



Texto de Referência
Publicado de 07/11 e 12/12-2009

ISSN
1808-5520

CADERNOS DE Extensão

Boa Vista - Roraima - Vol. 1 - n. 2
Julho a Dezembro de 2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

Reitor:

Roberto Ramos Santos

Vice-reitoria:

Gioconda Santos Martinez

Pró-reitoria de Extensão:

Geyza Alves Pimentel

Pró-reitoria de Administração e Desenvolvimento Social:

Manuel Alves Bezerra Júnior

Pró-reitoria de Graduação:

Ednalva Dantas Rodrigues Duarte

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:

Frank James Araújo Pinheiro

EDITORA DA UFRR

Diretor da Editora da UFRR

Rafael da Silva Oliveira

Conselho Editorial

Professores Conselheiros

Alexander Sibajev

Armando José da Silva

Fábio L. Wankler

Jaci Guilherme Vieira

Marlene Grade

Nilza Pereira de Araújo

Rafael da Silva Oliveira

Robson Fernandes Farias

Rubens Savaris Leal

Simão Farias de Almeida

CADERNOS DE EXTENSÃO

Comissão Editorial:

Luiz César de Mari – CEDUC

Marcos Antonio Braga de Freitas – DEC/PROEX

Elivania Bezerra de Oliveira – DEC/PROEX

Conselho Editorial:

Ana Lúcia de Sena Cavalcante – DECULT/PROEX

Flávio Corsini Lirio – CEDUC

Geyza Alves Pimentel – PROEX

Marcos Antonio Braga de Freitas – DEC/PROEX

Maria Deográcia Castro Lima Bellini – DEC/PROEX

Maria Edith Romano Siems – CEDUC

César Luiz de Mari – CEDUC

Elivania Bezerra de Oliveira – DEC/PROEX

Ilustração de Capa:

Nazareno Neves

Projeto Gráfico:

Luciano Marco de Andrade

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade dos autores.
Dados Internacionais e Catalogação na publicação (CIP)

Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de
Extensão, - v.1, n. 2 (jul. - dez. 2005), 84 p.
Boa Vista: EdUFRR, PROEX, 2006 –

Fascículo especial: Artigos, diagnósticos e relatos de experiência na Educação
de Jovens e Adultos.

1 – Periódicos. 2- Extensão I – Universidade Federal de Roraima.
Pró-Reitoria de Extensão.

Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação

Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos
Financiamento: FAPESP

Introdução

A exclusão social, vivida por grande número de pessoas da população brasileira, que provoca e inclui a exclusão escolar, revela-se nos percursos das pessoas jovens e adultas analfabetas. Deste tipo de exclusão, desprende-se ainda a exclusão cultural, como maneira de desqualificar qualquer tipo de cultura que não a dominante.

Neste contexto, o conhecimento escolar muitas vezes é usado como medida de inteligência e de competência das pessoas. Também é usado como um código para distinguir quem sabe o que é melhor para os outros, desqualificando os sujeitos que não o dominam, ou cuja cultura não lhe é semelhante. Assim, a escola pode ser uma instituição que causa mal-estar, um espaço inóspito que contém interações que provocam exclusão ou auto-proteção - incluindo-se aqui as interações pedagógicas.

Em pesquisa realizada em pós-doutorado - financiada pela FAPESP e realizada junto ao Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona, nos anos de 2001 e 2002 - foi possível acompanhar um grupo de alfabetização de mulheres e homens, num espaço participativo, cujo princípio pedagógico é a aprendizagem dialógica: a escola de educação de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí.

Fruto da tomada do espaço público pelas pessoas do bairro, na retomada da democracia na Espanha, a escola de educação de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí é vinculada e alimentada por movimentos de base. Não se isola da comunidade, fechando-se atrás de muros e portas; está aberta às pessoas do bairro, com destaque ao uso dos computadores inclusive nos finais de semana. Recebe gente de todos os bairros da cidade, com diferentes culturas, idades, escolaridade, etc. Sua gratuidade garante o acesso efetivo à

educação. Foi aí que membros do Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), em suas práticas educativas e de colaboração, em conjunto com participantes de educação de pessoas adultas, desenvolveram os princípios de suas práticas sociais, educativas e de investigação - o conceito de aprendizagem dialógica é fruto dessas elaborações.

Desde a origem do CREA aos dias de hoje, os dois espaços estão em estreita ligação: membros efetivos do CREA são colaboradores e colaboradoras na escola da Verneda, e profissionais da escola são colaboradoras e colaboradores junto ao CREA, num envolvimento permanente com os diferentes projetos de um e de outro espaço.

No presente texto, será abordado o conceito de aprendizagem dialógica, seguido de breve descrição do funcionamento da escola de educação de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí. Dando vida ao conceito e ao espaço, o texto é finalizado pelos depoimentos e análises de mulheres que se encontravam em processo de alfabetização na referida escola, no ano de 2002, e que falam sobre sua participação e aprendizagem, e aspectos que as escolas têm de considerar para que as pessoas analfabetas procurem os espaços educativos e neles permaneçam, aprendendo a ler e a escrever.

Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem. É composta por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade.

Tal conceito está pautado, fundamentalmente nas elaborações de Habermas (1987) sobre a ação comunicativa, e nas elaborações de Freire (1997 e 2001) sobre dialogicidade.

Flecha, Gómez & Puigvert (*op. cit.*) apontam como básicos, na Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (1987), sete grupos conceituais: racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa; argumento e argumentação; pretensões de validade e pretensões de poder; compreensão mítica e compreensão moderna do mundo; tipos de ação (teleológica, regulada por normas, dramatúrgica e comunicativa); concepções de linguagem em cada tipo de ação, e compreensão nas ciências sociais.

Sobre a racionalidade, esclarecem que, para Habermas, tal conceito "tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que dele fazem os sujeitos capazes de linguagem e ação" (Flecha, Gómez & Puigvert, *op. cit.*, p. 127). Na racionalidade instrumental, haveria um uso instrumental do saber para alcançar uns fins preestabelecidos no mundo objetivo – tal uso instrumental teria colonizado o funcionamento da sociedade democrática. Distintamente, na racionalidade comunicativa, o saber é um entendimento que acessa e dá acesso tanto ao mundo objetivo como à intersubjetividade do contexto onde se dá a ação.

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (*ibid.*), tendo em mente processos comunicativos, Habermas define 'argumento' como "emissões problemáticas (conclusões) que levam consigo tanto pretensões de validade como razões que as tornam duvidosas" (p. 129), enquanto que a argumentação seria a conversação em que os envolvidos apresentam argumentos para desenvolverem ou recusarem as pretensões de validade que não se sustentam.

As pretensões de validade e de poder, conceitos desenvolvidos por Habermas (1987), remetem aos meios utilizados para que um enunciado seja tomado como verdadeiro ou bom: nas pretensões de poder, usa-se de força para impô-lo, enquanto que nas de validade os meios são os argumentos, que podem ser questionados, superados, reformulados. As pretensões de validade possibilitam chegar a acordos, enquanto que as de poder sempre vão submeter uma das partes à outra.

Nas pretensões de validade, as formas de argumentação do discurso teórico e do discurso prático buscam convencer um auditório universal, enquanto que o discurso explicativo

(como inteligibilidade dos produtos simbólicos), a crítica estética e a crítica terapêutica não teriam este destino.

Sobre os conceitos de compreensão mítica e compreensão moderna do mundo, Flecha, Gómez & Puigvert (*ibid.*) explicam que, para Habermas (1987), não se trata de adotar uma visão relativista, na qual não existiriam verdades universais, nem tampouco de considerar que apenas a visão ocidental de mundo seja portadora da racionalidade (base da compreensão moderna). Tal autor reconheceria que em qualquer cultura a visão mítica se apresenta quando o saber não é suficiente para explicar aspectos do mundo e que na sociedade ocidental a racionalidade foi distorcida ao ser centrada nos aspectos cognitivo-instrumentais (pretensão de verdade do discurso teórico).

Na racionalidade, base do pensamento moderno, Habermas (1987) descreve quatro tipos de ações: a) a ação teleológica, em que um ator escolhe, entre diferentes alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo (o ponto de partida são formulações de Weber); b) a ação regulada por normas, em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo umas normas comuns do mundo social (Habermas parte de Durkheim e de Parsons para fazer sua proposição); c) a ação dramatúrgica, em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de encenificação, de construção de uma certa imagem (Goffman é o autor em quem se apoia Habermas para desenvolver sua apresentação); d) a ação comunicativa, na qual a interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, com fins de entendimento (Mead e Garfinkel oferecem elementos ao proposto por Habermas).

Sobre a concepção de linguagem presente em cada tipo de ação, Flecha, Gómez & Puigvert (*op. cit.*) indicam que, na ação teleológica, a linguagem é concebida como um meio mais; na normativa, é a transmissora de valores e portadora de consenso; na dramatúrgica, é o meio onde tem lugar a encenificação, e na comunicativa é o meio no qual se coordena a ação. Sobre esta última, acrescentam:

"Deste modo, a problemática da

racionalidade passa das mãos do especialista às dos agentes: as ações de compreensão do observador científico conectam com a hermenêutica natural da prática comunicativa cotidiana" (p. 135).

Os autores mencionam, então, que Habermas (1987) destaca o fato de nos três primeiros tipos de ação (as ações: teleológica, as pautadas em normas e a dramatúrgica) haver uma compreensão de que existe um desnível de linguagem entre o pesquisador/teórico das ciências sociais e os sujeitos. No caso da ação comunicativa, isto se apresenta de maneira diferente:

"a interação depende, desde seu início, de que os participantes possam pôr-se de acordo num juízo intersubjetivamente válido de suas relações com o mundo. Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos pressupostos ontológicos não são mais complexos que os atribuídos ao ator; os sujeitos que atuam comunicativamente são capazes de criticarem-se mutuamente" (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001, p. 135 - 136).

Flecha, Gómez & Puigvert (*ibid.*) indicam que será com base nesses conceitos que Habermas faz a reformulação comunicativa das propostas sociológicas da racionalização. Explicam que o autor parte da teoria weberiana de racionalização, superando-a ao priorizar a relação interpessoal (em lugar da atividade teleológica de um ator solitário). A perspectiva da ação comunicativa supõe, assim, a substituição da linguagem perlocutória (que busca causar um efeito sobre o ouvinte), pela linguagem ilocucionária (que busca comunicar) - conceitos retirados de Austin -, bem como da pretensão de poder, pela de validade.

Isto faz com que Habermas (1987) se distancie dos demais autores da escola de Frankfurt, que vêem a *consciência* localizada num ator solitário, enquanto Habermas a vê como construída por meio da interação lingüística. Vale aqui comentar que, com base na idéia de que os sujeitos capazes de linguagem e de ação interagem buscando entendimento¹, os conceitos de socialização e conservação são também reformulados por

Habermas. Socialização e conservação deixam de ser processos de pura recepção por parte dos sujeitos, de elementos das estruturas já constituídas, para serem processos comunicativos:

"Assim, a razão comunicativa não se limita a dar por suposta a consciência de um sujeito ou de um sistema, senão que participa na estruturação daquilo que se há de conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas da socialização (Vergesellschaftung) comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo lingüístico de reprodução da espécie" (Habermas, 1987, p.507).

Sobre a compreensão dual da sociedade, Habermas (1987) reformula, em sentido comunicativo, o conceito de "mundo da vida" proposto por Schütz (considera que falta a Schütz uma visão sistêmica ao propor o conceito e seu amparo na filosofia da consciência). Para ele, os mundos da vida estariam na origem dos sistemas que agora tratam de colonizá-lo. Propõe, então, em sua perspectiva dual, que se analisem ambos aspectos para uma melhor relação entre o sistêmico e o cotidiano. Sobre este tema, a título de exemplificação, pode-se mencionar o que citam Flecha, Gómez & Puigvert (2001): embora o embrião do sistema escolar universal esteja nas relações educativas dentro da família e da aldeia, a burocratização sofrida por este sistema leva-o a colonizar as relações educativas cotidianas de onde é originário.

Tais conceitos e elaborações, como se pode ver, mudam a perspectiva de submissão dos sujeitos aos sistemas ou, por outro lado, a perspectiva de total independência dos sujeitos em relação aos sistemas, propondo uma visão de sujeitos que participam e atuam no contexto social, por meio da ação comunicativa.

Isto traz para os pesquisadores das ciências sociais uma dupla responsabilidade: assumir compromissos com a construção de transformações sociais e assumir que todos temos condição de compreensão do contexto vivido e de motivações de ação.

É na mesma direção que a obra de Paulo Freire oferece bases para a construção do conceito de aprendizagem dialógica, elaborado

pelo CREA.

Preocupado em transformar contextos autoritários e de pobreza, em contextos democráticos e mais igualitários, Freire trabalha, por várias décadas, em ações educativas e na divulgação de suas idéias.

Marco em sua obra, a "Pedagogia do Oprimido", com sua primeira edição datada de 1970², traz o conceito de dialogicidade – embora tal conceito já estivesse presente em textos anteriores – que será o eixo em torno do qual suas construções/ações vão se desenvolver.

Tendo a palavra como veículo do diálogo, Freire (2001) destaca a indissociabilidade entre reflexão e ação, para que a palavra não se torne vazia (verbalismo, ou ativismo). A palavra verdadeira, para ele, é a palavra comprometida com a transformação e dita na interação entre as pessoas, de maneira igualitária:

"Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais" (p. 78).

Para Freire, a relação dialógica implica um falar *com*, e não um falar *por* ou falar *para*, pois não se trata da conquista de uma pessoa por outra; é uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos. Por isso, segundo ele, são condições para a realização do diálogo: o amor pela vida e pelos homens, a humildade e a fé nas pessoas – condições que estabelecem uma relação horizontal e de confiança entre os que dialogam.

Vinte e cinco anos depois, tempo em que continua expondo a dialogicidade como centro do trabalho transformador, Freire retoma o conceito em seu livro "À sombra desta mangueira"³, numa síntese importante de sua obra.

Reafirma a relação dialógica como prática fundamental da natureza humana e da democracia:

"A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente,

abertos à possibilidade de conhecer e de conhecer mais – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural com ele. Neste sentido, o antidialógico autoritário ofende à natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia" (p. 109).

Assim pensando, destaca a comunicação e a informação como elementos que ultrapassam o suporte (enquanto contexto de inserção dos homens e das mulheres), já que por meio delas a humanidade transforma este suporte em mundo e a existência em vida.

Nesta perspectiva, Freire (1997) afirma que a curiosidade, como capacidade de surpreender-se e necessidade de compreender para explicar, põe os seres humanos em permanente disponibilidade para aprender.

Distingue, no entanto, a curiosidade "desarmada" que temos no dia-a-dia, da que nos leva ao conhecimento teórico, que envolveria uma curiosidade epistemológica. Esclarece que não se trata do lugar em que cada qual se dá, mas da rigorosidade do método que usamos para conhecer; tal rigorosidade dependeria do distanciamento que se toma do que nos propomos a conhecer. Tal distância não seria física, mas envolveria uma objetivação. Dessa forma, um momento do contexto diário pode converter-se em momento teórico.

Freire (1997) então indica a necessidade de estabelecimento de um clima dialógico como favorecedor da curiosidade e da reflexão epistemológicas:

"A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo" (p. 110).

Por fim, lembra que a história, enquanto futuro, não está dada e que o único pré-determinado é que somos responsáveis por construí-la e pela luta ética para assumi-la.

Comunicação, diálogo e educação apresentam-se, a partir do contexto atual e dos conceitos desenvolvidos por Habermas e Freire,

como uma tríade transformadora das desigualdades sociais. Explicitando esta tríade, o CREA elaborou o conceito de "aprendizagem dialógica", que estará presente nas investigações e nas ações sociais (e nelas as ações educativas) desenvolvidas pelo Centro.

Dentre várias produções do CREA, os princípios da aprendizagem dialógica podem ser encontrados em Flecha (1997), Valls (2000), Elboj (2001) e Sanches Arouca (1999). São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

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

Cada qual apresenta seus argumentos com base no que sabe e no que pensa e, na interlocução, vão se construindo novas compreensões e consensos em benefício de todos. Os conhecimentos se complementam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na Sociedade da Informação.

As posições de cada participante devem ser debatidas e confrontadas e o consenso se estabelecerá com base nos melhores argumentos, sendo que o critério será sempre a superação de obstáculos no processo de aprendizagem, tomando possível que todas as pessoas aprendam. Isto implica que todos são participantes do diálogo.

O diálogo é tido como instrumento de aprendizagem amplamente reconhecido em educação. Valls (*op.cit.*) remete a Bruner e a Dewey como maneira de exemplificar tal reconhecimento. Teoricamente, porém, o amparo de tal argumentação está pautado em Vygotsky, na vinculação que estabelece entre linguagem e pensamento e no desenvolvimento humano pautado na aprendizagem advinda da interação social.

Para o estabelecimento do diálogo igualitário, há que se empenhar em superar

obstáculos.

Flecha (1997, p. 24) indica que os principais muros antidialógicos em nossa sociedade podem ser classificados em três grupos: os culturais, que desqualificariam a maioria da população, considerando as pessoas como incapazes de se comunicar por meio dos saberes dominantes; os sociais, que excluiriam muitos grupos da avaliação e da produção de conhecimentos considerados importantes e, por fim, os pessoais, que impediriam que muitas pessoas usufruam da riqueza de seu entorno cultural, porque suas histórias vão gerando auto-proteção.

Para que a aprendizagem dialógica se estabeleça, há de se utilizar as habilidades comunicativas⁴. O CREA desenvolveu a definição de habilidades comunicativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas. O estudo sobre "Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social" (CREA, 1995 – 1998) sistematiza tal definição juntamente com a de "habilidades académicas" e "habilidades prácticas". Em linhas gerais, pode-se dizer que: nos entornos familiares, escolares, de tempo livre, da comunidade, participando de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Assim, outro conceito surge: o de inteligência cultural.

Partindo das definições de Scribner (1988, apud Valls, 2000, e Flecha, 1997) sobre inteligência prática e inteligência académica, o CREA desenvolveu o conceito de inteligência cultural.

A inteligência prática diz respeito às aprendizagens desenvolvidas no contexto de inserção dos sujeitos, enquanto que a inteligência académica é adquirida em aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, caracterizando-se por serem aprendizagens descontextualizadas e que tratam de conteúdos voltados a fins não necessariamente compartilhados ou conhecidos por todos participantes.

Valls (*op.cit.*) menciona que Cole e Scribner (1997, apud Valls, 2000) investigaram os processos cognitivos em diversos contextos socioculturais, demonstrando como em cada contexto as habilidades têm desempenho diferente, ressaltando-se, porém, que os processos cognitivos se adaptam frente à comunicação e às necessidades de trabalho e da vida cotidiana (exemplo disto pode ser visto

nas pessoas que migram da zona rural para a urbana, necessitando desenvolver outras referências de localização, relacionamento, etc., bem como em ações de trabalho). Assim:

"A aprendizagem formal e a informal, ou as diferentes organizações sociais das aprendizagens, dão as mesmas capacidades, que em contextos diferentes adotam habilidades diferentes (a habilidade manual e a mental têm as mesmas funções em contextos diferentes). Não se podem comparar habilidades nem evoluções concretas, se não se considerar o marco global de cada grupo sociocultural" (Valls, *ibid.*, p. 125).

Assim, entende-se por inteligência cultural a capacidade que todos nós temos de ação em diferentes contextos e de adaptação dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a nos mover, a decidir, a nos comportarmos num novo meio. Em um mesmo grupo de encontro, cada pessoa pode apresentar, via o diálogo, diferentes maneiras de pensar e se pôr diante de situações, construindo em conjunto mais compreensões e alternativas.

Flecha (1997, p. 25) fala sobre três passos fundamentais no processo de transferência das capacidades de outros contextos para o espaço acadêmico: a autoconfiança interativa, que envolveria o reconhecimento, por parte do grupo durante o encontro (aula, tertúlia, reunião), das capacidades de cada um já demonstradas em outros lugares; a transferência cultural, que estaria na utilização das conversas informais desenvolvidas em outros espaços também para o espaço de encontro (aula, tertúlia, reunião), descobrindo-se a possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural em um novo contexto (o acadêmico) e, por fim, a criatividade dialógica, que se dá via a constatação do aprendizado gerado pelas manifestações das pessoas participantes.

Nas palavras de Valls (*ibid.*):

"Quando aplicamos a inteligência cultural à aprendizagem dialógica, o que se propõe é a aceitação de estratégias de resolução diferentes a problemas comuns e transformar estas estratégias

culturais em saberes compartilhados, em parte da ação comunicativa empreendida pelos participantes nas aprendizagens" (p. 127).

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, por meio do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente estabelece-se um processo de mudança com duas orientações comunicáveis: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa buscada em benefício de todos.

Vale aqui retomar a crítica que o CREA faz tanto aos estruturalistas como aos pós-modernos, ambos com visão fatalista sobre as possibilidades de se empreender mudanças reais na sociedade. Elboj (2001) afirma que ambas perspectivas atacam a pretensão de uma cultura universal, porque não crêem que exista uma alternativa ao universalismo etnocêntrico da cultura ocidental. Explica a perspectiva do universalismo desde o ponto de vista do CREA, e pela qual se busca a transformação:

"A verdadeira cultura universal a temos de construir num universalismo dialógico, ou seja, entre todos e todas a partir de um diálogo multicultural em que todas as culturas possam, por meio dos argumentos e em condições de igualdade, expor suas opiniões, costumes e tradições até chegar a consensos e acordos comuns" (p. 49).

Neste processo de transformação, o acesso ao conhecimento instrumental é uma necessidade para a vida na atualidade e a transformação do entorno. Trata-se da *dimensão instrumental* da aprendizagem dialógica.

Também no aspecto instrumental é evidente a presença dos elementos anteriores: propõe-se o diálogo igualitário também no campo do que se vai aprender, já que se pressupõe que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuímos inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social.

Diferenciando a perspectiva dialógica das predominantes em educação, Flecha (1997)

explica que na perspectiva objetivista a importância de um conteúdo é independente do alunado e as capacidades exigidas do professorado são o conhecimento da matéria e a habilidade metodológica para ensiná-la. Quanto ao construtivismo, o importante não é o ensino feito pelo professorado, mas a aprendizagem do alunado, os diferentes significados que os estudantes constroem a partir de uma mesma explicação, esperando-se do/a professor/a que investigue os diferentes processos de formação de significados e as intervenções que os melhorem (Flecha, *ibid.*, p. 43). E conclui:

*"A concepção dialógica engloba e supera a concepção construtivista realizando uma precisão importante: o processo de formação de significado não depende apenas da intervenção de profissionais da educação, senão do conjunto de pessoas e contextos relacionados com as aprendizagens do alunado" (Flecha, *ibid.*, p. 43).*

Assim definida, a concepção dialógica de educação busca potencializar as aprendizagens, potencializando o ambiente da escola como um dos contextos de aprendizagem. A presença de voluntariado com formação, procedência, culturas, etc. diversificadas é tida como elemento importante.

Cada pessoa passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como junto ao centro educativo e ao entorno. Vêem-se, então, os outros três princípios da aprendizagem dialógica em ação.

Numa sociedade em que a mudança social é uma constante, pode-se estabelecer um clima de perda de sentido. A participação proposta na aprendizagem dialógica é instrumento importante na *criação de sentido* pelas pessoas na condução da própria vida.

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas, sendo igualmente difícil para a escola saber que valores afirmar. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se

fundamental.

A *solidariedade* transforma-se, dessa maneira, num elemento da aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa-a-pessoa, como de pessoas com a solidarização com os grupos em situação de exclusão social.

Valls (2000) & Flecha (1997) indicam a diferença entre a solidariedade como participação na busca de transformação e de construção de sentido, e o turismo solidário, em que as pessoas atuam para autopromoção da imagem.

O diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido e a solidariedade estão ainda acompanhados - e agindo integradamente - na aprendizagem dialógica, pelo princípio da *igualdade de diferenças*, ou como define Freire, pela unidade na diversidade.

Ao se propor que através da inteligência cultural cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação do centro educativo e de seu entorno, para que todos tenham acesso ao conhecimento instrumental, criando novos sentidos para a vida de cada um/a e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir nossas diferenças.

Por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo e refletindo sobre a sua cultura e sobre as demais, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar, bem como desenvolvendo o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida.

Completa-se, assim, o ciclo de desenvolvimento de condução da própria vida e de participação na construção de um mundo, melhor para todas as pessoas.

A Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí.

A escola de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí pertence ao centro cívico do bairro de mesmo nome e foi criada junto com outras frentes de atendimento, como creche e grupo

de jovens, a partir de reivindicações e mobilizações da comunidade.

Está no quinto andar do mesmo edifício desde 1979; em 1978 já existia, mas funcionava apenas em salas emprestadas em um prédio vizinho, pertencente a uma escola de ensino médio, onde ainda hoje também desenvolve algumas de suas atividades.

A calçada em frente ao prédio e as praças das redondezas são também espaços usados pela escola para atividades esporádicas. Nestas ocasiões, pessoas do bairro e familiares dos participantes integram-se às atividades.

A criação da escola foi fruto do movimento de retomada da democracia, após os muitos anos da ditadura franquista, com a invasão do edifício pelas organizações do bairro.

Nestes vinte e quatro anos de existência, milhares de pessoas passaram pela instituição. Atualmente, cerca de 2000 participantes estão distribuídos entre 45 atividades, oferecidas a 105 turmas. São mulheres e homens, jovens e adultos, de diferentes idades, nacionalidades, etnias, que vivem em diferentes bairros de Barcelona. Há pessoas com necessidade de atenção especial, em diferentes cursos.

As atividades são conduzidas por 15 professoras e professores contratados (4 por órgãos governamentais e 11 pelas duas Associações que estão muito presentes na escola: Heura e Ágora) e 100 colaboradoras e colaboradores (incluindo membros do CREA), que assumem turmas ou as partilham com os contratados. Professores e professoras têm diferentes níveis de formação – que variam do magistério ao doutorado. Entre colaboradoras e colaboradores a variação de nível escolar é mais amplo, envolvendo pessoas com nível de ensino fundamental – formadas na própria escola – até doutores.

Pessoas colaboradoras em jornada completa (como são chamadas as pessoas contratadas) e demais pessoas colaboradoras animam os cursos, em quatro horários distintos, para atender o maior número possível de pessoas: às 9:30 h, às 11:30h, às 17:30h e às 19:45h.

Os cursos distribuem-se entre os iniciais (Alfabetização, Neoleitores e Certificado), modular (castelhano, catalão, inglês, matemática), acesso ao ensino superior e à universidade (com disciplinas que caem nos

exames de vestibular), atividades corporais (basquete, condicionamento físico, ioga, sardanas, sevilhanas, castanholas), manualidades (cerâmica, pintura, bijuteria, pontos de coxi), outros idiomas (galego, português, francês), grupos de mulheres, tertúlias literárias (catalã, universal, de mulheres, de poesia), tertúlia musical, gastronomia, informática.

Com duração de duas horas cada, as aulas e atividades contam com uma pessoa condutora e, muitas vezes, uma ou mais que a auxiliam (e aqui também podem-se ver alunas e alunos que fazem as práticas dos cursos universitários).

Quanto aos ateliês, com duração de duas horas, como as classes de educação inicial ou graduado, e sob os mesmos princípios da aprendizagem dialógica, oferecem atividades bastante diversificadas. É bastante freqüente que uma pessoa participe em mais de uma atividade e que permaneça na escola, através delas, por muitos anos.

A escola é gratuita e permanece aberta das 9 horas às 22 horas. Neste período, além dos cursos oferecidos, são mantidas em funcionamento a sala de estudos e a de informática, que podem ser usadas inclusive por pessoas que não estão matriculadas na Verneda. Todo o tempo, podem-se ver aí reunidos grupos compostos por pessoas colaboradoras (em jornada completa e em parcial), participantes, representantes dos bairros e associações que trabalham em projetos em busca de financiamentos, no planejamento de eventos (semana cultural, trobada do dia das mulheres, por exemplo), na preparação de reuniões, na discussão sobre as aulas.

O envolvimento dos e das participantes na vida da escola e em movimentos sociais é objetivo da Verneda, favorecendo-o por sua própria forma de gestão. Em ordem crescente de poder decisório, há as comissões, a Coordenação Semanal, a Coordenação Mensal, o Conselho de Centro e a Assembléia, espaços abertos e compostos por professoras/es, colaboradores/as e participantes.

Teresa explica que atualmente as comissões da escola são: a comissão de atividades, que se dedica à organização das semanas culturais, das festas e excursões; a

comissão de comemoração dos 25 anos da escola; a comissão que se dedica às ações para ampliação do espaço da escola; a comissão que organiza as atividades dos períodos de férias (escola de verão, por exemplo), e a comissão intitulada "Porto Alegre", com referência ao Fórum Social Mundial, que se dedica a pensar maneiras de apoiar países, cidades e escolas que queiram desenvolver trabalhos como o da Verneda. Cada qual se reúne freqüentemente, tendo pessoas de referência, mas estando abertas a qualquer pessoa que queira estar na reunião.

Quanto às Coordenações, ao Conselho e à Assembléia, Valls (2000) e Sanches Arouca (1999) explicam que elas têm periodicidade, composição e funções estabelecidas em acordo feito em assembléias para essa finalidade, estando também abertas a qualquer membro da escola que queira participar.

A Coordenação Semanal é composta por representantes das associações Heura e Ágora, comissões de trabalho, pessoas colaboradoras e colaboradoras em jornada completa. Reúne-se semanalmente e cuida da vida cotidiana da escola, a partir dos princípios e decisões dos âmbitos maiores: avalia atividades, programa outras, discute necessidades e projetos do centro, anima as comissões de trabalho.

A Coordenação Mensal reúne colaboradoras e colaboradores em jornada completa e demais colaboradores, representantes do bairro, associação de pessoas adultas e associação de mulheres, e comissões de trabalho, para discutir questões diversas relacionadas com o trabalho desenvolvido na escola. Cada reunião é organizada por uma comissão de pessoas que se apresentam livremente para tal, ao final da reunião anterior.

O Conselho de Centro ocorre a cada mês e meio e envolve igualmente pessoas colaboradoras, representantes do bairro e do centro cívico e das associações Heura e Ágora, bem como representantes de cada grupo de trabalho.

Por fim, a Assembléia é o órgão máximo e reúne, uma vez ao ano, pessoas colaboradoras, representantes do bairro e do centro cívico, Heura e Ágora e todas as pessoas participantes. É o máximo órgão do centro, cabendo apenas a ela a mudança de princípios

da escola. Avalia o ano letivo e faz propostas e toma decisões sobre o próximo.

É interessante ressaltar como a gestão e a informação são compartilhadas na escola. Todos que estão em seu espaço em tempo integral atendem às pessoas que buscam informação. As demais pessoas (colaboradoras, participantes e representantes de associações, do centro cívico e do bairro) têm participação nas discussões e decisões e acesso a informações nas próprias aulas e nas reuniões semanais, mensais e anuais nas quais podem se inserir. Também há um painel com as informações na entrada da escola e há um boletim impresso entregue mensalmente.

A participação é uma marca do trabalho da escola e se pode ver isso em todos os âmbitos.

Captar a radicalização da democracia que se vive na Verneda não é fácil para quem nunca a viveu. Embora esteja havendo um giro dialógico em várias instituições da sociedade moderna, a participação horizontal em processos decisórios ainda se faz estranha às práticas predominantes. Tratando-se da escola, instituição que tradicionalmente se estrutura em torno de hierarquia explícita baseada em grau de especialidade, de escolaridade e de idade das pessoas que nela se encontram, é realidade ainda a construir.

Mas a participação não se dá de maneira automática: vai-se construindo pouco a pouco na vida das pessoas que aí ingressam e, para isso, a atuação da própria escola é fundamental. Vale destacar que se prioriza na escola a participação das pessoas que de alguma forma sofrem situações de maior exclusão; exemplo disso é a regra de que têm prioridade de fala em qualquer comissão gestora as pessoas participantes.

Informação e compromisso de quem a transmite são os dois elementos fundamentais. A esses dois, acrescenta-se, ainda, a valorização dos participantes, dando-lhes lugar de importância e de respeito no processo.

Além disso, a existência das associações de alunos e sua forma de gestão passam a assumir, atualmente, uma função dinamizadora da participação das pessoas na vida da escola.

A gestão participativa, na história da Verneda, vem produzindo transformações pessoais na vida de muita gente, mas também

mudanças culturais e sociais no entorno. A criação das associações de alunos que hoje apóiam o trabalho da escola, bem como a participação na Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas são produto dessas transformações e se juntam à escola, como espaços democráticos, para produzir outras transformações.

Assim, da organização e da vida interna gerada na escola, a participação democrática gera outros espaços e organizações, ampliando a atuação de professoras/es, colaboradoras/es e participantes na transformação social do entorno. Porém, vale ressaltar que tal clima também está presente nas aulas, sendo este o primeiro espaço em que se apresenta às pessoas que nela ingressam.

Com base na aprendizagem dialógica, a vida nas salas de aula envolve todas as pessoas que ali se encontram, numa troca intensa de conhecimentos e de apoio, estimulando-se, ainda, que sejam buscadas informações fora da classe (internet, biblioteca, familiares etc.).

A alfabetização

A participação no grupo de alfabetização, como colaboradora, possibilitou a compreensão da aprendizagem dialógica adotada pela escola, sob a perspectiva de quem é responsável pela condução do processo. Também possibilitou compartilhar a vivência de quem se inicia no processo de leitura e escrita, num clima solidário e de superação de auto-proteção, exclusão social e cultural.

No grupo, além de Teresa, a professora, colaborávamos Mônica, Belén, Isabel, Rosa e eu; cada uma em um dia da semana. Mônica era aluna do curso de acesso à universidade, oferecido pela Verneda, e queria ingressar na carreira de Letras, o que conseguiu ao prestar o vestibular em junho. Belén era aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Barcelona e fazia suas práticas profissionais na escola. Isabel e Rosa foram alunas da Verneda desde a alfabetização, passando por neoleitores e fazendo certificado (concluindo, assim, o ensino fundamental), integrando-se, então, como colaboradoras. E eu, professora universitária no Brasil.

As aulas tinham início às 17h30min e

encerravam-se às 19h30min. Cada participante tinha seu livro, recebido na matrícula gratuitamente. A alfabetização tem um conjunto de três livros: o inicial, o intermediário e o de textos. Cada participante vai caminhando nos livros segundo seu ritmo, formando-se duplas, trios ou quartetos quando as pessoas coincidem em seu momento de aprendizagem. Quando começam a se diferenciar outra vez, novas colaborações entre participantes se compõem.

O tempo é algo central na proposta da escola: a possibilidade de ingressar em qualquer época do ano se houver vagas; a duração de duas horas de aula diárias, decidida há muitos anos em função de possibilitar que as pessoas participantes conciliem sua vida profissional e pessoal com os estudos; a oferta de um mesmo curso em vários horários; a não fixação de tempo de permanência em cada etapa escolar, para garantir a progressão vinculada à aprendizagem de fato, e não apenas à passagem formal pelos níveis; a diversificação do trabalho em aula, possibilitando que cada pessoa caminhe a seu ritmo, ao mesmo tempo que as interações possibilitam acelerar a aprendizagem, combinam tranquilidade para aprender e estímulo para seguir adiante.

Sobre a flexibilidade de horários e tempos na escola, trechos da entrevista coletiva com o grupo de alfabetização ilustram o impacto disso sobre a vida das participantes.

Helena, uma participante, conta como não ter vaga em um momento a desestimulou, mas como, depois, o fato de poder começar imediatamente lhe pôs muito empolgada:

"Eu vim há dois anos e não tinha vaga, então meu interesse esfriou e voltei para casa. Depois, há um ano atrás minha filha me trouxe e aqui me acolheram e me disseram: "pois já pode começar já", e eu fiquei naquele mesmo dia. E eu disse: "Começo hoje?". Não que eu tivesse vergonha, mas pensei que me diriam para voltar no dia seguinte. E então fiquei e desde então estou feliz, estou contente, porque estou aprendendo. Estou na metade do segundo livro e muito contente com tudo até agora."

Sobre a diversidade de oferta de horários, duas participantes explicavam sua importância: Maria A.: "Sim, porque cada pessoa

escolhe o que é melhor para si. Eu, por exemplo, pela manhã faço a comida e o trabalho de casa e às cinco da tarde venho para a escola. Tem quem vem às nove da manhã e depois vai para casa fazer comida ou que for necessário".

Juana: Eu, se não tivesse esse horário, não poderia vir.

Maria A.: Sim, depende da família de cada pessoa, porque eu conheço mulheres que são viúvas e que preferem e podem vir à escola pela manhã e nós, como temos filhos, temos primeiro que fazer o serviço da casa, a comida, a compra para depois podermos vir.

Sobre o material e as aulas, que favorecem o ritmo individual de aprendizagem, as participantes declararam que ele é muito bom, pois traz palavras e textos sobre temas importantes para elas. Louve A. comenta que o material foi montado com textos de gente "normal", como elas, e não de "intelectuais". Destacam a atenção recebida das professoras e voluntárias e a boa relação entre as colegas.

Numa reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e como adotam sistematizadas de estudos em sua casa, revelam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado e em sua potencialização.

Rosa conta que todo dia em sua casa, das duas às cinco da tarde, lê e escreve sozinha, para aprender. Diz:

"Sabem que é diferente escrever assim da lição ou de ditado, e da própria cabeça, pois quando se escreve da cabeça, são muitas palavras e a gente se esquece de palavras e de letras. Depois, quando vamos ler é que percebemos que falta algo. Mas nem sempre consigo sozinho sozinho pôr o que falta. Mas estou sabendo muito, pois só sabia fazer o nome, pois trabalhei muitos anos numa firma grande e a vergonha de carimbar o dedo eu não quis passar, então aprendi a escrever meu nome, mas só sabia isto".

Loli A. concorda:

"É, escrever fora daqui é diferente. Eu escrevo como eu falo, e não é assim. As pessoas só entendem o que eu escrevo, porque sabem que estou aprendendo e

então tentam adivinhar o que ponho. Na casa onde trabalho, quando tenho que deixar recado, prefiro deixá-lo na secretária eletrônica, pois meus bilhetes têm muitos erros".

A gratuidade da escola e do material da alfabetização é indicada pelo grupo como elemento que possibilitou estarem estudando e das pessoas no geral poderem estudar. Acrescentam que a partir do neoleitores tem-se que comprar o material, mas que custa muito barato: seis euros.

Teresa explicou em uma entrevista informal, depois de uma aula, que o material foi elaborado por educadores e investigadores de educação de adultos, num longo processo: partia-se da adoção de textos feitos por participantes das escolas de educação de pessoas adultas e de seleção de palavras de seu contexto, submetendo o material a novos participantes nas aulas, fazendo-se os ajustes. Chegou-se, assim, aos três livros: o primeiro é composto por palavras com sílabas simples, que devem ser lidas e exploradas quanto à composição silábica (famílias, identificação em outras palavras, escrita); o segundo livro já traz sílabas compostas e frases, para ler, compor e decompor, e escrever; por fim, há o livro com textos, para explorar a compreensão, palavras, temas. Há, ainda, um livro destinado ao/a educador/a, explicando os princípios do material e o tipo de atividades que podem ser desenvolvidas. O material está bastante apoiado nas construções pedagógicas de Paulo Freire.

Teresa, durante a entrevista, avaliava o material como "muito bom" e o método da palavra como "muito eficiente". Acrescenta que para imigrantes que aprendem o castelhano e a ler e escrever ao mesmo tempo tem-se que buscar uma adaptação e que isso está sendo discutido na escola.

As atividades de aula, geralmente, se davam em torno dos exercícios propostos nos livros, da escrita das palavras e frases que ali estavam e de ditado das mesmas. Também de ditado de lições do livro de textos. Na fase de alfabetização, não se investe na escrita ortográfica das palavras e nem na pontuação. Teresa me explicou que isto é feito no nível de neoleitores, depois que as pessoas têm mais

fluência na escrita e na leitura.

Quando comecei a colaborar, Teresa apresentou os princípios básicos da interação com as/os participantes: estimular que se ajudem entre si, que busquem informações em outros lugares e fontes, que desenvolvam autonomia enfrentando o contato direto com o material. Educadora e colaboradoras estavam ali como apoio, com uma diferença nítida entre a atuação de Teresa, que tinha domínio total sobre a fase em que cada participante estava, indicando ao início da aula o que cada uma tinha de fazer, e a das colaboradoras, que atendiam as participantes a partir das orientações dadas por Teresa. Embora tais recomendações fossem compreendidas por mim, freqüentemente eu adotava uma postura bastante intervencionista, o que era apontado pela professora, pelas outras colaboradoras em dias que coincidíamos por algum motivo, e pelas/o participantes. Exemplo era quando me demorava muito com uma pessoa e as demais participantes reclamavam que também necessitavam minha atenção, ou como quando Isabel e Rosa me explicavam que da forma como eu estava fazendo ele e elas deixariam de se esforçar para aprender.

Era muito interessante observar como a diversidade entre nós, colaboradoras, trazia riqueza de contribuições: Rosa e Isabel interagiam com o/as participantes referindo-se, muitas vezes, à sua própria experiência de aprendizagem:

"Custa mesmo, Helena! Mas é assim que se aprende! Se alguém fizer por você não vai aprender. Quando eu estava aprendendo a ler e escrever também me custava, mas eu insisti e hoje me viro e até posso ensinar" – dizia Rosa frente à reclamação de Helena, que queria que me detivesse mais tempo com ela.

Mônica referia-se ao esforço que ela também tinha que fazer para aprender as coisas no curso de acesso à universidade, compartilhando com elas a felicidade ao ser aprovada no vestibular:

"Vocês têm que continuar para ir à universidade também!" – dizia Mônica.

Quanto a mim, enquanto colaborava, aprendia o idioma, já que as participantes me

ajudavam a pronunciar melhor as palavras, diferenciar palavras, etc., num processo de explicitação do conhecimento da língua para me ensinarem. Ditar palavras e textos era uma atividade que particularmente nos encantava, já que eu podia aprender e elas ensinarem muito da pronúncia e do vocabulário em castelhano.

Além da aprendizagem da escrita e da leitura, havia atividades de matemática (quatro operações, cálculos com euros) e de "sociais". As palavras e textos remetiam a costumes, a dificuldades da vida cotidiana (salário, aluguel, vida de mulher, criação de filhos, etc.) que motivavam conversações sobre diferentes temas. Também havia conversações livres entre o/as participantes, partilhando dúvidas, sofrimentos, alegrias.

Com idades que variavam entre quarenta e mais de setenta anos, as mulheres do grupo viveram, em diferentes épocas, o trabalho como faxineiras (Loli A. e Antônia continuam neste trabalho), ou em indústrias, ou como donas de casa (Maria A. e Helena, por exemplo, nunca trabalharam fora de casa). Algumas eram viúvas e por vezes partilhavam com as colegas o sentimento de saudade de seus maridos e de solidão; outras eram casadas e às vezes explicavam como vivem e cuidam de seus companheiros. Quando falavam sobre os filhos e filhas, comentavam sua convivência, como uns ainda dependiam delas e outros não. No caso de Maria B. e de Loli B., ambas com limitação motora e de fala (uma por paralisia cerebral e a outra por danos causados por um acidente), expressavam-se nas conversas contando com a escuta paciente das companheiras, do companheiro e da educadora, que ia repetindo o dito e perguntando se as outras estavam entendendo bem. O único homem da turma, um homem de nacionalidade marroquina, na faixa dos trinta anos, estava se integrando ao grupo, aprendendo castelhano, ao mesmo tempo que aprendia a ler e escrever.

Pessoas tão distintas, encontravam-se todas numa mesma situação: estavam ali para superar a exclusão social que viveram e viviam, por não terem aprendido a ler e a escrever quando crianças. Em grupo, iam também superando as exclusões culturais e a auto-proteção, num processo de solidariedade, criação de sentido, transformação, a partir de diálogo igualitário, em que a inteligência cultural

e a igualdade de diferenças eram cultivadas.

O processo crescente de participação social e educativa que a escola da Verneda promove, através da aprendizagem dialógica, pode ser exemplificada pelo seguinte excerto do diário de campo que produzi durante a pesquisa realizada junto à sala de alfabetização que acompanhei, num dia em que o grupo se preparava para participar da reunião de um Conselho de Centro:

"Teresa, a professora, explica ao grupo que o Conselho de Centro é uma reunião que ocorre a cada mês e meio e que cada vez é num horário, para fazer rodízio para que as pessoas que trabalham num período possam estar em algumas reuniões no ano, pelo menos. Acrescenta que esta próxima será à tarde e então elas, da alfabetização, poderão participar, se quiserem. Loli A. e Juana comentam que estiveram na anterior e que foi importante para se inteirarem das coisas que aconteciam na escola e decidir coisas importantes. Teresa pega a pauta que está afixada na lousa e vai lendo e explicando os itens que serão discutidos:

- viagens do mês; formatura das turmas de alfabetização, certificado e neoleitores; festa de encerramento de curso, no dia quinze de junho; atividades promovidas pela Confapea (Confederação de Associações de Pessoas Participantes de Educação de Pessoas Adultas - Nacional), escola de verão.

- As diferentes comissões darão informes e serão tomadas decisões. Ao mencionar a comissão de "Porto Alegre", Teresa pede para eu explicar o orçamento participativo feito ali. Explico. Elas acham-muito interessante.

Teresa informa sobre a aprovação, no vestibular, de pessoas do curso de acesso (cursinho) que a Verneda oferece. Mônica, que colabora em Alfabetização, é uma delas. Comentam que Mônica lhes explicou que fará Letras.

Por fim, Teresa indica o último item da pauta da reunião: a greve geral do dia 20, para decidir se participarão ou não. Conversam sobre a greve, e sobre a greve de motoristas de ônibus que está

tendo. Loli A afirma: "É preciso se inteirar para tomar partido, porque se for justo tudo bem. O que não pode é ser só por aumento, se já-ganham bem".

Na semana seguinte, pergunto à turma como foi o Conselho de Centro. Algumas estiveram presentes e comentam que foi muito interessante. Loli A. diz que não se lembra de tudo o que foi discutido e que lhe encantou o fato de algumas pessoas anotarem tudo. Completa:

"Quando eu estiver escrevendo rápido, vou anotar tudo para poder consultar e poder me lembrar".

Para concluir, há de se fazer uma breve síntese sobre o que vi e vivi na Verneda.

A escola de educação de pessoas adultas, da Verneda de Sant-Martí é, de fato, um espaço público, já que é de todos. Mas, considerando-se as desigualdades existentes na sociedade, tal democratização se garante através da priorização de inscrição e participação às pessoas mais expostas a exclusões, seja por origem social, sexo, idade, etnia, cultura, grau de escolaridade.

Enquanto dinâmica de funcionamento, as comissões, os conselhos e a assembléia garantem uma gestão efetivamente democrática e participativa. A participação é cultivada nos diferentes espaços, incluindo e começando pelas aulas. As vozes não são apenas ouvidas, mas realmente constituem um diálogo aberto, em busca de consenso, tendo em mente os direitos humanos e a aprendizagem dialógica.

A partir das vivências e dados a que tive acesso na escola de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí, pude entender que, no atrevimento de sonhar, por se saber que os sonhos se podem fazer realidade (Sanches Arouca, 1999, p.46), há a coragem de realizar o que se sonha, assumindo a responsabilidade pela realidade transformada e em transformação que aí se gera. Constrói-se, ainda, uma prática solidária com outras pessoas, instituições e grupos excluídos.

Bibliografia

CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). **Participación y no Participación en la Formación de Personas Adultas en Catalunya**. UNESCO-CIDE. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1994-1996.

_____. **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGCYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1995-1998a.

ELBOJ SASO, C. **Comunidades de Aprendizaje – un modelo de educación antirracista en la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura y Cambio Social. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho e Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona: 2001.

FLECHA, R. *Las Nuevas desigualdades Educativas*. In: FLECHA et al. **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**. Barcelona: Paidós, 1994: pp.55 – 82.

_____. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R., GÓMEZ, J & PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001.

FREIRE, P. **A la Sombra de este Arbol**. Traducción de Agustín Requejo Osorio. Barcelona, El Roure, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**, I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II : Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987 (publicado originalmente en 1981).

SANCHEZ AROCA, M. *La Verneda Sant Martí: a school where people dare to dream*. **Harvard Educational Review**, vol. 69 nº 3 fall 1999.

VALLS Y CAROL, M. R. **Comunidades de Aprendizaje – una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.

(Notas)

1. "Entendimento significa comunicação endereçada a um acordo válido" – Habermas, 1987, p. 500.

2. Aqui será utilizada a trigésima edição brasileira, publicada em 2001.

3. A primeira edição brasileira data de 1995, com o título: "À sombra desta mangueira". Aqui será utilizada a primeira edição espanhola, datada de 1997.

4. O CREA desenvolveu a definição de habilidades comunicativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas. O estudo sobre "Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social" (CREA, 1995 - 1998) sistematiza tal definição juntamente com a de "habilidades académicas" e "habilidades prácticas". Em linhas gerais, pode-se dizer que :

- As habilidades académicas supõem a aprendizagem fora de contexto, transmitida em organizações com objetivo de transmitir conhecimentos portadores de ações teleológicas, ou seja, ações orientadas a fins não necessariamente conhecidos ou partilhados pelos participantes na aprendizagem, visando finalidades de médio e longo prazo;

- As habilidades prácticas são aquelas desenvolvidas para resolver uma situação concreta da vida cotidiana, tendo em uma outra pessoa a fonte da aprendizagem, o que diminui o grau de autonomia de quem aprende, ou ainda por meio de processo de ensaio-erro;

- As habilidades comunicativas são as desenvolvidas por meio da aprendizagem em meio a relações entre iguais, em que as pessoas atuam para se entenderem sobre algo, para atuarem no entorno e resolverem cooperativamente uma situação problemática.