

# **ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A ÁREA DE DIDÁTICA**

Adriana Fernandes Coimbra **Marigo** – UFSCar

Roseli Rodrigues de **Mello** – UFSCar

## **Resumo**

Este trabalho focaliza resultados de duas pesquisas de natureza teórica, com objetivo geral de relacionar a perspectiva da aprendizagem dialógica com as atuações educativas de êxito promovidas em comunidades de aprendizagem. A aprendizagem dialógica resulta do empenho de pessoas que se disponham a dialogar, a despeito de hierarquias sociais e educativas. Esse conceito vem sendo desenvolvido, desde a década de 1970, pelo Centro Especial de Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona e se fundamenta em ampla base científica multidisciplinar, com destaque para a filosofia e a sociologia de Habermas (2001), a educação de Paulo Freire (2005) e a psicologia histórico-cultural de Vygotski (2009). Analisamos as principais fontes teóricas da concepção da aprendizagem dialógica e extraímos evidências de publicações do CREA junto à comunidade científica internacional e de relatórios de pesquisas por ele realizadas. Entre os principais resultados, destacamos que a diversidade cultural é chave em escolas que atuam com grupos socialmente vulneráveis, no contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** ensino; escola; diversidade cultural.

# **ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A ÁREA DE DIDÁTICA**

## **Introdução**

Desde os anos de 1980, ampliam-se os desafios educativos apresentados à escola brasileira. Ao passo que se propõe o aumento do acesso à escolarização básica, aprofunda-se, a partir da redemocratização da sociedade brasileira, a diversidade

cultural, destacada entre os desafios para o ensino escolar. Entre avanços e desafios, a escola brasileira vem demandando consistente embasamento científico para os processos de ensino e aprendizagem sob sua responsabilidade, considerando-se este complexo contexto e suas contínuas e aceleradas mudanças.

Nesse cenário, a didática, enquanto área da pedagogia dedicada ao ensino, tem se debruçado sobre a necessidade de qualificar os processos de ensino e aprendizagem concretizados nas escolas, buscando formas de compreensão e de reorganização desses espaços para que se promova o acesso e o efetivo domínio dos instrumentos socialmente priorizados. Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) nos alertam sobre os compromissos dessa área com os resultados da aprendizagem observados na atual escola brasileira, a fim de que sejam oferecidas respostas que contribuam para a democratização do conhecimento, enquanto chave para inclusão na sociedade contemporânea.

De fato, cresce em todo o mundo a preocupação com a qualificação da educação escolar, como fator de desenvolvimento humano e social. Essa preocupação se revela em políticas públicas internacionais, tais como as propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Mas, nesse panorama mundial, o Brasil ainda ocupa posição periférica, conforme revelam os resultados do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA – *Programme For International Student Assessment*).<sup>1</sup>

Visando contribuir para a área da didática, apresentamos o conceito de aprendizagem dialógica como possível resposta aos desafios de democratizar o acesso ao conhecimento escolar, nas escolas brasileiras contemporâneas. Esse conceito vem sendo adotado, em diferentes países do mundo, inclusive no Brasil, por escolas que decidem se transformar em comunidades de aprendizagem. Ao passarem por esse processo de transformação, tais escolas vêm demonstrando que desafios, como a diversidade cultural, podem revelar possibilidades de atuação que conduzam a uma educação de máxima qualidade para todas as pessoas.

Em vista dessa demonstração, neste trabalho focalizaremos resultados de pesquisas de natureza teórica, com objetivo geral de relacionar a perspectiva da aprendizagem dialógica com as atuações educativas de êxito promovidas nas comunidades de aprendizagem. Para alcançar este objetivo, abordaremos, primeiramente, a aprendizagem dialógica e seus princípios constituintes, e as propostas da concretização deste conceito nas comunidades de aprendizagem. Em seguida, revelaremos nossos caminhos de pesquisa, percorridos entre 2011 e 2015, para que, ao final, possamos oferecer evidências das atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Na última participação brasileira no PISA, em 2012, os resultados dos estudantes brasileiros colocaram o Brasil em 58º lugar, entre 65 países avaliados (OECD. BRAZIL – Country Note – Results from PISA 2012. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2015).

## **A aprendizagem dialógica como orientação de escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem**

Desde o final do século XX, o cenário globalizado tende a se modificar rapidamente, enquanto o convívio entre pessoas e grupos culturais diversos se intensifica, com apoio das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Nesta sociedade da informação, assim chamada por alguns autores da sociologia contemporânea (FLECHA, GÓMEZ, PUIGVERT, 2001), desafios inéditos são promovidos e salienta-se o papel do conhecimento, como inquestionável valor cultural, social e econômico, ao passo que a escola ainda se mantém, entre as principais instituições educativas.

Considerando a complexidade sociológica e as necessidades educativas contemporâneas, o conceito de aprendizagem dialógica se propõe a oferecer respostas que efetivamente contribuam para a democratização do acesso ao conhecimento escolar. Esse conceito vem sendo desenvolvido, desde os anos de 1970, pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha. No Brasil, o conceito vem sendo investigado, difundido e aprofundado, desde 2002, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Segundo Aubert, Flecha, García, Flecha e Racionero (2008), o conceito de aprendizagem dialógica está sustentado por ampla base científica multidisciplinar, com destaque para a filosofia e a sociologia de Jürgen Habermas (2001), a educação de Paulo Freire (2005) e a psicologia histórico-cultural de Lev. S. Vygotski (2009). De acordo com esses autores, as respostas demandadas pela sociedade da informação requerem a integração de diversas áreas de conhecimento, como também a coordenação das ações de diferentes pessoas envolvidas com os processos educacionais. Voltando-se para ações sociais e educativas com sentido de transformação, o conceito de aprendizagem dialógica afirma a importância de se contar com as interações e o diálogo entre todos os agentes educativos envolvidos – profissionais da educação, familiares e comunidades de entorno, para que se busque eficiência e equidade social por meio da escolarização.

Analisando as teorias sociológicas contemporâneas, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) apontam a necessidade de se considerar o cenário de aceleradas mudanças na vida humana, à medida que se transita do desenvolvimento industrial, consolidado no modo de produção capitalista, para o desenvolvimento informacional. Na perspectiva sociológica dual, autores como Giddens (2003) consideram a mútua influência exercida entre estruturas e agência humana, revelando brechas e desafios para se promover transformações nas instituições sociais deste momento. Diante de contribuições como estas, revela-se a insuficiência de teorias e práticas que, excessivamente apoiadas em

conhecimentos especializados e em práticas acadêmicas, desconsideram que a educação ocorre de maneira integrada e em diversos contextos da existência humana.

Nesse sentido, a aprendizagem dialógica resulta do empenho de pessoas que se disponham a dialogar, a despeito das hierarquias sociais e educativas, considerando sete princípios complementares e articulados entre si: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008).

O diálogo igualitário pressupõe que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e de ação, de modo que podem se entenderem entre si, para resolverem situações problemáticas relacionadas aos seus contextos de existência. Assim, podemos constituir condições comunicativas não coercitivas, para que as pessoas apresentem e validem os argumentos apresentados ao grupo no qual participam.

Como inteligência cultural, entende-se que todas as pessoas aprendem e demonstram conhecimentos e habilidades de diferentes origens culturais. Ao favorecermos o diálogo igualitário, as pessoas podem compartilhar suas compreensões e formas de resolver problemas, ampliando as possibilidades de superar as dificuldades vivenciadas pelo coletivo.

A transformação se refere ao desenvolvimento subjetivo, desencadeado a partir das interações, como também às mudanças com sentido social, empreendidas na realidade objetiva. Nesse sentido, essas formas de desenvolvimento são potencializadas com a participação igualitária de mais pessoas nas ações sociais.

Na dimensão instrumental, considera-se a importância de compreender e utilizar instrumentos culturalmente elaborados para realizar tarefas e criar novas respostas aos desafios que venham surgindo. Enfatiza-se a busca de autonomia para uso efetivo do conhecimento acadêmico, haja vista seu valor social e cultural na sociedade contemporânea.

A criação de sentido destaca a necessidade de se buscar referências vitais para orientação pessoal e social, frente aos dilemas da vida contemporânea. Em vista da profusão de informações veiculadas pelos diferentes canais, propõe-se buscar essas referências, recorrendo-se à comunicação, à reflexão e à elaboração de projetos em comum para a ação humana.

Enfatizando a vida coletiva, a solidariedade se revela como característica essencial para se promover a inclusão social e a equidade nas condições de existência de todas as pessoas. Sendo assim, o grupo envolvido pode expressar suas necessidades e indicar as prioridades nas ações a serem realizadas.

Adicionalmente, a igualdade de diferenças propõe a valorização e o respeito às diferentes formas de existência, em articulação com a luta pela equidade social. Nesse sentido, as diferenças devem ser consideradas no eixo de igualdade entre todos os seres

humanos, buscando-se promover os mesmos direitos de ser e de viver de acordo com as escolhas feitas.

A partir da síntese desses princípios, enfatizamos que, nas comunidades de aprendizagem, as escolas adotam o conceito de aprendizagem dialógica para fundamentarem suas práticas educativas (AUBERT et al., 2008). Esse processo de transformação ocorre em duas etapas: a de ingresso, integrada pelas fases de sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento; e a de consolidação, que se dá por meio de investigação, formação e avaliação.

Sintetizando essas etapas, a partir de Mello, Braga e Gabassa (2012), realçamos que a transformação se inicia com o estudo intensivo dos principais conceitos teóricos e das necessidades de transformação da escola, no contexto da sociedade da informação. Considera-se como fundamental que todas as pessoas envolvidas compreendam as atuações educativas que passarão a ser realizadas na escola. Tomada a decisão pela transformação, todas as pessoas sonham com a escola que querem concretizar, expressando necessidades e desejos relativos à promoção da aprendizagem, os quais, posteriormente, serão organizados para que toda a comunidade possa planejar e se envolver em comissões formadas para buscar sua realização. Nesse sentido, almeja-se a máxima aprendizagem de todo o alunado, em um ambiente orientado pelo diálogo e pelo respeito entre toda a comunidade. Seguindo-se à etapa de ingresso, a consolidação do processo ocorre, em meio à intensificação das interações e do diálogo, enquanto dimensões fundamentais da aprendizagem promovida nas comunidades de aprendizagem. Considera-se a necessidade de constante e coletivamente refletir sobre os caminhos percorridos e identificar novas necessidades formativas e desejos da comunidade, decorrentes das alterações no contexto, na equipe de profissionais e na aprendizagem do alunado.

Muitas escolas vêm se transformando em comunidades de aprendizagem em diferentes países, como Espanha, Brasil e Chile (AUBERT et al., 2008; MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012), demonstrando a possibilidade de recriação do conceito de aprendizagem dialógica em diferentes escolas e contextos culturais, e permitindo o alcance do êxito educativo por meio de atuações diversas. Entre as atuações educativas de êxito orientadas pelo conceito de aprendizagem dialógica, destacamos: tertúlia literária dialógica, grupos interativos, formação de familiares, bibliotecas tutoradas, participação da comunidade, prevenção dialógica de conflitos (AUBERT et al., 2008).

As tertúlias literárias dialógicas são encontros realizados regularmente para compartilhar compreensões sobre clássicos da literatura universal, previamente selecionados e lidos, em acordo com o grupo. Esses encontros podem ser realizados dentro e fora da sala de aula, com pessoas de diferentes idades e níveis de escolaridade, conduzindo a uma criação dialógica integrada por conhecimentos, experiências e sentimentos, como também pela sua proposta igualitária de participação.

Nos grupos interativos, integrados em média por quatro estudantes diversos, conforme critérios de gênero, nível de aprendizagem, raça, idade, etc., propõe-se a realização de

quatro a seis atividades diferentes de reforço de conteúdos previamente ensinados em tempo médio de 20 a 30 minutos, com interações moderadas por uma pessoa voluntária em cada atividade. Ao final do tempo pré-estabelecido, o alunado muda de atividade, de modo a realizar coletivamente diferentes atividades. Considerando que a função do voluntário é de fundamentalmente promover as interações dialógicas entre o alunado, não se requer nível de escolaridade ou conhecimento acadêmico.

A formação de familiares ocorre, em comunidades de aprendizagem, a partir da fase de sonhos, quando todas as pessoas expressam desejos e necessidades formativas. Desse modo, a escola se converte em espaço para a realização de programas, cursos e atividades diversas, contando, com parcerias e com a própria comunidade para esse atendimento.

Propõe-se que a participação de voluntariado também ocorra na biblioteca da escola, aproveitando-se este espaço para que os estudantes realizem suas atividades, com orientação de pessoas disponíveis para apoiá-los. Ademais, as pessoas da comunidade também estão presentes nas comissões mistas, formadas para decidir, planejar e avaliar, para argumentarem no sentido de melhor compreensão e orientação das prioridades realizadas por aquele contexto.

Enfim, as atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem visam oferecer possibilidades de diversificar as interações e se promover o diálogo. Nessa proposta, a diversidade cultural se revela como riqueza de conhecimentos a ser compartilhada para promover a aprendizagem de todas as pessoas.

### **Caminhos para pesquisar a aprendizagem dialógica e sua fundamentação científica**

Para obtenção dos resultados aqui apresentados, recorreremos a duas pesquisas de natureza teórica, realizadas concomitantemente entre 2011 e 2015. Entendemos, de acordo com Laville e Dionne (1999), a importância de realizar pesquisas teóricas para sistematizar conhecimento social e cientificamente relevante, cuja constituição se apoie em evidências que efetivamente contribuam para alcançar êxito educativo em contextos escolares diversos. Em pesquisas desta natureza, devem ser buscadas as fontes mais qualificadas, inclusive em âmbito da comunidade científica internacional, recorrendo-se a instrumentos de pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1970) e de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2012) para alcançar profundidade na interpretação dos dados e atualizar os fundamentos dos processos investigados.

Com base nessas considerações, em uma das pesquisas, de caráter mais amplo, buscamos aprofundar a compreensão sobre os princípios constituintes do conceito de aprendizagem dialógica e a sua relação com a aprendizagem em contextos contemporâneos brasileiros de escolarização. Esta pesquisa foi realizada em duas fases

complementares, com o objetivo geral de aprofundar a compreensão sobre cada um dos princípios constituintes da aprendizagem dialógica e ampliar as possibilidades de atuação educativa na escola, no que dizem respeito à aprendizagem dos conteúdos escolares, à incorporação de saberes populares, e à vivência da diversidade como valor cultural orientado para a igualdade de diferenças. Para alcance desse objetivo, a pesquisa contou com financiamento do CNPq e envolveu estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado, e docentes vinculados a diferentes universidades federais brasileiras e a uma instituição angolana de ensino superior.

No primeiro ano desta pesquisa, os pesquisadores se organizaram em sete eixos, cada qual dedicado à exploração teórica de um dos princípios, por meio do estudo de três fontes relacionadas à constituição do conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; AUBERT et al, 2008; FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). Por meio dos eixos constituídos, estudamos obras indicadas por Flecha (1997), como fundamentais à compreensão dos princípios constituintes desse conceito.

Convém destacarmos que o estudo de algumas obras foi compartilhado por diferentes eixos, como foi o caso de Habermas (*Teoría de la acción comunicativa* I (2001a) e II (2001b) e de Freire (*Pedagogia do Oprimido*, 2002; *Pedagogia da Esperança*, e *À Sombra desta Mangueira*, 2005). Assim, o estudo realizado pelos eixos específicos focalizou um dos princípios, ao passo que ia estabelecendo e evidenciando relação com outros princípios da *aprendizagem dialógica*. A partir deste estudo, pudemos constatar que os princípios constituintes desse conceito são indissociáveis e complementares entre si, como também que os processos de ensino e aprendizagem, no contexto da sociedade da informação, requerem ampla base multidisciplinar para sua compreensão e realização.

Seguindo para o segundo ano desta pesquisa, os pesquisadores se reorganizaram em três grupos, para procederem à revisão bibliográfica das discussões feitas por pesquisadores brasileiros, desde os anos de 1980, sobre aprendizagem dos conteúdos escolares em sua maneira formal, questionamento das práticas construtivistas, e análise dos conceitos de diversidade, multiculturalismo, diferença e interculturalismo. Desse modo, cada grupo se propôs a extrair os principais conceitos e temas levantados nas últimas décadas, relacionados ao ensino e a aprendizagem, a fim de que pudessem se propor caminhos teóricos, a partir dos resultados alcançados pelos eixos que focalizaram os princípios de inteligência cultural, dimensão instrumental e igualdade de diferenças, na primeira fase desta pesquisa. Essa busca foi realizada em três das principais revistas brasileiras de educação, acessadas na base *Scielo* e selecionadas por atenderem, ao mesmo tempo, os critérios de antiguidade e de relevância na área investigada: *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação*.

Em decorrência dos resultados revelados pela pesquisa mais ampla, a equipe de pesquisadores, nos anos subsequentes, dedicou-se a problemáticas mais específicas. Sendo assim, os dados aqui focalizados se relacionam ao princípio de inteligência cultural, obtidos por meio de uma dessas pesquisas. Entre os objetivos dessa pesquisa,

buscamos demonstrar a aplicação e o desenvolvimento desse conceito de inteligência nas pesquisas realizadas pelos pesquisadores do CREA e nas evidências por elas fornecidas para superação de desigualdades sociais e educativas.

Nesse sentido, ao aprofundarmos nossa compreensão sobre a constituição do conceito de inteligência cultural pelo CREA, pudemos caminhar da análise das principais fontes teóricas subjacentes à concepção de aprendizagem dialógica para a análise das evidências extraídas de seis publicações desse grupo junto à comunidade científica internacional e dos relatórios de três grandes pesquisas por ele realizadas: Habilidades Comunicativas (CREA, 1998), Workaló (CREA, 2004) e Projeto Includ-ed (2012). A partir dessas fontes, extraímos os principais elementos que evidenciam a inteligência cultural como fundamento de atuações educativas de êxito, reveladas pelo Projeto Includ-ed (CREA, 2012a, 2012b) que envolveu 26 escolas de educação básica localizadas em regiões de vulnerabilidade social de diferentes países europeus.

Feitas tais considerações, evidenciamos as atuações educativas de êxito e suas características, entre os principais resultados das duas pesquisas teóricas aqui apresentadas.

### **A diversidade como chave em escolas que atuam com grupos socialmente vulneráveis**

Com base nas pesquisas que realizamos, salientamos as atuações educativas de êxito como a maior contribuição fornecida pelo Projeto Includ-ed (CREA, 2012a), e a inteligência cultural como chave para compreender e intervir na promoção de uma educação de máxima qualidade, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Esse projeto foi o primeiro que se dedicou à educação escolar, contando com recursos do Programa Marco de Investigação da União Europeia, a partir do reconhecimento de sua potencial relevância para chegar a conclusões inéditas com fundamentação científica, por meio dos procedimentos da metodologia comunicativa crítica (FLECHA et al., 2009; GÓMEZ et al., 2006). Usada nas pesquisas do CREA (1998, 2004, 2012a, 2012b), conforme identificamos, essa metodologia tem a inteligência cultural entre suas premissas e, desse modo, propõe incluir os sujeitos que vivem as problemáticas focalizadas no delineamento do projeto, na coleta dos dados, na análise intersubjetiva, na interpretação e na divulgação dos resultados. Com o objetivo de identificar estratégias educativas que favoreçam a inclusão e a coesão social e sua relação com outras políticas (AUBERT et al, 2008), essa pesquisa e envolveu sujeitos de 26 escolas de 14 países europeus, selecionadas com base em três critérios fundamentais: alto rendimento acadêmico de seu alunado; atendimento majoritário de grupos com baixos níveis socioeconômicos e alta proporção pertencente a culturas não hegemônicas; implicação de familiares e de comunidade de entorno nas práticas escolares (CREA, 2012a).



Diante dos objetivos do Projeto Includ-ed (CREA, 2012a), foi demonstrado que não são as características dos alunos, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados acadêmicos alcançados, e sim as atuações que são implantadas nas escolas. Essa demonstração foi apresentada em três dimensões fundamentais: a distinção entre tipos de agrupamento inclusivos e de agrupamento excludentes; a identificação das atuações educativas de êxito; e os tipos de envolvimento de família e comunidade em sua relação com as melhorias educativas.

Em relação à primeira dimensão, o Projeto Includ-ed (CREA, 2012a) distinguiu três tipos diferentes de agrupamento do alunado e respectivas formas de organização dos recursos humanos nas escolas: mistos, *streaming* e inclusivos.<sup>2</sup> No agrupamento misto, um professor se encarrega de todos os alunos de uma sala de aula, ainda que apresentem características distintas, tais como níveis de desempenho, domínio linguístico, etc. No agrupamento *streaming*, mais comumente adotado para responder à diversidade encontrada nas salas de aula contemporâneas, outros profissionais atendem o alunado considerado como “diferente”, fora da sala de aula, em grupos especialmente constituídos a partir de critérios relativos às deficiências individuais e/ou relacionadas às desvantagens culturais e sociais de seu grupo de origem. Ambos os tipos de agrupamento foram considerados excludentes e não promovem acesso equitativo ao conhecimento escolar. Enquanto que, no primeiro, o professorado não consegue atender às necessidades educativas de todo o alunado, no segundo, este recebe atendimento adaptado aos seus níveis prévios de conhecimento e se reforçam as baixas expectativas relacionadas ao seu desempenho dos grupos cultural e socialmente mais vulneráveis.

Em contraposição, no tipo de agrupamento inclusivo, não se separa o alunado por habilidades ou desempenho. Nesse sentido, o Projeto Includ-ed demonstrou os impactos positivos de se diversificarem interações em sala de aula, contando com a presença de familiares, membros da vizinhança e profissionais extras, para promover a máxima aprendizagem instrumental. Desde a década de 1990, países como a Finlândia vêm aumentando o desempenho acadêmico de seu alunado em escolas com alta presença de imigrantes, muitos dos quais provenientes de minorias étnicas e culturais, consideradas em condições de grande vulnerabilidade social (AUBERT et al, 2008; CREA, 2012b).

Ao revelar as atuações educativas de êxito, como segunda dimensão, o Projeto Includ-ed (CREA, 2012a) evidenciou que as escolas cujo alunado alcança maior desempenho acadêmico, a despeito das desvantagens que lhes são originalmente atribuídas, são aquelas que oferecem contextos favoráveis à demonstração da inteligência cultural de seu alunado e de sua comunidade de entorno. Sendo assim, as práticas inclusivas promovidas por essas escolas se apoiam em dois pontos fundamentais: a criação de grupos heterogêneos, que incluam todos os níveis de desempenho; e a reorganização de recursos humanos, que atenda a todo o alunado dentro da mesma sala de aula.

---

<sup>2</sup> Mantivemos o termo *streaming*, na língua originalmente usada no relatório desta pesquisa, por não encontrarmos termo mais apropriado na língua portuguesa. Esse termo remete às ideias de riacho e de canal, e se refere aos meios praticados pelos profissionais que atuam em escolas para segmentar o alunado conforme características, níveis, culturas, especificidades, capacidades, habilidades, etc.

Como forma de apoiar o alcance do êxito das escolas investigadas, foram apontados três tipos de práticas inclusivas: a reorganização das salas de aula heterogêneas; a extensão do tempo de aprendizagem; o currículo individualizado inclusivo (CREA, 2012a). Em salas de aula heterogêneas, busca-se reorganizar as atividades e contar com familiares e vizinhança para providenciar mais apoio e atenção individualizada às necessidades educativas dos estudantes, exemplificando-se essa prática com os grupos interativos realizados em escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem. No que diz respeito à extensão do tempo de aprendizagem, evidenciou-se a importância de se oferecer atividades acadêmicas adicionais ao alunado, em horários complementares aos das aulas regulares e com acompanhamento de voluntariado, em espaços como a biblioteca da escola. Quanto ao currículo individualizado inclusivo, enfatizou-se que os métodos de ensino devem facilitar, e não reduzir, a aprendizagem do alunado “diferente”, mostrando, como exemplar, o Plano de Educação Individual, utilizado na Finlândia para o ensino de crianças com deficiência, cuja elaboração, desenvolvimento e inclusão de medidas adicionais contam com o apoio de familiares para viabilizar a aprendizagem das mesmas disciplinas aprendidas pelos colegas.

Nessa perspectiva, o envolvimento de famílias e comunidades na escola foi analisado como terceira dimensão, evidenciando-se também como elemento fundamental para alcançar êxito educativo em escolas situadas em regiões socialmente desfavorecidas. Partindo da fundamentação científica de que a aprendizagem do alunado se vincula ao envolvimento de seus familiares, o Projeto Includ-ed (2012a) se dedicou a investigar o impacto de cinco formas de participação sobre o desempenho acadêmico do alunado: informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa.

Na forma consultiva, os familiares são chamados para serem informados sobre o funcionamento da escola e as decisões tomadas por sua equipe de profissionais. Na consultiva, os familiares são representados por entidades estatutárias, como os conselhos de classe, para as deliberações promovidas pela escola. Na decisiva, familiares e membros da comunidade participam de assembleias para tomarem decisões sobre os rumos da escola. Na avaliativa, a participação de familiares e membros da comunidade ajuda a avaliar os programas e o currículo da escola, em função de atender às necessidades de todo o alunado. Na educativa, essa forma de participação ocorre direta e voluntariamente nas atividades de aprendizagem do alunado, na sala de aula e em outros espaços da escola, como também é promovida por meio de cursos e programas que atendam às necessidades formativas de familiares e de comunidade circunvizinha.

Diante da identificação dessas formas de participação, o Projeto Includ-ed (2012a) evidenciou que a participação decisiva, a avaliativa e a educativa de familiares e comunidade são as que mais repercutem no desempenho acadêmico do alunado, ao passo que as formas informativa e consultiva não apresentam impacto significativo. Entre as formas de participação com maior impacto na aprendizagem, destacou-se a participação educativa de familiares e de membros da comunidade. Desse modo, ao se integrarem pessoas em grupos interativos e em atividades de extensão do tempo de

aprendizagem, amplia-se a aprendizagem de todas as pessoas que convivem com o aluno, e se gera um entorno com altas expectativas e motivação para transformações individuais e sociais.

A partir dos resultados do Projeto Includ-ed (CREA, 2012a), extraímos alguns dos elementos que evidenciam o impacto das três dimensões apresentadas – tipos de agrupamento, atuações educativas de êxito e formas de participação – sobre o desempenho acadêmico do alunado. Entre esses resultados, selecionamos, para recorte dos resultados de nossas próprias pesquisas, os elementos relativos às atuações educativas de êxito desenvolvidas em comunidades de aprendizagem, promovendo sua vinculação com o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica.

### **As evidências de inteligência cultural nas atuações educativas de êxito**

Remetendo-nos fundamentalmente aos estudos de caso longitudinais realizados pelo Projeto Includ-ed (CREA, 2012b), entre 2006 e 2011, pudemos identificar a inteligência cultural entre os elementos fundamentais para as atuações educativas de êxito. Nesse sentido, o caso do Colégio La Paz fornece contundentes evidências da transformação ocorrida em uma escola e em seus bairros vizinhos, localizados em uma das regiões socialmente mais desfavorecidas da Espanha e majoritariamente ocupados por imigrantes e pessoas da comunidade cigana, com altos índices de desemprego formal e de analfabetismo.

De acordo com o CREA (2012b), essa escola, em 2006, decidiu passar pelo processo de transformação em uma comunidade de aprendizagem e, desde então, vem apresentando significativas melhorias em sua relação com a comunidade e nos resultados acadêmicos de seu alunado, demonstrados nos diversos gráficos que acompanham o relatório (CREA, 2012b, p. 28-32; 35-37) e em artigos publicados na comunidade científica internacional (FLECHA et al., 2009; FLECHA, GARCIA, RUDD, 2011, PADRÓS et al., 2011).

A partir da transformação do Colégio La Paz em uma comunidade de aprendizagem, os familiares e as pessoas dos bairros circunvizinhos passaram a efetivamente apoiar a aprendizagem em sala de aula, como voluntários em grupos interativos, e em espaços de extensão de aprendizagem, como a biblioteca tutorizada. Passaram também a participar de tertúlias literárias dialógicas, realizadas nas salas de aula e na biblioteca da escola e de programas educativos que vieram a atender às necessidades por eles expressadas na fase de sonhos. Passaram a compor as comissões mistas para planejamento das ações promovidas com vistas às melhorias no ensino do local. Sendo assim, nessa escola, promoveu-se a participação de toda a comunidade em âmbitos decisivos, avaliativos e educativos, cujos impactos na aprendizagem e na convivência foram identificados

poucos meses depois da tomada de decisão pela transformação da escola em uma comunidade de aprendizagem (FLECHA et al., 2009; PADRÓS et al., 2011).

À medida que o Projeto Includ-ed (CREA, 2012a) ia se desenvolvendo, esses familiares também trouxeram suas experiências e reflexões sobre a própria participação na escola, contribuindo para a caracterização das atuações educativas de êxito entre os resultados dessa pesquisa. No contexto de participação ativa e igualitária da pesquisa, ao lado da equipe de pesquisadores, toda a comunidade contribuiu para identificar os elementos que dificultam o alcance do êxito acadêmico do alunado e as formas de superar as dificuldades identificadas.

Ademais, nessa escola, promoveu-se um contrato de inclusão dialógica entre todos os agentes educativos da escola e da vizinhança, buscando apoio em três princípios fundamentais da metodologia comunicativa crítica: a racionalidade comunicativa, a eliminação da hierarquia interpretativa e a consideração das pessoas como agentes de transformação social (PADRÓS et al., 2011). Em relação à racionalidade comunicativa, as autoras destacaram a utilidade de, em programas de transformação da sociedade e de suas instituições, serem considerados os argumentos oferecidos pelas pessoas que vivem e trabalham no local, cuja profundidade analítica se torna impossível de ser alcançada em modelos unilateralmente delineados por especialistas. Ao abordarem a eliminação da hierarquia interpretativa, as autoras salientaram que, no processo de pesquisa, como em outros processos de comunicação, todas as pessoas podem apresentar seus conhecimentos e, assim, ajudarem na interpretação da realidade problematizada. Enfatizando que as pessoas são agentes de transformação social, as autoras demonstraram que, por meio do envolvimento com os processos de pesquisa e de participação na escola, os agentes educativos de toda a comunidade puderam reconhecer seu papel fundamental na reversão da situação de exclusão social em que se encontram (PADRÓS et al., 2011).

Essa reversão foi concretizada na região em que o Colégio La Paz se localiza, a partir da assunção, pela vizinhança, dos princípios que embasaram o contrato de inclusão dialógica estabelecido nesta escola. À medida que familiares e pessoas da comunidade de entorno participavam ativamente nas atuações da escola, propuseram-se a delinear coletivamente programas que pudessem promover melhorias na região, nas áreas de saúde, habitação, emprego e participação política. Entre as atuações identificadas, o projeto Includ-ed (CREA, 2012a) apresentou a concretização de um projeto de urbanização (Urbanitas) e os programas de alfabetização em saúde, anteriormente apresentados pelos especialistas dessas áreas, sem que, contudo, alcançassem os resultados almejados (CREA, 2012a, 2012b). Nessa perspectiva, o Projeto Includ-ed (CREA, 2012a) evidenciou que o sucesso desses programas decorreu da inclusão das vozes dos grupos socialmente vulneráveis, atendendo efetivamente às prioridades por eles expressadas.

Diante de tais resultados e de sua discussão, pudemos aprofundar a compreensão sobre o conceito de inteligência cultural e a sua manifestação em contextos comunicativos

favoráveis ao diálogo igualitário. Entendemos que, a despeito de que nos formamos em contextos educativos diferentes, todas as pessoas desenvolvem habilidades comunicativas para superarem dificuldades interpostas em sua existência. Tais elementos fornecem compreensões e formas de atuação que efetivamente conduzam aos máximos desempenhos acadêmicos de todo o alunado, a despeito de sua origem cultural e social. Assim, a inteligência cultural foi corroborada como um dos princípios constituintes da aprendizagem dialógica, fundamentando atuações educativas de êxito que podem ser concretizadas nas escolas contemporâneas, tais como propõem as comunidades de aprendizagem.

## **Conclusões**

Conforme apresentado, as atuações educativas de êxito vêm sendo desenvolvidas em comunidades de aprendizagem, recorrendo à diversidade cultural como fonte e recurso para se alcançar a máxima aprendizagem, no contexto da sociedade da informação. Nesse sentido, pudemos evidenciar que a escola se mantém como importante instituição para que se promova a equidade social e educativa, requerendo, no entanto, a promoção de mudanças para que suas finalidades sejam efetivamente alcançadas.

Sendo assim, torna-se fundamental reconhecer, primeiramente, que o acesso à escolarização vem se consolidando como direito subjetivo e inalienável, em cenário internacional e brasileiro. No contexto contemporâneo, são cada vez mais contundentes as políticas de combate ao analfabetismo, em qualquer região do planeta. Apesar da ênfase sobre a aprendizagem de crianças e jovens, as pessoas adultas, mesmo em idade avançada, também necessitam de educação básica para viverem e trabalharem nos contextos contemporâneos.

Ao mesmo tempo, a crescente presença das tecnologias de informação e comunicação demanda que as escolas transponham os conteúdos básicos, incluindo outras linguagens nos conteúdos abordados. Ao expressarem suas necessidades de aprendizagem crianças, jovens e adultos compartilham do mesmo desejo de aprenderem informática e outras línguas.

Diante do encontro entre as necessidades subjetivas e as proposições estruturais, ressaltamos que as escolas podem ser reorganizadas, como espaços de desenvolvimento humano e social, e incluírem não apenas o alunado como também seus familiares e outras pessoas da região circunvizinha. Ao evidenciarmos a perspectiva da aprendizagem dialógica, ressaltamos que desafios como a diversidade cultural podem ser convertidos em possibilidades educativas.

Consideramos que existem atuações fundamentadas nesse conceito, as quais vêm conduzindo ao êxito o alunado das comunidades de aprendizagem. Essa fundamentação e seus resultados vêm sendo compartilhados junto à comunidade científica

internacional, conforme evidenciamos nos resultados de nossas pesquisas. Esperamos que os elementos aqui apresentados possam contribuir para o avanço na compreensão e na realização dos processos de ensino e aprendizagem nas outras escolas brasileira.

## Referências

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial S. A. 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

CREA. *Habilidades comunicativas*. Barcelona, DGICYT, (1998) (Relatório de pesquisa).

CREA. *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case – Workaló*. Final report, 2004.

CREA. FINAL INCLUD-ED REPORT. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012a.

CREA. REPORT 9: Contributions of local communities to social cohesion. In: INCLUD-ED REPORT. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012b.

FLECHA, A.; GARCIA, R.; GÓMEZ, A.; LATORRE, A. Participation in successful schools: a communicative research study from the Includ-ed Project. *Cultura y Educación*. Vol. 21, ed. 2, jun. 2009, p. 183-196.

FLECHA, R. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água. 2005.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona, Espanha: Hipatia, 2006.

GIDDENS, A. Elementos da Teoria da Estruturação. In: \_\_\_\_\_ *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-46.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa: (v. I). *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987a.

\_\_\_\_\_ Teoría de la acción comunicativa. (v. II). *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987b.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri, Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PADRÓS, M.; GARCIA, R.; DE MELLO, R.; MOLINA, S. Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*. Vol. 17. Ed. 3, mar. 2011, p. 304-312.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Rev. Bras. de Ed.* v. 18, n. 52, jan.-mar 2013, p. 143-240. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>> Acesso em 30 abr. 2015.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1970.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2009.