

---

## MÓDULO 1

# INTRODUÇÃO E BASES CIENTÍFICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Formação em Comunidades de Aprendizagem



## ÍNDICE

### MÓDULO 1 • INTRODUÇÃO E BASES CIENTÍFICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

1.1	Introdução às comunidades de aprendizagem	2
1.2	A sociedade da informação	6
1.3	Bases científicas das comunidades de aprendizagem	8
1.4	Ações educativas de sucesso	14
1.5	Bibliografia	16

## 1. Introdução e bases científicas das comunidades de aprendizagem

Este módulo inclui os aspetos iniciais e gerais das Comunidades de Aprendizagem, demonstrando a sua pluralidade e situando-as no contexto da atual sociedade da informação. A funcionalidade das Comunidades de Aprendizagem é clarificada pela fundamentação em provas científicas, ao invés de opiniões educacionais, baseadas em suposições. As Ações Educativas de Sucesso (AES) são também definidas e comprovadas pela comunidade científica internacional, assim como o seu contributo na melhoria das aprendizagens dos alunos e na sua convivência nas escolas, tanto para rapazes como raparigas.

Este material de formação apresenta os conceitos e ideias mais amplamente desenvolvidos em publicações e artigos científicos, os quais são explicados nas apresentações e seminários do projeto Comunidades de Aprendizagem e na fase de consciencialização. O conteúdo destes módulos baseia-se em material publicado, com mais detalhe.

### 1.1 Introdução às comunidades de aprendizagem

“Escolas como Comunidades de Aprendizagem” é um projeto baseado num conjunto de Ações Educativas de Sucesso destinadas a promover a transformação social e educacional. O próprio modelo educativo está alinhado com teorias científicas internacionais que destacam dois fatores chave para a aprendizagem na sociedade atual: interação e participação da comunidade.

As Comunidades de Aprendizagem envolvem todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Estes indivíduos incluem todo o pessoal docente e não docente da escola, membros de associações ou organizações locais, assim como familiares, amigos, vizinhos e voluntários.

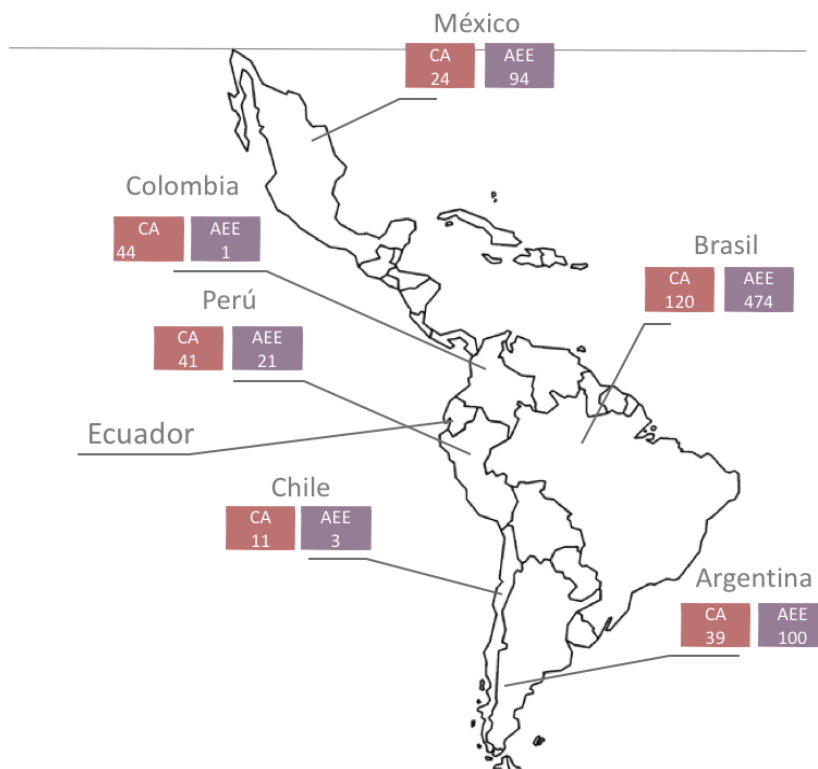
A implementação desta proposta de transformação é orientada para um cenário ideal no qual as escolas e a comunidade educativa, como um todo, trabalham em conjunto para transformar dificuldades em oportunidades e melhorar as condições de vida de todos. A transformação começa com diálogo e práticas baseadas em factos, entre toda a comunidade educativa, e o projeto, em última análise, alcança um duplo objetivo: superar o fracasso académico e fortalecer o sentido de comunidade e da verdadeira convivência.

O projeto começou nas escolas espanholas em 1995. Atualmente há mais de 600 escolas a implementarem as Ações Educativas de Sucesso em todos os níveis de ensino - pré-escolar, ensino básico e secundário - numa grande variedade de países e contextos.

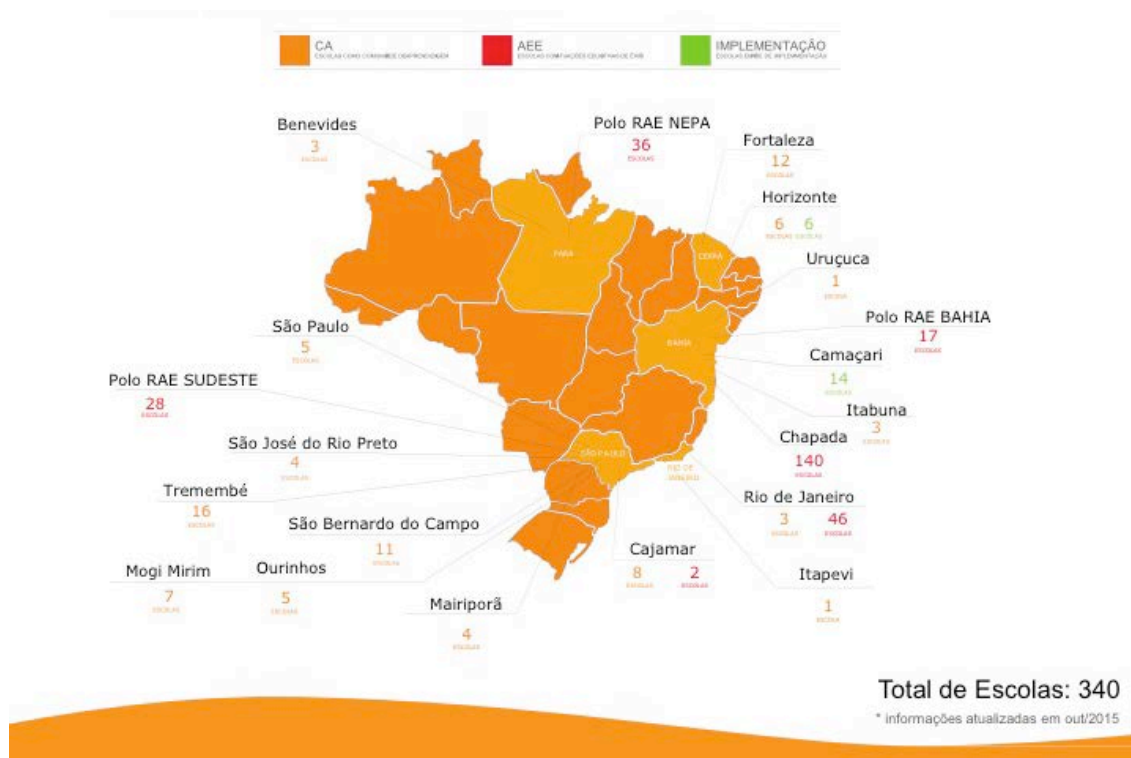
### Escolas em Espanha



### Escolas na América Latina



## Escolas no Brasil



Os *links* que se seguem fornecem informação sobre escolas que funcionam como Comunidades de Aprendizagem, em todo o mundo:

- Espanha - [http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista\\_cda/](http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista_cda/)
- América Latina - <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/escuelas>
- Europa - <http://seas4all.eu/>

A primeira de todas as Comunidades de Aprendizagem foi um estabelecimento de ensino para adultos em La Verneda-Sant Martí. Foi fundado em 1978, quando os residentes do distrito de La Verneda, em Barcelona, formaram uma escola com o objetivo de tornar a educação acessível e agradável para cada um dos residentes locais. Foi publicado um artigo, sobre La Verneda-Sant Martí, em 1999, na revista mais prestigiada do ensino superior universitário, a “Harvard Education Review”, intitulado “Uma escola onde as pessoas se atrevem a sonhar” (Sánchez Aroca, 1999). Nunca tinha sido publicado, nesta revista, um projeto espanhol sobre educação.

Na década de 90, o centro CREA (Community of Researchers on Excellence for All - Comunidade de Investigadores de Excelência para Todos), da Universidade de Barcelona, baseando-se no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional, em colaboração com os principais autores de diferentes áreas em todo o mundo, impulsionou a implementação de comunidades de aprendizagem em escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário. Ao longo dos anos, o apoio e entusiasmo pelo projeto foram mantidos, assim

como a colaboração com as principais universidades, governos e outras organizações. Como resultado, o projeto realiza investigação e aproxima-se cada vez mais, da criação de um sistema educacional de melhor qualidade e de melhor futuro para os professores, alunos e suas famílias.

O centro de investigação CREA conta atualmente com 80 investigadores de diferentes áreas (sociologia, economia, educação, psicologia, biologia, antropologia, comunicação, história, direito, política), de diferentes países, grupos culturais, regiões e contextos socioeconómicos. O CREA mantém estreita colaboração com investigadores das melhores universidades do mundo (Harvard, Wisconsin, Cambridge, entre outras), realizou seminários e colaborações com os principais autores das diferentes áreas e temáticas fundamentais (tais como Paulo Freire, Judith Butler, Michael Apple, John Searle, Jerome Bruner, entre outros). Coordenou projetos do European Commission Framework Programme (um dos quais o INCLUD-ED, que em seguida apresentamos). Além disso, o CREA lidera mais de 27 projetos de investigação do Plano Nacional I+D+I. Todas as investigações têm o objetivo comum de criar conhecimento científico sobre as abordagens teóricas e as ações que demonstram reduzir as desigualdades sociais. Apple (2012), no seu livro “Can education change society?” (Pode a educação mudar a sociedade?) menciona o trabalho realizado no CREA:

*Isto também está presente no trabalho do CREA, em Barcelona, onde os esforços educativos com mulheres imigrantes possibilitam a construção de novas alianças, que permitam o respeito mútuo sobre as diferenças religiosas, dando às mulheres uma sensação de poder cultural, criando a possibilidade de uma “agência feminina” noutras áreas das suas vidas. Tal também é visível nos esforços, igualmente criativos, do CREA, com jovens e grupos minoritários (Soler, 2011). Podiam dar-se muitos outros exemplos. (...) Tornar visíveis estas realizações e, na essência, atuar como secretários críticos destes “movimentos em formação” é um importante ato de apoio. Também é uma maneira crucial de interromper o sentimento de que há pouco que se pode fazer que tenha benefícios duradouros. Nada podia estar mais longe da realidade. (Apple, 2012: 158)<sup>1</sup>.*

Atualmente, as Comunidades de Aprendizagem localizam-se em populações e meios muito diversos (García, Lastikka & Petreñas, 2013). Encontram-se tanto em cidades - nos seus bairros da periferia – como em meios rurais; algumas escolas estão em zonas com um alto nível de problemáticas sociais – pobreza, desemprego e conflito – outros localizam-se em cidades ou zonas com população maioritariamente da classe média ou média alta; há escolas que têm mais de 80% de alunos provenientes de diversas nacionalidades ou com uma percentagem significativa de alunos ciganos, mas também encontramos escolas com pouca emigração ou minorias. Da mesma forma, a motivação inicial que as escolas tiveram para começar a transformação também é diversa: alguns, perante os maus resultados obtidos e problemas a que não tinham conseguido dar resposta, sentiram a necessidade de mudar; outros fizeram-no motivados pela melhoria de resultados já satisfatórios, com a

---

<sup>1</sup> Cito original: “It is also present in the work of CREA in Barcelona, where educational efforts with immigrant women enable new alliances to be built that allow for mutual respect over religious differences, give women a sense of cultural power, and create the possibility of women’s agency in other spaces of their lives. It is also very visible in CREA’s equally creative efforts with youth and with minorities groups (Solerr, 2011). Many other examples could be given here. Making these successes visible, in essence acting as the critical secretaries of these “movements in formation” is an important act of support. It is also a crucial way of interrupting the feeling that there is little that can be done that has lasting benefits. Nothing could be further from the truth” (Apple, 2012: 158), (Castells, 1997).

colaboração das famílias, etc. Finalmente, é necessário especificar que há escolas e trajetórias muito diversas, com estilos pedagógicos também diferentes, com professores e equipas de gestão com diferentes ideologias e pensamentos.

As mudanças que se produzem com as Comunidades de Aprendizagem são obviamente mais impactantes nas escolas com problemáticas como a da pobreza, da conflitualidade, de convivência, ou com altos índices de absentismo e fracasso escolar. No entanto, insistimos que as Comunidades de Aprendizagem se aplicam a todos os tipos de escolas alcançando-se, em todos os contextos, maior excelência educativa, melhoria na coesão social e na prática dos valores comunitários.

**Para saber mais sobre Comunidades de Aprendizagem**

[www.comunidadesdeaprendizaje.net](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net)

<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

## 1.2 A sociedade da informação

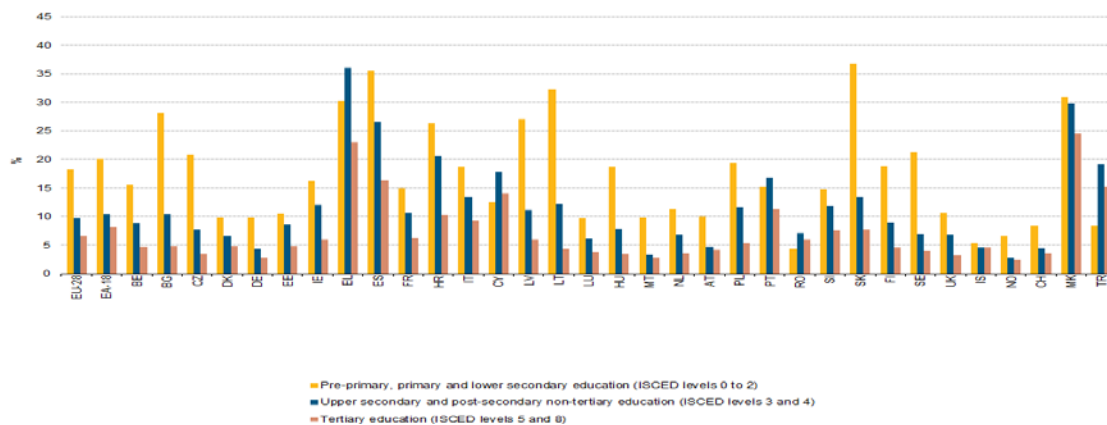
A sociedade industrial caracterizou a maior parte do século XX. Nas últimas décadas, o início de uma nova sociedade que começou a concentrar-se na informação, hoje em dia, está mais do que consolidada, embora as conceções de aprendizagem e muitas das práticas que vivemos diariamente ainda estejam ancoradas na sociedade industrial. Portanto, um desafio essencial, para o qual já temos conhecimento científico, é conceber a educação e as escolas na sociedade da informação atual.

Na sociedade industrial, a chave do sucesso individual e empresarial estava vinculada aos recursos materiais e à produção. Na sociedade atual, são os recursos intelectuais, a informação e a capacidade de selecioná-la e processá-la, que se definem como fatores fundamentais (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001). A aprendizagem sobre a gestão e processamento da informação é essencial e confere à educação uma importância que nunca teve anteriormente. As oportunidades que as crianças terão dependem, em boa medida, das qualificações que obtenham e da capacidade que desenvolvam para lidar com um mundo cheio de informação em diferentes meios, linguagens, idiomas, com múltiplas referências a conceitos e conhecimentos.

As estatísticas demonstram que existe uma estreita relação entre o nível de formação adquirida e as possibilidades de se conseguir um emprego. Os dados concluem que a taxa de desemprego diminui de acordo com o nível educacional. Esta relação afeta não apenas as taxas de emprego, como também a qualidade dos postos de trabalho, à estabilidade e aos níveis salariais a que aspiramos. Na Figura 1, encontra-se a taxa média de desemprego na EU-28 que, para aqueles que entre os 25 e os 64 anos concluíram pelo menos o ensino

secundário, é de 18,2%, enquanto, a média para os que têm o ensino superior é de 6,6% (Eurostat, 2016)<sup>2</sup>.

**Figura 1 - Taxa de desemprego por nível educacional**



Isto pode observar-se não apenas nas taxas de emprego mas também no tipo de trabalho, estabilidade e salários. Na Europa, o valor pago por hora a empregados com ensino superior é, em média, 16,30€, enquanto aqueles que têm o ensino médio recebem 11,30€ por hora e os que têm baixos níveis de educação recebem a 9,60€ (Eurostat, 2016)<sup>3</sup>.

**Figura 2 - Valores médios por hora de acordo com o nível educacional (EUR, 2010)**

	Total	Low	Medium	High
EU-27	11.9	9.6	11.3	16.3
EA-17	13.2	9.8	13.3	18.6
BE	16.4	14.0	15.1	23.2
BG	1.5	1.1	1.3	2.3
CZ	4.4	3.2	4.3	6.6
DK	25.0	21.0	23.5	28.6
DE	15.4	9.8	15.1	25.0
EE	4.1	2.9	3.5	5.5
IE	18.3	15.0	16.5	22.9
ES	9.4	7.8	9.1	13.5
FR	13.7	11.4	12.6	17.6
IT	11.9	10.0	12.7	19.5
CY	9.4	8.0	7.6	15.3
LV	2.9	2.1	2.4	4.3
LT	2.7	1.9	2.0	3.8
LU	17.8	13.5	16.9	26.9
HU	3.4	2.5	3.2	5.5
MT	7.5	6.1	7.7	10.9
NL	15.3	11.5	14.9	21.4
AT	13.0	9.8	13.0	19.2
PL	4.0	2.8	3.4	6.9
PT	5.1	4.1	5.3	11.8
RO	2.0	1.3	1.7	3.3
SI	7.2	5.2	6.6	12.3
SK	3.9	2.6	3.7	5.6
FI	16.0	14.1	14.3	19.0
SE	14.9	13.7	14.3	15.9
UK	12.6	9.9	10.5	16.4
IS	10.0	8.4	10.1	11.9
NO	25.0	20.4	24.2	29.2
CH	22.4	16.4	21.1	32.4
HR	4.8	3.5	4.4	7.5
MK	2.5	1.6	2.0	3.3
TR	2.1	1.9	2.2	4.5

Note: Data refer to enterprises with 10 employees or more and to NACE Rev.2 sections B to S excluding O

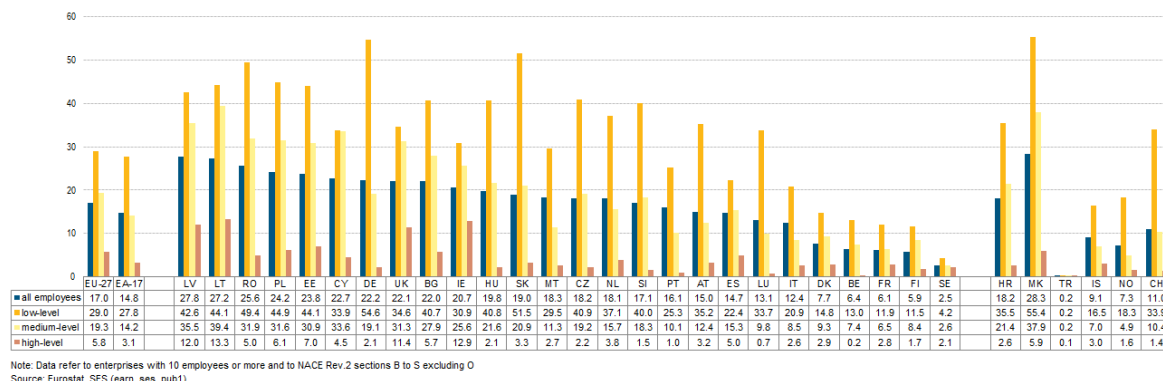
Source: Eurostat, SES (earn\_ses\_pub2)

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics)

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Earnings\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Earnings_statistics)



**Figura 3 - Proporção de salários baixos de acordo com o nível educacional**



Por outro lado, na sociedade atual encontramos uma grande variedade de culturas, religiões, línguas, identidades, estruturas familiares e estilos de vida, que continuam a diversificar-se. Também tem havido mudanças no modo como trabalhamos, como nos organizamos e relacionamos. As relações de poder baseadas na autoridade da sociedade industrial são, cada vez mais, questionadas e rejeitadas; e mais ainda, o conhecimento especializado foi desmonopolizado, as organizações e empresas líderes trabalham cada vez mais em equipa. Relativamente à aprendizagem, esta depende cada vez menos do que ocorre na sala de aula e cada vez mais da relação entre a aula e os restantes espaços, nos quais os alunos se desenvolvem – casa, refeitório, escola, rua, internet, etc. (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

No entanto, a atual organização das escolas, assim como as práticas que nela se desenvolvem, ou as reformas educativas que as regem, não estão a responder a estes desafios e permanecem, maioritariamente, num modelo de funcionamento herdado da sociedade industrial. Continuam a praticar-se ações como as dos grupos por níveis de aprendizagem, a expulsão fora da sala de aula ou da escola, ou mesmo a segregação em sala de aulas externas, sobre as quais desde há décadas se demonstrou, que geram desigualdades e exclusão educativa e social.

Se queremos que as escolas ajudem todos os alunos a desenvolverem-se com sucesso na sociedade da informação, devemos fazê-lo partindo da realidade em que nos encontramos e da que se encontrarão dentro de décadas, àqueles que hoje enchem as nossas salas de aula, baseando-nos no conhecimento científico que agora dispomos sobre educação.

### 1.3 Bases científicas das comunidades de aprendizagem

O ensino aprendizagem que tradicionalmente se tem oferecido nas escolas está sustentado em evidências científicas que a comunidade científica internacional comprovou e validou. As Comunidades de Aprendizagem não seguem um princípio diferente e, por isso, fundamentam-se em teorias e ações relevantes que demonstraram ter sucesso educativo.

## Das ocorrências às evidências

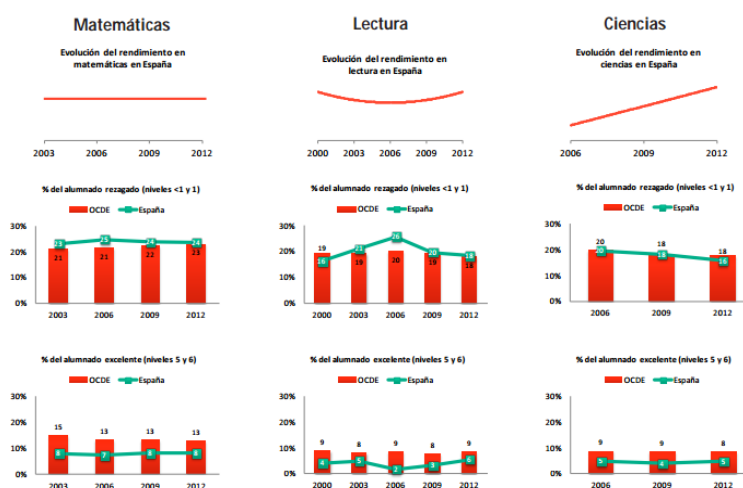
Uma das principais razões pelas quais as escolas atuais não estão a dar resposta às necessidades reais dos alunos e aos desafios da sociedade da informação é, precisamente, o facto de que muitas das práticas e estratégias que se estão a levar a cabo não se baseiam em evidências e conhecimento científico. Embora paradoxal, a maioria das ações e reformas educativas não estão fundamentadas em teorias e ações reconhecidas como efetivas e equitativas. Numa entrevista, Ramón Flecha afirma que em Espanha muito da educação se baseou em ocorrências. [...] *Por exemplo, se alguém se lembra que se deve aplicar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, mesmo que esta não tenha sido promovida por nenhuma universidade de prestígio do mundo, nem esteja validada cientificamente, em Espanha torna-se um dogma* (Casals, 2012: 21).

Os resultados de Espanha, nos últimos relatórios PISA, mostram que as políticas e medidas levadas a cabo não conseguiram melhorar o desempenho académico dos alunos nem reduzir as taxas de abandono precoce. Como se pode verificar nos gráficos que se seguem<sup>4</sup>.

**Figura 4 - Resultados PISA em Espanha, 2012**

	MATEMÁTICA	LEITURA	CIÊNCIAS
<b>Média OCDE</b>	494	496	501
<b>Média Europa</b>	489	489	497
<b>Espanha</b>	484	488	496

**Figura 5- Evolução dos resultados de Espanha segundo a OCDE**



Fonte: Ministério da Educação, Cultura e Desporto (2013)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2>

<sup>5</sup> <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>

Para alterar esta situação, a educação não pode basear-se em ocorrências de pessoas supostamente especializadas, nem em ideias bem-intencionadas mas não fundamentadas em conselho científico; têm de ser baseadas no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional.

Na introdução do livro de Aubert e outros (2008) *“Aprendizagem dialógica na sociedade da informação”*, faz-se uma clara comparação com o campo da medicina: *O que exigimos a todos os médicos? Que nos deem um tratamento que, em qualquer lugar do mundo, tenha dado os melhores resultados na resolução do nosso problema de saúde. Não queremos que se baseie na sua experiência mas na experiência de milhões de médicos de todo o mundo. Não queremos que se baseie em teorias de há quarenta anos mas naquelas que estão a desenvolver-se na atualidade e que, supostamente, aproveitam os conhecimentos e procedimentos das anteriores [...]* (Aubert et al., 2008:17).

Felizmente, a sociedade da informação conta com recursos de informação que permitem estar em permanente contato com a comunidade científica internacional e conhecer as investigações educativas e sociais que oferecem um quadro efetivo de referência, para o desenvolvimento de práticas educativas.

### Comunidade científica internacional

Por comunidade científica internacional referimo-nos aos autores mais relevantes internacionalmente, em cada campo científico da sua área de trabalho, e onde encontramos os melhores programas de investigação, as melhores universidades do mundo e as publicações de maior impacto (revistas científicas indexadas às bases de dados de maior prestígio e rigor científico). Em seguida, especificam-se cada uma delas:

#### ▸ **Revistas científicas**

Existem muitas revistas em educação. Muitas são de divulgação de experiências e práticas. As revistas científicas distinguem-se por procedimentos e formas de garantir rigor, validade científica e novidade nos resultados apresentados, como por exemplo mecanismos de avaliação “cega” (não se sabe a identidade dos autores). Atualmente, as revistas de maior reconhecimento científico são aquelas que se encontram indexadas no *Journal Citation Report* - JCR. Em diversas, como o *European Journal of Education*, o *Qualitative Inquiry* ou a *Revista Psicodidáctica*, publicaram-se artigos sobre as Comunidades de Aprendizagem e as Ações Educativas de Sucesso.

#### ▸ **Bases de dados**

Os artigos científicos podem ser consultados em bases de dados especializadas, entre as quais podemos destacar *ISI Web of knowledge* (o *Journal Citation Report* é uma seleção organizada por quartis das revistas com maior impacto científico indexadas ao ISI), o *ERIC - Educational Resources Information Center*, centrado no campo da investigação educativa. Embora, o acesso a muitas destas revistas exija uma assinatura ou pagamento, cada vez mais surgem revistas científicas de acesso livre (*open access*) que estão a ter grande impacto nessas bases de dados.

### › Melhores universidades do mundo

Existem diferentes *rankings* que avaliam as universidades em função da sua produção científica, publicações, inovação, etc., por exemplo: um dos rankings mais conhecido é o do Academic Ranking of World Universities - ARWU<sup>6</sup>. Universidades como Harvard, Stanford, Massachusetts, California ou Cambridge, aparecem nas primeiras posições de todos os *rankings*. Se consultarmos os sítios de cada universidade, na internet, podemos aceder aos centros de investigação, equipas, investigadores individuais e projetos de investigação realizados ou que se estão a desenvolver neste momento.

### › Programas de investigação

Nem todos os projetos e estudos têm a mesma validade científica. Muitas administrações públicas ou entidades privadas (como fundações, empresas, etc.) encomendam estudos a pessoas de confiança, sem estarem sujeitos a avaliações sobre o rigor científico das suas propostas. Além disso os resultados e conclusões podem ser condicionados por objetivos políticos ou económicos das entidades financiadoras. Os Programas de Investigação Científica comportam avaliações externas prévias ao projeto e, cada vez mais, avaliações de impacto. Na Europa, o programa multianual Horizonte 2020<sup>7</sup> (2014-2020) da Comissão Europeia, é o mais importante programa de apoio à investigação. A comissão promove e financia investigação de excelência que responda aos principais desafios sociais, económicos e ambientais da sociedade europeia.

## O projeto INCLUD-ED

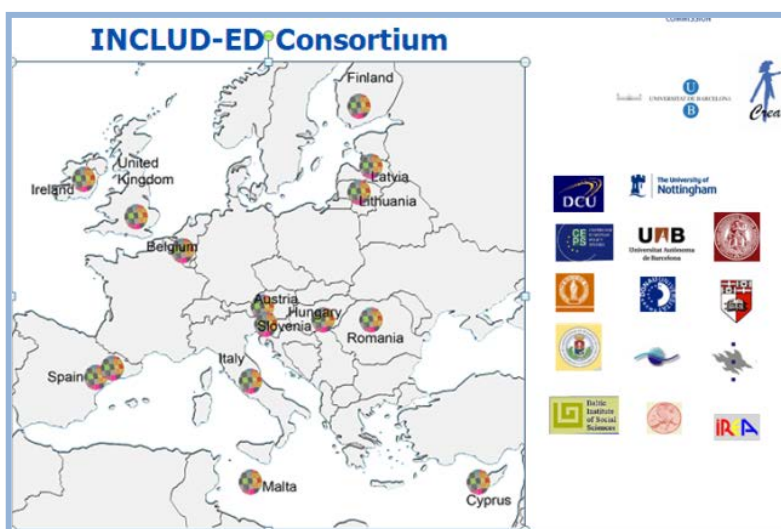
No âmbito do *6th European Research Framework Programme*, o *INCLUD-ED - Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* foi o projeto integrado sobre educação escolar com mais recursos e maior nível científico, até àquele momento.

Além disso, o INCLUD-ED foi o único projeto de ciências sociais e humanas, nas 10 histórias de sucesso do

Programa-Quadro, selecionadas pela Comissão Europeia devido ao seu elevado impacto.

O INCLUD-ED foi levado a cabo, durante cinco anos (2006-2011), por um consórcio coordenado pelo centro de investigação CREA, no qual participaram um total de 15 parceiros de 14 diferentes países europeus, envolvendo mais de 100 investigadores.

O INCLUD-ED analisou as estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social, e as estratégias educativas que geram exclusão



<sup>6</sup> <http://www.shanghairanking.com/index.html>

<sup>7</sup> [http://cordis.europa.eu/home\\_es.html](http://cordis.europa.eu/home_es.html)

social. No projeto INCLUD-ED foram testadas as principais teorias e contribuições científicas de todo o mundo sobre estes temas, as reformas educativas de todos os países membros da UE e as práticas realizadas nas escolas que, apesar de se encontrarem em contextos com dificuldades, conseguiram ter sucesso educativo, tanto nos resultados escolares como na coesão social. Realizaram-se 22 estudos de casos específicos e 6 estudos de caso longitudinais, acompanhando a evolução das escolas ao longo de 4 anos. Concentrou-se particularmente em cinco grupos vulneráveis: pessoas com deficiência, minorias culturais, imigrantes, jovens e mulheres, em quatro áreas relacionadas com a exclusão, nomeadamente a habitação, o emprego, a saúde e a participação política.

Uma das características chave do INCLUD-ED foi a abordagem metodológica comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006) com a qual foi operacionalizado. Esta abordagem caracteriza-se por estabelecer um diálogo permanente entre os investigadores e a comunidade científica, por um lado, e os múltiplos agentes sociais, especialmente as próprias pessoas investigadas, por outro. Isso permite partilhar, comparar e interpretar, em conjunto, todo o processo da investigação, evitando erros e preconceitos que, frequentemente, as investigações com grupos vulneráveis revelam.

Além das publicações científicas (mais de 60 artigos em revistas JCR), os resultados do INCLUD-ED foram apresentados no Parlamento Europeu e em fóruns com diferentes representantes políticos, tendo obtido um impacto político muito relevante. A Comissão Europeia, o Parlamento Europeu e o Conselho Europeu reconheceram os resultados do INCLUD-ED em diversas situações e comunicações. Nelas, recomendam a aplicação das Ações Educativas de Sucesso e a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem.

#### Conclusões do Conselho de 11 de maio de 2010 sobre a dimensão social da educação e da formação

Promover para todos os alunos – incluindo os que têm necessidades educativas especiais – abordagens educativas inclusivas que tenham dado bons resultados, convertendo as escolas em **Comunidades de Aprendizagem**, onde se cultiva a inclusão e o apoio mútuo, e onde se reconhecem os talentos de todos. Monitorizar os resultados de tais abordagens, em particular com o objetivo de aumentar as taxas de acesso e de sucesso dos alunos com necessidades especiais, em todos os níveis do sistema educativo (Conselho da União Europeia, 2010: C135).

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF>

### Abordar o abandono escolar precoce: um contributo para a agenda Europa 2020

[...] As escolas “**Comunidades de Aprendizagem**” têm em comum uma visão, valores fundamentais e objetivos de desenvolvimento escolar. Esta abordagem aumenta o compromisso dos alunos, dos professores, dos pais e de outras partes interessadas; apoia o desenvolvimento e a qualidade das escolas. As “Comunidades de Aprendizagem” inspiram, tanto os professores como os alunos, superando e controlando os seus processos de aprendizagem. Também criam condições favoráveis para reduzir o abandono escolar e ajudar os alunos em risco de abandono (Comissão Europeia, 2011:7).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:ES:PDF>

### Recomendações do Conselho de 28 de junho de 2011 para reduzir o abandono escolar precoce

[...] Transformar as escolas em “**Comunidades de Aprendizagem**” baseadas numa visão de desenvolvimento escolar compartilhada por todas as partes interessadas (*stakeholders*), aproveitando a experiência e o conhecimento de todos, criando-se um ambiente de aprendizagem colaborativo e confortável, a fim de incentivar os jovens a prosseguir os seus estudos e formação (Conselho da União Europeia, 2011: C191).

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:ES:PDF>

Para além destas três resoluções reconhecidas pela União Europeia sobre as Comunidades de Aprendizagem, também existem as do Parlamento Europeu. A primeira **sobre a educação dos filhos dos emigrantes**, para assegurar o acesso e a permanência dos alunos imigrantes e de minorias culturais a uma educação de qualidade (Parlamento Europeu, 2009). A segunda, **sobre a integração do povo cigano** para combater toda e qualquer forma de exclusão social e educativa de pessoas ciganas, incluindo a prioridade a projetos de inclusão que fomentem o sucesso educativo e propiciem a participação das suas famílias (Parlamento Europeu, 2011).

Nos módulos que se seguem, são feitas referências aos resultados do INCLUD-ED, pondo à disposição dos profissionais, dos diretamente implicados na prática educativa e de toda a comunidade educativa, o conhecimento científico disponível, a ver: <http://creaub.info/included/>

O INCLUD-ED foi o único projeto de Ciências Sociais e Humanas incluído pela Comissão Europeia na sua lista de 10 “histórias de sucesso” de projetos de investigação dos 6.º e 7.º Programa Marco.

#### 1.4 Ações Educativas de Sucesso

No âmbito da comunidade científica internacional já dispomos de muito conhecimento científico sobre os resultados das diferentes ações educativas, tendo-se demonstrado como determinadas intervenções geram desigualdades, fracasso e ineficiência dos recursos, enquanto outras, pelo contrário, geram sucesso, igualdade e eficiência no uso dos recursos. Meras ideias promovem ações que não garantem eficiência nem equidade, enquanto as evidências promovem ações que geram ambas as coisas, porque, além de melhorar os resultados melhoram o uso que se faz dos recursos.

Falar de “Ações Educativas de Sucesso” não é sinónimo imediato de “boas práticas”, uma vez que estas últimas, na maioria das vezes, são intervenções ou ações que não possuem evidências científicas suficientes para podermos considerar que contribuam para o sucesso. Muitas vezes, as “boas práticas” e até as “melhores práticas” estão apenas centradas e explicam-se em relação a um determinado contexto. O sucesso das Ações Educativas de Sucesso, referidas nestes documentos, são universais e transferíveis para todos os tipos de contextos (Flecha, 2015).

##### **Crítérios indispensáveis para que uma ação se possa considerar de sucesso**

1. Gera melhoria nos resultados académicos de todos os alunos.
2. É uma ação transferível a diversos contextos educativos, o que implica que onde quer que se aplique obtêm-se resultados positivos semelhantes.
3. Que os dois pontos anteriores tenham sido demonstrados pela investigação científica, levando em conta todas as vozes que compõem a comunidade educativa.
4. Que os três pontos anteriores sejam validados em publicações da comunidade científica internacional.

O gráfico que se segue mostra como a aplicação de Ações Educativas de Sucesso aumentou a percentagem de alunos que alcançaram as competências básicas da leitura, numa das escolas da amostra do projeto INCLUD-ED. Coincidentemente, enquanto se observava que os alunos melhoravam as competências básicas da leitura, a percentagem de alunos emigrantes quadruplicava. Este dado é extremamente relevante porque indica

que o contexto cultural dos alunos não é o que influencia os resultados académicos, mas sim a aplicação, ou não, de Ações Educativas de Sucesso. Veja-se o gráfico:



**Aumento dos alunos emigrantes**



Fonte: Página web das Comunidades de Aprendizagem

As Comunidades de Aprendizagem realizam Ações Educativas de Sucesso reconhecidas pela comunidade científica internacional, que demonstraram contribuir para a melhoria do sucesso académico dos alunos e da convivência escolar. Estas ações são:

**Ações Educativas de Sucesso**

- Grupos Interativos;
- Tertúlias Literárias Dialógicas;
- Participação Educativa da Comunidade;
- Formação de Familiares;
- Formação Dialógica de Professores;
- Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.



Estas ações demonstraram a sua eficácia em diferentes tipos de escolas, localizadas em bairros com perfis muito distintos. Cada uma contribuiu para a melhoria dos resultados académicos e de convivência. Aplicá-las todas em conjunto, tem um impacto muito maior na aprendizagem.

Por vezes, geram-se algumas confusões e são incluídas, com nome idêntico, outras práticas que não têm o aval da comunidade científica internacional. Para evitar, ao máximo, este tipo de confusões e o uso de “rótulos” em práticas que, inclusivamente são contrárias às Ações Educativas de Sucesso, nos módulos que se seguem cada uma delas irá ser explicada, detalhadamente, e em algumas incluímos um quadro muito esclarecedor: o que são e o que não são.

#### Para aprofundar

Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.

### 1.5 Bibliografia

Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Casals, J. (2012). Entrevista a ramón flecha. La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad. *Cuadernos De Pedagogía*, (429), 20-25.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red, vol. I*. (Publicación original: 1996 ed.). Madrid: Alianza.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020, (2011).

Conclusiones del consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación, C 135, 02Cong. (2010).

Recomendaciones del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (texto pertinente a efectos del EEE), C 191, 01Cong. (2011).

Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation, *European journal of education*, 46 (2), p. 184-196.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Eurostat (2016). Unemployment statistics.

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics)

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

García, C., & Lastikka, A.L. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova- Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*, XVII (427).

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica* El Roure.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Informe Internacional. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013b). PISA 2012. Informe Internacional. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>

Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328 (INI)), C 137 E, 01Cong. (2009).

Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de marzo de 2011, sobre la estrategia de la UE para la integración de la población romaní (P7\_TA (2011) 0092), 2276, INICong. (2011).

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.