões e fazíamos os encaminhamentos. Já teve momento de fazermos cartazes para colarmos na padaria, no centro comunitário, na igreja etc. Então a biblioteca servia também para isso e acho que teve esse "pico" de muita gente ai se perdeu ficando somente duas pessoas na comissão que nem sempre conseguiam sentar para conversar. Nesse sentido, é que falo ter sido uma perda, porque algumas questões não davam tempo de serem discutidas e aí acabavam por serem atropeladas no próximo encontro, deixando-nos sem saber o que fazer.

Aqui vemos reforçada a visão de trabalho conjunto entre as partes para um bom desempenho da atividade. Fator que merece destaque é a perda da comissão da biblioteca, acarretando maior perda de sentido ao trabalho de Comunidades de Aprendizagem, uma vez que se priorizava a comunicação entre as pessoas. Luma também apontou para a necessidade de divulgação do projeto para os familiares que muitas vezes não são notificados sobre o que acontecia na escola. Consideramos que isso pode ser um fator relevante para maior aproximação dos familiares da realidade escolar.

5.1.6. Elementos ou propostas de melhoria

As propostas do voluntariado foram levantadas no sentido de se ter maior divulgação do projeto para com as Universidades e comunidade de modo a criarem cada vez mais redes de participação.

Quadro 42- Elementos ou propostas de melhoria

Fatores explícitos 1) Estimular o voluntariado em trocas que beneficiam ambas as partes; 2) Convidar mais os familiares nas reuniões escolares; 3) Ter bolsas remuneradas para os voluntários; 4) Contar participação como horas de estágio; 5) Fazer um trabalho de maior divulgação para todas as áreas das Universidades (engenharia, matemática, química, letras, educação física etc); 6) Fazer uma divulgação mais sistemática dentro do bairro sobre o trabalho da biblioteca; 7) Importância de a escola fazer maior divulgação sobre o trabalho da biblioteca e 8) Retomar a comissão de biblioteca.
Fatores implícitos 1) Manter um diálogo permanente entre professores e voluntariado e 2) Trabalhar sempre com respeito e coletividade.

5.2. As vozes das crianças

As entrevistas foram realizadas com seis crianças (dois meninos e quatro meninas), com idades entre 10 a 11 anos. Todas, exceto Liliane, estudavam na escola Moruzzi e estavam na quarta série do Ensino Fundamental. Apenas Isadora estava cursando tal série pela segunda vez. Ela participava da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) promovida por uma integrante do Niase na escola. Elton, Jonas, Marta e Mara participavam do grupo interativo e

freqüentavam a biblioteca, bem como das aulas de informática. Mara também participava da TLD. Liliane, quando estava na escola, era representante do conselho escolar. De modo geral, foram quatro as temáticas destacadas pelas crianças: 1) Repercussões do projeto para a participação dos familiares; 2) Repercussões do projeto para suas aprendizagens; 3) Do projeto para suas vidas; 4) Elementos ou propostas de melhoria.

5.2.1. Repercussões do projeto para a participação dos familiares

A entrada dos familiares na escola é vista pelo Projeto CA como uma forma de incentivo à educação de suas crianças. De modo geral, elas disseram gostar de ver seus parentes ou demais familiares ocupando tal espaço.

Quadro 43 – Repercussão do projeto quanto à participação dos familiares

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Avaliação positiva dos familiares dentro da escola **Marta**: Eu acho importante, porque tem muitos pais que não sabem das dificuldades de seus filhos e aí vindo aqui eles podem estar vendo isso melhor. **Elton**: Minha mãe às vezes vem comigo para ajudar. Eu acho legal; eu gosto de ver ela aqui. **Mara**: (...) é bom porque eles também relembram aquilo que já aprenderam quando crianças, podendo nos ajudar a entender alguma lição difícil. **Jonas**: Eu gostava quando tinha mais gente na sala. Era melhor porque ajudava mais. **Elton**: Eu gostava de ver minha tia na biblioteca ajudando. **Lima**: Eu gostava de ver minha mãe sempre envolvida em alguma coisa na escola. **Marta:** Eu gosto muito de ver os pais aqui na escola. **2) Maior participação dos familiares** **Elton**: Eu vejo muito pai na sala de aula ou à noite com o filho na biblioteca. **Isadora:** Eu gostava de ver os familiares em sala. Eles nos ajudavam muito.	Não identificados

Um aspecto importante ressaltado por Marta foi sobre a aproximação dos familiares quanto à educação das/os filhas/os, que podiam saber mais sobre suas dificuldades e conseqüentemente ajudar. Outro elemento destacado por Mara foi a

possibilidade de que os familiares tinham de estar "reaprendendo" seus conhecimentos, antes obtidos em sua escolaridade, no ato de ensinar as crianças. Todas elas destacaram gostar de ver mais pessoas na escola para poder ajudá-las, criando um novo sentido de aprendizagem.

5.2.2. Repercussões do projeto para suas aprendizagens

As crianças entrevistadas participaram de várias atividades desenvolvidas na escola a partir do projeto, como biblioteca, informática e grupos interativos, das quais disseram gostar muito, uma vez que fizeram novas amizades, melhoraram em algumas de suas dificuldades e segundo uma delas destacou puderam *fazer um pouco de tudo,* de forma a não ficarem somente em sala de aula, mas diversificarem seus conhecimentos por meio de outros espaços educativos.

Quadro 44 – Melhoria de aprendizagem das crianças dentro das atividades

Fatores transformadores	**Fatores que se mostram como obstáculos**
1) Melhoria de aprendizagem por meio da tertúlia: **Marta**: Muitas palavras que eram difíceis, agora a gente não tem muita dificuldade para lê-las; eu sempre gostei de ler, mas agora eu tenho mais vontade ainda de ler quando eu venho na tertúlia. **Isadora**: Agora eu estou aprendendo a ler na tertúlia. Acho que eu estou bem melhor. **2) Melhoria da aprendizagem com a ajuda de mais pessoas nos grupos interativos** **Marta**: A professora passou uma continha nova que era de vários problemas e ela (a voluntária) me ajudou e agora eu não tenho muita dificuldade. **Elton**: Os grupos nos ajudam a aprender mais. Eu mesmo melhorei em matemática. (...) eu também ajudei uma menina da terceira série que não estava conseguindo fazer uma continha e que depois, conseguiu. **Jonas**: Sei que estou melhorando aos poucos, mas falta estudar mais e ler mais. **Isadora**: Eu melhorei a escrever um monte de coisas. **Mara**: Eu tinha muita dificuldade na tabuada, na fração e na leitura e com a ajuda de uma voluntária tive apoio para estudar e melhorei. Também tive ajuda em casa de minha tia e prima.	Não identificados.

3) Apoio para realizar as tarefas na biblioteca **Mara**: (...) além do período da manhã a gente voltava na escola para aprender mais um pouco. **Elton**: Eu faço lição e a hora que eu termino, a voluntária me pede para eu ajudar alguma criança que tem dificuldade. **Jonas**: Aprendi a não fazer bagunça na biblioteca e a ajudar algum amigo quando eu termino a lição, mas isso ocorre de vez em quando, porque a professora passa muita lição. **4) Melhoria da aprendizagem por meio do trabalho voluntário:** **Elton**: Quanto mais eu ajudo na leitura, mais esperto e esforçado eu fico nela. **5) Satisfação das crianças pelas atividades** **Elton**: Eu gosto muito quando tem mais gente em sala para nos ajudar porque elas ensinam de uma maneira diferente da professora. **Jonas**: Até hoje eu vejo o Tales e converso com ele. Achava super legal sua aula de informática, a gente aprendia um montão de coisas. **Marta**: É legal a gente também ajudar as outras crianças.	

Por meio de tais atividades, as/os alunas/os disseram ter melhorado em suas aprendizagens, principalmente pelo fato de elas/eles terem obtido ajuda de outras pessoas nos seus processos de ensino. Além de poderem lidar melhor com suas dificuldades, tal processo permitiu também a possibilidade de fazerem por si mesmas suas próprias avaliações. Ao serem ajudadas, as crianças também começaram a prestar suas próprias ajudas a outros colegas, o que, segundo elas, é um meio a mais para se aprender, pois ao mesmo tempo em que ensinavam estavam também revendo seus conhecimentos.

5.2.3. Do projeto para suas vidas

Uma vez praticada a aprendizagem dialógica, as crianças não somente ganham dimensão para melhoria de seus conhecimentos instrumentais, mas também para suas próprias vidas, mudando suas formas de agir e pensar no mundo.

Quadro 45 – Redes de solidariedade

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Disponibilidade para ajudar **Mara**: Gosto muito de ajudar na biblioteca, principalmente em matemática. **Marta**: Eu queria ajudar em alguma coisa e conversando com a diretora ela me disse que estava precisando de voluntariado nos grupos interativos. **Mara**: Tem muita gente que não consegue ler e aí eu pego um livrinho, eu explico, eu leio para elas etc. É muito gostoso. **Marta**: Gosto muito de participar e sinto que as crianças também. **Elton**: Eu gosto de ajudar as crianças da primeira série.	Não identificados.

Assim, duas crianças entrevistadas que participaram dos grupos interativos e da biblioteca se dispuseram também a prestar ajuda em outras salas, de modo que elas também pudessem vivenciar essa experiência. Isso nos revela a ocorrência de grande mudança de hábito nas relações entre as próprias crianças na escola e delas para o conhecimento, uma vez que desde cedo, elas começam a difundir um novo hábito cultural tão importante para resignificação da escola como um espaço de todas/os.

5.2.4. Elementos ou propostas de melhoria

As propostas de melhoria nos indicam que quanto mais forem diversas as relações e as atividades na escola, mais estímulo se cria à educação do alunado.

Quadro 46 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores explícitos
1) Aumentar o número de familiares e voluntariado na escola de forma que eles possam ensinar mais as crianças; 2) Voltar a ter aulas de informática; 3) Ter mais grupos interativos nas salas e 4) Ter atividades esportivas para os meninos.
Fatores implícitos
1) Vontade por aprender e diversificar cada vez mais seus conhecimentos.

5.3. As vozes das mães

No total foram entrevistadas seis mães (Telma, Dani, Cássia, Liliane, Luci, Márcia), das quais apenas uma delas não pertencia mais à escola (Telma). Embora o filho de Luci também já não estudasse lá, ele ainda participava da sala de Recursos, voltada especificamente para portadores de necessidades visuais. As demais crianças estavam cursando a segunda (Liliane) e quarta séries (Cássia, Dani e Márcia). Liliane também possuía uma filha portadora de necessidade especial, com síndrome de Down.

As mães eram provenientes dos estados de Sergipe (Márcia), Paraná (Cássia) e São Paulo (Luci, Liliane, Telma e Dani) e possuíam idades entre 29 a 45 anos. Das seis mães, duas possuíam o Ensino Médio completo (Liliane e Luci), uma o Ensino Fundamental (Telma), duas o Ensino Médio incompleto (Márcia e Dani) e uma formação em magistério (Cássia). Apenas Dani trabalhava fora de casa, como empregada doméstica. Todas também constituíam famílias pequenas com um filho/a (Telma e Luci), dois filhos/as (Dani, Cássia e Márcia) e três filhos/as (Liliane).

Passamos agora a conhecer melhor suas visões, dispostas em seis temáticas: 1) Como conheceram o projeto; 2) Avaliações sobre suas participações; 3) Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e comunidade; 4) Repercussões do projeto quanto a aprendizagens das crianças; 5) Avaliações sobre o projeto; 6) Elementos ou propostas de melhoria.

5.3.1. Como conheceram o projeto

De modo geral, as mães destacaram ter conhecido o projeto por meio de uma das sensibilizações realizadas com os familiares, com exceção de Liliane que teve sua entrada na escola após este período.

Quadro 47 – Aproximação das mães do projeto e suas atividades

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Formas de interação com o projeto **Cássia**: Eu vim participar de uma reunião sobre o projeto (sensibilização), gostei e me apontei logo nesta reunião para ajudar na sala de aula. **Liliane**: Eu conheci o projeto porque eu sempre estava na escola e aí a diretora me perguntou se eu tinha um tempo para ser voluntária e eu aceitei. Foi aí que eu comecei a participar dos grupos interativos.	Não identificados.

Telma: Eu era do conselho e desde o começo eu participei de todas as reuniões para pensar a semana de como iríamos fazer o projeto na escola. Depois, eu também ajudei logo no início, participando dos grupos interativos e até hoje quando me pedem ajuda eu vou. **Dani**: Eu conheci o projeto numa das reuniões e logo me apontei para ajudar na biblioteca. **Luci**: Na época eu era presidente da APM, agora eu sou vice e também participo de um conselho junto a Secretaria da Educação sobre Educação Especial. Então, eu sou uma mãe que, devido também a necessidade do meu filho, sempre fui muito presente na escola ajudando naquilo que eu podia. E, numa das reuniões que teve para os familiares, eu conheci o projeto e logo comecei a participar dos grupos interativos. **Márcia**: No ano de 2003 eu participei de uma reunião e conheci o projeto. Depois, quando eu vinha trazer minhas meninas na biblioteca, eu ficava um pouco com elas, ajudando nas suas lições.	

Com exceção de Liliane, as mães se inscreveram para ser voluntárias na escola já na fase de sensibilização, uma vez que se identificaram com o projeto. Isso nos revela a importância de se realizar constantemente as sensibilizações com os familiares como forma de mantê-los sempre motivados. De modo geral, as mães também se caracterizavam por serem mães participativas na escola, com exceção de Cássia e Márcia, que tiveram participações mais efetivas na escola a partir do projeto. No caso de Liliane, destacamos a importância da direção no processo de divulgação do projeto na busca de voluntariado.

5.3.2. Avaliações sobre suas participações

O fato das mães poderem ter suas participações ampliadas no espaço da escola favorece a elas uma maior aproximação com a educação de outras crianças, bem como com a realidade que enfrenta o professorado no seu cotidiano. Além disso, as mães, a partir de suas interações, também adquirem novos conhecimentos.

Quadro 48 – Como as mães avaliavam suas participações dentro da escola

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Avaliação positiva da postura aberta e inclusiva da escola para com os familiares **Luci**: É muito importante porque a hora que você pensa em pôr um filho na escola, você pensa 'será que eu vou poder ir lá, acompanhá-lo?', poder dar uma orientação para professora, (...) então eu acho que abrir a escola para gente é muito importante porque não só melhora para nós, como para eles mesmos. **Cássia**: (...) quando chego eu sou bem tratada por todos os professores. **2) Estímulo à aprendizagem entre todos** **Márcia**: 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. **Telma**: Eu gostei bastante, porque a gente acaba recordando muita coisa que havia estudado. Depois, a coisa mais importante que eu acho é a criança chegar e falar 'ah eu aprendi isto aqui', você sabe que deu uma contribuição pequena, mas deu, então é muito bom. **Cássia**: Voltei a aprender de novo aquilo que eu estava esquecendo, porque você ensinando também aprende, porque eu pegava as coleções de livros da escola, e alguma coisa que eu não sabia, eu ficava ali até que eu aprendesse para eu poder passar para os alunos. **Dani**: (...) a gente explicava para eles e eles já conseguiam pegar o que estava sendo explicado, então era gostoso, eu gostava muito de ensinar para eles. **3) Interesse pelo trabalho realizado na escola** **Liliane**: Eu gosto de saber para ajudar, bem como de querer saber como está sendo feito o trabalho. **4) Ampliação de redes de amizade** **Cássia**: Conheci novas pessoas e foi muito bom, pois a gente trocava idéias, trabalhávamos juntas.	**1) Postura fechada do professorado** **Luci:** (...) porque tem algumas professoras que não aceitam, não gostam que a gente lhes dê orientação.

5) Criação de sentido **Márcia**: (...) eu comecei a fazer o curso de computação, porque agora eu comprei um computador em casa que dá para mexer. **6) Maior troca de diálogo entre professorado e familiares sobre as dificuldades das crianças** **Luci**: Depois que terminou tudo, aí eu perguntei para professora: 'olha, ele não sabe cor'?; ela falou 'não sei', aí eu falei assim: 'ele não sabe porque eu dei um lápis para ele e ele não sabia qual era a cor' e ela falou: 'ai que legal então vou anotar isso aí que ele também não sabe cor porque eu não tinha percebido. E, nesse sentido, a gente acaba ajudando de alguma forma. E eu gosto muito de trabalhar com esse menino, porque acho que ele já se acostumou. Quando eu chego, sento-me perto dele e começo a mostrar as coisas; é muito gostoso. É o que eu espero que faça com o meu filho, acho que por isso que a gente ajuda. **Cássia**: 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.	

A partir dos dados, podemos observar a importância que as mães atribuem à postura aberta da escola quanto à suas participações. Vemos, pelas falas de Luci, que há ainda uma resistência grande por parte de alguns professores em acatar as orientações dos familiares, revelando-nos a existência de uma concepção de ensino tradicional ainda muito presente nas escolas, fator este determinante para a implicação ou não dos familiares. Sabemos que a proposta de diálogo e trabalho conjunto são demandas novas criadas pela Sociedade da Informação. Sabemos, ainda que toda mudança cultural requer um tempo para novas adaptações. Portanto, o fator espera também é importante para as pessoas poderem se sentir seguras naquilo em que realmente acreditam e priorizam para suas práticas.

Percebemos que, ao participarem, 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. Vale destacar o quanto isso é importante para as/os alunas/os, uma vez que o professorado sozinho não consegue perceber

todas suas dificuldades. Assim, as mães, estando nos grupos, podem lhes passar algumas características importantes quanto aos seus desempenhos, de modo a favorecer seu trabalho para com elas/eles. Diante disso, vemos o quanto se torna significativo para ambas as partes o trabalho realizado em conjunto.

5.3.3. Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e da comunidade

Com uma postura aberta, a escola tende a aumentar a participação dos familiares em seus espaços, tanto nas tomadas de decisão quanto nas questões pedagógicas e formativas, cabendo a ela divulgar sempre as atividades do projeto com o intuito de obter maior participação.

Quadro 49 – Participação dos familiares

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Aumento na participação dos familiares **Luci**: Eu acho que o pessoal se interessou mais pela escola. Eu vi pais implicados em ensinar as crianças a cuidarem da horta da escola, em ajudar as crianças na biblioteca etc. Acredito que teve um interesse muito grande. **Liliane**: Há uma quantidade boa na reunião de pais. **Telma**: Eu me lembro de duas mães que vinham da fazenda para ajudar. Elas tomavam o ônibus juntamente com seus filhos/as. Era um esforço que elas faziam para estar na escola enquanto tem gente que está aqui tão próxima que não procura ajudar. **Luci**: Na escola vemos muitos pais preocupados com seus filhos, que participavam e estavam querendo saber mesmo sobre suas aprendizagens. **Cássia**: Eu acho importantíssima a presença dos pais em tudo, não somente nas reuniões.	**1) Decréscimo na participação dos familiares** **Márcia**: No começo eu observava bastante familiar que vinha à escola e hoje vejo que essa participação está um pouco mais parada. **Luci:** São poucos os pais que vêem como voluntários na escola para ajudar em alguma coisa em relação a quantidade de familiares que temos aqui. **Telma**: Eu acho que muitas pessoas desanimaram porque viram que muitas das coisas sonhadas não foram realizadas, como a dança, a culinária, o artesanato e nesse sentido, tínhamos muitas que queriam ajudar. **Dani**: É muito difícil ficar sabendo das coisas que acontece na escola. Só quando a minha filha tem alguma coisa que nem da festa junina, foi recado e eu fiquei sabendo, mais do contrário a gente não tem como saber, exceto quando tem algum papel lá no portão para a gente ler. Eu acho que está faltando divulgação. **Márcia**: o ano passado era mais freqüentado, eu ficava sabendo e este ano está um pouco mais difícil, porque eu não sei.

	2) Indisponibilidade de tempo **Cássia**: Eu acho até que não é porque eles não querem participar, às vezes é por falta de tempo, de opção entendeu? Porque você sabe, que hoje em dia, cada um tem o seu trabalho, seus compromissos. **Cássia**: Meu filho me trazia e até ele ia começar a ajudar também, mas arrumou emprego e aí eu pegava o ônibus, mas ele vinha me buscar porque não podia ficar muito tempo fora da chácara e de repente não deu mais para ele vir foi onde eu tive que parar. **Luci**: (...) tem um ou outro que às vezes não vem porque não pode. **3) Falta de interesse** **Telma**: Às vezes eu chamava as mães e ninguém vinha; não sei se não se interessavam ou não tinham condições de vir. **Liliane**: É que nem nós também que temos reuniões constantes para se discutir assuntos voltados às necessidades especiais e são poucos que vêm. De 20 vem somente 03 e tem várias crianças portadoras de deficiências na escola, quer dizer qual a diferença desses pais também? Será que tudo o que se faz está bom para eles? Depois, não adianta ficar reclamando lá no portão, tem que vir e falar, ser mais efetivo; a participação tinha que ser geral, não só cada um com seu problema. (...) então às vezes ele não despende outro horário para estar na escola. **Telma**: Porque se o pai ou a mãe não vão à escola, nem nas reuniões, nas festas etc., como é que a criança vai se interessar, vai se sentir parte daquilo? Fica difícil. Minha filha gostava de me ver na escola. Nas reuniões são muito poucos os pais que participam. Eu já até cheguei a ouvir que eles vão à escola para ouvirem sempre as mesmas coisas, então para que participar se não vai falar nada de diferente? **Cássia:** Por exemplo, como eu tenho meu trabalho lá, na chácara, para eu vir de lá para cá é uma dificuldade porque eu tenho que largar tudo, então eu acho que esta é uma grande dificuldade e um pouco também de interesse, porque nem todos os pais procuravam saber das mudanças.

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 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 a mãe Liliane,

está no fato de que algumas famílias ainda conceberem a educação de forma individualizada, priorizando apenas a educação de suas crianças. Concepção essa que, com o projeto, pôde vir a ser superada, mas como sabemos, leva-se tempo, uma vez que se trata de uma construção histórica. Tempo que implica maior sobrecarga e compreensão de alguns familiares e profissionais da escola; tempo que necessita quebrar a rotina do espaço escolar ao dispor horários mais flexíveis de reuniões e outras atividades; tempo que não depende somente das mudanças educacionais, mas também das mudanças sociais que cada vez mais implicam as pessoas a trabalharem mais e a se dedicarem menos em outros espaços sociais.

Vimos que desde o princípio do projeto houve o envolvimento dos familiares e que, portanto, precisa ser sempre dinamizado em busca de novos sonhos, novas perspectivas para se manter de forma contínua, pois, como nos disseram Telma, Denise e Márcia, muitas vezes, quando eles não são informados, tendem a considerar que nada está sendo realizado na escola, deixando conseqüentemente de participarem. Pelas falas das mães, a abertura da escola à comunidade também é um fator muito importante para suas participações.

Quadro 50 – Participação da comunidade

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Avaliação sobre a postura aberta da escola à comunidade **Cássia**: (...) que nem, tem cursinho à noite e outras atividades, porque geralmente vemos as escolas ficarem fechadas à noite. E essa aqui sempre que a gente passa está aberta. Todas as sextas-feiras que eu passo, eu vejo sempre gente entrando e saindo, o que não acontece em outras escolas. **2) Diferença com outras escolas** **Márcia**: A partir do momento que se abre um projeto, a escola se modifica, caminha e isso é muito importante. **Cássia**: A maioria das escolas não são muito boas, diferente dessa daqui, onde os professores pegam mesmo no pé das crianças. **Telma**: Agora minha filha está em outra escola do estado e eu achei muito estranho que desde que ela entrou lá não fizeram nenhuma reunião da APM e do Conselho que eu faço parte como era feito no Moruzzi. **3) Divulgação boca-a-boca** **Dani**: Eu estava sempre aqui e convidava os pais que eu conhecia, bem como os que não conhecia; eu comentava: 'oh fulano você não gostaria de vir ajudar? Primeiro vem um dia para você ver como que é e se você não gostar aí tudo bem você para' e teve muita gente que veio participar.	**1) Falta de voluntariado** **Luci**: Não tem muita gente participando **Dani**: Eu acho que está faltando pessoas para ajudar **Telma**: Eu mesma muitas vezes precisei cobrir alguém que faltava nos grupos. **Cássia**: Minha filha comentava e ela ficava brava porque tinha dia que não aparecia nenhuma voluntária. Ela falava que era falta de responsabilidade das pessoas. **2) Trabalho voluntário muito voltado aos interesses individuais:** **Telma**: Eu vejo muitas pessoas que participam em troca de receberem seus próprios benefícios, caso contrário, acredito que não iriam. **3) Falta de diálogo e interação entre professores e voluntários:** **Telma:** (...) já nas outras classes nenhuma professora dava aquele incentivo e falava com as crianças que a gente estava ali para ajudar e não para tomar lugar de ninguém. Nós não conversávamos e muitas das vezes a gente chegava lá que era dia de ir e elas falavam que não tinha feito as folhas como a outra professora que levava tudo prontinho, não tinha planejado as atividades e a gente não podia nem ficar e acabava por vir embora. Então precisa ter mais participação, mais interesse, maior apoio da parte dos professores para com os voluntários.

4) Avaliação positiva da direção **Telma**: (...) porque se a direção não estiver interesse, nada vai para frente e isso eu via no Moruzzi, uma equipe totalmente envolvida e aplicada.	**4) Perda de voluntariado** **Telma**: Se demora muito para reiniciar e isso ajudou a gente a perder o voluntariado, uma vez que acabavam por desistir ou arrumar outros afazeres. Eu acho que precisaria ser mais constante.

O fato de a escola possibilitar a presença de mais pessoas em seus espaços educativos, bem como horários mais flexíveis à participação, como no caso da escola funcionar durante o período noturno, era visto pelas mães como um diferencial a mais em relação a outras escolas. Nesse sentido, Telma também acrescentava a importância de um trabalho mais aplicado da direção. Uma vez tendo a escola aberta, os familiares desejavam mantê-la sempre aberta e com o maior número de atividades possível em funcionamento; e para isto necessitava-se de voluntariado, geralmente um dos principais obstáculos a serem enfrentados no projeto de Comunidades de Aprendizagem. De acordo ainda com Telma, o trabalho das/dos voluntárias/os se encontrava ainda muito voltado para os interesses particulares, como bolsas, estágios, realizações de pesquisas etc. Lembrando das propostas de Tales e Marco para se obter mais voluntariado, elas se pautavam em possibilidades de trocas positivas para ambas as partes. Consideramos que as trocas são importantes para estimular a presença de maior voluntariado na escola, mas que seja vinculada sempre a uma criação de sentido, que muitas/os chegaram a ressaltar anteriormente. Também não nos esqueçamos de que em Comunidades de Aprendizagem, a escola é quem tem autonomia de decidir quais são os temas e os espaços importantes a serem potencializados. Daqui decorre, portanto, a importância da utilização da metodologia comunicativa nas práticas sociais educativas.

Outro aspecto importante a ser destacado é sobre a divulgação "boca a boca" que as pessoas vão fazendo quando estão implicadas e motivadas com o projeto, ajudando na sua difusão. Uma vez estando como voluntárias na escola, as mães nos apontaram dicas fundamentais para uma melhor permanência do voluntariado, que, apesar das suas dificuldades de comparecimento, contribuíam para sua maior motivação na escola, como o diálogo constante para com ele, o respeito com seu trabalho e a freqüência da atividade. Por outro lado, observamos que tais princípios não garantiram efetivamente uma boa participação do voluntariado, que muitas vezes também deixou de assumir seu compromisso.

5.3.4. *Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças*

O fato de poderem estar atuando junto com o professorado na educação das crianças é considerado de fundamental importância pelas mães, uma vez que o professor sozinho não mais consegue lidar com todas as dificuldades individuais delas. Consideram ser isto um grande passo para estimular as crianças nos seus estudos.

Quadro 51 – Das crianças nos Grupos Interativos

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Aceleração e melhoria de aprendizagem **Luci**: Teve um menino que eu conheci e que ele não sabia fazer conta. Um dia eu fiquei com ele no grupo e comecei a ensiná-lo. Depois de um tempo, eu encontrei a mãe dele e ela me perguntou: 'você que está ajudando meu filho?' E eu falei: 'ah sou eu' e ela falou: 'ah, ele começou a fazer conta e já está bem melhor e eu falei: 'ah que legal'. **Dani**: Com relação à aprendizagem das crianças na sala de aula, principalmente, no caso da minha filha, ela tinha muita dificuldade em língua portuguesa e em matemática e com os grupos eu senti que ela pôde melhorar, porque teve aquela participação dos pais dentro da sala de aula. Então, eu achei que foi bom, porque sabemos da dificuldade que uma professora sozinha possui para atender as dificuldades de todas as crianças. **Márcia**: Eu senti sim, principalmente com relação a minha filha. Ela tinha um pouco de dificuldade na leitura e ela está bem melhor agora. **Liliane**: Eu acredito, porque teve criança que eu ajudei a trabalhar no ano passado, que não liam e nem escreviam e depois de um tempo, começaram a ler e a escrever pequenas coisas. **Liliane**: Até hoje não entreguei nenhuma atividade sem terminar porque o tempo todo nós pegávamos no pé deles e falávamos: ' oh, sem brincadeira, vamos lá, não vai dar tempo', mas aí todos faziam e não tinha problema nenhum. **Telma**: Os alunos melhoraram bastante, porque tinha uns que estavam com muitas dificuldades, muito atrasados e puderam contar com o apoio de mais pessoas para lhes ajudar.	**1) Perda de tempo nas atividades pela falta de material** **Liliane**: As crianças perdem tempo ao darem aquela paradinha para emprestar material e isso faz com que perdem tempo na atividade. **2) Pouca duração dos grupos** **Luci:** Eu achei que o grupo ajudou algumas crianças, mas outras não. Acho que precisava de muito mais tempo de modo há ocorrer o ano todo, aí acho que seria o suficiente, assim, um pouquinho em cada classe, não só na segunda ou só na terceira série como se estava fazendo.

Cássia: Lembro-me de um aluno que saiu da escola lendo e escrevendo. Como conhecia a família dele, pude acompanhá-lo de perto. Ele tinha muita dificuldade e eu sempre falava para a mãe dele motivá-lo mais. E daí na terceira série, quando ele começou a se desenvolver, imediatamente eu voltei a falar com a mãe sobre a novidade e ela me perguntou se eu estava dando aula na escola e eu falei que não, que eu só estava como voluntária num grupo interativo para ajudar e que já havia visto muitos avanços na aprendizagem de seu filho. **Luci**: Tinha um menino esse ano que estava na segunda série e não sabia cor, nem estava alfabetizado e aí eu fiquei pensando assim: 'caramba, não é só o meu filho que tem problemas na escola'. **2) Trabalho com respeito e solidariedade** **Luci**: O grupo ajuda muito as crianças se respeitarem mais, eles me falam 'ele não sabe isso, ele precisa disso, daquilo, deixa-me ajudar'. **3) Trabalho com a inclusão de todas as crianças nos grupos** **Liliane**: No grupo todas as crianças participam e isso é muito bom. **4) Aproximação da realidade de outras crianças:** **Luci**: Eu achei bem melhor ter ficado em outra sala que não fosse à de meu filho, pois eu sempre precisei ajudá-lo em sala de aula devido as suas necessidades especiais, mas isso não fazia com que eu percebesse também as dificuldades de outras crianças e da professora, como as vejo agora. Eles ficam todos entusiasmados: 'olha, meu pai está ali, está ajudando' e isso é muito importante. **5) Satisfação das crianças** **Luci**: Quando não tinha os grupos, as crianças sempre ficavam perguntando da gente, de quando iríamos voltar e isso era muito gratificante. **Márcia**: Minhas filhas gostavam bastante, toda participação aqui da escola que acontecia, elas vinham, elas adoravam. **Telma**: Eles ficavam contentes, quando eu saia, eles já perguntavam 'que dia você vai vir', mas a gente não ia todo dia, só um dia por semana, mas foi bom, o tempo que estive lá, foi muito bom. **Cássia**: Eu notei muita diferença, que no caso de muitos alunos que estavam ali, que tinham dificuldade em se desenvolver, em até mesmo se comunicar com outras pessoas, melhoraram muito. Também via que os alunos ficavam empolgados pelo fato de haver mais pessoas diferentes dentro da sala.	

A partir das falas, vimos que as mães nos oferecem relatos importantes sobre a melhoria das aprendizagens das crianças, reconhecidas também por outras pessoas que não se encontravam diretamente implicadas no processo de ensino e aprendizagem dos grupos, como no caso de alguns familiares conhecidos das mães. Para as crianças também era uma atividade com a qual elas se identificavam muito, pedindo sua constante renovação. Além de poderem ajudá-las, as mães ganharam outra dimensão das dificuldades apresentadas por outras crianças no processo de ensino e aprendizagem, bem como da realidade do professor. Porém, como apontou Luci, tal atividade deveria ser mais contínua e mais diversa, de modo a trabalhar mais sistematicamente as dificuldades de algumas crianças.

Quadro 52 – Das crianças na biblioteca

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Apoio na aprendizagem das crianças **Márcia**: (...) as crianças liam livros, história, matemática, nossa era muito bom, às vezes quando elas tinham dificuldades nas lições de casa, tinha sempre as pessoas voluntárias que lhes ajudavam, era muito bom. **Dani**: Eu ajudava as crianças nas lições que as professoras passavam na sala de aula e elas não tinham quem lhes ajudasse a fazer durante o período da tarde e aí vinham à noite para biblioteca porque sabiam que tinha alguma pessoa para lhe ajudar. **Márcia**: As crianças muitas vezes iam para casa com a lição e voltavam para a/o voluntária/o ajudar porque às vezes seus pais não tinham condições de ajudá-las. **2) Trabalho com mais respeito e diálogo** **Dani**: Assim, tinha uma regra, né? Cada um tinha que respeitar a si, porque se uma pessoa me desrespeita porque que eu tenho que respeitá-la? Então eu acho que tem que ter um pouco de educação, de carinho, de atenção. Eu acho que isso ajuda bastante.	Não identificados.

A biblioteca também foi outra atividade vista pelas mães de fundamental importância para a aprendizagem das crianças, que às vezes não possuíam outras pessoas que lhes pudessem prestar ajuda nas lições e tinham a possibilidade de estarem no espaço da biblioteca, que, além de estudarem, estavam em contato com outras pessoas, aprendendo valores e formas de trabalho mais coletivas e respeitosas.

5.3.5. Avaliações sobre o projeto

De modo geral, as mães avaliaram o projeto de forma positiva na escola, não deixando, porém, de ressaltar a importância de ser ele sempre mantido de forma permanente, sem interrupções das atividades, fator este que poderia vir a dificultar suas participações.

Quadro 53 – Como as mães avaliaram o projeto CA

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Relação mais igualitária **Dani**: (...) 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. **2) Projeto visto como parte da escola** **Telma**: Eu estou agora no Estado e tem o projeto Escola da Família; particularmente eu nunca vi os familiares lá. Eu mesma nunca fui porque falavam que era um projeto construído à parte da escola. É uma exigência do governo, mas eu para falar a verdade, não sei se a direção vai e participa. Na minha opinião faltavam atividades mais pedagógicas. **3) Avaliação positiva do projeto** **Luci**: Eu acho que só acrescentou, não vi assim, nenhum aspecto negativo, pode ser até que tenha alguém que tenha falado por estar mais tempo aqui. Eu posso dizer que pra mim, eu não vi nada. Eu gosto da escola, do sistema, que tem atividade para as crianças, tem vídeo, tem biblioteca, tem educação física, tem projeto de natação, tem o paulistinha para fazer atividade física para as crianças portadoras de necessidades especiais, então eu acho tudo isso muito significativo. **Telma**: O projeto foi bom, gosto muito dele. **4) Diversidade de conhecimento** **Cássia**: Nossa, foi tão importante para gente quanto foi para a escola e para as crianças, que puderam ver coisas novas, conhecer pessoas diferentes etc. Acredito que isso era um incentivo ao aluno, que permanecia sempre na mesma rotina, com uma única pessoa e de repente quando eles vêem pessoas diferentes entrando na escola, aquilo os empolgavam e ficavam querendo aprender mais. **5) Realização de alguns sonhos** **Telma**: Fiquei sabendo que foram realizados muitos sonhos, como o bebedouro na biblioteca, a quadra coberta etc.	**1) Falta de uma continuidade mais sistemática do projeto** **Dani**: Acho que um projeto que todo mundo sonhava, um queria dança, um queria balé, algumas coisas foram realizadas e outras não. Acho que foi devido ao custo. Então, vejo que muitos sonhos não tiveram muito retorno, que nem minha filha que fazia balé e teve as apresentações durante todos os anos. Era uma coisa que a gente via continuidade; não era uma coisa que só fazia uma única vez e parava e a meu ver isso aconteceu um pouco com os sonhos do projeto. **Telma**: Acho que tinha que ser levado mais a sério. **2) Declínio do projeto na escola** **Dani**: Faz tempo que eu não venho mais na escola, na biblioteca, mais eu fico um pouco triste por saber que estava meio abandonada. **Márcia**: Parece que estava mais parado na escola, deveria de continuar, que era muito importante e bem melhor para as crianças. **3) Falta de melhor acompanhamento** **Telma**: (...) porque nós ainda estávamos aprendendo a engatinhar e de repente tudo ficou mais difícil. **4) Ausência de uma visão geral do projeto: suas conquistas e fases** **Telma**: Faltou mostrar o que já se tinha feito, o que já se tinha conquistado de modo a estimular mais as pessoas. **5) Falta de sistematização e ação conjunta na realização dos sonhos** **Telma**: Eu acho que precisava ser um sonho pequeno, mas que fosse realizado e bem feito. Dessa forma, eu acho que animaria mais as pessoas a participarem, porque se começar tudo de uma única só vez, elas já não tinham estrutura para andar, ficando mais difícil. Poderia até sonhar e sonhar, mas precisaria ir se priorizando e se conquistando juntos. Sei que tudo isto foi feito na escola, mas eu acho que a gente não estava preparada.

Por meio das falas das mães expostas neste quadro, vemos o destaque que elas fazem acerca dos avanços obtidos pelo projeto na escola, o qual ofereceu melhores e maiores oportunidades de ensino às crianças, diversificando seus conhecimentos e proporcionando relações mais igualitárias entre todos os agentes educacionais, cujos familiares ampliaram definitivamente suas participações para dentro do âmbito educativo, pensando na melhoria da educação de todas as crianças. Apesar de avaliarem todas estas características, as mães indicaram que o projeto precisava ser dinâmico e coerente com a realização das priorizações levantadas de uma dada realidade escolar. Nota-se, segundo seus depoimentos, que elas tiveram uma grande frustação quando não vieram uma continuidade sistemática das atividades do projeto. A nosso ver, este é um critério rigoroso de avaliação feito pelas mães: gostaram do projeto e o queriam cada vez mais na escola.

5.3.6. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

As comissões se caracterizam por serem uma organização mais democrática dentro da escola ao promoverem a participação de várias pessoas nas tomadas de decisão, entre elas: professoras, direção, voluntárias/os, crianças, familiares etc.

Quadro 54 – Como as mães avaliaram as comissões mistas de trabalho

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Avaliação positiva das reuniões e comissões mistas **Telma**: As reuniões eram boas e diferentes, uma vez que cada pessoa vinha com uma idéia nova. **Dani**: 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.	**1) Falta de continuidade das comissões** **Telma**: Comissão que estava tendo muitos avanços nas idéias e propostas, mas que não passavam do papel porque não se davam de forma contínua.

O destaque às comissões é feito por Telma e Dani, que disseram serem as reuniões muito enriquecedoras quando se tinha a contribuição de mais pessoas, embora Telma destacou a descontinuidade de algumas. Atentemo-nos para o fato de que novas mudanças exigem novas adaptações cotidianas, que nem sempre as pessoas estão acostumadas a fazer e, que, portanto, podem também demandar maior tempo para sua sistematização.

5.1.7. Elementos ou propostas de melhoria

As mães indicaram como propostas algumas formas de aproximação que poderiam estar trazendo mais os familiares para escola, como atividades e cursos de suas necessidades, bem como a importância da comunicação e divulgação de CA a ser feita nas reuniões ou por meio de outras formas, como bilhetes no caderno das crianças. Também desejavam muito ver o projeto estendido para as escolas de ensino secundário, uma vez que poderia dar novo sentido à educação de muitos jovens.

Quadro 55 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores explícitos
1) Realizar sensibilizações constantes com os familiares;
2) Divulgar mais o projeto nas reuniões com os familiares ou mesmo por bilhetes nos cadernos das crianças feitos pelo professor de forma a sempre motivá-los a vir participar;
3) Oferecer mais cursos formativos ou atividades para os familiares de modo a atrai-los para escola;
4) Abrir mais atividades aos finais de semana e
5) Difundir o projeto para escolas secundárias.
Fatores Implícitos
1) Ter sempre a participação dos familiares junto a escola; melhorar a qualidade de ensino das crianças.

5.4. A vozes das diretoras e vice-diretora da escola

Eliza assumiu o cargo de diretora da escola no ano de 2005, embora estivesse como professora efetiva na instituição desde o ano 2000. Gilda se encontrava na escola desde 2002, no cargo de assessora da direção, e Rosana era a antiga diretora, tendo ficado no cargo durante sete anos, vindo assumir, depois, a direção da EMEB "Janete Maria Martineli Lia", que é também uma Comunidade de Aprendizagem. Consideramos importante entrevistá-la porque ela conduziu todo o processo inicial de transformação da escola em C.A.

Rosana, juntamente com Eliza, assistiram à apresentação do projeto feita à Rede Municipal de Ensino. Recordaram ter se encantado logo de início com ele, uma vez que era condizente com seus propósitos educacionais. Para elas, CA mostrava como de fato deveria ser a escola - uma soma de esforços coletivos na busca pela melhoria de ensino.

A partir das entrevistas, destacamos as seguintes temáticas: 1) Como caracterizavam a escola; 2) Expectativas do Projeto; 3) Aprendizagens obtidas;

4) Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho; 5) Implicação do professorado; 6) Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e da comunidade; 7) Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças e 8) Elementos ou propostas de melhoria.

5.4.1. Como caracterizavam a escola

De certa forma todas as entrevistadas avaliaram a escola com uma boa participação familiar, com boa diversidade cultural, uma vez que atendia crianças provenientes da zona rural e com filosofia aberta e dialógica para com os familiares e comunidade.

Quadro 56 - Como caracterizavam a escola

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Ação afirmativa de diversidade cultural **Gilda**: Uma das principais características da escola é a questão de se poder trabalhar não somente com as crianças do bairro e dos bairros vizinhos, mas também com aquelas que vinham da zona rural. **2) Boa Participação dos familiares e comunidade** **Gilda**: (...) desde quando cheguei aqui, um aspecto que sempre me chamou a atenção foi a participação dos familiares na escola. **Eliza**: Participação muito ativa dos familiares, cujo contato era aberto desde o início: *já se ia buscando esses pais, para eles se sentirem à vontade e tudo mais.* **3) Filosofia aberta ao dialogo e ao trabalho em equipe** **Gilda**: (...) aqui na escola sempre procuramos trabalhar dentro de uma relação de diálogo, de acordos entre e para com todos os implicados (crianças, familiares, funcionários e professores). **Eliza**: (...) as decisões são sempre tomadas em grupo, cujas pessoas participam das decisões. Temos como característica uma relação de muita afinidade. **Rosana**: Nós formávamos uma equipe muito boa na escola, pois sempre buscávamos aquilo que podíamos fazer de melhor para a unidade escolar.	Não identificados.

Assim Rosana, Eliza e Gilda ressaltaram ser a gestão escolar mais descentralizada, com participação de todas/os implicadas/os, de modo a ouvir sempre suas decisões e tentar estabelecer consensos. Tal característica mostra o quanto de potencial possuía a escola para o estabelecimento de relações mais dialógicas e igualitárias que

propunha o projeto. O fato de a escola já ter em si uma boa participação familiar contribui muito dentro de Comunidades de Aprendizagem para se pensar em como atingir cada vez mais outros familiares, bem como potencializar a participação dos que já se encontram dentro dela.

5.4.2. *Expectativas do projeto*

As diretoras e a vice-diretora entrevistadas destacaram a importância de se manter sempre o entusiasmo das pessoas dentro do projeto, bem como as altas expectativas em relação às dificuldades enfrentadas, de modo a visualizá-las sempre como parte de um processo a ser trabalhado.

Quadro 57- Expectativas sobre o projeto

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Diálogo igualitário **Gilda**: Eu acho de real importância o fato do projeto dar "voz" a todos os segmentos que participam da escola e da comunidade. **2) Trabalhar sempre o entusiasmo nas pessoas** **Rosana:** Trabalhar o entusiasmo constante entre todos na escola de forma a não perder de vista o objetivo sonhado, mostrando-lhes que pode ser diferente é fundamental para o bom andamento do projeto na escola. **3) Apostar sempre nas mudanças** **Eliza**: O grande marco que me fez acreditar que poderíamos transformar a escola de uma maneira 'tão gigantesca' foi a semana da sensibilização, na qual conseguimos mobilizar muitas pessoas para nos ajudar e tudo funcionou muito bem. Então, diante de toda aquela alta participação juntamente com o pessoal que estava na organização, se eu tinha alguma dúvida naquela hora eu pensei comigo: 'não, independente de como o projeto caminhe, ele vai caminhar'. **Gilda**: A gente mobilizou muita gente, mais de trezentos familiares e eu acredito que a gente mobilizaria novamente, dando mais vida ao projeto, acho que daria para ser melhor.	**1) Baixas expectativas** **Rosana**: Eu acho que as pessoas apostaram muito no começo e logo depois se desanimaram diante às primeiras dificuldades, tanto é que ele quase sucumbiu dentro da unidade escolar, sendo posteriormente resgatado, principalmente pelos esforços das pessoas mais antigas. **Gilda**: Eu acho que teve uma época em que houve muito tumulto na escola e o projeto saiu um "pouco das nossas mãos". Era final de ano, tínhamos muitos afazeres e acabamos sendo atropeladas pelo tempo. Então, embora eu perceba que as pessoas ainda acreditam no projeto, não vejo mais aquela empolgação do começo. Não que não tenha mais, mas era mais forte (...) mesmo as pessoas que conheceram talvez de repente pensem assim: "será que está acontecendo mesmo?", não sei quantas pessoas realmente estavam por dentro de tudo o que se passava na escola e isso acabou sendo uma fase ruim das demais que vínhamos construindo. **2) Necessidade de novamente acreditar no projeto** **Gilda**: (...) um ponto chave que eu vejo dentro do projeto era o fato de sempre podermos estar reconquistando as pessoas, não que elas não estivessem conquistadas, mas precisavam ser constantemente motivadas.

4) Manter altas expectativas **Eliza**: (...) de época em época, precisávamos sempre estar refazendo nosso grupo de voluntariado, embora eu acreditasse ser essa dificuldade parte de um processo, de entrada e de saída a cada ano das crianças e familiares na escola, (...) acho que o voluntariado é uma meta a ser sempre buscada. **Eliza**: Apesar de sempre termos um bom fluxo de participação de familiares e voluntariado, às vezes dava uma caída, pois aquele que você tinha conversado não podia mais etc. Tentávamos sempre fazer a reposição dessas pessoas. Em alguns momentos mais que outros. Porém, sempre pudemos contar com o apoio das mães que a todo o momento estavam na escola e com outras que se ofereciam e desse jeito fomos caminhando.	

Dessa forma, Eliza destacou o problema da participação enfrentado pela escola como algo dinâmico que deveria sempre ser renovado em todas as novas interações que chegassem anualmente à escola. Também apontou a importância de se acreditar nas mudanças como algo fundamental para o projeto, e para isso, deu o exemplo do potencial apresentado na escola na semana da sensibilização, onde estiveram presentes muitos familiares. Gilda também assinalou para a mesma direção afirmando ser esta uma das principais ferramentas do projeto que deveria ser utilizada como forma de estímulo à participação das pessoas, que, segundo ela, precisavam novamente se redescobrirem dentro dele. Vemos que esse era um entusiasmo mais presente no início de CA e que diante das várias situações enfrentadas pela instituição, tanto referente às questões internas do projeto quanto às de fora dele (estrutura escolar), tal motivação foi se diluindo no decorrer do processo, implicando falta de envolvimento das pessoas.

5.4.3. Aprendizagens obtidas

As entrevistadas disseram ter passado por várias aprendizagens importantes, no dia-a-dia da escola e que foram sendo vistas de forma mais clara no decorrer do desenvolvimento do projeto. Tais mudanças não são somente vistas pela direção, mas também pelo próprio comportamento das crianças.

Quadro 58 - Mudança de postura da direção

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Maior compreensão do projeto enquanto uma Comunidade **Eliza**: Minha aprendizagem pessoal se caracterizou por conseguir ver, com o passar do tempo, o projeto com a cara da escola. Hoje, posso dizer que não importa mais o tamanho com que ele se pareça, não importa o quanto vamos conseguir caminhar dentro dele, o importante é começarmos, fazendo com que cada vez mais as pessoas possam ensinar e aprender coisas diferentes. Particularmente, eu mesma fui aprendendo isso no decorrer do processo e posso dizer que, como diretora eu não vejo mais as atividades que são do projeto, mas sim como algo inerente do Moruzzi (...) é natural para a escola que algumas possibilidades venham dessa maneira, não é algo estranho e nem de propagando, já se tornou um hábito. **Rosana**: Agora eu vejo que também houve um amadurecimento da minha parte em relação ao projeto. Aqui nessa escola, eu percebo que a partir do momento que eu já comecei a pensar como projeto, ele foi acontecendo mais rápido. **Gilda**: Para mim, a aprendizagem de trabalhar em equipe foi um aspecto muito importante, pois ao mesmo tempo em que ele facilitava, era também muito difícil, principalmente porque sou uma pessoa muito dinâmica que gosta de resolver tudo na hora e sair fazendo as coisas sozinha e quando estava em grupo tudo era decidido entre todo mundo e isso para mim foi muito bom. **2) Mudança de olhar crítico** **Rosana**: (...) Às vezes, mesmo vendo uma pessoa ou uma coisa que não estava dando certo, ao invés de criticar eu pensava o contrário: 'ela está fazendo o melhor de si', porque a gente precisa pensar qual é o nosso objetivo, se aquilo vem ao nosso encontro para que a gente possa ir sempre junto para o mesmo lugar. Então isso também trouxe uma mudança de olhar para as próprias críticas. De criticar o outro, de olhar o que ele está fazendo, etc. Nesse sentido ele também nos dá um suporte na medida que conseguimos caminhar dentro dele. **3) Maior amadurecimento** **Rosana**: Um ponto positivo é que tudo acontece mais rápido, a aprendizagem é melhor, o contato com o pai é melhor, etc. Isso nos ajuda a diminuir uma sensação de que às vezes temos de impotência, pois na hora em que víamos o projeto acontecendo e tudo mais, sentíamos muito aliviadas porque dava para ver que as coisas estavam acontecendo e isso, para auto-estima era muito bom.	**1) Poder centralizado da direção nas tomadas de decisões** **Gilda**: Uma dificuldade que a gente encontrou no projeto foi que às vezes eu e a Rosana na época em que ela estava aqui, combinávamos alguma coisa com o NIASE, tipo uma sensibilização, alguma coisa assim porque se tinha que decidir e depois as professoras questionavam "mas a gente não foi consultada, esse dia não era o melhor", entendeu? E às vezes o melhor para gente não era o melhor para todo mundo. **2) Projeto pensado a parte da escola** **Eliza**: Pensando no projeto desde o seu início até agora, eu posso dizer que no começo eu o entendia como algo que estava chegando de fora, num ritmo talvez mais lento, mais de acordo com o andar da escola. **Rosana**: Eu tenho comentado que, lá no Moruzzi eu ainda via o projeto paralelo, a gente fazia as coisas, mais o projeto, por mais que a gente tentasse não separar, ele acabava ficando separado. **3) Falta de apoio de mais pessoas de referencia dentro do projeto** **Eliza**: Eu penso que ter alguém que pudesse nos ajudar seria importante, mas que fosse alguém da escola, ou seja, professores, funcionários, familiares, que entendam o Moruzzi como o seu grande lugar de dividir, de aprender, de somar, que se sinta parte da escola, porque se não tiver essa característica o projeto acaba caminhando de forma separada da instituição. **Gilda**: Acho que a participação de todo mundo é importante, mas precisa ter alguém articulando. Por isso que às vezes eu acho que os funcionários também são muito importantes, porque eles estão aqui durante todo o dia. **4) Falta de melhor sistematização das informações no dia-a-dia da escola** **Eliza**: (...) eu entendo que se a gente conseguisse trocar mais informação no dia-a-dia, caminharia melhor. É isso que eu consigo ver, de que a gente não precisa esperar para fazer uma reunião, ter um grupo, etc. porque como a gente se vê muito no dia-a-dia, acho que isso facilitaria.

4) Referencial para Projeto Político Pedagógico **Rosana**: É o que a gente comentou no início do ano com a Secretária da Educação, de que, quando eles levaram uma pessoa para falar do Projeto Político Pedagógico para gente, a gente falava assim: 'mas isso já é dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem, isso já existe', embora não esteja no papel, estruturado do jeito que se quer, então aí se eu estou trazendo o pai, eu vou uma hora poder conversar com o pai sim sobre a parte pedagógica, porque o que eu entendo também que a Secretária quer é que o pai participe da parte pedagógica mesmo, junto com os professores, não apenas olhando tudo, mas de vir fazer parte do grupo. **5) Maior autonomia da escola para criar demandas de atividades e voluntariado** **Eliza**: (...) é que eu fazia uma relação direta com os voluntários que estavam na escola, pois a gente sempre pensava naquilo que as crianças mais precisavam. Então, na hora em que aparecia uma possibilidade de se ter um voluntário para oferecer determinada atividade, imediatamente já se estabelecia mediação direta.	

Eliza e Rosana foram condizentes ao dizerem que uma de suas principais aprendizagens no projeto foi o fato de não mais o pensarem de forma separada da escola, como ocorria antes, mas enquanto Comunidade (escola e projeto juntos), que possuía uma característica própria de acordo com os princípios da unidade escolar. Como vimos, isso foi muito relevante para a dinamização de CA dentro da escola, da qual Rosana mesma indicava ver os processos caminharem com maior rapidez e Eliza com maior grau de autonomia para se fazerem as mediações diante das demandas de que necessitavam.

Portanto, em Comunidades de Aprendizagem se prioriza o trabalho coletivo e, como Gilda nos assinalou, não é um trabalho fácil de fazer, uma vez que as pessoas possuem perfis e atitudes diferentes, que precisam ser respeitadas no diálogo igualitário. Nesse sentido, destacamos as análises de Freire (2005, p.117-118) ao dizer que o diálogo entre diferentes pessoas (professores, direção, familiares, crianças etc.) não as torna iguais, mas marca a posição democrática entre elas de modo a conservarem suas identidades. Portanto, o diálogo não serve para reduzir um ao outro, nem é favor que um faz ao outro, mas no respeito fundamental das pessoas nele engajadas. Assim, quando Gilda nos mostrou ter a direção, muitas das vezes, mantido o poder centralizado nas tomadas de decisão, vemos o quanto ainda de autoritarismo havia ou o quanto ainda tais relações não permitiam a constituição do diálogo. De acordo com Eliza, vemos que tais informações precisam ser melhor veiculadas no

cotidiano escolar, não precisando necessariamente fazê-las somente em espaços formais, mas de acordo com as prioridades que vão surgindo no dia-a-dia, o que ajudaria muito para a dinamização das informações do projeto. Assim, tanto ela quanto Gilda indicaram a importância de se ter uma ou mais pessoas de referência no projeto como forma de ajudá-las a manter mais diálogo nesse espaço.

Além da direção, mudanças importantes também podem ser vistas no comportamento das crianças, que passam a assimilar para suas próprias vidas os princípios trabalhados do projeto.

Quadro 59 - Mudança de postura das crianças

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Criação de novas atitudes e demandas **Eliza**: (...) hoje também percebo que estamos mudando de postura quanto às transformações que podem ser consideradas permanentes, como por exemplo, as alunas lá da primeira série, que receberam a colaboração de algumas pessoas naquela época e hoje já são voluntárias nos grupos interativos, quer dizer, hoje elas estão dando um tempinho para ajudar, sem nenhum tipo de cobrança ou exigência da diretora que foi professora delas e quer que elas façam isso. Pelo contrário, delas procurarem e se candidatarem e ficarem insistindo – 'to aqui, você lembra, você vai me chamar, que dia que eu venho', porque essa é a postura mesmo, a mudança que a gente conseguiu ver ainda dentro da escola, que eu acho que vai ser maior na medida em que elas forem crescendo. **Eliza**: (...) Dos ex-alunos que voltaram para a escola e também estavam aproveitando esse espaço para aprender. Alunos que eram daqui e hoje estão de volta, alguns como voluntários; outros como estudantes do cursinho ou em outra atividade. Essa possibilidade da escola possuir mesmo um caminho de ir e vir, de ora se ensina ora se aprende, das pessoas estarem fazendo disso parte do dia-a-dia delas foi muito importante. **Gilda**: Eu acho que o que transformou foram as crianças que já haviam estudado na escola e mesmo as que estavam aqui participando de grupo interativo, de biblioteca, elas incorporaram o projeto, uma vez que cobravam pela permanência das atividades.	Não identificados.

O fato de verem o espaço escolar mais democratizado e com maior colaboração das pessoas faz com que as crianças mudem também suas formas de pensar e seus hábitos para com os demais colegas. Ou seja, ao invés de criticar as crianças que não

aprendem, também se dispõem a prestar sua ajuda para ensiná-las de modo que favoreça a aprendizagem de todas. Nesse sentido, tornam-se peças-chave para manter vivo o espaço já criado com a democratização do conhecimento em sala de aula.

5.4.4. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

Embora considerem as comissões espaços importantes de diálogo e participação entre todas as pessoas, julgam que estas são difíceis de serem viabilizadas dentro do cotidiano escolar.

Quadro 60 – Avaliações das comissões mistas de trabalho

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
Não identificados.	**1) Falta de maior sistematização das comissões mistas** **Gilda**: Nas comissões mistas cada vez mais teríamos que ter a participação de pessoas da escola (professores, funcionários etc.), pois aqui na nossa unidade, não sei até que ponto conseguimos fazer isso de fato. De início até chegamos a montar algumas, que posteriormente foram se diluindo e perdendo suas características. Hoje não se tem mais nenhuma, a não ser das meninas da biblioteca. **2) Necessidade de veicular mais as informações no dia-a-dia da escola sem ser necessariamente nas reuniões** **Eliza**: Poder tornar a coisa mais fluente, dentro mesmo das comissões, não que elas não têm que existir, mas fazer caminhar com um pouco mais de dinamismo. Então, acho que é uma coisa que a gente tem que melhorar aqui na unidade, fazer ser mais do dia-a-dia mesmo. **3) Falta de disponibilidade das pessoas** **Gilda**: Geralmente um dos grandes problemas seria a falta de disponibilidade mesmo das pessoas, que o tempo em que estão na escola se encontram implicadas nas questões de seu trabalho.

Gilda avaliou que tais comissões, no decorrer do processo, foram perdendo suas características e acabaram por ter suas atividades encerradas. Eliza ressaltou a necessidade de elas serem mais dinâmicas no decorrer do dia-a-dia da escola. Gilda acreditava que uma das grandes dificuldades para suas realizações estava na falta de disponibilidade das pessoas, precisando reavaliar com elas melhores formas de viabilizá-las.

5.4.5. Implicação do professorado

Como vimos acima, uma das grandes questões que se coloca ao professorado é a sua disponibilidade em participar do projeto, que, segundo Gilda, precisa ser melhor discutida entre todas/os.

Quadro 61- Implicação do professorado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Troca constante do professorado **Eliza**: (...) mas era também um ponto positivo porque dava oportunidade da gente poder rever o projeto a cada ano, dando fôlego para outros lugares, pois a professora que ficava aqui um ano tinha a possibilidade de conhecer o projeto, participar de algumas atividades e poder ir para outro lugar com uma idéia sobre ele. A cada sensibilização que eu fazia, algumas coisas tinham uma nova leitura para a gente que estava há mais tempo.	**1) Falta de estímulo e envolvimento no projeto** **Gilda**: Acho que os professores precisavam acreditar mais no projeto, mesmo que não fossem todos. Os funcionários principalmente, que eram as pessoas que mais ficavam na escola. A gente percebia, assim, que havia professores que se empolgaram, não queria dizer empolgado, mas que acreditaram mais no começo e que de repente, não que desanimaram, mas no dia-a-dia, a gente precisava ter criado estratégias para poderem se envolver mais dentro de suas disponibilidades. **2) Necessidade de se criar maiores espaços de participação aos professores** **Gilda**: Precisamos pensar em formas dos professores, principalmente os efetivos se envolverem com o projeto e aí criarmos alternativas de participação dos professores dentro do tempo que eles podem, porque mesmo que a gente disponibilizasse o HTPL como a gente já fazia, era um horário muito restrito em que eles tinham para preparar material, para atender família, para corrigir, e aí realmente ficava difícil. (...) então da gente pensar e criar propostas em conjunto de forma a podermos viabilizar a participação de todos/as no trabalho. **3) Troca constante do professorado** (...) a troca constante do professorado é uma dificuldade que a gente tinha que trabalhar na sensibilização a cada ano com cada grupo.

O fato dos professores se mudarem constantemente das escolas foi visto por Eliza tanto como um fator positivo quanto negativo. Ao mesmo tempo em que se perdia a cada ano a formação de um grupo, renovava-se outro, o qual precisava ser sensibilizado e estimulado dentro do projeto, fazendo com que as professoras antigas também tivessem a oportunidade de rever suas reflexões e suas leituras sobre ele. Vimos nas falas de Gilda que houve um envolvimento maior dos professores no início do projeto e que, diante das dificuldades, foram se distanciando do mesmo de forma a colocar em dúvida suas implicações, o que necessariamente precisava ser recuperado, uma vez que o docente é considerado peça-chave para as efetivas mudanças.

5.4.6. Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e da comunidade

Com uma boa presença dos familiares na escola, Eliza e Gilda indicaram que o projeto veio potencializar os espaços de participação dessas famílias, bem como favoreceu mesmo que de forma pontual para a participação de outros familiares.

Quadro 62- Participação dos familiares e comunidade

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Potencialização da participação dos familiares que já havia na escola **Gilda**: Que nem as mães que vieram para o grupo interativo ou que chegaram para ajudar na biblioteca, eram por um lado pessoas interessadas que já tinham uma abertura com a escola, que perguntavam as coisas e faziam da escola realmente um espaço efetivo de participação e por outro, pessoas que estavam vindo pela primeira vez buscar também fazer parte desse espaço. **Eliza**: A transformação se deu no sentido de aumentar as várias potencialidades que já se tinham na escola, como à participação dos familiares etc. (...) então a escola se transformou mesmo já tendo essa característica, tornando-se um ponto de referência para outras pessoas terem coragem de tentar. **2) Marco de grande participação na semana da sensibilização** **Gilda**: A gente mobilizou muita gente na época da sensibilização. Foram mais de 300 familiares na escola. **3) Participação como mudança de vida** **Eliza:** Tinha uma mãe de uma aluna que vinha ajudar e não era alfabetizada e que, ao vir ajudar, também aprendia. E dessa maneira, das pessoas que tive noticia, disseram-me que houve uma mudança de vida, pois era uma mãe que passava por muitos problemas; uma mãe que quando sua filha estudava aqui era alcoólatra e que ao final do ano, conseguiu com a ajuda de sua família e com seu próprio esforço parar de beber e aprender a ler. Foi uma mudança de vida em que ela além de ajudar as crianças, ajudou também a si mesma. Esse foi um dos exemplos muito marcante para mim.	**1) Declínio na participação** **Gilda**: O projeto passou por "altos e baixos" e eu acho que no início foi uma empolgação muito grande. Essa semana mesmo eu estava lembrando da fase dos sonhos, onde foi colocado um cartaz com todos eles no corredor da escola. Logo na entrada, fizemos uma cortina, toda colorida para a entrada dos familiares. Esse foi um período que eu via o brilho no olho das pessoas, todo mundo muito empolgado e cheio de vontade de ajudar, mas que depois acabou se perdendo no dia-a-dia. **2)Envolvimento de mais familiares** **Gilda**: (...) mas eu acho assim que a gente ainda tem muito mais famílias para atingir. **3) Falta de voluntariado** **Gilda**: Uma das coisas que eu acho que era ruim, que acontecia, era quando de cinco pessoas do grupo interativo, duas ou três faltavam. Então a professora que tinha preparado a sala, o material, as crianças, ficava nos grupos mesmo sem o voluntariado para fazer a atividade funcionar. Mas, a gente via que não era aquilo que era para estar acontecendo, então a professora também se sentia incomodada. Por outro lado, quando as professoras, também cancelavam a atividade porque tinham os seus motivos para isso, também se corria o risco de perder o voluntariado, que mesmo tendo o compromisso de vir toda semana, acaba arrumando outra atividade para fazer.

Como os professores, os familiares também tiveram suas motivações declinadas. Gilda novamente não deixou de ressaltar o potencial da comunidade, ao citar o exemplo da sensibilização, porém do qual foi se perdendo no decorrer do desenvolvimento do

projeto. Vale destacar, o exemplo que ela mesma nos oferece quanto à importância da atividade ser um compromisso sério e permanente de todas/os implicadas/os de forma a mantê-los sempre motivados.

5.4.7. Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças

De acordo com Eliza e Gilda, o projeto potencializou as aprendizagens das crianças, uma vez que as ajudou na agilidade e na concentração para as atividades.

Quadro 63- Aprendizagem das crianças nas atividades

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Maior aceleração nas aprendizagens das crianças: **Gilda**: Eu me lembro muito dos depoimentos das professoras de que melhorava a aprendizagem das crianças e a agilidade delas na execução das tarefas. **Eliza**: (...) algumas crianças que não liam, não escreviam na terceira série e que, durante um ano, tiveram grupo interativo e apoio da biblioteca, chegaram ao final do semestre lendo, escrevendo e muito satisfeitas com elas mesmas. A gente percebia que a aprendizagem tinha sido real, de que as crianças tinham se apropriado do conhecimento. Na parte da matemática também, em relação a essa mesma turma e uma outra de quarta série eu notava muita dificuldade em raciocínio lógico e aí com os grupos interativos, com a ajuda dos voluntários, pudemos perceber os avanços dessas crianças nas avaliações finais.	Não identificados.

Eliza também nos indicou que, além dessas características, houve melhoria quanto ao conhecimento instrumental de algumas crianças de uma sala de terceira série. O fato de terem atividades correlacionadas, como os grupos interativos e a biblioteca, propiciou às crianças a oportunidade de ampliarem seus espaços educativos e alcançarem melhores resultados de modo a se trabalhar também suas dificuldades particulares.

5.4.8. Elementos ou propostas de melhoria

Entre outras propostas citadas pelas entrevistadas, encontrava-se a necessidade de se realizar constantes sensibilizações, de modo a manter sempre as pessoas implicadas no projeto, bem como propiciar momentos de participação dos professores naquilo que lhes parecer favoráveis e para os familiares que ainda têm seus envolvimentos restritos na escola.

Quadro 64 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos
1) Manter sempre o entusiasmo de todos e todas dentro do projeto; 2) Realizar constantes sensibilizações; 3) Dinamizar mais os espaços de participação dos professores dentro de suas disponibilidades; 4) Conquistar mais voluntárias/os por meio de divulgação no bairro, assembléias etc.; 5) Ter uma pessoa de referência para veicular melhor as informações dentro da escola; 6) Investir na formação de funcionários 7) Investir no diálogo, comunicação e envolvimento das crianças em diferentes atividades; 8) Divulgar mais o projeto por meio de sensibilizações, assembléias, jornalzinho, folders etc. para os familiares; 9) Sensibilizar os familiares desde a pré-escola; 10) Aumentar mais a participação de familiares da zona rural: elaborar atividades dentro da zona rural ou tentar transporte para trazê-los mais próximos da escola em outros períodos; 11) Ampliar a infra-estrutura para oferecer as atividades e 12) Trocar informações mais no dia-a-dia da escola.
Fatores Implícitos
1) Acreditar sempre no projeto; 2) Ter sempre uma visão positiva em busca de possibilidades e 3) Valorizar e potencializar o que já se conquistou e que funciona na escola.

5.5. A voz da representante da Secretaria de Educação

A entrevista foi realizada com Adriana, pessoa de referência do projeto Comunidades de Aprendizagem dentro da Secretaria de Educação de São Carlos. Formada em Pedagogia e Mestre em Educação, Adriana tinha 31 anos e era professora efetiva no Ensino Fundamental, embora tenha sido afastada para trabalhar na Secretaria, no cargo de chefe de divisão do Ensino Fundamental, lidando, de acordo com ela, com toda a parte burocrática das demandas escolares. Quanto ao projeto, sua função era de trazer para a Secretaria tudo que acontecesse nas escolas (reivindicações, demandas etc.) para ser discutido junto ao grupo e avaliar quais as possíveis ações que poderiam ser realizadas para ajudar ou mesmo encaminhar o processo dentro das escolas.

A partir da entrevista realizada, destacamos seis temáticas: 1) Como conheceu o projeto; 2) Visão do projeto nas escolas; 3) Visão do projeto para Secretaria de Ensino (S.E.); 4) Impacto do projeto para a cidade; 5) Repercussão do projeto quanto à participação da comunidade nas escolas; 6) Repercussão do projeto quanto à aprendizagem dos/as alunos/as; 7) Propostas de melhoria.

5.51. Como conheceu o projeto

Adriana destacou ter conhecido o projeto ainda quando era professora da rede, na divulgação realizada pela Profa. Dra. Roseli para a Rede Municipal de Ensino. Mas sua escola resolveu não optar por sua implantação. Ela se aprofundou melhor sobre o mesmo na própria Secretaria de Educação e por acompanhá-lo nas três escolas em que o projeto estava sendo realizado.

Quadro 65- Como se interou do projeto

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Visão enquanto professora e S.E. Na verdade, enquanto professora, eu conheci CA no ano de 2003 quando foi apresentado na rede municipal de ensino para todos as/os diretoras/es da educação básica. Era um projeto do qual particularmente me interessei muito, mas que na época o pessoal da escola em que eu trabalhava não quis conhecê-lo com maior profundidade. Diante disso, fui acompanhando o projeto de longe e depois quando vim para SE por lidar diretamente com as escolas de ensino fundamental, fiquei responsável por ele, podendo vivenciar mais de perto o que acontecia nas escolas. Então assim, como uma pessoa ainda de fora com olhar de uma outra escola, eu via o CA como um projeto bem articulado, no qual tinha muita ansiedade de poder participar dele, mas era uma visão restrita. Hoje, eu já vivencio uma outra etapa, que é ver o CA sendo desenvolvido em três escolas. Embora seja o mesmo projeto, as escolas o desenvolvem de maneira diferente de acordo com sua própria realidade.	Não identificados.

Avaliou, portanto que pôde conhecer dimensões diferentes do projeto referente a cada realidade escolar, contribuindo muito para sua formação.

5.5.2. Visão do projeto nas escolas

Na visão de Adriana, as escolas que desenvolviam o projeto apresentavam maiores avanços quanto ao envolvimento da comunidade e aprendizagem dos alunos, uma vez

que ele vinha potencializar os recursos já existentes nas escolas e outros que se priorizavam buscar.

Quadro 66 - Visão sobre o desenvolvimento dos projetos nas escolas

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Projeto como forma de potencializar as demandas particulares de cada escola A gente vê o Moruzzi que tem até hoje o cursinho para comunidade e a outra escola que vem construindo esse conhecimento. Segundo relatos e observações das três escolas, a gente via que elas ganhavam dimensões diferentes, mas muito importantes, que tinha uma que a comunidade era muito distante da escola e que hoje ela vem atuando mais. O Moruzzi que já era uma comunidade bem participativa, mas que continuava atuando e reivindicando e a outra que vinha engatinhando, mas também assim, estavam vendo ações significativas em relação a biblioteca, ao interesse dos alunos, principalmente da Educação de Jovens e Adultos. **2) Aproximação da realidade escolar** (...) tem sido importantíssimo para todos, porque a gente tem adquirido conhecimento sobre o projeto, dado mais aprofundado sobre nossos alunos etc. Acho que tem sido uma parceria muito importante, entre a SE, as escolas e a universidade, onde um apóia o outro, formando um verdadeiro tripé, o que a meu ver é fundamental. **3)Avanços positivos nas escolas** (...) Olhando as escolas, lógico que todas têm seu desenvolvimento e são importantes também, mas vendo as escolas que tem CA a gente percebe que os avanços são maiores, que se fundamentam teoricamente em algumas coisas que as outras não têm estrutura para isso, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico que elas conseguiam respaldar todos que participavam dele. 4) **Extensão do projeto para outras escolas** (...) nossa intenção é que todas as escolas sejam uma CA, porém acredito que precisaríamos unir cada vez mais esforços coletivos de forma a trazer mais pessoas para nos ajudarem, porque, de fato, para acompanhar rigorosamente o que está acontecendo nas escolas, é amplo, é complicado, mas não é impossível, temos que unir forças.	Não identificados.

Acrescentou a importância que o projeto possuía também para conhecer melhor a realidade de seus alunos e comunidade, de modo a democratizar melhor as ações entre Secretaria, Universidade e escolas. Aqui, destaca-se um ponto chave de CA, que não apenas tende a se movimentar dentro da implicação do mundo da vida das pessoas, mas

também do sistema, pois é necessário considerar suas especificidades, buscando acordos comuns a ambas as partes e isso às vezes só se faz possível mediante a ação positiva da Secretaria de Ensino, que deve apoiar o projeto como primeira instância de modo a favorecer seu desenvolvimento. Considerou importante expandi-lo também para outras escolas, embora precisasse obter mais apoios, uma vez que demanda tempo e dedicação.

5.5.3. Visão do projeto dentro da Secretaria de Ensino

Adriana acrescentou ter o projeto um impacto muito positivo na Secretaria da Educação, uma vez que veio viabilizar e dinamizar as relações entre escola e comunidade.

Quadro 67 - Visão sobre o desenvolvimento do projetos na S.E.

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Impacto positivo na SE Eu acho que é um projeto muito forte dentro da Secretaria de Educação, porque traz algumas diretrizes básicas para educação, de colaboração e muitas outras coisas de fundamental importância. Acredito que ele veio somar mesmo significamente com ações que às vezes a S.E sozinha não tem como promover, mas que em parceria consegue realizar, porque a universidade também dá um grande passo, ajuda a caminhar em direção a isso, porque traz os alunos, traz outras pessoas que acreditam nesse trabalho, na educação, na transformação, e nesse sentido, CA teve um impacto muito grande.	**1) Falta de sistematização do Projeto Político Pedagógico da escola.** (...) o Projeto Político Pedagógico está sendo construído ainda nas escolas. Quando nós entramos em 2004 não existia em nenhuma escola da rede. Embora começamos a construí-lo, é um projeto que demanda muito tempo, porque é uma construção coletiva de todos que compõem a educação, dentro e fora da escola, porque até aquele pai que não tem filho na escola, ele também pode participar deste projeto, porque pertence a sua comunidade. E, esse é um processo que leva-se tempo para ser redefinido e construído. **2) Falta de maior disponibilidade em estar nas escolas** (...) porque a gente às vezes ficava muito sufocada dentro da S.E pelos problemas burocráticos, pedagógicos, dos quais não nos permitia estar mais dentro das escolas, vendo suas necessidades.

2) Projeto visto como Projeto Político Pedagógico das escolas (...) eu o vejo como sendo mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola, pois é formado por expectativas da comunidade, do professorado, dos alunos, de um todo mesmo dentro de um contexto único, que é o de cada escola e (...) C.A. tem uma parte muito importante dentro disso, que vem fazendo toda a contextualização, o histórico das escolas, ajudando também os profissionais da educação a perceberem o que é uma prática de todos, não somente da professora, nem apenas da diretora ou da merendeira, mas de todos implicados na educação. Então eu acho que nesse sentido, ele vem nos servindo de importante instrumento de reflexão. **3) Avaliação positiva da criação de demandas** Eu acho que existem demandas que até então se tem conseguido suprir, mas por outro lado, existe também a possibilidade de a gente também estar investindo nisso, que nem as aulas de inglês, se tem a pretensão de ampliar, de primeira a quarta séries, então quer dizer a gente vai ter outros profissionais trabalhando sobre isto, e outras demandas, até de construção mesmo, de coberturas de quadras, piscinas, quer dizer, são coisas que estão sendo propostas que a S.E também tem intenção de vir somar e dar mais apoio para que as propostas sejam implementadas e não vou dizer que é fácil, que vamos conseguir as coisas de um dia para o outro, porém, acredito que temos tentado e acho que na medida do possível isso tem se somado e a gente tem conseguido atender as expectativas. Em relação à abertura das escolas, a biblioteca foi criada com esse intuito mesmo, uma porta dentro da escola e uma fora porque a comunidade também tinha de participar e a princípio a gente também estava com problemas de contratação dos funcionários e não vou dizer que ainda a gente tem todos, mas se a gente for ver pelo tempo que essas escolas do futuro foram criadas, elas já avançaram muito. Sabemos das inúmeras dificuldades, mas temos por objetivo cada vez melhorar e conseguir suprir todas as expectativas da comunidade de forma a criar uma educação de qualidade e que não só abranja os alunos da escola, mas todo seu entorno. Portanto, eu acho que a demanda é importante porque ela nos sinaliza em quais os âmbitos devemos investir etc., ajudando-nos a chegar o mais próximo possível da concretização dos sonhos.	

Também avaliou ser o projeto de CA a base da construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas, que ainda se encontrava em fase de elaboração, mas que por meio de do projeto se encontrava melhor dinamizado. Outro elemento importante analisado por Adriana diz respeito à aproximação que o projeto proporcionou a S.E. sobre algumas

demandas importantes de uma dada comunidade escolar, que às vezes passavam despercebidas pela Secretaria devido à falta de estar mais diretamente em contado com ela. Portanto, novamente apareceu a importância da relação conjunta entre o projeto, a Secretaria e a escola na busca de seu melhor desenvolvimento.

5.5.4. Impacto do projeto para a cidade

Segundo Adriana o projeto ajudou a integrar escola e comunidade de modo que todos puderam se beneficiar de seu espaço educativo.

Quadro 68 – O projeto visto na cidade

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Impacto positivo na cidade (...) porque ele traz à comunidade muitas coisas essenciais que é o direito da fala igualitária, é o direito de participar das coisas que acontecem dentro e fora da escola. A escola não é um prédio que está no meu bairro. A escola faz parte da minha comunidade, da minha cidade, tem a inclusão digital, tem inglês, querendo ou não ele está beneficiando as pessoas que vivem na cidade, indiferente se ela é ou não da escola. Então eu acho que isso vem beneficiar as pessoas que estão dentro do projeto e da cidade de São Carlos (...), pois a gente pensa numa cidade educadora, numa cidade em que todos possam construir juntos seus próprios ideais.	Não identificados.

Portanto, vemos que o projeto não favorece apenas uma escola ou um bairro, mas a construção de espaços mais democráticos e igualitários dentro da cidade, de modo que outras pessoas também possam ter acesso a esse conhecimento.

5.5.5 Repercussões do projeto quanto à participação da comunidade na escola

Segundo a entrevistada, o projeto ajuda a mudar a concepção da educação dentro das escolas e comunidades ao discuti-la como um problema social comum de ambas as partes, não mais voltada apenas a aprendizagem de suas próprias crianças.

Quadro 69 – Visão da Comunidade dentro da escola

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Postura aberta da escola à comunidade Eu acho que a gente vê a comunidade dentro da escola, resolvendo mais junto conosco, como se fosse um problema de todo mundo, como, por exemplo, um ensino de boa qualidade. (...) trazer a comunidade à escola é importante para a gente em todos os sentidos: para os professores porque os pais, uma vez mais presentes podem vivenciar e ajudar mais seus filhos de modo a compreenderem os conflitos que acontecem dentro da escola, que às vezes são muito difíceis de intermediar; para a escola porque ajuda a pensar e a tomar decisões mais coletivas, pois afinal se paga um monte de imposto e é um direito de todos/as reivindicar uma escola de qualidade.	Não identificados.

Ao incorporar a comunidade na escola, a ela é dado o direito de viver e ajudar na educação das crianças de modo há entender um pouco sobre a realidade em que estas se encontram, bem como se sentir parte dela enquanto direito social adquirido.

Quadro 70 - Visão sobre o trabalho voluntariado

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Trabalho voluntário Não vejo como um grande obstáculo, porque a gente o vê caminhar, cujas pessoas vão compreendendo de fato o valor do trabalho voluntário que não desmerece as pessoas que têm ou não titulação, de forma a ser um engajamento mesmo.	**1) Controvérsia na questão do voluntariado** Eu acho que a princípio as pessoas não entendem muito bem o que é o projeto: 'ah é um trabalho voluntário?', 'vamos trazer pessoas voluntárias para dentro da escola?, 'isso vai substituir o papel do profissional que tem formação?' mas que depois quando se engajam passam a entendê-lo melhor. Acredito que essa é uma visão que tem sido disseminada, mas que precisa ser cada vez mais trabalhada.

O trabalho do voluntariado é visto por Adriana como um processo em construção em nossa sociedade e que, portanto, ainda apresenta muitas controvérsias, por ser visto ainda não como uma forma de contribuição, mas de substituição de trabalho, o que se apresenta como uma das principais barreiras a serem vencidas pelo projeto. Daí decorre a importância de se divulgar cada vez mais a riqueza desse trabalho.

5.5.6. Repercussão do projeto quanto às aprendizagens das crianças

O fato de o professor não estar mais sozinho em sala possibilita a ele ter suas dimensões ampliadas sobre sua sala de forma a poder melhor ajudá-la.

Quadro 71 – Dos grupos interativos

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Conhecimento mais compartilhado: (...) porque eu acho que o professor sozinho tem um único olhar, mas quando tem a oportunidade de compartilhar com outras pessoas em sala de aula, sua visão passa a ser mais abrangente. Então a gente pode perceber que algumas coisas que passavam despercebidas em alguns momentos, a partir do momento que os grupos interativos aconteciam, os professores começavam a ter um novo olhar, que não era só o dele, mas de um companheiro que o ajudava a fazer essas relações.	Não identificados.

Assim, os grupos interativos constituem-se um instrumento importante de facilitação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitam ao professor dialogar com outras pessoas suas formas de trabalho e idéias, obtendo mais apoio para a concretização das atividades.

5.5.7. Elementos ou propostas de melhoria

Como propostas, Adriana chegou a indicar a importância de se dinamizar mais o processo do Projeto Político Pedagógico nas escolas, bem como a possibilidade de se estender mais o CA para as escolas de quinta a oitava séries.

Quadro 72 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores explícitos
1) Acelerar a construção do Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares e 2) Estender o projeto para escolas de quinta a oitava séries.
Fatores explícitos
1) Envolver a comunidade dentro do trabalho da escola e 2) Dinamizar sua participação.

5.5. As vozes das professoras

Por meio dos dados obtidos nas entrevistas e nos grupos de discussões com as professoras da pesquisa, foi possível conhecer um pouco de suas perspectivas, revelando as

relações que elas estabelecem com sua prática pedagógica de ensino e com o projeto Comunidades de Aprendizagem, de forma a levantar as principais mudanças e obstáculos ocorridos nas relações entre os profissionais da escola e familiares, bem como na aprendizagem das crianças, e as propostas de melhoria.

Das seis professoras entrevistadas (Aline, Eva, Mariana, Ilda, Fábia e Denise), apenas uma era professora iniciante na escola (Aline), e recentemente foi efetivada na outra escola, "Janete Lia", que também desenvolvia o projeto. Todas as demais professoras possuíam mais de cinco anos de prática de ensino, sendo algumas iniciadas dentro da própria escola Moruzzi, como no caso de Eliza e Ilda.

Com exceção de Aline, que se encontrava cursando seu último ano da Faculdade de Letras, todas as professoras também possuíam curso superior. Três delas (Fábia, Ilda e Aline) faziam jornada dupla de trabalho. Suas participações dentro do CA se deram em espaços diferentes. Eva e Ilda compareceram, embora por um período curto de permanência, às comissões e à realização da atividade na biblioteca. Mariana, Fábia, Aline e Ilda também optaram por praticar os grupos interativos em suas salas. Somente Denise não teve implicação em nenhuma atividade dentro do projeto.

Em média, as professoras tinham em suas salas de 26 a 27 crianças, consideradas por elas como "boas turmas". Mariana fez referência à sua sala quando ainda estava trabalhando, uma vez que se mantinha em período de afastamento. Apenas Fábia ressaltou sentir muita dificuldade em lidar com a diversidade presente em sua sala, uma vez que possuía duas crianças portadoras de necessidades especiais e outras com desempenhos comprometidos, que precisariam de ajuda mais individualizada.

Das entrevistas, destacamos sete categorias: 1) Expectativas do projeto; 2) O projeto CA: visões e participações; 3) Avaliações sobre as comissões mistas; 4) Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares; 5) Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças; 6) Elementos ou propostas de melhoria.

5.6.1. Expectativas do projeto

De acordo com as análises das professoras, um dos elementos básicos para o desenvolvimento do projeto é sempre manter as altas expectativas das pessoas. Para tanto,

mostraram que nem sempre, por uma série de fatores atrelados ao cotidiano escolar, isso é possível de ser mantido, precisando ser tal aspecto melhor trabalhado por elas.

Quadro 73 – Expectativas do projeto

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
1) Altas expectativas dentro do projeto **Aline**: É claro que às vezes tinha um problema, alguma coisa, que as pessoas não podiam comparecer (...) mas a gente sempre dava um jeito para não desanimar. **Eva**: Eu achava que o ano passado ele ia acabar estacionando. Mas a gente ficava contente que tinha um pessoal que era perseverante, que gostava e que continuava. (...) Eu o vejo fundamental. **Mariana**: Eu acho que é uma coisa que a gente precisaria pegar com mais garra mesmo para fazer acontecer.	**1) Falta de expectativas dentro do projeto** **Fábia**: Acho que o fundamental é manter a chama acesa e a gente não estava conseguindo fazer isso e nos culpávamos porque sabíamos que a cada minuto estávamos perdendo muitas coisas (...) às vezes eu sentia vergonha, talvez até por conta disso me afastei um pouco, porque pensava que eu não tinha ajudado nada (...) às vezes eu pensava que para eu ter novamente o grupo interativo, eu tinha a obrigação de colaborar, embora eu já estivesse colaborando inconscientemente, falando para os familiares da minha sala ajudarem. **Denise**: Eu gosto dele, embora não sei se acredito. Acho que eu precisaria me aprofundar mais teoricamente sobre ele para eu conseguir ver com outros olhos a comunidade, pois ainda não vejo como gostaria que fosse: ajudando, fazendo cursos, etc. Eu acho que embora se tenham recursos ainda não senti o voluntariado presente nas pessoas. Acho que talvez esse seja o momento de se trabalhar mais isso. **Denise**: (...) Imagino que com metas mais fechadas a gente poderia caminhar novamente, porque se ficaram vários grupos com várias coisas a se fazer e se precisava muitos voluntários, que de repente foram se diluindo, dando-nos uma sensação de que nada aconteceu. **Ilda:** Porque eu acho que a gente falhou também, a gente não estava comentando o projeto, e ele estava vivo, ele continuava.

Por meio das falas, vemos claramente que CA depende do apoio dos docentes para atingir bons resultados. O fato de as professoras não comentarem sobre ele ou mesmo não se sentirem implicadas, seja pela falta de disponibilidade, seja pela falta de melhor aprofundamento teórico são dificuldades muito importantes a serem trabalhadas dentro da escola, uma vez que acabam por provocar sensação de descontentamento nas/os professoras/es que não se vêem implicadas/os dentro do projeto. Lembramos que o projeto implica entre outras coisas uma ação conjunta de participação de acordo com os momentos de disponibilidade de cada pessoa, respeitando aquelas que a ele, num dado momento, não podem se engajar. Lembramos também que o conceito de participação envolve muito mais do que o simples fato de estar presente nas atividades; envolve respeito, diálogo, reflexão e *o pensar com,* que precisam ser resgatados pelo grupo, de forma a prevenir a existência de um

pensar solitário, que cada vez mais tende a sufocar o professorado em sua prática docente. Sabemos das reais condições de trabalho por que passam as/os professoras/es e das dificuldades que têm de muitas vezes se envolverem em outras atividades realizadas fora do horário de sala de aula. Vemos pelas falas delas/es, que fazem uma auto-avaliação a respeito de suas próprias implicações dentro do projeto, demonstrando de certa forma suas angústias por não poderem num certo período estar contribuindo com o CA. Atentemo-nos novamente para o fato de que o projeto envolve uma participação *de estar com,* de maneira a respeitar as posições de todas as pessoas que dele fazem parte. O fato de não poderem estar presentes ou desenvolverem uma determinada atividade não faz as/os professoras/es menos participativas/os. Pelo contrário, vemos a posição da professora Fábia na divulgação do projeto CA aos familiares de sua sala. Aspecto este que nos mostra a necessidade de ser mais trabalhado dentro da escola e seus membros. Conforme ressaltado anteriormente, sabemos que esse é um processo longo, que envolve mudança de hábitos. Por outro lado, não nos esqueçamos dos voluntários/as que já, num primeiro momento, estiveram na escola demonstrando quanto potencial esse trabalho pode vir a oferecer para ambas as partes.

5.6.2. O projeto CA: visões e participações

Das seis professoras entrevistadas, algumas tiveram suas participações nas comissões da biblioteca e nas suas atividades realizadas (Ilda e Eva), bem como nos grupos interativos (Mariana, Ilda, Fábia, Aline). Somente Aline não teve sua participação encerrada na atividade, continuando a praticar os grupos interativos em sua sala na escola onde atualmente trabalhava. Fazia dois anos que as demais professoras se encontravam afastadas das atividades. A fim de avaliarmos essa ocorrência, destacaremos neste item dois quadros com as falas delas referentes a duas temáticas: uma que envolve a implicação das professoras dentro do projeto e outra sobre a forma de como elas vêem sua viabilização na escola. Por serem temáticas correlacionadas, optamos por fazer apenas uma única análise no final de suas apresentações.

Quadro 74 – Implicação do professorado

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
1) Envolvimento dos professores nas atividades **Eva**: Eu achei legal ter ficado na biblioteca, porque ao estar lá, muito aluno da minha sala começou a comparecer (...) se precisavam de mim, chamavam-me para ajudar. Geralmente eu ficava mais com as crianças menores, pertencentes às segundas séries e era legal porque eu tinha a oportunidade de olhar como elas estavam trabalhando, de tirar suas dúvidas etc. Foi uma experiência muito boa. **Ilda**: Eu gostava muito de ir ajudar na biblioteca. Era muito gratificante para mim e também para as crianças, pena que não pude mais participar. Eu achava importante estar ali com as crianças. Também tive grupos interativos no começo, mas depois achei melhor parar para trabalhar mais diretamente com as dificuldades de cada criança. **Mariana:** Quando eu estava na escola, eu sempre que podia participava das atividades e das reuniões. No começo, lembro-me de ter participado muito das comissões sobre as fases do projeto, como a da sensibilização, das prioridades, etc. Depois, fiquei mais centrada no grupo interativo e na questão do voluntariado. **Aline:** Logo de início eu adorei a idéia do grupo interativo e já comecei com ele. Foi uma experiência muito boa, da qual pratico até hoje. **Fábia:** Eu participei dos grupos interativos, mas depois parei porque não havia muito voluntariado em minha sala.	**1) Falta de disponibilidade** **Fábia**: Embora eu ache a proposta excelente, não tinha disponibilidade para estar ajudando e me articulando naquele momento. **Ilda**: (...) Eu vinha na biblioteca, mas depois precisei parar porque dava aulas em duas escolas e tinha pouco tempo para me dedicar. **Ilda:** Como eu tenho vontade de ajudar e não podia, o mesmo acontecia com outros professores que precisavam trabalhar em dois lugares. **Aline**: A maior dificuldade era o preparo das atividades, que demandavam tempo e precisavam ser feitas por mim. **2) Não aproveitamento dos tempos disponíveis** **Fábia**: Faltava-se tempo para se pensar até o próprio projeto para conseguir chegar a algumas soluções **Fábia:** A gente ficava aqui nos Htpcs (Horário de trabalho pedagógico) e às vezes não utilizávamos bem esse horário (...) faltava também uma formação continuada que visasse um trabalho contínuo. **3) Falta de envolvimento do professorado** **Denise**: (...) Eu via assim também, que nem nós professores havíamos nos envolvido muito, podendo ter abraçado com mais garra. Talvez, dessa forma, tivéssemos conseguido mais pais, porque eles vão muito à postura do professor também, então eu fico pensando se eu fui uma que não abracei. **4) Grande resistência do projeto pelo professorado** **Mariana**: Eu acho que a grande resistência do projeto era a do professor, pois se todos se empenhassem e vestissem a camisa, o projeto aconteceria sim, maravilhosamente bem, mas quando se tem resistência do professorado pode ter certeza que a gente vai ter muita dificuldade. (...) parece que nada eles querem, que tudo é uma dificuldade. Então eu acho que o professor precisava ter melhor preparação.

2) Disposição para ajudar **Ilda**: Eu por minha conta, já estava pensando em fazer algumas coisas que, se for ver, também são vinculadas ao projeto. Decidi que no segundo semestre eu vou pegar dois ou três alunos que precisam de orientação e vou ficar um horário do meu Htpc trabalhando com eles. E aí eu não me restringirei somente aos meus, mas também aos alunos da professora do lado. Então vou conversar com os pais e vou tentar segurar uma horinha na semana a mais para estar reforçando esses alunos, porque dificulta eu trabalhar com eles quando tem uma outra atividade para fazer aqui na sala. Seria complicado eu tirar eles dessa atividade e dar uma outra? E aí eu vou falar para ele fazer em casa, eu faço isso, mas não adianta, então por isso eu resolvi tentar ajudá-los de outras formas. **Eva**: Eu achava que não existia muito apoio das professoras na biblioteca e aí eu pensei que, de repente se ficasse uma professora junto com as meninas, isso pudesse dar uma estimulada no pessoal. Como eu já participava da comissão, ouvia sempre os comentários que me estimularam a ver mais de perto como era a atividade e foi uma experiência muito boa, em que tive muitos resultados positivos. **3) Divulgação:** **Denise**: Acho que as informações do projeto estavam sendo sempre passadas de forma constante por meio de cartazes, exposições das atividades etc.	**5) Falta de formação de um grupo fixo na escola** **Eva**: Todo ano a gente tinha quase a metade de nosso corpo docente de professores novos na escola, que não conheciam nossa realidade escolar e nem sabiam sobre o desenvolvimento do projeto de CA (...). Tinham algumas salas que estavam tendo grupo interativo, mas isso não era comentado com os outros professores, não dando margens para ele saber o que estava realmente acontecendo na escola. **Ilda**: A cada ano, uns saíam da escola, outros vinham; desmanchávamos um grupo e formávamos uma equipe. **Fábia:** (...) prejudicava num compromisso maior com a escola, uma vez que ficavam até o final do ano e iam embora.

Quadro 75 – O projeto na escola

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
1) Gestão mais dialógica **Aline:** Muitas mães elogiavam a forma que a diretora trabalhava, então eu via que isso fazia parte do projeto, pois havia maior diálogo da gestão para com os familiares.	**1) Ausência de uma ou mais pessoas de referências** **Fábia**: (...) precisaria ter uma ou mais pessoas de referências para passarem as informações nos Htps para os professores, porque por *n* motivos isto não era feito. Não que fosse culpa da escola, mas a parte pedagógica ficava prejudicada. **2) Falta de autonomia da escola** **Fábia:** (...) no momento em que vocês estiveram presentes, percebemos que podíamos caminhar juntos, mas no momento em que vocês saíram, perdemos um pouco essa força (...) eu acho que foi uma questão de postura em relação a nossa própria autonomia.

	3) Falta de comunicação para com o professorado **Eva**: Eu acho que de repente, faltou um pouco de informação, 'olha, está acontecendo isso na biblioteca, os grupos estão funcionando em tantas salas'. Então, a meu ver o pessoal ficava meio perdido, uma vez que não eram informados sobre as atividades que estavam acontecendo na escola. Eu mesma, como não participo mais da biblioteca, não ficava mais sabendo de nada. Mesmo os grupos, eu os via funcionar nas salas de aulas, mas não sabia quem eram os voluntários, o que as professoras estavam achando deles etc. **Ilda**: Não tenho mandado mais criança para biblioteca porque nem sei mais se ela está funcionando. Como eu não estou mais na segunda feira aqui, que era o dia da biblioteca eu não tenho mais essas informações. **Denise**: Eu só fiquei sabendo de uma das atividades do projeto, porque fui questionar que não via a comunidade dentro do projeto e ai fiquei sabendo da tertúlia, porque achava que era uma atividade à parte do projeto. Apesar dos cartazes não tinha ficado claro para mim quais eram os trabalhos que pertenciam ao projeto ou os que eram de parceria com a Prefeitura. **Fábia**: Não vejo que o quadro de avisos tinha visibilidade no lugar que ele estava, pois a gente passava por ele sem ao menos notá-lo. (...) Então, eu acho que muita coisa, para muitos assuntos, faltou verbalizar, pois achar que as pessoas entenderam ou pensar que as pessoas acham não funciona. **Fábia**: São três pessoas novas que participaram da sensibilização e que optaram pelos grupos interativos. Para nós que já estávamos não chegou nenhuma informação. **4) Falta de visão da Escola como uma Comunidade de Aprendizagem** **Ilda**: Porque a gente nunca sabe se era ou não do projeto e aí sempre ficávamos na dúvida se ele continuava ou não. **Denise**: Eu até perguntei para a diretora se o projeto havia parado, porque eu não o sentia mais dentro da escola. Para mim ele não estava funcionando e ela me disse que não, que eu que não o via, mas que tinha a tertúlia, a biblioteca, o cursinho à noite etc. Eu acho que eram vários pontinhos espalhados que a gente não via mais como sendo o projeto. **Denise:** Talvez fosse preciso passar para a gente o lado que o que já tínhamos já se configurava numa comunidade; a participação mesmo que pontual de algumas pessoas. Ver com outras expectativas, porque a gente o via de forma que era muito mais que isso, chegando a nos desmotivar.

Por meio dos quadros, percebemos que todas as professoras com exceção de Denise se envolveram em alguma atividade do projeto. Nota-se, por meio de suas falas que a disponibilidade é um fator predominante para suas participações. Elas mesmas avaliaram

haver falta de envolvimento por parte do professorado em relação a CA. Ponto este que merece ser analisado. Perguntamo-nos primeiramente, quais seriam os motivos pelos quais as professoras apresentaram para não se envolverem? Seriam efetivamente suas resistências ou as dificuldades intrínsecas presentes em seu trabalho ou ainda um conjunto de ambos os fatores? Acreditamos que, se por um lado, o empenho do professorado é essencial para o bom desenvolvimento do projeto, de outro, o conjunto de outros fatores também o são. Conforme nos indicaram as professoras, a formação de um grupo fixo na escola, a presença de pessoas de referência dentro do projeto na escola, a boa comunicação, a presença de mais voluntários etc. são elementos importantes para manter sempre altas expectativas dentro dele. Pelos depoimentos das docentes, notamos que há dentro da escola um grande problema a respeito da sistematização das informações do projeto entre e para com todos/as, que precisa ser melhorado. Como já fora apontado anteriormente havia uma tendência muito grande de centralização nas tomadas de decisões por parte da direção sobre as questões do projeto, que acabava por prejudicar o conhecimento e a participação do professorado, que, muitas vezes, deixava de se sentir como parte dele. Sabemos que a gestão, por estar mais diretamente vinculada aos problemas cotidianos da escola, acabava algumas vezes tendo que tomar algumas decisões imediatas, porém, tal fato não significa que deixasse de torná-la pública. Como a professora Fábia mesma disse, "achar que as pessoas entenderam não funciona", precisa ser dito e discutido, o que as fazia pensar como um projeto à parte da escola que possuía atividades próprias e não enquanto uma Comunidade de Aprendizagem.

Pensemos que as professoras estão diretamente ligadas aos seus trabalhos cotidianos em sala de aula e que, por isso, precisam das informações quer seja pela direção quer seja pelas pessoas representantes das comissões etc. para se sentirem mais diretamente imersas no projeto. Caso contrário seria reforçado nelas uma visão fragmentada da escola enquanto CA. Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de maiores espaços de reflexão e diálogo conjuntos dentro do estabelecimento de ensino.

5.6.3. Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

Das professoras, apenas duas participaram das comissões da biblioteca, revelando ser elas uma forma muito boa de trabalho, que as mantinha informadas, pois geralmente elas ficavam responsáveis por passar as informações às demais professoras nos Htpcs.

Quadro 76 - Avaliações sobre as comissões mistas de trabalho

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
1) Avaliação positiva das comissões: **Eva**: Eu achava que as comissões funcionavam melhor do jeito como eram estruturadas, porque a gente tinha maior comunicação de uma forma ou de outra. Cada pessoa que participava pelo menos conseguia passar o recado nem que fosse à reunião de Htpc. **Ilda**: Eu gostava de participar, achava que funcionava bem e a gente ficava sabendo sobre tudo que acontecia, pena que eu não pude participar muito.	**1) Falta de disponibilidade para a participação em comissões** **Aline**: (...) isso é complicado só se fosse aos horários de Htpcs mesmo. (...) Não era falta de esforço da gente, o problema mesmo era o tempo, o horário. **2) Falta de mais sistematização da comissão gestora** **Fábia**: Mas eu acho também que existe a necessidade de se ter uma reunião mais organizada. Eu sei que tem a ver com a comissão gestora e que ela envolve a participação da gente, mas vejo que essa reunião não tem sido gerenciada.

Vemos pelas falas das professoras Eva e Ilda que as comissões permitiam o acesso das pessoas às informações relativas às atividades. Talvez um dos grandes obstáculos enfrentados para suas realizações seja mesmo a falta de disponibilidade delas. Um das possíveis sugestões indicada por Aline seria aproveitar melhor os espaços em que todas se encontram na escola, nos Htpcs, o que facilitaria as participações. Outro ponto importante destacado por Fábia foi sobre a falta de sistematização da comissão gestora, que precisava ser melhor cuidada para que se concretizasse, uma vez que ela era decisiva para a discussão de algumas questões dentro do projeto, bem como para a veiculação das informações sobre tudo que ocorria na escola.

5.6.4. Repercussões do projeto quanto à participação dos familiares e comunidade

A participação dos familiares e voluntariado na escola é vista de forma extremamente importante pelas professoras, tanto como forma de apoio para seus trabalhos, quanto de troca de aprendizagens. Primeiramente, falaremos da participação dos familiares para, na seqüência, apresentarmos as visões das professoras acerca do trabalho do voluntariado.

Quadro 77 – Participação dos familiares

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
1) Maior abertura à participação das famílias **Denise**: O projeto veio potencializar a participação das famílias já presentes na escola. **Aline**: 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. **Aline**: 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. **Eva:** Eu acho que mudou um pouco o movimento da escola. Tanto é que tinha o cursinho à noite, as pessoas estavam mais envolvidas. **Fábia:** A presença dos pais na escola foi de fundamental importância para eles entenderem melhor sobre o comportamento de seus filhos. **2) Postura mais flexível do professorado** **Mariana**: (...) Eu acho que trazer os pais para a escola é uma questão de postura, de conduta do professor. (...) Eu praticamente tinha sempre noventa, cem por cento de participação, pois sempre motivava os meus alunos a irem para sala de aula e a trazerem os seus pais. (...) E nesse sentido, eu tinha oportunidade de falar com eles sobre o projeto. **Ilda**: Eu acho muito importante a presença dos pais na escola. Não pode vir na reunião, não tem problema, a gente combina e vem um outro dia, entendeu? (...) eu acho importante que a mãe venha no outro dia para criança perceber que ela participa da vida escolar dela. **Aline:** A gente fazia dinâmica, tentava conversar para dar uma relaxada, porque às vezes eu notava que os pais vinham com muita tensão para as reuniões e precisavam ser descontraídos.	1) **Falta de atividades** **Fábia**: (...) mesmo já tendo os voluntários, nós não conseguimos realizar muitos dos sonhos. (...) acredito que precisaríamos empenhar melhor nisso. **2) Indisponibilidade de tempo para participação** **Ilda**: (...) acho que o comprometimento deles fora da escola estava muito grande e aí não conseguiram participar mais. **Aline**: (...) o problema talvez tenha sido a falta de disponibilidade de horário dos pais, de trabalho etc. Penso que poderíamos ter feito muito mais coisas para motivá-los mais a estarem na escola, como oficinas, cursos de idiomas, artesanatos etc. **Mariana**: Acredito que a ausência de participação dos familiares se deu por uma questão de indisponibilidade. 3) **Falta de interesse na participação** **Ana**: Mas aqui foi formado coral de pais e poucos se interessaram. **Aline**: (...) às vezes faltava isso para as crianças, uma pessoa para motivá-las. **Eva**: (...) eu não via a família muito empenhada e por conta disso, alguns professores se desanimaram porque contavam com o apoio da família. **Aline**: Tem muitos pais que levavam duas a três reuniões para comparecerem. Às vezes eu mandava bilhete e vinha sem assinar (...) ou a criança também não mostrava. Eu notava que a preocupação era pouca. **Eva**: (...) eu não tinha a presença dos pais, eram dois no máximo que vinham me procurar. **4) Trabalho pouco compartilhado entre as partes** **Aline**: Era tipo assim, eles jogavam totalmente, cem por cento a questão da educação na escola. Sendo que tinha que ser cinqüenta por cento cada um - metade família e metade escola. E aqui na escola, ocorria exatamente o contrário, pois os familiares jogavam totalmente a responsabilidade sobre nós. Então eu percebia que havia certa falta de preocupação com os filhos. **Fábia**: (...) a idéia que a gente tinha da escola era diferente da idéia que os pais tinham, então era muito difícil fazer combinar nossas idéias.

	5) Problemática social **Eva**: (...) Tem muita criança que ficava com os avós porque os pais trabalhavam e só viam seus filhos a noite; então era raro aquele que olhava o caderno da criança, que na reunião me dava um retorno. Às vezes eles nem sabiam o que estava acontecendo na escola. **Aline**: Talvez não seja nem porque eles não querem apoiar seus filhos, mas sim porque não têm condições de apoiarem a si mesmos, quanto mais suas crianças. Então, acredito que essa era uma questão social que enfrentávamos muito difícil de ser definida. **6) Presença constante das mesmas pessoas** **Denise**: (...) não foi possível trazer pais diferentes dos que já participavam da escola, nos conselhos, nas APMs para as atividades.

Por meio do quadro, podemos verificar a avaliação positiva que fizeram as professoras acerca da presença dos familiares na escola; da oportunidade que estes mesmos tiveram a partir de algumas atividades oferecidas, como cursinho pré-vestibular noturno, aulas de inglês e espanhol, coral etc. Mesmo que representassem um pequeno número de atividades oferecidas e realizadas a partir dos sonhos levantados pelos familiares, como indicou a professora Fábia, estas já indicaram, de certa forma, uma mudança de melhor aproveitamento e aprendizagem no espaço escolar para com essa população, de forma a buscar melhores vias de aproximação para com ela na aprendizagem de suas crianças e na sua própria. Mudou-se também a concepção das professoras, que queriam cada vez mais obter maior participação dos familiares em suas salas, de modo que eles pudessem entender um pouco mais a realidade nelas vivida.

Vimos o interesse demonstrado por alguns familiares em colaborar com alguma atividade realizada na escola e que tal interesse pode ser motivado principalmente pela postura adotada do professorado, como ressaltaram as professoras Ana, Ilza e Mariana. Também não podemos deixar de destacar a existência de uma problemática social que se mostra como um aspecto exclusor importante na ausência da participação dos pais, bem como a falta de hábito de trabalho conjunto entre as partes.

De forma semelhante se apresentou o voluntariado, que pôde, a partir de suas experiências, estar em contato com as crianças e ajudá-las em suas aprendizagens. A participação do voluntariado foi vista de maneira muito positiva pelas professoras, que disseram gostar muito de poder compartilhar suas idéias e dificuldades juntamente com outras pessoas.

Quadro 78-Participação das/os voluntárias/os

Fatores transformadores	Fatores que se colocam como obstáculos
1) Visão positiva do trabalho para a educação das crianças **Aline**: (...) Aquilo do voluntário estar ali, corpo a corpo com a criança, tentando ensiná-la era visto de forma muito positiva por elas que precisavam de maior motivação. **Eva:** Era super positivo para as crianças terem mais pessoas que lhes ajudassem nas suas concentrações. 2. **Diálogo e interação com o voluntariado** **Aline**: Eles chegavam sempre uns dez minutinhos antes e após o término da atividade eles comentavam 'hoje eu notei que fulaninho melhorou'. Também tinham as fichas que eles preenchiam sobre o desempenho de cada criança nos grupos (...) Então tinha aquela troca boa sobre as atividades que muitas vezes me fazia parar para pensar em alguns aspectos ressaltados por eles/elas e vice-versa. **Mariana**: Eu sempre preparava as atividades, passava para as voluntárias e pedia suas opiniões. Guardávamos sempre um tempinho antes e depois das atividades para conversarmos sobre os detalhes de cada grupo. Por mais que olhasse um dado grupinho que era de minha maior preocupação, não conseguia ver todos. **3. Troca de aprendizagem entre todos** **Aline**: Tinham pessoas que participavam e às vezes não acreditavam em seus próprios potenciais e de repente viam que eram capazes ao conseguirem ajudar as crianças em suas lições. Então a gente via que a aprendizagem era para com todos os implicados no processo e isso foi muito bonito de se ver. **Eva**: (...) eu acho que ajudaria muito se tivesse outras pessoas conversando com as crianças. **4. Ampliação de redes de colaboração** **Ilda**: Minhas alunas já estavam ajudando no grupo interativo, em período contrário. Eu achei ótima essa iniciativa delas que pode ser mantida por muito tempo, mesmo depois que saírem da instituição.	**1) Falta de voluntariado** **Eva**: Tem tanto ex-aluno que podiam estar voltando para a escola. Ano passado até corri atrás de alguns, mas não consegui convencer nenhum a voltar. (...) que nem no grupo interativo eu não cheguei a ter na minha sala porque a gente não conseguiu pessoas para vir. E quem teve falou que o pessoal faltava muito. Aí a sala toda ficava na expectativa do grupo interativo e de repente não podia contar com a pessoa. **Aline**: Aqui era muito difícil conseguir um pai voluntário. Talvez tivesse um ou outro na biblioteca. **Ilda:** (...) embora tenha sido uma riqueza imensa trabalhar como voluntário tinha um problema maior que era a disponibilidade de tempo. **Denise**: Desde o início, minha maior preocupação foi com o trabalho do voluntariado. Talvez tenha sido mesmo uma falha nossa de não termos conseguido passar para os pais nosso envolvimento com o projeto. **Fábia:** (...) eu sabia que uma das maiores dificuldades do projeto seria a questão do voluntariado porque esse era nosso grande desafio diante a própria realidade econômica do país, que não apresenta uma cultura voltada para o voluntariado. Então não cheguei a ver muitas carinhas diferentes de familiares. **Mariana**: (...) tive problemas uma ou outra vez que os voluntários apresentaram problemas de saúde de última hora e não puderam comparecer: esse dia foi um desgaste enorme, porque eu precisei ficar em três grupos ao mesmo tempo e as crianças não tiveram sucesso a não ser que não tenha percebido, pois a gente não desempenha o mesmo papel de quando estamos apenas em um dos grupos. Então eu acho que essa era uma das grandes dificuldades do projeto. **Denise**: Eu ouvia algumas colegas se queixarem sobre a falta de voluntários na sua sala que na maioria das vezes, eram estagiários da Universidade que tinham data para encerrar seus trabalhos na escola. **2) Cultura não solidária** **Denise**: Acho que é mesmo uma questão da nossa cultura, pois nem a gente arruma tempo para nos voluntariar. Então eu não vejo para onde ir, porque eu já trabalhei na rede Estadual, mais ou menos no estilo da escola aberta, onde montava cursos para os pais e a gente via que eles iam por um determinado tempo, mas depois sumiam do nada, não voltando mais. Mal conseguíamos saber seus motivos, mas acredito que desistiam pelo fato do curso não fazer parte de suas rotinas.

Assim, como nos apontou Aline, as aprendizagens ocorriam para todas as partes: crianças, professores e voluntárias/os por meio da troca de conhecimentos e aumento da motivação, uma vez que todas se sentiam mais à vontade e a gosto nas relações. Isso, como nos fala Ilda era um hábito que estava sendo aos poucos incorporado na escola, uma vez que as crianças já se configuravam como voluntárias em outras salas. Como ressaltaram as professoras, sabemos da dificuldade presente ainda imposta na participação do voluntariado, mas temos a certeza de que também estamos criando condições para uma nova realidade que pode ser vista por meio do próprio exemplo das crianças que desde pequenas já estão adotando esse hábito.

5.6.5. Repercussões do projeto quanto à aprendizagem das crianças

As professoras relataram ter observado avanços importantes ocorridos nas aprendizagens das crianças por meio dos grupos interativos e da biblioteca, principalmente no que tange à motivação e auto-estima. Passamos agora a visualizá-las melhor por meio dos quadros. Primeiramente, apresentaremos as repercussões obtidas com os grupos interativos e na seqüência, da biblioteca.

Quadro 79 – Dos grupos interativos

Fatores transformadores	**Fatores que se configuram como obstáculos**
1) Aceleração das aprendizagens **Aline**: A atividade, por exemplo, que eu dava, que eu sabia que levava meia hora agora as crianças fazem em dez minutos. Às vezes nem eu acreditava que eles estavam dando conta de fazer tudo. **Mariana**: Eu tinha um aluno que demorava muito para fazer suas lições e depois de cinco encontros, tornou-se mais ágil, conseguindo fazer todas as atividades propostas do grupo, o que o deixou muito estimulado. O fato de se ter atividades diferenciadas, ajudava ele a querer passar por todas. Esse foi um caso nítido que consegui ver sobre aceleração de aprendizagem. **Ilda**: (...) as crianças também começaram a ter mais responsabilidades, a querer acompanhar mais o processo de conseguir fazer as atividades.	**1) Fracasso escolar como justificativa social** **Aline**: (...) por causa da própria história das crianças. Muitas crianças moravam com os avós, não tinham pais nem mães e muitos de seus pais trabalhavam muito, não sobrando tempo para eles participarem da vida escolar de seus filhos. **2) Pouca duração** **Ilda**: (...) talvez pelo curto período de tempo em que se deu a atividade não permitiu que se chegasse a melhores resultados.

2) Melhoria de aprendizagem **Aline**: Em 2004 tinha um aluno que chegou praticamente analfabeto e, não somente com o apoio da biblioteca, com o apoio do grupo interativo, com o apoio escolar, mas, do conjunto da sala também eu percebi que ele chegou ao final do ano lendo. É claro que ,eu posso dizer, terceira série já era para estar lendo, interpretando, escrevendo. Mas o avanço daquela criança foi grande. Ele já tinha conseguido reconhecer as letras, a ler e a produzir pequenos textos. **Aline**: (...) tem muitos pais elogiando também, falando que perceberam os avanços de suas crianças. Isso era muito significativo para gente. Mas o que eu sempre ressaltava era o fato de que isso era um esforço coletivo de todos. **3) Estímulo** **Aline** (...) eles se motivavam, vendo os coleguinhas fazerem. Eu tinha uma criança que praticamente começou a fazer as coisas com o apoio do grupo. **Fábia**: Eu acho que a questão da motivação com o grupo interativo foi muito visível nas crianças, que começaram a ter mais interesse em fazer algumas atividades. **Aline**: Eles adoravam e cobravam quando não havia o grupo, pois tinham criado afeição pelas pessoas que vinham lhes ajudar: 'ah, eu quero essa no grupo'. **Mariana**: As crianças amavam de paixão e nunca faltavam no dia dos grupos: todos estavam sempre presentes naquele dia e cobravam quando calhava de ter algum feriado, assim, do tipo, 'ah professora, não vai ter grupo hoje'? **4) Criação de maior diálogo** **Eva**: Eu vejo que as crianças perceberam muitas das mudanças, tanto é que hoje em dia elas fazem mais pedidos nas reuniões de conselho, pois viam que várias das coisas que pediram foram sendo realizadas, tipo a aula de informática, a abertura da biblioteca à noite, mesmo que agora está mais reduzido, chegou a ter atividade de sábado de manhã, então elas perceberam que tinham essa potencialidade para explorarem.	**3) Falta de respeito das crianças** **Fábia**: (...) a educação tem sido reflexo de tudo, da falta de estrutura familiar, da falta mesmo de educação de casa, que você não pode passar por cima dessas famílias e aí a gente via as crianças sem respeito, sem aqueles valores que por mais que a gente tentasse resgatar todos os dias, eu acho que o que tem fora hoje é maior e mais forte, como a televisão. Eu senti isso na sala e era muito forte.

Como podemos ver, por meio dos grupos foi possível acelerar o desempenho de algumas crianças, podendo incorporá-las em mais atividades. Aline destacou também a melhoria em relação ao conhecimento instrumental de uma criança antes apenas com conhecimentos rudimentares de leitura e escrita. Vale destacar também a observação que ela fez em relação aos elogios que alguns familiares fizerem às suas crianças, ajudando muito nos seus processos de auto-estima.

As professoras demonstraram também o gosto da atividade pelas crianças, que realmente chegavam a se identificar muito com as pessoas colaboradoras, cobrando a permanência da atividade em sala, o que é muito importante se pensarmos que elas estão dizendo sobre o modo de como podem aprender melhor. Ao conquistarem esse espaço, elas começaram a entender também que podiam ser ouvidas e o quanto era importante falarem aquilo que gostavam e esperavam da escola.

Tais grupos também resgatam a importância do trabalho coletivo e solidário, vindo a ser posteriormente praticado pelas próprias crianças. Muda-se a postura delas sobre o respeito tornando-se mais solidárias umas com as outras. Conforme nos apontou Aline o ideal seria ter os grupos de forma mais regular, mas, como vimos, há uma grande dificuldade quanto à participação do voluntariado, que se mostra insuficiente para todas as salas, apesar de que novas formas estão sendo implantadas, como, por exemplo, o envolvimento das crianças como voluntárias/os.

Quadro 80 – Das crianças na Biblioteca

Fatores transformadores	**Fatores que se colocam como obstáculos**
1) Apoio na aprendizagem das crianças **Aline**: (...) talvez não tenha o pai ou a mãe em casa para lhes ajudar porque trabalham fora, mas eles têm alguém aqui que está do lado deles, auxiliando nas lições. Apoio esse que não serve para substituir o papel dos familiares, mas sim, para complementá-lo. **Aline**: Às vezes eu chegava, eles falam 'oi professora, vim na biblioteca'. Eu vejo que eles mesmos se organizam para trabalhar em conjunto, têm aquela motivação. E, na questão da aprendizagem também vejo um avanço significativo. Quando eles terminam a tarefa e já pegam um livrinho para ler, de certa forma, estão treinando a leitura. Então, é nessa parte que a gente investe porque vemos também os progressos. **Eva**: (...) era um horário que eles sabiam que poderiam contar com a ajuda de alguém para tirar suas dúvidas etc. **Ilda**: Eu tinha um aluninho que vinha na biblioteca, acho que agora ele foi para quarta série. Ele era repetente e estava muito fraco e ontem quando fiquei com ele aqui na sala fiquei encantada de ver seu desempenho, pois era uma criança que demonstrava muita vontade. Acredito que o trabalho da biblioteca tenha sido bom para ele, uma vez que não tinha ninguém em casa para ajudá-lo.	**1) Falta de organização no trabalho da biblioteca com o professorado** **Fábia**: Faltou certa organização, que também pode ser considerada uma falha da parte dos professores, uma vez que poderiam ter ajudado mais na preparação das atividades, nem que fossem jogos, desafios, coisas para ajudar a melhorar o raciocínio, não necessariamente ligado a lição de casa daquele dia, daquele aluno. **Eva:** Acho que a gente juntamente com as/os voluntárias/os, poderíamos pensar em maneiras mais sistemáticas de avaliações em sala.

2) Trocas de aprendizagens **Eva**: (...) o pouquinho que eu observei eu via que às vezes a gente ficava martelando em sala de aula e ali (na biblioteca) um coleguinha que sentava com aquela criança e falava com ela de forma diferente, parecia que dava um estalo em sua aprendizagem.	

O fato de se ter também o apoio da biblioteca foi visto pelas professoras Aline, Eva e Ilda de maneira muito positiva. Acreditavam que muitas crianças não possuíam as mesmas oportunidades de estudar com alguém em casa e, então, o fato de poderem vir à biblioteca e tirar suas dúvidas possibilita-lhes criar este espaço educativo, tendo hora para se sentar e fazer a lição proposta pelas professoras. Eva também destacou a importância de as crianças terem maiores referentes em suas aprendizagens, de modo a ampliar as formas de ensinar e de aprender, pois às vezes, pela própria explicação de um amigo ou voluntariado, as crianças conseguiam assimilar conteúdos que lhes pareciam difíceis.

Caracterizado de maneira complementar ao trabalho em sala de aula, o ideal seria se ter uma interação maior entre professorado e voluntariado, que, mesmo não podendo estar na biblioteca, poderia ajudar na elaboração dos materiais e em formas mais consistentes de avaliação, que antes existiam, mas que foram se perdendo pouco a pouco.

5.6.6. Elementos ou Propostas de melhoria

Como propostas, as professoras indicaram basicamente que precisavam ser feitas maiores sensibilizações com familiares e professorado; tentar implantar mais atividades referentes aos sonhos deles de forma a ajudá-los e vice-versa; melhorar a comunicação por meio de uma ou mais pessoas de referência do projeto; ter maior formação sobre ele, enfim, propostas que ajudassem a melhorar o entusiasmo das/os professoras/es dentro do projeto.

Quadro 81 – Elementos ou propostas de melhoria

Fatores Explícitos
1) Realizar com maior freqüência a fase de sensibilização com os familiares e professoras/es; 2) Melhorar a comunicação do projeto entre e para com todas as partes envolvidas; 3) Aumentar os espaços de reflexão para se pensar o projeto na escola; 3) Ter mais voluntárias/os; 4) Oferecer mais grupos interativos e de forma constante; 5) Aumentar a participação dos familiares por meio de palestras, eventos, atividades etc. ; 6) Realizar Avaliações continuadas; 7) Melhorar a qualidade das reuniões; 8) Melhorar o rendimento das crianças; 9) Tentar implantar uma sala de gibis; 10) Ser necessário implantar uma avaliação mais sistematizada sobre os aprendizados das crianças; 11) Ter nas salas juntamente com o professor, estagiárias ou assistentes para apoiar seu trabalho; 12) Desenvolver de forma mais sistemática o planejamento de cada ano letivo com o projeto;

13) Criar uma pauta sistemática sobre o projeto nas reuniões com os familiares e 14) Ser necessária uma pessoa ou uma dupla de referência dentro do projeto responsável por passar as informações do projeto.
Fatores Implícitos 1) Manter sempre o entusiasmo que o projeto provoca de inicio nas pessoas envolvidas; 2) Planejar novos objetivos em conjunto sobre o projeto e 3) Estimular constantemente o professorado.

5.7. Cruzando as diferentes vozes

De modo geral, pudemos ver por meio das falas de todos os entrevistados que o projeto teve maior entusiasmo e participação das pessoas logo nas suas primeiras fases de implantação se comparado com a fase na qual estava a escola quando a pesquisa foi realizada, de consolidação do projeto. Como vimos, vários foram os fatores que tiveram implicações para a perda de envolvimento das pessoas no decorrer do processo.

Assim como caracterizaram a direção e as professoras, a escola já contava, antes mesmo de optar pelo projeto, com uma boa participação familiar. Por isso, tinham por expectativa vê-la mais potencializada por meio dele. Grande foi à mobilização logo no seu início, com a fase de sensibilização do professorado, quando estiveram presentes mais de noventa pessoas colaboradoras na escola. Havia muitos familiares, professores de outras instituições, vizinhos, parentes, estudantes, etc. Após essa etapa, também se conseguiram envolver mais de 300 familiares presentes nas sensibilizações realizadas. Eram muitas as expectativas positivas. Como pudemos notar, muitas mães, como as que foram entrevistadas nesta pesquisa bem como alguns voluntários/as, como no caso de Jana e Tales se apontaram logo a princípio para serem colaboradores na escola. E assim iniciaram-se algumas atividades e comissões na unidade escolar.

Nas salas de aula, realizaram-se os grupos interativos e foi estendido o horário da biblioteca com a participação do voluntariado, familiares e professorado. Juntamente a elas, formaram-se suas comissões mistas que eram realizadas uma vez na semana. Nelas, muitas pessoas mesmo que não estivessem participando diretamente das atividades trocavam juntas as idéias de como melhor organizá-las. Nas falas das entrevistadas foi possível vermos o quanto de potencialidades tais atividades representaram na vida de todos os seus implicados: familiares, crianças, voluntariado, professores. Apresentou-se a possibilidade de as crianças adquirirem mais hábito de estudo, bem como mudanças de comportamento que a princípio

pareciam “incontroláveis” aos olhos das pessoas que participavam da biblioteca, mas que depois, com muito diálogo, perceberam que elas faziam parte também desse processo educativo e aos poucos foram ganhando mais autonomia e respeito para com todos os demais. Os familiares tiveram a chance de se aproximar mais da realidade das crianças e ver melhor os problemas enfrentados pelas/os professoras/os, podendo dialogar melhor com eles/as. Tiveram também de rever seus conhecimentos e voltar a se interessar pelos seus estudos ou, como num caso especifico de uma das mães, comentado pela diretora Eliza, ter a oportunidade de se alfabetizar juntamente com as crianças ao ser voluntária de uma primeira série. Além disso, as mães também puderam estender seus laços de amizade nas interações que estabeleciam com outras pessoas. Ao voluntariado também lhes foi permitido realizar alguns de seus sonhos, como no caso de Tales, que desejava ser professor de informática e quebrar muitas barreiras pessoais; de Jana, que tinha muitas dificuldades nos seus estudos e logo se viu com altas expectativas para prosseguir neles e chegar a cursar uma faculdade. O professorado pôde vivenciar uma educação voltada mais para o social, de forma a aceitar a ajuda de mais pessoas em sua sala e poder dialogar com elas de forma a manter as características de cada uma.

Assim, portanto, vemos que a postura aberta adotada pela escola mesmo antes do projeto propiciou maior participação a muitas pessoas dentro de todos os âmbitos escolares. Todos os entrevistados avaliaram de maneira muito significativa a entrada dessas pessoas na escola. Porém, com o passar do tempo, as dificuldades foram aparecendo, juntamente com outros problemas mais internos da instituição escolar, e o projeto, como dizia uma das entrevistadas, *“acabou sendo escapado pelos dedos das mãos”*.

Diante disso, predominou durante certo período, um momento de tensão diante às várias mudanças obtidas nos cargos dos professores e da direção da escola. Foi um processo lento, em que praticamente, como diziam sentir algumas das entrevistadas, *“o projeto parou na escola”*. As atividades foram interrompidas por um tempo e o projeto novamente foi reavaliado pelos profissionais da escola.

Nesse processo, praticamente houve troca da maioria do corpo docente, bem como da diretora. Sabíamos que com a chegada de muitas professoras novas, o projeto passaria por um momento de readaptação, o que teria implicações nas atividades. O fato é que essa fase pela qual passaram as professoras para conhecer o projeto e se posicionar sobre ele não se deu da mesma forma para com os familiares, que tiveram suas participações interrompidas por um determinado tempo nas atividades, que, conforme vimos anteriormente

pelas falas das mães, configurou-se como um obstáculo muito importante para suas participações.

Muitas mães entrevistadas disseram ter sentido muito esse impacto, não sabendo muito bem do que se tratava. Telma acreditava ser um pouco pela falta de preparo da escola e mesmo delas, que não conseguiram prosseguir no desenvolvimento de CA. Conforme os relatos de Rosana e Gilda, não houve de fato um debate aberto sobre o projeto e as suas dificuldades e nem mesmo as situações problemáticas pelas quais estava passando a escola. Segundo Freire (2006) a questão não se pauta no fato de estar livre para falar do diálogo, mas sim na luta de poder participar de um diálogo vivo, que às vezes tem aparência de democrático, mas ocorre de modo autoritário. O fato é que as pessoas estavam vindo de um processo no qual o diálogo se fazia presente e de repente isso foi interrompido.

Embora as novas professoras tivessem aceitado o projeto na escola, acreditamos que este tempo se configurou por ser demasiado para os familiares, causando-lhes um impacto negativo nas suas participações. Praticamente, CA precisava ser novamente recomeçada. Aos familiares cabia-lhes voltar a se sentir parte dela, uma vez que tiveram distanciados seus mundos da vida pelo sistema. Muitos familiares, como indicaram as mães entrevistadas desta pesquisa, não mais retornaram. Porém, outros novos apareceram e aos poucos as atividades foram sendo retomadas. Tal processo conforme vimos nas falas, principalmente o das diretoras, começou de forma diferente da primeira vez, diante das possibilidades apresentadas pela escola e por seus/suas participantes.

Esse momento não afetou somente os familiares, mas também as professoras efetivas que já se encontravam na escola, que tiveram suas motivações iniciais distanciadas, conseqüentemente, dos atos comunicativos, provocando certo desconforto para algumas delas que sentiram ter o CA "voltado para trás". Vimos, portanto, que tiveram um movimento contrário ao do início do projeto que as deixou distante dele. Momento que pôde ser mantido por um longo período, ao considerarmos que as professoras, na época desta pesquisa, já se encontravam afastadas dele há dois anos. Sabemos que os processos democráticos apresentam desafios importantes a serem vencidos na prática, que precisam ser cuidadosamente trabalhados. Importa aqui dizer que embora as professoras não estivessem implicadas no projeto, elas, em sua grande maioria, não deixavam de mantê-lo vivo na escola por meio de suas ações voltadas para a melhoria da aprendizagem das crianças. Vimos, por exemplo, a preocupação de Ilda em querer atender suas crianças fora do horário das aulas; a preocupação de Fábia quanto à divulgação de CA aos familiares, a disposição de Eva quanto ao fato de poder participar de outro horário na biblioteca etc. Ações estas que se dão na medida de seu

tempo e de suas possibilidades. Ações essas que necessitam ainda estar vinculadas à criação de maiores espaços de reflexão e comunicação entre e para com todo o professorado, conforme nos indicaram as propostas levantadas por grande parte dos/as entrevistados/as: a importância de difundir mais as informações relativas ao projeto na escola, atingindo comunidade, familiares, professores etc.

Talvez isso não tivesse sido exposto de maneira tão clara para as professoras e os familiares como para a direção, que mostrou obter avanços significativos na condução da escola enquanto uma Comunidade de Aprendizagem. Resgatando as análises Freire (1993, p.91) podemos dizer que é difícil fazer democracia com reflexão e prática. Conforme nos disse Fábia às vezes *"achar que as pessoas entenderam ou achar que as pessoas acham não funciona"*. Ainda segundo Freire (*ibid.*) "é preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço". É o que faço que diz de minha lealdade e não o que digo". Essas reflexões são importantes de se fazer conjuntamente, de modo a contribuir para a consistência de uma prática mais democrática. Nesse processo, as sensibilizações tornam-se também importantes de serem realizadas sempre com certa freqüência.

Vimos que as crianças são referências centrais para divulgação de CA, assim como algumas mães. Sabemos das dificuldades enfrentadas pela escola no cotidiano escolar e que seria importante ter mais pessoas que representassem mais algumas frentes do projeto que podem ser questões a serem debatidas e consensuadas entre todos.

Acreditamos que o fator disponibilidade, como vimos anteriormente, apresenta-se como uma das peças-chave para a implicação, principalmente das professoras no projeto, tendo que ser melhor cuidado. Além da disposição, temos também outro aspecto importante a ser considerado que é o ato de vontade, porém os quais não são determinantes, já que as mudanças dependem necessariamente das ações ocorridas na inter-relação mundo da vida e sistema.

Levando em consideração estas análises e resgatando aquelas que já foram feitas em contexto espanhol, passamos agora a traçar as conclusões a respeito de ambos os contextos de modo a evidenciarmos os elementos que se mostram favoráveis e aqueles que se mostram como obstáculos a serem vencidos na concretização do projeto Comunidade de Aprendizagem nas escolas de periferias urbanas.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: BUSCANDO RELAÇÕES MAIS DIALÓGICAS E APRENDIZAGENS MAIS EFETIVAS ENTRE TODAS/OS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

> "Escolha tua melhor palavra ou teu melhor silêncio. Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos"
>
> **Carlos Drummond de Andrade**

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões a que este estudo 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 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.

Uma das discussões que procuramos traçar no primeiro capítulo foi justamente a respeito da importância que essas ações transformadoras representam 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. (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 de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, apresenta-se como uma transformação social e cultural da escola e do entorno porque envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade a favor da idéia de construir uma escola na qual todas as pessoas aprendam. Uma transformação que envolve a participação de todos os agentes educativos, por meio do diálogo igualitário, em busca da construção de consensos (MELLO, 2002).

Como já visto, o projeto CA envolve duas grandes etapas de transformação: 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). Vale destacar que a concretização de uma escola em Comunidades de Aprendizagem só se torna possível devido à participação de todos e todas (professorado, familiares, pessoas e coletivos do bairro e sociedade em geral) na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças que responda às necessidades da sociedade atual.

Iniciado em agosto de 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos, o projeto Comunidades de Aprendizagem foi trazido para o Brasil pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello com o intuito de diminuir a exclusão social nas escolas de periferia de nosso país, integrando nesse mesmo objetivo, escola e comunidade, instituição e bairro, enquanto uma parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos. A partir desse trabalho, todos acreditam em seu próprio

desenvolvimento e lutam, juntos, pela superação do fracasso escolar, e para uma melhor qualidade de ensino.

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 com base em Freire (2000:53) que não é 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 (*ibid*, p.54).

Acreditamos ainda, com base no referencial aqui estudado, que esta transformação também só será possível por meio da interação comunicativa entre todas as pessoas, capazes de linguagem e ação (Habermas, 1987, p. 19)[33]. 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 validez, em busca de entendimento. Entendimento o qual "(...) defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo" (FREIRE, 2000, p.58).

Princípios esses que puderam, no percurso da pesquisa, ser praticados entre todos os participantes deste estudo dentro da proposta metodológica de pesquisa comunicativa. Os dados aqui apresentados se configuraram em processos de reflexão conjunta entre pesquisadoras e todos/as entrevistados/as sobre o projeto Comunidades de Aprendizagem. As análises, 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

[33] Sabemos que Habermas se refere a um sujeito adulto, mas aqui, condizentes com Freire (2004, p. 59), tratamos da autonomia do ser educando criança, jovem ou adulto.

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 nosso[34]) 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 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.

---

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

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 dialogo 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 dicer 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 ai 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 (2002, 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, como já ressaltamos em capítulo anterior, 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, consequentemente 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 otimismos 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 Estratégicos, atribuindo a elas maior grau de autonomia nas tomadas das decisões. Assim vimos também um entorno mais dinamizado na escola Montserrat, 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. Esse fato fez muita diferença nas relações, se pensarmos especificamente na situação pela qual passou a escola brasileira no momento em que teve de decidir novamente se queria ou não o projeto. Foi um período em que não houve um diálogo entre todos e todas sobre o problema que estavam enfrentando, deixando muitos familiares e voluntariado sem o acesso às informações, prejudicando, portanto, suas participações.

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, 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. Referimo-nos, 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.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Traduzido por Dora Flashman. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 198l.

AYUSTE, Adriana; et al **Planteamientos de la pedagogia crítica.** Comunicar y transformar. Barcelona: Grão, 1994.

BECK, Urick. **La sociedade del riesgo**. Barcelona: Piados. (trabajo original publicado el 1986). 1998.

BECK, Urick, GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. 1997. **Modernização reflexiva.** Política, transición y estética en el orden social moderno. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1997

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega**.** LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática. Revista Universidade e Sociedade. **Caderno especial LDB**. Ano VII, nº 12, (p.162- 164) fevereiro , 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** 20 de dezembro de 1996, MEC

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Documento introdutório. Nov., 1995. (Mimeo)

CATAN, A. D. (org.). **Fórum Social Mundial**: construção de um mundo melhor. Governo do Rio Grande do Sul, Corag, Editora da Universidade, Editora Vozes, Unitrabalho e Veraz. Brasil, 2001

CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. In: **Cadernos de Pesquisa,** n º 70. São Paulo, agost/89. P.65-73.

CASTELLS. Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H.Macedo, D & Willis, P. In: **Nuevas perspectivas críticas em educación**. Barcelona: Paidós, 1994

_____ A sociedade em rede In: **A era da informação:** economia, sociedade e cultura**.** 6ª edição, Editora paz e terra, 2002a.

_____. O poder da identidade. In: **A era da informação**: economia, sociedade e cultura**.** 6ª edição. Editora paz e terra, 2002b.

_____. Fim de Milênio. In: In**: A era da informação:** economia, sociedade e cultura**.** 6ª edição. Editora paz e terra, 2002c.

CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). **Comunitats d'Aprenentatge.** Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000.

_____"RUPERTO MEDINA". **Proyecto Educativo**. Centro Educacional "Ruperto Medina", protugalete/ País Basco, 2001 –2002.

_____**Participación y no participación en la formación de personas adulatas en Catalunya.** UNESCO –CIDE. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1994-1996.

_____. **Teoria i metodología comunicativa:** diàleg i transformació social**.** ACES – CIRIT. Barcelona, 1998b.

_____**. Metodologia Comunicativo-crítica de la investigación en ciências sociales.** Metodologia Comunicativa de la investigación social. Espanha, 2004

_____. **Habilidades comunicativas y Desarrollo Social**. DGCYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1995-1998a.

CURY, Carlos R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. In:**Cadernos de Pesquisa,** nº82. São Paulo, ago./92. p.31-36.

DEMO, Pedro. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez – 4ª edição. São Paulo, 1996.

DÍAZ, J. , MEDINA, A. & SORDÉ, T. Metodologia comunicativa. In: GRUPO 90, AEDA E FAPEA. **I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas**. Barcelona. Paídos, 2001.

ELSTER, Jon. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Gedisa, 1998.

ESPANHA, **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, Avaluación, y del Gobierno de los Centros Escolares**, 20/11/1995, Madrid.

FERNANDES, Angela V.M. **Cidadania e educação:** análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil, ressaltando suas leis de diretrizes e bases. Tese de doutorado, 1995.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras.** Barcelona/Espanha: Paidós, 1997.

_____. FLECHA, Ramón., GÓMEZ, Jesus & PUIGVERT, Lídia. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001

_____ PADRÓS, M. I PUIGDELLÍVOL, I. (2003): Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad, **Revista del Fórum Europeu** d'Administradors de l'Educació, Organització i Gestió Educativa, núm. 5, septembre-octubre 2003, pp. 4-8. Bilbao: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació i CISSPRAXIS, S.A.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião da ANPEd-Caxambu. **Revista Brasileira de Educação** (10), Jan.-Abr. de 1999. P.58-78.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, São Paulo, Cortez, 1982

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: editora Olho d´Água, 1993.

_____ **Pedagogia da Indignação**-: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

_____ **Pedagogia da Esperança.** 11ª edição. São Paulo, editora Paz e Terra, 2003b

_____ **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

_____. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI. 1983 (Trabajo original publicado en 1967).

GADOTTI, Moacir. **A formação do educador e a nova LDB**. São Paulo. Mesa redonda. Salão de ideáis.1999

GEERTEZ, Clifford J. **La interpretación de las culturas**. Espanha:Gedisa. 4 ª reimpressão,1990.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. Editora Unesp, 1991.

_____. **Modernidad e Identidad del Yo**. Barcelona: Península. 1995 (Trabajo original publicado en 1992).

_____. **Para além da esquerda e da direita**. Tradução de Alvaro Tañer. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

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

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunciativa**. VoI.. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987a.

_____. **Teoria de la Acción Comunciativa**. VoII. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987b.

_____. **La crisis del Estado de bienestar y el agotamiento de las energías utópicas.** In: **Ensayos políticos**. Traducción de Ramón García Cotarelo. Barcelona, Ediciones Península, 1988 (p.113-134). (original publicado em 1981).

_____. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. Edições Loyola, São Paulo. Brasil, 2002.

_____**. Direito e Democracia entre facticidade e validade**. 2a ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, Vol. I, p. 36.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 6ª ed.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil Moderno**, 3ª reimpressão da 1ª edição de 1992, São Paulo, editora brasiliense, 2004.

JAUSSI, Maria, L. el al. **Comunidades de aprendizaje en Euskadi**: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas. 1ª edição, 2002

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.* In.: LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. U., 1986. Capítulo 3: p. 25-44.

MARINI, Fabiana. Comunidades de Aprendizagem ... **Relatório Parcial apresentado à Fapesp.** Orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, 2005

_____. **A relação entre escola e famílias de periferia urbana:** em busca de possibilidades de aproximação**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2003

_____. O que dizem os adultos responsáveis pelas crianças que vão mal na escola sobre a instituição e sobre a criança. **FAPESP**, Relatório de Iniciação Científica, 1999.

MEDINA, A. **Bases Teóricas y Metodológicas del Paradigma Comunicativo para la Investigación en Ciencias Sociales**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura i Canvi Social. Departament de Teoria Sociológica, Filosofia del Pret i Metodología de les Ciències Socials. Unviersidad de Barcelona: 2002.

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 Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

_____. Comunidades de Aprendizagem: Democratizando Relações entre Escola e Comunidade. 26A. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais/CD Rum.** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

PALOMARES, F,F. **Sociologia da Educación**. Person Ecucación, S.A., Madri, 2003.

PARO, Vitor, H. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia**,** 136 págs., Ed. Xamã, 1996.

PINTO, José M. R. **Administração e Liberdade:** um estudo do conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ROMANELLI, Otaíza.O. História da Educação no Brasil. 25ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda. 2001.

SANCHEZ, Marta. A.. *La Verneda Sant-Martí*: A school where people dare to dream. **Harvard Educational Review**, vol.69 n.3, fall 1999.

SARTI, C.A. Família Patriarcal entre os pobres urbanos?. In: **Cadernos de Pesquisa,** n º 82. São Paulo, ago./92. p.37-41.

SASO, Carmen Elboj. **Comunidades de Aprendizaje- um modelo de educación antirracista em la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura y Cambio Social. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofia del Derecho e metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona: 2001.

SASO, Carmen Elboj et al. **Comunidades de aprendizaje:** transformar a la educación. Barcelona: editora GRAÓ. 1ª ed, nov.2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas. S.P. Autores associados, 1997

SÃO PAULO. **Lei Orgânica do Município**. Emenda nº 6, de 11/06/1991.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 3º reimpressão.

VALLS, Rosa **Comunidades de Aprendizaje – uma 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: 1999.

YESTE, Garcia Carme. **Comunidades de Aprendizaje - De la segregación a la inclusión**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Teoria Sociológica, Filosofia Del Dret i Metodología de les Ciencias Socials; 2000-2002

Dados acerca da *Educação Brasileira*, disponível em http:// www.inep.gov.br (site visitado em 08/07/2007) e http://portal.mec.gov.br/ (site visitado em 09/05/2007)

Dados acerca da *Educação em âmbito internacional*, disponível em www.educare.pt/noticia (site visitado em 12/06/2007)

Dados acerca da *Lei Municipal de São Carlos* disponível em http://site.camarasaocarlos.sp.gov.br/historico.jsp (site visitado em 10/08/2007)

Dados acerca da *Educação em contexto espanhol*, disponível em www.mec.es/mecd/legislacion/index.html (site visitado em 12/09/2005)

Dados acerca do *Funcionamento das escolas espanholas*, disponíveis em:
http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/families/documenta/castella.pdf
http://xtec.cat/sisenahora/pdf/Document2.pdf (site visitado em 25/11/04)

Dados sobre *a Estrutura e Funcionamento do Governo catalão*:
http://www.gencat.net/generalitat/cas/index.htm
http:// constitucion.es/ (site visitado em 02/12/04)

APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃOES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Autorização

Eu _____, portador (a) do documento _____ autorizo _____ , criança/ adolescente sob minha responsabilidade, a participar da pesquisa intitulada *"Comunidades de Aprendizagem: um modelo de relação dialógica entre familiares e escola de periferia urbana",* desenvolvida por Fabiana Marini Braga.

Estou ciente de que a pesquisa envolverá entrevistas em profundidade com a referida criança/adolescente, as quais posteriormente serão apresentadas e analisadas conjuntamente.

Autorizo ainda a utilização de fotografia e filmagem com a referida criança/adolescente, na realização do trabalho e sua posterior divulgação.

Termo de participação

Eu _____ declaro estar de acordo em participar das entrevistas a serem utilizadas na pesquisa intitulada *"Comunidades de Aprendizagem: um modelo de relação dialógica entre familiares e escola de periferia urbana",* desenvolvida por Fabiana Marini Braga. Estou ciente de que responderei as questões abordadas na entrevista, que posteriormente serão analisadas conjuntamente. Sei que a pesquisadora realizará fotos e filmagens comigo. Autorizo que tais registros sejam feitos e que sejam posteriormente utilizados na divulgação do trabalho.

_____

À Profa. Dra. Geria Montanari
Digníssima Secretária de Educação e Cultura
Da Prefeitura Municipal de São Carlos

Pedido de Autorização

Eu, Fabiana Marini Braga, R.G. 25.200.445-0, peço autorização para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de São Carlos, para a realização de minha pesquisa intitulada: *"Comunidades de Aprendizagem: um modelo de relação dialógica entre familiares e escola de periferia urbana"*, orientada pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, junto a EMEB Antônio Stella Moruzzi. A coleta de dados implicaria entrevistas com direção, professoras e ex-professoras, estudantes e ex-estudantes, familiares e voluntariado – pessoas que participam ou já participaram do projeto, bem como a utilização das descrições dos dossiês realizados pelo NIASE sobre o desenvolvimento do projeto de Comunidades de Aprendizagem na referida escola. O intuito é identificar e analisar as mudanças e práticas ocorridas na relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças nesta escola.

Reconhecendo que o projeto é de grande relevância social, agradeço desde já a colaboração e atenção.

_____

Fabiana Marini Braga

_____

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

Termo de Compromisso

Eu, Fabiana Marini Braga, R.G. 25.200.445-0, na função de pesquisadora do projeto intitulado: *"Comunidades de Aprendizagem: um modelo de relação dialógica entre familiares e escola de periferia urbana"*, comprometo-me a investigar como diferentes agentes educativos (professores, direção, voluntariado, alunado, etc) relatam e analisam as práticas realizadas em duas escolas inseridas no projeto de C.A (uma localizada no Brasil e outra na Espanha), que se dão juntamente com a participação dos familiares e voluntariado e as mudanças ocorridas na relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças nestas duas escolas.

Num primeiro momento serão realizadas as entrevistas em profundidade com os/as participantes. Após esta etapa, as entrevistas serão analisadas individualmente, buscando-se no conteúdo dos discursos as maneiras de como os familiares, a direção, os/as professores/as, os/as voluntários/as vêem as mudanças na relação escola-família e na aprendizagem das crianças, após o ingresso da escola no projeto de Comunidades de Aprendizagem. Na segunda etapa, será realizado o cotejo entre todas as entrevistas e a bibliografia fundamental, verificando as similaridades e as especificidades de cada escola. Por fim, serão apresentados os dados advindos das entrevistas aos participantes para se fazer à interpretação dos dados conjuntamente, possibilitando uma reflexão e diálogo sobre os temas levantados na entrevista.

O horário e local das entrevistas serão combinados com as/os participantes.

Assumo o compromisso descrito acima e agradeço a colaboração.

_____

Fabiana Marini Braga

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UM MODELO DE PARTICIPAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ESCOLAS E FAMILIARES DE PERIFERIA URBANA.

Tendo por base o quadro levantado pelos trabalhos de Iniciação Científica e de Mestrado, sobre propostas de aproximação entre a relação família-escola de periferia urbana, e, mais recentemente, tendo o projeto de Comunidades de Aprendizagem como referência para a construção de diálogo entre ambas as instituições é que se dimensionou a questão de pesquisa proposta para este projeto de doutorado: *sob as perspectivas de familiares, crianças, voluntariado e de profissionais da escola que assume o projeto CA, quais as principais melhorias ocorridas nas relações entre as partes e na aprendizagem das crianças?*

Para tanto, esse estudo tem por objetivos:

- Identificar e analisar as mudanças ocorridas na relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças em duas escolas inseridas no projeto de C. A;
- Descrever e analisar práticas realizadas nessas duas instituições de ensino que se dão juntamente com a participação dos familiares e voluntariado.

De modo a responder tais objetivos, foi prevista inicialmente a realização de entrevistas semi-estruturadas com a direção, a coordenação, familiares, professores/as e voluntários de duas escolas localizadas na Espanha, que estejam inseridas no projeto de Comunidades de Aprendizagem há mais de dois anos.

Nessas escolas, além de entrevistas serão feitas algumas observações do contexto da escola, bem como de algumas reuniões, eventos, participações que envolvam os familiares e o voluntariado dentro dela. Após essa etapa, as entrevistas serão analisadas individualmente, buscando-se no conteúdo dos discursos as maneiras de como os familiares, a direção, os/as professores/as, os/as voluntários/as vêem as mudanças na relação escola-família e na aprendizagem das crianças, após o ingresso da escola no projeto de Comunidades de Aprendizagem. Posteriormente, será realizado o confronto entre todas as entrevistas, as descrições das observações e a bibliografia fundamental, verificando as similaridades e as especificidades de cada escola.

Tal pesquisa vem sendo realizada desde 2003, com financiamento FAPESP. Seu término está previsto para março de 2007. No final de 2004 e meados de 2005 a doutoranda esteve estudando mais profundamente o projeto de C.A e coletando dados da pesquisa no estado espanhol. O projeto é acompanhado por meio de relatórios anuais.

Conforme apresentado, tal pesquisa estava prevista para ser coletada integralmente em estado espanhol, porém, conforme indicado pela/o parecerista que analisou o relatório, foi considerada de extrema relevância a possibilidade de pesquisar também escola brasileira, uma vez que o projeto Comunidades de Aprendizagem já se encontrava em andamento nesse contexto.

Nesse sentido, pensamos em incorporar o estudo também na EMEB "Antônio Stella Moruzzi", que é a pioneira do projeto de Comunidades de Aprendizagem no Brasil. Nesta, pretende-se realizar entrevistas com alguns familiares, voluntários, professores e direção desta escola que já vem trabalhando dentro do projeto C.A e analisar os dossiês confeccionados a cada semestre pelo NIASE.

_____

Fabiana Marini Braga

APÊNDICE B: ROTEIROS DE PESQUISA BRASILEIRA

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM CONTEXTO BRASILEIRO

PROFESSORADO
Nome
Escola que atua
Sala que atua

Em relação a sua docência e a escola:

1. Há quanto tempo é professora?
2. Desde quanto tempo está na escola?
3. Em que série está atuando?
4. Quantas crianças há na sala?
5. Como é o desempenho e quais as dificuldades das crianças em sala?
6. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades presentes na sala de aula que mais afetam a aprendizagem das crianças?
7. Que sugestões propõem para a melhoria dessas dificuldades?
8. Quais são as principais dificuldades que mais afetam as escolas atualmente?

Em relação ao projeto CA e participação das famílias:

1. Por que decidiu participar do projeto?
2. Quais as principais transformações da escola desde que ingressou no projeto?
3. Acredita que o projeto ajuda a responder à problemática da participação dos familiares e a melhorar a aprendizagem das crianças? Dê exemplos?
4. Participa de alguma atividade? Qual? Que repercussões tais atividades têm para você e para a aprendizagem das crianças? Exemplifique?
5. Como avalia o projeto na escola?

Em relação à biblioteca tutorada:
1. Acredita que esta atividade repercute na aprendizagem das crianças?
2. Você notou diferença na aprendizagem das crianças que participam da biblioteca? Dê exemplos?

Em relação aos grupos interativos:
1. Você tem grupo interativo em sua sala?
2. Acredita que esta atividade ajuda na melhoria da aprendizagem das crianças e nas relações entre elas? E para os familiares? Acredita que é importante a entrada dessas pessoas nas salas de aulas?
3. Você notou mudanças de aprendizagem nas crianças? Exemplifique?
4. E quanto às suas aprendizagens, o que você aprendeu com esse processo?

FAMILIARES
Nome
Idade

Em relação a sua vivência e a sua família:

1. De onde é?
2. Há quanto tempo vive aqui?
3. Gosta de viver aqui?
4. Tem filhos ou filhas? Quantos/as? Quais são suas idades?
5. Estão na escola? Em quais séries se encontram?

Em relação ao projeto CA e as mudanças ocorridas na escola:

1. Conhece o projeto CA na escola? Desde que se iniciou o projeto, você acredita que houve mudanças?
2. Quais foram as principais mudanças que você considera importantes para haver participação dos familiares e para a aprendizagem das crianças?
3. Como vê a escola agora com o projeto?
4. Que diferença você vê entre essa escola e outra que conhece?

Em relação a sua participação na escola:

1. Costuma freqüentar a escola de seus filhos? Em quais momentos?
2. Você fica sabendo quais são as atividades oferecidas pela escola para os familiares ou para as crianças?
3. Como fica sabendo?
4. Como acha que poderia ser divulgado essa informação aos familiares?
5. Acredita ser importante a escola oferecer atividades aos familiares?
6. Como valoriza a abertura da escola aos familiares? Acredita que sua relação com a escola mudou? Em que sentido?
7. Participa de alguma atividade oferecida pela escola? Qual?
8. Gostaria de participar?
9. Que outras atividades você gostaria de realizar na escola?
10. A seu ver, como poderia motivar mais os familiares a participarem da escola? Que sugestões propõe?
11. Acredita que sua participação na escola é importante para a aprendizagem das crianças?
12. Que outras mudanças você proporia para a escola para que todas as pessoas aprendessem mais?

Em relação à participação dos familiares:

1. Quais são as principais dificuldades que mais afetam a relação família-escola atualmente?
2. Que sugestões propõem para a melhoria dessas dificuldades?
3. Como vê a entrada do voluntariado e familiares dentro da escola, nas classes ou nas atividades? Quais seriam as repercussões?
4. Que pensa da participação dos familiares? Houve melhoria na participação dos familiares com a entrada do projeto CA na escola? Como valoriza esse fato?
5. Como se dá a participação dos familiares na sala de aula?
6. Acredita que tal participação ajuda a melhorar a aprendizagem das crianças e se aproximar da escola?
7. Que outras mudanças você proporia para a escola para que todo mundo participasse mais?

DIREÇÃO
Nome:
Escola:

Em relação a sua formação:

1. Há quanto tempo está como diretora ou vice-diretora nessa escola?
2. Desde quanto tempo estão na escola?
3. Como caracteriza esta escola?
4. Quais são seus aspectos positivos?
5. Quais são suas principais dificuldades?
6. Que relações estabelecem com as crianças e com o professorado?
7. Quais são as principais problemáticas que mais afetam as escolas atualmente?

Em relação ao projeto de Comunidades de Aprendizagem e participação das famílias:

8. Por que decidiu participar do projeto?
9. Conte-me um pouco do processo de transformação da escola?
10. Quais as principais transformações da escola desde que ela ingressou no projeto?
11. Quais as principais dificuldades?
12. Que dificuldades havia anteriormente na escola e que estão sendo solucionadas?
13. Que propostas indicam para a superação dessas dificuldades?
14. Enquanto direção, como vê a viabilização do projeto no dia-a-dia? Que dificuldades enfrentam? Que propostas sugerem?
15. Quais foram as principais aprendizagens que vocês obtiveram com o projeto?
16. O que acham do trabalho em comissões?
17. Como vê a participação do professorado, dos familiares, do voluntariado dentro da escola? Como valoriza esta ocorrência? Acredita que é melhor para a escola e para a aprendizagem das crianças? Que dificuldades enfrentam? Que soluções propõem?
18. Acredita que este projeto ajuda a responder a problemática da participação dos familiares?
19. Chegou notar alguma mudança em relação à participação das famílias com o projeto e na aprendizagem das crianças? Exemplifique?
20. Quais foram as transformações?
21. Quais foram as dificuldades?
22. Que sugerem para melhorá-las?
23. Que outras mudanças proporiam para a escola para que todo mundo participasse e aprendesse mais?

REPRESENTANTE SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

1. Nome?
2. Idade?
3. Formação?
4. Qual seu papel aqui?
5. Como conheceu o projeto? Qual sua função dentro dele?

6. Como vê o desenvolvimento do projeto nas atuais escolas? Aponte semelhanças e diferenças?
7. Acredita que houve melhorias e mudanças nestas escolas comparadas com as outras? Quais?
8. Acredita que o projeto ajuda a potencializar a participação dos familiares dentro da escola e a aprendizagem das crianças?
9. Como você vê a viabilização dele no dia-a-dia das escolas? Aponte dificuldades e pontos positivos?
10. Sabemos que ele cria demandas na escola por meio da ajuda do voluntariado? Caso não tenha um voluntariado, como você vê esta questão?
11. Qual o impacto do projeto na Secretaria?
12. Qual o impacto do projeto para a cidade?
13. Como vê a demanda do projeto para outras escolas? Há possibilidade de ampliação? Vocês já pensaram sobre isso? De que forma se organizaria para suprir esta demanda?
14. Em sua opinião, o projeto CA tem algum vinculo ou semelhança com o projeto político pedagógico da escola?
15. No geral, como você avalia o projeto? Aponte aspectos positivos e negativos.

APÊNDICE C: ROTEIROS DE PESQUISA ESPANHOLA

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS REALIZADAS EM CONTEXTO ESPANHOL

Profesorado
Nombre:
Nivel que actúa:
Materia que da:

En relación a su docencia y al centro en que actúa:

1. ¿ Ha cuanto tiempo es maestro /a?
2. ¿ Desde cuanto tiempo estás en este centro?
3. ¿ En quales niveles estás dando clases?
4. ¿ Cuáles asignaturas que estás dando?
5. ¿ Cuántos niños y niñas hay en tu clase?
6. ¿ Cuáles son las problemáticas que más afectan a los centros educativos actualmente?
7. ¿Cuáles son las problematicas que más afectan a relación entre familias y escuela?

En relación al proyecto de Comunidades de Aprendizaje y participación de las familias:

8. ¿ Por qué decidiste participar en el proyecto?
9. ¿ Cuáles las principales transformaciones del centro desde que se ingreso en el proyecto?
10. ¿Crees que este proyecto ayuda a responder la problemática de la participación de los familiares?
11. ¿Ahora hay más familias participando?
12. ¿ Hubo mejoras en la participación de los familiares con el proyecto?
13. ¿Cuáles son las dificultades?
14. ¿ Cuáles son las actividades que están teniendo envolvimiento de los familiares?
15. ¿Participas de alguna actividad? ¿Cuál? ¿Qué repercusiones tienes para vosotras y para aprendizaje de los niños?

En relación a la formación de familiares:

16. ¿ Se hace formación de familiares en el centro?
17. ¿ Como crees que repercute esta formación de las familias en el aprendizaje de los niños y niñas?

En relación a grupos interactivos:

18. ¿ Haces grupos interactivos?
19. ¿ Crees que esta actividad ayuda en la mejoría del aprendizaje de los niños y niñas y en las relaciones entre ellos?
20. ¿E para los familiares? ¿ Crees que es importante su entrada en las clases?

En relación a participación de los familiares:

21. ¿ Como ves la entrada de voluntariado y familiares en el centro, en la formación y en las clases? ¿ Qué repercusiones tiene?
22. ¿Qué piensas de la participación de las familias? ¿ Creías que era posible esta participación?
23. ¿ Como valoras este hecho? ¿ Ha cambiado tu visión sobre las familias?
24. ¿ Te gusta que las familias estén participando en la escuela? ¿ Crees que es mejor para vosostros/as y para la aprendizaje de los niños?
25. ¿ Qué más cosas cambiarias en la escuela para que todo el mundo aprendiese más y participase más?

Familiares
Nombre:
Edad:
Tiene hijos/as en el centro: Cuantos:

En relación a su vivencia e su familia:

1. ¿ De donde eres?
2. ¿Cual fue el motivo por el que ha venido?
3. ¿ Ha cuanto tiempo vives aquí?
4. ¿ Te gusta vivir aquí?
5. ¿ Tiene hijos o hijas?, ¿cuantos?
6. ¿ Cuáles son sus edades?
7. ¿ Están en la escuela? En cuales niveles se encuentran?

En relación a su participación:

8. ¿ Estás acostumbra a frecuentar la escuela de sus hijos? ¿En cuales momentos?
9. ¿Participas de alguna actividad ofrecida por el centro (formación de familiares, grupos interactivos, informática, etc)? ¿ Cuál?
10. ¿ Desde hace cuanto tiempo que estás participando?
11. ¿ Como te enteraste de que se realizaba esta actividad?
12. ¿ Les gusta participar? Crees que es importante la escuela ofrecer actividades para los familiares?
13. ¿ Hay muchas personas que participan?
14. ¿ Qué repercusiones tiene para tus hijos e hijas, en su aprendizaje en la escuela?

En relación al proyecto de aprendizaje y a los cambios del centro:

15. ¿ Conoces el proyecto de comunidades de aprendizaje de la escuela?. Desde que se inició el proyecto, ¿qué cosas crees que han cambiado más?
16. ¿Cuáles fueran las principales transformaciones que tu consideras importantes en relación la participación dos familiares e en la aprendizaje de los niños y niñas?
17. ¿ Como ves tu escuela ahora con el proyecto?

En relación al centro:

18. ¿ Que diferencias ves entre esta escuela y otras que conozca?
19. ¿ Como valoras la obertura del centro a los familiares? ¿ Ha mejorado vuestra relación con la escuela? En qué sentido?
20. ¿ Qué mas cosas te gustaría hacer en la escuela?
21. ¿ Qué más cosas cambiarias en la escuela para que todo el mundo aprendiese más?

Voluntariado
Nombre:
Edad:
Actividad en que actúa:

En relación a su participación en el centro:

1. ¿Desde hace cuanto tiempo participas como voluntario /a en este centro?
2. ¿Cómo te enteraste de la actividad?
3. ¿En cuáles actividad participas?
4. ¿Crees que es importante su participación para el centro? Porque? ¿E para vosostro /a?
5. ¿Crees que contribuyes para el aprendizaje de los niños e familiares?
6. ¿Cómo es tu relación con el centro?
7. ¿Cuáles son sus motivaciones para participar?

Se participas de grupos interactivos:

8. ¿Te gusta estar en clases con los niños?
9. ¿Crees que los grupos favorecen el aprendizaje de los niños? ¿Cómo?

Se participas en formación de familiares:

10. ¿Como es tu relación con los familiares?
11. ¿Crees que el proyecto contribuye para la participación de los familiares?
12. ¿De que forma repercute esta formación en el aprendizaje de los niños?

Alumnos:
Nombre:
Edad:
Curso:

1. ¿Te gusta la escuela?
2. ¿Qué cosas te gusta mas?
3. ¿Te gustan ver las madres y los padres participando de las actividades en la escuela ? (la biblioteca, en las clases de aula o estudiando en las clases de alfabetizacion) ¿Crees que es mejor para vosotros /as?

En relación a grupos interactivos:

4. ¿ Que es lo que más te gusta de hacer en los grupos interactivos?
5. ¿Aprendes más? Porque crees que aprendes más?

6. ¿Te gusta que vengan familiares e personas voluntarias a tu clase? ¿Porque? ¿Te ayudan a aprender más?

En relación al centro:
¿Te gusta de cómo tu escuela está ahora con más personas voluntarias e familiares?
¿Qué cosas cambiarias en la escuela para que todo el mundo aprendiese más?

Dirección
Nombre:
Centro:

En relación a su formación:

1. ¿ Ha cuanto tiempo es directora?
2. ¿ Desde cuanto tiempo estás en este centro?
3. ¿ Cuáles los aspectos positivos de este centro?
7. ¿ Cuáles las principales dificultades?
8. ¿ Qué relación establece con los niños y niñas, con el profesorado?
9. ¿ Cuáles son las problemáticas que más afectan a los centros educativos actualmente?

En relación al proyecto de Comunidades de Aprendizaje y participación de las familias:

10. ¿ Por qué decidiste participar en el proyecto?
11. ¿Cuéntame un poco el proceso de transformación de la escuela?
12. ¿ Cuáles las principales transformaciones del centro desde que ingresó en el proyecto?
13. ¿Cuáles las principales dificultades?
14. ¿Qué problemáticas que había anteriormente en el centro e que se están solucionando?
1. ¿Como ves la participación de los familiares en la escuela y de otras personas voluntarias dentro de la escuela?
15. ¿Crees que este proyecto ayuda a responder a la problemática de la participación de los familiares?
16. ¿Habéis notado cambios en relación a las familias?
17. ¿ Hubo mejoras en la participación de los familiares con el proyecto y en la aprendizaje de los niños?
18. ¿ Cuáles son las actividades que están teniendo envolvimiento de los familiares?

En relación al envolvimiento de los familiares:

19. ¿ Como ve la entrada de voluntariado y familiares en el centro, en la formación y en las clases? ¿ Qué repercusiones tiene?
20. ¿Qué piensas de la participación de las familias? ¿ Creías que era posible esta participación?
21. ¿ Como valoras este hecho? ¿ Ha cambiado tu visión sobre las familias?
22. ¿ Te gusta que las familias estén participando en la escuela? ¿ Crees que es mejor para la escuela y para el aprendizaje de los niños?

26. ¿ Qué más cosas cambiarias en la escuela para que todo el mundo aprendiese más o para que hubiera más participación de las familias?