



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIZABETH SILVA

**DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA ESTADUAL
DE RONDONÓPOLIS EM TRANSFORMAR-SE EM COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM**

**RONDONÓPOLIS/MT
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586d Silva, Elizabeth.

Dificuldades e possibilidades de uma escola estadual de Rondonópolis em transformar-se em Comunidade de Aprendizagem / Elizabeth Silva. -- 2016
187 f. ; 30 cm.

Orientador: Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Comunidades de Aprendizagem. 2. Escola. 3. Transformação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

ELIZABETH SILVA

**DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS EM TRANSFORMAR-SE
EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais

ORIENTADORA: Eglen Sílvia Pipi Rodrigues

**Rondonópolis/MT
(2016)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis. Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -
Cep: 78735-- 901 Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS EM TRANSFORMAR-SE EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM"

AUTOR : Mestranda Elizabeth Silva

Dissertação defendida e aprovada em 15/06/2016.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Fabiana Marini Braga
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Examinador Suplente Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Institui UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,15/06/2016.

Dedico este trabalho a minha querida mãe, minha grande incentivadora e apoiadora desde sempre, pois nunca mediu esforços para que eu alcançasse meus sonhos!

Ao Celso e a Nathália por suportarem minha presença ausência, com apoio incondicional, carinho e ânimo sempre!

AGRADECIMENTOS

No caminho percorrido na realização deste trabalho pude contar com apoio de muitas pessoas que foram essenciais, para que eu pudesse concretizá-lo. Portanto, reconhecer a importância de cada uma delas, para mim é muito importante e relevante. Por isso, agradeço:

A Deus, o autor da minha história, por me capacitar e me fortalecer em cada momento de minha vida, principalmente nesse processo de estudos

Agradeço ao meu pai Nilson pelo amor, carinho e também a minha mãe Izabel por todo o amor, carinho, incentivo e dedicação, além do apoio incondicional sempre, principalmente em momentos de angústia, me incentivando e me fazendo acreditar que era possível a concretização dos meus sonhos.

Agradeço ao meu querido esposo Celso e minha amada filha Nathália por entenderem minha presença ausência e me apoiarem nesse processo de estudo, oferecendo colo em momentos de choro e pelas palavras de ânimo e força, dividindo as tristezas e compartilhando as muitas alegrias.

Agradeço também a minha querida família, meus irmãos, sobrinhos, cunhada e cunhado e a meus sogros, Orácio e Neuraci, pelo incentivo e apoio. Obrigada pelo carinho!

A minha orientadora Eglen, um agradecimento carinhoso pela amizade construída nesse processo, bem como por todos os momentos de compreensão e competência. Obrigada por acreditar no meu potencial.

As Professoras Dra. Erika Virgílio, Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Dra. Fabiana Marini Braga e ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, por fazerem parte da banca examinadora e com todo o rigor acadêmico trouxeram grandes contribuições para este trabalho.

Aos companheiros de Mestrado da turma de 2014 que compartilharam comigo momentos valiosos de aprendizado, de diálogo, dividindo trabalhos e construindo um caminho de conhecimentos.

À equipe do CEFAPRO, mais do que companheiros de trabalho. Em especial agradeço à querida Aline por sua amizade, por me ajudar em muitos momentos, bem como partilhar muitos e importantes conhecimentos. Também agradeço à Solange pela amizade e torcida sincera e pela hábil contribuição na correção deste trabalho. Também agradeço a amizade de Thais, Berenice, Silvia Matsuoka, Silvia Bezerra, Francileide e Flávia por serem grandes companheiras de trabalho, com as quais vivencio momentos importantes de diálogo.

A querida professora Edna que se tornou uma grande amiga e também grande incentivadora nesse processo de estudos. Obrigada, querida Edna por sua amizade!

As parceiras e parceiros de estudo que compõem o Grupo de Estudos em Aprendizagem dialógica pelos momentos de estudo e crescimento que juntos pudemos ter. Além disso agradeço à amizade e companheirismo e parcerias em muitas escritas em especial a Maiane, Maizi, Gleicy e Maurita. Valeu!!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/ UFMT/CUR) e aos docentes, os quais tive o privilégio de conhecer e que me possibilitaram momentos de reflexão sobre questões importantes da educação.

A “Escola Estadual Vale dos Sonhos” e aos participantes da pesquisa pela disposição ao diálogo.

À CAPES/FAPEMAT pelo apoio financeiro ao longo de todo o processo de mestrado.

RESUMO

As discussões levantadas na pesquisa aqui apresentada giram em torno dos dilemas enfrentados pela escola na sociedade atual, e a possibilidade da transformação da mesma por meio do Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem. Este Projeto tem como objetivo a transformação social e cultural da escola, e foi desenvolvido na Universidade de Barcelona, pelos pesquisadores do Centro Especial de Investigação de Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA). Nesta pesquisa evidenciamos o processo para implantação de Comunidades de Aprendizagem (CdA) em uma escola estadual de Rondonópolis/MT, que denominamos como “Escola Estadual Vale dos Sonhos”. Para tanto, a finalidade desta pesquisa era responder como os sujeitos da “Escola Vale dos Sonhos” compreendem as dificuldades e possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem? Os objetivos buscaram analisar como sujeitos mais implicados com atuações educativas de êxito entendem dificuldades e possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem; identificar e analisar quais os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas a potencialização das aprendizagens; e identificar na perspectiva de uma ex-diretora, diretora atual, coordenadora, professoras do primeiro e terceiro ciclos, de uma aluna e de uma voluntária os motivos e ações que favorecem e os que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem. No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico os principais autores utilizados foram: Habermas (2012) com teoria da ação comunicativa, Freire (1967, 1984, 1987, 1996, 1997 e 2013) com a teoria da ação dialógica, Flecha (1997) com o conceito de aprendizagem dialógica, bem como das elaborações teóricas do CREA sobre a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem. Também lançamos mão das formulações de Mello, Braga e Gabassa (2012) sobre CdA no Brasil. A pesquisa é de caráter qualitativo, com abordagem metodológica comunicativa que visa promover a participação ativa dos grupos investigados, resultando em maior impacto social, além de conhecimentos científicos. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados foram: relato comunicativo, entrevista em profundidade, observação comunicativa e grupo de discussão comunicativo. Os participantes da pesquisa foram duas professoras (uma professora do primeiro ciclo e outra do terceiro ciclo), equipe gestora (diretora da gestão atual e uma coordenadora, bem como a diretora em exercício no início do Projeto na escola), uma estudante (ex-aluna da escola, mas que teve participação ativa no Projeto), uma voluntária das atuações educativas de êxito ofertadas pela escola e seis professores dos anos finais que participaram do grupo de discussão comunicativo. A análise dos dados foi feita de maneira intersubjetiva, ou seja, após análise preliminar, com a elaboração de uma devolutiva, voltamos aos sujeitos investigados, buscando o consenso das interpretações. As análises e resultados apontaram que mesmo não sendo efetivado a transformação na “Escola Vale dos Sonhos” muitas mudanças ocorreram. Entre elas, relevante melhora nas relações interpessoais, a melhoria das aprendizagens, com aumento do índice externo (IDEB) dos anos iniciais e maior participação dos familiares em reuniões e na participação de algumas atividades ofertadas pela escola. Destacamos, contudo, elementos excludores que se apresentaram como impeditivos à efetiva transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem. São eles: a dificuldade de apoio dos gestores na condução dos trabalhos, a resistência de alguns professores no desenvolvimento do Projeto e a falta de aprofundamento nas bases epistemológicas da proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem, Escola, Transformação.

ABSTRACT

The discussions raised in the research presented here refer to the dilemmas faced by school in today's society, and the possibility of its transformation by means of the educative project called Learning Communities. This project has as objective the school social and cultural transformation, and was developed in the University of Barcelona by researchers of Especialized Center for Investigation of Practices to Overcoming Inequalities (CREA). In this research we highlight the process of implantation of Learning Communities (CdA) in a public school in Rondonópolis, a city in the State of Mato Grosso, Brazil, which we call as Public School Dreams Valley. Therefore, the aim of the research was to respond how the subjects of the school Dreams Valley understand the difficulties and possibilities of the school becoming a Learning Community. The objectives tried to analyze how subjects involved with educational successful performances understand the difficulties and possibilities of the school becoming a Learning Community; identify and analyze which elements could be transforming the educative practice from educational successful performances implemented at the school, in order to reach the improvement of learning; and identify from the perspective of an ex-principal, the current principal, a coordinator, teachers from the first and third cycles, a student and a volunteer the motives and actions which favor and are obstacles for such successful performances get extended, and the school become a Learning Community. The main authors referred to in the research when it comes to theoretical-methodological framework are: Habermas (2012) with communicative action theory, Freire (1967, 1984, 1987, 1996, 1997 e 2013) referring to dialogic action theory, Flecha (1997) with the dialogic learning concept, and also theoretical elaborations of CREA about the educative proposal Learning Communities. We also refer to Mello, Braga e Gabassa (2012) about CdA in Brazil. It's a qualitative research, with communicative methodological approach, which aims to promote the active participation of investigated groups, resulting in a major social impact, besides its scientific knowledge. The data collection relied on: communicative account, in-depth interview, communicative observation and communicative discussion group. As research participants there were two teachers (one from the first cycle and another from the third cycle), management team (current principal and a coordinator, as well as the previous principal, who was present at the beginning of the project at the school), a student (an ex-student at the school, however she had active participation in the project), a volunteer of successful activities offered by the school, and six teachers from the final years which participated in the communicative discussion group. The data analysis was performed in an intersubjective manner, that is, after a preliminary analysis, with the elaboration of a feedback, we returned to the investigated subjects, in order to reach a consensus of interpretations. The analysis and the results indicate that even the transformation hasn't been effective at the public school Dreams Valley many changes have happened. Among them, we can mention a relevant improvement in interpersonal relationships, learning improvement, increase in the extern index (IDEB) and a better participation of family members in meetings and also in some activities offered by the school. However, we highlight some exclusion elements, which present themselves as impeditive to the effective transformation of that school into Learning Communities: the support difficulty of managements in the conduction of works, the resistance of some teachers during the development of the project, and the lack of deepening in epistemological foundations of the Learning Communities proposal.

Key-words: Learning Communities, School, Transformation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2005-2013 (Por região e dependência administrativa).....	27
Quadro 2: Ensino Fundamental– 2005 2013 - Por região e dependência administrativa.....	28
Quadro 3:Ensino Médio – 2005-2013 Por região e dependência administrativa.....	28
Quadro 4:Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos em 2014- Por região e dependência administrativa.....	29
Quadro 5: Participação de Familiares.....	54
Quadro 6: Distribuição de Teses e Dissertações sobre Comunidades de Aprendizagem	83
Quadro 7: Distribuição dos artigos científicos encontrados na ANPED (2003-2013).....	84
Quadro 8: Nível básico de análise	108
Quadro 9: Nível amplo de análise	109
Quadro 10: Quadro das categorias e dimensões.....	109
Quadro 11:Resultados das análises.....	110
Quadro 12: Identificação dos participantes na pesquisa.....	114
Quadro 13: Resumo das técnicas utilizadas	116
Quadro 14:Caracterização da “Escola Vale dos Sonhos” em 2011	127
Quadro 15 A compreensão do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem.....	131
Quadro 16: O processo pedagógico.....	139
Quadro 17:IDEB- Escola Estadual “Vale dos Sonhos”.....	141
Quadro 18: Relações Interpessoais.....	146
Quadro 19:Democratização da participação da comunidade escolar	151
Quadro 20: Cruzando os resultados.....	161
Quadro 21: Indicações dos participantes para a efetiva transformação da escola “Vale dos Sonhos” em CdA	164

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atuações Educativas de Êxito

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CdA- Comunidades de Aprendizagem

CEFAPRO- Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

Básica

CREA- Centro Especial em Teorias Superadoras de Desigualdades

DREC- Delegacia Regional de Educação e Cultura

EMEB- Escola Municipal de Educação Básica

EP- Entrevista em Profundidade

GD- Grupo de Discussão

GEAD- Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica

IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

MC- Metodologia Comunicativa

NIASE- Núcleo de Intervenção Social e Educativa

OC- Observações Comunicativas

PPP- Projeto Político Pedagógico

RC- Relato Comunicativo

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A RELEVÂNCIA DESTE ESTUDO NO ÂMBITO DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.	26
1- SITUANDO A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO	35
1.1 FUNÇÃO E PAPEL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	35
1.2- CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS	42
1.3- CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PEDAGOGIA: O DIÁLOGO EM FREIRE	47
2- COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EDUCATIVA COMUNITÁRIA PARA A ESCOLA ATUAL.....	52
2.1 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ESPAÇO DE DIÁLOGO E APRENDIZAGENS	56
2.1.1 Comunidades de Aprendizagem: como tudo começou	58
2.2- ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO	62
2.3 TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	64
2.3.1 Etapa de Ingresso.....	66
2.3.2 Etapa de Consolidação de uma Comunidade de Aprendizagem	68
2.4 APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	69
3- COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL.....	77
3.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE COMUNIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	80
3.2 – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM RONDONÓPOLIS/MT.....	86
4- METODOLOGIA COMUNICATIVA: PRESSUPOSTOS E PERCUSO COMUNICATIVO.....	92
4.1 - BASES TEÓRICAS DA METODOLOGIA COMUNICATIVA	93

4.1.1 Conhecimento da realidade social: dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.....	95
4.1.2- Fundamentos Teóricos da Metodologia Comunicativa Crítica.....	99
4.2 - TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	104
4.2.1 – Processos de investigação comunicativa critica	104
4.3 - LOCAL, TEMPO E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..	110
4.3.1- COMO A PESQUISA SE CONSTITUIU: INFORMAÇÕES RELEVANTES.....	111
4.3.2- Participantes da pesquisa.....	114
5- O PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA “VALE DOS SONHOS”: ANALISANDO OS DADOS.....	118
5.1- A TRAJETÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA LÉIA	119
5.2- A “ESCOLA VALE DOS SONHOS”	127
5.3 A “ESCOLA VALE DOS SONHOS”: A COMPREENSÃO DO PROCESSO PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	130
5.4 O PROCESSO PEDAGÓGICO	138
5.6- DEMOCRATIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAÇÃO.....	157
REFERÊNCIAL.....	168
APÊNDICE:.....	174
ANEXO:.....	179

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado da pesquisa que teve início em 2014 e versa sobre o Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem (CdA). Este Projeto apresenta-se como um ‘modelo educativo comunitário’, no qual as ações são voltadas à potencialização das aprendizagens, e a vivência respeitosa entre todos os envolvidos, compreendendo a escola como ‘instituição central’ da sociedade (MELLO, 2011, p. 04).

Tal Projeto foi desenvolvido pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/ Espanha. Coordenado por Ramón Flecha (catedrático nesta Universidade), o grupo de estudiosos idealizou e pôs em prática o Projeto e o seu fundamento teórico metodológico, tendo como pilares fundamentais a teoria da Ação Comunicativa do sociólogo alemão Jürgen Habermas (2012) e o conceito de dialogicidade do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 1984, 1987, 1996, 1997, 2013).

A aprendizagem dialógica, fundamento teórico-metodológico de CdA, concebe que a aprendizagem ocorre por meio de diálogo e interações. Esse conceito “é formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade” (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p. 43). Tais princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças.

Na prática, a efetiva transformação da escola ocorre quando esta passa a ofertar as atuações educativas de êxito¹ (AEE), aliada a uma gestão dialógica, que promove a participação efetiva da comunidade nas decisões, na execução das ações, bem como na avaliação das mesmas. Uma escola pode ofertar atuações educativas de êxito, sem necessariamente ser considerada uma Comunidade de aprendizagem, ou pode ainda, ter uma gestão dialógica sem ofertar as AAE (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.140). Mello, Braga e Gabassa (2012, p.140) ainda explicam que uma “Comunidade de Aprendizagem reflete uma concepção de escola, de comunidade e de gestão compartilhadas, articuladas e articulando práticas pedagógicas dialógicas. Os dois eixos são indissociáveis”.

Este Projeto foi concebido para atender à escola na atualidade, uma vez que esta se encontra num panorama de complexos processos de globalização nas suas múltiplas dimensões: econômicas, financeiras, socioculturais e ambientais. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.22) indicam que o globalismo, a sociedade da informação, o transculturalismo, o

¹ São atividades comprovadas pelo Projeto Includ-ed, vinculado a Universidade de Barcelona, como ações educativas que promovem resultados positivos nas aprendizagens, em qualquer contexto e cultura que forem implementados. Estas atividades se baseiam no diálogo, nas interações e na participação dos familiares.

multiculturalismo e giro dialógico como importantes elementos do contexto social e cultural atual, e estão presentes na base da alteração desta mesma sociedade.

Assim, entendemos ser relevante e importante nos determos em cada um desses elementos, pois, conforme as autoras acima citadas, eles estão vinculados ao nosso universo social e cultural, e nos ajudam a entender em que aspectos a transformação da sociedade moldam e interferem em nossas vidas, dentro e fora da escola.

Com base em Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 23), compreendemos que o ‘contexto atual’ se refere ao “momento em que vivemos desde as últimas décadas do século XX”. Além disso, tais autoras apontam que vários eventos políticos e econômicos aconteceram, gerando mudanças nas estruturas sociais. A queda do muro de Berlim, bem como o desenvolvimento e expansão da tecnologia da informação e comunicação são exemplos desses eventos que tiveram repercussão global, rompendo com a polarização entre capitalismo e socialismo, além de consolidar o capitalismo como “modo de produção, comércio e modo de vida” (p.23).

O processo de acumulação do capital advindo da internacionalização da produção e da internacionalização econômica, se caracteriza como uma nova fase do capitalismo - a globalização. Sobre isto, Ianni (1999, p.5) ressalta que “a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”. O autor afirma que este é um processo de amplas proporções, o qual envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Também sinaliza a emergência da sociedade global, que possui uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Refere-se a uma realidade ainda pouco conhecida, por isso, desafia ‘práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e voos da imaginação’.

A expansão do capitalismo, não só influencia mudanças relacionadas às questões econômicas e políticas, como também demarca mudanças nas diversas esferas das relações humanas. Tal processo que vai além da expansão econômica capitalista é apresentado por Ianni (1999) como globalismo, sendo este, um conceito da sociologia que abarca todas as transformações ocorridas nas mais diversas esferas humanas na atualidade. Tal autor explica que o “mundo entrou na era do globalismo”, e somos desafiados a enfrentar os dilemas postos pela formação da sociedade global (IANNI 1999, p. 07). Para este autor, globalismo [...]“é produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, em geral sintetizados no conceito de globalização. Resulta de um jogo complexo de forças atuando em diferentes níveis da realidade, em âmbito local, nacional, regional e mundial” (IANNI 1999, p.184).

Em outras palavras, globalismo é um fenômeno abrangente capaz de envolver as ideias e práticas antagônicas. Mello Braga e Gabassa (2012, p.23), fundamentadas em Ianni, indicam que além da globalização, outras mudanças na sociedade ocorreram, produzindo um horizonte histórico-social em que se convivem as mais diversas formas de vida e trabalho, assinalando condições e possibilidades, impasses e perspectivas, no qual cabem as mais diversas ideologias, tais como: a liberal, a socialista, a nazista, entre outras.

Para estas autoras, as transformações sociais advindas do globalismo se materializam na prática pelas novas formas de produção, de comércio, e de relações com o mercado de mão de obra. Além disso, com o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, barreiras foram transpostas e a comunicação entre as pessoas, dentro do planeta Terra, tornaram possíveis e reais, efetivando mais uma forma de trabalho, o transnacional.

Estas autoras ainda evidenciam que as empresas se adequaram a esse contexto ao se reestruturarem, buscando agilidade e capacidade de inovação. Outra característica importante revelada por elas é que o trabalho e a vida rural são drasticamente modificados, pois estão “[...] num processo de crescente urbanização e industrialização, provocando o crescimento de migrações de indivíduos, famílias e grupos para os centros urbanos próximos e distantes, nacionais e estrangeiros” (MELLO, BRAGA e GABASSA 2012, p. 24).

O trabalho passa a ser conduzido por características, como flexibilização dos processos, que está submetido à mobilidade do capital, às decisões governamentais, e a maior ‘intelectualização’ das atividades. Essas características exigem dos trabalhadores “[...] formação e disponibilidade para compor grupos de trabalhos menos hierárquicos, que elaborem soluções para problemas inesperados; trabalhador e trabalhadora têm de ser capazes de desenvolver várias atividades, sendo multifuncionais” (Ibid, p.25).

As características apontadas acima nas mudanças das relações econômicas, também são fortemente influenciadas pela propagação da tecnologia da informação e comunicação, já que, a partir dela, a globalização avançou de maneira muito rápida, intensificando e influenciando as transformações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, Manuel Castells (1999) esclarece em seus estudos a respeito dos importantes acontecimentos, que motivaram relevantes mudanças, pelas quais o mundo tem passado desde o fim do segundo milênio da era cristã. A partir de suas formulações temos um amplo panorama para a compreensão de como as sociedades podem significar e ressignificar, de maneira distinta, a revolução tecnológica, que se concentra nas tecnologias da informação e comunicação numa dimensão global, influenciando e muitas vezes formatando as relações na esfera pessoal e social, principalmente as relações de trabalho.

Castells (2005) ao descrever, analisar e teorizar sobre tais transformações nos mais diversos âmbitos sociais, explica que:

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (CASTELLS, 2005, p.17).

Castells (1999, p. 43) também parte da tecnologia “para analisar a complexidade da nova economia, sociedade, cultura em formação”. Este autor explica que essa opção metodológica não tem perspectiva linear, sugerindo que as transformações tecnológicas influenciam o surgimento de novas formas de processos sociais. Sobre isso, o referido autor explica que “na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é provavelmente um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p.43).

A partir dessa perspectiva, Castells (2013, p.16) explica que na ‘atual sociedade’, que ele conceitua como uma sociedade em rede, “o poder é multidimensional e se organiza em torno de redes programadas em cada domínio da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de atores habilitados”. Tal autor ainda afirma que “[...]a Sociedade em Rede é a nossa sociedade, a sociedade constituída por indivíduos, empresas e Estado operando num campo local, nacional e internacional” (CASTELLS, 2005, p.9).

Assim, este autor nos ajuda a compreender que a sociedade em rede constitui um novo momento histórico, em que a base de todas as relações se estabelece através da informação e a capacidade de processá-la, gerando novos conhecimentos. Esse autor explica então “[...] o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação do conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1999, p.54).

Sobre isso, o autor afirma também que o modo de produção capitalista² passou pelo modo de desenvolvimento industrial e informacional, no qual o primeiro “[...]é voltado para o crescimento da economia [...]para a maximização da produção” (p.54), e já o informacionalismo está voltado ao “desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de

² Castells (1999) propõe distinções e definições teóricas entre capitalismo, estatismo, industrialismo, e informacionalismo. Sendo os dois primeiros relativos ao modo de produção e os dois últimos relativos ao modo de desenvolvimento.

conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação” (ibid.). O autor continua a explicar que “[...] é a busca por conhecimentos e informações que caracteriza a função da produção tecnológica no informacionalismo (CASTELLS, 1999, p. 54).

Mello, Braga e Gabassa (2012, p.26) explicam que Castells se utiliza do termo informacionalismo “[...] para evidenciar elementos da realidade histórica que estão associados ao novo paradigma organizacional atual”. As autoras ainda apontam que Castells assegura que o informacionalismo se trata

de redes de empresas sob diferentes formas, em diferentes contextos e a partir de expressões culturais diversas. São redes familiares, redes de empresários, redes organizacionais de unidades empresariais, redes internacionais resultantes de alianças entre empresas, etc. São também ferramentas tecnológicas: novas redes de telecomunicações, novos e poderosos computadores, novos *softwares* adaptáveis e autoevolutivos, novos dispositivos móveis de comunicação que estendem as conexões *on-line* para qualquer espaço e para qualquer hora, e novos trabalhadores e gerentes conectados entre si, em torno de tarefas e desempenho, capazes de falar a mesma língua: a língua digital (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 26).

Flecha, Gómez e Piugvert (2001) explicam que a fonte de produtividade e crescimento na sociedade atual é a produção de conhecimentos mediante o processamento da informação. A chave não é a acumulação de informação e nem o acesso a ela. A informação está a cada dia ao alcance e disposição das pessoas, por isso, não podemos afirmar que quem tem a informação tem o poder. A questão é que ‘importantes grupos de poder’ detêm informações importantes e relevantes e eles mesmos decidem a quem disponibilizá-las. O problema, então está na seleção das informações mais relevantes para cada momento, podendo aplicá-las de maneira apropriada em cada situação.

Castells (2005) aponta que há um novo tipo de trabalhador, o ‘trabalhador autoprogramado’, que se molda numa personalidade fundada em valores que expressam uma personalidade flexível “[...] às mudanças nos modelos culturais, ao longo do ciclo de vida, porque tem capacidade de dobrar sem se partir, de se manter autônoma, mas envolvida com a sociedade que a rodeia” (p.27).

O autor afirma que a postura do trabalhador atual é de flexibilização e criatividade, sendo papel do sistema educativo a formação desse trabalhador. Para tanto, é necessária “**uma**

reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem. ” O autor continua explicando que “tão difícil como parece, as sociedades que não forem capazes de lidar com estes aspectos irão enfrentar maiores problemas sociais e económicos, no atual processo de mudança estrutural” (CASTELLS, 2005, p. 27, grifos do autor).

Rodrigues (2004) ao citar Flecha (1994) explica que para este autor ainda que a revolução tecnológica apresente algumas características mais positivas que a revolução industrial, criando condições e possibilidades de a vida das pessoas melhorarem, o modelo hegemônico que está posto ainda mantém as antigas desigualdades, além de gerar outras novas.

Por isso, a exigência de escolarização é cada vez mais crescente entre as pessoas, por que “neste panorama, trabalhador e trabalhadora, tornam-se polivalentes; tecnifica-se a força de trabalho, potenciando-a por meio de mobilidade horizontal e vertical” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.26).

Nesse contexto, a escola assume um importante papel, que consiste no fato de preparar os jovens para compreenderem o momento atual e saber atuar nele. Aprender leitura, escrita, matemática e informática, é fundamental, uma vez que são instrumentos que podem dar acesso ao conhecimento de outros saberes e ferramentas. Por isso a escola se tornou um local central na contemporaneidade (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 27).

As profundas mudanças que discorreremos sucintamente também remetem a transformações nas formas de ser e estar no mundo. Retomamos aqui o conceito de globalismo, o qual se caracteriza por ser um processo que assinala a convivência das mais diferentes ideologias e culturas.

Mello, Braga e Gabassa (2012, p.30) evidenciam, de acordo com Ianni, que o globalismo “[...]é um processo de urbanização, o desenvolvimento de um sistema produtivo disperso pelos continentes e a dissolução do mundo rural”, isto representa maior mobilidade entre as fronteiras dos países que recebem e também enviam pessoas aos mais diversos lugares do mundo. É uma sensação que temos, de que, por meio da tecnologia e da informação as distâncias diminuem. Dessa forma, percebemos com maior facilidade os questionamentos e discussões sobre a diversidade na sociedade.

A diversidade sempre existiu, porque as pessoas são diferentes, mas o modelo industrial ao ser refletido nas relações sociais produziu falsa sensação de homogeneização

cultural, desprezando a condição inerente da diversidade humana. Atualmente a diversidade “[...]toma dimensões distintas do que estava posto - quando as relações e identidades estavam mais calcadas na ideia de nação, de identidade nacional” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 30). As autoras evidenciam e intensificam ainda que o multiculturalismo consiste num processo de interação cultural, e acontece entre duas ou mais culturas diferentes num mesmo território e que Ianni (1999) denomina de transculturalismo. De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012) este autor aponta também que “a racialização das relações de força se reapresenta como uma das complexas relações de força no globalismo” (p. 33).

Por um lado positivo, esse fenômeno pode ampliar a visão de mundo e a valorização do outro, já por outro também pode gerar conflitos, desencontros, lutas e segregação. Para Mello, Braga e Gabassa (2012) a transculturação promove

[...]processos de diferenciação, reafirmação de identidades, recuperação de tradições, invenção de identidades. Na intensificação de intercâmbios sociais, culturais, políticos e econômicos, há manifestações de autodefesa, refúgio, isolamento, fuga. Ressurge com força o debate sobre identidade e alteridade. Assume-se a diversidade como característica importante da atual realidade (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p. 30-31).

Podemos inferir então, que além da expansão econômica, o modelo econômico global, intensificou a exclusão cultural e política, tornando cada vez mais difícil a afirmação das culturas locais em seus próprios espaços. O que é característico do local e do global já não tem delimitações precisas. Tal processo, muitas vezes, privilegia a cultura dominante (ocidental, europeia) que é considerada superior, subjugando tantas outras ‘inferiores’.

Em nosso entender, o tema diversidade cultural está atrelado ao tema das desigualdades culturais, pois sabemos que a diversidade, que está mais aparente na atualidade, ainda é tratada pela hierarquização histórica a elas impostas. Isso quer dizer, que muitos vivem ainda, no século XXI, sem acesso a direitos básicos a qualquer ser humano, resultado de segregação cultural histórica.

Nessa direção Mello, Braga e Gabassa (2012) ressaltam que

são muitos os preconceitos e discriminações que hoje podemos sofrer por sermos diferentes em algo em nossa aparência, ou em nosso modo de ser; mas os preconceitos e discriminações raciais, e no nosso caso, fortemente dirigidos a negros e indígenas, são históricos e grupais e estão na base da construção da sociedade brasileira desigual e injusta. Sem descuidar do respeito a todas as diferenças, não podemos menosprezar a importância de

enfrentar o racismo - a busca na direção de vivermos, todas e todos numa sociedade melhor (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p. 35).

É por isso que tais autoras afirmam que (2012, p. 36) o transculturalismo e o multiculturalismo apresentam-se como desafios na contemporaneidade, no sentido, da promoção de espaços de convivência, com vistas a construção coletiva de possibilidade de “aprendizagem mútua”, para que a educação seja efetivamente “na diversidade para igualdade”.

Nesse sentido, a escola precisa refletir sobre quais são suas ações diante da diversidade que nela está posta. Suas práticas pedagógicas devem ser pensadas para que o tratamento dispensado seja igualitário para todos, visando que a aprendizagem seja constante na vida de todos os estudantes.

É preciso esclarecer, que temos conhecimento de que a escola não é redentora, e esta instituição sozinha não dá conta de superar todos os desafios impostos à sociedade. Mas, na conjuntura atual, entendemos que esta instituição tem papel central na vida das pessoas, e também é um espaço em que ocorre “[...]o encontro permanente entre muitas pessoas, diversas pessoas [...]em torno de objetivos [...]de constituição de vida melhor para todos. Assim, nela, temos de estabelecer acordos mínimos de convívio formativo educativo” (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p. 36).

Nessa perspectiva, evidenciamos o diálogo como mediador de ações que buscam articular escola e comunidade, em prol da melhoria das aprendizagens e da convivência respeitosa entre os envolvidos. Ressaltamos, que orientar as ações na escola e na vida por meio do diálogo não é ingênuo, nem tão pouco utópico. Mello, Braga e Gabassa (2008, p. 40) declaram que a proposta de Comunidades de Aprendizagem se fundamenta em teorias sociológicas importantes da atualidade (Flecha, Gómez e Puigvert, Habermas, entre outros), que apontam o diálogo como essencial para as relações sociais na contemporaneidade.

De acordo com Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p.148) “as sociedades atuais estão cada vez mais dialógicas”. Tais autores explicam que na sociedade industrial foi estabelecido o contexto material onde se desenvolveram as democracias políticas, já na sociedade da informação se constituiu o contexto simbólico onde o diálogo passou a adentrar as relações sociais. Os estudos sociológicos têm encontrado transformações dialógicas em todos os âmbitos, embora haja muitas relações, no qual o diálogo é negado. Mas, os autores asseveram que as relações atuais, no mesmo âmbito das que aconteciam no período industrial, tendem a ser mais dialógicas.

Nessa direção, Castells (1999) aponta que o enfraquecimento da era patriarcal da sociedade (que consiste na figura de dominação masculina nos diversos âmbitos das relações sociais) está dando lugar a relações mais dialógicas. Isto pode ser observado por meio da ascensão das mulheres ao mercado de trabalho e da participação mais ativa dos filhos nas decisões familiares. Esta tendência dialógica da sociedade é denominada por giro dialógico, que implica na postura humana de buscar mais diálogos em suas relações, possibilitando maior democratização do conhecimento e das informações. Sobre essa questão Aubert et.al. (2008) explicam que:

O aumento da reflexão associado ao aumento das opções não é negativo se sabemos gerir o sentimento de risco que as ocasiões produzem. Converter esse processo em intersubjetivo é uma das melhores formas de reduzir os riscos e a desorientação, pois ao considerar os distintos pontos de vista que nos oferecem outras pessoas, podemos decidir com mais argumentos e mais livremente qual é a melhor opção para cada um (ibid. p. 31)³.

Este fato também impacta a visão atual sobre o conhecimento acadêmico e nesse sentido, Aubert et al (2008, p. 38) esclarecem que “[...]na atual sociedade da informação é através do diálogo com as pessoas ‘não especialistas’ que é possível o desenvolvimento de teorias mais inclusivas e científicas” (ibid.p.31). Isso ocorre por que se sabe que nenhum especialista consegue dominar todo conhecimento cultural e social, as relações intersubjetivas possibilitam maior conhecimento e consistência teórica à produção acadêmica.

Mesmo que as relações institucionais e humanas sejam ainda fortemente burocratizadas, as pessoas tendem a buscar mais diálogo. Por isso, em algumas ações entre instituições e pessoas é dado a oportunidade ao processo de diálogo. Aubert et al. (2008) asseveram que por um lado os sistemas se mantêm fechados e burocratizados, e refletem essa postura a vida cotidiana das pessoas, por outro, há pessoas lutando contra essa imposição sistêmica, ao reclamar e se posicionar a favor do estabelecimento de um diálogo aberto com as instituições, evidenciando que devemos estar presentes nas decisões que afetam nossas vidas.

Nesse sentido, Aubert et al (2008, p.30) ainda explicam que cada vez mais há reivindicação ao diálogo nas relações humanas e institucionais, e o que não é dado a oportunidade de resolução por meio do diálogo acaba gerando violência física ou simbólica.

A partir do panorama traçado, ressaltamos que a escola tem papel importante na atualidade, ao levar em conta as exigências formativas desta sociedade, buscando romper com

³ Todas as traduções dos trechos das obras internacionais neste trabalho foram feitas pela autora para a presente pesquisa.

práticas educativas em que perpetuam as desigualdades sociais, aumentando a distância entre os que têm acesso ao conhecimento com aqueles que não têm.

Nessa direção, o Projeto de Comunidades abre a possibilidade de a escola se organizar por meio do diálogo, “[...]como orientador, das ações dos sujeitos, vislumbrando uma perspectiva de futuro em que valores como a solidariedade, a justiça e a igualdade sejam tidos como valores positivos e mais desejados por todos do que o autoritarismo e a discriminação” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 40).

Ao considerar o Projeto Comunidades de Aprendizagem, percebemos que este ao ser aceito pela instituição escolar e a mesma começar a orientar suas ações com vistas a transformação social e cultural, abrem-se possibilidade para muitos estudantes, educadores e até mesmo família desses estudantes voltarem a ter esperança de que há outras formas de se escrever as histórias de cada um, libertando-se de uma visão ‘fatalista’, da ‘impossibilidade da esperança’. Sobre isso, Freire (2013, p.108, grifos do autor) afirma que “[...]o futuro é feito por nós mesmos, através da transformação do *presente*”.

Essas reflexões me remetem ao meu caminho enquanto profissional. Ao considerar meu percurso profissional, percebo que desde o início, sempre tive inquietações sobre a escola e os dilemas que nela se apresentam. Como aluna sempre fui dedicada e estudiosa. Ao tornar-me professora me deparei com muitos desafios, como compreender que não havia homogeneidade do alunado, nunca houve! Então, percebi que minha prática pedagógica estava voltada para alguns estudantes, e não era para aqueles que pareciam não se enquadrar na ‘forma da escola’. Além disso, conheci professores que tinham brilho nos olhos e dedicação à profissão, a despeito dos problemas enfrentados. Já tantos outros, apresentavam-se desanimados e queixosos sobre a situação da escola, lembrando que ‘a escola e os alunos de outros tempos é que eram bons’.

Enquanto professora atuante em sala de aula vivenciei desafios, que iam desde tentar fazer com que os alunos ‘se interessassem pelo conhecimento’, das questões disciplinares, a ter sensibilidade, muitas vezes para entender a ‘revolta, a indisciplina’ dos mesmos. Somando-se a isso ainda o sistema, no qual me encontrava e como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, cheguei a ministrar aulas em 20 turmas, tendo mais de quinhentos alunos. Como motivar os alunos, e fazê-los estudarem mais? E a participação da família era necessária, mas não era uma realidade, e quais estratégias para trazê-la à escola? Esses eram alguns dos questionamentos que eu me fazia e também partilhava com meus pares.

Em 2009, já professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, passei por um processo seletivo. Sendo aprovada, passei a fazer parte do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica⁴ (CEFAPRO) do polo de Rondonópolis/MT. Neste Centro, passei a exercer a função de professora formadora de Língua Inglesa, e quando solicitada pelas escolas, acompanhava e mediava junto aos profissionais estudos voltados às demandas das mesmas, uma vez que na condição de professores formadores temos a função de acompanhar e assessorar as escolas na implantação, implementação e avaliação do projeto de formação continuada em trabalho, o Projeto Sala de Educador. Essa experiência foi e tem sido muito profícua, pois, ajudou-me a aprofundar em questões pedagógicas importantes para a compreensão da escola, além de impulsionar-me a buscar caminhos para auxiliar a escola a repensar e buscar a superação de desafios que ainda eram parecidos com os que eu tinha quando atuava em sala de aula.

Assim, em meio a leituras, estudos e diálogos, vivia em busca de respostas a esses anseios de novos caminhos que viessem atender às demandas da escola e dos professores. Então, em 2011, no II Fórum Municipal de Educação⁵, que ocorreu entre os dias 17 e 19 do mês de agosto, no Caiçara Tênis Clube, em Rondonópolis/MT tive a oportunidade de conhecer a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem, sendo apresentada pela Professora Doutora Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, percebi então que esta proposta vinha ao encontro dos anseios de possibilidades para a educação da atualidade, pois, apontava que ‘outra escola era possível’.

Esta proposta reacendeu em mim a chama da esperança, não na perspectiva de esperar que as mudanças aconteçam, mas na perspectiva de Freire (1996) que explica que sua esperança vem do verbo esperar. Da ação, da motivação, de contagiar outros de que em nossa história podemos ir além do fatalismo e do determinismo, há possibilidades de sonho e utopia e isso não se faz sozinho, é na coletividade, na comunhão.

Por isso, aqui faço das palavras de Paulo Freire (1996, p. 14), as minhas, “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade”, eis a minha pretensão para esta dissertação, a qual também representa minha trajetória enquanto pesquisadora.

⁴ Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapros – foram criados a partir de 1997, com a finalidade de “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação” (POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA MARÇO – 2010)

⁵ O II Fórum Municipal de Educação, que ocorreu entre os dias 17 e 19 de agosto, no Caiçara Tênis Clube, em Rondonópolis, foi realizado pelo Conselho Municipal de Educação e teve como tema central a “Avaliação do ensino e da aprendizagem no Ciclo de Formação Humana”.

Quero ressaltar que não recorro à pesquisa somente para responder às questões referentes às minhas inquietações como profissional. É mais que isso! É o reconhecimento de que “somos seres *no* mundo, *com* o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele” (FREIRE, 2013, p. 37). Freire ainda nos inspira a ir à luta, a não desistir do nosso direito de decisão, de opção e de rompimento, pois só assim, juntos, podemos reescrever nossas histórias, com mais amor, sonho e esperança de há caminhos possíveis e talvez melhores a serem trilhados.

A relevância deste estudo no âmbito das pesquisas educacionais.

Muitos são os autores que discutem, refletem e analisam a escola da contemporaneidade, e todos são unânimes em afirmar que a escola da maneira que está não atende às exigências sociais, culturais e de convivência. A escola tem encontrado grandes desafios e dilemas, pois, parece não estar preparada para lidar com os jovens e crianças da contemporaneidade e com a tecnologia da informação e comunicação presentes no cotidiano do século XXI, sendo muitos que não veem o sentido do esforço, do estudo e da escola em suas vidas.

Percebemos nessa instituição um território de luta e um espaço de contradições que busca manter firmes os ideais e padrões próprios, como homogeneização e hierarquização, em um contexto, no qual as subjetividades são forjadas na contramão desses padrões. Ressaltamos aqui o que Mello, Braga e Gabassa (2012) afirmam sobre a escola e seus desafios e que

[...]fins do século XX, os constantes conflitos intramuros e os altos índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares, pelas crianças e jovens, denunciam a inoperância do trabalho da escola, pautado nos seus antigos pressupostos. Isto remete a considerar que o trabalho da instituição, tal qual vinha sendo entendido e realizado já não atende a demandas e nem anseios. [...] (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.19).

Das questões que as autoras acima citadas indicaram sobre a instituição escolar evidenciaremos as questões de aprendizagem. Mesmo que nos últimos anos, as políticas públicas educacionais tenham garantido a democratização do acesso à escola, possibilitando a entrada de muitos estudantes que antes não tinham tal oportunidade, como os indígenas, as classes mais pobres, entre outros, a qualidade do ensino/ aprendizagem não acompanhou o processo de democratização. Não queremos aqui, dizer que o problema são os estudantes que

chegaram à escola e que estes não estão preparados para enfrentá-la. Ao contrário é a instituição de ensino que muitas vezes não sabe lidar com os diferentes.

Compreendemos, pois, que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer, no sentido de democratizar o conhecimento, o que podemos perceber pelos elevados índices de evasão, reprovação e também recentemente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2007, foi criado o IDEB com objetivo de monitorar a qualidade da educação. Esse índice utiliza-se do cálculo de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação, sendo obtido pelo censo escolar) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Os resultados obtidos revelam como está a educação no Brasil. Apesar de não abarcar a realidade educacional de um país tão grande, não podemos desconsiderá-los. O quadro abaixo apresenta as médias por região e também para o Brasil. A estimativa é que em 2022 a média deva atingir 6,0 para os Anos Iniciais e 5,5 e 5,2 para o Ensino Fundamental e Médio respectivamente.

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 2005-2013 (Por região e dependência administrativa)

REDE PÚBLICA					
REGIÃO	2005 ⁶	2007	2009	2011	2013
BRASIL	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
NORTE	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3
NORDESTE	2,7	3,3	3,7	4,0	4,1
SUDESTE	4,4	4,6	5,1	5,4	5,6
SUL	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6
CENTRO- OESTE	3,8	4,2	4,8	5,1	5,3

Fonte: MEC/INEP/DAEB - Elaboração: Todos pela Educação. Anuário da Educação 2015, p. 62

Ao analisar o quadro 1 percebemos que há um crescimento nas médias das regiões, bem como do Brasil. O crescimento nessa etapa de ensino é a que apresenta os melhores resultados em todo o país, embora saibamos que poderiam ser melhores, pois na realidade da sala de aula, muitos alunos terminam o primeiro ciclo sem saber ler, escrever e resolver questões simples de matemática. Além disso, podemos notar que as diferenças entre as

⁶ Os resultados do IDEB passam a ser disponibilizados em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. Isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>)

médias por região não são tão distantes entre si, apresentando menos de um ponto entre o estado com maior nota e o que apresenta a menor. Dessa maneira, analisamos que no Brasil a situação da educação pública precisa urgente seguir caminhos que no mínimo garantam a aprendizagem para aqueles que passam por ela.

Quadro 2: Ensino Fundamental– 2005 2013 - Por região e dependência administrativa

REDE PÚBLICA					
REGIÃO	2005	2007	2009	2011	2013
BRASIL	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0
NORTE	3,0	3,3	3,5	3,6	3,6
NORDESTE	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4
SUDESTE	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3
SUL	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1
CENTRO- OESTE	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2

Fonte: MEC/INEP/DAEB - Elaboração: Todos pela Educação. Anuário da Educação 2015, p. 62

Quadro 3: Ensino Médio – 2005-2013 Por região e dependência administrativa

REDE PÚBLICA					
REGIÃO	2005	2007	2009	2011	2013
BRASIL	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4
NORTE	2,7	2,7	3,1	3,1	3,0
NORDESTE	2,7	2,8	3,1	3,0	3,0
SUDESTE	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6
SUL	3,4	3,6	3,8	3,7	3,6
CENTRO- OESTE	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3

Fonte: MEC/INEP/DAEB - Elaboração: Todos pela Educação. Anuário da Educação 2015, p. 63

Quando partimos para breve análise dos quadros 2 e 3, encontramos números que indicam sobre a aprendizagem dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todas as regiões demonstram médias menores que as dos Anos Iniciais, evidenciando que com o passar dos anos, as médias das aprendizagens estão caindo, como consequência de déficits nas aprendizagens dos estudantes. A situação no Ensino Médio é crítica, revelando um grande desafio que é a escolarização dos jovens nessa etapa. São muitos os argumentos que podemos levantar ao analisar os números presentes no quadro. Mas, ressaltamos a questão da

aprendizagem e como as médias desvelam que a escola não está conseguindo cumprir um dos seus papéis quanto a garantia da qualidade social da educação.

Essa questão torna-se muito mais evidente quando nos deparamos com os números organizados no quadro abaixo, que remetem a meta padrão de proficiência a ser alcançada. A proficiência são capacidades e ou habilidades relacionadas ao conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática e se traduzem em descrições de o que cada um deve saber em cada etapa de ensino. Percebemos que os números estão bem distantes do padrão estabelecido, aumentando ainda mais no 9º ano.

Quadro 3: Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos em 2014- Por região e dependência administrativa

PROFICIÊNCIA REDE PÚBLICA—2013								
	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA			
	5º ANO	META	9º ANO	META	5º ANO	META	9º	META
BRASIL	40,5	47,9	23,9	42,9	35,2	42,3	11,3	37,1
NORTE	27,0	38,5	17,8	34,3	20,4	42,3	6,5	24,7
NORDESTE	24,1	37,7	15,1	33,6	18,7	30,7	5,9	28
SUDESTE	51,4	57	28,7	42,1	46,7	51,2	14,7	41,6
SUL	53,5	53,1	27,8	46,3	48,8	47,9	13,8	42,4
CENTRO-OESTE	46,8	49,9	26,1	41,8	39,7	43,7	12,3	34,7

Fonte: MEC/INEP/DAEB- Elaboração todos pela educação

No quadro acima, evidenciamos números relativos às médias por regiões administrativas no Brasil, indicando que as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática estão muito abaixo das médias estipuladas para o 5º e 9º ano do Ensino

Fundamental. Inferimos que esses números apontam que é preciso repensar diversas práticas pedagógicas adotadas pela escola, levando em consideração que a educação é um processo e, como tal, é uma atividade sujeita a uma contínua revisão, renovação e aprimoramento.

Sibilia (2012 p.14) afirma que os conflitos na escola ocorrem há bastante tempo, tornando a brecha, entre a escola e o mundo da vida, incontestável nos últimos anos. Isto se dá por causa de movimentos complexos e contraditórios que são explicados pela história, abarcando “[...]um amplo leque de fatores econômicos e políticos, além de importantes mudanças sociais, culturais e morais que foram desencadeados na última década[...]” (SIBILIA, 2012, p.15).

A autora revela que é enorme o desafio desta instituição, uma vez que é necessário criar um mecanismo que seja “[...]capaz de fazer com que essas paredes corroídas e cada vez mais infiltradas voltem a significar algo e, desse modo, venham a se transformar tanto a sua velha função confinante e disciplinadora quanto sua condição emergente de mero galpão ou depósito” (Ibid, p. 209-210).

Diante desse cenário, apresentamos considerações e resultados que evidenciam que a educação atual precisa se redefinir em espaço de experiências relevantes e consistentes na vida de alunos, professores e de todos que passam por ela. Assim, essa pesquisa se insere num campo epistemológico que desvela possibilidades para a escola voltar a ter sentido, a transformar-se. Ressaltando, que o recorte feito para tal pesquisa revela que as possibilidades apresentadas de mudanças dependem de escolha, “[...]de tomada de posição e da ação humana de sujeitos implicados com sua realidade” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.149).

Nessa expectativa, nos propomos neste estudo, evidenciar uma escola estadual da cidade de Rondonópolis/MT, que em 2012 conheceu a proposta de Comunidades de Aprendizagem⁷, passando por algumas etapas de transformação, mas a transformação não se efetivou, e atualmente a instituição oferta atividades educativas de êxito. Assim a questão problema que nos encaminhou durante o percurso da pesquisa foi: **“Como os sujeitos da ‘Escola Vale dos Sonhos’ compreendem as dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das AEE na escola?”**

⁷ Esta proposta foi apresentada à escola pela professora doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues no ano de 2012, e conduziu ali, juntamente com professores e voluntários do Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica formações e o suporte necessário para a realização das atuações educativas de êxito. Discorreremos sobre isso no capítulo 03 deste estudo.

Para tanto, temos como objetivo geral: Analisar como os sujeitos da “Escola Vale dos Sonhos” compreendem as dificuldades e as possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem;

E para alcançarmos o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas a potencialização das aprendizagens; identificar na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa (ex-diretora, diretora atual, coordenadora, professoras do primeiro e terceiro ciclos, de uma aluna e de uma voluntária) os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

A Teoria da Ação Comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2012) é base importante para a proposta de Comunidades de Aprendizagem, bem como para esta pesquisa, porque afirma a possibilidade de interação entre os sujeitos, que são capazes de linguagem e ação, ou seja, através do desenvolvimento da racionalidade comunicativa, pode-se superar a racionalidade técnica, dando condições ao sujeito de emancipação desta dominação técnica, que o torna preso a um sistema, sem condições de ação e reflexão.

Nesse sentido, Habermas (2012) propõe uma racionalidade a partir do diálogo, no qual as ações humanas sejam mais autônomas, mais lúcidas, menos dominadoras e repressoras. Assim o autor esclarece que “racionalidade comunicativa em maior medida, por sua vez amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para a coordenação não coativa de ações e a superação consensual de conflitos de ação[...]” (ibid, p.43). Nessa perspectiva, o autor explica que o conceito de racionalidade comunicativa é contrário às reduções cognitivo-instrumentais da razão, bem como evidencia um conceito de sociedade na interface do mundo da vida e do sistema.

Na perspectiva habermasiana o que caracteriza a racionalidade dos argumentos são as pretensões de validade (o autor nos oferece três de alcance universal): Verdade, correção das normas e veracidade. Essas pretensões de validades estão relacionadas aos mundos: objetivo, social e subjetivo, que juntos compõem o mundo da vida, que vem sendo colonizado pelo sistema que escraviza e descaracteriza a possibilidade de diálogo, da reflexão e do entendimento.

Outro importante subsídio teórico para esta pesquisa se encontra em Paulo Freire (1967, 1987, 1996, 1997 e 2013) que traz a perspectiva do diálogo, que deve estar fundamentado na palavra verdadeira comprometido com a transformação de uma sociedade

injusta e a emancipação do sujeito através da superação da consciência ingênua. Sua imprescindível contribuição para a educação na perspectiva dialógica, que é um dos elementos primordiais para a Comunidade de Aprendizagem. Assim, Freire (1987) nos explica que o diálogo é um fenômeno humano, que é constituída pela ação e reflexão, numa interação contínua em busca da transformação do mundo, ressalta também que a palavra na reflexão, sem a ação se torna verbalismo, ‘blablablá’, já a palavra se sacrifica à reflexão e fica somente na ação, se torna ativismo, impossibilitando o diálogo. Freire (1987 p.44) nos esclarece que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”. Este autor, ainda, nos explica que homens e mulheres são seres inconclusos que constroem e reconstroem suas Histórias não num mundo já dado, determinado, porém como tempo de possibilidades, e isso só é possível através das práxis, que é condição para que instaure o processo de diálogo.

Outras contribuições que serão importantes a esta pesquisa e surgem em decorrência das contribuições teóricas dos autores acima citados e de muitos outros na perspectiva interacionista são as elaborações dos pesquisadores do Centro Especial de Investigação de Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), tais como Flecha (2007), Elboj et. al. (2002), Gómez et.al.(2006), Yeste (2004), Aubert et.al.(2008), que desenvolveram a Proposta Educativa de Comunidade de Aprendizagem na Espanha. No Brasil, utilizaremos as elaborações sobre a proposta Comunidades de Aprendizagem de Braga, Gabassa e Mello (2010), Gabassa (2006, 2009), Rodrigues (2010), Mello Braga e Gabassa (2012).

Castells (1999) e Ianni (1999) são referências importantes para esta pesquisa porque a partir das elaborações destes dois autores, podemos compreender o panorama das mudanças da sociedade a partir do crescimento da tecnologia da informação e comunicação, num movimento abrangente, no qual convivem diversas ideias e posições políticas - o globalismo.

Para esta pesquisa, tomamos como base a pesquisa de caráter qualitativo, cuja abordagem metodológica é a Comunicativa Crítica. De acordo com Gómez e Racionero (2008) tal metodologia foi desenvolvida pelo Centro de Investigação de Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), cuja base teórica está pautada na teoria da Racionalidade Comunicativa de Habermas (2012) e do conceito de Dialogicidade de Freire (1967, 1987, 1996, 1997 e 2013), com o intuito de promover a participação ativa dos grupos investigados, no sentido de resultar em um maior impacto social, além de conhecimentos científicos. Isso ocorre através da criação de igualdade de oportunidades para o diálogo, na qual os sujeitos investigados por meio do diálogo aberto partilham os seus conhecimentos.

Nesta abordagem metodológica os investigadores assumem compromisso de estar junto ao grupo de investigados, “[...]apresentando suas interpretações e discutindo-as por meio da validade de argumentos[...]” (CONSTANTINO 2010), ou seja, “[...] o que importa não é o argumento da força, mas a força do argumento” (GÓMEZ E RACIONERO 2008). Portanto, através da metodologia comunicativa crítica, buscamos responder à questão problema, enfocando que “[...]as pessoas podem expressar o que pensam sem mascarar a realidade[...]” (GÓMEZ et. al. 2006 p.77), através da interação e confiança entre os investigados e investigadores. Assim, é necessário que os sujeitos investigados conheçam os objetivos, bem como os resultados obtidos, enfocando a melhoria do contexto e do coletivo.

De acordo com Gómez et. al. (2008), a realidade social é concebida como uma construção humana cujos sentidos são construídos pelo diálogo a partir das interações. Por isso, esta metodologia busca a participação das pessoas investigadas em igualdade com os investigadores, propiciando assim uma construção de significados por meio das interações, tendo como princípios o diálogo igualitário e a transformação dos contextos hierárquicos, e de dominação. Dessa forma, esta metodologia, em função de sua perspectiva, na qual os sujeitos são agentes sociais com capacidade de transformação, com capacidade de reflexão e diálogo, possibilita a mudança das estruturas do sistema, superando a racionalidade técnica pela comunicativa.

Para tanto a dissertação será estruturada da seguinte forma:

Introdução: parte que traz a justificativa da pesquisa, contendo minha motivação pessoal e profissional para a realização da mesma, bem como a problemática e a delimitação do tema, traçando de forma sucinta a estrutura do texto.

No primeiro capítulo discutimos também sobre a necessidade da educação escolarizada e sua importância na contemporaneidade e os caminhos que podem ser da exclusão e da inclusão. Evidenciamos também as bases teóricas desta pesquisa que se encontram fundamentadas em Habermas (2012) e Freire (1967, 1987, 1996, 1997 e 2013).

No segundo, capítulo trataremos de apresentar o Projeto Comunidades de Aprendizagem e os projetos que antecederam ao mesmo, além de trazer dados quantitativos de escolas transformadas em Comunidades na América Latina.

No terceiro capítulo, tratamos do Projeto CdA no Brasil, relatando sobre as primeiras escolas que se transformaram em CdA, além disso, traçamos um panorama dos estudos de mestrado e doutorado realizados até o ano de 2014, sobre o campo epistemológico de CdA. Ainda neste capítulo relatamos sobre a proposta em Rondonópolis/MT, mais especificamente na “Escola Estadual Vale dos Sonhos”.

No quarto capítulo, enfocamos o percurso metodológico. Ressaltamos que a metodologia é uma das partes fundamentais da pesquisa, uma vez que ela mostra o caminho percorrido, os sujeitos investigados e o local da pesquisa.

No quinto capítulo, iniciamos explicando como as análises foram configuradas, evidenciando as categorias que emergiram dos dados coletados, para já trazer as análises organizadas de acordo com as categorias remetendo para responder à questão problema proposta.

E por fim, o capítulo das considerações finais, o qual apresenta os resultados obtidos relacionando-os aos objetivos propostos com as considerações sobre a pesquisa.

Vale aqui ressaltar, que consideramos as vozes dos autores consultados, dos professores doutores, componentes da banca e da professora orientadora, por isso o texto está escrito na primeira pessoa do plural. Contudo, quando as informações se referirem à minha trajetória pessoal, profissional bem como ao percurso metodológico realizado na “Escola Vale dos Sonhos” a escrita acontece na primeira pessoa do singular.

1- SITUANDO A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO

Neste capítulo temos por objetivo levantar a discussão sobre a função e papel da escola na atualidade. Diante das profundas transformações que a sociedade sofreu nos últimos anos, dentre elas a passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, o avanço do capitalismo, a explosão tecnológica e a transformação nas relações interpessoais, a escola está sendo cobrada para um novo posicionamento e uma nova atuação.

Por isso, neste capítulo propomos uma reflexão sobre a escola atual e suas funções. Além disso, apresentamos as contribuições da Pedagogia de Freire (1967, 1987, 1996, 1997 e 2013) e das Ciências Sociais de Habermas (2012) que indicam que o diálogo e a comunicação são possíveis, são viáveis e possibilitam a transformação social e cultural da realidade escolar atual.

1.1 Função e papel da escola na contemporaneidade

Severino (2006) explica que a educação é um processo inerente e intrínseco ao ser humano, sendo produzida e reproduzida na interação, num primeiro momento. Porém quando as relações se tornaram mais complexas houve a necessidade de se criar uma instituição especializada para cuidar da educação mais formal - surgem então as escolas, com o desenvolvimento de práticas formais de educação.

Já, a escola da maneira como a conhecemos hoje é fruto da sua reconstituição histórica, do final do século XIX, durante a revolução industrial, porque foi fundamental adequá-la para atender aos interesses econômicos da época. Nesse momento, ocorreu a implantação de redes de ensino público por causa do estabelecimento e da consolidação do capitalismo industrial. Era preciso que se desenvolvesse as forças produtivas de trabalhadores com um mínimo de preparo intelectual e social para ocuparem as diferentes funções em centros de produção.

Nesse sentido, entendemos a função social da educação e da escola enquanto práticas sociais que são produzidas e reproduzidas nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas esferas sociais. Nessa perspectiva, Freire (1967, p. 35) explica que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Ao tratar das funções da escola, Pérez Gómez (2000) afirma que a instituição de ensino tem uma função socializadora. Esta instituição foi configurada com intuito de estabelecer a reprodução social e cultural para a manutenção da sociedade.

Não é somente a instituição escola que possui essa função, mas, a família, a igreja, os grupos sociais e os meios de comunicação também exercem a função reprodutora, contudo a escola, conforme explica Pérez Gómez (2000), “[...]por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer (p.14).

Tal autor ainda esclarece que a reprodução vai além da imitação de comportamentos. Esse processo é mais complexo, e não acontece de maneira ‘linear ou mecânico’ em nenhuma das instituições sociais, ou seja, apesar dessas instituições apresentarem essa configuração, a capacidade humana de modificação e transformação é uma força contrária que vai formando o complexo e ‘conflitante tecido social’. Este autor assevera que o frágil equilíbrio das relações sociais, ao longo da história necessita de ‘conservação’ e ‘mudança’, pois a mesma situação, “[...]ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade” (ibid p.14).

Este autor ressalta ainda que dentro do complexo e dialético processo de socialização que a escola desempenha na sociedade contemporânea, é preciso analisar quais são os objetivos, explícitos ou não, nesse processo de socialização e quais são os mecanismos e procedimentos em que eles ocorrem. O autor indica que todos os autores da sociologia das diferentes correntes deixam claro que o objetivo básico e prioritário da socialização dos estudantes é a preparação para o mundo do trabalho, pelo menos a partir do surgimento das sociedades industriais. As diferenças nas posições dos autores da sociologia aparecem quando se trata de dar a definição do que significa a preparação para o mundo do trabalho, como esse processo é realizado, e quais as consequências são promovidas: a igualdade de oportunidades ou a reprodução das diferenças sociais.

Para Pérez Gómez (2000), o importante é indicar que “[...]a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposição, atitudes e pautas de comportamento” (p. 15).

O autor ainda aponta uma segunda função socializadora da escola que é a formação do cidadão para a intervenção na vida pública, para que este possa manter a dinâmica e o

equilíbrio nas instituições e também as normas de convivência que compõem as tramas sociais das comunidades humanas. Nesse sentido, o autor esclarece que

preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comporta necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas. O mundo da economia, governada pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes escandalosas diferenças individuais e grupais, impõem exigências contraditórias aos processos de socialização na escola. O mundo da economia parece requerer, tanto na formação de ideias como no desenvolvimento de disposições e condutas, exigências diferentes às que demanda a esfera política numa sociedade formalmente democrática na qual todos os indivíduos, por direito são iguais perante a lei e as instituições (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 15).

Nesse entendimento, o processo de socialização que a escola transmite e consolida, implícita ou explicitamente, está calcado em uma ideologia, cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades, e a ‘desigualdade natural’ de resultados em função dos esforços e capacidades individuais. A escola é para todos, já o resultado do estudante, depende das capacidades e trabalho pessoal aplicados no processo educativo. E assim, vai-se educando para aceitar às desigualdades sociais e discriminatórias, pois a escola as trata como resultado inevitável das diferenças individuais.

Para Pérez Gómez (2000), ainda o processo de socialização da escola ocorre por meio de inculcação e doutrinação ideológico, feito através da transmissão de ideias e mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem, e depois com os estudos mais aprofundados da sociologia e psicologia, a socialização na escola se dá também por meio das práticas sociais ali estabelecidas.

Os estudantes se apropriam dos conhecimentos que são transmitidos, mas ainda, aprendem pelas interações sociais que são desenvolvidas dentro da escola. Pérez Gómez (2000, p.17) declara que a aprendizagem acadêmica leva os estudantes a uma forma de ser, pensar e agir em suas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública. No entanto, como já apontado, esse processo não é tão simples e linear e encontra contradições e resistências das pessoas, tanto individual como coletivamente.

Pérez Gómez (2000, p.21) indica que “ a função educativa da escola ultrapassa, vai além da reprodução”, isso porque está amparada em conhecimentos denominados pelo autor como públicos, como a ciência, filosofia, arte, dentre outros, que se articulam aos conhecimentos individuais, podendo gerar uma força tal que rompa com os processos de

reprodução, por isso, é de extrema importância que a escola cumpra seu papel no que se refere a instrumentalizar seus estudantes com conhecimentos relevantes que os auxiliem a pensar por si, e coletivamente também, para a compreensão da atualidade.

Dentro de uma tensão dialética entre reprodução e mudança, a função educativa da escola oferece uma contribuição, um tanto complicada, mas específica que consiste em utilizar o conhecimento social e historicamente construído e condicionado como instrumento de análise para compreender além da situação imposta e vivida, considerada normal pela ideologia dominante, o verdadeiro sentido das influências da socialização e os mecanismos utilizados para a perpetuação da mesma na vida das novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 22).

O autor ainda aponta que o segundo objetivo da tarefa educativa na escola é provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os estudantes assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola. Entendemos também que, na atualidade a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação, sendo as informações ofertadas pelos meios de comunicação de massa, e em especial a televisão que de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos oferece uma abundante bagagem de informações.

Mesmo ainda que a função da escola venha sendo pensada como processo de socialização, quer seja para incorporação no mundo do trabalho, ou formação para atuação na vida pública ou até mesmo para a mediação crítica do conhecimento, compreendemos que a função desta instituição está ligada diretamente ao contexto e momento histórico contemporâneo. Isso porque é construída pelos sujeitos em seu tempo, buscando atender às necessidades e exigências sociais, políticas e econômicas vigentes.

Infelizmente, sabemos que a função de reprodutora da ideologia dominante ainda continua sendo repassada pela escola aos seus atores educativos e estudantes. Como resultados surgem a intensificação das desigualdades escolares, sociais, econômicas e culturais e o aumento da exclusão social, que pode levar ao não acesso de direitos básicos a todo cidadão, como emprego, moradia, serviços de saúde e educação.

Mas, sabemos que há movimentos e perspectivas teóricas que apontam que a escola além de reproduzir a ideologia dominante, também pode transformar a sociedade. Nessa direção, Elboj et al (2002, p. 73) indicam que a proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem surge como resposta de uma educação igualitária para todos. Se afasta de postulados de uma educação compensatória, pois, não propõe a compensação dos déficits escolares dos estudantes em desvantagem social, mas, visa potencializar e melhorar a

qualidade do ensino que recebem, por meio da participação dos diferentes agentes educativos (pais, professores, gestão, voluntários e todos que se dispõem a ajudar a escola), permitindo, com isto, eliminar o fracasso escolar.

Isso é possível, porque a inclusão proposta em CdA acontece por meio do princípio que constitui a aprendizagem dialógica⁸, o princípio da igualdade de diferenças. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.72) explicam que no atual contexto deve-se garantir “[...]que a igualdade de direitos, propalada pela modernidade, seja efetivada, incluindo-se o direito a viver plenamente a diversidade cultural e as escolhas pessoais, usufruindo da diversidade como fonte do conhecimento”.

Flecha (1997, p.41) ressalta que as reformas educativas ocorridas nos últimos anos evidenciam o trabalho na diversidade, mas essas reformas, na verdade, têm criado desigualdades educativas. O autor indica que para superá-las, é necessário uma reorganização e outra orientação do ensino, mudando o objetivo da diversidade para a igualdade de diferença, superando a visão ultrapassada e excludente da aprendizagem significativa e colocando em seu lugar a aprendizagem dialógica.

Nessa direção, Arroyo (2011) explica que as políticas de inclusão dos “diferentes” no Brasil têm gerado maior exclusão, tornando-os “desiguais”. Assim, para o autor é preciso compreender que as políticas estão fundamentadas em concepções que podem ao invés de incluir, respeitando as diferenças, causar exclusão, evidenciando as diferenças como algo negativo. Por isso, este autor indica que é preciso entender

que concepções de igualdade e de políticas igualitárias têm predominado. Sobretudo se nessas concepções havia lugar para os coletivos feitos desiguais na concretude de nossa história. Convém analisar que concepções se impõem ao longo das três décadas de movimento por direitos e por igualdade. Uma questão pouco central nas análises de políticas de igualdade, mas urgente de ser pesquisada. Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011, p. 88).

⁸ Trataremos desse conceito no segundo capítulo.

Arroyo (2011) ainda aponta que

uma das visões persistentes é tratar esses coletivos como um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem e na imagem entre as nações. Carregamos como um peso os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados[...]. Essa visão racista dos coletivos populares vem marcando os significados políticos das políticas públicas socioeducativas para esses coletivos assim pensados. Políticas de descarrego desse fardo, de limpeza dessa mancha. Até se usa e abusa dessa imagem tão escolar: “apaguemos a mancha do analfabetismo do quadro da nação!” (ARROYO, 2011, p. 87)

Nessa perspectiva, Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que

na relação entre sociedades tradicionais - como as indígenas, negras e orientais - e as urbanas, somos herdeiros e herdeiras das hierarquizações entre povos, grupos e pessoas, hierarquizações estas realizadas ao longo da história da humanidade nos projetos expansionistas e nos projetos conservadores. Na modernidade, as proteções sociais foram sendo desigualmente distribuídas, mesmo nas sociedades autointituladas democráticas. E isso temos que superar, as hierarquizações culturais e as desigualdades de proteção social, para constituir um mundo mais justo (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p.72).

Aubert et al (2008, p. 229-230) esclarecem que o reconhecimento da diferença, por si só não garante e nem produz mais igualdade. Para que a educação na contemporaneidade sirva para todas as pessoas, é preciso que a concepção que a fundamente esteja guiada por objetivos igualitários. Só as propostas igualitárias nos diferentes âmbitos, político, econômico, educativo, de trabalho, podem elevar os níveis de democracia e aumentar a coesão social, entendida aqui como avanço na busca da convivência respeitosa e a participação efetiva da comunidade na instituição escolar.

Assim, as ações efetivas que garantem a igualdade de diferenças vão além da igualdade homogeneizadora e da diversidade desigual, busca-se equidade entre as pessoas, por isso, o princípio de igualdade de diferenças se orienta a uma igualdade real, e todas as pessoas têm direito a ser e a viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, estas devem ser tratadas com o mesmo respeito e dignidade (AUBERT et al, 2008, p.234).

A partir das considerações de Aubert et al (2008), compreendemos que a igualdade homogeneizadora na esfera da aprendizagem consiste em querer para todos os estudantes as mesmas aprendizagens, desprezando as diferenças entre os mesmos. Dessa maneira, ao negar

as diferenças culturais, econômicas linguísticas, entre outras, temos como resultado a desigualdade, pois, numa escola que se guia pela cultura dominante (da classe média, do branco), os estudantes que não se enquadram nessas condições, muitas vezes, têm dificuldades em apresentar os resultados próximos aos demais, porque partem de condições muito diferentes dos que estão em posição privilegiada pela organização da instituição de ensino.

Já, ao se fundamentar o ensino, considerando as desigualdades de partida, dando mais a quem tem menos, o ensino pode não contribuir para a superação das desigualdades. Pois, ao focarmos nas diferenças entre os estudantes, surge a possibilidade de redução dos objetivos educativos, proporcionando menos aprendizado, porque a tendência é partir do contexto de cada aluno, mas não conseguindo ampliá-lo, isso pode gerar também exclusão social.

Aubert et al (2008, p. 235) ainda apontam que ser de cultura e origem distintas não implica em não poder ter acesso a uma educação de qualidade, como os que vem de uma realidade abastada, ou de um contexto, no qual a família pode estudar e alcançar títulos acadêmicos. Os autores afirmam também que “temos que valorizar as diferenças ao mesmo tempo que as tratamos em igualdade[...]. Quando a diversidade é tratada de forma igualitária, então se converte em um fator indispensável para aumentar a aprendizagem na atualidade”.

Concordamos com Aubert et al (2008, p. 236) quando afirmam que não é possível desenvolver práticas igualitárias de ensino-aprendizagem, baseados em teorias que indicam que a capacidade do alunado é condicionada por sua etnia, cultura e /ou posição social. Pois, se as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula se fundamentam em teorias “racistas”, os resultados das mesmas serão a reprodução de desigualdades aos alunos que se encontram em risco de exclusão social.

Flecha (1997, p. 42) amplia nossa compreensão sobre este tema ao esclarecer que “a educação transformadora se baseia em discursos mais profundos e sinceros”, que acontece por meio da aprendizagem dialógica que orienta às ações na perspectiva da igualdade de diferenças, com a certeza de que o que constitui a verdadeira igualdade é o direito de cada pessoa viver de acordo com sua cultura, religião, etnia e mesmo assim, ter condições de conviver com os outros, de maneira respeitosa, além de ter acesso ao conhecimento, tão importante na atualidade, não somente para ascender ao mercado de trabalho, mas para a condição de vida digna, no qual cada cidadão e cidadã podem atuar e se movimentar, buscando o direito a melhor saúde, educação, melhorias para o bairro e para sua comunidade.

Rodrigues (2010) baseada em Yeste (2004) explica que as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e a possibilidade de acesso a emprego revelam uma sociedade

dual. Isso porque na sociedade dual, por um lado existe um grupo privilegiado com acesso à educação de qualidade, certa estabilidade financeira, e por outro lado há um grupo social que sofre “das graves consequências de pertencer a uma sociedade consumista, na qual impera a ideologia de que ‘vale mais quem tem mais’” (p. 10, grifos da autora).

Nesse trabalho, assumimos uma linha teórica que concebe a educação como prática social de duplo sentido, pois de um lado a educação tem reflexos na sociedade, e por outro a educação é influenciada pela sociedade. Esta perspectiva também é dual, pois tem influência dos sistemas⁹ e sujeitos. A partir desta perspectiva, compreendemos que a educação pode transformar a sociedade e não somente reproduzi-la (YESTE, 2004, p. 120).

O campo epistemológico que fundamenta a proposta de Comunidades de Aprendizagem parte de teorias na perspectiva da sociedade dual e que remetem à possibilidade de transformação do contexto social e cultural da escola. Por isso, passamos a apresentar duas importantes contribuições teóricas no campo das ciências sociais com elementos importantes da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (2012) que explica o mundo atual e no campo da pedagogia, apresentamos o conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1967, 1984, 1987, 1996, 1997 e 2013) e sua importância para as práticas sociais educacionais.

1.2- Contribuições do campo das Ciências Sociais: A teoria da ação comunicativa de Habermas

A teoria do agir comunicativo do sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas propõe “um conceito de sociedade capaz de englobar o mundo da vida e o sistema. Tal conceito pode ser comprovado numa teoria da evolução social que distingue entre racionalização do mundo da vida e a intensificação da complexidade dos sistemas sociais [...]” (HABERMAS 2012b, p.216).

Na compreensão de Yeste (2004, p. 121) Habermas elaborou uma teoria explicativa do mundo atual que tem grande influência em todos os campos sociais. Se baseia na comunicação como solução ao desencanto gerado por teorias como as reproducionistas, que assumem uma perspectiva compreensivista de somente explicar a realidade, sem, no entanto, buscar modificá-la. A racionalidade comunicativa é o conceito principal da teoria de Habermas.

⁹ Vale ressaltar que compreendemos os sistemas como a economia, educação, ciência, religião, entre outros.

A racionalidade consiste em como os sujeitos, que são considerados por Habermas (2012) como capazes sempre de linguagem e ação, fazem uso dos conhecimentos e como cada um sabe argumentar sobre suas posições, ideias, ações. Habermas (2012) aponta dois tipos de racionalidade: racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa. A primeira se refere ao uso do saber para obtenção dos fins desejados. O lema “os fins justificam os meios” é um exemplo que pode ser aplicado às ações das pessoas que se deixam orientar pela razão técnica. A segunda, a racionalidade comunicativa consiste na busca de entendimento entre as pessoas que participam de determinada ação, por isso, se fundamenta no diálogo e no consenso e no uso do saber para que as pessoas cheguem a acordos e entendimentos.

Para Habermas (2012a, p.43) a racionalidade comunicativa “[...]em maior medida, por sua vez, amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para a coordenação coativa de ações e a superação consensual de conflitos de ação[...]”. Por isso, para tal autor “[...]a racionalidade de pessoas não se revela explicitamente apenas na capacidade de alcançar consenso e agir de modo eficiente”, mas indica que “[...]racionais são os sujeitos capazes de agir e falar que na medida do possível não se enganam quanto a fatos e relações entre meio e fim”.

Para aprofundar tal conceito Habermas (2012a) aponta as possibilidades que os sujeitos podem manifestar ações e linguagem orientadas pela razão comunicativa. Nesse sentido, o autor esclarece que

não chamamos de racional apenas quem faz uma asserção e é capaz de fundamentá-la diante de um crítico, tratando de apresentar as evidências devidas. Também é assim chamado de racional quem segue uma norma vigente e se mostra capaz de justificar seu agir em face de um crítico, tratando de explicar uma situação dada à luz de expectativas comportamentais legítimas. E é chamado de racional até mesmo quem exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, quem revela um segredo, admite ter cometido um ato qualquer etc., e então se mostra capaz de dar a um crítico a certeza dessa vivência revelada, tratando de tirar consequências práticas disso e comportar-se a partir dali de maneira consistente ” (HABERMAS, 2012a, p.44).

Assim, a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) amplia o entendimento sobre a ação comunicativa humana, ampliando o conceito de racionalidade cognitivo instrumental advinda do sistema. Para Habermas a racionalidade é um conceito provisório, quando supõe-se uma estreita relação com o saber, no entanto esse autor explica que “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela

qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber*” (HABERMAS 2012a, p.31, grifos do autor).

Nesse sentido, Habermas esclarece que o saber não é confiável (pois o mesmo não permanece estático, além disso, não consegue abarcar a complexidade humana), portanto quando se relaciona a racionalidade ao saber pode-se inferir que a racionalidade de uma exteriorização (linguagem ou ação) está na confiabilidade do saber nela contido.

Habermas (2012a) também questiona: “o que significa, afinal, comportar-se “racionalmente” em determinada situação? E, se suas exteriorizações podem ser consideradas “racionais”, o que isso quer dizer”? (Ibid, p.32) e ele mesmo responde:

A racionalidade de suas exteriorizações pode ser mensurada pelas relações internas entre teor e significado, as condições de validade e as razões que necessariamente precisam ser acrescentadas, seja em prol de sua validade, da verdade do enunciado ou da eficácia da regra da ação[...] se atribua a racionalidade de uma exteriorização à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar. A exteriorização cumpre os pressupostos de racionalidade à medida que concretiza o saber falível[...] (p.33/34).

Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p.128), indicam que a condição para a racionalidade comunicativa é o entendimento entre os sujeitos, portanto, faz-se necessário, estudar as condições que nos permitem chegar a um consenso racional. Isto nos leva a compreender os conceitos de argumento e argumentação.

Para Habermas (2012a, p. 48) a “[...]argumentação é o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validades controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos”. O autor ainda explica que “um *argumento* contém razões que se ligam sistematicamente à *pretensão de validade* de uma exteriorização problemática” (grifos do autor).

Habermas (2012a, p.61) assegura que “argumentos são meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade, levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber”.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 129-130) apontam, baseados em Habermas que ao se pretender algo que seja considerado bom ou verdadeiro, pode-se buscar que seja imposto por força, ou, mesmo, abrir-se ao diálogo, no qual os argumentos de todos possam ser levantados e retificados. O primeiro caso refere-se à pretensão de poder, no qual se aplica o ‘argumento da força’. Já o segundo remete a pretensões de validade, ou seja, a imposição é a força dos argumentos.

Assim, o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística é o fato de que suas pretensões de validade possam ser criticadas, através de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente. No entendimento de Braga, Gabassa e Mello (2010), o fato das proposições e ou emissões estarem susceptíveis à crítica é fundamental para Habermas e demonstram que

Estar exposto a crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver em processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e aprimorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da realidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação (BRAGA, GABASSA E MELLO, 2010, p. 28).

Para Habermas (2012), em um processo de comunicação mediado pela linguagem, existem três critérios de alcance universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas. As pretensões de validade podem estar sujeitas a críticas quanto a verdade, retitude e veracidade.

A verdade refere-se ao mundo objetivo, a totalidade dos fatos, no qual sua existência pode ser comprovada. Para Habermas (2012a, p.33) é “à existência de estados de coisas no mundo”. A retitude, ou de correção normativa refere-se ao mundo social das pessoas, às normas que regulam as relações interpessoais. Para Habermas (2012a, p.44) tal pretensão faz referência às normas e vivências. Isso quer dizer que “o agente tem a pretensão de que seu comportamento seja correto, com referência a um contexto normativo e legitimamente reconhecido[...]”. Quanto à veracidade, está ligada ao mundo subjetivo, à sinceridade das emoções, sentimentos. Para Habermas (2012a) esta pretensão está ligada a demonstração do falante em suas ações o que tinha em mente e foi externalizado, é a coerência do que se faz com que diz.

Considerando as pretensões de validade nos contextos de comunicação, Habermas (2012a) esclarece que:

não chamamos de racional apenas quem faz uma asserção e é capaz de fundamentá-la diante de um crítico, tratando de apresentar as evidências devidas. Também é assim chamado de racional quem segue uma norma vigente e se mostra capaz de justificar seu agir em face de um crítico, tratando de explicar uma situação dada à luz de expectativas comportamentais legítimas. E é chamado de racional até mesmo quem exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, quem revela um segredo, admite ter cometido um ato qualquer etc., e então se mostra capaz de dar a um crítico a certeza dessa vivência revelada,

tratando de tirar consequências práticas disso e comportar-se a partir dali de maneira consistente (HABERMAS, 2012a, p.44).

Contudo, explicam Braga, Gabassa e Mello (2010 p. 30) que a teoria da ação comunicativa de Habermas não entende que todas as interações e comunicações humanas sejam voltadas à ação comunicativa, pelo contrário, Habermas explica que há outras ações e relações entre os sujeitos, por isso, apresenta, além da ação comunicativa, mais três ações que envolvem “[...]diferentes conceitos sociológicos de ação, como também [Habermas] se detém nas relações ator/ mundo que esses conceitos pressupõem” (BRAGA, GABASSA e MELLO 2010 p.30). Os quatro tipos de ações são: ação teleológica, ação normativa, ação dramatúrgica e ação comunicativa.

A ação teleológica que Habermas explica “pressupõe relações entre um ator e um mundo de estados de coisas existentes[...]”, ou seja, “o agente[...]pode formar opiniões sobre estados de coisas existentes, e por outro, pode desenvolver intenções cujo fim é conferir existência a estados de coisas desejados” (HABERMAS 2012a, p. 167). Isso se remete a decisão de agir com um propósito, as ações são reguladas para obter um fim desejado.

Quanto ao conceito de ação regulado por normas, este “pressupõe relações entre um ator e exatamente dois mundos” (HABERMAS 2012a, p.170), ou seja, entre o sujeito a cultura e o social. Habermas (2012), sobre isso, declara que “um mundo social é constituído de um contexto normativo que estabelece quais interações pertencem ao conjunto de relações interpessoais justificadas” (ibid), sendo a norma, um acordo de todos num determinando grupo social.

Já a ação dramatúrgica, de acordo com Habermas (2012a, p.180) “pressupõe dois mundos, o mundo interior e mundo exterior”, no qual, o ator busca “suscitar no público uma determinada imagem ou impressão de si mesmo” (BRAGA, GABASSA e MELLO 2010, p.31).

Em relação a ação comunicativa, Habermas (2012a, p.166) explica que este conceito “[...]refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal[...]”. O autor continua a explicar que “os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação, para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações”.

Ao apresentar esses quatro conceitos de ação teleológica, de ação regulada por normas, dramatúrgica e comunicativa, Habermas não pretende analisá-los, mas entender como acontecem as relações de cada ação articuladas à racionalidade, no mundo objetivo,

social e subjetivo. (BRAGA, GABASSA e MELLO 2010 p. 31). As autoras, ainda esclarecem que Habermas em sua teoria da Ação Comunicativa

[...]que, se por um lado, os mecanismos sistêmicos têm se apoderado das construções próprias do mundo da vida, por outro, o sistema também necessita do mundo da vida, para legitimar seu processo de racionalização. Dessa forma, o mundo da vida não apenas mantém, mas também alimenta o sistema. (BRAGA, GABASSA e MELLO 2010 p. 34)

Essas autoras, por fim, asseveram que o desafio da modernidade, a partir das colocações de Habermas, é saber como “lidar com os imperativos sistêmicos” que vêm de encontro todo tempo com a “lógica das estruturas comunicativas”. Para que, os sujeitos tenham condições, por meio, dessas estruturas comunicativas, no mundo da vida “reorientar o sistema em prol das necessidades humanas” (ibid., p.35).

É nesse sentido que o projeto de Comunidades de Aprendizagem busca atuar. É mostrar que as pessoas podem ir além das ações orientadas pela razão técnica, na qual o resultado deve ser alcançado a qualquer preço. É buscar o horizonte no qual as ações são pensadas e realizadas para o bem comum, com a compreensão de que isso é possível. Isto é questão de escolha, de tomada de posição.

1.3- Contribuições do campo da pedagogia: O diálogo em Freire

Aqui, nos ocupamos em evidenciar elementos importantes sobre o diálogo na perspectiva freireana. Paulo Freire importante educador brasileiro, ressaltou em seus estudos a educação polarizada, uma para as classes abastadas e outra para os mais pobres. Em outras palavras, ao analisar a realidade brasileira, tal autor apresenta uma visão dualista desta sociedade, enfatizando que essa dualização se reflete fortemente na educação escolarizada, no qual há o opressor, que por suas ações revela a dominação ideológica imposta aos oprimidos, para a manutenção do *status quo*, sendo esta uma situação de tentativa de cercear a capacidade humana de intervenção no mundo, da ‘prática da liberdade’ de se relacionar com outros e de viver plenamente a sua condição humana.

Freire (1967, p.48) afirma que “[...]a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade”. Porque “[...]partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (p.39).

Nesse sentido, estar no mundo e com o mundo, para Freire (1967) remete à condição de criar e recriar e integrar-se em seu contexto, de responder aos desafios que ao homem são impostos, indicando que é livre para fazer suas escolhas. Sua ação é muito mais do que ser mero espectador da vida. Pois, o homem se diferencia dos animais, que não podem em sua condição intervir no mundo, nem o transformar.

Outro elemento da condição humana é a relação que o ser humano tem com o tempo. Para Freire (1967, p. 48), “o homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

O homem, ser histórico, ser de relações tem travado uma luta através dos tempos que é de “[...]superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 1967, p 50).

Freire, (1987, p. 16), afirma que a humanização e a desumanização “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Se ambas são possibilidades humanas, só a primeira, de acordo com Freire, é inerente à humanidade, é a vocação dos homens. Vocação que vem sendo negada, bem como é afirmada na própria negação. Para Freire (1987, p. 16), é a “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Nesse sentido, o autor explica que

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1987, p. 16, grifos do autor)

Mesmo constatando a realidade tão cruel e muitas vezes desanimadora, Freire afirma que a condição de alienação da humanidade, pode e deve ser rompida por ações e práticas educativas. Assim, em suas formulações teóricas propõe práticas educativas que buscam

superar a dualização humanização e desumanização, que consiste na organização dos conteúdos, dos alunos, professores, materiais didáticos, enfim, na organização da escola para receber a camada da população, menos abastada.

O fundamento da proposta educacional de Freire reside no diálogo, que para tal autor, “[...]é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” (FREIRE, 1987, p. 45, grifos do autor). Também evidencia em suas contribuições teóricas, o conceito de dialogicidade, a partir de sua vida e experiência como educador, que acredita no encontro e comunhão entre os homens por meio do diálogo.

Nesse entendimento, Freire (1987, p.44) explica que o diálogo é um fenômeno humano, e que “[...]se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*” (grifos do autor), encontrando na palavra algo a mais do que simplesmente um elemento para que o diálogo aconteça, evidenciando os elementos que a constituem.

E nessa busca desvela-se duas dimensões: ação - reflexão, que estão articuladas de tal forma que o autor a chama de palavra verdadeira, por isso, “não existe palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 44). E neste entendimento, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos, se existimos, agimos e modificamos o mundo dado.

Nesse sentido, para Freire (2013)

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE 1994, p. 44).

Freire esclarece também que “[...]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” (FREIRE, 1987, p.44). Tal autor indica ainda que o diálogo não ocorre entre seres com ideias antagônicas e que tomam posições contrárias às diversas questões da vida. Na prática, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Sendo assim, o diálogo se torna “uma exigência existencial”, pois, nesse encontro de homens, se solidariza o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo para ser transformado e humanizado.

Portanto, o diálogo, não se restringe em uma relação, na qual uma pessoa deposita ideias no outro, ou uma simples troca de ideias. Também não é uma disputa de saberes e conhecimentos, nem a imposição “das verdades pessoais”. Vai além. Freire (1987) indica que o diálogo

É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45)

Nesse sentido Freire garante que só existirá diálogo, se houver profundo amor aos homens, pois a “pronúncia” do mundo é um ato de “criação e recriação”, que acontece motivado pelo amor. Freire (1987, p. 45) afirma que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

O diálogo também pressupõe humildade, fé nos homens, porque “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência básica” (ibid.).

Ainda nessa direção, Freire (1987 p. 47) assevera que “não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”, isso porque, os homens precisam superar o pensamento ingênuo e passar ao pensamento crítico, que é importante para que se estabeleça relações dialógicas, no qual haja comunicação, “e consequentemente se efetive a verdadeira educação.

Freire (1996 p. 51) esclarece que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto à relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Portanto, “sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, [...], não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 2013, p.133).

A curiosidade é um elemento humano presente nas ações cotidianas, contudo, Freire (2013) revela que a curiosidade presente no cotidiano humano “é ingênua, desarmada, superficial e por isso indica que é preciso que se transforme em curiosidade epistemológica.

Nessa perspectiva, e a partir dos elementos do diálogo já expostos, Freire (2013 p. 130) afirma que “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana”, e quando este conceito está ligado ao educador, se torna também uma opção democrática deste profissional, pois a nossa condição é de inacabamento, e quando temos essa consciência podemos nos “inserir numa constante busca”. Além disso, compreendemos que o autor supera a visão de

que as ações e resultados das ações humanas são determinados, de um mundo dado e já pronto, ele também evidencia a condição humana de transformação, ou seja, a capacidade de transformar o mundo por sua ação intencional, humanizando-o, a partir do diálogo.

Assim, Braga, Gabassa e Mello (2010, p.24) apontam que as contribuições das elaborações teóricas de Paulo Freire sobre o diálogo são pertinentes, e agregam valor ao ato educativo, pois, para este autor, o diálogo não é uma técnica a ser aplicada na atuação profissional do docente para que obtenha resultados positivos em relação a aprendizagem de seus estudantes, mas é algo próprio ao ser humano, faz parte de nossa natureza que permite encontros e reflexões entre as pessoas. As autoras ressaltam ainda que “o diálogo permite a aprendizagem e mostra caminhos para a atuação das pessoas depois de nele participarem” (Ibidem, p.25).

As contribuições de Freire para o Projeto de Comunidades estão relacionadas à capacidade do ser humano de intervir e buscar mudança para seu contexto. Tal autor aponta que o diálogo e os elementos que o compõem são importantes para a intervenção humana no mundo, já que é por meio dele que poderemos pensar a situação e em comunhão com os pares para a transformação.

Elboj et al. (2002 p. 18) esclarecem que as “[...]situações de desigualdades podem ser superadas”. A ação humana é capaz de transformar tais situações e assim podemos comprovar através de diversas práticas que propõem uma maneira alternativa de entender o mundo e fazer frente às desigualdades. Nessa perspectiva, no próximo capítulo apresentamos o projeto educativo Comunidades de Aprendizagem, que foi pensado, organizado e efetivado pelo Centro de Pesquisa em Teorias Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, na Espanha, com intuito de promover a máxima aprendizagem dos estudantes e a convivência de respeitos

2- COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EDUCATIVA COMUNITÁRIA PARA A ESCOLA ATUAL

Neste capítulo, evidenciamos a importância da participação efetiva da comunidade nas instituições de ensino. Buscamos aprofundar sobre essa importante questão à luz de estudos que apontam as possibilidades, com resultados que apresentam melhorias nas aprendizagens e convivência dos estudantes. Nessa direção, também apresentamos o Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem e a base epistemológica que o fundamenta, com vistas a revelar um horizonte que contempla a diversidade e a complexidade social visando à máxima aprendizagem dos estudantes, a convivência respeitosa e a participação efetiva e ativa da comunidade nas decisões e ações da escola.

Vale aqui ressaltar que o conceito de máxima aprendizagem dentro da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem se refere à centralidade nas aprendizagens dos estudantes por todos que dela participam. Busca-se potencializar as aprendizagens, por meio da participação de voluntários, pais, mães, familiares, alunos, professores da escola, professores de universidade, enfim, todos que estejam dispostos. Assim, o ambiente é voltado para que todos possam contribuir com os conhecimentos que possuem, sendo possível o aprimoramento de conhecimentos científicos bem como a troca de experiências culturais.

É possível perceber que a escola, de certa forma, vem perdendo sua estabilidade e tem sua função modificada pelas exigências econômicas, sociais e culturais, e apesar dessas mudanças, essa instituição parece não saber qual direção tomar para atender às demandas educacionais contemporâneas.

Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 19) ao tratarem sobre a necessidade de transformação das práticas escolares e da relação com a comunidade, indicam que, a temática de mudanças no sistema educacional e na vida das escolas sempre tem sentido social, porém ela é restringida da temática escolar ao campo dos debates pedagógicos, na compreensão que os conflitos, dilemas e desafios dentro da escola estão desvinculados do contexto social amplo.

Apesar da existência de conflitos e resultados ineficientes quanto à aprendizagem, a escola continua a ser importante instituição na sociedade da informação e do conhecimento, com destaque ao papel formador e da instrução que são imprescindíveis para a atualidade. Assim, surgem possibilidades de transformação dessa instituição, que por meio de recentes

estudos do INCLU-ED¹⁰ apontam um caminho possível: a articulação entre comunidade e escola. Nessa direção, afirma Salimbeni (2011, p.20) que “[...]as práticas da escola não são independentes da comunidade, o processo de aprendizagem de uma criança se desenvolve em múltiplos espaços e com a interação de diferentes agentes”, e o resultado revela que “[...]a participação e o compromisso da comunidade na escola são fatores importantes que promovem a melhoria dos resultados educativos” (SALIMBENI 2011, p. 20).

Hatcher (1999 apud Salimbeni 2011, p.21) assevera que a presença da comunidade na escola desempenha um papel crucial, pois aumenta as oportunidades educativas e minimiza a tensão entre diferentes grupos sociais, porque a inclusão da comunidade nas tomadas de decisão nas instituições escolares é essencial para a resolução de conflitos interculturais. Assim, os projetos educativos que possibilitam a participação ativa da comunidade garantem êxito em sua execução e também nos resultados.

É importante ressaltar, que a comunidade já está dentro da escola, pois cada estudante, pai, mãe, professor, professora, funcionários, ou seja, cada sujeito que está presente no cotidiano da escola é parte da comunidade e possuem seus valores, sonhos, objetivos, enfim, são pessoas diferentes num mesmo espaço. Contudo, o Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem possibilita que a escola seja um espaço de encontro e diálogo dessa comunidade. Sendo assim, a comunidade tem a possibilidade de adentrar e participar ativamente das decisões e atividades da escola, bem como ser um local onde todas as pessoas possam conviver e buscar consensos do que é melhor para a escola e o seu entorno tornando então um recurso importante, que possibilita a inclusão social.

Sobre a participação dos pais na escola, Salimbeni (2011 p. 22) salienta que a União Europeia, por meio do Projeto de Pesquisa INCLU-ED, indica diferentes formas de participação das famílias e comunidade que vão desde o assessoramento jurídico e avaliação das escolas, associações de voluntários, participação em atividades escolares (grupos de leitura), comunicação com a escola e suporte no processo de aprendizagem. A autora, explica que ao levar em conta essas participações, foram identificados cinco tipos de participação de familiares desde o nível mais baixo até o nível mais alto. No quadro a seguir, expomos de maneira resumida, os cinco tipos de participação:

¹⁰ Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar Atuações educativas de êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política.

Quadro 3: Participação de Familiares

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES E DA COMUNIDADE	
Informativa	• Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola, e as decisões já tomadas. • Os pais não participam das decisões escolares. • As reuniões com os pais consistem em informar às famílias a respeito dessas decisões.
Consultiva	• Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão. • A participação se baseia em consultas com as famílias. • Eles participam através das entidades estatutárias da escola.
Decisiva	• Membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão ao se tornarem representantes nas entidades de tomada de decisão. • Familiares e membros da comunidade monitoram a prestação de contas da escola em relação a seus resultados educacionais.
Avaliativa	• Familiares e membros da comunidade participam dos processos de aprendizagem dos alunos ao ajudar a avaliar o progresso escolar das crianças. • Familiares e membros da comunidade participam da avaliação dos programas e currículo da escola.
Educativa	• Familiares e membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem dos alunos durante o horário normal da escola e fora da escola. • Familiares e membros da comunidade participam de programas educacionais que respondem às suas necessidades.

Fonte: Quadro presente no RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012, p.28

Esse quadro nos ajuda a visualizar as possibilidades de participação dos familiares nas escolas. Muitas instituições de ensino afirmam que estão abertas ao diálogo para com os pais e familiares, porém se queixam de que os mesmos não vão à escola e que não se preocupam com a educação de seus filhos e alguns ainda veem a escola como um lugar de guardar seus filhos, ou seja, um “depósito das crianças”.

Essas e outras queixas, muitas vezes, são recorrentes no espaço da escola. Porém, a escola precisa reconhecer se ela tem criado espaços para o diálogo com os familiares para discutir tais questões, pois, sabemos que as ações da instituição escolar devem ser democráticas e direcionadas a ouvir e compreender os familiares.

Dos cinco tipos de participação, apresentados no quadro anteriormente, os três últimos são aqueles que geram maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias. Mas, historicamente temos construídos que as duas esferas da vida (sistema e mundo da vida) não podem dialogar. Fazer um movimento contrário não é fácil, mas é necessário tentar fazê-lo. Elboj et al (2002) explicam que:

precisamos ser conscientes que enfrentamos um fato que não é fácil, pretendemos romper uma série de barreiras de falta de comunicação que foram construídas historicamente para benefício de uns e prejuízo de outros. O professorado (sistema) e as famílias (mundo da vida) não estão acostumados nem educados para falar e trabalhar como iguais. A participação de todos e todas é um dos princípios fundamentais das comunidades de aprendizagem e para este, desde as instituições acadêmicas devemos crer nas possibilidades de toda a comunidade educativa (ELBOJ ET AL, 2002 p. 36).

Não é fácil romper com práticas já consolidadas e perpetuadas pela tradição, como é o caso do envolvimento direto da família na instituição de ensino dos filhos. Para que mudanças ocorram, é necessário, que outras práticas sejam colocadas no lugar das antigas, sendo que essas devem estar pautadas no diálogo e em posições democráticas. Esse movimento de mudança é mais que urgente. Elboj et al. (2002 p.36) declaram que “[...]o trabalho conjunto entre sistema e mundo da vida se convertem em pilares da educação”.

Vale aqui ressaltar, que, de acordo com os autores acima citados, compreendemos que o estereótipo da família ‘perfeita’¹¹ composta de pai, mãe e filhos, não consegue abarcar as configurações que a mesma possui na atualidade, pois, muitas crianças vivem somente com o pai, ou só com a mãe, ou ainda, com os avós, tios, ou são várias famílias numa mesma casa. Elboj, et al (2002) esclarecem que:

A ideia convencional de família única que aparece na maioria dos livros de texto tem mudado devido a atual diversidade de situações. Não podemos reduzir a participação na escola a mães e pais, mas devemos estendê-la a todas aquelas pessoas com as quais as crianças interagem. Em Comunidades de Aprendizagem se evita perguntas ou comentários que façam referência que todas as crianças vivem dentro de uma família com pai e mãe. Por isso, se utiliza o termo família. Assim, se fala de escola de familiares, participação da família, ou de associação de Familiares (AFA). Além disso, leva-se em conta as diferenças culturais em comunidades de aprendizagem, potencializando a participação de toda a família (ELBOJ, et al 2002, p. 31-32).

¹¹ Compreendemos que em todos os tempos nunca existiu a família ideal ou perfeita, e nem sempre foi constituída por pai, mãe e filhos. Sabemos que as diversas configurações de famílias são parte da história humana que é permeada de guerras, conflitos, tragédias, entre outras causas que incidem diretamente na constituição familiar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 assegura que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental” (§26). É direito de todo e qualquer cidadão, independentemente de sua condição social, religião e/ou etnia, o acesso à educação de qualidade. Isso sabemos, é dever do Estado oferecer condições de acesso e permanência na escola.

No Brasil, a Lei nº 9.394 /96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) esclarece que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a escola, enquanto espaço educativo, acaba tendo um importante papel social no que diz respeito ao estreitamento dessa relação escola-família.

A LDBN explica que a educação é dever da família e essa responsabilização não deve ser somente para que a família assegure à educação escolarizada, mas, aponta também a possibilidade de que a mesma deva participar ativamente nesse processo. Embora, não esteja explícito no artigo supracitado, entendemos que a educação é dever da família e do Estado e que estes, por sua vez, estão fundamentados no princípio da liberdade e nos ideais da solidariedade humana.

No intuito de buscar interpretar os ideais de solidariedade presentes no artigo da Lei citada anteriormente, recorreremos à aprendizagem dialógica, principal conceito que fundamenta a Proposta Educativa de Comunidades de Aprendizagem, é composto por sete princípios, sendo um deles, o de solidariedade. Baseado neste princípio, Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 71-72) explicam que solidariedade é o que mantém os sujeitos ligados num pertencimento ao mesmo mundo social. Para estas autoras o ato de solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham a condição de serem iguais em direitos e deles usufruírem. Dessa forma, estar protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que também é direito ser diferente e exercer tal diferença.

2.1 Comunidades de Aprendizagem: espaço de diálogo e aprendizagens

Comunidades de Aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de uma escola e de seu entorno. É uma forma de repensar, de ressignificar, de reorganizar a

escola, promovendo espaços de diálogo entre todas as pessoas envolvidas (gestores, professores, estudantes, funcionários, familiares dentre outros), garantindo a participação efetiva de todos.

A concepção de participação aqui apresentada, refere-se às capacidades reflexivas e comunicativas. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.79) explicam que essa participação é mediada pela aprendizagem dialógica, na qual todas as pessoas, por serem capazes de fazerem projeções e de estabelecerem uma comunicação consigo, com os outros e com o mundo (linguagem e ação), podem atuar plenamente nos processos que envolvem situações de planejamento, na realização de diferentes tarefas, bem como na avaliação dos diversos trabalhos previamente definidos.

Os conceitos aprendizagem dialógica e o de Comunidades de Aprendizagem foram desenvolvidos pelo CREA por meio de diversas investigações, muitas leituras e debates que contribuíram para um aprofundamento nas teorias educativas e sociais, levando-se em conta a prática e a participação nas atividades educativas. O enfoque das investigações tem sido sempre em uma metodologia participativa, para que as pessoas tenham sua voz ouvida, entendida e respeitada em seus contextos, quer sejam centros educativos, atividades culturais e espaços da vida cotidiana. O objetivo permanente do CREA é trabalhar sobre a exclusão social e a possibilidade de superá-la por meio da educação (VALLS, 1999, p.113).

Díez-Palomar e Flecha (2010 p.20) asseveram que “as Comunidades de Aprendizagem são uma resposta eficiente e equitativa a estas mudanças e aos fatos sociais e educativos introduzidos pela sociedade da informação”, sendo que o enfoque deste Projeto é totalmente contra a adaptação e a segregação, uma vez que Comunidades visam a transformação do contexto, como por exemplo, a criação de grupos heterogêneos¹² dentro da aula, na qual participam professores e voluntários (VALLS, MUNTÉ, 2010, p.12).

Nas sociedades atuais o diálogo tem alcançado mais espaço em nossas vidas cotidianas, e muitos sistemas e instituições estão superando a crise das autoridades tradicionais. Esta tendência dialógica da sociedade possibilita analisar os fatores chave que promovem ou inibem os processos democráticos, incorporando o diálogo na busca de soluções para os desafios, riscos, incertezas e conflitos da sociedade. As teorias dialógicas são

¹² Entendemos que todas as pessoas são diferentes, e dentro da sala de aula lidamos com alunos cada um com sua particularidade, portanto, heterogêneos. Contudo, compreendemos que as práticas educativas reproduzidas tendem a buscar os mais próximos, exemplo: Num trabalho em grupo, para a divisão os critérios serão colocar as meninas num grupo, meninos no outro, ou mesmo pode ser um grupo com os que se destacam e outro com os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nas atividades conduzidas em uma Comunidade de Aprendizagem o critério para formação de grupos é que sejam heterogêneos, ou seja, meninos e meninas, os que apresentam dificuldades com os que não apresentam, negros, brancos, indígenas, etc.

as teorias da transformação. “Não estamos diante do fim da história, mas estamos em um momento em que, mais do que nunca escrevemos a história” (ELBOJ et.al. 2002 p.38).

Esta proposta educativa, longe de ser uma ‘fórmula mágica’, possibilita resultados positivos quanto às aprendizagens e a convivência respeitosa, pois não se trata de ‘belas propostas teóricas’ sem comprovação científica, ao contrário se fundamenta em bases teóricas sólidas, experiências concretas, que foram aplicadas, desenvolvidas e avaliadas com resultados positivos que potencializavam as aprendizagens. O trecho a seguir, que faz parte do documento produzido pelo INCLU-ED (2008 apud Diéz-Palomar e Flecha) esclarece que:

Comunidades de Aprendizagem é uma reação contra qualquer tipo de superstição na educação. É um projeto com base nas teorias mais relevantes na comunidade científica internacional e consiste em uma série de ações que tenham uma base científica sólida. Estas são ações que já provaram ser um sucesso em superar o fracasso escolar e melhorar a convivência em todos os locais onde tenham sido desenvolvidos. Algumas destas ações bem-sucedidas são a formação de familiares, grupos interativos, a participação das famílias no processo de decisão, avaliação e educativo, e a abertura do centro mais tempo com mais pessoas (INCLU-ED, 2008 APUD DIÉZ-PALOMAR E FLECHA, p.22).

Para compreender melhor o Projeto, voltemos à sua origem e suas bases teóricas:

2.1.1 Comunidades de Aprendizagem: como tudo começou

Elboj et al (2002 p.58) explicam que Comunidades de Aprendizagem tem início a partir da experiência da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de San Martí. A prática educativa desta escola se configurou no modelo de ensino dos participantes implicados em seu desenvolvimento. As decisões são tomadas em assembleia, em que todas as pessoas envolvidas têm direito a participarem de maneira ativa, com voz e voto.

Em 1978, um grupo de vizinhos do bairro de La Verneda em Barcelona “[...]se atreveram a sonhar a escola que queriam para seu bairro” (ELBOJ et.al. 2002 p.58). Sánchez Aroca¹³ (1999), lecionou por dez anos nesta escola e descreve com mais detalhes esse acontecimento

¹³ - Montse Sánchez Aroca foi professora na escola de La Verneda por 10 anos. Essa experiência foi relatada num artigo publicado numa das mais importantes revistas de educação da Universidade de Havard.

Os vizinhos de La Verneda-Sant Martí formaram grupos e associações locais para analisar suas necessidades e discutir formas de melhorar a sua vizinhança. Uma escola para educação de adultos foi considerada uma das necessidades, pois proporcionaria um espaço público, no qual as pessoas poderiam compartilhar conhecimentos e aprendizagem, a fim de participar de uma transição incipiente para uma democracia. Isto também foi visto como necessário para defender a noção de que a educação deve ser um bem público disponível a todos. Assim, em 1978, um grupo de pessoas começou a construir este sonho chamado *La Verneda-Sant Martí Escola para Adultos* (SANCHÉZ AROCA, 1999, p.03).

Ao final dos anos 70, o bairro *La Verneda de San Martí* era um bairro de periferia, que abrigava trabalhadores, basicamente era um bairro dormitório, que mal tinha transporte público e os táxis nem faziam questão de ir lá. Naquela época, ainda sofrendo as consequências da ditadura franquista, da falta de acesso aos ‘conhecimentos acadêmicos’, os índices de analfabetismo no bairro bem como os casos de baixa escolaridade eram altos. Mas isso não impediu os moradores de *La Verneda de San Martí* sonharem com uma escola para o bairro.

Foi através da união de grupos organizados e associações que se deu início à escola de Adultos da Verneda de San Martí. Assim essa escola nasce com o ideal de ser de todos e todas, não em função de onde vivem, pois todos podem adentrar e participar como aluno, voluntário, e isso que foi e é determinante na história do crescimento e enriquecimento social, cultural e acadêmico desta instituição. Um dos objetivos desta escola é sempre favorecer a presença e assistência de pessoas de diferentes bairros, cidades e países do mundo. Fundada nos princípios de igualdade e democracia, esta escola começou com um grupo de 15 pessoas e atualmente conta com quase 1700 pessoas e uma grande lista de espera, e desde seu início se buscou a máxima qualidade da educação.

A força e o futuro da escola são as pessoas do bairro, que desde o início se organizaram e continuaram a fortalecer a escola. Assim, em 1986, foram criadas duas associações: Ágora e Heura, a primeira é mista, já a segunda é composta por mulheres. Essas duas associações trabalham em conjunto com os professores para formação de adultos. E sempre voltadas às pessoas em situação de exclusão social para que tenham uma educação de máxima qualidade. A articulação dessas associações e a escola formam uma Comunidade de Aprendizagem, tornando possível que a escola seja um centro diferente, além de se tornar referência nacional e internacional por causa da “capacidade de transformação social e da

possibilidade de construir um futuro social, cultural e econômico melhor para a sociedade em geral”¹⁴.

Elboj et.al. (2002) explicam que a prática educativa deste centro está baseada na pedagogia de Paulo Freire, o qual tem grande experiência na Educação de Jovens e Adultos, e que lutou pela igualdade na sociedade da informação, pautou toda sua prática no diálogo igualitário e na aprendizagem dialógica, priorizando o adulto como “sujeito de sua própria educação”. Esses elementos marcaram uma prática que constitui um modelo específico e de maior destaque internacional. Essa prática possibilita “uma educação que colabora na formação de pessoas livres, democráticas, participativas e solidárias” (ELBOJ et al, 2002, p.58).

Outro importante fundamento teórico para este centro é a teoria da ação comunicativa de Habermas que prioriza a participação e ação em comum dialogada, na qual, todas as pessoas têm direito de expor seus argumentos, independente de condição social, títulos acadêmicos, entre outros, e serem aceitos. “O diálogo, a aceitação de saberes de todas as pessoas, a transformação, a aprendizagem científica dos conteúdos, a fundamentação a partir da realidade de cada grupo e a reflexão e decisão sobre a própria vida são pontos importantes da prática educativa desta escola” (ELBOJ et al, 2002, p.58).

Há outras experiências educativas com orientação dialógica em âmbito internacional que também inspiraram o Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem. São três os Projetos advindos dos Estados Unidos e que já foram implantados em mais de mil escolas e em todos esses casos tem demonstrado sucesso na superação do fracasso escolar a partir de princípios participativos, e diversidade cultural. São eles: *School development*, *Accelerated Schools* e *Success for all*. Elboj et.al. (2002 p.62) ressaltam que esses programas são provenientes dos Estados Unidos, contudo, isso não significa que em outros países não existam programas voltados à superação do fracasso escolar. A seguir apresentamos sucintamente esses Projetos:

School Development Program - Programa de desenvolvimento escolar: O início deste Programa data do ano de 1968, quando as escolas de New Haven, Connecticut, com baixo rendimento escolar e problemas de comportamento pedem ajuda à Universidade de Yale para superarem os desafios enfrentados. Nos anos seguintes o Programa vai progredindo com a formação de grupos de pais e familiares para implementação do Programa em outras

¹⁴ Essas informações foram extraídas do site da escola La Verneda: <http://www.edaverneda.org>

escolas, e nos anos posteriores começa a colaboração de outras universidades e se estende a outras instituições escolares.

Esse Programa consiste na participação efetiva de todos os componentes da escola e de toda a comunidade, nesse sentido explicam Elboj e.al. (2002 p.63) que “seu objetivo (do Programa) não é só o êxito acadêmico, mas também o desenvolvimento global dos estudantes, o desenvolvimento global e o êxito acadêmico estão intimamente ligados”. Assim, as práticas e os conhecimentos escolares têm como base os seis âmbitos de desenvolvimento (fundamentado na teoria do desenvolvimento infantil) físico, cognitivo, linguagem, psicológico, social e ético. Esses autores explicam ainda que a escola desenvolve uma relação de união entre as crianças e professores que apoiam seu desenvolvimento global. Isso porque uma criança pobre procedente de uma família marginalizada não tem “preparação adequada” para estar na escola. “Podem chegar sem ter aprendido habilidades sociais como negociação e compromisso” (p.64).

Os três princípios básicos deste programa são: colaboração, consenso e resolução de problemas sem culpabilizar.

Accelerated Schools – Escolas Aceleradas- Este Programa tem seu início em 1986 com Henry M. Levin da Universidade de Stanford, é um Projeto que atende estudantes em situações de risco. Este modelo se inspirou nas cooperativas de trabalho e em modelos de organização democrática do trabalho. Não é um modelo fixo e se adapta às situações e as necessidades de onde for implantado. Esse Programa se baseia na participação do professorado, alunos, famílias e de todos os recursos do bairro (VALLS, 1999, p.194).

Esse Projeto foi pensado em oposição à educação interventiva compensatória para aqueles que são lentos e têm dificuldades de aprendizagem, um ensino lento, com diminuição do nível de exigência ao resultado desses alunos, dessa forma, sonhando conhecimento e possibilidade de ascensão social e cultural, impossibilitando-os de altos rendimentos educacionais. Assim, o Projeto Escolas Aceleradas vai contra a educação compensatória e a ideia que o estudante é o causador do seu fracasso escolar, por isso consiste em transmitir a educação mais depressa, envolvendo uma mudança completa das escolas que atende tais alunos.

O objetivo principal, de acordo com Elboj et al (2002, p.67), é fornecer currículo enriquecido para que os que se encontram em expectativas educativas mais baixas, cheguem a terminar a escola no nível normal ou superior e melhorar o seu estilo de vida, eliminar ou uso de drogas e melhorar a formação.

Success for all - Programa de êxito escola para todos - Este programa foi desenvolvido em Baltimore entre o Departamento de Educação e a Universidade John Hopkins, em 1987, e é direcionado às escolas com baixo rendimento e muitos problemas sociais. Elboj et al (2002, p.69) revelam que os objetivos são ambiciosos, pois, pretendem conseguir que todos os alunos, inclusive os que se encontram em desvantagem educacional e em situações de risco, desenvolvam “firmes raízes cognitivas, intenção e confiança em aprender” (ibidem), superando, com isto, o ensino especial e compensatório. É por isso que a metodologia das aulas se fundamenta na aprendizagem cooperativa, na qual os estudantes se agrupam em dois ou três, privilegiando a heterogeneidade, e os diferentes níveis de habilidades.

O objetivo fundamental desse programa prevê o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita das crianças. A organização educativa é aberta à participação efetiva dos pais e familiares para que as ações possam ser concretizadas. As bases sociais desse Programa são a democracia e a necessidade de igualdade para todos. Entende-se que responsabilidade do êxito social e escolar depende sobretudo da própria escola e a preparação prévia da mesma.

As experiências aqui descritas são referência para o Projeto Educativo de Comunidades de Aprendizagem que tem como premissa que todas as crianças independentes de condição social, origem étnica, religião entre outros, têm direito à educação de qualidade social, por isso, busca romper com o ensino dual e compensatório.

Braga (2007, p. 37) explica que esses programas, bem como o Projeto de Comunidades de Aprendizagem abraçam tamanha responsabilidade e esta deve ser compartilhada entre todos os agentes educativos: familiares, comunidades, professores, instituições, entre outros. Tais propostas não são fechadas, mas são proposições a serem dialogadas, com as quais todos podem contribuir juntos sobre o que desejam de melhor para educação de todas as crianças.

2.2- Atuações Educativas de Êxito

Na prática, o Projeto de Comunidades de Aprendizagem se organiza a partir de um conjunto de atuações educativas de êxito (AEE) voltadas para a transformação social e educacional. Este modelo educacional está em consonância com as teorias científicas internacionais que destacam dois fatores essenciais para a aprendizagem na sociedade atual: a interação e envolvimento da comunidade.

As atuações educativas de êxito são atividades que foram pesquisadas pelo Projeto *INCLUD-ED*, que as define “como as ações que contribuem para o êxito na escola (conforme refletido no progresso dos alunos em termos de rendimento escolar) e na convivência. Todas as escolas estudadas pelo Projeto envolviam crianças e suas famílias” (RELATÓRIO *INCLUD-ED* FINAL, 2012, p.18).

Neste documento, os autores explicam que as atuações educativas de êxito

respondem às necessidades atuais dos sistemas educacionais e da sociedade. Primeiro, porque as AEEs levam à eficiência e à equidade, isto é, permitem que as escolas obtenham bons resultados educacionais para todos os alunos. Segundo, porque as AEEs permitem maximizar os resultados com os recursos existentes, ou seja, com sua implementação os recursos existentes são utilizados de maneira mais eficiente. Terceiro, as AEEs se mostraram bem-sucedidas em todos os lugares onde foram implementadas, portanto, são transferíveis porque funcionam independentemente do contexto. Não são experiências bem-sucedidas isoladas, e sim ações bem-sucedidas que permitem superar as perspectivas contextualistas que legitimam desigualdades (RELATÓRIO *INCLUD-ED* FINAL, 2012, p. 06).

O relatório deste Projeto de pesquisa ainda ressalta **“que não são as características dos alunos, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados que obtêm, e sim as ações que estão sendo implementadas. Quando as escolas implementam AEEs, o desempenho escolar melhora”**¹⁵ (p. 18-19, grifo dos autores). Isso porque as AEEs auxiliam a superação do fracasso escolar, pois essas atividades se configuram em um agrupamento heterogêneo, possibilitando a reorganização de recursos humanos existentes, com a ampliação do tempo de aprendizagem, e assim possibilitam que as escolas obtenham bons resultados educacionais para todos os alunos.

Evidenciamos aqui que os resultados obtidos na pesquisa revelam que os tipos de discursos que culpam os alunos ou seu ambiente pelo fracasso escolar, especialmente os filhos de imigrantes ou de minorias, são um equívoco. Ficou confirmado, que quando as atuações começaram a ser implementadas em escolas presentes em áreas desfavorecidas com uma predominância de alunos de origem imigrante e minoritária os resultados apresentaram melhora significativa.

Então, de acordo com relatório o que é ponto chave não “é a composição do corpo discente e sim o tipo de ação educacional implementada. Tipos bem-sucedidos de participação de familiares e da comunidade se tornaram um recurso potencial significativo

¹⁵ Mantido Grifo dos autores.

para a melhora de inclusão educacional e social” (RELATÓRIO *INCLUD-ED* FINAL, 2012, p. 71)

As atuações educativas de êxito validadas pelo Projeto *INCLUD-ED* são: participação educativa da comunidade, grupos interativos, tertúlias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, formação pedagógica dialógica e modelo dialógico de resolução de conflitos.

A participação educativa da comunidade consiste na tomada de decisão e responsabilização da família juntamente com professores e alunos, além da participação na aula. Grupos interativos é uma proposta de organização da aula em grupos heterogêneos com outros adultos além do professor. As tertúlias dialógicas são atividades de leitura e discussão, podendo ser feita com clássicos da literatura universal, obras de artes, músicas clássicas, artigos científicos. A biblioteca tutorada é uma atividade que tem o objetivo de acelerar a aprendizagem, potencializando espaço e tempo da escola.

A formação de familiares consiste na organização de estudos¹⁶ para a família, sendo este estudo escolhas desses familiares, que também podem ter uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos. A formação dialógica pedagógica é voltada a um processo rigoroso de desenvolvimento profissional, com estudo das teorias educativas mais relevantes no cenário atual. Quanto ao modelo dialógico de resolução de conflitos, o mesmo é baseado no diálogo, como ferramenta para superar às desigualdades. A resolução de conflitos acontece por consenso entre todos os envolvidos sobre as normas de convivência, que são elaboradas por toda a comunidade.

É importante esclarecer que uma escola pode oferecer atuações educativas de êxito, sem necessariamente optar pela transformação em Comunidades de Aprendizagem. Para que o processo de transformação aconteça é preciso que todos estejam dispostos às mudanças que vão desde a organização das salas de aulas, dos processos de ensino aprendizagem à gestão escolar, que passa a ser efetivamente democrática. A seguir evidenciamos as fases da transformação.

2.3 Transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem

Mello, Braga e Gabassa (2012 p.12) explicam que a transformação de uma escola em “Comunidades de aprendizagem significa melhorias das práticas, interações e aprendizagens na instituição, apoiando-se o desenvolvimento pessoal de quem a frequenta e nela convivem”.

¹⁶ Estes estudos podem ser aulas de línguas estrangeiras, de direito do consumidor, de alfabetização, entre outras escolhas que os familiares julgarem necessárias.

As autoras ainda esclarecem que a transformação ocorre desde a gestão até os processos de aprendizagem. Quanto à gestão escolar elas esclarecem que:

Na gestão escolar, trata-se de buscar uma organização escolar menos hierárquica e mais comunicativa, guiada por critérios formativos. Os conhecimentos tácitos e diversificados de profissionais e não profissionais podem ser fontes de melhoria neste sentido. Ao se dialogar com as famílias, com os membros da comunidade local e com o alunado, reorganiza-se a escola de forma que ela seja mais democrática. Fortalecem-se os colegiados já existentes (como o conselho de escola, por exemplo) e ampliam-se os processos de reflexão de planejamento e de ação na escola e as famílias, apoio de ambas as partes à escolarização das crianças, jovens e adultos num projeto conjunto ((MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p.12).

Quanto aos processos de aprendizagem as autoras ressaltam que

Numa Comunidade de Aprendizagem, a presença das famílias e da comunidade é intensificada tanto em ações realizadas nas casas dos estudantes como no espaço da escola. A escola passa, também, a ser espaço de promoção de formação para os familiares – a abertura da escola para a formação de familiares fortalece-os para a inserção no mundo do trabalho, a manutenção de seu emprego e a retomada dos estudos. A aprendizagem de máxima qualidade para todos e convivência respeitosa na diversidade, por meio de participação efetiva da Comunidade, são eixos dos processos de organização dos espaços de gestão e de aprendizagem na escola (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012 p.12).

Sobre a transformação Elboj et al (2002, p.73) revelam que “transformar uma escola, quer dizer, transformar sua estrutura interna e suas relações e seu entorno ao mesmo tempo, e fazê-lo como uma proposta coletiva, nunca imposta.

Este Projeto possibilita ações coordenadas de todos os agentes educativos de uma escola e seu entorno, cada um com sua cultura, seus saberes, a sua visão de mundo, compartilhando e contribuindo com todos os demais. O conceito de extraescolar se dilui porque atividades que podem ser feitas fora da escola, podem também ser realizadas dentro do espaço escolar, o importante é que exista uma orientação comum, um processo global de educação (ELBOJ et al, 2002, p.76).

As orientações pedagógicas básicas de uma comunidade de aprendizagem, explicam Elboj et al (2002, p. 76), são orientações didáticas gerais, que evidenciam elementos pedagógicos chave, são eles: participação, centralidade no aprendizado, expectativas positivas e o progresso permanente.

Todos agentes educativos têm participação efetiva na meta global de formação e todos participam do planejamento, execução e avaliação das ações propostas. As ações propostas e

a maneira que são realizadas são centradas no aprendizado, tendo sempre expectativas positivas de todos os alunos, principalmente daqueles que se encontram em situação de defasagem de aprendizagem. É importante também a avaliação de todo o processo, buscando evidenciar não somente as mudanças que precisam acontecer, mas considerar as transformações que ocorreram.

E para que aconteça o processo de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem é necessário que sejam seguidas as proposições elaboradas pelo Centro Especial em Teorias Superadoras de Desigualdades (CREA). Essas proposições são divididas em dois grandes períodos: processo de ingresso e de consolidação. O primeiro período engloba as seguintes fases: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades, planejamento. E o segundo período consiste na investigação, formação e avaliação.

Mello, Braga e Gabassa (2012 p.83) explicam que para dar início ao processo de transformação da escola, a instituição de ensino que deseja a transformação deve entrar em contato com a Universidade, ou outra instituição responsável pelo Projeto. No caso da Espanha vários estados (autonomias) e municípios (municipalidades) assumiram o Projeto Comunidades de Aprendizagem como política pública educacional, por isso, dentro das secretarias de educação há pessoas responsáveis pela divulgação e acompanhamento da Proposta.

Vale aqui ressaltar que uma escola que se encontra transformada precisa democratizar o acesso às decisões e participação nas ações da escola dos familiares e de todos àqueles que desejam contribuir para uma educação de qualidade. Essas pessoas são denominadas voluntárias e podem ser professores, pais e ou parentes de alunos, estudantes e professores universitários. Essas pessoas desempenham papel fundamental em Comunidades, uma vez que serão elas a apoiar a realização das práticas educativas de êxito. Para ser voluntário, é necessário que participe da comissão da atividade que realiza, além da participação efetiva nas formações realizadas na escola.

2.3.1 Etapa de Ingresso

Sensibilização - Duração de aproximadamente um mês de estudos e todos ‘agentes educativos’ precisam participar das discussões sobre a sociedade da informação e as bases teóricas e metodológicas do Projeto. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.85) explicam que “no Brasil temos realizado essa fase durante a formação de 30 horas para as professoras e os

professores, e equipe gestora das escolas, frequentemente distribuídas em uma semana de trabalho”. As autoras continuam explicando que é preferível que os pais e todos da comunidade participem desse momento, contudo, por causa do horário de trabalho deles, é possível que muitos não consigam estar presentes, por isso, o momento de sensibilização com os familiares “acontece num período menor de tempo, em diferentes datas, para atender ao maior número de pessoas possíveis” (ibid. p.85).

Tomada de Decisão - Após a sensibilização, é dada a oportunidade de escolha se todos os agentes educativos são favoráveis à transformação. O Projeto só é implantado se a maioria dos agentes educativos forem favoráveis à proposta, isso porque, se respeita à decisão do coletivo. Mello Braga e Gabassa (2012 p.92/93) esclarecem que para ser validada a aceitação do Projeto é necessário que se contemplem algumas condições: a) a maioria dos professores precisam estar de acordo com a implantação do Projeto, sendo necessário 80% da equipe a favor do Projeto para que possa ser levado a diante; b) é fundamental que a equipe gestora esteja de acordo com a implantação da Proposta, pois ela é fundamental para o desenvolvimento do Projeto; c) o Conselho Deliberativo Escolar deve aprovar a implantação do Projeto; d) Se a escola tiver associação de pais e familiares, a implantação deve também ser aprovada por eles também, caso a escola não conte com esse tipo de associação é necessário que os pais sejam convocados e também opinem sobre essa decisão importante; e por fim e) a Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, se necessário, deve apoiar a decisão e participar com representantes nas comissões mistas da unidade escolar.

Sonhos - Com a decisão favorável à implantação e desenvolvimento do Projeto, professores, equipe gestora, familiares, estudantes, enfim, todos os agentes educativos se reúnem, por segmento, para sonharem a escola que desejam, pensar às ações para que os sonhos sejam concretizados e ainda a contextualizar os princípios de Comunidades (MELLO, BRAGA E GABASSA 2012 p.94).

Seleção de prioridades - Esta fase envolve três momentos: a primeira é o levantamento de informação sobre o centro educativo que a comunidade deseja, depois é necessário a análise dos dados levantados e por fim, a seleção de prioridades. O levantamento de dados consiste em buscar informações relevantes quanto às questões escolares de questões físicas, humanas, econômicas, de aprendizagens, além de questões culturais dos familiares, professores e informações relevantes sobre a comunidade e o entorno. Essas informações são repassadas em assembleia e nela serão decididas as prioridades, de acordo com o princípio de que a escola seja para todas as pessoas.

Planejamento - Nessa fase, a partir do que foi proposto na fase anterior, grupos de trabalhos deverão ser criados para que as ações sejam efetivadas, nesse momento também são criadas as comissões mistas que serão responsáveis pelos sonhos a serem concretizados. Essas comissões são criadas a partir das ações a serem realizadas. Mello, Braga e Gabassa (2012 p.101) esclarecem que “com os sonhos relativos à sua especificidade e o plano de ação elaborado para a concretização dos sonhos, cada Comissão Mista passa a trabalhar em prol da realização de todos os sonhos”; as autoras ainda explicam que esses sonhos “[...] podem e devem ser renovados a cada ano sem que excluam os que ainda estão pendentes” (ibid.). Assim ao passar por essas fases, chega-se a outra etapa que é a consolidação do Projeto.

2.3.2 Etapa de Consolidação de uma Comunidade de Aprendizagem

Processo de investigação - Consiste em inovação com o objetivo de melhoria, também é um momento de refletir sobre as ações efetivadas. “A investigação constante deve contribuir para apontar os elementos tidos como transformadores (positivos) na prática da escola e também aqueles que têm se apresentado como obstáculos para a transformação” (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012 p.104).

Fase de Formação - Elboj et. al. (2002 p. 89) afirmam que toda mudança requer novos instrumentos, exigindo, assim, formação diferente. Todos devem passar pelo processo de formação, pois só com o conhecimento aprofundado sobre o Projeto e suas bases teóricas é que poderá ser implantado e implementado de maneira correta e que produzirá resultados positivos.

Avaliação - Esse processo é constante, pois é por meio dele que ocorre a avaliação, se o que está sendo feito apresenta resultados positivo / negativo, e ocorre nos encontros das Comissões Mista e Gestora. “É um acompanhamento constante da transformação a que todos se propõem a fazer” (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012 p.104).

É importante esclarecer que o processo de transformação não tem um fim, isso porque sempre haverá a busca para a melhoria e potencialização das aprendizagens, além disso, os sonhos e as prioridades sempre são renovados. Elboj et. al. (2002 p.88) explicam que as fases esboçadas são orientações gerais que articuladas visam à consolidação do Projeto.

As fases descritas acima detalham o que na prática de uma escola considerada transformada em Comunidades de Aprendizagem deve acontecer: se organizar a partir das Ações Educativas de Êxito (AEE), contando com a participação efetiva dos familiares nas

ações e comissões mistas. Tudo que acontece nesse processo tem como fundamento teórico metodológico, a aprendizagem dialógica, que se materializa na prática por meio de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Esse conceito e seus princípios é que vamos nos aprofundar a seguir.

2.4 Aprendizagem Dialógica

O conceito de aprendizagem dialógica está fundamentado na concepção comunicativa que se aloca dentro de uma perspectiva dialógica da realidade. A perspectiva dialógica da realidade compreende que a realidade se dá pela interação sujeito e objeto. Temos esse exemplo em Habermas (2012) (Ciências Sociais) que se refere ao sistema mundo e ao mundo da vida. O mundo da vida está relacionado aos saberes tácitos, às experiências que dão condições aos sujeitos de se comunicarem e juntos chegaram ao entendimento, conduzindo as ações por meio desse processo interativo (AUBERT et al, 2008, p. 77).

Aubert et al (2008, p. 77) ainda explicam que a partir desta perspectiva dialógica, temos a concepção que a escola não existe independente de nós. Essa instituição foi criada por pessoas com objetivo de ensinar, e para que ela se constituía como tal e se mantenha é necessário o acordo de práticas de ensino e de aprendizagem. Os acordos de ensino e aprendizagem vão ser determinados pelo contexto, no qual se insere esta instituição. Assim, na sociedade industrial (momento em que a escola passa por uma mudança significativa) a escola assume uma posição de ensino e aprendizagem compatível àquela época (como já discutido na introdução). Mas, atualmente, não mais no período industrial, vivemos um momento de grandes revoluções tecnológicas, culturais, sociais e econômicas, que influenciam quem somos e como estamos no mundo, portanto, as práticas de ensino e aprendizagem devem atender à demanda contemporânea.

Aubert et al (2008, p.90) ao afirmarem que “todas as teorias que pretendem explicar a aprendizagem e apontar orientações para melhorá-la, precisam partir do dinamismo das sociedades”, indicam que a realidade social e também a escolar mudam, isto implica em compreender a aprendizagem dialógica como um conceito de ensino e aprendizagem eficaz¹⁷ para atualidade. E a partir da perspectiva comunicativa e da aprendizagem dialógica os professores precisam saber desenvolver interações com o entorno escolar e com os processos

¹⁷ Eficaz com sentido de investimento na melhoria dos resultados na aprendizagem dos alunos.

de criação de significado que são dadas neste processo, com ênfase no igualitário e comunitário, em um conjunto de ações, no qual a formação não seja centrada na relação professor-aluno, e que seja englobado o entorno cultural e social (AUBERT et al, 2008, p. 86).

Esses autores esclarecem ainda que a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica enfatiza o nível de aprendizagem, no qual os alunos devem chegar: ao nível máximo de aprendizagem. O conhecimento vai sendo criado em situações de interação entre diferentes pessoas que partilham seus saberes, experiências, vivências e sentimentos. A aprendizagem, resultado desses processos, é uma aprendizagem que por um lado transforma o que as pessoas sabiam antes da participação no diálogo, porque ampliam e tornam o conhecimento mais completo; e por outro lado, transforma o entorno sociocultural e as próprias pessoas (AUBERT et al, 2008, p.81).

Habermas (2012) em sua teoria da ação comunicativa desenvolve uma concepção de competência comunicativa. O autor entende “racionalidade como uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Ela se exterioriza nos modos de comportamento para os quais, a cada caso, subsistem boas razões” (HABERMAS 2012a, p.56). O autor ainda explica que “processos de entendimento visam a um consenso baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. Estas, porém, podem ser reciprocamente manifestadas pelos participantes da comunicação e criticadas em seus fundamentos” (HABERMAS, 2012a, p. 253).

Para Habermas (2012) todos os sujeitos têm capacidade argumentativa que os permite estabelecer uma interação comunicativa com outras pessoas, sendo os argumentos guiados por pretensão de validade, e não pelo conhecimento instrumental e técnico que os atores sociais dispõem.

São três as pretensões de validade elaboradas por Habermas (2012). A primeira é a verdade que está ligada ao mundo objetivo ou factual. A segunda, retidão diz respeito ao mundo social, relativo às normas estabelecidas na sociedade e a terceira, veracidade relaciona-se ao mundo subjetivo.

Os argumentos para este autor são “meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber” (HABERMAS 2012a, p.61/62).

Esses são alguns elementos presentes na teoria da ação comunicativa que nos ajudam a compreender que é possível, por meio do diálogo, pensar sobre que tipos de processos comunicativos conduzem a ações transformadoras, aumentando a igualdade educativa.

Outro referencial teórico importante para o conceito de aprendizagem dialógica bem como Comunidades de Aprendizagem se encontra no educador Paulo Freire, que desenvolveu um pensamento pedagógico que tem como um dos elementos centrais o diálogo. Para Freire (1967), diálogo

[...]é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica. E quando os polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos, só aí há comunicação (FREIRE, 1967, P.114).

Freire (1967) explica que só por meio do diálogo, numa relação horizontal, é possível uma educação libertadora e crítica em favor dos excluídos. Sobre Freire, Aubert et al (2008, p. 124) indicam que, para este autor, a natureza humana é dialógica. Portanto, a dialogicidade não se pode ser reduzida a um simples método, ou a uma estratégia educativa, mas que isso é uma exigência humana e uma reclamação a favor da opção democrática dos educadores.

Rodrigues (2011) indica em sua tese que, Freire em sua teoria

aposta em uma educação que seja ferramenta de transformação social das e com as pessoas e de seu contexto. Para ele, o diálogo não é apenas um instrumento de ensino, mas uma exigência do ensino para transformar as partes (educador e educando). A educação não é unidirecional, pois todas as pessoas participam do processo educativo, são ativas neste processo e todas têm capacidade de transformação (RODRIGUES, 2011, p. 50).

Assim, esses teóricos e suas formulações fazem parte das teorias dialógicas e juntamente com outros como Vigotsky, Brunner, Mead, entre outros, são base para o desenvolvimento do conceito de aprendizagem dialógica, que é definido por Elboj et al (2002, p. 92) como “o que resulta das interações que produzem o diálogo igualitário, quer dizer, um diálogo no qual diferentes pessoas apresentam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo do entendimento, falando a partir de pretensões de validade”.

Este conceito se materializa a partir de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferença.

De acordo com Aubert et al (2008), a aprendizagem dialógica:

se produz em *diálogos* que são *igualitários*, em interações na qual se reconhecem a *inteligência cultural* em que todas as pessoas são orientadas a *transformação* dos níveis prévios do conhecimento e do contexto sociocultural para avançar em direção ao êxito de todos. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, sendo guiadas por princípios *solidários* no qual a *igualdade* e a *diferença* são compatíveis e mutuamente enriquecedoras. (AUBERT ET AL 2008, p. 167, grifos dos autores)

Passamos agora a explicar cada princípio, mostrando como esses sete se complementam e se articulam. Assim, é possível compreender melhor como na prática a aprendizagem dialógica se materializa na linguagem e nas ações das pessoas implicadas na transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem.

Diálogo igualitário: Por meio do diálogo igualitário busca-se romper as posições hierárquicas de poder e autoritárias na escola. Para tanto, Mello, Braga e Gabassa (2012) indicam que só é possível manter um diálogo igualitário caso todos os implicados nessa questão compreendam que todas as pessoas são “inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida que cada um tem” (p.48). Conforme, essas autoras, esse princípio “foi composto, principalmente dos conceitos de palavra verdadeira, de Paulo Freire, bem como da ação comunicativa, de Habermas” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 45).

Nesse sentido, Ramón Flecha (1997), coordenador do CREA, explica que o diálogo igualitário acontece quando as contribuições das pessoas são consideradas em função da validade dos argumentos, e não pelas posições de poder que essas pessoas ocupam. Na escola, o diálogo igualitário é voltado às necessidades dessa instituição que tem como foco a aprendizagem das pessoas, sendo elas “entendidas como fonte inesgotável de conhecimento na diversidade de suas origens, experiências de vida e saberes” (MELLO, BRAGA e GABASSA 2012, p.44).

Vale aqui ressaltar, o que evidencia Mello, Braga e Gabassa (2012, p.46) que a todo tempo é preciso estar atento, para que o diálogo não seja ‘reduzido a um ato de depositar ideias, de um sujeito sobre o outro’, nem se tornar uma ‘troca de ideias a serem consumidas pelas pessoas’. Essas autoras ainda apontam que para ser estabelecido o diálogo igualitário ‘nos processos de gestão e de aprendizagem e de interação na diversidade’ na escola, é fundamental manter o foco nas conversações, das reuniões e das aulas para se chegar a um objetivo comum, sendo este consensuado entre todos os implicados, levando em consideração as diferentes preocupações e necessidades (p.48).

Inteligência cultural - Este princípio considera a pluralidade de dimensões das relações humanas, sendo este, base para o diálogo igualitário, as aprendizagens e as interações humanas (ELBOJ, et al, 2002, p.98).

Na esfera escolar, percebemos que a concepção de inteligência tradicional, que se refere a medir o conhecimento do aluno por meio de testes, está fortemente arraigada nas práticas e avaliações escolares que pressupõe que os conhecimentos de todos os estudantes são iguais. Essa concepção torna-se perigosa, porque pode gerar segregação e aumentar o fosso da desigualdade social entre os alunos. Mas, muitas vezes, na escola, o estímulo e a ênfase para a aprendizagem são dados somente aos alunos que se destacam nos resultados acadêmicos. Já aqueles alunos que não se destacam, tendem a aprender o mínimo, pois subentende-se que não serão capazes de acompanhar o nível de conhecimento imposto.

Flecha (1997, p.20) revela que, a inteligência acadêmica não é mais que a imposição dos grupos privilegiados econômica e culturalmente, que impõem valor social às suas formas de comunicação, sendo considerados como mais inteligentes, já os que não têm acesso às informações privilegiadas e de outros setores, são considerados como deficientes.

Muitos são os autores que superam essa concepção de inteligência tradicional/acadêmica (Vigotsky, Habermas, Freire, Cole & Scribner, entre outros), evidenciando que este tipo de inteligência não é a única. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.52) indicam que a inteligência cultural “[...]pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida e dos sujeitos, nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas”. Essas autoras ainda esclarecem que este princípio quando orientam as ações de educadores pode levar à máxima aprendizagem dos estudantes, porque “[...]se alguém não está aprendendo algo, é necessário analisar a situação de interação na qual está inserido e nela interferir intensificando e diversificando interações para que a aprendizagem seja favorecida”.

Podemos, então, afirmar, com base nos autores que citamos, que a inteligência cultural, que inclui a inteligência acadêmica, a prática e a comunicativa, é a possibilidade de instaurar na escola a esperança e a fé nas pessoas, que as mesmas são capazes de aprender bem como ensinar, potencializando, assim, a tarefa educadora da escola.

Transformação - A aprendizagem dialógica se fundamenta nas possibilidades de transformação e mudança de todas as pessoas presentes em uma comunidade de aprendizagem. Essa mudança se refere a todas as áreas da vida, pois, as pessoas aprendem a dialogar, buscando consenso nas ações a serem desenvolvidas, sempre visando a potencialização dos espaços de aprendizagem bem como a melhoria das condições de vida.

Nesse sentido, Mello, Braga e Gabassa (2012, p.59) indicam que as mudanças ocorrem interna e externamente nas pessoas, porque são levadas a repensar e ressignificar seus valores e modos de vida, por meio, do compartilhamento de diferentes pontos de vista e formas de analisar, avaliar e resolver as situações, guiados pelo diálogo.

Portanto, na aprendizagem dialógica, a transformação vai além dos muros da escola, se estendendo ao entorno dela, e até mesmo em âmbito familiar.

Dimensão Instrumental - Na atualidade, no contexto da globalização, da sociedade da informação e do risco, é fundamental as pessoas terem acesso ao conhecimento acadêmico, e aprender a selecioná-lo, analisá-lo, refletir sobre ele, bem como transformá-lo, para assim, buscar se movimentar no sistema (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 61).

A aprendizagem dialógica se orienta no sentido de romper com o ensino dual, segregador e elitista porque, muitas vezes, o conhecimento acadêmico é usado para levantar barreiras que geram hierarquias, promovendo, assim, a exclusão de grupos que não têm acesso a ele. Elboj et al (2002, p.109) explicam que este princípio se refere à aprendizagem de instrumentos fundamentais que constituem a base para se alcançar outras aprendizagens e ter uma educação de qualidade. Ler e escrever são conhecimentos básicos que todos deveriam ter acesso. Em uma Comunidade de Aprendizagem todos podem aprender o que juntos sonharam, porque “a aprendizagem dialógica abarca todos os aspectos que se tenham consensuado para aprenderem” (AUBERT, et al. 2008, p.33).

Além disso, Aubert et al (2008) indicam que a aprendizagem dialógica não é oposta à aprendizagem instrumental, o que não concordam e lutam contra é a ‘colonização tecnocrática’ da aprendizagem, ou seja, na perspectiva dialógica os objetivos e procedimentos são decididos e consensuados com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo. Dessa forma, evita-se práticas que perpetuem a ideologia de exclusão e dominação para as classes populares.

Aubert, Garcia e Racionero (2009, p.135) explicam que a concepção dialógica sustenta a ideia que todas as crianças têm direito de adquirir conhecimentos que as levem fora do âmbito da exclusão social. Essas autoras, baseadas em Freire, evidenciam que todos temos uma *curiosidade epistemológica*, sendo esta, uma característica universal. Todas as pessoas têm a possibilidade de compreender, de buscar explicações e os porquês dos acontecimentos dos fatos e fenômenos no contexto, em que se encontram.

Criação de sentido - Este princípio, parte do conceito de aprendizagem dialógica, é orientação vital à vida das pessoas na atualidade. Sonhar, sentir, amar, participar, lutar, são ações que muitas vezes são motivadas quando os sujeitos sentem que há sentido, no que estão

fazendo. Por isso, Elboj et al (2002, p.105) afirmam que a criação de sentido “implica sentir-se protagonista da própria existência[...]. Isto significa também que se pode decidir e atuar sobre qual há de ser o sentido da própria vida, mais além dos condicionantes estruturais que podem nos influenciar”.

Outro ponto relevante sobre este princípio, é que ele vai além do individual, pois a criação de sentido remete a um compromisso pessoal com os demais. Elboj et al (2002, p. 105) explicam que isso não consiste em uma técnica abstrata, nem automática da aprendizagem, mas é “[...]um instrumento de responsabilização da própria vida, para si e os demais, num eixo individual e compartilhado que se projeta ao futuro pessoal em torno do qual se articulam o conjunto das aprendizagens”.

Assim, em uma Comunidade de Aprendizagem a criação de sentido se dá em todo processo educativo. Cada pessoa participante se sente valorizado, pois participa dos processos de gestão e da aprendizagem, sem barreiras na comunicação.

Solidariedade - Toda e qualquer prática educativa que busque ser igualitária, oferecendo as mesmas oportunidades a todas as pessoas deve estar fundamentada na solidariedade. Uma comunidade baseada na aprendizagem dialógica se organiza como espaço solidário, no qual todas as pessoas contribuem para o desenvolvimento do Projeto no dia a dia. A solidariedade se desvela no cotidiano, pois possibilita um ambiente, no qual a competição e a imposição dão lugar a confiança e o apoio mútuo (ELBOJ et al 2002, p. 106).

Igualdade de diferença - Estamos num contexto que muito se fala em respeito à diversidade, embora as práticas educativas visam tratar os estudantes de forma homogênea. Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 73) asseveram que a escola tem papel homogeneizador, o qual vem cumprindo historicamente ao perpetuar hierarquias entre as culturas e etnias e sujeitos. Contudo, o princípio de igualdade de diferença, sétimo princípio que constitui a aprendizagem dialógica, se volta para a “[...]igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais” (Ibidem, p. 74).

Elboj et al (2002) declaram que dentro das escolas a educação igualitária acontece quando os educadores repensam, refletem e ressignificam sobre suas posições culturais, buscando por meio de diálogo estudos a superação de posições racistas e preconceituosas. As autoras e o autor ressaltam, que o verdadeiro respeito cultural dentro das instituições de ensino e entre os professores é oferece máxima qualidade da aprendizagem para todos. Evidenciam que todos têm direito de ser diferente e ser educado na própria diferença.

Entendendo que a diferença serve para promover, não somente a manutenção, mas também o desenvolvimento das diversas culturas e identidades. Igualdade para o desenvolvimento de todas as culturas e identidades, promovendo a mudança da atual realidade cultural e social.

Buscamos até aqui revelar a configuração do Projeto de Comunidades de Aprendizagem, e do conceito que o fundamenta, a aprendizagem dialógica. No próximo capítulo, nos deteremos a escrever sobre o início de Comunidades no Brasil e em Rondonópolis/MT, evidenciando as produções acadêmicas realizadas desde a primeira implantação do projeto em escolas brasileiras.

3- COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

Este capítulo tem a finalidade de apresentar como o Projeto de Comunidades de Aprendizagem e as Atuações Educativas de Êxito chegaram ao Brasil e como foi seu desenvolvimento até o presente momento, mostrando sua difusão por vários estados, principalmente em Mato Grosso, mais especificamente na cidade de Rondonópolis. Além disso, buscamos traçar um panorama das dissertações, teses e artigos publicados a partir da chegada deste Projeto no País para visualizar os desdobramentos das pesquisas nesse campo de conhecimento. Também apresentamos a “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, onde se desenrolou a pesquisa, evidenciando seus dilemas e desafios.

Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 14) explicam que a Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, professora de prática de ensino e estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em suas buscas para identificar instrumentos para apoiar práticas de ensino ‘transformadoras que já ocorriam em escolas públicas com as quais trabalhavam’ (p.14) encontrou o Projeto de Comunidades de Aprendizagem. Tal Projeto chamou à atenção da Professora Roseli por se tratar de uma proposta já implementada em escolas da Espanha, isso demonstrava que não era apenas ‘proposição teórica’, ia além disso, era uma proposta bem fundamentada teoricamente que se consolidava na prática educacional, apontando bons resultados na aprendizagem dos alunos e melhorias nas relações interpessoais na instituição escolar.

No ano de 2001, a Professora Roseli Rodrigues de Mello foi a Barcelona/Espanha, para realizar o Pós-Doutorado no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA). Nesse processo, almejava conhecer profundamente a proposta, buscando compreender a base teórica que a fundamenta. Por isso, buscou se envolver nas atividades do referido Centro de Pesquisa, por meio de leituras, participação no grupo de estudos e orientações com os participantes do grupo. Outra ação empreendida pela professora, nesse período, foi a imersão na vida de cinco escolas de Educação Infantil e de Educação Primária que já havia se transformado e também que estavam passando pelas fases de transformação para Comunidades de Aprendizagem.

Nesse percurso, Mello, Braga e Gabassa (2012) relatam que a Professora Roseli constatou que:

Comunidades de Aprendizagem era mesmo a realização de uma utopia, não como realidade dada, mas como caminho no qual se anda e se constrói cotidianamente o mundo futuro, em cada passo dado – o presente como parte constitutiva do futuro, que se faz de sonho. A teoria envolvida na proposta foi se revelando instrumento potente, que ajuda a construir o caminho e que nele também vai se edificando; possibilita a construção dialogada das escolas, escapando do ativismo que muitas vezes guia as inovações educacionais ou de verbalismo teórico que, ao apartar a teoria da prática, serve apenas para culpar as ações de quem cotidianamente faz a escola ou, no movimento contrário desculpar o que nela muitas vezes ocorre (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2012, p. 15).

Em 2002, de volta ao Brasil com muitas expectativas e também muitos desafios, que iam da compreensão da proposta no contexto brasileiro, com sistema educativo, social econômico, cultural e político diferentes do país de origem, à responsabilidade de “[...]confirmar o projeto para o nosso contexto” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 15).

Iniciou, então, uma reflexão por meio de literatura própria sobre o contexto brasileiro, para ir adiante com o desenvolvimento da proposta em nosso país. Esse trabalho não foi feito isoladamente. Para tanto, criou o Núcleo de Investigação Social e Educativa (NIASE), que em suas ações desenvolve pesquisa, extensão e ensino e considera as diferentes práticas sociais e educativas. Tem como principal objetivo, identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços; e cooperar com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores¹⁸.

Fazem parte do núcleo, estudantes de graduação de pedagogia, estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e alguns professores da UFSCar. De acordo com Mello et al (2010, p.10-11), a equipe que compõe o NIASE “[...]serve como apoio às escolas que se propõem o processo de transformação em C.A.¹⁹. Nesse sentido, pode acompanhar a escola em processos de sensibilização e formações em geral”. As autoras ainda afirmam que toda a equipe deste núcleo “[...]coloca-se como interlocutora efetiva durante todo o processo de transformação e também de consolidação da proposta”.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Antônio Stella Moruzzi foi a primeira instituição de ensino a transformar-se em Comunidades no Brasil, isso aconteceu em julho de 2003 na cidade de São Carlos, SP. Nos anos posteriores (2005 e 2006) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação mais duas escolas optaram pela transformação,

¹⁸ Informações retiradas do site: <http://www.niase.ufscar.br/>

¹⁹ Foi consensuado atualmente pelo CREA que a abreviação de Comunidades de Aprendizagem a ser utilizada também nas produções acadêmicas do Brasil será CdA. Mas em alguns trabalhos mais antigos encontramos a abreviação C.A. para designar o referido termo.

somando, assim, três escolas transformadas em CdA na cidade de São Carlos. Essas instituições são respectivamente EMEB Janete Maria Martinelli Lia (2005) e EMEB Dalila Galli (2006).

Mello et al (2010) destacam as conquistas destas três instituições envolvidas com a proposta de Comunidades de Aprendizagem, que se referem à potencialização da aprendizagem dos estudantes e também da comunidade e a participação efetiva desta comunidade, que ocorrem por meio de diversas atividades propostas, tais como cursos de línguas (inglês e espanhol), cursinho pré-vestibular, aulas de teatro, de dança, entre outras, além da oferta das atuações educativas de êxito, grupos interativos, tertúlias dialógicas e biblioteca tutorada.

Quanto à gestão, essas escolas transformadas contam com comissões mistas para planejamento e realização dos sonhos das mesmas. São exemplos de comissões, a comissão da biblioteca, comissão das aprendizagens, comissão interna e de divulgação, etc. Mello et al (2010) esclarecem que em cada escola transformada é realizada uma reunião quinzenal e/ou mensal de comissão gestora, na qual representantes de todas as comissões mistas se reúnem para avaliar e ajustar o que vem sendo desenvolvido, bem como propor caminhos e estratégias para alcançar os sonhos que ainda não foram realizados.

Mello et al (2010, p. 10-11) relatam ainda sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo NIASE e os bons resultados que se apresentam nas escolas transformadas, nas formações realizadas em vários lugares do Brasil e até mesmo em outros países da América Latina. As autoras citadas afirmam que a cada dia sentem que o trabalho nas CdA se expande e ganha mais força. Elas relatam que

Em 2008 realizamos uma formação junto a duas escolas paraguaias e recebemos algumas professoras destas escolas para conhecer o trabalho realizado aqui no Brasil. Também realizamos, durante o ano de 2009, algumas formações em aprendizagem dialógica em diversas universidades e grupos em nosso país, no estado de São Paulo e outros. Todas essas realizações nos fazem acreditar que a escola e as pessoas podem ser tão transformadoras quanto desejamos, e nos dá a certeza de que cada dia é uma possibilidade de sonhar mais. Sonhar com as escolas que queremos construir, com as relações que queremos ter e com a educação que queremos oferecer (MELLO et al 2010, p 11).

Como citado acima, uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) é a pesquisa no âmbito de doutorado, mestrado e especialização. Muitas pesquisas, desde a criação do núcleo, foram realizadas. Essas pesquisas, e também muitos artigos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais de educação, bem

como em periódicos, se constituem como importantes referenciais teóricos de Comunidades de Aprendizagem para o contexto brasileiro. Assim, nos propomos a apresentar as pesquisas (dissertações e teses e artigos) que foram desenvolvidas sobre o tema.

3.1 Produção Acadêmica sobre Comunidades no contexto brasileiro

Os trabalhos apresentados aqui foram encontrados, principalmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>), pois, no período de levantamento (segundo semestre de 2014) o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) estava em processo de mudança e atualização, dificultando, assim, o levantamento de teses e dissertações ali arquivadas.

Para tal ação, foram utilizados três descritores: **comunidades de aprendizagem, transformação e aprendizagem dialógica**. A partir dessas palavras chave, surgiram várias teses e dissertações, sendo selecionados aqueles que estavam relacionados diretamente ao campo de conhecimento de Comunidades de Aprendizagem. Ressaltamos, porém, que buscamos abarcar o maior número de publicações referentes ao tema, mas como utilizamos três descritores, é provável que ainda tenha algumas produções que podem não ter sido encontradas.

A partir do levantamento realizado, escrevemos um artigo sob o título: **Comunidades de Aprendizagem: Levantamento Bibliográfico de 2003 a 2013**, com o objetivo de expor os trabalhos que versam sobre Comunidade de Aprendizagem fundamentos e princípios. As questões que mobilizaram este estudo foram: Qual o volume de pesquisas apresentado nos últimos 10 anos sobre comunidades de aprendizagem? Que índice, desse quantitativo, trabalha especificamente com a transformação da escola em comunidade de aprendizagem? Este trabalho foi apresentado no V Encontro de Comunidades de Aprendizagem, evento realizado na Universidade Federal de São Carlos nos dias 20 e 21 de março de 2015.

Mas, aqui, para este estudo, ampliamos o quantitativo de teses, dissertações e artigos sobre o tema de Comunidades, porque estendemos o período para a realização do levantamento que passou do ano de 2013 para o ano de 2014, com intuito de revelar o que até agora foi produzido.

Em 2007, foram publicadas as primeiras pesquisas no Brasil referentes à Comunidades de Aprendizagem. Os estudos realizados foram em âmbito de doutorado e mestrado, sendo uma tese e duas dissertações. A tese tem como título **Comunidades de Aprendizagem: Uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da Comunidade** na escola e da melhoria da qualidade de ensino; já as dissertações apresentam

os títulos: Contribuições para a transformação das práticas escolares: Racionalidade Comunicativa em Habermas e Dialogicidade em Freire, e Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre os âmbitos de vida. Estas pesquisas são importantes, pois inauguram um vasto campo epistemológico a ser pesquisado. Além disso, a tese citada acima, evidencia a consolidação da proposta em contexto brasileiro. Na verdade, a autora busca identificar e analisar as principais mudanças que ocorreram em duas escolas que já estão transformadas há dois anos, uma no contexto espanhol e a outra no contexto brasileiro. A autora, Fabiana Marini Braga (2007), ressalta que os resultados alcançados permitiram revelar que os projetos Comunidades de Aprendizagem, espanhol e brasileiro em questão, embora se diferenciem historicamente quanto a seus contextos, aproximam-se naquilo que buscam enquanto melhoria de qualidade de ensino, sendo peculiar a cada realidade. Pode-se dizer que, em ambos os contextos, houve efetivamente mudanças significativas de aprendizagem e participação de todas as pessoas, fazendo da escola um espaço mais diverso, democrático e dialógico (p.9).

A dissertação, de autoria de Vanessa Gabassa (2007), é de caráter teórico e os objetivos foram:

analisar o conceito de dialogicidade a partir de obras de Freire e o conceito de ação comunicativa a partir de trabalhos de Habermas; destacar, a partir das obras estudadas, as especificidades de cada autor e as convergências de idéias, e verificar como a racionalidade técnica pode ser repensada a partir da ação comunicativa e da ação dialógica, na construção de uma escola efetivamente para e com tod@s (p.9).

A relevância deste estudo está no fato de tratar das duas teorias bases para o Projeto de Comunidades e para o conceito de aprendizagem dialógica. A autora destaca e aprofunda, a partir das obras de Habermas e Freire elementos teóricos tais como:

[...]verdade, retitude e veracidade, apontados por Habermas para a realização da ação comunicativa, e os elementos amor, esperança, humildade, confiança, fé no mundo e nas pessoas e pensar crítico de Freire, como requisitos para o estabelecimento do diálogo verdadeiro e libertador. Destacamos, ainda, suas visões de mundo e de história, que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de linguagem e de ação e, portanto, capaz de transformar o seu mundo, que é também histórico e, por isso, condicionado, mas não determinado (GABASSA, 2007, p. 9).

O objetivo principal do estudo da autora Vanessa Cristina Girotto (2007, p.9) foi “[...] entender quais os processos educativos que se estabeleceram em uma atividade de Tertúlia Literária Dialógica, formada por um grupo de crianças e adolescentes moradoras em um

bairro periférico do interior de São Paulo”. Os resultados alcançados, por meio da utilização da Metodologia Crítica revelam que

as inúmeras transferências de aprendizagens e ensinamentos adquiridos por crianças e adolescentes na atividade de Tertúlia e sua repercussão para outros ambientes: escola, família, e outros. Além disso, a pesquisa indicou diversas mudanças de hábitos e atitudes por parte das crianças e adolescentes, adquiridos através da apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica em suas vidas (GIROTTTO, 2007, p.09).

Somando as três pesquisas evidenciadas acima, foram encontrados 20 estudos, sendo seis teses e quatorze dissertações que discorrem sobre Comunidades de Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica e /ou sobre as atuações educativas de êxito. Todos esses estudos encontrados foram realizados na Universidade Federal de São Carlos, e a maioria deles foram feitos sob a orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello. Vale ressaltar que quase todos os trabalhos selecionados assumem como metodologia a Comunicativa Crítica.

No ano de 2008 foi publicada uma dissertação sob o título **Processos Educativos e Memórias de Mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica**, e tem como autora Sara Regina Moreira da Silva. No ano de 2009 foram três os trabalhos publicados, três dissertações e uma tese, são eles,: **Economia Solidária e Aprendizagem Dialógica: Práticas de participação e autogestão e necessidade de outra Educação de Jovens e Adultos**, de Kelci Anne Pereira; **Educação Ambiental e aprendizagem dialógica: possibilidades e limites para a transformação da escola e seu entorno**, de Caroline Lins Ribeiro; **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: Aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**, de Carolina Orquiza Cherfen e a tese intitulada **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**, de Vanessa Gabassa.

O ano de 2010 é o que mais concentra publicações sobre o tema. Ao todo foram oito publicações, sendo sete dissertações e uma tese. As dissertações foram: **Aquisição da Língua Materna: Estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em Comunidades de Aprendizagem**, de Ana Luiza Masson Lopes; **Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola**, de Francisca de Lima Constantino; **Gestão Democrática da escola e a perspectiva da Aprendizagem Dialógica**, de Tatiane Cristiane Bianchini; **A participação da Comunidade escolar em uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem**, de Sueli Fátima Barbosa Caires;

Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de Aprendizagem, de Edinéia Virginia Pinheiro; **Diversidade Cultural e Educação Escolar: Perspectiva comunicativo-dialógico para o trabalho pedagógico**, de Raquel Moreira; **Roda em arte: aprendizagem dialógica em Comunidades de Aprendizagem**, de Adriana Fernandes Coimbra Marigo. A tese intitulada **Grupos Interativos: uma proposta educativa**, de autoria de Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, voltada a investigar os Grupos Interativos, uma atuação educativa de êxito, com objetivo de entender como as interações nessa atividade ocorrem e de que forma contribuem para potencializar às aprendizagens dos alunos. Os resultados alcançados, de acordo com a autora, revelam que:

Grupos Interativos é uma ferramenta para reforçar e acelerar as aprendizagens das crianças. Ela proporcionou também à Comunidade de Aprendizagem *Vale do Buriti* uma análise sobre a importância de se garantir a participação de diferentes pessoas (culturas, etnias, classes sociais, religiões, etc.) no processo de aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental. A participação e interação das pessoas voluntárias nas aulas garantem a interlocução multicultural na escola, potencializam os valores como a solidariedade, facilitam e aceleram a aprendizagem instrumental de todos (as) os (as) alunos (as) (RODRIGUES, 2010, p.7).

Em 2011, foram duas publicações encontradas, uma dissertação e uma tese. A dissertação tem como título: **Contribuições da Aprendizagem Dialógica para a Educação Ambiental e suas possíveis convergências**, de Flávia Maria Gonçalves Sant'ana. Já a tese é de autoria de Vanessa Cristina Giroto sob o título **Leitura Dialógica: Primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula**.

Já 2012 não aparece nenhum trabalho publicado sobre o tema. E nos anos de 2013 e 2014 foram encontradas duas teses: **Professoras de Crianças de 0 a 3 ano: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados**, de Ana Cristina Bragatto; e **Diálogos e tensões: O olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**, de Francisca de Lima Constantino.

Quadro 4: Distribuição de Teses e Dissertações sobre Comunidades de Aprendizagem

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL POR ANO
2003	-	-	-
2004	-	-	-

2005	-	-	-
2006	-	-	-
2007	01	02	03
2008	-	01	01
2009	01	03	04
2010	01	07	08
2011	01	01	02
2012	—	—	—
2013	01	—	01
2014	01	—	—
TOTAL	06	14	20

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das análises das informações coletadas.

Quanto aos artigos, as buscas foram feitas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nessa busca foram encontrados nove artigos distribuídos em diversos grupos de trabalho no período de 2003 a 2013. Organizamos as informações em um quadro, pois entendemos que é melhor para visualização e análise.

Quadro 5: Distribuição dos artigos científicos encontrados na ANPED (2003-2013).

ANPED	TÍTULO	ANO	GRUPO DE TRABALHO
26ª RA ²⁰	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: DEMOCRATIZANDO RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	2003	Movimentos Sociais e Educação/n.03
	ESCOLA E FAMÍLIAS DE PERIFERIA URBANA: O QUE DIZEM SEUS PROTAGONISTAS SOBRE ESTA RELAÇÃO E O QUE PROPÕEM PARA AS INTERAÇÕES		Educação popular/n.06
29ª RA	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA	2006	Movimentos Sociais e Educação / n.03

²⁰ Reunião Anual da Anped.

	EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COM E PARA TODAS E TODOS		
30ª RA	TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: APRENDIZAGENS EDUCATIVAS E TRANSFORMADORAS	2007	09 - Trabalho e Educação
33ªRA	COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: DESENVOLVENDO UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E DIALÓGICA COM OS FAMILIARES E AGENTES DO ENTORNO ESCOLAR	2010	Educação Popular/ n.06
	APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO		Educação de Jovens e Adultas/ n.18
34ª RA	O GIRO DIALÓGICO NA SOCIEDADE E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA: AVANÇOS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	2011	Educação Popular/ n.06
	TERTÚLIA DIALÓGICA DE ARTES: UMA ATIVIDADE GERADA E DESENVOLVIDA ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA		
	REFLEXÕES EM TORNO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS NA SALA DE AULA COM BASE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA		Educação e Relações Étnico-raciais/ N.21

Fonte: Elaborado pela autora.

Outros artigos foram encontrados em vários outros suportes virtuais, por exemplo, no site do NIASE, é disponibilizado uma página com alguns trabalhos já publicados em vários eventos. Porém, optamos, para este trabalho, apresentar os artigos publicados nos anais da ANPED, porque nosso objetivo não é apresentar todos os estudos já publicados, mas evidenciar que tem se consolidado uma produção acadêmica consistente no Brasil sobre Comunidades de Aprendizagem.

A análise e organização dessas informações, bem como a leitura integral de alguns trabalhos foram extremamente profícuas, pois possibilitou-nos visualizar o que até agora foi produzido em âmbito nacional, a abrangência das pesquisas, bem como revelar os resultados positivos nas aprendizagens das crianças, que frequentam escolas que se transformaram em CA. Além disso, foi relevante para encaminhar o presente estudo e também para entender o caminho metodológico trilhado pelas pesquisadoras, já que a presente pesquisa tem como base a mesma metodologia e a utilização da mesma em pesquisas em nosso país é recente.

A partir do ano de 2013, o instituto Natura²¹ passa também a difundir e acompanhar esta proposta em instituições de ensino no Brasil e em outros países da América Latina. A atuação desta instituição conta com o apoio formativo do NIASE (Brasil) e do CREA (Espanha). O Instituto Natura é responsável por um portal virtual que apresenta diversas experiências de transformação, disponibiliza materiais específicos sobre o tema, e oferece ensino a distância, principalmente sobre as atuações educativas de êxito.

Atualmente são 170 escolas no Brasil em processo de transformação e já transformadas (nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia, Pará e Mato Grosso), 33 escolas na Argentina, 36 no Peru, 30 escolas na Colômbia, 14 escolas no Chile e 128 escolas no México, contabilizando 411²² escolas que são ou serão Comunidades de Aprendizagem na América Latina. Ainda são poucas comparadas à quantidade de escolas nesses países, mas já revela um importante caminho percorrido para a melhoria da educação frente ao atual contexto.

3.2 – Comunidades de Aprendizagem em Rondonópolis/MT

Algumas pesquisadoras do NIASE se vincularam a outras Universidades Federais no Brasil, “[...]o que deu ao Núcleo maior potência enquanto rede nacional de trabalho: juntaram-se à Universidade Federal de São Carlos às Universidades Federais de Mato Grosso, de Goiás e de Alfenas” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.83). Em Mato Grosso, mais especificamente nesta cidade (Rondonópolis) contamos com o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD), sob a coordenação da Professora Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues, orientadora deste trabalho, responsável pela divulgação e propagação desta proposta educativa na cidade de Rondonópolis, MT.

No ano de 2011 a Professora Doutora Eglen Sílvia Pipi Rodrigues passa a ser integrante do grupo de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis. Em sua bagagem, a Professora Eglen trouxe muita esperança, sonhos e uma proposta consistente, com resultados práticos e satisfatórios para a educação pública de Rondonópolis/MT, além do compromisso de levar ao conhecimento aos educadores e interessados tal proposta.

²¹ É uma organização criada em 2010 com o objetivo de executar e apoiar projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

²² Informações retiradas do site <http://www.comunidadeaprendizagem.com>. Estas informações foram acessadas em Julho de 2016.

Para tanto, cria o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica, no qual participam alunos de diversos cursos tais como; Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências da Computação, Psicologia. Também conta com a participação de alunos de pós-graduação (mestrado), professores e professoras da rede estadual e municipal de educação e todos os que tiverem interesse em aprofundar o conhecimento nas bases teóricas em aprendizagem dialógica e Comunidades de Aprendizagem.

O objetivo do GEAD é estudar os processos de aprendizagem dialógica e ação comunicativa que ocorrem em projetos culturais e educativos nas Comunidades de Aprendizagem visando à superação de exclusão social e cultural, bem como as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, visando aulas dialógicas, metodologias de ensino, práticas pedagógicas e formação de professores.

Nesse mesmo período, os caminhos da professora Eglen e da professora Léia²³, (Professora da “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, que ainda não havia assumido a direção da mesma, mas era candidata à gestão²⁴ no período de 2012 a 2013) se cruzam. A Professora Léia se dirigiu até à UFMT para conversar com a Professora Doutora Simone Albuquerque para que ela lhe ajudasse a pensar ações voltadas à superação dos desafios encontrados na escola. Num desses encontros a Professora Simone sugeriu a Professora Léia que procurasse a Professora Eglen, recém-chegada no Câmpus porque a mesma tinha experiência com um projeto educativo que ajudaria a superar os desafios postos a esta instituição escolar.

Assim, em 2012, a Professora Léia assume a gestão e a responsabilidade de juntamente com todos professores e funcionários mudar os rumos da escola. Por isso, nesse mesmo ano a Professora Eglen foi convidada a ir à escola e apresentar a proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem.

Antes de relatar sobre as etapas de transformação pela qual a escola passou, apresentaremos um pouco da história da “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, evidenciando aspectos que julgamos importantes, para compreensão da busca dos profissionais da escola, de auxílio para a resolução dos problemas enfrentados.

A “Escola Estadual Vale dos Sonhos” iniciou seu processo de criação²⁵ em 1988 junto à Procuradoria Geral da União, da Secretaria de Justiça de Mato Grosso, por meio da Casa civil de Mato Grosso, junto a DREC-2 e Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato

²³ Nome fictício.

²⁴ A cada dois anos as escolas estaduais em Mato Grosso passam pelo processo de escolha do gestor. No final de 2011 aconteceu esse processo. A Diretora Léia era a única candidata, então o processo de escolha da gestão da professora seria feito pela comunidade escolar, por meio do voto. E foi isso que aconteceu.

²⁵ As informações sobre o histórico da escola foram extraídas do Projeto Político Pedagógico - PPP, que teve acesso, durante o período de coleta de dados.

Grosso. O parecer favorável à Criação desta escola foi assinado em 1989 pelo Procurador Geral do Estado. Contudo, devido à grande necessidade do estabelecimento educacional, a escola já atendia sua clientela em prédio emprestado no início do ano de 1988, mesmo antes da sua criação efetiva, já atendia alunos, em dois períodos escolares, matutino e vespertino.

Esta unidade de ensino está situada em um bairro periférico nesta cidade-Rondonópolis, MT. Os pais dos estudantes atendidos pela escola são em sua maioria trabalhadores com níveis educacionais diversificados, além disso, o bairro e adjacências possuem alto índice de violência, bem como problemas com drogas, problemas que muitas vezes reverberam dentro da escola, já que a mesma faz parte da comunidade.

Por ser uma escola estadual é regida pela política de ciclos, ou seja, é uma escola organizada em Ciclos de Formação Humana, por isso, tem sua estrutura dividida em três ciclos que compreendem as fases de desenvolvimento humano, 1º ciclo (6 a 8 anos), 2º ciclo (9 a 11 anos) e terceiro ciclo (12 a 14 anos) e está voltada para o Ensino Fundamental de Nove Anos, de acordo com o estabelecido pela Resolução nº262 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

A escola funciona em dois turnos. No período matutino são atendidos alunos de 11 a 14 anos (ano final do segundo ciclo e todo o terceiro ciclo). No período vespertino são atendidas as crianças de 6 a 11 anos, que compreendem o primeiro ciclo e duas fases do segundo ciclo.

No ano de 2015, a “Escola Estadual Vale dos Sonhos” atendeu 26 turmas, assim distribuídas: 15 turmas no período matutino (turmas da III fase do II ciclo e todas as fases do III ciclo) e 11 turmas no vespertino (todas as fases do primeiro ciclo e a primeira e segunda fase do segundo ciclo), contabilizando mais de seiscentos estudantes. Para o trabalho com estes estudantes a escola dispõe de um laboratório de informática com 30 computadores, sala de recursos, sala de apoio, biblioteca e quadra coberta.

Em 2011, de acordo com os participantes desta pesquisa, a “Escola Estadual Vale dos Sonhos” enfrentava desafios que não eram diferentes dos desafios de muitas outras escolas espalhadas pelo Brasil, que se encontram em bairros periféricos, marcados pela violência, o tráfico de drogas e a pobreza. Também, evidenciamos a questão dos problemas de aprendizagem, crianças que chegam ao sexto ano sem saber ler e escrever minimamente bem, além da queixa dos professores da aparente falta de “interesse desses alunos” no processo de aprendizagem, levando muitas vezes a desistirem da vida escolar.

Mas as questões são mais complexas do que aparentam, somando-se a esses problemas citados acima, evidenciamos o próprio sistema educativo que na política instituída preconiza

um trabalho humanizado, no qual as práticas educacionais buscam atender às novas necessidades da contemporaneidade, mas na realidade se desvela em busca de resultados e números.

Habermas (2012) ao analisar e teorizar sobre a sociedade, explica que ela é dual, composta pelo sistema mundo e o mundo da vida. Quando o mundo da vida se encontra colonizado pelo sistema, as pessoas passam a agir sob a razão cognitivo-instrumental, que orienta suas ações para se atingir o fim desejado, sem dar importância ao bem coletivo da comunidade.

Gabassa (2007) em seus estudos sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas, indica que a razão instrumental, pensada a partir do modelo capitalista,

tem imperado em praticamente todos os âmbitos da vida humana, alienando e despersonalizando os sujeitos, colocando tudo e todos/as sob a égide do mercado. E com a escola não é diferente. A didática utilizada nas salas de aula, os modelos de ensino, a própria construção do currículo e até mesmo as teorias de administração escolar seguem às exigências da racionalidade técnica (GABASSA, 2007, p.27).

Sob a perspectiva de Habermas, Gabassa (2007) entende, que nesse contexto capitalista neoliberal, a razão cognitivo-instrumental orienta às ações humanas dentro e fora da escola, no qual o diálogo não tem vez. E as pessoas são tratadas pelo que aparentam ter, sendo muitas vezes, vistas como “coisas”, produtos da demanda econômica.

Nesse sentido, a autora aponta que é necessário a

construção de uma outra racionalidade, que se pautar no diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação. Que nos faça acreditar que uma outra escola é possível. Que guie os processos de socialização, de ensino e de administração escolar no sentido de construir uma escola mais justa, mais igualitária e, efetivamente, mais democrática. (GABASSA 2007, p. 39)

Compreendemos, assim, que os problemas vivenciados pela Escola “Vale dos Sonhos” podem ser sintomas, reflexo das mudanças ocorridas em âmbito global na atualidade, que se refletem na “coisificação” do ser humano. Infelizmente, muitas ações propostas às escolas visam apenas cuidar desses “sintomas” sem realmente procurar entender e “tratar” o que os desencadeia.

Diante disso, a professora Eglen, a convite da direção da Escola Estadual “Vale dos Sonhos”, dá início a sensibilização, que teve duração de uma semana, na qual foram

apresentados argumentos que justificam Comunidades de Aprendizagem no contexto atual e os fundamentos teóricos que embasam essa proposta.

No final desta semana de sensibilização, a professora disse que era necessário um tempo para, que, todos juntos, pudessem refletir e chegar a um acordo e se posicionarem quanto possibilidade de transformação da instituição em CdA. Mas, a ansiedade de superação das problemáticas enfrentadas na escola por parte da Diretora Léia e de muitos outros professores eram imensas, pois viram na proposta a possibilidade de superação dos desafios que se apresentavam a eles. Vale ressaltar, que nesse momento mais de 80% do quantitativo de professores e funcionários foram favoráveis à transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.

Passaram pela fase da sensibilização, da tomada de decisão, a fase dos sonhos e a seleção de prioridades. Mas não conseguiram se organizar para o funcionamento das comissões mistas, ou seja, não conseguiram envolver a comunidade no processo de tomada de decisão, por isso, as comissões mistas não se efetivaram

Podemos afirmar, que 2012 foi um ano muito diferente dos anos anteriores, pois nesse ano decidiram pela implantação do projeto de CdA na escola. Os professores, principalmente dos anos iniciais, passaram a oferecer tertúlias literárias dialógicas. Também, com apoio de voluntários da UFMT, muitos integrantes do GEAD, e alguns voluntários da comunidade, como mães, avós, passaram a oferecer a Biblioteca tutorada e o grupo interativo. Foram ofertadas aulas de inglês, japonês, cursos de artesanato com EVA, roda de conversa para os alunos dos anos finais com a condução de estudantes de Psicologia da UFMT. Um professor de Matemática desenvolveu apoio no horário contrário das aulas, para àqueles alunos interessados em participar do seletivo de cursos profissionalizantes no Instituto Federal de Mato Grosso.

Foram muitos os acontecimentos durante o ano de 2012. As relações passaram a ser mais tranquilas e respeitadas já que buscavam-se instaurar diálogos baseados na aprendizagem dialógica. Embora houvesse todo esse movimento na escola, muitos docentes continuaram com o mesmo trabalho, e outros se posicionaram contrários à participação nas atuações educativas de êxito e em outras atividades. Foi possível perceber que a escola se dividiu em dois grupos docentes. Os professores dos anos iniciais se envolveram rapidamente, decidindo trabalhar com as atuações educativas de êxito, mas o outro grupo de professores (anos finais) pouco se envolveu.

De 2012 para cá, a escola pôde sentir que houve melhoras nas relações interpessoais. O trabalho pautado no diálogo igualitário, com respeito às inteligências culturais possibilitou

transformações pessoais, levando muitos a entenderem o papel da escola em suas vidas, e a buscarem o desenvolvimento de capacidades, com enfoque no conhecimento instrumental, e na igualdade de diferenças.

Apesar das mudanças que ocorreram, nos anos seguintes as outras fases não foram concretizadas e a transformação não se efetivou. Hoje, podemos dizer que a “Escola Estadual Vale dos Sonhos” é uma escola que oferece algumas atuações educativas de êxito, como a Biblioteca Tutorada e a Tertúlia Literária.

Embora a escola venha desenvolvendo algumas atuações educativas de êxito, nós, na condição de pesquisadoras sentimos aqui a necessidade de compreender porque a referida escola, que conheceu tal proposta educativa e que tomou a decisão de transformar-se em uma Comunidade de Aprendizagem, que relata a vivência de tantas experiências que possibilitaram mudanças significativas nas relações interpessoais da comunidade, e no aumento do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais não deu prosseguimento com o desenvolvimento do processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem. É nesse impasse que está circunscrita à questão problema que direcionou a pesquisa aqui apresentada: **“Como os sujeitos da ‘Escola Vale dos Sonhos’ compreendem as dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das AEE na escola?”**

Para podermos responder a essa questão, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar como os sujeitos da “Escola Vale dos Sonhos” compreendem as dificuldades e as possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem;

E para alcançarmos o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas à potencialização das aprendizagens; e identificar na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa (ex-diretora, diretora atual, coordenadora, professoras do primeiro e terceiro ciclos, de uma aluna e de uma voluntária) os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia utilizada, que propõe um caminho comunicativo, que busca desvelar uma realidade do mundo da vida, por meio da metodologia comunicativa, que está em consonância com os referenciais teóricos até aqui expostos.

4- METODOLOGIA COMUNICATIVA²⁶: PRESSUPOSTOS E PERCUSO COMUNICATIVO

Neste capítulo apresentamos a abordagem metodológica que assumimos nesta pesquisa, por isso, nos remetemos ao que foi mencionado na introdução que o presente século (XXI) se caracteriza pelo intenso fluxo de informações. As informações, parte integrante de toda atividade humana, seja ela individual ou coletiva, estão em permanente mudança, por isso, o conhecimento, é um recurso que se configura de forma flexível e fluído sempre em expansão.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) indicam que a sociedade atual tende a ser mais dialógica que a sociedade que a precedeu, a sociedade industrial (de acordo com autores como Beck e Castells essa sociedade começa a perder força a partir do final da década de 1960, e era centrada no trabalho e a produção industrial). Esse movimento dialógico possibilitou, por exemplo, maior participação popular nas decisões políticas, o fortalecimento de movimentos que buscam reivindicar os direitos negados aos excluídos por posição social, acadêmica, origem étnica, religião, dentre outros. Também percebemos a mudança dialógica nas esferas das relações humanas, dentro do contexto familiar, do trabalho e da escola. Podemos então considerar que o diálogo, a negociação, o acordo, o consenso tem tido maior espaço em lugar do que antes eram das imposições hierárquicas.

Com base em Flecha, Gómez e Puigvert (2001) compreendemos que o diálogo se estabelece como marca desta sociedade, que a partir dele vem se constituindo relações coletivas influenciando desde o âmbito da vida pessoal ao social. Isto é denominado de giro dialógico, fenômeno que se caracteriza pela busca de relações mais dialógicas, em todas as esferas da vida humana.

Flecha, Vargas e Davila (2004, p. 04) indicam que a investigação em Ciências Sociais com qualidade científica e de utilidade social necessita que o papel de protagonista seja dado ao diálogo igualitário, sendo este baseado em pretensões de validade e não na pretensão de poder. O conhecimento deve ser construído por meio das interações com as pessoas investigadas, superando a dualidade teórica sujeito/objeto, no qual o pesquisador é o que detém o conhecimento da realidade, e o investigado se reduz a “entregar os dados”. Nessa

²⁶ O livro base da metodologia utilizada nesta pesquisa que foi desenvolvida pelo CREA, é denominada de Metodologia Comunicativa Crítica. Porém, nos escritos mais recentes do CREA, percebemos a tendência da utilização de metodologia comunicativa (MC). Então para este trabalho utilizaremos esta última denominação: Metodologia Comunicativa (MC)

perspectiva do diálogo igualitário, se trabalha conjuntamente pela igualdade de diferenças e também é o momento de se incorporar as contribuições dos principais autores das Ciências Sociais da corrente defendida neste trabalho.

Considerando este contexto dialógico, optamos por assumir uma posição metodológica que visa cooperar com um processo de investigação na perspectiva comunicativa, enfatizando as interações sociais que se centram em dimensões sociais que provocam a exclusão e as que levam para a inclusão, pois o objetivo chave da metodologia escolhida está centrado na transformação da realidade social (GOMÉZ et al, p. 13).

Ressaltamos que, a escolha metodológica vai além da busca de compreensão da realidade investigada, é tomada de posição política e ideológica com compromisso de transformação de uma realidade excludente, hierárquica e socialmente desigual.

Para maior esclarecimento sobre a Metodologia Comunicativa (MC) este capítulo está organizado em duas partes: a primeira que trata dos fundamentos teóricos bem como a apresentação das técnicas de coleta e de análise de informações da metodologia escolhida. Já na segunda parte, buscamos descrever como se deu o desenvolvimento da investigação, o percurso da pesquisadora no local da pesquisa juntamente aos participantes, evidenciando às técnicas de coleta de informação utilizadas.

4.1 - Bases teóricas da Metodologia Comunicativa

Goméz et al (2006, p.11-12) indicam que muitos autores ao analisarem a sociedade atual, denominaram-na de diferentes maneiras, evidenciando pontos distintos da mesma. A sociedade da informação que enfatiza a capacidade de selecionar e processar a informação; sociedade do conhecimento centralizada no processamento da informação como fonte geradora do conhecimento, e sociedade do risco que por causa da expansão da ciência e da tecnologia não consegue prever os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais que podem gerar consequências irreversíveis para as pessoas e para o ambiente onde elas estão. Os autores apontam que todas essas concepções de sociedade compartilham um ponto comum - o diálogo, que se constitui como uma “nova categoria social inerente às relações sociais, influenciando todos os âmbitos da vida, tanto no econômico e político como o pessoal o familiar e social”. (GOMÉZ et al 2006, p.11-12)

Assim, compreendemos que, muitas vezes, as relações interpessoais buscam não serem baseadas em padrões hierárquicos. As pessoas tendem a questionar decisões que antes eram inquestionáveis, como acontece nas relações de pais e filhos, professores e alunos, entre

outros. Apesar desse movimento dialógico, ainda, se constituem forças e movimentos que buscam a supremacia pelo poder. Do mesmo modo, também surgem movimentos organizados que pedem que as decisões sejam dialógicas, desde as mais simples às mais complexas, e quando é negada a oportunidade ao diálogo, conflitos acontecem.

Assim, na perspectiva de uma sociedade mais dialógica, buscamos uma metodologia na tentativa de dar respostas aos desafios postos à essa sociedade. De acordo com Gómez et.al. (2006, p.12), “[...]o processo de investigação nas Ciências Sociais também pode organizar-se em um marco de ação comunicativa, que implica construir o conhecimento a partir da intersubjetividade e reflexão”, compreendendo que intersubjetividade e reflexão são os fundamentos principais da MC, pois parte-se da compreensão que todas as pessoas envolvidas têm a capacidade de reflexão e autorreflexão. Sobre isso, Gónzalez e Racionero-Plaza (2008) afirmam que:

A metodologia comunicativa crítica que desenvolvemos no Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades - CREA fomenta a colaboração ativa destes coletivos nas investigações em andamento e graças a ela conseguimos alcançar impacto social dos conhecimentos científicos. Uma das chaves reside em espaços de diálogo igualitário, nos quais “as pessoas investigadas”, por meio de um diálogo aberto, trazem seus conhecimentos, desafiando os nossos. A criação de conhecimento científico se produz então mediante um diálogo realizado em condições de igualdade, onde o importante não são os argumentos da força, mas a força dos argumentos (GÓNZALEZ E RACIONERO-PLAZA, 2008 p.118).²⁷

Compreendemos, então, que nesta abordagem, os investigadores assumem o compromisso de estarem junto ao grupo de investigados, “[...]apresentando suas interpretações e discutindo-as por meio da validade de argumentos[...]” (CONSTANTINO 2010, p.103). Portanto, através da metodologia comunicativa crítica, buscamos responder à questão problema, enfocando que “[...]as pessoas podem expressar o que pensam sem mascarar a realidade[...]” (GÓMEZ et. al. 2006 p.77), através da interação e confiança entre os investigados e investigadores. Assim, é necessário que os sujeitos investigados conheçam os objetivos, bem como os resultados obtidos, enfocando a melhoria do contexto e do coletivo.

Gómez et.al. (2006) nos explicam que o foco das metodologias é o conhecimento da realidade social, sendo que estas devem responder com seus respectivos postulados às seguintes perguntas:

²⁷ Todas as traduções presentes neste trabalho foram feitas pela autora.

- Qual a natureza da realidade social? (Dimensão ontológica)
- Como a conhecemos? (Dimensão epistemológica)
- E de que maneira se posicionar para descobri-la, construí-la, transformá-la ou consensuá-la? (Dimensão metodológica)

As respostas a estas questões serão de acordo a teoria social adotada, evocando, assim, um resultado distinto de acordo com as proposições e a maneira de ver o mundo. Nessa direção, os autores acima citados elucidam que para analisar a própria concepção comunicativa crítica, é preciso antes que se considerem as concepções objetivista, construtivista e sócio crítica, com referência às questões que foram levantadas.

Para tanto, a seguir, de maneira sucinta elucidaremos as questões acima referenciadas às suas distintas concepções:

4.1.1 Conhecimento da realidade social: dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

A realidade social é de natureza objetiva - objetivismo – que é inerente à concepção positivista - pondera que a realidade é independente das ações e pensamentos dos sujeitos, ou seja, a realidade é separada dos sujeitos que a conhecem e atuam sobre ela, dessa forma, a validade é dada pela experiência e pela informação que se capta do mundo exterior através da percepção. Parte do princípio de que o conhecimento e valores humanos são objetivos e podem ser medidos e quantificados como os fenômenos naturais.

A realidade social é de natureza subjetiva - construtivismo – concepção da perspectiva interpretativa compreensivista, que concebe a realidade como uma construção social que depende dos significados que os sujeitos a atribuem, a realidade não existe como algo externo, é uma construção humana. A consciência é parte da cultura, dessa forma, se compreende que existe uma sociedade múltipla e plural, construída por acordos sociais.

A realidade social é de natureza dialética se refere a concepção sócio – crítica, pois assume o entendimento de que a constituição da realidade se dá por meio de estruturas que estão situadas historicamente, sendo limitadas, estão consolidadas como estruturas imutáveis. No entanto, o homem através da prática do trabalho e mediado pelas relações que estabelece no processo de produção ele transforma a realidade e se transforma.

A realidade social é de natureza comunicativa se refere a uma concepção que assume que a realidade natural existe independente dos pensamentos ou dos significados que os

sujeitos constroem. Quanto à realidade social, os significados são construídos por meio das interações das pessoas, porque se entende que cada sujeito é capaz de interpretar sua linguagem e suas ações, além da auto compreensão que tem dos indivíduos e da sociedade. Esta concepção entende que os significados são construídos a partir de consensos que acontecem nas interações humanas, com ênfase recai no diálogo e nos acordos firmados nas interações.

Em relação às epistemologias produzidas para estas correntes, destacamos:

Epistemologia objetivista / dualista se refere a concepção no qual os enunciados científicos versam sobre a realidade existente, com a finalidade de explicar e descrever a realidade. Da mesma maneira, com a metodologia adequada é possível conhecer a realidade objetiva, pois as pessoas são investigadas como fatos sociais, abertas a uma investigação objetiva.

Para a epistemologia construtivista / subjetivista não existe uma verdade objetiva para ser descoberta, porque o significado não se descobre se constrói. Esse tipo de investigação se fundamenta na neutralidade do método de pesquisa para compreender as ações e palavras. Quem investiga tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social das pessoas investigadas.

Já a epistemologia sócio crítica/ dialética defende uma epistemologia praxiológica, assumindo que o investigador e o objeto investigado se relacionam interativamente, de maneira que há influências do pesquisador na investigação. Alguns dos princípios dessa concepção são: conhecer e compreender a realidade como práxis; unir teoria e prática: conhecimento ação e valores; orientar o conhecimento para a emancipação dos sujeitos; e envolver os docentes pela autorreflexão. Defende que a pesquisa deve propiciar conhecimentos, que possibilitem a libertação e emancipação dos sujeitos, buscando uma melhor distribuição do poder e recursos sociais, com vistas a uma sociedade mais justa e democrática.

A epistemologia intersubjetiva / dialógica defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. Ela se baseia na validade do consenso permanente, sem coerção ou imposição de decisões. É uma proposta metodológica, na qual o conhecimento é produto de diálogo intersubjetivo, sendo a ciência uma forma de produção de enunciados verdadeiros sobre como compreendemos a realidade. Isso remete a não neutralidade da ciência, por isso, deve-se considerar a possibilidade de apreensão dessa realidade estar submetida à pretensão de poder. Nesse sentido, para que se possa evitar que tais pretensões interfiram no conhecimento da realidade, buscou-se estabelecer critérios que levem a

abordagens éticas da investigação social. Para tanto, a investigação deve se sustentar em critérios baseados nas pretensões de verdade, retitude e veracidade.

Nesse entendimento, conhecer a realidade implica em compreendê-la, interpretá-la e, sobretudo transformá-la por meio da intersubjetividade, reflexão e autorreflexão. Sendo essa a principal característica que diferencia a concepção comunicativa da sócio crítica – As interações são a base para se conceber e transformar a realidade, considerando uma interpretação conjunta da realidade social - em base de igualdade - entre investigadores e investigados.

Em relação, às metodologias, explicitamos:

Quanto à concepção Objetivista - Metodologia quantitativa- assume um modelo positivista das Ciências Naturais, pois, busca explicar a realidade social através de uma análise objetiva, nesse caso, não é relevante a compreensão e interpretação dessa realidade social pelos sujeitos, pois não se leva em conta a intersubjetividade, nem a construção social dos significados. Os fenômenos sociais são considerados como objetos que podem ser isolados, analisados e explicados. A pesquisa tem como objetivo descobrir como a realidade social funciona, assim, busca-se estabelecer uma relação de causa e efeito, respaldada por dados empíricos e estatísticos que foram coletados por métodos de investigação quantitativa, desse modo, quem investiga seleciona grupos naturais sem intervenção.

A concepção construtivista - metodologia qualitativa - reconhece a complexidade das relações sociais, por isso, não busca nem as descrever nem as explicar, dessa maneira não é importante a relação causa e efeito nem a distância entre investigador e objeto. Neste enfoque o importante é compreender e interpretar a realidade social com intuito de se saber como os sujeitos constroem e qualificam a realidade social. Para tanto, a metodologia é qualitativa e o processo de investigação é interativo. Os dados são coletados através de entrevistas, observação participante, grupos de discussão, relatos de vida, análise de documentos, entre outros.

A metodologia sócio - crítica - a dialética e a praxiologia - defende uma metodologia dialética participativa e democrática, na qual se cria uma situação de interação, de diálogo entre investigador - que é considerada uma pessoa mais esclarecida - e investigado para que saiam da condição de ignorância, gerando, assim, autoconsciência da realidade social e capacidade de tomar decisões para transformá-la. Trata-se de uma metodologia participativa que é feita em benefício das pessoas participantes da investigação, sendo uma atividade educativa de investigação e ação social. Através do processo dialético as pessoas formulam e analisam os problemas e as possíveis resoluções num movimento de reflexão-ação, que ocorre

de forma conjunta. Um exemplo é a investigação pesquisa-ação que num mesmo processo busca conhecer e atuar na realidade social através das práxis (ação-reflexão-ação).

Já a metodologia comunicativa - o diálogo - tem a pretensão de não somente descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas também estudá-la para transformá-la, enfatizar ainda como os significados são construídos comunicativamente através da interação entre as pessoas, pois somente desta forma se pode construir o objeto de estudo através de interpretações e reflexões das pessoas participantes na realidade que querem transformar. Para tanto, as técnicas de coleta de informações são relatos comunicativos de vida, observações comunicativo-críticas e grupos de discussão comunicativos que compreendem a análise juntamente com os participantes, uma vez que, esta metodologia busca à participação das pessoas investigadas em igualdade com os investigadores, propiciando assim uma construção de significados, por meio das interações, tendo como princípios o diálogo igualitário e a transformação dos contextos hierárquicos, e de dominação. Dessa forma, em função de sua perspectiva, na qual os sujeitos são agentes sociais com capacidade de transformação, com capacidade de reflexão e diálogo, tal metodologia possibilita a mudança das estruturas do sistema, superando à racionalidade técnica pela comunicativa.

Assim, ao apresentar e analisar as principais abordagens teóricas buscamos traçar um panorama das concepções, que contribuíram para a elaboração da Metodologia Comunicativa, mostrando as limitações das abordagens anteriores e os avanços que esta traz nas dimensões apresentadas. Segundo Gónzalez e Racioneiro-Plaza (2008, p.119) “o problema do paradigma objetivista é que não analisa a realidade para além dos sistemas, demasiadas vezes esquecendo as vozes e conhecimento das pessoas”. Os autores continuam explicando que “por outro lado, o paradigma subjetivista se concentrou em destacar as vozes dos sujeitos sociais não dando atenção suficiente ao conhecimento acumulado através do sistema científico”. Em relação ao paradigma sócio crítico, este traz um avanço às pesquisas já que prioriza metodologias que destacam o sistema e o mundo da vida, contudo, ainda há relações hierárquicas que menosprezam os conhecimentos dos sujeitos investigados, que são tidos numa posição de alienação, somente o pesquisador, detentor de conhecimentos científicos é que tem conhecimentos válidos.

4.1.2- Fundamentos Teóricos da Metodologia Comunicativa Crítica

A metodologia comunicativa também se fundamenta nas teorias da sociedade dual que faz diferença entre sistema e mundo da vida, enfatizando tanto as estruturas quanto os sujeitos, tem como objetivo a superação de desigualdades sociais que se dá por intermédio da intersubjetividade e reflexão crítica, com ênfase no diálogo, pois a transformação da realidade social é objetivo-chave para esta proposta metodológica.

Sobre a questão do mundo da vida e sistema Habermas (2012) assevera que o mundo da vida é colonizado pelo sistema, que está desconectado do âmbito de ações do mundo da vida, impondo uma racionalidade - a instrumental que prioriza a relação calculada entre meios e fins. Já o mundo da vida é formado pelo mundo objetivo relacionado à cultura, mundo social relacionado às regras e normas da sociedade e por fim ao mundo subjetivo que diz respeito à personalidade da cada pessoa. No mundo da vida as relações são fundamentadas na razão comunicativa, a qual reordena criticamente os elementos do mundo da vida, contribuindo para sua reprodução ou atualização.

Em decorrência dessa posição, nas formulações de Habermas (2012), é possível entender que as três esferas do mundo da vida (mundo objetivo, social e subjetivo) coexistem de maneira articulada, e possibilitam uma compreensão mais clara acerca de como cada sujeito se adequa neste mundo e como atua sobre ele, pois é no horizonte do mundo da vida que as pessoas se entendem sempre. Isso se refere então a como os sujeitos, num processo de comunicação e diálogo, articulam e definem o mundo objetivo e social que dividem na busca de compreensões a partir do mundo subjetivo de cada sujeito participante do diálogo.

Diante disso, Habermas (2012) considera que a ação comunicativa depende de um processo de interpretação coletiva, na qual os participantes fazem referências a algo no mundo subjetivo, no mundo social e no mundo objetivo simultaneamente, mas não necessariamente que o falante tenha que enfatizar os três elementos em sua ação, podendo fazer referência a um apenas. Habermas (2012b, p.221) explica ainda que “os falantes e os ouvintes utilizam os sistemas de referência dos três mundos como uma moldura no interior, da qual tecem e interpretam definições comuns relativas a situação de sua ação”.

Isso ocorre porque o contexto do mundo da vida serve de pano de fundo às ações pautadas na razão comunicativa, na qual os sujeitos têm disposição a linguagem e ação. Nesse sentido Habermas (2012^a, p.49) considera que é racional a pessoa que “[...]é capaz de justificar suas ações perante contextos normativos existentes”. Também é denominado

racional aquele que “[...]interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos; mas muito mais quando ela é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares” (p.52). E por fim declara que é denominado racional “[...]uma pessoa que se comporta com disposição positiva diante do entendimento, e diante de problemas de comunicação, reage de modo que reflita sobre as regras” (p.55).

Habermas (ibid.) explica que a validade das exteriorizações não pode ser empiricamente ignorada, nem fundamentada de forma absoluta, então surgem questões que a lógica da argumentação irá responder, porque os “[...] argumentos são meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber” (p.61/62).

Portanto, enquanto pesquisadora busquei responder à questão - **“Como os sujeitos da ‘Escola Vale dos Sonhos’ compreendem as dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das AEE na escola?”** - a partir da análise da compreensão dos sujeitos que vivenciam a transformação social e cultural do processo de mudança da escola em Comunidades de Aprendizagem, e por meio de diálogo intersubjetivo, no qual ciência e conhecimentos tácitos se entrelaçam, para que novos conhecimentos sejam produzidos.

Gómez et al. (2006) esclarecem que ainda há limitações para a efetivação de uma sociedade mais dialógica, por causa dos muros da tradição hierárquica, que vão desde a distribuição desigual do trabalho doméstico ou em outros âmbitos da vida tais como; as burocracias dos partidos políticos e os meios de comunicação. Contudo, é importante ressaltar que ao nos remetermos a uma sociedade dialógica não nos referimos a uma sociedade sem conflitos ou discordâncias, mas entendemos que o diálogo possibilita à prevenção ou até a resolução dos mesmos.

Assim, Gómez et al (2006) apontam que as organizações humanas se orientam muito mais pela razão do que pela imposição em todos os âmbitos da vida. Nesse sentido, as metodologias de investigação também devem levar em conta as relações intersubjetivas que ocorrem nas interações sociais. Isso implica na posição que o investigador deve assumir, buscando realizar análises complexas que envolvem múltiplas dimensões difíceis de compreender a partir de metodologias tradicionais.

Habermas (2012a p.213) explica que é fundamental enquanto pesquisador nessa perspectiva dialógica estar “dentro” do processo, quer sejam ações, instituições, produtos do

trabalho, palavras, relações cooperativas ou documentos, pois somente assim pode-se compreender uma exteriorização simbólica.

O mundo da vida só se abre ao sujeito que é capaz de fazer uso de sua competência para a linguagem ou para ação, criando acesso para a participação do sujeito na comunicação das pessoas envolvidas, tornando-se ele mesmo um envolvido, no entanto, afirma Habermas (2012), que “quando o intérprete se restringe a observação em sentido estrito, ele somente percebe os substratos físicos das exteriorizações, sem entendê-las” (ibid, p.217).

O pensamento de Habermas (2012) converge com o pensamento de Freire (1985), ao referir-se que a pessoa (no caso o pesquisador) só é capaz de ser entendido e se fazer entender num ato comunicativo se este domina os símbolos linguísticos. Freire (1985) explica que

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1985, p. 45-46)

Nessa direção, Freire (1985, p.44) aponta para a relevância da comunicação ao afirmar que “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”. Freire (2013, p. 130) ainda ressalta que na vida humana não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se encontra no meio do fenômeno vital que é a vida, pois “[...]conviver [...]implica em comunicar-se[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 1994, p.37).

Assim, a capacidade humana de compreender o mundo aumenta à medida que o homem demonstra aptidão de pronunciá-lo por meio de comunicação recíproca. Freire (1985) ao evidenciar que as trocas entre os homens efetivam-se pelo diálogo refere-se que quanto mais os homens envolvem-se em experiências de trocas de ideias, de opiniões, de conhecimentos, mais ampliam sua capacidade de dar sentido à sua compreensão de mundo. Diante disso, Freire (1985) esclarece que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que,

como conteúdo da comunicação, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fôsse um puro comunicado, não seria um significado signifiicante mediador dos sujeitos (FREIRE, 1985, p.45. Grifos do autor).

Freire (2013) e Habermas (2012) nos ajudam a compreender melhor a relação investigador/investigado, distanciando-nos de concepções estruturais funcionalistas. Nessa perspectiva, Gómez et.al. (2006) nos indicam sete postulados que são assumidos no tocante à análise e interpretação da realidade e que se fundamentam em outros autores. Além dos dois acima citados, Chomsky e Searle analisam as competências linguísticas, Mead se apoia no interacionismo simbólico e Beck trabalha com a análise social e a criação do conhecimento dialógico.

Estes sete postulados são:

Universalidade da Linguagem e da ação: De acordo com Habermas (2012) todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, ou seja, cada sujeito é capaz de agir e comunicar sobre sua vida e suas ações, pois estas são capacidades inerentes e atributos universais. Nesse sentido, podemos afirmar que não há culturas ou saberes superiores, são apenas diferentes.

As pessoas são agentes sociais transformadores: Trata-se da capacidade de reflexão e atuação de todas as pessoas na sociedade através do diálogo horizontal. Assim, o investigador não é o “ser iluminado” que detém o saber e as condições para ações transformadoras. Todos, investigador e investigado por meio do diálogo intersubjetivo podem atuar na sociedade, transformando a realidade social, na qual estão inseridos.

Racionalidade comunicativa: Assim como a Metodologia Comunicativa considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação, também assume que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais competências e do diálogo igualitário.

Sentido comum: A investigação comunicativa busca conhecer o sentido comum das ações investigadas por meio da interação e diálogo intersubjetivo entre investigador e investigado.

Sem hierarquia interpretativa: Conforme já postulado anteriormente, no processo investigativo e de análise da metodologia comunicativa considera que todos os pressupostos interpretativos das pessoas investigadas podem ter tanta solidez quanto o do investigador, ou seja, os sujeitos têm condições de interpretar e compreender o mundo social. Dessa forma, o investigador, através do diálogo intersubjetivo, garante não só ao pesquisador, mas aos próprios sujeitos participantes da pesquisa a interpretação e a reflexão sobre os dados.

Igual nível epistemológico: Na mesma direção do postulado anterior a investigação comunicativa elimina o desnível epistemológico do processo de pesquisa, na qual os investigadores e investigados situam-se no mesmo nível tanto na investigação quanto na interpretação das ações, pois o fundamento dos argumentos está na vivência e saberes.

Conhecimento dialógico: O enfoque está em como os sujeitos interpretam e dão sentido a própria realidade, integrando, assim, a dualidade objeto/sujeito através da capacidade de reflexão e autorreflexão no qual o conhecimento está baseado nas interações entre as pessoas e grupos advindo da comunicação fundamentada em pretensões de validade e não de poder.

Outro importante fundamento para a MC é o conceito de aprendizagem dialógica que concebe que a aprendizagem se dá por meio das interações sociais. Na prática esse conceito se materializa em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997), como já destacamos, servem também de referência para esta metodologia, pois pressupõe que o ato comunicativo pode gerar transformação, mudando, desta forma, os contextos desfavoráveis.

Gómez et. al. (2006) ainda nos explicam que ao se investigar é necessário um contexto favorável que possibilite seu desenvolvimento, uma vez que a racionalidade comunicativa implica em entendimento, e esta tem menos a ver com a aquisição do conhecimento do que com o uso que se faz dele, diante disso, Habermas (2012) explicita que

racionais, com maior ou menor intensidade, podem ser tanto pessoas que dispõem de saber quanto declarações simbólicas, ações verbais, comunicativas ou não comunicativas que concretizam o saber. Como “racionais” podemos designar homens e mulheres, crianças e adultos, ministros de Estado ou motorista de ônibus [...] (HABERMAS, 2012, p.32).

Esclarecemos que os conhecimentos científicos são importantes, e eles não são desprezados, aliás, possuem função primordial no papel do investigador, já que este tem a responsabilidade social de incorporar ao diálogo esses conhecimentos disponíveis na comunidade científica. Contudo, na relação investigador/ investigado não há pretensões de poder ou posições hierárquicas, na qual aquele que “sabe mais” possui a verdade. Pelo contrário, essa relação de investigação promove a igualdade, através do diálogo igualitário, propondo a construção do significado e evocando os sentidos das práticas sociais a partir das interações.

4.2 - Técnicas de Coleta e Análise de dados

As técnicas de coleta de dados também assumem a perspectiva dialógica, podendo ser quantitativas ou qualitativas, enfatizando a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Para melhor compreensão do processo de investigação comunicativa, a seguir, brevemente descreveremos o que é indicado por Gómez et. al. (2006) ao que se refere ao processo de coleta de dados.

4.2.1 – Processos de investigação comunicativa crítica

Gómez et. al. (2006) explicam que o processo de uma investigação é constituído por alguns componentes que se materializam em ações, sendo um deles formular a questão problema da pesquisa. Os autores seguem explicitando que “[...]fazer uma boa revisão de literatura é chave para elaborar o marco teórico da investigação[...]” (ibid. p.64), além disso, essa revisão também favorece às condições para: contextualizar o trabalho e o tema mais atual de estudo; referenciar os trabalhos que convergem sobre o mesmo assunto, podendo, assim, ampliar o conhecimento e estabelecer uma continuidade com as contribuições já feitas, dessa forma descobrir se há alguma polêmica importante em volta do problema que se pretende investigar, pois as contribuições da comunidade científica são imprescindíveis para um avanço qualitativo no campo das ciências sociais (ibid. p.64).

É importante ressaltar que a Metodologia Comunicativa Crítica segue postulados que possibilitam às pessoas investigadas e investigadores expressarem as opiniões sem mascararem a realidade. Isso acontece porque há interação constante entre investigador e investigado, que conhecem os objetivos do estudo e sabem que os resultados visam à melhoria do contexto investigado.

Em relação à coleta de dados, Gómez et.al.(2006) orientam que as técnicas podem ser quantitativas ou qualitativas, podendo para a primeira utilizar-se de questionários, testes. Para a qualitativa pode-se utilizar as seguintes técnicas: relato comunicativo crítico, observação comunicativa crítica, e grupo de discussão comunicativo crítico. Assim os referidos autores nos ajudam a compreender que, “o que possibilita a garantia da informação é o procedimento e a rigorosidade com que os investigadores abordam o estudo” (ibid. 2006 p.78-79). Para esta pesquisa lançaremos mão das técnicas de coletas qualitativas, sendo utilizadas as mencionadas acima, por isso, nos deteremos um pouco sobre elas para uma compreensão mais aprofundada quanto ao percurso da pesquisa.

4.2.1.1- Relatos de Vida

De acordo com Gómez et al. (2006) é uma técnica que tem como fundamento o diálogo entre o investigador e investigado com a pretensão de reflexão e interpretação da vida cotidiana. Isso serve para levantar aspectos do presente e passado e expectativas do futuro, por isso, é importante as reflexões e as interpretações das experiências dos investigados.

Trata-se de um processo cooperativo de entendimento, no qual participam ambos, pesquisador e investigado dos próprios pressupostos acerca do mundo da vida, no qual o investigador lança mão de seus conhecimentos científicos sobre o tema proposto, contrastando com as vivências e saberes do investigado. Os autores ainda explicam que também é necessário, que após análise do relato haja o retorno ao investigado, para que se consensuem os resultados, ampliando e aprofundando os aspectos que julguem necessário, possibilitando à validade das interpretações.

4.2.1.2- Grupo de Discussão

Esta técnica, de acordo com Gómez et al. (2006), consiste em uma conversa cuidadosamente planejada, para se obter informações sobre um tema determinado. O diálogo igualitário deve ser respeitado sempre, pois cada participante precisa ter sua fala e o silêncio respeitados, pois busca-se confrontar as subjetividades individuais com as do grupo, para que haja construção coletiva do tema em estudo. Esta técnica é apropriada quando se pretende descrever e compreender as percepções sobre uma determinada situação, um fenômeno através de informações exaustivas sobre as necessidades de interesses e preocupações de um determinado grupo social. Deve ser realizado em um ambiente familiar com pessoas participantes que também já se conhecem e que frequentemente estão reunidas para realizarem diversas atividades. Assim como na técnica anterior possui também uma orientação comunicativa que pressupõe o retorno ao grupo das análises levantadas, para que possam ser ampliadas, aprofundadas ou até mesmo questionadas, para que proporcionem a validade das interpretações. É por isso que esta técnica tem se tornado mais importante na investigação social.

4.2.1.3 Observação Comunicativa

Esta técnica consiste em levantar informações, presenciando diretamente o fenômeno e relatando suas impressões tendo também a oportunidade da validação do que foi redigido pelo do grupo observado. A observação comunicativa e todas as técnicas com orientação comunicativa pressupõem igualdade dos significados e interpretações das ações, motivações, habilidades e elementos da linguagem não verbal. Deve haver um momento de diálogo antes da observação, no qual é evidenciado os objetivos e o que se pretende observar, e ao final, também para validar o que foi escrito. Isso acontece na busca da transformação que acontece através da interação comunicativa e do diálogo igualitário. Assim como toda técnica de orientação comunicativa é necessário a devolutiva das análises ao grupo para que haja validação das interpretações.

4.2.1.4 Entrevista em profundidade

A entrevista em profundidade é uma técnica muito utilizada nas pesquisas realizadas sob a metodologia comunicativa crítica, mesmo esta não sendo citada por Gomez et.al. (ibid.). Esses autores explicam que foram evidenciadas algumas técnicas qualitativas e vão mais além ao esclarecerem que é possível utilizar outras técnicas se estas são aplicadas sob orientação comunicativa. Nesse sentido, Mello (2006, p.17) assevera que “a entrevista comunicativa em profundidade envolve vários encontros com o/a participante, em diferentes lugares de seu cotidiano, para falar sobre aspectos deste cotidiano”. A autora ainda esclarece que “a transcrição da entrevista é revisada pela pessoa entrevistada e a análise dos dados é discutida com ela. Neste processo, pesquisador/a e participante se comprometem com a compreensão do tema investigado” (ibid.).

Assim, evidenciamos os procedimentos metodológicos utilizados em todas as técnicas e alguns são passos fundamentais para a análise e compreensão dos dados. São eles:

- 1- Elaboração de roteiros de orientação para a realização do relato comunicativo, entrevista em profundidade e também do grupo de discussão comunicativo.
2. Realização do relato, das entrevistas e grupos de discussão (gravação em áudio).
3. Transcrição da gravação dos dados realizados pelas pesquisadoras.
4. Audição, conferência e correção da transcrição pelas pesquisadoras.
5. Atribuição de nomes fictícios para os participantes das técnicas.
6. Leitura exhaustiva dos dados.
7. Levantamento de temáticas extraídas dos dados e dos roteiros de orientação.
8. Identificação de parágrafos e/ou frases (falas dos sujeitos) comunicativos.

9. Numeração dos parágrafos comunicativos.

10. Identificação de trechos referentes a elementos transformadores, elementos excludores e as recomendações com a finalidade de reflexão sobre a implantação do Projeto de Comunidades na Escola Estadual “Vale dos Sonhos”.

11. Organização dos dados coletados em forma de texto.

12. Destaque dos trechos: encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros (trechos dos parágrafos e/ou frases referentes às temáticas e às dimensões) contemplando as seguintes dimensões: transformadora e excludora (por tema e agrupamento dos dados).

13. Elaboração de dados nos quadros sínteses, por temática, dos elementos transformadores e elementos excludores na realidade analisada intersubjetivamente.

14. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes, para os acertos na interpretação intersubjetiva.

4.2.2 Análise de dados

A análise dos dados consiste na participação efetiva dos entrevistados, porque segundo Gomez et.al. (2006 p.94) o investigador pode ter visão pré-concebida sobre a realidade dos sujeitos investigados. Por isso há necessidade do consenso na interpretação dos dados. Dessa forma, cabe ao investigador elaborar a interpretação do que foi coletado e depois levá-la aos participantes da pesquisa. Nesse momento, a interpretação pode ser ampliada e aprofundada e/ou até mesmo modificada, caso o investigado entenda que a interpretação não diz respeito ao dado coletado.

Gómez et al (2006) explicam ainda que esta metodologia busca a transformação social, por isso, na realização de análises de todos os trabalhos sob essa perspectiva metodológica é necessário a inserção da categoria de análise, que identifica as barreiras que impedem à transformação, evidenciando as ‘dimensões excludentes’²⁸ com apontamentos de proposições para a superação destas, além de apresentar as ‘dimensões transformadoras’²⁹ que mostram ações que superam os obstáculos, portanto, as análises estão condicionadas as essas duas dimensões.

²⁸ Relacionadas às ações e fatores considerados barreiras para a efetivação de qualquer ação superadora de desigualdades e que impedem a aprendizagem, transformação social e cultural.

²⁹ Relacionadas às ações e fatores que facilitam as ações superadoras de desigualdades, a melhorar a aprendizagem, favorecendo a transformação social e cultural.

Outra orientação importante é quanto ao tipo de manifestação do discurso, que está relacionada às interpretações e interações, nas quais se baseiam a informação coletada, a saber: interpretação espontânea – que se refere a uma análise imediata da realidade (não reflexiva); interpretação reflexiva - uma análise intersubjetiva, com os argumentos da pessoa pesquisada e por fim às interações que se estabelecem entre os sujeitos da pesquisa com o propósito de transformação através de influências recíprocas, que fazem parte do mundo da vida, surgindo novos significados que são coletados nas análises.

A partir dessas considerações, evidenciamos os componentes da análise qualitativa, que são passos fundamentais para a análise e compreensão dos dados. São eles: transcrição, codificação, agrupamento, descrição e interpretação. Após o relato comunicativo ou o grupo de discussões, se transcrevem as gravações, identificando com uma referência (RC1, por exemplo). Assim, o pesquisador/a prossegue o trabalho com a determinação das unidades de análise, que podem ser frases, parágrafos, palavras, anotando na margem de cada uma delas o código correspondente. Em seguida, organiza o agrupamento das unidades de análise codificadas, conforme a estrutura do quadro ou matriz de análise, levando em conta as categorias, dimensão e tipo de manifestação do discurso.

Quanto aos níveis de análise, estes podem ser básico e amplo. No nível básico, as categorias são identificadas e depois cruzadas com as dimensões exclusoras e transformadoras. O quadro a seguir exemplifica a análise no nível básico:

Quadro 6: Nível básico de análise

	Sistema	Mundo da vida
Dimensões Obstaculizadoras	1	2
Dimensões Transformadoras	3	4

Fonte: Gómez et al. p. 103

Já, no nível amplo há o cruzamento da categoria e da subcategoria com as dimensões e os tipos de manifestações do discurso. Exemplo de nível amplo de análise: categorias, subcategorias, características, dimensões exclusoras e transformadoras, e tipos de manifestação do discurso. O quadro abaixo apresenta-se para ilustrar o indicado.

Quadro 7: Nível amplo de análise

	Sistema			Mundo da vida		
	Centro educativo	Administração educativa	Cultura	Família	Adolescentes	Cultura
	Gênero(a)			Origem étnica (b)		
Interpretações espontâneas exclusoras	1	2	3	4	5	6
Interpretações reflexivas exclusoras	7	8	9	10	11	12
Interações exclusoras	13	14	15	16	17	18
Interpretações espontâneas transformadoras	19	20	21	22	23	24
Interpretações reflexivas transformadoras	25	26	27	28	29	30
Interações Transformadoras	31	32	33	34	35	36

Fonte: Gómez et al. p. 104

Para este trabalho, lançamos mão da análise em nível básico. Assim, seguindo os princípios da Metodologia Comunicativa, os temas destacados dos instrumentos utilizados na coleta de dados foram agrupados, juntamente com as dimensões de análise que estão propostas no quadro a seguir:

Quadro 8: Quadro das categorias e dimensões

	Dimensão Transformadora	Dimensão Exclusora
A compreensão do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem		
O processo pedagógico		
Relações interpessoais		
Democratização da participação da comunidade escolar		

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo modelo proposto por GOMEZ et. al. (2006)

Nesse sentido, a análise de dados está situada num processo de implantação e os desdobramentos das ações do Projeto CdA na Escola “Vale dos Sonhos”. A partir desses quatro temas articulados às dimensões de análise proposta acima, buscamos responder à questão problema, a partir dos objetivos propostos, e assim chegarmos aos resultados.

Os resultados serão apresentados por meio de um quadro, com categorias sistema e mundo da vida e as dimensões já explicitadas (transformadora e excludora), de cada tema. Este quadro pode assim ser exemplificado:

Quadro 11: Resultados das análises

	Sistema	Mundo da Vida
Fatores Transformadores	1	2
Fatores Excluidores	3	4

Para esclarecimento, tudo o que foi analisado e interpretado pelo investigador deve ser levado às pessoas investigadas: os quadros elaborados por temas, que foram destacados nas falas, os quadros-síntese, que contêm os elementos transformadores e excludores na perspectiva do pesquisador além das primeiras interpretações construídas pelo investigador. Assim, espera-se que de maneira racional sejam consensuadas às proposições entre pesquisador e as pessoas participantes da pesquisa.

Finalmente, é preciso redigir um relatório com resultados obtidos através das diferentes técnicas, com ampla divulgação dos resultados não só para o âmbito da comunidade científica, mas também para o âmbito escolar, institucional e também para a comunidade de participantes da presente investigação. Ao fazê-lo, evidencia-se o caráter social da pesquisa

Assim, concordamos com GABASSA (2009, p.96) ao afirmar que a escolha desta metodologia “[...]representa não apenas uma escolha metodológica em si, mas uma opção e um compromisso diante das desigualdades vividas no mundo[...].” A autora continua “[...] uma escolha não só de denúncia da realidade, mas de anúncio de novas possibilidades, de compromisso com a transformação da realidade que não é apenas investigada, mas também vivida e compartilhada” (ibid.).

Por isso, esta é a abordagem metodológica adotada para esta pesquisa. A seguir será descrita a trajetória da mesma, evidenciando o local onde a pesquisa foi desenvolvida, o tempo para a sua realização e as relações intersubjetivas entre investigador, gestão, professores, aluna, funcionários da escola e voluntária da universidade.

4.3 - Local, tempo e as relações intersubjetivas: o desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada numa escola estadual, de um bairro situado na periferia urbana do município de Rondonópolis/MT, será denominada como “Escola Estadual Vale dos Sonhos”. Vale ressaltar que aqui trataremos a escola com o nome fictício de “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, visando à garantia do sigilo das fontes de informação da pesquisa.

Esta escola foi escolhida por ser a única em Mato Grosso em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem. Esse processo se iniciou em 2012, quando a diretora (gestão 2012/2013) da escola solicitou a apresentação do Programa Comunidades de Aprendizagem à Professora da Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus de Rondonópolis-UFMT (responsável pelo Projeto e orientadora desta pesquisa) ao corpo docente. Após realizar uma sensibilização juntamente com funcionários, e logo em seguida com alunos (as) e familiares, iniciou-se o processo de transformação da unidade de ensino básico, contudo a transformação ainda não se efetivou, pois ainda não se efetivou a gestão democrática com a participação ativa dos familiares e a oferta das AEEs. Assim, no processo de transformação, a escola vem proporcionando atividades educativas de êxito.

4.3.1- Como a pesquisa se constituiu: Informações relevantes

Os primeiros contatos realizados por mim, na condição de pesquisadora com a Escola Estadual “Vale dos Sonhos” aconteceram no início do segundo semestre de 2014, juntamente com a professora orientadora desta pesquisa, que é a responsável pelo Projeto Comunidades de Aprendizagem na Escola. Assim, no referido ano, pude participar como voluntária das atuações educativas de êxito ali ofertadas, biblioteca tutorada, grupos interativos e tertúlia literária dialógica.

Esses primeiros contatos foram importantes para que eu pudesse conhecer as pessoas da escola, professores, professoras, equipe gestora, funcionários e alunos. Além da aproximação com as pessoas da escola, pude conhecer um pouco sobre a unidade de ensino “Vale dos Sonhos” as necessidades, os avanços e como estavam sendo desenvolvidas as atuações educativas de êxito. Outra importante questão é que estar próximo da escola suscitou em mim o desejo de entender porque a escola, mesmo depois de conhecer o Projeto e vivenciar algumas fases do mesmo não teve a transformação efetivada.

A partir dessa inquietação e de um breve levantamento bibliográfico feito sobre o tema (e apresentado no capítulo 03) percebi que nenhuma pesquisa e estudo tratava diretamente sobre uma experiência pela qual a Escola “Vale dos Sonhos” vivenciava.

Diante disto, decidi aprofundar o conhecimento sobre essa experiência da escola, organizando um projeto de pesquisa com a seguinte questão: **“Como os sujeitos da ‘Escola Vale dos Sonhos’ compreendem as dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das AEE na escola?”**

A partir da questão traçamos os objetivos para se chegar a resposta da referida questão. Vale aqui lembrar os objetivos, já mencionados anteriormente, são eles:

Analisar como os sujeitos mais implicados com atuações educativas de êxito entendem dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem; identificar e analisar quais os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas à potencialização das aprendizagens; e identificar na perspectiva de uma ex-diretora, diretora atual, coordenadora, professoras do primeiro e terceiro ciclos, de uma aluna e de uma voluntária os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

Sob orientação da Metodologia Comunicativa iniciamos os trabalhos. Vale reafirmar, de acordo com Constantino (2010), que esta metodologia

busca com rigor científico não só ouvir as vozes das pessoas participantes da pesquisa, mas também acredita que estas são capazes de atuar dentro do seu contexto, superando os obstáculos e transformando a sua realidade a partir das suas próprias reflexões, sendo estas construídas em um diálogo igualitário e com pretensões de validade. Dessa forma, em coletivo surgem alternativas de melhora para situações que se colocam como obstáculos a uma dada realidade (CONSTANTINO, 2010, p.123)

A escolha dos participantes da pesquisa foi feita, sempre levando em conta a necessidade de se responder à questão problema deste estudo. Assim, foram convidados àqueles envolvidos com o Projeto. A partir desse critério foram surgindo nomes de professores e coordenadora que estiveram mais envolvidos na realização das ações de Comunidades de Aprendizagem, na “Escola Estadual Vale dos Sonhos”. Somente para a participação no grupo interativo, o critério foi dialogar com os professores do terceiro ciclo, que foram os que mostraram mais resistência em aplicar o Projeto.

Em todos os contatos com os prováveis participantes da pesquisa, as respostas foram afirmativas, e demonstraram interesse em colaborar com aquele processo, visto que

participaram desde o processo de sensibilização até os desdobramentos atuais do Projeto de Comunidades de Aprendizagem na Escola.

Nesse ínterim, a Professora da UFMT, conversou com a gestão sobre as pesquisas a serem realizadas ali. Então, em abril de 2015, após a definição dos trabalhos e início das atuações educativas de êxito na escola e os ajustes feitos com a coordenação da unidade escolar (além de coleta de dados, também estou no papel de voluntária na reorganização do Projeto Político Pedagógico-PPP para a efetiva transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem) iniciei às idas à escola para a coleta de dados. A coleta de dados ocorreu de abril a setembro de 2015.

O primeiro contato foi com a equipe gestora, repassando a ela a proposta da pesquisa, e as técnicas a serem realizadas nesse primeiro momento: observação comunicativa crítica do momento específico com as coordenadoras e dos estudos dos professores (Sala de Educador³⁰). Nesse mesmo dia, já fiquei para participar dos estudos dos professores. A coordenadora fez minha apresentação ao grupo, explicando o porquê da minha presença ali. Também tive a oportunidade de falar sobre minha pesquisa e esclarecer como era o procedimento da técnica de observação comunicativa crítica. Mesmo com a explicação, os professores sentiram-se incomodados por estarem sendo observados, contudo, ao final, fiz a leitura das minhas observações sobre o momento de estudos, então pedi que se alguém tivesse dúvidas ou não concordasse com o que havia relatado, poderia manifestar-se, buscando a retificação do que havia sido redigido. Ninguém se manifestou e naquele momento finalizei a observação.

Em outro momento, uma das coordenadoras relatou-me que após a leitura das anotações realizadas na observação os professores se sentiram tranquilos, pois nessa técnica eles teriam o conhecimento de tudo o que foi registrado, além de poderem pedir a retificação ou correção, caso eles entendessem que o registro não estava se referindo à realidade observada. Como explicado acima, todas as técnicas têm a perspectiva comunicativa, assim, os participantes da pesquisa a todo o momento sabem qual é a intenção do investigador. Isso gera um clima de confiança e também a certeza de que todos os passos são para a compreensão e transformação da realidade.

³⁰ É um Projeto Institucional que visa à formação em trabalho e está inserido na Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica: “O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa” (MATO GROSSO, p. 23-24, 2010).

4.3.2- Participantes da pesquisa

Como exposto acima, o critério para escolha dos participantes da pesquisa levou em conta o envolvimento e aceitação do Projeto. Foram quatro técnicas utilizadas, entrevista em profundidade, relato de vida, observação comunicativa e grupo de discussão. A entrevista em profundidade foi realizada com duas professoras (uma professora do primeiro ciclo e outra do terceiro ciclo), equipe gestora (diretora e uma coordenadora), uma estudante e uma voluntária das atuações educativas de êxito (estudante de pedagogia, participante do GEAD), totalizando seis entrevistas em profundidade, além disso, realizei um relato comunicativo de vida com a diretora em exercício em 2012 e que agora está aposentada.

Tivemos também um grupo de discussão com a participação de seis professores atuantes no terceiro ciclo e observações comunicativas críticas com as coordenadoras e do momento de reunião pedagógica e formação, no qual participaram praticamente todos os que trabalham na escola, com exceção de três apenas.

Em relação às observações realizadas com as coordenadoras foi acordado que aconteceriam todas às terças feiras, no período vespertino com duração de uma hora e trinta minutos; e com os professores, no momento do projeto de formação, que acontecia também às terças-feiras com início às 17h e 15m e término às 20h e 15m, contudo a frequência no grupo de formação aconteceu quinzenalmente. Os outros sujeitos que participaram dos relatos tiveram os dias e locais para as entrevistas agendados previamente. No total a pesquisa envolveu 14 participantes, os quais são caracterizados no quadro a seguir

Quadro 9: Identificação dos participantes na pesquisa

Sujeito	Perfil	Formação	Situação Funcional
Clara	Diretora	Pedagogia	Efetiva
Raquel	Coordenadora	Pedagogia	Efetiva
Ana	Coordenadora	Pedagogia	Efetiva
Maria	Professora	Pedagogia	Efetiva
Régia	Professora	Biologia	Contratada
Liz	Professora	Matemática	Efetiva
Rosa	Professora	Letras	Efetiva
Mary	Professora	Geografia	Contratada
Nilda	Professora	Letras	Contratada
João	Professor	História	Contratado
Malcon	Professor	Geografia	Efetivo

Lara	Aluna	Ensino Médio	Ex aluna
Any	Voluntária	Pedagogia	Voluntária
Léia	Ex diretora	Educação Física	Aposentada

Fonte: elaborado pela autora para a presente pesquisa

Em todo o processo de coleta de dados era esclarecido sobre o Projeto e minha intencionalidade e que os princípios da aprendizagem dialógica também eram válidos para estes momentos. Por isso, busquei estar em permanente diálogo com os participantes desta pesquisa, bem como com todos da escola, já que meu papel não era somente o de pesquisadora.

Em todos momentos que estive na unidade escolar, busquei contribuir, algumas vezes como voluntária em uma das atuações educativas de êxito oferecida pela escola, outras auxiliando a coordenadoras, porque a gestão solicitou que eu pudesse auxiliá-las na condução do processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP³¹.

Quando o pesquisador assume uma postura comunicativa crítica este assume a responsabilidade de estar atuando e contribuindo com o espaço educativo, porque se entende que a instituição escolar não é somente um local, no qual, se coletam dados. É muito mais, é um local de aprendizagens, no qual partilhamos os saberes e buscamos vivenciar em espaços mais dialógicos.

Vale destacar que os agendamentos das entrevistas em sua maioria foram muito tranquilos e bem aceitos pelos participantes, e que também aconteceram algumas situações atípicas que valem ser ressaltadas aqui. A Professora dos anos iniciais aceitou prontamente em participar da pesquisa, mas esclareceu que preferia responder de forma escrita às questões já que tinha dificuldades em ter a voz gravada, pois isso faria com que se sentisse inibida e não conseguisse responder. Como era uma questão, a qual não sabia a conduta pedi a ela que daria a resposta em outro momento porque consultaria a orientadora desta pesquisa sobre como proceder. Então fui orientada a permitir que a professora respondesse às questões, já que de outra forma não conseguiria a entrevista. Então, entreguei à professora o roteiro de perguntas e depois de duas semanas ela me enviou por e-mail as questões respondidas.

Já com a Professora dos anos finais, o problema foi encontrar horário disponível para o agendamento das entrevistas, pois a mesma trabalhava em outra unidade escolar no período

³¹ É importante esclarecer que trabalho no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica e trabalhamos com estudos pedagógicos voltados às necessidades formativas das escolas estaduais. Naquele momento a escola necessitava reorganizar seu PPP, por isso, foi solicitado à Orientadora da pesquisa, Professora Eglen que eu pudesse auxiliar à coordenação na condução dos trabalhos para a reelaboração do PPP, bem como no entendimento dos fundamentos do Projeto de Comunidades de Aprendizagem para serem inseridos no PPP.

vespertino. Para resolver essa questão, agendamos as entrevistas no horário que ela tinha vago entre o intervalo e a última aula do período matutino, como o horário foi insuficiente terminamos a entrevista na outra semana, no mesmo horário em que não tinha aula.

Outro desafio foi a entrevista com a aluna, já que a mesma estava cursando o Ensino Médio em outra unidade escolar e não foi tão simples encontrar o contato dela na escola. Mas com a ajuda da professora do terceiro ciclo (participante da pesquisa) consegui o número de telefone da aluna e entrei em contato e agendamos a entrevista, que aconteceu na casa da aluna participante da pesquisa.

A escolha dessa aluna para participar da pesquisa se justifica porque a mesma estudou na escola até o 9º ano em 2013 (então foi para outra escola, para cursar o Ensino Médio) e em vários momentos os professores sempre relatavam que as mudanças ocorridas no comportamento e no interesse pelos estudos da mesma mudaram drasticamente a partir do início do Projeto na escola. Tanto que a referida aluna passou a ser voluntária na sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, auxiliando a professora com as atividades das crianças.

Outra questão desafiadora, foi a participação dos professores do terceiro ciclo no grupo de discussão. Somente depois de muito diálogo, consegui a participação de seis professores. Isso aconteceu porque os professores do terceiro ciclo desde o início foram os que demonstraram maior resistência em participar do Projeto. E por essa razão sempre argumentavam que não era necessária a participação deles. E a pesquisadora sempre argumentava também que era importante sim, pois buscava entender porque esses professores tiveram dificuldades e resistência quanto a realização das ações referentes ao Projeto.

É importante destacar que todas as técnicas de coletas de dados realizadas na escola foram previamente explicadas, bem como liberadas pela gestão e pelos participantes que assinaram o termo Livre Esclarecido, salvo a aluna que teve o documento assinado pela mãe, por ser menor de 18 anos. Além disso, indicamos que os nomes utilizados são fictícios, com intuito de preservar a identidade dos participantes. No quadro abaixo encontra-se um resumo das técnicas utilizadas.

Quadro 10: Resumo das técnicas utilizadas

Técnicas de Coleta de dados	Quantidade	Técnica de Validação	Técnica de Análise	Total de Parágrafos comunicativos	Fatores Transformadores	Fatores excludores

Entrevista em Profundidade	06	- Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de Validade; -Compromisso	Análise básica: - Dimensões Transformadoras - Dimensões Exclutoras	236	43	46
Relato Comunicativo	01	- Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de Validade; -Compromisso	Análise básica: - Dimensões Transformadoras - Dimensões Exclutoras	49	11	08
Grupo de Discussão	01	Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de Validade; -Compromisso	Análise básica: - Dimensões Transformadoras - Dimensões Exclutoras	38	10	16
Observação Comunicativa	15	Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de Validade; -Compromisso	Análise básica: - Dimensões Transformadoras - Dimensões Exclutoras	26	12	15
TOTAL	23			349	76	85

Destaco aqui, que ao adotar a MC, foi muito mais que aplicar técnicas de coletas de dados. Para mim foi um processo, em muitos momentos, de profunda reflexão, pois tal metodologia exige que realmente devemos ter uma prática dialógica. Exigiu também uma convivência intensa com as pessoas da escola. E essa convivência representou a oportunidade de vivenciar muitas experiências significativas, como os estudos, no qual os professores e funcionários participavam.

Tal convivência me desafiou a compreender minha postura enquanto pesquisadora e como realmente colocar em prática o que é postulado pela MC. Assim, compreendi que simpatia, humildade, respeito e humildade são características importantes a serem realmente assumidas e pelo (a) pesquisador que está comprometido com a transformação social no desenvolvimento da pesquisa.

No próximo capítulo nos deteremos a explicar como se deu o processo de análise dos dados com base no referencial teórico apresentado, organizando-os de maneira que venham evidenciar os objetivos propostos, bem como responder à questão que guiou a presente pesquisa.

5- O PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA “VALE DOS SONHOS”: ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a compreensão das pessoas que compõem a comunidade escolar acerca de como o processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem, com a oferta de algumas atuações educativas de êxito influenciaram na participação de familiares e comunidade de entorno, bem como na relação entre professores/as, alunos/as e gestoras e de que forma esta participação e o diálogo igualitário, intrínseco às relações em CdA, têm interferido na busca da efetiva transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem.

Ressaltamos aqui, de acordo com o documento do CREA que “a metodologia comunicativa converte as pessoas ‘investigadas’ em sujeitos ativos e participantes da investigação e da construção do conhecimento da investigação” (CREA apud CONSTANTINO 2010, p. 101). Assim, a análise somente é validada quando é levada ao participante, é comunicada a ele, tornando-a comum, para que efetivamente se constitua em uma análise intersubjetiva.

Nessa perspectiva, organizamos os dados nos quadros referentes a cada temática e retornamos aos participantes, mostrando a eles a interpretação e a organização dos mesmos. O retorno foi agendado previamente. E assim, com todos os participantes tive a oportunidade do retorno para dialogarmos sobre a organização dos quadros nas dimensões transformadora e exclusora. Esse momento de validação intersubjetiva foi muito relevante para a compreensão mais clara dos dados, possibilitando um diálogo aberto, que ampliou a visão e o entendimento de questões relevantes para a pesquisa. Além disso, surgiram outros dados importantes para o trabalho, que foram registrados e possibilitaram refletir sobre o processo para a implantação do Projeto na “Escola Vale dos Sonhos” e a compreensão sobre as dificuldades e possibilidades da escola efetivar a transformação desta instituição.

Nos propomos a apresentar a organização dos dados no nível básico. Neste nível as informações referentes a cada tema se cruzaram com as dimensões transformadora e exclusora, oferecendo resultados que nos ajudaram a responder à questão, que encaminhou a presente pesquisa, bem como alcançar os objetivos estabelecidos para o estudo, além de apontar indicações de transformações necessárias para superação das dificuldades que a “Escola Vale dos Sonhos” apresenta, para que venha a se tornar uma Comunidade de Aprendizagem.

É importante ressaltar que os temas emergiram após leitura exaustiva das entrevistas em profundidade (EP), do grupo de discussão (GD), do relato comunicativo (RC) e das observações comunicativas (OC). Os temas levantados foram: A compreensão do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem; o processo pedagógico, relações interpessoais, democratização da participação da comunidade.

As análises estão ancoradas na teoria da ação comunicativa de Habermas (2012) e nas formulações de Freire sobre o diálogo. Além disso, recorreremos também aos trabalhos do CREA sobre Comunidades de Aprendizagem e Aprendizagem dialógica, além de autores brasileiros que pesquisam tal assunto, como Mello, Braga e Gabassa (2012).

Começamos apresentando a Diretora Léia, diretora da escola em 2012/2013, responsável por buscar soluções³² a problemas enfrentados pela referida escola. A técnica utilizada com a Diretora Léia foi o relato de vida comunicativo, pois queríamos compreender o que motivou tal Diretora a ir atrás de soluções aos problemas vivenciados (que conheceremos a partir da perspectiva dos participantes) na escola. Então, para nós é relevante entender quais aspectos da trajetória de vida dessa professora apareceram como favorecedores da busca de diálogo com outras instituições e a motivaram a nunca parar de sonhar com uma educação de qualidade social, para cada estudante da “Escola Estadual Vale dos Sonhos”.

Depois, apresentamos a caracterização da “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, evidenciando as dificuldades que esta enfrentava (de acordo com os participantes) antes de conhecer e colocar em prática alguns elementos da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem.

Na sequência, passamos para as análises dos dados organizados nos temas elencados acima, finalizando com um quadro apresentando as possibilidades de a escola transformar-se efetivamente em Comunidade de Aprendizagem.

5.1- A trajetória de vida da professora Léia

A Diretora Léia, formada em Educação Física, cursou a faculdade na cidade de Santa Fé do Sul -SP. Logo após a conclusão do curso, mudou-se para Cáceres- MT, onde residiu e trabalhou na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Depois trabalhou em

³² Tal dúvida é justificada porque o Projeto de Comunidades de Aprendizagem passa a ser divulgado e apresentado em Rondonópolis em 2011, em alguns eventos de educação. Este projeto era pouco conhecido, e o fato de a professora Léia sempre ir em busca de soluções e suporte com as professoras do curso de Pedagogia da UFMT, possibilitou que conhecesse tal Projeto, se interessasse por ele e solicitasse à Professora doutora Eglen Sílvia Pipi Rodrigues que fosse a escola para fazer a apresentação da proposta, ou seja, fosse feita a fase de sensibilização.

uma escola regular. Reside há doze anos em Rondonópolis, e desde sua chegada na cidade, trabalhou na “Escola Vale dos Sonhos”. Atuou nesta escola como Professora de Educação Física por um tempo e depois foi articuladora e diretora, até aposentar-se no início do ano de 2014.

Em 2012, Léia assumiu a direção, sendo escolhida por votos, pela comunidade escolar da “Escola Vale dos Sonhos”. No ano anterior (2011) conheceu a Professora Doutora Eglen Rodrigues, com a qual, manteve contato para que a referida Diretora pudesse apresentar e explicar a proposta educativa à comunidade escolar. Para compreendermos o que motivou a Diretora Léia a ir em busca de ações para resolver os desafios vividos na escola, precisamos voltar em sua trajetória de constituição profissional e também em sua trajetória de estudante, que começou com a iniciativa de seus pais de mudarem para a cidade, onde os filhos teriam condições de estudar:

[...]tivemos pais maravilhosos que sempre nos ajudaram muito, mostraram para a gente um caminho de muita luz de muita personalidade e sempre mostraram que brincar também era importante, não era só fazer os deveres de casa. Meus pais tiveram que mudar para a cidade porque a gente precisava estudar. Minha mãe tinha uma coisa assim ímpar que todos nós tínhamos que estudar, porque ela só tinha até a segunda série e meu pai também. (RC, Diretora Léia, § 01)

Vale aqui ressaltar, o esforço dos pais em propiciar condições favoráveis de estudos aos filhos, pois mesmo eles tendo pouca escolaridade, tinham a consciência da importância dos estudos na vida das crianças. Essa situação vai ao encontro do que Habermas (2012) afirma que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, ou seja, todas as pessoas, independentemente do nível acadêmico ou social são capazes de decidir o melhor para si e buscar condições de realizá-lo.

Outro fator importante a ser destacado sobre essa questão, se refere ao princípio da inteligência cultural (FLECHA, 1997) porque aponta que não importa a origem da pessoa, nem sua posição acadêmica, para que se desenvolva a inteligência cultural, superando a visão, a qual revela que àqueles que não puderam frequentar a escola também tem condições de escolher e traçar caminhos para família.

Freire (1987) ainda explica que enquanto seres humanos temos a possibilidade de transformar nosso mundo, superando uma realidade aparentemente determinada. Compreendemos que os pais da Diretora Léia representam a superação do fatalismo de uma realidade dura e perversa. Quanto à trajetória educacional, a Diretora Léia relata que sua

experiência na escola enquanto aluna, no primeiro ano não foi boa, mas nos outros anos, os professores foram muito bons. Sobre isso a diretora Léia relata:

[...]a minha primeira professora ela tinha uma questão muito séria e depois com o tempo nós descobrimos. Era alfabetizadora. Ela não dava aula para a gente, ela gritava muito. E a outra professora de outra sala que vinha sempre nos socorrer. Então a minha alfabetização não foi muito boa. Eu agradeço muito a minha professora do segundo ano que chamava Teruco, era uma japonesa. Ela foi muito maravilhosa e recuperou a gente. O meu professor Joaquim que deu aula na terceira e quarta série. Ele era maravilhoso! Então, ele percebia as dificuldades de cada aluno e ele focava naquilo, assim eu gostava muito de atividade física, pulava corda como ninguém. Ele criava gincana de pular corda porque sabia que eu ia ganhar. Então ele olhava para cada criança e criava alguma coisa para aquela criança crescer e isso ajudava muito a gente na sala de aula. (RC, Diretora Léia § 01).

Ao terminar a oitava série, mudou de escola e começou o Ensino Médio.

E fiz o primeiro ano do Ensino Médio e no segundo ano eu fiz Magistério... Magistério, aí fiz o segundo e o terceiro e o quarto ano. Porque lá tinha um ano de especialização na pré-escola. Aí no terceiro ano nós podíamos prestar vestibular, prestei vestibular para Educação Física e passei. Fui atleta. Muito tempo joguei voleibol [...]. Ah, tive professores muito bons no Ensino Médio. [...] E aprendi bastante no magistério. Fiz na época também do Magistério, eu fiz um curso, curso de férias que era na Educação Especial. Eu estava de férias e fui fazer esse curso. Foi muito bom, sabe. Os professores, a gente fazia em Jales, os professores eram todos da UNICAMP. [...]. Quando fiz esse curso, eu não imaginava que eu fosse dar aula. Então eu terminei o Magistério, a Secretária de Educação nossa lá da minha cidade me chamou para eu dar aula para a sala especial- Imagina!!? [...] E fazia faculdade também. Aí dei aula. Tinha duas salas especiais. Quando entrei na sala eu olhei para aquilo tudo e falei o que que eu vou fazer aqui? Primeiro eu nunca tinha trabalhado, dado aula e já fui para uma sala especial. Tinha muito material, muito material... material dourado, olha tinha muito material, mas eu nem sabia como usar, porque eu nunca tinha dado aula. Mas aí eu encontrei pessoas lindíssimas que eram os professores que já estavam quase se aposentando também, que eram de um a quatro [...] (RC, Diretora Léia § 02)

A experiência inicial da trajetória acadêmica da Diretora revela que apesar de ter sido difícil, não provocou traumas e nem a perda de sentido na escola. Isso porque as outras experiências se mostraram muito positivas. O professor precisa exercer sua profissão com autoridade diante dos seus alunos. Autoridade é diferente de autoritarismo. Este segundo revela-se castrador da criatividade e da esperança dos estudantes. Sobre isso Freire (1996, p.36) explica que “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se”. Tal autor afirma que “a autoridade coerentemente

democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (ibid, grifos do autor).

Podemos perceber que os professores dos anos subsequentes deixaram marcas positivas, pois, ao relatar suas memórias, a Diretora Léia demonstrou emoção e carinho quando mencionava alguns docentes que passaram em sua vida. Destacamos o Professor Joaquim, mencionado por Léia como um Professor especial, que com sua sensibilidade e ética profissional ensinava, buscando valorizar a potencialidade de cada estudante. Entendemos que esse professor mostrou em sua prática que demonstrava afeição aos seus alunos, mas sem perder de vista a importância do ensino. Sobre isto Freire (1996) afirma que:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p.52 Grifo do autor)

Ainda, podemos inferir que o professor Joaquim e muitos outros professores que passaram pela vida da Diretora Léia, por meio do diálogo, do respeito possibilitaram que Léia pudesse entender o sentido da escola. Sobre isto Flecha (1997, p.35-36) explica que “a chave para que o ensino realize uma contribuição positiva é que promova a comunicação entre as pessoas[...]organizando espaços educativos como espaços de fala em lugar de calar-se”.

No relato acima Léia indica que a não pensava em ministrar aulas, mas suas escolhas foram encaminhando-a tornar-se professora. As experiências vivenciadas no início da profissão foram muito importantes em sua constituição enquanto educadora. Freire (1997, p. 09) explica que o processo de ensinar está relacionado ao ato de educar e vice-versa, e que envolve a paixão de conhecer, nos inserindo numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Assim, uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora é ter disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação de espaço escolar adequado e agradável.

Outro ponto importante a ser ressaltado é o apoio dos professores experientes da escola. Essa questão é muito relevante e discutida entre muitos autores que teorizam sobre formação de professores e apontam ser necessário o apoio dos professores mais experientes,

para que os iniciantes na profissão possam compreender os sentidos da instituição escolar, conseguindo integrar-se na profissão. Além disso, Freire esclarece (1996) que:

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.18).

Compreendemos então que o profissional vai se constituindo professor, na interação com seus pares bem como na formação permanente, que possibilita momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, porque é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Por isso, o próprio discurso teórico, que é necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p.18)

Dessa forma, compreendemos que a diretora Léia aliou o perfil de curiosidade e ousadia ao de humildade e de estar aberta ao diálogo e de aceitar que os mais experientes pudessem ajudá-la. Além do apoio dos mais experientes na profissão, a professora também fortaleceu seu trabalho, buscando conhecimento teórico sólido com intuito de sempre melhorar a prática educativa. Dessa forma, recorreu a outras instâncias de ensino para que pudesse ter acesso a mais conhecimento. A professora relata que:

Terminei a faculdade e vim para o Mato Grosso. Eu vim para cá, eu tinha 21 anos. E fui direto pra APAE³³ também trabalhar com essas crianças. [...] eu falo que sou uma mulher de muita sorte, quando eu fui para APAE a gente tinha um grupo de estudo, a gente mantinha um grupo de estudo. Então não era só professor de Educação Física, eram os professores da sala de aula, era coordenadora, era a psicóloga, era a fonoaudióloga, era a fisio (fisioterapeuta) sabe. Então cada um na sua área, ensinava o outro. [...]. Nós trabalhamos, sempre trabalhamos juntas, e com a fono, sabe. Eu aprendi muito com eles, e depois, conheci um pessoal da UNICAMP³⁴, e aí ficamos muito amigos deles, e aí eu sempre liguei para lá. Pegava ônibus aqui, pensa. Eram 32 horas dentro do ônibus (risos) [...] a gente entrava nesse ônibus e ia, sabe e lá a gente se virava e aí eles nos ensinaram bastante. Aí, nós montamos um curso, eu e ela (colega de trabalho na APAE) e esse pessoal que estudava, montamos um curso e conseguimos mandar para a secretaria de educação. Aí eles aprovaram e nós conseguimos as passagens para os meninos virem da UNICAMP [...], mas isso a gente corria atrás, que a gente tinha necessidade de aprender. (RC- Diretora Léia § 06)

³³ Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.

³⁴ Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP

Evidenciamos o conceito de comprometimento político de Freire (1996). Tal autor afirma que o/a professor (a) “que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade” (FREIRE, 1996, p.43). O autor ainda esclarece que “[...]a maneira consistente com que vive sua presença no mundo de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido” (ibidem).

Freire (1996, p.23) ainda afirma que somos seres inacabados e condicionados pelas estruturas sociais e culturais, porém quando conscientes do nosso inacabamento, podemos ir além dele. Neste trecho do relato de vida da diretora podemos compreender que sua postura sempre foi ousada e de superação de desafios, evidenciando a consciência de que é inacabada e precisa ir em busca de soluções frente aos obstáculos encontrados em sua trajetória profissional. Além disso, também estive com outros profissionais que também se interessavam e buscavam maneiras e saberes para auxiliarem-se em suas práticas, principalmente porque lidavam com crianças com deficiência. Sua experiência profissional foi marcada pelo contato direto com instituições superiores de ensino, porque entende que a universidade é um local de produção de conhecimento. E o conhecimento produzido nessas instituições precisa ajudar as escolas a repensarem, a refletirem para que a educação de qualidade social seja efetiva, principalmente em escolas que apresentam muitos desafios. Quando chegou em Rondonópolis/MT, foi recebida, ouvida e atendida pelos professores da Universidade Federal de Mato Grosso e, assim, soube que poderia contar com o apoio dos professores do Curso de Pedagogia da UFMT. Sobre isto, a Professora Léia relata:

Eu achava que a Universidade por ter profissionais que já tem todo uma graduação, um mestrado, um doutorado, tem as pesquisas, o conhecimento e eu acho assim que a universidade ela é um ponto “X” da educação, na área da educação e ela precisa me ajudar. Ela não pode ser feita para o aluno da universidade, ela tem que ser feita para educação de verdade, porque senão, não vai mudar. [...] que eu, eu sou muito ansiosa, você não sabe o tanto que eu sou ansiosa. O que eu acho assim é que tem que ter uma saída, não dá para a gente ficar... porque eu tive um respaldo muito grande do pessoal da UNICAMP quando eu estava na Educação Especial. Eu ligava para os meninos e falava: Olha eu não dou conta disso e disso, o que você acha? Não, Léia você está certa, vai por esse caminho. Então a gente tinha isso, entendeu? Aqui eu tenho a Universidade Federal eu tenho que o povo, assim eu fiz. E levei um grupo de professores da escola (Vale dos Sonhos) a procurar mesmo, a estudar, sabe. (RC, PL §21)

Neste trecho, a Diretora Léia ressalta sobre a importância da estreita ligação entre a Educação Básica e a Universidade. Em um desses encontros, a Professora Doutora Simone Albuquerque relata à Léia sobre a professora que acabara de chegar ao Campus e que trazia uma proposta muito interessante. E era o que a diretora procurava:

Simone falava para mim assim [...]está chegando uma Professora que é a sua cara sabe..., oh ela é a sua cara. Parece que eu estou vendo ela, ela falando para mim, a Simone. Ah, então manda essa mulher que a minha cara, por favor, me socorre. Aí foi quando a gente se encontrou, né então com a Simone. Aí foi como começou, aí falei (para os professores da escola): Vamos. Sugeri, incentivei.... Botei um gás: vocês vão ver, essa escola ainda vai ser uma escola que o mundo inteiro vai conhecer. Então eu fazia esse movimento[...] (RC, PL §24)

Destacamos que estas falas evidenciam a importância da relação universidade e educação básica e como essa parceria tende a ser profícua para ambos os lados. Aguilera et al (2010, p.45) explicam que a formação universitária precisa levar em conta o mundo no qual a vida se desenvolve, e os centros que formam os profissionais da educação devem manter um estreito contato com as diversas realidades educativas, de modo que a resposta que se dão ao fracasso escolar, à integração das pessoas com deficiências, imigrantes, minorias étnicas e outras muitas demandas venham de rigorosa investigação.

Isto não significa que a Universidade deva agir de maneira autoritária no auxílio às escolas e bairros, a partir de uma postura de superioridade de quem se considera conhecedor do saber necessário, que chega às comunidades e decidem o que as pessoas têm que fazer, sem conhecimento da realidade local. A atitude precisa ser de colaboração, a universidade precisa contribuir com o que lhe cabe, ao mesmo tempo deve ser receptiva às contribuições que podem vir da comunidade. Estes processos de diálogo entre instituições como a universidade e espaços comunitários como as escolas encontram um contexto ideal nas atuais sociedades dialógicas, onde o diálogo tem sido exigido entre instituições e agentes sociais. (AGUILERA et al, 2010)

Quando Léia chegou a Rondonópolis/MT, dirigiu-se à Assessoria Pedagógica³⁵, com o atestado de vaga, pois já pertencia ao quadro efetivo de professores da Secretaria Estadual de Mato Grosso, para ser encaminhada a uma instituição de ensino. Então foi encaminhada para a “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, onde não se intimidou por ser uma escola localizada em um bairro periférico e que sofria com o problema da violência. Mas, Léia nunca deixou de

³⁵ As assessorias pedagógicas foram criadas pela Portaria nº 956/95 com a finalidade de prestar assessoria, principalmente em questões administrativas, a todas as escolas estaduais nos municípios de Mato Grosso bem como supervisionar e inspecionar tais escolas.

sonhar que a escola se tornasse um espaço de aprendizagens e de esperança para as crianças da comunidade. Léia relata:

Eu cheguei com meu atestado de vaga e ela falou assim para mim: “ Olha tem essa escola de periferia. ”. [...]quando eu vim eles me disseram que era periferia, lá é barra pesada. Não, é para lá mesmo que eu vou. E aí eu fui. (RC, PL)

Neste trecho da fala de Léia, percebemos primeiro, o preconceito da Assessora Pedagógica que a recebeu, quando a “adverteu” de que a escola, na qual iria era de “periferia e barra pesada”. Mesmo sendo de uma comunidade pobre com problemas de violência, sabemos que há muitas pessoas que lutam e buscam o melhor para elas e para seus filhos e familiares. Porém, é, por vezes, comum, que muitos profissionais busquem instituições tidas como mais tranquilas, pois pautados na racionalidade instrumental (Habermas 2012), que os impulsiona a sempre buscar resultados e solução para problemas com a aplicação de técnicas e metodologias, acabam por buscar e preferir instituições que aparentemente terão menos desafios e o trabalho fluirá de forma mais eficiente.

Nesse sentido, Braga, Gabassa e Mello (2010, p.34) ao explicarem sobre os conceitos de mundo da vida e sistemas da teoria da Ação Comunicativa de Habermas, indicam que “se por um lado os mecanismos sistêmicos têm se apoderado das construções próprias do mundo da vida, por outro o sistema também necessita do mundo da vida para legitimar seu processo de racionalização”. Tais autoras explicam ainda que “[...]o mundo da vida não apenas mantém, mas também alimenta o sistema”.

Mas, muitos outros como a Diretora Léia pensam e agem diferentemente, pois tem clareza da importância do desempenho profissional e o posicionamento político. Assim, Léia demonstra seu comprometimento enquanto profissional de ir para a “Escola Vale dos Sonhos”, já que foi “advertida” que tal escola se encontrava em um bairro periférico “barra pesada”. Isso não a assustou, uma vez que entende que o profissional vai para onde é necessária sua presença com atuação comprometida. Sobre isso Freire (1984) explica que:

o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experiênciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.(FREIRE ,1984, p.9)

Assim, A Diretora Léia permaneceu na “Escola Vale dos Sonhos” até se aposentar. E sua permanência na escola fez a diferença porque sempre tentava mobilizar os pares a irem

em busca de respostas e suporte para o enfrentamento das dificuldades, pois entendia que sozinha a escola não conseguiria enfrentar tais dificuldades. Compreendemos que a constituição do/a professor/a é um processo que exige formação ao longo do percurso profissional. Além disso, Freire (1996) aponta que a prática educativa do educador exige sensibilidade, curiosidade, vontade de mudar e buscar novos conhecimentos. A propósito, esta é uma característica da Diretora Léia, que é a busca por saber mais o como fazer. Ainda em conversas com a Léia, foi possível perceber o quanto é visível a vontade de fazer acontecer uma escola que ofereça educação de qualidade efetiva a acompanham ao longo da sua vida, primeiro como estudante, depois como docente e gestora.

5.2- A “Escola Vale dos Sonhos”

Em 2009, a “Escola Vale dos Sonhos” passou por uma grande reforma. Essa reforma modernizou e ampliou os espaços da escola. Durante este processo foi difícil realizar o trabalho educativo. Mas, depois todos da comunidade escolar puderam contar com “[...]uma boa estrutura” (professora dos anos iniciais), e com uma instituição “[...]climatizada, ampla, bonita” (EP, coordenadora).

Apesar da grande reforma e das melhorias realizadas na estrutura física desta instituição, muitas outras dificuldades precisavam ser superadas. A questão dos relacionamentos, chegando ao extremo de violência física em 2011, era uma realidade vivenciada na escola. Além desse problema, os participantes da pesquisa também evidenciaram outras questões. Para uma maior clareza organizamos esses apontamentos em um quadro, para que se tenham uma perspectiva geral dos desafios indicados pelos participantes:

Quadro 11: Caracterização da “Escola Vale dos Sonhos” em 2011

Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
	Quando eu cheguei aqui em 2011 era gritante a falta de respeito. Eu já presenciei aluno batendo em professor. É briga muita, muita briga não tinha um dia que não tinha briga aqui na escola. (EP, Diretora Clara, § 11) [...] que entrei de volta aqui na escola em 2011, já no final de 2011 e assim os pais eram muito arredios. Era difícil porque o pai tem aquela visão: chamou para a escola é para falar mal do filho [...] (EP, Coordenadora Raquel, §28) Olha 2011 eu era mais de caçar encrenca, muito

	encrenqueira, então não me lembro muitos desses detalhes, mas lembro de que violência contra professor houve [...] (Aluna Lara, §09) [...]. Por vivenciar situações diversas, assim como toda escola pública brasileira, onde os alunos apresentam desafios de aprendizagem, indisciplina, desinteresse e a maioria das famílias não participavam ativamente da vida escolar dos filhos por motivos variados. (EP, Profa Maria, §26) [...] o aluno não aprende, tem tanta indisciplina, bagunça, tanta conversa. Você vê o aluno e percebe que ele fala, você percebe pelo comportamento dele que ele tá mexendo com coisa errada, com droga[...] Nossa, tinha muita briga, principalmente na hora do intervalo, nossa como tinha todo, não vou dizer todo dia, mas assim, posso dizer 3x por semana, não sei, sempre tinha briga no recreio, e às vezes a gente estava na sala do professor e começava a ouvir barulho e correria (EP, Profa. Régia, §32)
--	--

Fonte: Produzido pela autora

A partir dos elementos excluídos, entendemos que a “Escola Vale dos Sonhos” tinha muitos desafios a serem enfrentados, e podemos apontar que a violência se revela uma questão que se tornava quase insustentável. A escola não é uma ‘redoma’ que impede a entrada dos problemas que estão na sociedade. A escola não está à parte da sociedade, ela é parte dela. A questão então é como lidar com ela? O que fazer diante de agressões físicas, verbais, emocionais? Esses e outros muitos questionamentos pairavam sobre a comunidade escolar.

Sobre a questão da violência, buscamos refletir sobre dois fatores que são causas diretas, um que aponta causas externas à escola e outra às causas internas à instituição de ensino. Quanto ao fator externo, destacamos elementos que influenciam, tais como as relações interpessoais voltadas às questões de gênero, às relações raciais, às crenças e o espaço social, no qual a escola está inserida, questões econômicas, desemprego, de desigualdades sociais.

Em relação aos fatores internos, podemos considerar a idade do estudante e o ano que está cursando, as regras e a disciplina propostos pelos Projetos Político Pedagógicos das escolas, bem como a implicação das punições impostas, além do comportamento dos professores em relação aos alunos e dos estudantes em relação aos seus professores e a prática educacional.

Quando buscamos analisar tal tema dentro da instituição escolar, precisamos olhar e compreender que fatores externos bem como fatores internos influenciam diretamente no

aumento ou diminuição da violência na escola. Dessa forma, não devemos correr o risco de sempre levar em conta os fatores externos como o caso de desemprego, de precariedade ao acesso a direitos elementares à vida humana, dentre outros, como fatores principais da violência na escola, e assim justificar, muitas vezes, que a luta contra esses fatores é muito demorada e difícil, levando a desesperança, a perda do sonho e do sentido da escola.

Não queremos aqui dizer que é impossível a luta contra os fatores externos e por isso devemos cruzar os braços e deixar a situação seguir o curso. Ao contrário, buscamos enfatizar que é preciso também olhar as questões internas na escola, pois muitas práticas que acontecem na mesma geram conflitos, oportunizando condições de acontecerem ações violentas.

É necessário que a escola repense sua organização e funcionamento, e dentro das possibilidades de ação, busque maneiras para o enfrentamento desse desafio, revendo fatores que estão dentro da escola, e que estão em um campo mais acessível para atuação, buscando construir um ambiente respeitoso, solidário e dialógico.

De acordo com Sarmento (2009, p. 26) “compreender o fenômeno da violência no espaço escolar é captar não apenas as suas formas de expressão, mas os distintos e contraditórios sentidos que se manifestam por meio dos diferentes atores que interagem no cotidiano escolar”. Assim, é preciso compreender o espaço escolar, a dinâmica nela presente e as relações que ali acontecem, que é um espaço institucional carregado de avanços, irregularidades e contradições, que refletem o conjunto das relações sociais.

Nesse sentido, Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p.148) explicam que “as sociedades atuais estão cada vez mais dialógicas”, isso porque o diálogo assume cada vez mais um papel de destaque na sociedade. Contudo, esse movimento dialógico esbarra em muros anti-dialógicos que impedem que o diálogo se estabeleça, gerando assim violência. Na escola, encontramos muitas vezes um sistema fechado, pautado na razão técnico-instrumental, que impossibilita que o aluno participe de decisões importantes da instituição. Porque nesse contexto os estudantes assumem papel passivo, estão na escola para aprender o conteúdo, obedecendo às regras impostas pela escola, sem ao menos poder conversar sobre elas. Dessa forma, repensar a escola para além de seu caráter homogeneizante e hierárquico mostra-se uma saída viável e efetiva para que a escola se ressignifique e assim, constitua espaços de diálogo, convivência respeitosa e que a escola tenha sentido na vida de quem por ela passa.

Na visão da coordenadora, os pais não comparecem nas reuniões organizadas pela escola, porque pensam que será um momento para que sejam expostas as falhas dos filhos. Podemos afirmar que a escola não está organizada para ter a presença dos pais, e estes têm

poucas oportunidades de interações com a mesma, com a limitação de participação dos familiares. Aubert et.al. (2008, p.33) explicam que quando os sistemas organizam a forma como as pessoas têm que viver e se relacionar com os outros, sem as incluir nos processos de decisão, as pessoas perdem a liberdade e o sentido.

Educadores e familiares, historicamente, estão separados e cada um em sua função não deve interferir na atuação um do outro, ou seja, o sistema e o mundo da vida não podem juntar-se. Isso vem se perpetuando e buscar romper isso não é fácil, para ambos os lados. Por um lado, sabemos que não é fácil para educadores e a escola em geral se preparar para ter uma participação efetiva dos familiares, desde as mais simples decisões até na participação das mais diversas ações promovidas pela instituição, já que não estão estruturados para isso. Por outro lado, encontram-se as famílias que não têm a compreensão sobre ser parte atuante da escola, como se dispor a participar ativamente desta instituição. Um fato é que a família compreende a importância da escola e da escolarização na própria vida e na dos filhos também.

Já abordamos neste trabalho, mas ressaltamos aqui, que de acordo com a União Europeia há cinco tipos de participações possíveis dos pais na vida escolar dos filhos, sendo que a participação efetiva nas tomadas de decisões e nas realizações de atividade educativas é a que melhor apresenta resultados na aprendizagem dos filhos. Uma gestão efetivamente democrática na escola possibilita espaços para ouvir os pais, e vai além disso, esses pais são responsáveis juntamente com a Comunidade Escolar, por decidirem o que é melhor para o presente e o futuro da escola.

5.3 A “Escola Vale dos Sonhos”: A compreensão do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem

Ressaltamos na seção anterior os desafios enfrentados pela comunidade escolar “Vale dos Sonhos”. Foi no contexto exposto acima que em 2011 a Diretora Léia buscou ajuda na UFMT. Ao conhecer a proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem teve a compreensão de que tal Projeto se apresentava como uma possibilidade para a superação das dificuldades existentes na escola.

Para tanto, nesta temática, tomamos por base as etapas vivenciadas pelos participantes da pesquisa para a tentativa de adesão ao Projeto de CdA, a vivência na prática de algumas

atuações educativas de êxito, bem como a materialização da aprendizagem dialógica, nos espaços de convivência e nas ações mobilizadas.

Assim, para compreendermos este primeiro tema, reunimos as falas dos participantes relativas à temática, organizando-as no quadro abaixo, evidenciando as dimensões transformadoras, que dizem respeito ao que cada participante declara como uma potencialidade do Projeto de Comunidades de Aprendizagem, para superação das dificuldades e os pontos positivos do Projeto, e a exclusora referente às barreiras que se apresentam como impeditivas à continuidade do Projeto, a partir do processo de implantação do mesmo.

Quadro 12: A compreensão do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem

Elementos transformadores	Elementos excludores
E assim teve todos os passos: sensibilização, fazer a seleção dos sonhos. Foram colocados vários sonhos. Todo mundo colocou, tanto a comunidade quanto os alunos, os professores e depois foi feita por prioridades o que nós podemos fazer já e aí já foi colocado em prática. (EP, Coordenadora Raquel, §10) [...] Mas ela (Eglen) fez a sensibilização, vieram os pais, teve os sonhos, teve muitos sonhos. (GD, Profa. Nilda, §10) [...] Mas eu lembro que me deram uma folha para escrever o que eu gostaria que este projeto trouxesse. Eu escrevi que a maioria dos amigos meus se sentia muito sozinhos. Porque os pais não eram frequentes na escola. E através disso eu fui escrevendo tudo o que queria que a escola fizesse. Eu queria que os pais fossem mais presentes com seus filhos, que os professores não vissem os alunos como simplesmente alunos. Que vissem eles com outro olhar, não cobrar com aquele modo de professor. E foi nesse momento que foi modificando totalmente. (EP, Aluna Lara, § 14) [...] o Projeto de Comunidades como uma forma de promover o resgate que a gente tanto precisa. É o que eu entendo do Projeto. É o que eu vivo do Projeto. As atividades em si que estimulam a questão do relacionamento que influencia na aprendizagem. De maneiras de ensinar diferenciadas que são comprovadamente exequíveis, que tem como ser feito e que dá certo. (EP, Diretora Clara, §23)	[...] como nós estávamos desesperados, sem ter o que fazer.... Não por isso que aceitamos o Projeto, mas a gente queria algo que mudasse a realidade do que estava acontecendo. (GD, Profa. Nilda, §09) [...]. Porque na verdade a gente teve o Projeto apresentado a gente gostou muito. A gente queria fazer, mas a gente não sabia como fazer. Então a gente errou muito, muito, muito, mesmo, coisas assim, aí a gente ficava angustiado porque a gente estava errando também que não era daquele jeito era de outro jeito. (EP, Diretora Clara, § 30) [...]porque eu tinha feito já essa fala, quando ela colocou, e fez a proposta e todo mundo concordou e até votamos o Projeto e a Eglen falou que eles deveriam ter votado depois de uma semana e tal. Mas aí o pessoal achou que não, vamos começar. (RC, Diretora Léia § 25) A princípio a gente percebeu algumas pessoas receosas: “Será que é mais um Projeto que vem de país de primeiro mundo e jogaram aqui no Brasil que pode não dar certo?” Mas através dos estudos a gente foi vendo que dá certo sim. Se todos se comprometerem a realizar o Projeto de verdade como ele é, funciona sim. (EP, -coordenadora § 12). No primeiro momento pensei que fosse mais um método, mais um daqueles que já experienciamos[...] (EP, Professora Maria §27)

[...] optei em abraçar a proposta já que trazia boas expectativas para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos, envolver a comunidade, aprimorar a prática docente, amenizar conflitos [...] aprovei a proposta de Comunidades, notei que os familiares se aproximaram mais da escola e o número de responsáveis nas reuniões aumentaram. (EP, Profa. Maria, § 27) [...] é um Projeto e o objetivo é realmente auxiliar as crianças de que realmente, verdadeiramente elas aprendam, que elas adquiram conhecimento básicos para que elas possam ter dignidade para que elas possam conseguir viver neste mundo que é tão difícil. E também a comunidade veio mostrar para mim e para alguns professores e posso dizer que para todos os funcionários que nós temos o dever e a obrigação de buscar, de tentar de todas as formas de fazer com que nossos alunos aprendam (EP, Profa. Régia, § 29) [...] eu particularmente acredito que esse Projeto Comunidades de Aprendizagem, eu acho que ele assim teve uma grande mudança com ele sim. (GD, Profa. Nilda, §06) [...] uma proposta de transformação da escola, onde oportuniza espaços de diálogo não só dentro da escola entre professores, gestores e alunos, mas com as pessoas da comunidade de entorno também. Mas não é qualquer diálogo não é uma coisa de hierárquica de quem manda é a diretora, e sim dentro dos princípios da Aprendizagem Dialógica e que também é a base fundamental de Comunidades de Aprendizagem. (EP, Voluntária Any, §18) Eu vejo assim que no Projeto de Comunidades é o que a gente sempre sonhou. De ter essa cooperação humana de verdade. [...] eu acredito muito nesse trabalho de Comunidades, até porque se você seguir à risca o que é para ser feito, nossa, eu acho que ia ser uma maravilha assim da convivência um com o outro, do respeito humano, sabe em todos os, então é por isso que eu acreditava mesmo. Eu achei que a gente ia conseguir mudar. (RC, Profa. Léia § 29)	[...]. Assim, não vou mentir, no começo a gente ... eu fiquei assim, será mesmo? Porque professor parece que anda assim meio armado. (EP, Profa. Anos Finais § 27) Um aspecto negativo é a questão de estarem estudando aprendizagem dialógica, estudando todos os princípios (não vou falar que eles não querem colocar em prática), mas não conseguem. Ao mesmo tempo que estudo e falo aqui com você, chego ali e já grito com o aluno, mando ele ir para a biblioteca, cantinho do pensamento, brigo com ele, maltrato ele ou então humilha e desrespeito outra pessoa, então isso eu já vi várias vezes acontecer. Isso é um aspecto negativo pra mim. (EP, Voluntária Any, §15) [...] eles achavam que era um projeto, que era um Projeto, que não eram eles no Projeto. É que são eles que são as ferramentas, as ferramentas são eles, desse Projeto. Então dá trabalho. (RC, Diretora. Léia § 26) [...] Quando foi na primeira semana é os professores que não querem ter as atividades nas suas salas participavam, participavam de biblioteca tutorada, mas não queriam abraçar o grupo interativo porque achava que era trabalhoso, porque achava que era difícil, porque só erravam. (EP, Coordenadora Raquel, §30)
--	--

Os fatores transformadores elencados a partir das falas dos participantes são referentes à compreensão de que tal proposta possibilita mudanças significativas. Os pontos abordados pelas participantes se convergem e apontam que houve melhora nas relações interpessoais, nas aprendizagens das crianças, além da aproximação dos familiares da escola.

Perceber que mudanças aconteceram na escola por vários sujeitos é importante e relevante porque indica que a escola não chegou à transformação demandada pela configuração do Projeto, mas caminhou com intuito de fazê-lo.

Então em 2012, ano em que a escola, envolveu profissionais e comunidade para a etapa de sensibilização, que se refere ao conhecimento da parte teórica do Projeto, que foi explicada pela professora da UFMT e após essa contextualização teórica, que ocorreu em 30 horas distribuídas em cinco dias de estudo, os participantes optaram por aderir à proposta de CdA. Sobre a sensibilização a Coordenadora Raquel relata que,

foi feito assim todo um histórico de quando surgiu Comunidades de Aprendizagem de onde que veio, onde que está acontecendo, os resultados que a gente compreendeu bem que em qualquer país, em qualquer estado, qualquer município as atuações educativas de êxito dão certo e surte o resultado independente da condição socioeconômica das crianças e das pessoas da comunidade (EP, Coordenadora Raquel, § 11).

Foi uma semana intensa de estudos, pois a Professora Doutora Eglen Rodrigues apresentou o Projeto e seus fundamentos. Além da semana de sensibilização a Professora Eglen esteve presente, juntamente com os alunos da UFMT, participantes do Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD), para mais momentos de formação sobre as atuações educativas de êxito. Vale ressaltar, que sempre quando solicitada e tendo disponibilidade se fazia presente na Escola.

Após, a sensibilização começa a fase de tomada de decisão, na qual as pessoas da escola e comunidade decidem se optam ou não por levar adiante a proposta de transformação. Vale ressaltar que para a escola começar o processo de transformação é preciso que 80% da comunidade escolar esteja favorável à que ela aconteça, pois, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 93) “a decisão por transformar a escola em uma Comunidade de Aprendizagem deve significar uma aposta coletiva na possibilidade de melhoria da aprendizagem e da convivência na escola”.

Entendemos que ao ser apresentada a toda comunidade escolar e aos familiares dos alunos essa proposta pode ou não ser aceita, pois respeita o desejo das várias pessoas que

compõem o contexto escolar (equipe gestora, professores, demais funcionários, alunos e seus familiares). Nesse caso, preserva-se a autonomia da escola, porque se parte do princípio de que as pessoas têm capacidade de escolherem e decidirem o que é bom para elas, levando em conta o que fazem com base no conhecimento de sua própria realidade. E foi assim que aconteceu com a “Comunidade Escolar Vale dos Sonhos”. Eles sinalizaram positivamente e também trabalharam organizadamente para que continuasse, sobre isso a Diretora Léia relata:

no primeiro ano todos eles ajudaram voluntariamente, todos. Eles montaram, foi muito legal. O Joãozinho da biblioteca tutorada, os meninos vinham, fizemos uma escala assim todo mundo voluntariamente (RC, Diretora Léia, §44).

A fase dos sonhos foi um momento marcante para quem vivenciou o processo de implantação na unidade escolar. Nos trechos destacados do quadro dos elementos transformadores, a coordenadora, a professora e a aluna destacam o momento dos sonhos, evidenciando a relevância dessa fase, porque oferece às pessoas condições de pensar e apontar quais os sonhos que se têm para que aquele espaço se transforme num local de aprendizagens e de convivência respeitosa. De acordo com Elboj et al (2002, p. 81) se trata de sonhar no ideal de escola que se deseja para a instituição, buscando superar os contextos limitadores que atrapalhem a realização dos sonhos.

Freire (2012, p.49) também afirma que “[...] a educação precisa tanto de formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia”. Assim, compreendemos que diante da inflexibilidade do sistema, que não apresenta possibilidade, mas somente a cobrança de resultados, sonhar é um momento que traz à tona a condição da humanidade de cada pessoa, e de que é possível ter esperança. Porque em CdA a escola já não é mais um lugar para “depositar o conteúdo nos educandos, e nem mais um lugar “de puro treinamento técnico” (FREIRE, 2012, p 54), vai além disso, é um local onde se pode sonhar e viabilizar maneiras de que os sonhos sejam realizados, sempre com o foco na máxima aprendizagem de todos. A fase do sonho é importante porque é nesse momento que “[...]começa efetivamente o processo de transformação[...] todos e todas sonham a escola que desejam para suas crianças, dentro de um diálogo aberto e igualitário” (MELLO, BRAGA E GABASSA 2012, p.94)

Durante o processo para a implantação de CdA na escola, as pessoas foram vivenciando e experienciando novos conhecimentos, e conseqüentemente algumas mudanças de atitude. Na fala da Diretora Clara percebemos que ela tem a compreensão de que as

atividades desenvolvidas dentro do Projeto aumentam as aprendizagens e criam uma relação de respeito entre as pessoas. A Coordenadora Raquel, a Professora Maria, a Aluna Lara e a voluntária Any indicam que as relações mudaram bastante. As pessoas se tornaram mais abertas a ouvirem, e a perceberem os outros, isso refletiu em uma maior participação dos pais na escola.

A voluntária Any destaca a aprendizagem dialógica “que é base fundamental de comunidades de Aprendizagem”, sendo que esta é constituída por sete princípios, como já abordado no segundo capítulo. O primeiro dos sete princípios é o diálogo igualitário, que na prática garante a todos o direito de expor seus argumentos, independente de quem seja e a força do argumento não deve estar atrelada à posição de poder. Assim, pelas considerações das participantes, percebemos que houve uma tentativa de aplicação da aprendizagem dialógica, com ênfase no diálogo igualitário, porque houve melhoria nas relações interpessoais.

O diálogo igualitário (FLECHA, 1997) deve ser o mediador das relações presentes na unidade e fora dela também, porque o principal objetivo é trazer a comunidade para dentro da escola. Todas as ações também são voltadas para potencializar às aprendizagens. Com isso busca-se promover o diálogo em todos os âmbitos da escola e até mesmo fora dela.

A Aluna Lara aponta que as relações mudaram, ela mudou. Para a aluna as pessoas passaram a ser mais compreensivas e solidárias. Ela sentiu que os professores se importavam realmente com os alunos! Freire (1996) ressalta que as práticas educativas devem indicar o “querer bem” dos educandos pelos docentes. Isto significa que “[...]a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo”. (p. 53).

Compreendemos que o querer bem ao educando deve estar refletido em práticas educativas, que possibilitem o conhecimento necessário para que o mesmo possa atuar sobre os condicionantes, que o impedem de buscar uma vida melhor e mais digna, enfim, é a expressão da humanidade para com o aluno, tendo a visão de que este é muito mais que um número.

A fala da Professora Régia aponta nessa direção, porque ela compreende que a base epistemológica de CdA dá elementos para a reflexão do seu trabalho. Ela afirma que os conhecimentos adquiridos despertaram nela e em alguns outros a percepção da responsabilidade do educador por seus educandos! Não que ela não fosse responsável. Não é isso. Ela teve outra perspectiva sobre a questão. Perspectiva que remete à concepção de Freire

(1996, p.17) “que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sendo assim, Freire (1996) revela que é preciso coerência entre a reflexão e a ação. O autor explica que

quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 14)

Quanto a Comunidades de Aprendizagem, a Diretora Léia reconhece que é o que a escola realmente necessitava, para que pudessem repensá-la e ressignificá-la na atualidade. Além disso, é uma proposta que quando corretamente implementada proporciona transformação da realidade. É preciso esclarecer que, mesmo tendo fases e passos a serem seguidos, tal proposta não é uma ‘receita’ pronta que basta aplicá-la, na qual todos têm o seu papel definido, é só seguir e pronto. Tal proposta apresenta elementos teóricos que precisam ser profundamente estudados, compreendidos e colocados em prática. Estes elementos teóricos levam ao aprofundamento dos processos de aprendizagem, de participação e de democracia na escola, sendo assim, é necessária mudança pessoal e coletiva (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.)

Quanto aos elementos excludores, percebemos nos excertos do quadro que algumas pessoas se mostraram receosas, pois como um Projeto desenvolvido e aplicado em outro país poderia ter resultados positivos no Brasil e na “Escola Vale dos Sonhos”? Sabemos que é frequente ser impostos às escolas novidades e projetos, advindos das academias e dos governos que se sucedem, os quais, em alguns casos, são propostas sem comprovação de resultados positivos, ou ainda com problemas na elaboração que talvez apresentem alguns resultados positivos em um contexto específico. E ainda são quase sempre pouco aceitas, e raramente ocasionam mudanças fundamentais em prol da qualidade da educação.

Freire (1997, p.12) esclarece que os ‘pacoteiros’ numa ânsia de dominação e alienação da educação por meio dos “*sabichões e sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar”. Freire (1997) ainda aponta que esses pacotes, advindos do sistema, que é altamente autoritário visa que o educador pense e fale:

claramente de que a escola é um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão

bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo. (FREIRE, 1997, p. 13)

A proposta de Comunidades se difere totalmente de tais pacotes. Em todo o trabalho apontamos que este Projeto é mais que a reprodução de conteúdo na metodologia específica. Indicamos que tal proposta é a efetivação de mudanças profundas que mexem primeiramente com cada educador e educadora, pois possibilita a reflexão do que é ser educador na atualidade. Além da reflexão aponta elementos que propiciam aprendizagem e respeito nas relações interpessoais.

Outra questão importante evidenciada nos dados se refere ao processo de sensibilização e a tomada de decisão. Para a Diretora Clara a decisão tomada naquele momento foi precipitada, ocasionando muitas frustrações nas realizações das ações e atividades. A Diretora Léia confirma que Professora Eglen orientou que deveriam refletir e juntos tomarem a decisão mais à frente. Contudo a Professora Nilda esclarece que a ansiedade era imensa, pois, enxergaram a solução para as dificuldades que tinham e então resolveram decidir ali, ao final da sensibilização.

Embora a ânsia por algo concreto que poderia ajudar a “Escola Vale dos Sonhos” a superar os problemas tenha levado os educadores a decidirem pela transformação da escola, precisamos considerar que a condução do Projeto e das atuações educativas de êxito de maneira equivocada, sem levar em conta a aprendizagem dialógica e seus princípios foi um fator negativo para a efetivação da proposta.

As formações foram realizadas pelo GEAD, e os professores continuaram a estudar no momento específico para isto. Mas a Diretora Léia explica que mesmo tendo um espaço e um tempo específico para o estudo, o mesmo não acontecia: “Então é grupo de estudo, nunca flui, ficava besta sabe por quê, porque ninguém quer ler e se você passa lá e fica lendo é um porre na escola, pintando e lixando unha, tem gente que tira sobancelha...” (RC, Diretora Léia, § 28).

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012) é necessário que o sonho e a utopia da transformação da escola estejam aliados ao estudo rigoroso. Assim, é necessário a auto formação e a formação coletiva, porque sem elas é inviável a implantação e implementação da proposta, pois uma escola só pode ser transformada em Comunidades de Aprendizagem quando todos começam a pensar e buscar, através de ações dialógicas uma escola democrática e respeitosa.

A Professora Léia também aponta que muitos educadores não se viram protagonistas do Projeto. A questão não é só aplicar e esperar o resultado. É a aplicação com a viabilização da democracia na escola, onde efetivamente todos são responsáveis pela escola e por sua transformação. Habermas (2012) indica que o mundo da vida está colonizado pelo sistema e isso leva “[...]a racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática cotidiana” (BRAGA, GABASSA E MELLO, 2010, p. 34). Braga, Gabassa e Mello (2010) ainda esclarecem que

A racionalidade instrumental penetra as esferas institucionais da sociedade de tal modo que as decisões racionais que deveriam ser tomadas com base em valores e interesses universais, a partir do campo de interação e de comunicação, são avaliadas somente quanto à eficácia e a adequação dos melhores meios. Assim, na perspectiva habermasiana, a racionalidade instrumental não nos permite ponderar se as normas vigentes são justas, verdadeiras e se estão de acordo com necessidades globais. Ela reduz a discussão sobre os valores éticos e políticos à discussão dos problemas técnicos (BRAGA, GABASSA E MELLO, 2010, p. 34)

Mesmo com um processo ‘tumultuado’ para implantação do Projeto, os resultados apareceram e são visíveis para todos que adentram a escola. No entanto, ainda com os resultados tão evidentes há muita resistência por parte dos professores quanto à aceitação da proposta. Pode se dizer que existem àqueles que não querem, os que querem e os que fazem.

O que procuramos analisar frente à temática apresentada, com enfoque na compreensão dos participantes, foi o quanto ainda é preciso aprofundamento nas questões referentes à proposta de Comunidade de Aprendizagem, para que se garanta o diálogo frente à necessidade da efetiva transformação do espaço escolar, garantindo, assim, ações que estejam pautadas na proposta e que constituam na escola a efetivação da aprendizagem dialógica. Neste sentido, passamos ao tema do processo pedagógico, das relações interpessoais e da democratização da participação da comunidade escolar que vem como um caminho para se pensar ações mais efetivas sobre o que foi apresentado.

5.4 O processo pedagógico

Neste tema analisamos como os participantes se referem ao processo pedagógico. Por processo pedagógico entendemos a garantia que a escola viabiliza para a máxima qualidade, para o desenvolvimento de autonomia e consciência crítica diante do acesso de seleção e uso do conhecimento. Vale aqui ressaltar, que, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 118) “[...] a perspectiva pedagógica da escola também passa a ser guiada pela aprendizagem

dialógica para se alavancar a qualidade de ensino e o convívio respeitoso almejados pela instituição”.

Para tanto, organizamos trechos dos parágrafos das técnicas utilizadas com as duas dimensões que contemplam os elementos transformadores e excludores:

Quadro 13: O processo pedagógico

Elementos transformadores	Elementos excludores
Os professores procuram estar se aprimorando o conhecimento (EP, Coordenadora Raquel § 04)	[...]a maioria das crianças tem muitos desafios de aprendizagem, principalmente referente à interpretação, produção de textos e raciocínio lógico matemático. Tenho cinco crianças que não leem convencionalmente. [...]algumas crianças apresentam dificuldade para concentrar-se, se distraem com muita facilidade e demonstram uma ansiedade e necessidade muito grande de falar. Alguns alunos não esperam a vez de compartilhar uma ideia ou um relato e ouvir o outro (EP, Profa. Maria §19/20)
Tenho buscado meios para ajudá-las, usando o caderno de tarefa para casa com atividades diferenciadas, aulas de apoio pedagógico, atividades na biblioteca tutorada e incentivando o empréstimo de livros na biblioteca. (EP, Profa. Maria § 19)	[...]tem alguns que não são alfabetizados, para nós é bem difícil, [...]no sétimo, oitavo e nono ano a gente encontra crianças que não são alfabetizadas, ou muitas estão no processo de alfabetização [...]. Esse ano, no primeiro dia de aula, o aluno olhou e falou “esse, aquele e aquele outro não sabem ler, teve até um que falou eles são burros, aí tive que fazer a intervenção, tal[...] a falta de interesse do aluno, às vezes a gente escuta que nós professores, nós estamos, nós devemos procurar novos métodos, devemos usar a tecnologia [...]. Eu acho que são os dois fatores aí que a gente encontra na sala de aula que é às vezes o aluno não ser alfabetizado e a falta de interesse. (EP, Profa. Régia § 10)
[...]os índices da escola (externo) melhoraram muito. No Estado ele deu uma queda considerável no IDEB, mas a nossa escola aqui foi o contrário deu uma elevada bem considerável. (EP, Coordenadora Raquel §14)	No aspecto pedagógico tem muito para crescer. Nós precisamos muito de apoio pedagógico pra determinados alunos [...]E a parte pedagógica é a minha angústia [...]apoio pedagógico, nós precisamos muito de apoio pedagógico pra determinados alunos. A gente ainda encontra dificuldade de fazer, de convencer, na verdade, o professor da necessidade disso[...] (EP, D C
[...] a Professora Régia pediu para fazer um trabalho em grupo e cada grupo pesquisasse (bolo, fruta) algo legal voltado para a soja. A Professora fez um pão de soja, eu fiz um bolo e trouxe laranja e fizemos uma feira de ciências (EP, Aluna Lara §15)	
Nós tínhamos um aluno que estava no 9º ano e não era alfabetizado, e teve aluno que sobressaiu [sobre a participação nas atuações educativas de êxito] (GD, PN, §25)	
Algumas professoras relataram em nossas reuniões periódicas que alguns alunos apresentaram progressos na aprendizagem e no convívio com os colegas. Alguns professores também iniciaram o grupo interativo e tertúlia literária. Com a introdução dessas	

atuações educativas de êxito no plano semanal percebemos alguns avanços em relação a leitura, escrita, motivação, valorização do diálogo[...] (EP, PM § 29) Então assim a gente viu, sabe aluno que estava no processo de alfabetização e ele avançar. Nós tínhamos lá o caso das gêmeas, elas tinham muita dificuldade e elas avançaram um pouco. [Sobre a biblioteca tutorada] (EP, PR § 27) Assim como os professores, sentimos diferença nos comportamentos dos alunos (vespertino). Crianças que perderam a timidez com a tertúlia, já não gaguejam mais, não zombam do outro. (EP, VA §23)	§14) [...]é a parte pedagógica é eu creio que falta mais apoio a nós, né dos profissionais dessa área da área pedagógica. Eu não sei o que acontece, né mas, às vezes, por exemplo, é professor precisa de algum material, ou às vezes precisa de sei lá de algum auxílio, por exemplo, é como eu posso dizer, é por exemplo, tem um aluno em sala de aula que não é alfabetizado, no meu caso eu não posso na parte da tarde estar aqui pra dar apoio pra eles, e aí às vezes eu vou até a coordenação e peço fico meio que preocupada com o aluno para saber o que eu posso fazer e o que que pode fazer pelo aluno (EP, Profa Régia,)
---	---

Fonte: Produzido pela autora

Os elementos transformadores aqui evidenciam que alguns professores começaram a busca para a melhoria da prática pedagógica. Eles têm se empenhado mais. A Coordenadora Raquel explica que “há algumas resistências, mas a gente está conseguindo conquistar e incentivar que todos venham estar buscando mesmo a formação profissional” (EP, Coordenadora Raquel, §04). Sobre a questão da formação de professores, Freire (1996) explica que a teoria não pode vir ‘descolada’ da prática. Nada de discurso ‘bonito’ e vazio, nem prática sem teoria de se tornar um fazer sem propósito, para a constituição da autonomia e consciência do educando. Para o autor:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p. 21, grifos do autor).

Compreendemos que os estudos precisam ter direcionamento para teorias consistentes, que auxiliem a reflexão da prática educativa e possibilitem mudanças no agir. Estudar somente para cumprir o horário, ou até mesmo para garantir pontuação para atribuição de aulas não tem valor, pois não possibilita efetivas mudanças nas práticas educativas.

A Professora Maria explica que as atuações educativas de êxito contribuem positivamente no processo de ensino aprendizagem. Ela relata que os resultados não são

imediatos mais acontecem gradativamente. E ainda sugere que se todos (escola e comunidade) se envolverem de forma plena no Projeto, certamente haverá transformações nas práticas educativas.

A Professora Régia indica que mesmo sendo aplicada de forma efetiva a Biblioteca Tutorada, no primeiro ano (2012 e nos anos posteriores também), e em algumas salas a tertúlia literária dialógica, pode-se perceber resultados positivos quanto à aprendizagem, quanto a relacionamentos, bem como a mudança de postura. Um exemplo disso é a Aluna Lara que teve mudanças perceptíveis no comportamento e consequentemente na aprendizagem.

Alguns outros professores do terceiro ciclo participaram como voluntários e relatam que perceberam os resultados na biblioteca tutorada. Sobre isso o Professor João aponta que

duas ou três alunas que sobressaíram, começaram a participar da biblioteca tutorada, o caso das gêmeas, lembra? Elas foram o maior exemplo desde o 6º ano sem saber ler e escrever começaram a participar do Projeto demorou, mas... aprenderam. (GD, Prof. João, § 25)

A voluntária Any também relata que:

[...]os professores que realizaram as atividades, sentiram diferenças positivas e relatam. Principalmente os professores do período vespertino. Os alunos sentem muita falta das atividades e reclamam toda às vezes que vamos para a escola. Assim como os professores, sentimos diferença nos comportamentos dos alunos (vespertino). Crianças que perderam a timidez com a tertúlia, já não gaguejam mais, não zombam do outro. São frutos que voluntários e professores colhem (EP, Voluntária Any)

Diante disso, percebemos que as realizações das atuações educativas de êxito contribuem para mudanças nas práticas dos professores e consequentemente na melhoria das aprendizagens. Podemos relacionar as melhorias nas aprendizagens dos estudantes à participação na biblioteca tutorada e a todo movimento em prol da qualidade da aprendizagem e dos relacionamentos de Comunidades de Aprendizagem ao aumento significativo no IDEB.

Quadro 14: IDEB- Escola Estadual “Vale dos Sonhos”

Anos Iniciais – 5º ano			Anos Finais- 9º ano		
Ano	IDEB Observado	Metas Projetadas	Ano	IDEB Observado	Metas Projetadas

2005	3,2		2005	2.3	
2007	4,1	3,2	2007	3.1	2.4
2009	4,4	3,6	2009	3.8	2.6
2011	4,7	4,0	2011	4.3	2.8
2013	5,4	4,3	2013	4.5	3.6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado>

O quadro apresenta as médias da “Escola Estadual Vale dos Sonhos” desde 2005. Em cada IDEB até 2011, percebemos um crescimento de 0,3 pontos nos anos iniciais. Já no IDEB de 2013 o índice cresceu 0, 7 pontos, mais que o dobro dos anos anteriores. Vale ressaltar que no ano da aplicação da Prova Brasil, que é um dos resultados utilizados na média, houve greve na rede estadual e isso acabou influenciando negativamente no IDEB de várias escolas estaduais, o que não aconteceu na “Escola Vale dos Sonhos”. Sobre os anos finais, podemos perceber que o crescimento foi discreto. Podemos inferir que os resultados não foram maiores, pois os professores do terceiro ciclo tiveram participação na AAE biblioteca tutorada, mas pouco ou nada, ofertaram de Tertúlia Literária Dialógica e Grupos Interativos.

Conforme o relato da aluna, a Professora Régia buscou realizar aulas diferenciadas que é um ponto positivo, mas, às vezes, não surte o efeito desejado quanto à aprendizagem. Contudo, as AAE têm comprovados resultados positivos nas aprendizagens, independente do lugar e cultura onde são aplicadas. Isso ocorre porque o fundamento teórico metodológico, a aprendizagem dialógica se constitui de princípios de caráter universais. Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que:

A efetivação da aprendizagem dialógica na escola compreende a necessidade de construção duma outra racionalidade, a que se pautar no diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação, articulando-se os diferentes agentes educativos na efetivação de uma escola democrática e de qualidade (GABASSA 2012, p.118).

Quanto aos elementos excludores, podemos apontar que apesar do relato de alunos que avançaram, há muitas dificuldades de aprendizagem, e que se revelam mais graves nos anos finais, pois apresentam estudantes que ainda não estão alfabetizados, ou em processo de alfabetização. Por se tratar dos anos finais, é um problema gravíssimo o aluno chegar até ali sem a mínima condição de leitura e escrita. Foram anos passando despercebido dentro de uma sala de aula, e quase nada foi feito a esse aluno. Além disso, é frustrante e revoltante para o aluno perceber que não dá conta de acompanhar o conteúdo ministrado pelo professor.

Um dos sete princípios da aprendizagem dialógica diz respeito a dimensão instrumental. Esse princípio se refere a aprendizagem de conteúdos sistematizados, pois sabemos que neste contexto da sociedade da informação e do conhecimento é exigido que as pessoas sejam capazes de reflexão, de seleção e crítica em relação aos conhecimentos, para que possam atuar e buscar direitos essenciais para si e para sua comunidade. Elboj et al (2002, p. 110) explicam que o princípio da dimensão instrumental da aprendizagem dialógica se fundamenta em que cada estudante possa aprender o máximo, independente da escola que esteja e a condição socioeconômica em que se encontra.

As professoras afirmaram ainda que percebem que os alunos “parecem que não têm concentração, eles não conseguem se concentrar. Eles não têm paciência também de ouvir. Então a gente tem que dar uma resumida no conteúdo, para falar menos e conseguir obter o máximo de atenção deles” (EP, Professora Régia, §11). Na visão das professoras, principalmente da Professora Régia os alunos não têm paciência para ouvir e não se concentram por muito tempo. Sobre esta questão Braga (2007) explica que:

São inúmeras as explicações que ouvimos frequentemente para justificar a ausência de aprendizagem decorrente do ensino segregador que as escolas historicamente realizam, ora pautadas em aspectos internos aos sujeitos, ora nas questões externas, relativas ao ambiente (frequentemente às famílias dos estudantes) (Gómez, 2004). Quando dizemos que um aluno não aprende porque lhe falta motivação, porque é menos inteligente, porque tem menos capacidade, porque não tem apoio familiar, porque seu ambiente não é propício, apenas reforçamos um tipo de ação estratégica que culpabiliza quem na verdade está sendo vitimado pelo sistema social, político, escolar etc., porém, se nos posicionamos frente às dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, podemos chegar a ações mais transformadoras. (BRAGA, 2007, p.220)

Para tanto, é necessário que os professores entendam que a tecnologia da informação e comunicação, as mudanças sociais e o giro dialógico influenciaram mudanças nas subjetividades. Isso deve ser considerado para que as práticas educativas sejam repensadas. Mas podemos perceber ainda que as práticas educativas continuam sendo as mesmas utilizadas na sociedade industrial, evidenciando que a visão do aluno ‘que não existe mais’, muitas vezes considerado o ‘ideal’ é o que predomina entre muitos professores. A questão se refere a buscar práticas mais dialógicas, e também como o professor se relaciona com seus alunos. Assim, Braga, Gabassa e Mello (2010) esclarecem, por exemplo, sobre a aula expositiva:

ao contrário do que comumente se pensa, pode ser uma aula dialógica. Quando o professor ou professora faz uma exposição do tema e em seguida, analisa a própria exposição com seus (suas) estudantes, está dialogando em torno do conteúdo e construindo e reconstruindo conhecimento. O que Freire critica em suas formulações não é o formato da aula expositiva em si, mas o tipo de relação, na qual o professor ou professora se considera o exclusivo educador (a) do(a) educando(a) e, por isso, transforma a relação numa pura transferência de conhecimento, como se os(as) estudantes fossem recipientes vazios (BRAGA, GABASSA E MELLO, 2010 p.20)

Com base na abordagem apresentada, acreditamos que pensar práticas educativas que superem os problemas de aprendizagem é um desafio que pode ser transposto, por meio da aprendizagem dialógica que promove o diálogo igualitário, no qual todos podem ter vez de falar e expor argumentos. As atuações educativas de êxito possibilitam na prática a efetivação dos princípios da aprendizagem dialógica. Sabemos que os princípios não são materializados de maneira linear e sequencial, mas o diálogo igualitário é fundamental para que se estabeleçam os outros, que serão materializados conforme as necessidades que forem surgindo, bem como no aprofundamento deste conceito.

A Professora Régia revela a angústia de não saber como lidar com os alunos que não são alfabetizados, e quando vai pedir auxílio à coordenação, não encontra apoio:

[...]para mim é angustioso você estar dentro da sala de aula, aí ver que o aluno ele é semialfabetizado, aí você explica o conteúdo, [...] aí você conversa com aluno e você fala com ele, pede para ele copiar, explica para ele, pergunta para ele se ele entendeu o conteúdo, se ele não entendeu. Eu já cheguei a perguntar a ele o que ele queria. Aí eu vou, aí eu vou à coordenação pedir conselho, pedir ajuda e não sei se é porque tem muito trabalho e aí o tempo vai passando, e o aluno continua na sala de aula, e continua a mesma coisa. E o tempo vai passando. E aí a gente deveria ter um suporte. (EP, Profa, Régia, §13)

Em relação à parte pedagógica, a Professora Régia sente que falta mais apoio aos professores, como também trabalha em uma escola particular sente a diferença muito grande de acompanhamento. Ainda a respeito disso, continua:

“[...]a gente tem até receio de procurar ajuda por causa do que falam, da forma que como é que somos recebidos lá, por exemplo, graças a Deus comigo eu já percebi que essa questão de fechar a cara, mais então, coisa mais leve. Agora sim, colegas minhas que já reclamaram muito assim de chegar lá e falar alguma coisa e de perguntar alguma coisa e a pessoa sair e deixar ela falando sozinha”. (EP, Profa. Régia, § 13)

Sobre essa questão a Diretora Clara aponta também que é uma questão desafiadora o processo pedagógico na “Escola Vale dos Sonhos”. O processo pedagógico é essencial nas

relações da escola. Nas observações comunicativas realizadas com as coordenadoras, ficou evidenciado que o trabalho realizado na coordenação, na maioria das vezes é para resolver questões advindas da Secretaria de Estado e de Educação que são colocadas como urgência, auxiliar as professoras e professores em questões de relacionamentos na sala ou até mesmo providenciar materiais de aula para os docentes. Em um momento de observação relatei o seguinte: “com a chegada da diretora a organização do trabalho foi interrompida, pois ela precisava que as coordenadoras resolvessem algumas questões administrativas” (Observação Comunicativa, Coordenadoras). Isso revela que as questões burocráticas tendem a ser prioridade em relação ao trabalho pedagógico. Assim, entendemos que o trabalho realizado pela equipe gestora vem sendo pautado na racionalidade técnico instrumental, privilegiando atender as demandas advindas da Secretaria de Educação. Compreendemos que as ações efetivadas pela equipe gestora, que coordenam o processo pedagógico amplo tem sido a ação teleológica, ou ação estratégica. Ao explicar Habermas (2012), Braga, Gabassa e Mello (2010) indicam que a ação teleológica:

remete-nos à explicação de que esse tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica quando o cálculo que uma pessoa faz de seu êxito no mundo intervém na expectativa de decisões de ao menos uma outra pessoa que também atua com vistas a atingir seus próprios propósitos. Esse modelo de ação é também apresentado por Habermas em termos utilitaristas, já que cada pessoa escolhe e calcula os meios e os fins, no intuito de maximizar a utilidade de alguma coisa ou de alguma situação em benefício próprio ou de um grupo. (BRAGA, GABASSA E MELLO, 2010, p.30)

Assim, compreendemos que a escola, parte do sistema mundo, altamente burocratizado, molda as ações das pessoas, levando-as a agir, às vezes, inconscientemente, em favor do próprio sistema, no qual a única função da escola é transmitir os conteúdos e exigir resultados. Dessa forma, as ações das coordenadoras se revelam voltadas a atender às exigências sistêmicas, e acabam se sobrecarregando e não tendo como atender às necessidades pedagógicas que lhes cabem. Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 67) explicam que “se há uma predominância da racionalidade instrumental[...], é porque, ao menos de certa forma, ela é legitimada pelos sujeitos que formam essa sociedade, podendo também ser superada por eles”.

Nesse contexto, encontra-se o professor e o aluno vivenciando os conflitos que a técnica-instrumental não consegue resolver. Isso acaba gerando desânimo e a perda de sentido na escola, por um lado o aluno que não aprende, e por outro o professor que não consegue

ensinar. O princípio da criação de sentido, um dos sete princípios da aprendizagem dialógica, refere-se à possibilidade da superação da coisificação da vida humana. Elboj et al (2008, p. 105) esclarecem que a “criação de sentido implica em dar uma determinada orientação vital a nossa existência, sonhar e sentir por um projeto pelo qual lutar, implica sentir protagonista da própria existência”.

Neste tema, compreendemos que no processo para implantação de Comunidades de Aprendizagem na “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, houve avanços quanto ao processo pedagógico. As atuações educativas de êxito se confirmaram como sendo possíveis de se realizar e que quando aplicadas trazem resultados positivos nas aprendizagens. Além disso, evidenciamos graves problemas no processo pedagógico, como alunos que não sabem ler e escrever minimamente bem, nos anos finais do Ensino Fundamental. Também foi ressaltado que o trabalho pedagógico da gestão e coordenação precisa superar os condicionantes estruturais burocráticos e voltar-se a atender o que realmente é importante na escola.

5.5- Relações interpessoais

Neste tema analisamos como os participantes se referem às relações interpessoais na “Escola Vale dos Sonhos”. As relações interpessoais voltadas ao convívio respeitoso é um dos pilares de Projeto Comunidades de Aprendizagens. Esse tema se refere ao “desenvolvimento da visão e convívio positivos na diversidade, como fonte de aprendizagem e realização humana” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.79).

Nessa direção no quadro abaixo, indicamos as dimensões transformadoras e exclusoras. A primeira aponta as falas dos participantes evidenciando as mudanças positivas acerca do tema. Já a segunda dimensão revela o que ainda é obstáculo, para que se instaure um ambiente de convívio respeitoso.

Quadro 15: Relações Interpessoais

Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
A relação no geral é muito boa, e eu falo que é muito boa (EP, Diretora Clara §18) . A maior transformação que eu acredito como você disse foram várias, mas a maior delas foi nos relacionamentos (EP, Coordenadora Raquel §31) Praticamente zerou a questão da violência,	Percebe-se que os alunos maiores do período matutino evidenciam mais dificuldades para cumprir as regras estabelecidas no regimento, no entanto os profissionais da unidade escolar têm buscado resolver tais problemas por meio do diálogo, auxílio da família e quando necessária intervenção de outros Órgãos competentes. (EP, Profa. Maria §24)

de agressão física, agressão verbal, muito considerável mesmo a mudança[...] **(EP, Coordenadora Raquel, §14)**

Percebo que no período vespertino, pelo fato das crianças serem menores, os relacionamentos entre professores e alunos são mais amistosos. As crianças são mais afetuosas e as situações de conflitos são menos constantes ou graves. Geralmente os docentes procuram solucioná-los por meio do diálogo e os casos mais graves são encaminhados para a equipe gestora que tomarão as devidas providências. **(EP, Profa. Maria §24)**

O meu relacionamento com os meus alunos eu acho que é bom, né. (§ 15) [...]me relaciono bem com os meus colegas e nunca tive nenhum atrito com ninguém. E assim é uma escola onde eu acho que as pessoas são respeitadas, né? eu mesmo nunca fui desrespeitada, em relação ao que eu creio, ao meu trabalho, a gente se relaciona bem, pelo menos para mim. **(EP, Profa. Régia § 13)**

Eu até achei que do ano, de algum tempo para cá esses conflitos diminuíram bastante, porque eu lembro que teve uma época mesmo, o não eu não me lembro qual, mas tinha muito conflito, tinha muita briga, na hora do intervalo[...] **(EP, Profa. Régia, § 34)**

É interessante porque a gente pensa na perspectiva das relações horizontais e sabemos que dá certo e é legal. Acho legal a relação que alguns professores do período vespertino tem com alunos do período matutino que já são adolescentes[...] **(EP, Voluntária Any § 17)**

É claro que às vezes eu erro, sei lá eu sou ser humano, eu creio que isso não justifica, mas você está ali todo dia falando com aluno, falando com aluno e você acaba exagerando[...] **(EP, Profa. Régia § 15)**

[...]aluno e aluno é um pouco complicado, pois eu já falei, são todos assim diferentes, né, famílias diferentes, são criados de forma diferente, tem gostos diferentes. Esses dias mesmos eu tive que intervir porque o menino estava falando do cabelo da outra, porque a gurua veio com o cabelo com um penteado que ele achou que não estava bonito para ele e começou a fazer graça com a cara dela então assim o relacionamento deles eu acho que falta um pouco de respeito[...]. Eu acho que falta muito respeito entre eles. É claro que não ocorre com todos, mas eu posso dizer que com a maioria, falta de respeito, falta de respeitar o espaço do outro, de respeitar a opinião do outro **(EP, Profa. Régia, §16)**

[...] percebi que são muitos carentes, falta de atenção, de carinho. Porque quando vem alguém de fora que olha para eles de outra forma para ajudar mesmo, que não grita, que não humilha, que não destrata, eles já querem abraçar [...]acaba que acontece a perda do sentido que a gente tanto fala e estuda, que os alunos, eles não se interessam pelo professor e o professor não se interessando em levar coisas novas para a sala de aula, e vai gerando uma coisa mecânica **(EP, voluntária Any, § 12)**

[...]de gestão e gestores (entre coordenação e direção), eu já vejo uma relação de trabalho mais unidas entre elas, agora gestão e professores eu já vi que alguns professores um tipo de relação e com outros, outro tipo de relação. Com alguns professores uma coisa mais de amigos, já com outros, não. Entre os professores também tem uns que trabalham de forma mais unida e com outros não. E entre alunos a mesma coisa: tem alunos e professores que se dão muito bem com alguns professores e com outros não. **(EP, voluntária Any, §17)**

Quanto aos elementos transformadores, há o destaque aos relacionamentos entre professores e alunos, professores e professores, funcionários e gestão que têm sido mais tranquilos. Quase todos os participantes indicam que houve essa melhora.

É preciso ressaltar que as melhorias indicadas nas relações interpessoais estão relacionadas à comparação feita pelos participantes, com os sérios problemas vivenciados em 2011. Nesse sentido, os professores afirmaram que os relacionamentos, principalmente entre alunos melhoraram de forma considerável.

O Projeto de Comunidades de Aprendizagem trabalha em duas dimensões principais que é a convivência respeitosa entre todos e a máxima aprendizagem para os estudantes. Isso acontece porque as bases epistemológicas desta proposta apontam o diálogo igualitário como mediador das relações. Busca-se em todos os momentos e com todas as pessoas o respeito às diferenças.

Na visão da voluntária Any quando as relações se tornam horizontais, ou seja, sem a hierarquização tão comum na escola, os relacionamentos tornam-se mais tranquilos também. Ela destaca que alguns professores do período vespertino (anos iniciais) têm um bom relacionamento com os alunos do período matutino (anos finais). Esse relacionamento entre professores dos anos iniciais e alunos dos anos finais acontece principalmente na biblioteca tutorada, no qual os professores são voluntários. Além disso, há estudantes que auxiliam professoras dos anos iniciais. Essa atividade bem como todas as ações realizadas em CdA devem estar fundamentadas na aprendizagem dialógica. Assim, não há gritos, nem excessos por parte do professor, pois é o professor que faz a medição do diálogo e ensina os estudantes sobre respeito e diálogo igualitário. Freire (1987, p.45) explica que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Vale ressaltar que durante a realização do grupo de discussão os professores presentes relataram que perceberam que os alunos estavam menos agressivos. Alguns professores compreenderam que a mudança se deu por causa da entrada do Projeto Comunidades de Aprendizagem na escola, já para outros a chegada de novos estudantes na instituição é o fator principal.

(Professor Malcon). Eu acho que foi a clientela que mudou, porque hoje a gente observa que não têm tantos alunos com problemas fora infiltrados na escola igual tinha antes. Então já vinha com problemas, tinha acerto de contas na escola, questão de drogas que é muito terrível no nosso mundo de hoje. Eu vejo que hoje não está tendo tanto este problema dentro da nossa escola. Então, melhorou nesse sentido, aí.

(Professora Rosa) Eu também notei assim é a diferença entre o 6º ano do ano passado para o 6º ano desse ano, tem mais aluno com vontade de aprender do que o ano passado. Os alunos isso, na maioria são mais interessados que o ano passado, eu notei, eu até comentei que estava mudando a clientela.

(Professora Nilda) Mas a maioria eram daqui mesmo, passaram da tarde para o período da manhã, não é isso?

(Professora Rosa) Isto, tem uma mistura, uma mistura bastante grande tanto daqui como de outra escola.A maioria veio do sexto ano do ano passado[...].

(Professora Mary). Assim, o Projeto mesmo que chamou atenção, porque muitos alunos de fora, às vezes quando chegam comentam, assim, da mudança, da transformação, da importância do Projeto dentro da escola e que chamou a atenção de muitos alunos que vieram para cá. Eles mesmos falam, comentam assim que nossa professora aqui tem isso, tem aquilo. Assim, é uma coisa que chama atenção deles! (GD, § 07)

O Professor Malcon está na escola desde o processo de implantação, mas ele mesmo confirmou que não atuou diretamente nas atividades, tampouco nas formações: “Eu não participei assim diretamente, mas acompanhava o esforço dos colegas”. (GD, PM, §12)

A Professora Rosa está na escola há menos de dois anos e conhece muito pouco sobre o Projeto. Vale aqui esclarecer que o ano de 2012 foi de trabalhos mais intensos em CdA na escola. Nos anos subsequentes, com a rotatividade de professores, com a mudança de direção, o Projeto “[...] ele esfriou bastante. Mas teve uma grande mudança dentro da escola com os alunos” (GD, Professora Nilda, §09)

O diálogo que ocorreu no grupo de discussão, possibilitou que o Professor Malcon e a Professora Rosa pudessem ampliar o conhecimento sobre CdA e assim, compreenderam que a mudança do alunado foi consequência da entrada do Projeto Comunidades de Aprendizagem na escola, e por ele estar voltado à convivência respeitosa. Isso demonstra que as mudanças ocorreram, mesmo que pequenas geraram resultados positivos e que pode ser um ponto a ser refletido sobre a eficácia do Projeto e que vale a pena o esforço da mudança, pois ele vem atender às necessidades e ajuda a superar os desafios postos pela atualidade.

Quanto aos elementos excludores ressaltamos que as relações entre alunos melhoraram, mas ainda há casos de desrespeito e agressões físicas e verbais, principalmente com os alunos dos anos finais, conforme a visão da Professora Maria. Os alunos nessa fase educacional passam pela adolescência, que por si só é uma fase da vida humana muito contraditória. Mas os problemas relatados pela Professora não estão somente ligados a essa

fase da vida. Muitos casos são uma resposta aos condicionantes sistêmicos, que veem o aluno apenas como um número, ou o resultado de avaliações quer sejam internas ou externas.

Muitas vezes o que esses estudantes desejam é serem ouvidos e respeitados como gente. A Aluna Lara, participante desta pesquisa relata que por causa do Projeto na escola a sua vida foi transformada:

o povo da faculdade foi lá na escola fazer apresentação de trabalho. E quando os alunos da faculdade foram apresentar o trabalho.... Acho que são alunos de psicologia. Eles ficariam até o fim do ano sendo nossos psicólogos. Conversando com nós, falando sobre nossa vida. Eu fiquei com a Luara e o Tearon, lembro muito bem deles. Eu era líder de sala e era muito rebelde, e um grupo de amigos meus também ficou com eles, e foi muito bom, porque eles ajudaram muito, conversando conosco e nos orientando. No último dia todos nós choramos! Ficamos chateados por eles terem entrado tarde e não no começo. E no próximo ano eu estava muito nervosa e ouvi as Professoras Régia e Nilda falarem sobre este Projeto, então eu fui na diretora e falei se eu podia participar do Projeto ajudando as criancinhas do primeiro ano. A diretora deixou e fui primeiro com a Professora Zilda ajudar com seus alunos. E foi muito bom porque ao mesmo tempo em que eu ajudava as crianças, elas me ajudavam também. Encontrei motivação quando ia dar aula para as crianças (EP, Lara, §)

A Aluna Lara faz um relato comovente sobre a mudança de sua vida. Uma adolescente rebelde, que vivia procurando briga tem em um Projeto a perspectiva de mudança. A mudança provocou a criação de sentido, a escola não era mais a escola para brigar, mas para aprender e também ensinar. Podemos então indicar a ‘descolonização’ do mundo da vida, e a racionalidade técnico-instrumental dando lugar a razão comunicativa. Pinto (1995, p.10) ao explicar Habermas (2012) aponta que “a colonização do mundo da vida ocorre quando os imperativos sistêmicos retiram os elementos prático-morais e prático-estéticos das esferas públicas e privadas da vida. É a monetarização e burocratização das práticas cotidianas em ambas as esferas”.

Entendemos que para transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem é necessário que esta instituição realize etapas que vão possibilitando que a mesma reorganize seu funcionamento. E isso acontece com os funcionários, professores e alunos que a cada dia, num processo contínuo, transformam suas práticas educativas. Freire (1987, p.39) esclarece que “[...]ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Juntamente com os pares os sujeitos numa escola transformada em CdA vão se transformando, porque ao verem os bons resultados vão se enchendo de esperança, que também podem fazer parte da mudança.

Na visão da voluntária Any as relações interpessoais na escola são polarizadas, ou seja, formadas por grupos de amizades e afinidades. Ter amizades e se afeiçoar mais a uns do que a outros é normal nas relações. O que não é normal é que a amizade sobrepuja direitos e deveres, levando que um grupo tenha mais privilégios em detrimento de outros. Nesse sentido, Habermas (2012) esclarece que num contexto orientado pela razão técnico-instrumental as pessoas tendem a agir em busca dos próprios interesses. Sobre essa questão Gonçalves (1999, p.7) explica que a interação social pode ser potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa. Porém, a penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa produz um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação acaba gerando, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo, no rendimento e na busca dos próprios interesses –, que estão na base dos problemas sociais.

Ao nosso entender, o que a voluntária Any expressa é que tal comportamento, que está instaurado em todos os grupos da escola, acaba afastando as pessoas de juntas buscarem o bem comum para a comunidade e para a escola. Essa atitude vai na contramão da proposta de CdA e se torna um grande obstáculo para a transformação da instituição.

5.6- Democratização da participação da comunidade escolar.

Nesta temática, evidenciamos os aspectos excludores e transformadores quanto à democratização da participação da comunidade escolar, ou seja, como a escola se organizou para que professores, alunos, funcionários e familiares pudessem participar das decisões e ações da escola.

Quadro 16: Democratização da participação da comunidade escolar

Elementos Transformadores	Elementos Excludores
E aí a escola foi se abrindo para a Comunidade em geral[...]. Os pais vieram para serem voluntários. Nós tivemos uma abertura muito grande (EP, Diretora Clara §43) E nós mudamos esse quadro através do diálogo, da conversa do chamamento das reuniões. E nós temos ficado muito surpresos com as reuniões que a gente convoca, muito cheio mesmo o pátio aqui dentro da escola, muito, muito os pais vindo mesmo ao encontro da equipe e dos professores que faz o chamamento para que eles venham (EP,	[...] a gente tem maior desafio é o envolvimento com os pais, ainda há certa resistência. A gente tem algumas adesões de pais, pais que estão junto com a gente, que quando a gente os chama vem, mas ainda sim a grande maioria ainda não conseguiu trazer aqui para dentro da escola para nos auxiliar na tarefa de educar os alunos. EP, Coordenadora Raquel §28) Porque a gente ainda tem algumas resistências de alguns professores que ainda não aderiram ao Projeto na sua integridade. E a gente está tentando fazer esse trabalho desde 2012, para que a escola

Coordenadora Raquel §28) Houve uma grande aproximação, pois antes os pais não iam à escola. A maioria dos pais viu que a escola tava modificando, tava mudando. (EP, Aluna Lara §13) [...]Até hoje têm as mães que vem, elas ficam aí ainda desde que desenvolveu o Projeto. (GD PN § 15) [...]Da tarde, éramos voluntários, e sempre vinham os pais. Eu participava no segundo ano, eu era voluntária. (na biblioteca tutorada) (GD PL §16) [...]eu participei foi da biblioteca tutorada que eu achei muito interessante também[...] (EP PR §27) [...]Eu vi alguns professores correndo que a gente percebeu que nas avaliações melhoraram, no IDEB melhorou, eu percebi isso. Eu senti que melhorou. (RC PL §31) Eu trabalhei diretamente na biblioteca tutorada e com a tertúlia literária na turma do quarto ano, evidenciei alguns resultados significativos (EP PM §29)	inteira o desenvolva juntamente com a comunidade. (EP, CR, §16) [...] por parte dos professores, não sei se é receio de não dar certo, ou se acha que vai dar mais trabalho, (EP, CR, §17) [...]Eu não participei ativamente dele porque eu não fiz o grupo interativo, tive muita vontade várias vezes, mas teve muitos empecilhos porque a gente é fundamental 2 do 6º ao 9º ano é mais complicado, porque várias pessoas tinham que entrar na sala, por conta disso eu não participei[...] (GD, PN §06) a gente percebe a maior resistência é mesmo dos anos finais do segundo ciclo e os do terceiro ciclo. E é onde a gente tem tido mais dificuldades de motivar os alunos a eles quererem aprender, a amar os estudos (EP, CR §37) [...]Ah! Então porque vocês não elaboram por área, mas ainda tem aquele que não quer, o companheiro não quer, o da Arte não quer com a Língua Portuguesa, então fica aquela coisa. E também eu não sei se é porque a gente não tentou, eu não tentei fazer, parece que aquilo (grupo interativo), dá a impressão que vai atrapalhar tua aula, eu sei que vocês falaram que não atrapalha, não. Isso aí vai enriquecer sua aula, é uma coisa diferente para os alunos. (GD, PN §14)
--	--

Fonte: Produzido pela autora

Ao analisarmos o tema destacamos que os participantes apontaram que houve maior participação dos familiares na escola, referindo-se à participação destes nas reuniões promovidas pela instituição. Desde o início do Projeto a comunidade foi chamada e participou do processo de sensibilização, conforme o relato da Coordenadora Raquel: “a comunidade recebeu muito bem a sensibilização feita pela Professora da universidade” (EP, CR, §12).

Os participantes indicaram também que no ano de 2012, a participação dos familiares foi considerada positiva, pois alguns vinham e participavam das AAE ofertadas. Mas, nos anos posteriores esfriando. Em 2012 muitos participaram. Assim, quando a pesquisadora indagou aos professores no grupo de discussão, para falar sobre a participação dos pais e professores que foi além da AAE, eles responderam:

(Professora Mary) teve o mais Educação, Artes, Informática, reciclagem. Vieram professores de informática, o professor trouxe.³⁶

(Pesquisadora). Agora pouco estava tendo

(Professora Nilda). Também

(Professor João). Francês, teve informática.

(Professora Liz). Verdade, teve japonês.

(Professora Mary). As aulas de japonês era uma mãe que ela fez. Era o inglês.

(Professor João). Tinha o francês, inglês, japonês.

(Professora Mary) Foi bom! (GD, § 31)

Com o relato acima, percebemos que mesmo sendo uma questão cultural que nem escola nem família devam interferir no âmbito de atuação uma da outra, é possível mudar essa visão. Cabe a escola envidar esforços para ‘conquistar’ a confiança da família a estar presente, atuando junto, porque a escola apresenta-se como um espaço onde a ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, possibilita que os sujeitos (comunidade) possam efetivar e concretizar certos acordos partilhados, no qual a aprendizagem com qualidade e o bem-estar da comunidade poderá ser realizada de maneira democrática e ética.

Mesmo havendo maior aproximação dos pais em 2012, a escola não aprofundou e fortaleceu a relação entre família e escola, pois trazer esses pais para escola configura-se como dificuldade que ainda a instituição precisa superar. Nesse sentido, ainda há resistências de “adesão dos familiares” para “auxiliar na tarefa de educar os alunos”. Outra questão evidente no diálogo com a Coordenadora Raquel é que os pais são mais “questionadores”, não mais “passivos” que escutam tudo e aceitam sem diálogo. Freire (1997) assevera que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1987, p.60)

³⁶ O Professor do Curso de Ciências da Computação trouxe alunos do Curso que ministravam aulas de informática para alunos e comunidade no laboratório de informática da escola.

Ao nosso entender, estreitar os laços entre família e escola, não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. As tentativas não podem se enfraquecer, pois o convencimento é feito constantemente por meio das ações e formações coerentes com o Projeto.

Quanto à participação dos professores, com base nos dados, afirmamos que foi mais intensa no ano de 2012, nos outros anos a realização das atuações educativas de êxito se restringiram aos professores dos anos iniciais.

Percebemos que essa divisão na escola entre anos iniciais e finais já vem de longa data, e não é uma problemática enfrentada somente por escolas que escolhem transformar-se em CdA. Mas, entendemos que essa divisão se torna mais evidente quando passa por esse processo de transformação. Na pesquisa de mestrado de Pinheiro (2010) sobre a participação e conflitos de uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem a autora apresenta dados que apontam que num primeiro momento a decisão de transformação partiu dos professores dos anos iniciais:

Em 2006, ano em que a escola, envolvendo profissionais e comunidade, passou pelo processo de sensibilização e optou por aderir à proposta de CA, houve uma acentuada aceitação por parte dos professores, conforme relato da professora, que atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica: “Mas assim, a maioria acabou aceitando [...]o Comunidades de Aprendizagem na unidade escolar.” (E1C). Esta adesão, porém, se deu de forma ampla apenas entre os professores PII, que atuam do primeiro ano à quarta série do Ensino Fundamental. Nos outros níveis de ensino oferecidos na escola (professores PIII - quinta a oitava série e Educação de Jovens e Adultos), o mesmo não ocorreu. Por esta razão, em um momento inicial, a dinâmica de Comunidades de Aprendizagem era visível nas relações e atividades do período vespertino, mas ainda ausente nos períodos matutino (quinta a oitava série) e noturno (EJA). Este fato é identificado pela diretora da unidade, que questiona a identidade da unidade como CA: “Eu consigo ver o engajamento de algumas pessoas, isso é visível. Agora,[...] eu sinceramente não posso afirmar que a escola é uma Comunidade de Aprendizagem porque ela não é no todo. (PINHEIRO, 2010, p.95)

Na realidade da escola investigada por Pinheiro (2010) o engajamento dos outros professores aconteceu depois de três anos, mas com a persistência da gestão de aproximação dos profissionais com a proposta de CdA, é o que fez a diferença.

Quanto aos professores do terceiro ciclo da “Escola Vale dos Sonhos”, eles apontaram algumas condições que se tornaram impeditivas para maior participação no Projeto, como a questão da quantidade de aulas semanais, o entendimento que o Projeto dá mais trabalho e que as atividades podem atrapalhar a aula:

dentro dele tem as regras. Tem a tertúlia literária, (biblioteca tutorada,) o grupo interativo ele tem a regra dele e vamos supor que nesse dia, nós professores que entramos novos de 1 a 4 é bem mais fácil para entrar e fazer acontecer. Do 6º ao 9º eu tenho duas aulas na sala, depois vem outros professores, então vem aquela coisa: ah! Então porque vocês não elaboram por área, mas ainda tem aquele que não quer, o companheiro não quer, o da Arte não quer com a Língua Portuguesa, então fica aquela coisa. E também eu não sei se é porque a gente não tentou, eu não tentei fazer parece que aquilo, dá a impressão que vai atrapalhar tua aula, eu sei que vocês falaram que não atrapalha, não. Isso aí vai enriquecer sua aula, é uma coisa diferente para os alunos.[...] Mas eu tenho vontade, não sei o que está faltando para eu começar, porque eles pedem uma coisa diferente, eles mesmos pedem. (GD, Prof.^a Nilda, §37)

A professora Nilda esclarece que nos anos finais a distribuição de aulas é diferente da distribuição dos anos finais, além disso, são vários professores que precisam trabalhar coletivamente, mas na prática isso não acontece. Ao nosso entender os condicionantes sistêmicos são padrões com raízes profundas, quando se faz algo diferenciado na sala, dá a sensação de que se está perdendo tempo, pois os resultados são cobrados e precisam aparecer. O que faltou a ela, foi mais estímulo e mais contato com a proposta, pois, a falta de alguém de referência, de apoio influenciou no processo de implantação.

Diante disso, o papel da gestão é fundamental, pois o apoio, o incentivo e a organização de estudos precisam ser mediados. A Professora da Universidade e os voluntários buscaram incansavelmente apoiar, incentivar e oferecer suporte para a escola. Mas é diferente quando há alguém da própria instituição que faça esse papel. Isso fica evidente na fala da professora Nilda: “eu acredito que este Projeto tem que ter alguém, porque eu não sei com quem eu falo se não tiver, não dá certo” (GD, Profa. Nilda, §22).

Mello, Braga e Gabassa (2012) esclarecem que todos os envolvidos na escola devem participar da decisão para a transformação, principalmente a direção da escola, pois a “falta de envolvimento da direção dificulta muito o desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem” (p. 93). Entendemos que a direção viabiliza meios para a realização das atividades bem como apoio para que os resultados sejam positivos. Não queremos aqui responsabilizar somente a direção pelo desenvolvimento do projeto na escola. Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que “ em Comunidades de Aprendizagem, parte-se [...] do compromisso que toda a comunidade educativa assume para alcançar esse objetivo, aumentando-se a aprendizagem e a participação de cada agente educativo” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 109).

Tais autoras ainda indicam que por meio do projeto Comunidades de Aprendizagem as escolas podem buscar superar processos burocráticos que as imobilizam, não possibilitando

que os sonhos da comunidade para a escola sejam sonhados e muito menos sejam concretizados. Nesse sentido, a mudança de hábitos e relações tem de ser esforço coletivo, sem se perder de vista a ação necessária do poder público (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 144).

Por meio da análise dos temas que emergiram dos dados coletados buscamos responder à questão problema, evidenciando as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de implantação do Projeto bem como as possibilidades de melhoria nas relações e aprendizagens dos estudantes.

Nessa direção, no próximo capítulo, apresentamos os resultados das análises aqui expostas, e já apontamos caminhos para a escola, se esta ainda desejar efetivamente se transformar em Comunidades de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAÇÃO

As discussões levantadas nesta pesquisa giram em torno dos dilemas enfrentados pela escola na sociedade atual, e a possibilidade da transformação da mesma por meio do Projeto Educativo Comunidades de Aprendizagem que tem como objetivo a transformação social e cultural desta instituição.

De acordo com Valls (2000, p.297), este Projeto Educativo, que tem como fundamento a aprendizagem dialógica, é uma resposta de educação mais igualitária àqueles que se encontram excluídos de uma formação de qualidade diante das demandas da sociedade atual. Tal Projeto se orienta por teorias atuais no campo educacional e social, sendo que estas teorias são consequências de modelos já em funcionamento que também seguem em boa parte estas premissas.

Assim, finalizamos esta pesquisa, com a compreensão de que muito mais ainda precisa ser pesquisado e mais conhecimento produzido sobre Comunidades de Aprendizagem, pois este trabalho é o primeiro a tratar desta temática nessa instituição. Nesse sentido, esperamos abrir caminho para mais diálogo sobre a escola e Comunidades de Aprendizagem em Rondonópolis/MT e com expectativa de que se amplie a outras instituições de ensino de Mato Grosso bem como no Centro Oeste.

Retomando aqui a questão que encaminhou a presente pesquisa: como os sujeitos da “Escola Vale dos Sonhos” compreendem as dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem, analisamos o processo para implantação de Comunidades de Aprendizagem na “Escola Estadual Vale dos Sonhos”, enfocando a compreensão dos participantes sobre as possibilidades e as dificuldades de a “Escola Vale dos Sonhos” se transformar efetivamente em CdA.

Nas análises realizadas pudemos obter algumas respostas à questão de pesquisa, que apontaram elementos transformadores e excludores ao caminho trilhado para a transformação social e cultural da escola que envolve o processo pedagógico, as relações interpessoais e a democratização da participação da comunidade escolar. Quanto a isso, vale ressaltar que a transformação é um processo que implica ações diárias voltadas ao diálogo igualitário, à valorização das inteligências culturais, bem como o comprometimento maior com a dimensão instrumental, tendo altas expectativas de aprendizagem, de respeito ao outro, e busca pela igualdade de diferenças.

Sob orientação comunicativa, recorremos ao que Habermas (2012a) define como compreensão. Para tal autor, para chegar a compreensão de um fato “se exige um princípio em um processo de *entendimento*. Significados, estejam eles corporificados em ações, instituições, produtos de trabalho, palavras, relações cooperativas ou documentos, só podem ser desvendados a partir de *dentro*” (HABERMAS 2012^a, p.213, grifos do autor). Isso quer dizer que para se compreender algo, ou uma situação é preciso adentrar no contexto, dialogar para chegar ao entendimento comunicativo sobre o objeto pesquisado.

Paulo Freire (1967, p.105/106) indica “que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. [...]A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”

Assim, podemos inferir quão importante é levantar a compreensão dos envolvidos no processo de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem já que, de acordo com Freire (1967) a ação humana está ligada diretamente à compreensão que se tem do fato, da proposta, do Projeto. E, conforme Habermas só consegue chegar ao entendimento quem está envolvido nas comunicações e, portanto, nas ações realizadas.

De acordo com os dados analisados, evidenciamos a compreensão dos participantes sobre o Projeto a partir das melhorias na escola e dos elementos que se tornaram obstáculos para que a escola se tornasse uma Comunidade de Aprendizagem. De diversas maneiras e com muitos exemplos sobre a compreensão do Projeto pelos participantes nos indicaram a visão positiva quanto à aplicação do mesmo para superarem as dificuldades que vinham enfrentando na escola, além de mostrarem que mudanças nos relacionamentos e nas aprendizagens aconteceram. Mas, também apontaram elementos que foram considerados como dificuldades no processo de implantação, como a necessidade de estudo e aprofundamento, que eram fundamentais para que o Projeto fosse refletido e posto em prática corretamente, não como uma receita, que deve ser seguida à risca, mas como orientações que promovem reflexões sobre o contexto, a realidade vivenciada para que os princípios pudessem encaminhar as ações voltadas à construção de uma outra racionalidade.

Ao analisar como os sujeitos implicados com atuações educativas de êxito entendem dificuldades e possibilidades da escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem apontamos que os participantes compreendem que tal proposta educativa é viável e traz resultados positivos ao que se propõe. Além disso, alguns participantes ressaltam que os conhecimentos advindos do Projeto, possibilitaram a reflexão sobre práticas já consolidadas e muitas vezes reproduzidas sem reflexão, além de possibilitar que pensem se o que

desenvolvem realmente são práticas educativas que levam à aprendizagem, à solidariedade e ao respeito ao próximo.

Ao analisar os dados, fica evidente que alguns participantes buscaram se orientar em práticas que viabilizariam mudanças no contexto escolar, outros sentiram-se receosos em fazê-lo porque viam na mudança um encargo maior de trabalho, além de pensarem que as atuações educativas de êxito, como o grupo interativo, que é realizado nas aulas, poderiam atrapalhar o repasse dos conteúdos das disciplinas.

Os dados revelam ainda que faltou aprofundamento teórico sobre o Projeto. A implementação da proposta se faz por meio de estudo rigoroso com os pares, pois, somente com estudo é possível refletir sobre qual é o contexto atual para que se entenda que o modelo de transformação proposto “é resultado de experiências de êxito, assim como um reflexão e análise das necessidades de aprendizagem da sociedade atual[...] e que marcam uma linha de trabalho educativo, dialógico e transformador” (ELBOJ et al, 2008, p.9-10).

Apreender o conhecimento, internalizá-lo e colocá-lo em prática requer pensamentos e ações diferentes orientados por uma outra razão, a razão comunicativa. Pois, sabemos que voltar atrás no caminho percorrido e buscar novas alternativas para a caminhada não é tão fácil para uma visão formatada pela razão cognitivo-instrumental que visa atingir os objetivos propostos, desconsiderando os sujeitos e a diversidade na qual ele se encontra.

Ao analisar a compreensão dos participantes da pesquisa de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem, o elemento de maior destaque apontado pelos mesmos é a participação efetiva dos professores e dos familiares no processo para a transformação, pois na visão das gestoras, coordenadora, professores e voluntária houve uma divisão na escola, dos professores e funcionários daqueles que participaram e dos que não participaram. Assim, também com alguns familiares que se disponibilizaram e vieram para a escola por um tempo, mas depois deixaram de fazê-lo, e muitos outros não participaram.

Evidenciamos o processo burocrático como obstáculo para que a gestão pudesse assumir uma posição de referência na escola em relação ao Projeto. Ressaltamos que as relações estabelecidas em uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem são horizontais, pois as decisões são tomadas por meio de consenso daquilo que é melhor para a aprendizagem dos alunos e para o fortalecimento da escola como espaço permanente de diálogo. Mas, as relações horizontais não desqualificam as funções que cada pessoa precisa exercer na instituição. Há voluntários nas atuações educativas de êxito, mas a função de ensinar o conteúdo continua a ser do professor. Assim, a gestão, apesar do trabalho burocrático que realiza, pode ser referência do Projeto na escola. Referência entendida aqui,

como pessoas responsáveis em motivar, em animar bem como em encaminhar os estudos. A Diretora Léia confirma isso, quando afirma que “as vezes, eu me culpo, eu devia estar mais perto do Projeto, mais perto, mas não deu, não deu. Sabe por quê? Era muita burocracia, eu tive que, eu tive muito papel na minha mão para reorganizar. Mas não dei conta[...]” (RC, DL, §15)

Quanto a identificar e analisar quais os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas à potencialização das aprendizagens destacamos que no primeiro ano de Projeto na escola (2012) houve muitos movimentos. Os professores conseguiram se organizar e participar como voluntários, principalmente na biblioteca tutorada. Os familiares foram chamados a participarem das atuações educativas de êxito ou como voluntários em alguma outra necessidade ou na busca da realização dos sonhos que coletivamente decidiram realizar. Assim, o Projeto Roda de Conversa com os estudantes de psicologia, que em momentos predeterminados vinham à escola para conversar e orientar os estudantes em suas dúvidas e angústias, possibilitou mudanças significativas nas vidas dos estudantes, com resultados que foram percebidos e sentidos por todos da comunidade escolar.

Os professores buscaram por um tempo orientar suas ações por meio da aprendizagem dialógica, principalmente na realização das AEE, e o resultado pode ser comprovado pelo IDEB dos anos iniciais. Além disso, o Projeto de CdA provoca mudanças na organização e no funcionamento da escola e isso configura-se um novo repensar a educação e exige uma ressignificação por parte de todos/as que compõem a escola e optam por fazer diferente do que já está posto, pois é um novo olhar sobre o que é a escola, seu papel e seu envolvimento com a comunidade de entorno. É abrir o espaço a todos/as, é permitir uma participação efetiva de todos/as que fazem a escola.

Assim, identificamos na perspectiva dos participantes da pesquisa os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem a participação efetiva de todos as pessoas da escola, com postura dialógica e democrática, compreendendo os elementos do contexto atual e buscando romper com os padrões burocráticos imposto e que se põem como obstáculos à uma educação efetivamente de qualidade. Nesse sentido, Freire (1984, p. 26) afirma que a estrutura social é obra dos homens, sendo assim, a sua transformação será também obra dos homens. Isto quer dizer que as pessoas têm como tarefa serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que exige a cada pessoa, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade. Freire

(1984) ainda assevera que o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, frente ao que provoca a desumanização ou a leva a humanização humana. É necessário tomada de posição, escolha. Pois, assim, o homem vai dinamizando o seu mundo a partir das relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo, mobilizando os pares a juntos lutarem contra uma escola que visa a reprodução, que não crie sentido algum em quem passa por ela.

Vale ressaltar que no decorrer da pesquisa não encontramos apenas aspectos relacionados diretamente à atuação dos professores, suas práticas educativas e a realização ou não das atuações educativas de êxito para o desenvolvimento do processo para a implantação de CdA na “Escola Vale dos Sonhos”. Outros elementos influenciaram ações em prol da efetivação das atuações educativas de êxito e da aprendizagem dialógica, que já citamos acima, são elementos ligados à instituição escola, à atuação da direção e equipe pedagógica, às propostas dos órgãos públicos e de governo, entre outros.

Assim, compreendemos que os elementos transformadores e excludores tanto dizem respeito ao sistema e ao mundo da vida. Ambos, são horizontes que condicionam as ações e as relações humanas dentro e fora da escola. Nesse sentido, organizamos o quadro abaixo, contemplando as duas categorias sistema e mundo da vida com vistas a visualizar os elementos transformadores e excludores referentes aos sistemas e as instituições, bem como a prática educativa do cotidiano. O quadro está organizado à partir das sínteses dos quadros referentes a cada tema analisado.

Quadro 17: Cruzando os resultados

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
FATORES TRANSFORMADORES	O projeto veio mostrar para todos a responsabilidade de buscar, de tentar de todas as formas de fazer com que os alunos aprendam. Busca meios para ajudar os estudantes, usando diversos recursos, como aulas de apoio pedagógico, atividades na biblioteca tutorada e o incentivo ao empréstimo de livros na biblioteca. -Os índices da escola (IDEB) melhoraram. -Aulas diferenciadas. -Relações mais horizontais, ex.: professores dos anos iniciais com alunos	Etapas para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem: sensibilização, tomada de decisão, fase dos sonhos e prioridade e seleção de prioridades. -Realização dos sonhos -Projeto de Comunidades como uma forma de promover o resgate que as pessoas precisam. As atividades em si estimulam a questão do relacionamento que influencia na aprendizagem. -A proposta já que trazia boas expectativas para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos, envolver a comunidade, aprimorar a

	dos anos finais. -Abertura da escola para a participação da comunidade em geral. -Participação dos familiares nas reuniões aumentou. -Maior aproximação dos familiares na escola. -Participação dos familiares nas AAE. -Participação ativa de alguns professores no desenvolvimento do Projeto na escola - Realização das atuações educativas de êxito como forma de atenção às crianças e comunidades, as pessoas passam a ser enxergadas.	prática docente, amenizar conflitos. -É uma proposta de transformação da escola, onde oportuniza espaços de diálogo não só dentro da escola entre professores, gestores e alunos, mas com as pessoas da comunidade de entorno também. - Projeto de comunidades é a possibilidade de ter essa cooperação humana de verdade. -Alguns professores procuram aprimorar o conhecimento -Alunos no 9º ano não alfabetizados conseguiram aprender a ler. -Relato de professoras dos anos iniciais sobre a superação de desafios de aprendizagem dos estudantes por meio das AAE. - Alunos dos anos finais que foram alfabetizados participando da Biblioteca Tutorada. - Percepção da mudança de comportamento dos alunos do período: crianças que perderam a timidez com a tertúlia, já não gaguejam mais, não zombam do outro. -A maior transformação foi nos relacionamentos. -Praticamente zerou a questão da violência, de agressão física, agressão verbal, muito considerável mesmo a mudança. - Os professores dos anos iniciais buscam resolver os conflitos entre os alunos com diálogo. - As pessoas são respeitadas em suas crenças e na realização do trabalho.
FATORES EXCLUSIVOS	-A não participação de alguns professores nas atividades por entender que demandavam trabalho extra. - Alunos apresentam ainda desafios de aprendizagem, principalmente referente à interpretação, produção de textos e raciocínio lógico matemático.	O desespero por causa dos problemas levou a tomar a decisão por algo que mudasse a realidade do que estava acontecendo. -O desconhecimento para realização do Projeto levou a angústia e ao erro. -Desconfiança sobre a efetividade do Projeto.

	-Alunos dos anos finais ainda não alfabetizados, ou estão no processo de alfabetização. - Necessidade de aprimoramento quanto ao aspecto pedagógico referente ao apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades. -Falta de apoio pedagógico por parte da coordenação. -Relações de trabalho apresenta divisão por grupos de afinidades. -Ainda há resistência dos familiares em participar ativamente na escola. -Professora com receio de realizar o grupo interativo na sala porque necessita da participação de voluntários. -Professores dos anos finais demonstram maior resistência em participar do Projeto. -Falta de trabalho de planejamento e ações interdisciplinares entre os professores dos anos finais.	-Muitos professores não se envolveram no desenvolvimento do Projeto - A não efetivação na prática da aprendizagem dialógica nas práticas educativas. -A falta de engajamento na implantação por parte dos professores. -Alunos dos anos finais apresentam maiores dificuldades de relacionamentos. -Professora ainda não coloca em prática o diálogo igualitário -Falta de respeito entre alunos dos anos finais é intensa, chegando até mesmo à agressão física. - Alunos carentes de atenção.
--	---	--

Fonte: Produzido pela autora

Neste quadro destacamos o impacto do processo para a implantação do Projeto de Comunidades de Aprendizagem na escola, apontando as mudanças que ocorreram e são notórias na vida dos que estão na escola, bem como as dificuldades que se apresentam como exclusoras à aprendizagem e a efetiva transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem dentro da perspectiva sistêmica e do mundo da vida.

Compreendemos que o sistema e o mundo da vida apresentam fatores transformadores e excludores, demonstrando a relação estreita entre esses dois mundos, que constituem a sociedade. Nesse sentido, percebemos as influências exercidas, principalmente da razão técnico-instrumental no mundo da vida. Mas o contrário também é possível, já que as transformações ocorridas dentro do sistema foram orientadas pela tentativa de instaurar a razão comunicativa na escola, por meio da materialização dos princípios constituintes da aprendizagem dialógica.

Sabemos que o sistema busca resultados, números, sem se importar com as relações humanas, sem a preocupação de assinalar um caminho possível para que a escola torne a ter

sentido “[...]para a nossa existência no contexto atual, construindo espaços de convivência partilhada e dialogada, como deve ser a escola: um lugar no qual seja possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro” (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p.68).

Nesse sentido, apresentamos as indicações dos participantes da pesquisa para que a escola venha a se tornar uma Comunidade de Aprendizagem

Quadro 18: Indicações dos participantes para a efetiva transformação da escola “Vale dos Sonhos” em CdA

Indicações dos Participantes
A partir do momento que a gente conseguir que os poucos que não querem, queiram aí nada pode impedir, porque todo mundo tem bastante potencial [...]agora é trabalhar com os que querem para mostrar o resultado. A gente até tem resultado, dados mostrados existentes, mas me parece pouco ainda para eles. Então no momento o caminho é a gente focar em quem está interessado quem quer de verdade, promover a transformação desses. (EP Diretora Clara § 47) [...]se eles se propuserem a aderir ao Projeto eles irão perceber e ver claramente que os alunos vão se motivar. Por que é algo desafiador. É algo novo que eles ainda não conhecem, que não ocorreu na sala deles um trabalho diferenciado com outras pessoas externas, entrando na sala de aula e promovendo essa aprendizagem juntamente com o professor como o mediador. (EP Coordenadora Raquel §35) [...]É necessária uma nova sensibilização primeiramente com os profissionais e depois com a família. Suponho que alguns profissionais estão fatigados com tanto trabalho, desmotivados por tantos motivos que duvidam da eficácia da proposta e temem que serão mais sobrecarregados. A comunidade também precisa de constantes convocações e sensibilizações, para que se envolvam com o Projeto, pois isso tem sido um desafio. (EP Profa. Maria § 31) [...]o Projeto precisa de pessoas para ser aplicado, então eu acho que precisa assim de pessoas [envolvimento] e que as pessoas aceitem o Projeto e tenham compromisso, [P: e pratiquem] (EP Profa. Régia §48) [...]primeiramente as pessoas têm de ter consciência de si mesma, tem que olhar para ele e ser verdadeiro com ele. Será que eu estou certo? O que eu estou fazendo nessa sala de aula, será o que eu estou ensinando é verdadeiro? Será que isso que eu estou ensinando esses alunos vão utilizar em algum lugar? Será que com esse aprendizado que eu estou dando para o meu aluno ele vai conseguir ser alguma coisa lá na frente? Eu acho que eles têm que fazer essa pergunta para eles mesmos. Aí quando eles olharem para eles. Eles tiverem a humildade e não forem tão egoístas e orgulhosos, por que na vida nunca é tarde para mudar, a gente precisa disso. (RC, Diretora Léia, § 45) [...]é que eles (“Escola Vale dos Sonhos”) continuem sim com aquele Projeto lá. E que mantem aquele Projeto lá. Se eu fosse aluna de lá ainda, permanecesse lá eu ia sair de lá só se me expulsassem. É que aquele Projeto mudou muito a minha vida e eu falo pra outras pessoas entrarem no Projeto, saber como ele é porque ele é gostoso. Ele não é um bicho, não é nada. É uma coisa gostosa. Vai mudar sua vida e dá certo. Vai mudar sua vida como mudou a minha. (EP, Aluna Lara, §29).

Estudar mais sobre Comunidades de Aprendizagem e sobre o conceito de Aprendizagem Dialógica [...]além de aceitar a transformação, e executar. Os professores chamam os pais para arrecadarem alguma coisa ou para falar mal dos seus filhos, e não tentam levar a proposta para eles. Não falam a partir do dialogo igualitário. (EP, Voluntária Any, § 27/29)

No quadro acima os participantes ressaltam importantes elementos e indicações para que realmente haja efetiva transformação da escola. A primeira delas se refere ao engajamento de cada participante não somente ao aceitar a proposta, mas em estudá-la e desenvolvê-la com responsabilidade. Sobre isso Freire (1996, p. 42) evidencia a educação, que é uma especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo”. Tal autor ainda explica que

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 43, grifos do autor).

A transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem é possível, pois as pessoas podem, por meio de acordo, decidirem o melhor para si e para a comunidade. No caso da “Escola Vale dos Sonhos” que não chegou a se efetivar, demonstramos por meio dos dados que houve mudança, nas questões que mais angustiavam os educadores na escola.

Isso acontece, de acordo com Braga (2007, p.230) porque a proposta educacional de Comunidades de Aprendizagem favorece processos mais dialógicos e igualitários, que geram resultados positivos nas aprendizagens e nos relacionamentos. Conforme tal autora, fazer da escola um espaço de permanente diálogo, é possível e eficaz, pois depende muito mais de tomada de decisão dos envolvidos na comunidade escolar, do que de mudanças concretas em relação a que fatores, que são complexos problemas, que envolvem a educação e se referem à formação de professores, ao conteúdo pedagógico, à gestão do sistema de ensino brasileiro e de financiamento da educação.

Tal autora aponta ainda que é necessário que se estabeleça ação comunicativa entre todas as pessoas nas escolas, para que juntos busquem acordos e entendimentos em torno daquilo que almejam de melhor para uma dada realidade. E isso depende da tomada de posição e da ação humana de sujeitos envolvidos com sua realidade. E são esses elementos que mantêm e farão com que o Projeto Comunidades de Aprendizagem continue vivo dentro de uma instituição tão pluralista quanto à escola.

Nesse sentido, concordamos com Braga (2007) embora entendemos ainda que as relações estabelecidas por meio do diálogo muitas vezes terão a discordância, o dissenso, isso porque cada ser humano é diferente. O que é preciso mudar nas relações é estar disposto a ouvir e considerar todos os argumentos, buscando consensos para o desenvolvimento de ações em prol do melhor para a comunidade, superando a lógica do sistema, no qual o argumento válido está relacionado ao poder da posição que se ocupa.

Sem a garantia do diálogo igualitário é impossível que a escola venha efetivamente a se transformar em CdA, pois o diálogo requer amor ao próximo, respeito, com a compreensão da nossa igualdade na diferença, independente de posição social, acadêmica ou outra qualquer, não temos maior ou menor valor que as outras pessoas.

Vale ressaltar que no decorrer deste estudo, foi possível compreender que a realidade atual, na qual se insere a escola é bastante complexa e demanda muito estudo, trabalho coletivo e a democratização das relações no interior e fora desta instituição. É por isso, que o Projeto Comunidades de Aprendizagem apresentou-se a mim como possibilidade de ressignificação da organização e do funcionamento da escola, por meio de ações voltadas a uma realidade excludente e perversa, muitas vezes esquecida, principalmente à realidade das escolas públicas situadas em locais de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, afirmamos que o compromisso político que temos com o mundo e com a escola não se relaciona a técnicas e métodos que são aplicados nesta instituição. Vai muito além disso. Se faz por uma escolha de luta e transformação. A escolha dialógica não é meramente uma metodologia de ensino, mas efetivamente é tomada de posição no mundo. É escolha pessoal e também profissional de cada educador que entende que somente na coletividade, juntamente com os pares as mudanças podem realmente se concretizar.

Portanto, a conclusão deste trabalho, se revela a mim como o início de mais estudos, com vistas a ampliar e aprofundar o conhecimento sobre Comunidades de Aprendizagem- um tema vasto e complexo- além de buscar vivenciar a efetivação desta proposta em muitas outras escolas para que realmente haja o fortalecimento da educação pública de boa

qualidade, e assim despertar e fortalecer a esperança de que por mais difícil em que se encontre a escola e a comunidade, na qual ela se insere, a transformação é possível e viável.

Finalizo este trabalho com a mesma compreensão de Freire (1987, p. 107), de que se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança na capacidade de transformação das pessoas. E nossa fé nos homens e na criação de uma educação em que seja menos difícil amar.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, A. et al. **El papel de la universidad em Comunidades de Aprendizaje**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, Espanha. Nº 67.2010.
- ARROYO, M.G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Revista RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan. /abr. 2011
- AUBERT ET AL. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- _____, A. GARCIA, C. RACIONERO, S. **El aprendizaje dialógico**. Revista Cultura y Educacion, 2009.
- BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo**. Barcelona: Paidós, 1999.
- BIANCHINI, T.C. **Gestão democrática da escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- BRAGA, F.M. **Comunidades de Aprendizagem: Uma única experiência em dois países** (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- _____, Fabiana Marini. **Comunidades de aprendizagem**: desenvolvendo uma educação democrática e dialógica com os familiares e agentes do entorno escolar. 33 reunião anped. Educação no Brasil: o balanço de uma década 17 a 20 de outubro de 2010 - Caxambu/MG
- _____. GABASSA, V. MELLO, R.R. de. **Aprendizagem Dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito. São Carlos/ SP: EdUFSCAR, 2010.
- BRAGATTO, A.C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- BRASIL, **Todos Pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica** 2015. São Paulo: Ed. Moderna. 2015.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- CAIRES, S.F.B. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999,
- _____. **A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política**. Imprensa Nacional, 2005.

_____. **Redes de indignação e esperança Movimentos sociais na era da internet.** Editora Zahar, 2013

CHERFEM, C.O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária:** aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

_____. Reflexões em torno das relações raciais no Brasil e da constituição da identidade de crianças negras na escola com base na perspectiva dialógica. 34ª reunião ANPED. Outubro de 2011. Natal/RN.

_____. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

DIEZ –PALOMAR, J. FLECHA, R.G. **Comunidades de Aprendizaje:** um proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitária de formación de profesores. Zaragoza nº 67, 2010.

ELBOJ ET AL (Puigdemívol, I; Soler, M; Valls, R.) **Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.** Barcelona: Graó, 2002

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

_____. FLECHA, Ramón; VARGAS, Julio; DAVILA, Andrés. Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales, n. 11, 2012.

_____. GÓMEZ, J; PUIGVERT, L. **Teoria Sociológica Contemporânea.** Barcelona: Paidós, 2001

FRANZI, Juliana. **Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas:** entrelaçando experiência e educação. 33 reunião anped. Educação no Brasil: o balanço de uma década 17 a 20 de outubro de 2010 - Caxambu/MG.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, 12ª edição

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

_____. **Pedagogia da Autonomia** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª edição.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Paz e Terra, 1997, 25ª edição

_____. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 11ª edição.

GABASSA, V; MELLO, R. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

_____. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

_____, Vanessa. BRAGA, Fabiana Marini. **O giro dialógico na sociedade e a concepção de aprendizagem Dialógica:** avanços para a Compreensão da escola na contemporaneidade. 34ª reunião ANPED. Outubro de 2011. Natal/RN.

GARCIA, C.Y. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión.** Tese de Doutorado. Departament de Teoria Sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universit de Barcelona, 2004.

GIROTTI, V.C. **Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes:** conversando sobre âmbitos da vida. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

_____, V.C. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2011.

GÓMEZ, Jesús et al. **Metodologia comunicativa crítica.** Barcelona, El Roure, 2006.

GÓMEZ, Aitor González; RACIONERO, Sandra Plaza. **El paradigma comunicativo crítico.** “The Fourth International Congress of Qualitative Inquiry” 14 de mayo de 2008. Disponível em <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/restes/desembre08/article07.pdf> Acessado em 11/06/2014.

GONÇALVES, M.A.S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas:** Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, abril/99.

IANNI, O. **A Era do Globalismo.** Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INCLUED. **Relatório Final** Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona (2012)

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** Brasília: O Instituto, 2014.

HABERMASs, J. **Teoria do Agir Comunicativo.** Vol I Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo. Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**. VoII. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo. Martins Fontes, 2012b

LOPES, A.L.M. **Aquisição da Língua Materna: processos** da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MARIGO, A.F.C. **Roda com arte: aprendizagem dialógica em Comunidades de Aprendizagem**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

_____. LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Tertúlia dialógica de artes: uma atividade gerada e desenvolvida entre a comunidade e a escola. 34ª reunião ANPED. Outubro de 2011. Natal/RN.

MELLO, Roseli Rodrigues de. MARINI, Fabiana. **Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade**. 2003 26ª Reunião Anual da ANPED Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003. Poços de Caldas/MG.

_____. R.R. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. 2006, disponível em: In: <http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>

_____. R.R. et al. **A proposta de Comunidades de Aprendizagem**. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010

_____. R.R. de. **Comunidades de Aprendizaje: democratización de los centros educativos**. Revista Tendência Pedagógica. Madrid, nº 17, 2011

_____, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem – outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MOREIRA, R. **Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PEREIRA, K.A. **Economia Solidária: práticas de participação e autogestão** e necessidade de uma outra EJA. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PÉREZ GÓMEZ A. **Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem**. In: GIMENO SÁCRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Ednéia Virgínia. **Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PINTO, J.M.de R. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos básicos e Possibilidades na aplicação da administração escolar.** Revista Paideia, USP, Ribeirão Preto/SP, 1995.

RIBEIRO, C.L. **Educação Ambiental e aprendizagem dialógica: possibilidades e limites para a transformação da escola e seu entorno.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. **A situação escolas na perspectiva do aluno.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

_____, Eglen Silvia Pipi. **Grupos Interativos: Uma proposta Educativa.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010

SALIMBENI, Olivia. **Escuela y comunidad.** Participación comunitaria en el sistema escolar. Revista Tendência Pedagógica. Madrid, nº 17, 2011

SÁNCHEZ, Montse (1999). **La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream.** Harvard Educational Review, vol. 69 nº 3 fall.

SANT'ANA, M.G. de. **Contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental e suas possíveis convergências.** Dissertação (Mestrado) -- Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SANTOS, R. A. dos. **Promotoras Legais Populares: Avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos,** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. **Violência e ética no cotidiano das escolas** Belém: Unama, 2009

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006, p. 289-320.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, S.M.R. da. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2008.

VALLS, Rosa (1999). **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.

VALLS, R. MUNTÉ, A. **Las claves del aprendizaje dialógico em las Comunidades de Aprendizaje**. Revista Interuniversit ria de formación de profesores. Zaragoza, n  67, 2010.

YESTE, C. G. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión**. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociol gica, filosofia del dret e metodologia de les ci ncies socials. Universitat de Barcelona, 2004.

APÊNDICE:

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE- DIREÇÃO

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Qual sua experiência na área de educação
Há quanto tempo está como diretora nessa escola?
Desde quanto tempo estão na escola?
Como caracteriza esta escola?
Quais são seus aspectos positivos? E as dificuldades?

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Por que decidiu participar do projeto?
Conte-me um pouco do processo de transformação da escola?
Quais as principais transformações da escola desde que ela ingressou no projeto?
Quais as principais dificuldades? Que dificuldades havia anteriormente na escola e que estão sendo solucionadas?
Quais foram as principais aprendizagens que vocês obtiveram com o projeto?
Como vê a participação dos professores, dos familiares, dos voluntários dentro da escola?
Chegou a notar alguma mudança em relação à participação das famílias com o projeto e na aprendizagem das crianças?

PROPOSIÇÕES

O que sugere que aconteça para que a escola venha efetivamente a se transformar em Comunidade de Aprendizagem.

ROTEIRO PARA RELATO COMUNICATIVO- DIRETORA LÉIA

TRAJETÓRIA DE VIDA

- Infância,
- Trajetória escolar,
- Graduação,

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Ingresso na carreira docente,
- Experiência na área da educação,

TRAJETÓRIA NA E.E. VALE DOS SONHOS

- Caracterização da Escola
- Relações interpessoais e índices de aprendizagem
- Comunidades de Aprendizagem

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADORA

TRAJÉTORIA FORMATIVA E PROFISSIONAL:

- Como foi o ingresso na carreira docente?
- Qual sua experiência na área de educação?
- Há quanto tempo está como coordenadora nessa escola?
- E antes de ser coordenadora qual função/ou funções exerceu nesta escola?

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

- Como você caracteriza esta escola?
- Quais são seus aspectos positivos?
- Quais são suas principais dificuldades?
- Que relações se estabelecem com as crianças e os professores?

EM RELAÇÃO AO PROJETO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS:

- Qual sua compreensão do projeto Comunidades de Aprendizagem? Por que a escola decidiu participar do projeto?
- Conte-me um pouco do processo sensibilização e formação da escola?
- Quais as principais transformações da escola desde que ela ingressou no projeto?
- Quais as principais dificuldades?
- Foi unânime a aceitação da proposta de Comunidades?
- E a prática do projeto?
- Que dificuldades havia anteriormente na escola e que estão sendo solucionadas?
- Que propostas indicam para a superação dessas dificuldades?
- Enquanto coordenadora, como vê a viabilização do projeto no dia-a-dia? Que dificuldades enfrentam? Que propostas sugerem?
- Quais foram as principais aprendizagens que vocês obtiveram com o projeto?
- O trabalho das comissões mistas funciona? O que acham do trabalho em comissões?
- A participação da comunidade escolar é ativa? Como vê a participação do professorado, dos familiares, do voluntariado dentro da escola? Como valoriza esta ocorrência? Acredita que é melhor para a escola e para a aprendizagem das crianças? Que dificuldades enfrentam? Que soluções propõem?
- Chegou a notar alguma mudança em relação à participação das famílias com o projeto e na aprendizagem das crianças? Exemplifique?

Quais foram as transformações? Quais foram as dificuldades? Que sugerem para melhorá-las?

Que outra mudança proporia para a escola para que todo mundo participasse e a escola efetivamente se transforme em CdA?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES

TRAJÉTORIA FORMATIVA E PROFISSIONAL:

Fale de sua trajetória escolar. (Desde os anos iniciais, evidenciando os pontos marcantes dessa trajetória/ Na faculdade quais foram os pontos positivos e os obstáculos enfrentados?)

Como foi o ingresso na carreira docente? Pontos positivos e obstáculos enfrentados.

Qual sua experiência na área de educação?

Há quanto tempo atua como professora nessa escola?

Em que fase e ciclo está atuando? Quantas crianças há na sala?

Como é o desempenho e quais as dificuldades das crianças em sala?

Em sua opinião, quais são as principais dificuldades presentes na sala de aula que mais afetam a aprendizagem das crianças?

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

Como você caracteriza esta escola? Em todos os aspectos

Quais são seus aspectos positivos?

Quais são suas principais dificuldades?

Que relações se estabelecem com as crianças e com o professorado?

Quais são as principais problemáticas que mais afetam as escolas atualmente?

EM RELAÇÃO AO PROJETO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:

Qual sua compreensão do projeto Comunidades de Aprendizagem?

Por que a escola decidiu participar do projeto? E você?

Conte-me um pouco do processo sensibilização e formação na escola?

Quais as principais transformações da escola desde que ela ingressou no projeto?

Quais as principais dificuldades?

Foi unânime a aceitação da proposta de Comunidades?

E a prática do projeto?

Que dificuldades havia anteriormente na escola e que estão sendo solucionadas?

Que propostas indicam para a superação dessas dificuldades?

Quais foram as principais aprendizagens que vocês obtiveram com o projeto?

A participação da comunidade escolar é ativa? Acredita que este projeto ajuda a responder a problemática da participação dos familiares?

Chegou a notar alguma mudança em relação à participação das famílias com o projeto e na aprendizagem das crianças? Exemplifique?

Quais foram as transformações? Quais foram as dificuldades? Que sugerem para melhorá-las?

Que outras mudanças podem propor a escola para que todo mundo participasse e a escola se torne efetivamente uma CdA?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ESTUDANTE

TRAJÉTORIA FORMATIVA:

Fale de sua trajetória escolar. (Desde os anos iniciais, evidenciando os pontos marcantes dessa trajetória)

Conte-me especificamente sobre como foi para você estudar na Escola Vale dos Sonhos

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

Como você caracteriza esta escola? Em todos os aspectos. Quais são seus aspectos positivos? Quais são suas principais dificuldades?

Que relações se estabelecem com as crianças e com os professores?

EM RELAÇÃO AO PROJETO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:

Qual sua compreensão do projeto Comunidades de Aprendizagem?

Por que a escola decidiu participar do projeto? E você?

E a prática do projeto?

Que dificuldades havia anteriormente na escola e que estão sendo solucionadas?

Que propostas indicam para a superação dessas dificuldades?

Quais foram as principais aprendizagens que vocês obtiveram com o projeto?

A participação da comunidade escolar é ativa?

Chegou a perceber alguma mudança em relação à participação das famílias com o projeto e na aprendizagem das crianças?

ANEXO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“AS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM RONDONÓPOLIS EM TRANSFORMAR-SE EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM”**, desenvolvida pela mestrandia Elizabeth Silva, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso- Campus Rondonópolis, tendo como orientadora a professora Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues, docente do referido programa e instituição. Tal projeto foi aceito pela Secretaria Estadual de Educação e pelo corpo docente e administrativo da Escola Estadual Sebastiana Rodrigues de Souza. Vale ressaltar que a pesquisa, atualmente, possui financiamento da FAPEMAT.
2. Você foi selecionado/a por pertencer a esta instituição desde a implantação e implementação do Projeto Comunidades de Aprendizagem. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. A pesquisa busca investigar como a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem por meio de seus princípios e práticas possibilita a transformação dos sujeitos e da instituição escolar, Quais elementos favorecem ou dificultam a transformação social e cultural de uma escola em Comunidades de Aprendizagem. Os procedimentos metodológicos envolvem: relatos comunicativos, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa.
7. Os objetivos propostos são:
 - Analisar como os sujeitos da escola compreendem as dificuldades e as possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem;
 - Identificar e analisar os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas a potencialização das aprendizagens;

- Identificar na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa (ex-diretora, diretora atual, coordenadora, professoras do primeiro e terceiro ciclos, de uma aluna e de uma voluntária) os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

8. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

9. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

10. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar, e para pensar uma educação escolar pública e de qualidade para todos (as).

11. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.

12. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Elizabeth Silva

Universidade Federal de Mato Grosso- Campus Rondonópolis,

Departamento de Educação.

Telefones para contato: (66) 3410-4035. (66) 9218-3001

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data Rondonópolis, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da Pesquisa

Assinatura do pai/ mãe/ responsável legal pela criança.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP/Humanidades/UFMT (Coordenadora: Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro)

Telefone: (65) 3615-8935,

E-mail: cephumanas@ufmt.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“AS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM RONDONÓPOLIS EM TRANSFORMAR-SE EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM”**. Nesta pesquisa pretendemos: Analisar como os sujeitos da escola estadual que você estuda compreendem as dificuldades e as possibilidades de a escola vir a ser uma Comunidade de Aprendizagem. Além disso, buscamos identificar e analisar os elementos transformadores da prática educativa a partir das atuações educativas de êxito implementadas na escola, com vistas a potencialização das aprendizagens. Também buscamos identificar na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa os motivos e ações que favorecem e que são obstáculos para que tais atuações educativas de êxito se ampliem e para que a escola venha a se transformar numa Comunidade de Aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é investigar como a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem por meio de seus princípios e práticas possibilita a transformação dos sujeitos e da instituição escolar e quais elementos favorecem ou dificultam a transformação social e cultural de uma escola em Comunidades de Aprendizagem. Para esta pesquisa adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): relatos comunicativos e grupos de discussão comunicativos.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o

mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

A pesquisa contribuirá para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar, e para pensar uma educação escolar pública e de qualidade para todos (as).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rondonópolis, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Elizabeth Silva

Endereço: Rua Bahia, 145, Jd. Marialva

CEP: 78720280 /Rondonópolis -MT

Fone: (66) 3022-4450/ 92183001

E-mail: essouza1980@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Coordenadora: Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro,
CEP/Humanidades/UFMT telefone: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br



HUMANIDADES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO



Continuação do Parecer: 1.536.066

Os benefícios são indiretos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As recomendações sobre os termos de apresentação obrigatória foram atendidas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências a serem relatadas, o pesquisador atendeu as exigências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando a Resolução 466/2012, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Por isso o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar para o CEP/Humanidades/UFMT os relatórios parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_684991.pdf	14/04/2016 10:32:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	14/04/2016 10:29:35	Elizabeth Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_corrigido.docx	14/04/2016 10:29:15	Elizabeth Silva	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	23/03/2016	Elizabeth Silva	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

UF: MT

Telefone: (65)3615-8935

Município: CUIABA

CEP: 78.060-900

E-mail: cephumanas@ufmt.br



HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



Continuação do Parecer: 1.536.066

/ Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	16:02:07	Elizabeth Silva	Aceito
Outros	roteiroestudante.docx	23/03/2016 16:01:14	Elizabeth Silva	Aceito
Outros	ROTEIROPARAAGENTREVISTAPROFESSORES.docx	23/03/2016 16:00:39	Elizabeth Silva	Aceito
Outros	roteiro_gestao.docx	23/03/2016 15:58:52	Elizabeth Silva	Aceito
Outros	roteiro_coorden.docx	23/03/2016 15:58:19	Elizabeth Silva	Aceito
Outros	carta_autorizacao.pdf	23/03/2016 15:56:57	Elizabeth Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/03/2016 15:52:49	Elizabeth Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDO.docx	23/03/2016 15:51:57	Elizabeth Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/03/2016 15:50:55	Elizabeth Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 09 de Maio de 2016

Assinado por:

Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANÇA

UF: MT

Município: CUIABA

CEP: 78.060-900

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br