

ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO EM GOIÁS: PRÁTICAS CURRICULARES INOVADORAS PARA A CONTEMPORANEIDADE

Vanessa GABASSAⁱ

RESUMO

O presente artigo objetiva enunciar novas perspectivas pedagógicas que podem contribuir para o avanço das práticas curriculares e também da formação e atuação de professores (as), tendo como referência uma educação democrática e humanizadora. Por meio da exposição de parte dos resultados de uma pesquisa realizada no Estado de Goiás (2014-2018), a partir da qual se deu o desenvolvimento de *atuações educativas de êxito* em instituições de educação básica públicas, apresenta-se para a discussão os impactos dessas atuações, percebidos pelos sujeitos envolvidos no processo. Os resultados dizem respeito, sobretudo, à melhoria da aprendizagem de conteúdos escolares por parte dos estudantes e da convivência respeitosa entre eles. Embora não sejam conclusivos, como é próprio da ciência, outros estudos, como acompanhamentos longitudinais, comparativos e de avaliação, podem contribuir para dar-se continuidade ao diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Atuações Educativas; Práticas Curriculares; Aprendizagem Dialógica; Ensino; Currículo.

SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIONS IN GOIÁS: INNOVATIVE CURRICULAR PRACTICES FOR CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

The article herein aims to enunciate new pedagogical perspectives that can contribute to the advancement of curricular practices and also to teacher training and performance, both of which having democratic and humanizing education as reference. Through the disclosure of part of the results of a research carried out in the State of Goiás (2014-2018), which was the starting point for the development of successful educational actions in public elementary schools, we present for discussion the impacts of such actions perceived by the individuals involved in the process. The results concern, above all, the improvement in content learning by the students as well as the respectful coexistence with their peers. Although they are not conclusive, which is common in science, other studies such as longitudinal, comparative and evaluative monitoring can contribute to the continuity of the dialogue.

KEYWORDS: Educational Actions; Curricular Practices; Dialogic Learning; Teaching; Curriculum.

ⁱ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FE/UFG) e à área de Didática e Estágio. E-mail: vanessagabassa@gmail.com.

ACCIONES EDUCATIVAS EXITOSAS EN GOIÁS: PRÁCTICAS CURRICULARES INNOVADORAS PARA LA CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo enunciar nuevas perspectivas pedagógicas que pueden contribuir al avance de las prácticas curriculares y también a la capacitación y el desempeño de los docentes, teniendo como referencia una educación democrática y humanizadora. A través de la presentación de parte de los resultados de una investigación realizada en el Estado de Goiás (2014-2018), a partir de la cual se dio el desarrollo de acciones educativas exitosas en instituciones públicas de educación básica, se presentan para discusión los impactos de estas acciones percibidas por los sujetos involucrados en el proceso. Los resultados se relacionan principalmente con la mejora del aprendizaje de los contenidos escolares pelos estudiantes y de la convivencia respetuosa entre ellos. Aunque no son concluyentes, como es propio de la ciencia, otros estudios, como la supervisión longitudinal, comparativa y evaluativa, pueden contribuir a la continuidad del diálogo.

PALABRAS CLAVE: *Acciones Educativas; Prácticas Curriculares; Aprendizaje Dialógico; Enseñanza; Currículo.*

1 INTRODUÇÃO

*[...] Sonhar, mas sem deixar nunca
que o sol do sonho se arraste
pelas campinas do vento.*

*É sonhar, mas cavalgando
o sonho e inventando o chão
para o sonho florescer.
(Thiago de Mello)*

Este artigo tem o objetivo de colocar em discussão novas perspectivas pedagógicas que podem contribuir para o avanço das práticas curriculares e, também, da formação e atuação de professores(as), tendo como referência uma educação democrática e humanizadora¹. Para tanto, pretende-se fazer a exposição de parte dos resultados de uma pesquisa realizada no Estado de Goiás (2014-2018)², a partir da qual se deu o desenvolvimento de **atuações educativas de êxito** com avaliação feita pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo sobre os impactos dessas atuações em sua localidade. O trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas de educação básica e uma instituição parceira³.

As atuações educativas de êxito, doravante AEEs, foram assim identificadas a partir de um programa marco de pesquisa da União Europeia denominado Includ-ed (2006-2011), no qual elencou-se nas e para as Comunidades de Aprendizagem⁴ um conjunto de práticas pedagógicas que, reconhecidas pela comunidade científica internacional, alcançam bons resultados em contextos diversos (VALLS; PADRÓS, 2011). As atuações educativas de êxito

incluem atividades de leitura compartilhada de clássicos da literatura universal (**tertúlias literárias dialógicas**); reorganização da aula em pequenos grupos heterogêneos que recebem o apoio de pessoas colaboradoras (voluntárias) para impulsionar a aprendizagem dos estudantes e atender a diversidade (**grupos interativos**); atendimentos extraclasse realizados na biblioteca da escola para potencializar a leitura e permitir a realização de pesquisas (**biblioteca tutorada**); formação dos familiares dos estudantes em temas que sejam de seu interesse, como alfabetização, informática, língua estrangeira e outros (**formação de familiares**); elaboração conjunta, por meio do estabelecimento de consensos, de normas de convivência respeitadas (**modelo dialógico de resolução de conflitos**); participação da comunidade nos espaços e atividades relacionadas diretamente à aprendizagem das crianças, como as tertúlias, os grupos interativos, a biblioteca tutorada e outros (**participação educativa da comunidade**) e; a formação de educadores (as) a partir das melhores leituras e com maior reconhecimento da comunidade científica internacional (**Formação Dialógica do Professorado**).

Fundamentadas em uma perspectiva dialógica de aprendizagem, as atuações educativas de êxito são sustentadas por um arcabouço teórico-metodológico também dialógico e crítico, que impulsiona estudos ancorados na realidade concreta para compreendê-la e, sobretudo, transformá-la, na luta pela diminuição das desigualdades sociais e educativas e pela instauração de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Dessa forma, autores como Freire (2005; 2006), Habermas (1987), Mead (1947), Vigotski (2008), Apple (2008), Flécha (1997) e outros, que, com eles ou a partir deles dialogam, são tomados como aporte para ‘a invenção do chão onde o sonho possa florescer’. O sonho de uma escola pública, comunitária e democrática.

Esse referencial, e a proposta teórico metodológica que dele emerge para se pensar, organizar e viver a escola, apresenta-se de forma bastante potente na medida em que nos possibilita um duplo movimento: primeiro, responder ao contexto e à dinâmica da sociedade atual e, segundo, resistir a esse mesmo contexto.

O nosso cenário contemporâneo é marcado pelo neoliberalismo, pela globalização, pela inegável exigência de qualificação e escolarização, quando ainda se apresentam resultados educacionais insatisfatórios⁵; pela crescente presença dos aparatos técnicos e tecnológicos, pela circulação expressiva de pessoas pelo mundo e, portanto, de encontros e conflitos entre grupos e culturas diferentes; pela reivindicação, cada vez mais presente, dos movimentos sociais e minorias e pelas tentativas também presentes de silenciá-los; pelo aumento de oportunidades,

mas, também, de riscos de exclusão e de desigualdade; pelas possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, mas, também, pelas dificuldades na seleção e priorização da informação relevante, séria e confiável.

As AEEs nasceram em resposta a este contexto e têm por prerrogativa possibilitar que os diferentes sujeitos tenham acesso a ele, construam uma vida digna e possam participar ativamente das decisões políticas da sociedade como um todo. Por trás de cada atuação apresenta-se a questão: como garantir uma sociedade da informação para todas as pessoas? Como diminuir os riscos de exclusão? Como construir redes de proteção social? E a escola emerge, então, como uma instituição central da sociedade, das cidades, dos bairros e das comunidades. Um lugar que pode agregar esforços nessa luta por inclusão e transformação sociais.

Segundo, essa proposta que ora se apresenta, ao mesmo tempo em que responde ao contexto atual e prepara os sujeitos para atuar nele, é também uma forma de resistir a esse contexto, no qual vêm à tona movimentos fascistas e antidemocráticos que menosprezam os conhecimentos científicos e as evidências que a ciência, em diferentes áreas, possa apresentar; no qual setores privados, apoiados pelo poder público, investem na ideia da educação, das práticas pedagógicas e do próprio currículo como mercadorias, podendo, portanto, ser “vendidas” às escolas e às redes de ensino, e no qual as influências das avaliações externas sobre as instituições, alunos (as) e professores (as) não só condicionam, mas acabam por determinar as escolhas pedagógico-curriculares, ferindo a autonomia e os valores democráticos.

Agora, mais do que nunca, é preciso construir políticas pedagógicas, curriculares, de resistência. E é nessa perspectiva que se apresentam as atuações educativas de êxito como sonho possível, ou como ‘inédito viável’, para usar a expressão freireana. A configuração das atuações educativas de êxito, especialmente quando vivenciadas em seu pleno conjunto⁶, nos leva a vislumbrar uma outra escola pública possível, democrática e comunitária, na qual as práticas e políticas curriculares sejam elaboradas com a participação de todos os sujeitos envolvidos no projeto educativo.

As experiências em Goiás poderão, na medida de sua exposição e problematização, evidenciar essa busca, pois ampliam as discussões sobre diversidade e inovação pedagógica curricular, ressaltando a forma como professores(as), estudantes e demais agentes educativos interagem com os conteúdos escolares, no intuito de alcançarem máximas aprendizagens para

todo o alunado. Assim, será apresentado em um primeiro momento o marco teórico dessa iniciativa, no qual se destacam o conceito e os princípios que a sustentam. Depois, serão expostos os resultados encontrados com a pesquisa, em diálogo com esse mesmo referencial.

2 MARCO TEÓRICO DAS AEEs

As AEEs surgiram, sobretudo, no interior das Comunidades de Aprendizagem e são também o eixo central de desenvolvimento dessa proposta educativa. As Comunidades de Aprendizagem, por sua vez, nasceram a partir das mudanças sociais que foram produzidas há algumas décadas. Segundo Elboj *et al.* (2002), a década de 1970, coincidindo com o esgotamento do modelo industrial, representou um período de grande revolução e inovação tecnológica, que muitos autores indicam como o início da chamada *Sociedade da Informação*. Tal período é baseado nas capacidades intelectuais, na seleção e no processamento da informação que, em tese, pode ser realizado por todas as pessoas. Dessa maneira, surgem novas demandas de formação e a escola ganha um lugar de maior destaque. Torna-se ainda mais necessária.

O acesso aos conhecimentos escolares, nessa nova realidade, torna-se elemento de proteção social e mecanismo de acesso a outros direitos fundamentais. O acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de seu gênero, classe social ou grupo cultural – entre outras diferenças – se apresenta como instrumento capaz de erradicar desigualdades sociais que provocam exclusão (ELBOJ *et al.*, 2002.). Na sociedade da informação ou do conhecimento, contar com sistemas educativos de qualidade, que contribuam com o êxito educativo de todos os(as) estudantes, é um elemento chave para superar a exclusão social (FLECHA *et al.*, 2009). Essa proposta educativa compreende, na mesma direção do que aponta Apple (2008), que é preciso pensar a relação da educação com o poder econômico, político e cultural, pois não é à toa que o tipo de conhecimento que deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados sejam pontos de conflito na educação.

As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder (APPLE, 2008, p. 7).

Apple (2008) chama a atenção para o fato de que toda a lógica presente na sociedade atual tem causado efeitos de diferenciação quanto à raça, classe e gênero, o que também causa efeitos nas escolas e no que se deve considerar como “conhecimento oficial”. Há uma política de conhecimento legítimo e ilegítimo, e compreender essa lógica é fundamental para fazer algo diferente e “criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social” (APPLE, 2008, p. 13). As Comunidades de Aprendizagem e, por sua vez, as AEEs, se organizam a partir dessa proposição. Apresentam-se como resposta educativa igualitária para se conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas. O foco é a qualidade do ensino e a participação dos diferentes agentes educativos (professores (as), funcionários da escola, familiares, comunidade de entorno etc.) na luta pela eliminação do fracasso escolar e pela melhoria da convivência nas escolas (ELBOJ *et al.*, 2002). Para isso, toma-se por base a capacidade de reflexão e comunicação universais (HABERMAS, 1987). Supõe-se que todas as pessoas podem participar plenamente na dinâmica das comunidades, sem que se vejam limitadas por sua condição social, podendo desejar o máximo de possibilidades educativas e culturais para si e para seus familiares. Aposta-se no diálogo e na comunicação (VIGOTSKI, 2008; MEAD, 1947; FREIRE, 2006).

As Comunidades de Aprendizagem e as AEEs nascem, portanto, como resposta ao contexto atual e se fundamentam em teorias reconhecidas e amplamente divulgadas no campo das Ciências Sociais; têm antecedentes em projetos dos Estados Unidos da década de 1980⁷, mas configuraram-se como proposta teórico-metodológica de transformação das escolas na Espanha, na década de 1990, por meio do Community of Research on Excellence for All (Crea), da Universidade de Barcelona. Desenvolvem-se no Brasil, em São Paulo, desde 2002, e, em Goiás, desde 2014, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁸. Atualmente tem sido difundida em todo o país e em países vizinhos⁹.

A organização teórico-metodológica se dá por meio dos princípios da **aprendizagem dialógica** (FLÉCHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2008), que se constituíram fundamentalmente a partir das elaborações de Habermas (1987) e Freire (2005; 2006). Essa perspectiva de aprendizagem é composta por sete princípios. O primeiro deles é o **diálogo igualitário**, fundamentado no conceito de ‘palavra verdadeira’ (FREIRE, 2005) e ‘ação comunicativa’ (HABERMAS, 1987). Em ambos os casos, o que importa é que se construa uma coerência entre reflexão e ação, fala e comportamento. O diálogo deve promover a reflexão e gerar uma ação

no mundo, coletiva, definida por meio do estabelecimento de consensos, ainda que provisórios. O que importa, a partir dessa perspectiva de diálogo, é o argumento que se está apresentando e não o lugar que ocupa quem está falando. Na escola, portanto, devem ser igualmente valorizadas as contribuições do(a) diretor(a), da professora, da merendeira e do familiar daquela comunidade em prol de uma educação de qualidade para as crianças e comunidade educativa.

O segundo princípio é o da **inteligência cultural**, que reconhece a inteligência como um processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. Para Flécha (1997), a inteligência cultural de cada sujeito, de cada grupo, deve ser valorizada, entendendo que cada pessoa, com a bagagem cultural que possui, tem algo a ensinar e o que ela sabe é válido para o lugar em que convive, tal como formula Freire (2005) acerca do saber de experiência de cada sujeito. Essa perspectiva abre novas possibilidades para a escola, pois, a partir dela, todos podem ensinar e aprender coisas, além de transferir o que se sabe a partir de um contexto para outro e, portanto, todos podem participar ativamente da construção de uma escola de qualidade para crianças, jovens e adultos.

O terceiro princípio é o da **transformação**, uma efetivação dos dois anteriores. Trabalhando a partir do diálogo igualitário e da inteligência cultural, a escola não vai prender-se à reprodução da sociedade, mas sim às possibilidades de sua transformação. O impacto das mudanças acontece em âmbito individual e também coletivo, uma vez que a vivência dialógica permite reconstruir as relações interpessoais e institucionais (FLÉCHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2008).

O quarto princípio é o da **dimensão instrumental** da aprendizagem, que, segundo Flécha (1997) e Aubert *et al.* (2008), consiste na garantia de dominar todos os instrumentos necessários para uma vida digna na sociedade da informação, como: leitura e escrita de excelência, idiomas, informática, conceitos matemáticos e habilidades comunicativas, instrumentos esses que possibilitarão inserção e luta no mundo atual. Tais “instrumentos” revelam-se, na verdade, como uma composição curricular que deve ser discutida e ampliada coletivamente em cada escola, como de fato é, nesse modelo educativo. De acordo com Valls e Munté (2010), este princípio revela a preocupação dessa proposta educativa em fomentar a inclusão por meio dos conhecimentos que a escola veicula.

Este princípio assinala a importância da aprendizagem de áreas centrais, como as línguas e a matemática para fomentar a inclusão social através da educação. A dimensão instrumental da aprendizagem é sempre uma prioridade em todas as atuações das Comunidades de Aprendizagem. Tudo o que se faz em Comunidades de Aprendizagem tem que servir para que todas as crianças, meninos e meninas, aprendam mais (VALLS E MUNTÉ, 2010, p. 13).

Já o quinto princípio define-se pela **criação de sentido**, entendido como possibilidade de sentir-se protagonista da própria existência. Uma situação que implica tomada de decisões, respeito ao outro, diálogo e interação (FLÉCHA, 1997). Os valores e a vivência da democracia na escola fomentam a criação de sentido para cada pessoa (FREIRE, 2006). O sexto princípio é o da **solidariedade**, entendida como elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social (HABERMAS, 1987; FLÉCHA, 1997). A ação comunicativa e o diálogo dependem dessa solidariedade para se estabelecerem e, ao mesmo tempo, se engendrarem. Além disso, o fomento da solidariedade entre os sujeitos e a possibilidade de organizar a escola em torno de uma rede solidária de aprendizagem, que envolva o bairro e a comunidade aumentam as possibilidades de êxito educativo para todos.

O sétimo e último princípio é o da **igualdade de diferenças**. Esse princípio remete ao conceito de ‘unidade na diversidade’, de Freire (2006), e significa que o sujeito tem o igual direito de ser diferente; que as pessoas podem dialogar mesmo com diferenças, respeitando-as e lutando por objetivos e direitos comuns (FLÉCHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2008). Tal princípio reforça a necessidade de se pensar um currículo inclusivo e que atenda à diversidade tão presente em sala de aula hoje, considerando-se os efeitos de diferenciação historicamente construídos a partir das categorias raça, classe e gênero e as importantes contribuições dos movimentos sociais.

Tendo como referência os princípios da aprendizagem dialógica, as Comunidades de Aprendizagem se concretizam a partir das AEEs, mas essas também podem se realizar isoladamente, por adesão voluntária do professorado, que foi o ocorrido na experiência goiana que agora se apresenta. As AEEs foram evidenciadas pelo programa de pesquisa desenvolvido sob coordenação do Crea/UB: INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011). Essas atuações são caracterizadas por uma reorganização dos recursos disponíveis na escola e na comunidade para apoiar o desempenho acadêmico de todos os alunos, em sua diversidade, em vez de segregar alguns deles de acordo com a capacidade ou reduzir as suas oportunidades educacionais. As AEEs derivam de uma análise

rigorosa dos sistemas de ensino, teorias e práticas e, em particular, a partir das ações bem-sucedidas identificadas em vinte e sete estudos de caso em toda a União Europeia de escolas que atendem famílias de baixo nível socioeconômico, onde as crianças alcançam excelentes resultados (VALLS y PADRÓS, 2011).

De acordo com Flécha e Soler (2013), as AEEs são ações que resultaram em sucesso escolar em diferentes países e ambientes muito diversos, pois elas contêm componentes universais, transferíveis através de contextos, possibilitando o acesso a instrumentos que ajudam os cidadãos a terem êxito na educação e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, assim como o incentivo à plena participação na sociedade, o que é particularmente importante para os grupos em maior vulnerabilidade. Elas incluem sete diferentes práticas: **tertúlias literárias dialógicas, grupos interativos, biblioteca tutorada, formação de familiares, modelo dialógico de resolução de conflitos, formação dialógica do professorado e participação educativa da comunidade.**

Nas experiências vivenciadas em Goiás foram desenvolvidas fundamentalmente cinco dessas AEEs: a biblioteca tutorada, a tertúlia literária dialógica; os grupos interativos; a formação de familiares e a formação dialógica do professorado, sobre as quais haverá uma apresentação mais detalhada.

A **Biblioteca Tutorada** consiste em uma ampliação do horário de atendimento ao aluno, para além da aula regular. Podem ser trabalhadas atividades de pesquisa, de leitura e escrita, de realização de tarefas escolares e outras, a depender das demandas e do desejo dos participantes de cada instituição. Trata-se de um espaço que pode potencializar a aprendizagem de todos, adultos e crianças e que, para isso, pode contar com a participação de pessoas voluntárias (familiares dos estudantes, pessoas da comunidade, estudantes da universidade) para acompanhamento e realização de atividades diversas. Ampliam-se, assim, as possibilidades de definição e forma de sistematização do currículo escolar, oferecendo-se mais tempo e mais recursos aos grupos menos favorecidos.

A **Tertúlia Literária Dialógica**, por sua vez, apresenta-se como uma atividade de leitura, sustentada pelo diálogo em torno de obras de literatura clássica, momento em que as pessoas podem trocar experiências, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimento. A atividade consiste na construção coletiva de sentidos com base no diálogo oriundo da leitura de uma obra da literatura clássica universal. Mas a tertúlia pode ser também voltada para o campo

das artes, da música, da pintura, da ciência etc. Valoriza-se, nessa atuação, o contato com saberes legitimados, o que se relaciona diretamente com a ideia de conhecimento poderoso apresentada por Young (2007, p. 1293).

É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*.

Michael Young (2007) defende que as escolas se perguntem se o currículo por elas proposto é um meio para os alunos e alunas adquirirem conhecimento poderoso, porque, para os estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade. A participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem esse tipo de conhecimento e serem capazes de ir além de suas circunstâncias locais. Essa proposição é incorporada pelas AEEs, como é o caso das tertúlias, que se realizam a partir de obras clássicas, mas não implicam, porém, a desqualificação do conhecimento advindo dos contextos locais, como o princípio da inteligência cultural procura garantir. O que ocorre é a instauração de um diálogo aberto e verdadeiro (diálogo igualitário) a partir do qual profissionais da educação apresentam seus argumentos com relação aos ‘conhecimentos poderosos’ à comunidade escolar. O que se busca é a construção de um currículo que atenda efetivamente aos desejos, anseios e necessidades dessa comunidade, e isso implica diálogo sério e comprometido. Quem possui conhecimento especializado não se furta ao diálogo, e se baseia nesse conhecimento para apresentar contribuições à interlocução e às ações da escola.

Os **Grupos Interativos**, por sua vez, são uma proposta educativa que implica uma reorganização do trabalho pedagógico em sala de aula. Consiste em organizar os(as) alunos(as) em pequenos grupos heterogêneos (em média cinco ou seis alunos/as por grupo) de forma que cada grupo realize uma atividade diferente em um tempo determinado (15 a 20 minutos), contando com a colaboração de uma pessoa adulta ou mais experiente para isso. É uma prática pedagógica que visa a superação do fracasso escolar, pois desencadeia, por meio das interações sociais estabelecidas em sala, a aceleração da aprendizagem das crianças, jovens e adultos, que realizam em um período de 1h30 cerca de cinco ou seis atividades.

O planejamento dos conteúdos trabalhados é desenvolvido pelo professor(a) de cada turma, observadas as necessidades de seus estudantes e o diálogo com eles e seus responsáveis.

As atividades devem tratar de um momento de revisão, no intuito de reforçar, dar ênfase ao conhecimento já ensinado/aprendido pelos estudantes (ELBOJ *et al.*, 2002).

A participação de pessoas voluntárias (professores(as), familiares e outros agentes educativos: estagiárias(os) de graduação, funcionários da escola, pessoas da comunidade etc.) dentro da aula é extremamente importante pois, em colaboração com o professor(a) da turma, possibilita o aumento do rendimento escolar dos(as) alunos(as). Quanto mais variado for este grupo de voluntários(as), mais rica será a interação e maiores serão as chances de aprendizagem dos alunos(as) (ELBOJ *et al.*, 2002). A diferença, nesse caso, é tida como um valor positivo e utilizada para fomentar a aprendizagem. Aposta-se em um movimento inclusivo (mais pessoas na aula para potencializar a aprendizagem), em oposição à segregação de estudantes, sejam os que apresentam alguma deficiência ou aqueles tidos com ‘dificuldades de aprendizagem’.

A **Formação de Familiares** implica no fato dos familiares dos (as) estudantes irem para a escola desfrutarem de novas aprendizagens (alfabetização, tertúlias, informática, artesanato etc), assim como para participar de decisões e processos educativos de seus filhos e demais estudantes (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Essa abertura da escola para a formação de familiares, em temas que eles escolhem aprender, é considerada central por três motivos:

[...] a) a visão comunitária da proposta entende todos os sujeitos de uma comunidade em relação, dessa forma, ao se dedicar a novas aprendizagens, b) os familiares potencializarão diretamente as aprendizagens dos seus filhos e filhas; o sentido dado à escola como lugar próprio daquela comunidade aumenta os laços de confiança e, portanto, as possibilidades de efetiva participação da comunidade na vida da escola e c) a permanente formação dos adultos daquele local fortalece suas possibilidades de sustento e busca de melhoria de condições de vida e trabalho (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 127).

Nessa ação, a aprendizagem das crianças e de toda a comunidade é fortalecida, uma vez que a escola passa a ser a referência para os processos de aprendizagem de todo o bairro, fortalecendo as relações intergeracionais e o movimento das pessoas em torno da aprendizagem instrumental de cada um(a). As possibilidades curriculares se ampliam para além do que está definido pelas políticas e essa construção pedagógica do currículo dá sentido ao contexto da comunidade escolar e dos sujeitos envolvidos no processo.

Por fim, a **Formação Dialógica do Professorado** diz respeito à formação dos educadores (as) a partir das melhores leituras da área da educação (clássicos) e de revistas de

impacto internacional, no sentido de também possibilitar aos professores e professoras o acesso aos conhecimentos poderosos e às evidências científicas de sua área de trabalho. O movimento, nesse caso, é o de refletir a própria prática e poder voltar a essa prática com novos recursos e compreensões, para aperfeiçoá-la ou modificá-la.

Todas as AEEs se sustentam a partir dos princípios da aprendizagem dialógica e, em conjunto, geram transformações de grande impacto aos sujeitos e escolas, desde a primeira instituição que ousou sonhar com esse modelo diferente de educação¹⁰. A partir dessas AEEs é que se deu a proposta de intervenção com escolas de educação básica públicas de Goiás, por meio do Pibid. O acompanhamento e a constante avaliação foram feitos com caráter de pesquisa científica, a qual foi ancorada na metodologia comunicativa (GÓMEZ, 2006), coerente com o referencial teórico adotado na proposta.

3 RESULTADOS DO ESTUDO PROPOSTO

O percurso investigativo da pesquisa que apresentamos neste artigo fundamentou-se em um conjunto teórico-metodológico explicitado pela **Metodologia Comunicativa**. Uma metodologia elaborada pelo CREA/UB, utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, e a partir de 2001, no Brasil. Essa orientação metodológica pretende não só descrever e explicar a realidade, mas transformá-la, procurando entender como os significados se constroem comunicativamente. Diante disso, seu objeto de estudo é construído através das interpretações e reflexões das próprias pessoas participantes. Partindo dessa ideia, a metodologia comunicativa utiliza técnicas de coleta de dados como os relatos comunicativos de vida, as observações comunicativas e os grupos de discussão comunicativos, entendendo que as interpretações serão consensuadas com as pessoas participantes, que são tão capazes de compreender a realidade em que vivem quanto os (as) pesquisadores (as).

O escopo do trabalho realizado em Goiás se configurou em torno da avaliação feita pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo sobre os impactos das AEEs implementadas em sua localidade. Os resultados trazem, sobretudo, as vozes desses sujeitos. Os participantes envolvidos foram estudantes da universidade (bolsistas do programa Pibid), professoras das escolas (supervisoras Pibid e outras) e crianças e familiares das instituições¹¹.

Devido à impossibilidade de apresentar, neste artigo, todo o levantamento realizado, a partir de cada AEE, se fará um recorte de parte do material, com a intenção de trazer para a

discussão elementos que favoreçam a reflexão em torno dos impactos da proposta na relação com a questão curricular.

Em termos gerais, é preciso pontuar que 76% das menções apresentadas em todo o estudo pelos diferentes sujeitos referiram-se a aspectos positivos (de aprovação) das AEEs e seus resultados, sendo 72% delas em relação à aprendizagem instrumental e convivência respeitosa entre estudantes. Do conjunto de menções positivas, pode-se destacar importantes reflexões. A primeira diz respeito ao movimento de adesão das professoras das instituições envolvidas na proposta apresentada. Uma das professoras supervisoras do Pibid aponta o interesse gradativo do grupo docente de sua escola pelas AEEs, em vista de seus resultados.

Inicialmente só quatro professores do ciclo I tiveram interesse pelas atividades. À medida que todos foram vendo e tomando conhecimento da proposta, o número de interessados foi aumentando. Realizamos as atividades com todas as turmas do Ciclo I e algumas com turmas do Ciclo II. Não atendemos outras turmas por falta de bolsistas e voluntários para a demanda. A desconfiança inicial quanto à presença da comunidade na escola diminuiu. Contamos com o voluntariado de uma avó e duas ex-alunas da escola que tiveram uma participação importante e responsável. Contribuíram muito para diminuir a resistência (Profa. Ed. Básica-Supervisora Pibid).

No início houve uma certa desconfiança por parte das professoras, ainda que a proposta tivesse sido debatida entre todos e a adesão fosse voluntária para o desenvolvimento das atividades. A presença da comunidade, participando das práticas educativas da escola, ainda que em poucos momentos de efetiva tomada de decisão e mais em momentos pré-definidos pelas educadoras, levantava dúvidas e temores. É que a experiência democrática nas escolas é incipiente, então há medo em torno da participação popular. De todo modo, as AEEs, em concordância com as elaborações de Freire (2006b, p. 75), se colocam a favor de uma certa qualidade da educação – uma qualidade democrática, séria e rigorosa, “respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola”.

Apesar da resistência inicial, os resultados das atuações, tanto do ponto de vista acadêmico, como da convivência respeitosa entre estudantes, levaram, uma após outra professora, a querer experimentar.

Quando as crianças vão para a sala [depois da biblioteca tutorada], recontam a história para a sala, é um momento muito válido para eles, onde eles soltam a imaginação. Que eles se divertem, participam no reconto na sala. Isso nos

ajuda no processo de alfabetização. Então está sendo um trabalho muito válido [...] (Profa. Educação Básica 1).

Os meninos também cansam só do professor, então quando você traz uma coisa diferente, uma linguagem diferente, com pessoas diferentes, eles se interessam cada vez mais, então quebra a rotina (Profa. Educação Básica 2).

[...] O que eu acho muito interessante é que enquanto um está contando o outro vai corrigindo:- mas a sequência não foi assim não, tia! Primeiro foi isso! Depois foi isso. Então é muito bom, tem criança que na sala não abre a boca, mas quando eles chegam de lá eles me recontam a história. Então eu penso como é interessante, passa o tempo todo caladinho, mas eles querem este momento para contar o que aconteceu na Biblioteca, como que foi. Então é muito bom mesmo, um trabalho legal e que tem que dar continuidade (Profa. Educação Básica 3).

Esses excertos tratam da **Biblioteca Tutorada** e revelam o êxito da atuação na avaliação das educadoras, o que elas atribuem à novidade, à quebra da rotina, à participação de diferentes agentes educativos, além do (a) professor (a) e, principalmente, ao conteúdo trabalhado (oralidade, leitura e escrita) por meio da contação de histórias. Essa forma de desenvolvimento do currículo se deu em decorrência dos desejos e necessidades das turmas, apontados pelas professoras e referendados pelas crianças, algo que fica claro pelo entusiasmo que é narrado nas falas das docentes.

A biblioteca tutorada tem papel importante no aspecto citado porque ali diferentes práticas podem ocorrer, auxiliando no processo de aprendizagem. Fazer da biblioteca um lugar ocupável, seja com contação de histórias, seja com reforço escolar, seja com cursos formativos variados, inclusive acolhendo pessoas da comunidade, ofertando momentos formativos para elas, também é um dos caminhos possíveis para que o conhecimento aconteça. Conhecimento que alcança outras pessoas, da comunidade ou até mesmo da escola. É preciso, para isso, conhecer as necessidades das pessoas que ali convivem, saber o que elas esperam da escola e dela almejam. Esse saber deve gerar ações efetivas conjuntas. Assim, será possível entender o papel da escola e a biblioteca tutorada pode reforçar isso, ao se fazer espaço verdadeiramente democrático e dialógico (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

As percepções de professoras e estudantes acerca da **Tertúlia Literária Dialógica** caminham na mesma direção:

A tertúlia foi tão eficaz, principalmente no último livro, nós lemos *O mágico de Oz*, que as crianças choraram, eu nunca tinha presenciado algo tão forte com a literatura [...] E pareciam adultos lidando com problemas tão abstratos, o assunto que foi levantado foi com relação à morte e cada criança fez a sua interpretação da morte de acordo com a religião que a família tem ou aquilo

que a família pensa. Mas souberam debater isso de uma forma brilhante (Profa. Educação Básica 4).

Uma coisa assim que eu observo é que essas crianças têm muito mais poder de argumentação frente ao conteúdo agora [depois da tertúlia], todas as colocações delas. E nós não vamos ver o resultado disso assim. A gente já vê alguns, mas eu penso que daqui algum tempo teremos muitas pessoas politizadas (Profa. Educação Básica).

Com a tertúlia eu senti que realmente amplio com as crianças, sabe, aprendo e ao mesmo tempo ensino. Porque aí eu escuto o que o outro tem a dizer, eu falo também do respeito com que eu escuto. Eles conseguem dar exemplo. [...] Então com a tertúlia a gente consegue ter essa realidade pesada, pesada de agir e ir levando para dentro da sala, amenizando e tentando explicar melhor, para compreender os alunos, para assim a gente estar dando conta de ensinar (Profa. Educação Básica).

Eu acho legal porque nesse tempo de tertúlia eu aprendi muitas palavras novas, o significado de muitas palavras. E gostei de muitas histórias. [...] Eu achei legal porque ajudou na minha vida escolar. E na escola estou lendo mais (Est. Ed. Básica).

Eu acho mais interessante porque os livros contêm algumas palavras que flutuam em nossas imaginações, e isso é muito bom! (Est. Ed. Básica 2).

Se, por exemplo, nós tivéssemos um amor por aquele livro que tem palavras muito boas e que quando lemos elas nos tocam, eu mesmo tinha dificuldade de ler, o tempo foi passando e com a tertúlia eu leio melhor! (Est. Ed. Básica)

As falas das professoras mostram a admiração do que provoca a relação leitor e livro, mostram ainda respeito à criança enquanto ser que pensa, que reflete, que juntamente com um mediador pode sair de entendimentos superficiais e alcançar formas críticas de pensar o mundo. Nesse trânsito formativo, é importante destacar o papel do (a) professor (a) na formação do leitor, provocando alunos e alunas, questionando-os (as), desestabilizando certezas, provocando dúvidas, portanto. Ao refletir sobre as obras e partilhar experiências, outros alunos (as), inclusive, se sentem convidados (as) a analisar temas, a discutir formas de ver e entender dilemas individuais e sociais. Cada qual trazendo entendimentos gestados no seio familiar, ou em outros espaços, como disse a professora, mas que juntos podem ser mais bem conhecidos, revistos, revisitados, ressignificados.

Para outra professora, a tertúlia permite um ensinar-aprender juntos, a partilha de experiência supera o eixo leitor-livro porque alcança o entendimento do outro. Por isso, a professora consegue discutir realidades “pesadas”, amenizá-las, e com isso ir conhecendo os

alunos para dar conta de ensinar-lhes conteúdo, ensinar-lhes outros modos de perceber e enfrentar o mundo. Nesse sentido, “a tertúlia literária é a possibilidade de vivenciar na escola uma leitura com sentido, com prazer e também com aprendizagem instrumental” (FREIRE; MACHADO, 2005 apud MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 133).

Pela fala das crianças, a tertúlia contribuiu para a leitura, para gostar de ler, para ler melhor, para aprender novas palavras, de outras culturas. O pacto ficcional estabelecido na obra geralmente estreita laços porque a literatura fala do humano que há em todos nós. E a leitura que tem o livro como suporte não deixa de ter os aspectos tipográficos mencionados por um aluno quando diz que “Eu gosto [da tertúlia] porque lá não tem aqueles livros que são coloridos demais, são pretos e brancos, e assim é muito mais interessante, são mais interessantes que esses livros da atualidade” (Est. Ed. Básica 5).

Nesse excerto, o estudante faz referência à leitura de obras clássicas da literatura, em contraposição ao que ele chama de “livros da atualidade”. Menciona a qualidade dos clássicos (muito mais interessantes), corroborando com a análise de Young (2007) sobre os ‘conhecimentos poderosos’ e a sua capacidade de permitir ao sujeito sair de sua localidade. O trabalho com os clássicos na educação básica permite a democratização daquilo que de melhor a humanidade já produziu e que, portanto, é direito de todos (as) (FLÉCHA, 1997).

Os **grupos interativos** também evidenciaram importantes elementos dentro do que denominamos dimensões transformadoras. As falas dos diferentes sujeitos revelam essa afirmação.

No meu caso eu achei que melhorou demais o entrosamento da minha turma e a cooperação com o outro. Porque eles não tinham isso de ajudar. No grupo interativo, aquele que termina a atividade vai ajudar o colega, que está com dificuldade, assim, por fim, as meninas [estudantes da universidade e voluntárias da comunidade] que vinham nem precisavam falar mais, eles já terminavam e ajudavam o colega do lado. Foi uma ajuda mútua do grupo todo, eu percebi (Profa. Educação Básica).

Eu gostei muito do Grupo Interativo porque a gente aprendeu mais divisão, multiplicação, subtração, adição e muitas outras coisas e a gente também tem que ajudar os outros, aprender mais, e também respeitar os professores e os voluntários (Estudante - Ed. Básica).

Então quando tem, quando tem grupo interativo ela se sente mais acolhida (a crianças), por quê? Porque ela tem uma pessoa que vai ler o problema para ela, ela tem uma pessoa que vai apontar o trabalho dela, porque aí, sozinha, com trinta, fica difícil pra eu dar essa cobertura pra ela só. Então foi trabalhada

essa autoestima nela e ela viu que ela poderia ser capaz, mesmo que ela não é alfabetizada, ela conseguiu aprender coisas, ela tá com o mesmo nível dos outros alunos que são alfabetizados, [referindo-se ao ensino da matemática] (Profa. Ed. Básica).

Eu achei muito interessante que vocês passaram as atividades, que ajudaram muitas crianças, a A. e outras [referindo-se a colegas de turma que apresentavam dificuldades de aprendizagem e melhoraram a partir dos grupos interativos], então isso é muito importante para todas as crianças da escola (Estudante - Ed. Básica).

Também foi importante o momento de avaliação que se fazia ao final de cada dia. Esse diálogo com os alunos e as pessoas colaboradoras [voluntários], da universidade e da comunidade, me ajudavam a rever os conteúdos, de português e matemática, a pensar o que era mais importante e necessário para as crianças, no que elas haviam avançado, no que tinham dificuldade e nas relações que estavam fazendo entre os conhecimentos (Profa. Ed. Básica).

Com o grupo interativo, a cada dia de atividade os alunos gostavam mais da aula, se interessavam e se sentiam instigados a participar mais, discutiam o conteúdo e ajudavam os outros. A presença dos voluntários ajudou muito também, pois os alunos sabiam que sempre poderiam contar com ajuda. Essa atividade traz mais confiança para o aluno, porque ele é capaz de perceber que todos os que estão presentes na sala de aula são responsáveis pelo seu aprendizado (Estudante Universidade – bolsista Pibid).

Percebi como as crianças se envolvem, se ajudam e aprendem mais ao trabalharem em grupo e terem mais pessoas além do professor com quem contar. Aprendi muito também com as crianças, a professora e os princípios [referindo-se aos princípios da aprendizagem dialógica] (Voluntária comunidade).

As transformações que se dão no âmbito da convivência dizem respeito diretamente à vivência dos princípios da aprendizagem dialógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Ao serem ajudados, os estudantes também começam a ajudar outros colegas, e esse movimento, além de estabelecer boa convivência e solidariedade, é um meio a mais para se aprender, pois enquanto ensinam, revisam os próprios conhecimentos e ganham maior dimensão da própria aprendizagem. A convivência, positiva e solidária, estende-se para as professoras e comunidade de entorno, e desta comunidade para com as crianças. Essa dinâmica permite “trabalhar valores como a solidariedade e o respeito por um lado, e habilidades sociais como o trabalho em equipe, a iniciativa, a autoestima e as habilidades comunicativas por outro” (YESTE, 2004, s/p.). Todos esses elementos passam a compor a proposta curricular da escola, que os assume como fundamentais. E a diversidade, em vez de ser um problema, passa a ser uma riqueza.

Além disso, o movimento que o grupo interativo permite, de uma pessoa voluntária/colaboradora com um grupo pequeno de estudantes, possibilita aproximação no processo de diálogo e de ensino e aprendizagem. De acordo com Elboj *et al.* (2002), essa é uma realidade que o professor ou professora sozinhos em sala não conseguem alcançar. É um elemento transformador, pois possibilita enxergar e chegar a cada um dos estudantes.

Percebe-se que as AEEs trabalham simultaneamente a aprendizagem instrumental e as interações entre os estudantes, por isso obtêm bons resultados. “As AEEs conjugam o rigor acadêmico com os processos de colaboração em aula, favorecendo uma aprendizagem que os próprios protagonistas qualificam como mais profunda e motivante” (FLÉCHA *et al.*, 2014). Trata-se de uma forma específica de viver e repensar o currículo, como uma das professoras ressalta, pois a exigência do diálogo e da construção de consensos leva à análise e à tomada de decisões conjunta, com base na realidade concreta e nas necessidades contextuais.

A **Formação de Familiares** refere-se a um curso de informática básica, oferecido a estudantes de EJA e pessoas do bairro por uma das escolas envolvidas na pesquisa, contando com a colaboração de estudantes, da universidade, e voluntária, da comunidade. A proposta surgiu a partir de um levantamento, com sujeitos da escola, sobre temas de interesse. Ao final, as pessoas participantes avaliaram a oferta.

Então, eu sempre trabalhei. Já trabalhei em escritório de advocacia, vários escritórios, escritório grande. Trabalhei numa cozinha no Girafas, que todo mundo conhece, na área de alimentação. Sim, me promoveram. Eu saí da copa para trabalhar de recepcionista, mas num teste que fizeram uma ou duas vezes, viram que eu tinha pouco estudo, então, eu tive que desistir. Então, por meu estudo ser muito pouco, eu tive que abandonar esses serviços, empregos. Em alguns eu ganhava até mais de mil de reais, mas, por ter muito pouco estudo, eu tive que adiar isso ... para hoje, agora, estar querendo recomeçar [...] porque faz parte de uma evolução muito grande pra gente (Estudante - EJA 1).

[...] Mesmo eu não sabendo ler, mais ou menos, entre aspas, eu acho que ajuda muito a gente, a nós que já estamos com essa idade (Estudante - EJA 2).

[...] É difícil. Porque se tivesse um computador em casa seria bom né?![...] É! O que a gente aprendesse aqui, chegava lá [...], mas eu não tenho (Estudante - EJA 3).

As falas das participantes do curso remetem a experiências no mundo do trabalho, sobretudo de exclusão, por falta de domínio sobre conteúdos escolares (a informática é apresentada por elas como um desses conteúdos). As alunas refletem que, voltando a estudar e

tendo domínio de novos conhecimentos e habilidades, como a informática, elas teriam mais possibilidades de trabalho e melhores salários. Nesse sentido, relatam o quanto essa formação fortaleceu a autoestima e as encorajou, ainda que tenham limitações econômicas (como ausência de computador em casa) para avançarem ainda mais.

Nas reflexões de Mello, Braga e Gabassa (2012), o princípio da inteligência cultural vivenciado nas AEEs é que possibilita avanços dessa natureza, pois permite que se estabeleça na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, altas expectativas com relação a todas as pessoas e tal perspectiva alimenta em cada sujeito o desejo e a capacidade de aprender sempre mais.

O diálogo estabelecido na escola e as relações mais horizontalizadas permitem que os sujeitos envolvidos superem questões que antes pareciam intransponíveis. Esse encorajamento favorece a interação e a aprendizagem. E, em grande medida, esses elementos dependem da formação dos professores e professoras, uma formação que, na perspectiva freireana, implica o acompanhamento da ação-reflexão-ação, que requer fundamentação teórica e reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006b). Tal movimento se buscou alcançar por meio da **Formação Dialógica do Professorado**, que ocorreu durante todo o período de desenvolvimento das AEEs nas instituições de ensino, envolvendo estudantes do curso de Pedagogia da Universidade e professoras da educação básica. Desses momentos de formação, podem-se destacar algumas considerações das estudantes e professoras envolvidas.

Nos estudos teóricos que embasam a proposta aprendi que não posso olhar meu aluno com baixa expectativa, julgando-o negativamente [...] As atuações de êxito e a proposta de Comunidades de Aprendizagem pensam uma escola nova, diferente. A escola que desejo para os meus filhos tem que ser a mesma escola na qual atuo como docente (Estudante Universidade – bolsista Pibid).

Aprendi a acreditar que é possível uma mudança significativa na escola e que é preciso ser otimista. Aprendi que as pequenas atitudes podem provocar grandes mudanças, mesmo que a gente não perceba tão rápido. E que eu sou capaz de pensar a escola e ajudar a construir um projeto coletivo, baseado em evidências (Profa. Ed. Básica).

As falas revelam não só apropriação de conteúdo sobre a prática pedagógica, mas também a compreensão acerca de um compromisso que deve ser assumido com a escola e a educação democráticas. Além disso, é notável um empoderamento na fala da professora, que

passa a se sentir otimista e capaz com relação ao seu trabalho e à necessária autonomia no que diz respeito à sua atuação e a de sua escola. Nesse sentido, Freire (2006b, p.79), ao tratar da sua experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, diz que o avanço maior em nível de autonomia da escola foi o de “permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios”. A realização das AEEs e da concepção dialógica nas escolas em Goiás representaram um esforço nessa direção, de se constituir um projeto próprio, instaurador de práticas comprovadamente exitosas, produzidas em sua relação mais direta com as escolas.

4 CONCLUSÃO

A partir do desenvolvimento das AEEs, nessa experiência vivida em Goiás, se pôde constatar os avanços e as conquistas já divulgados em estudos anteriores com relação à proposta. As AEEs impactam positivamente a aprendizagem de estudantes sob dois aspectos fundamentais: aprendizagem de conteúdos escolares e convivência mais respeitosa e igualitária. Em ambos, as práticas refletem alternativas curriculares circunscritas ao chão da escola, ultrapassando limites da prescrição e gerando, portanto, maior autonomia diante dos desafios de cada contexto e, também, dos desafios globais.

Vale ressaltar que o estudo foi pioneiro na realização dessa perspectiva em parceria com o Pibid. O que se pode afirmar, com relação a essa questão, é que o vivido em Goiás ganhou ainda maior significado, pois pôde articular de maneira mais orgânica a formação inicial e continuada de professores (as), já que essa é uma das prerrogativas do Pibid. Destaca-se, também que, embora sejam de extrema relevância as informações (vindas dos próprios sujeitos) sobre o desenvolvimento acadêmico das crianças, estudantes da educação básica, elas não são suficientes ou conclusivas, como é próprio da ciência, assim estudos focalizados no processo de aquisição da aprendizagem instrumental (acompanhamentos longitudinais, comparativos, com instrumentos próprios de avaliação e outros) podem contribuir sobremaneira para dar continuidade a esse diálogo.

Destarte, a perspectiva dialógica de aprendizagem, que ganha corpo na escola pela realização das AEEs tem caráter de sonho. Sonho criado para uma escola mais humana e humanizadora, inclusiva, aberta e participativa. Dentro de um contexto repleto de possibilidades e também de riscos e enfrentamentos, as AEEs ampliam o repertório de

alternativas para a construção de um currículo também dialógico, feito a muitas mãos, e de uma escola e uma sociedade mais justas e democráticas. O inédito se torna, portanto, viável.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial S. A., 2008.
- ELBOJ, Carmem Saso *et al.* **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Espanha: Graó, 2002.
- FLECHA, Ainhoa *et al.* Participation in successful schools: a communicative research study from the Includ-ed Project. **Cultura y Educación**, v. 21, nº 2, jun. 2009.
- FLÉCHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLÉCHA, Ramon; SOLER, Marta. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. **Cambridge Journal of Education**, v. 43, nº 4, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2013.819068> Acesso em: 02 jun. 2020.
- FLÉCHA, Ramon *et al.* Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia tomando las mejores universidades como modelo. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**. v. 4, nº 2, jun. 2014.
- GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLÉCHA, Ramón. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. 1. Madrid: Taurus, 1987.
- MEAD, George H. **Espíritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Trad. Florial Mazia. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1947.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa.
Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EduFSCar, 2012.

VALLS, Rosa; MUNTÉ, Ariadna. As chaves da aprendizagem dialógica nas Comunidades de Aprendizagem. **Revista Interuniversitária de Formação do Professorado**. Zaragoza/Es, 2010.

VALLS, Rosa; PADRÓS, Maria. Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. **European Journal of Education**, v. 46, n° 2, jun. 2011.

VYGOTSKI, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2008.

YESTE, Carmen Garcia. **Comunidades de aprendizaje:** de La segregación a la inclusión. Orientadora: Lidia Puigvert Mallart. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Barcelona. Barcelona, 2004.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n° 101, set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020.

NOTAS

¹ No sentido freireano da expressão, ou seja, aquela educação que se coloca na luta pela superação das situações de opressão, ou das *situações-limite*, que podem levar à desumanização da vida concreta das pessoas (FREIRE, 2006).

² A pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre 2015 e 2017.

³ Há, na escrita desse texto, o reconhecimento de todo um debate, sério, denso e diverso, da área de currículo, mas optou-se por focalizar a escrita a partir das AEEs, considerando que o esforço deve ser o de apresentar contribuições e ampliar as possibilidades políticas para se pensar as práticas curriculares.

⁴ Proposta educativa que prevê um modelo comunitário de escola, a partir do qual se perseguem as máximas aprendizagens e a convivência respeitosa entre toda a comunidade educativa. Configura-se como um projeto político pedagógico e desenvolve-se essencialmente por meio das AEEs. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

⁵ Os resultados das avaliações educativas em nosso país, ainda que se possa considerar um grande conjunto de contradições nelas e se faça uma análise com todas as ressalvas, revelam baixos índices de aprendizagem de conteúdo escolar por parte dos (as) estudantes.

⁶ Quando uma escola se interessa pela proposta de Comunidades de Aprendizagem, a tomada de decisão pela transformação da escola deve se dar pela ampla maioria do corpo docente e comunidade de entorno. Quando isso não acontece ou quando os professores (as) individualmente assim desejam, podem ser implementadas as AEEs de forma isolada. Porém, a potência de transformação da escola é maior quando se assume um projeto institucional.

⁷ School Development Program (Yale University); Project Success for All (Johns Hopkins University); Accelerated Schools (Stanford University) (ELBOJ *et al.*, 2002).

⁸ Trata-se de um programa desenvolvido por instituições de educação superior em parceria com escolas de educação básica para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores.

⁹ São cerca de oitocentas escolas no Brasil envolvidas com a proposta ou com as atuações educativas de êxito.

¹⁰ SANCHEZ AROCA, Montse. La Verneda Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, v. 69, n° 3. Fall, 1999.

¹¹ Ao todo, foram desenvolvidos 54 instrumentos ou momentos de coleta de dados para a pesquisa, entre relatos comunicativos, observações comunicativas e grupos de discussão, com a participação de 175 sujeitos, sendo 127 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, 06 familiares ou responsáveis por estudantes, 16 voluntários (as) das AEEs nas escolas, 16 estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade, bolsistas Pibid, e 10 professoras da Educação Básica, sendo 2 destas supervisoras do Pibid.

Recebido em: 30/06/2020

Aprovado em: 20/08/2020