



PÓS – GRADUAÇÃO DOUTORADO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:

FUNDAMENTOS, MÉTODOS, TEORIA E PERCEPÇÕES FILOSÓFICAS

JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA

Asunción, Paraguay

JULHO, 2022



UNIVERSIDAD DEL SOL
PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:
FUNDAMENTOS, MÉTODOS, TEORIA E PERCEPÇÕES FILOSÓFICAS

JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

Asunción, Paraguay

JULHO, 2022

S586p Silva, Josineide Teotonia da
Comunidades de aprendizagem: fundamentos, métodos,
teoria e percepções filosóficas / Josineide Teotonia da
Silva. – Assunção, 2022.

267 f. : il.

Orientação: Dayvison Bandeira de Moura
Tese (Doutorado em Ciências da Educação)
Universidade Del Sol, Asuncion - PY, 2022.

1. Formação Docente. 2. Percepções Filosóficas
Pós-Críticas. 3. Prática docente. 4. Comunidade de
Entorno. 5. Comunidades de Aprendizagem. I. Moura,
Dayvison Bandeira de. II. Título.

CDD 305.235



**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:
FUNDAMENTOS, MÉTODOS, TEORIA E PERCEPÇÕES FILOSÓFICAS**

JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA

Aprovado com o grau: _____

Asunción, _____ de Julho de 2022.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor em Ciências da Educação

Banca examinadora

Professor Dr. Presidente da banca

Professora Dra. Segunda Componente da banca

Professor Dr. Terceiro Componente da banca

Dedico essa pesquisa para todas as pessoas que fazem parte da construção do pensamento e das reflexões sobre a atualização da configuração que temos como escola. Pessoas que têm a perspectiva de transformar a escola em um lugar que possa ser aberto para os conhecimentos que surgem, dos que foram invisibilizados por muito tempo, e que precisam ter espaço de voz na construção de uma escola voltada para a aprendizagem com significação, menos estática. Que a horizontalidade possa ser vivenciada na prática, com valores e respeito pelo que o outro sabe e pelo que ainda pode ser aprendido em comunidade. E que nessa perspectiva, *os sujeitos que formam a educação, bem como, a comunidade de entorno possa ter o conhecimento de que existem mais pessoas acreditando em uma educação mais atualizada, inclusiva, contextualizada. E juntas, possam unir forças para mostrar que, está mais que na hora de agregar a outras pessoas, outras culturas, outros olhares, que durante toda a história, que foram excluídas pelos modelos educacionais, para fazer diferente.* Que, esse estudo, possa trazer a possibilidade de pensar e gerar o desejo de transformar a escola em um lugar em que seja pautada em valores, direitos, deveres, respeito, dignidade, equidade, valorização ao ser individual, dentre outras configurações que precisamos **para incluir**. Portanto, *dedico esta tese aos professores transformadores, aos pais, aos voluntários que se dedicam ao máximo, para fazer a aprendizagem caminhar por todos os campos, tornando possível uma aprendizagem que não exige a dependência da escola e nem da figura do professor, de um ou vários lugares. Onde todos são respeitados e possam sempre estar dispostos a aprender a aprender, tornando da comunidade de entorno a identidade, o ponto alto para desenvolver as Comunidades de Aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

A todos que puderam contribuir direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa, principalmente, a Deus, causa primeira de todas as coisas, que não me permitiu perder a perseverança na realização no meu exercício profissional e humano.

“Escola, no futuro, será um centro comunitário. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado”.

Lauro de Oliveira Lima

RESUMO

Essa pesquisa advém da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na linha de Inovação Pedagógica, defendida em 2018, em Portugal. Que pôde ser presenciado o nascimento de uma de uma Comunidade de Aprendizagem. Logo, percebeu-se a necessidade de buscar o embasamento científico das Comunidades de Aprendizagem, no Brasil. Nesse sentido, a investigação estudou as relações antropológicas, sociológicas e filosóficas inerentes a percepções e conceituações comuns à aceção de comunidades, as relacionando a transposições teórico-práticas. Sob esse panorama, a pesquisa foi norteada pelo objetivo geral: Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”. Esse compromisso, elegeu o tipo de pesquisa Estudo de Caso Etnográfico, na ótica de Bogdan; Biklen (1994); adotou-se a abordagem qualitativa Minayo e Gomez (2003), de natureza básica, de caráter descritivo explicativo com corte transversal Gil (2010). Quanto à epistemologia o Materialismo Histórico-Dialético, fundado na teoria de Jüngen Habermas (1983;1997). Em função disso, a comunicabilidade atuou como parâmetro, suas relações foram estabelecidas com Henry Giroux (1997), Ramón Flecha (2001), Paulo Freire (1996), José Pacheco (2014). Então, foi realizada pesquisa de campo, empregando a observação participante, associada à realização de entrevista semiestruturada, cujo instrumento foi o questionário com (15), quinze questões abertas, seguindo à concepção de Lapassade (2005). Também, foi realizada análise documental e, figurou a Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo - documento. Essa instituição foi o lócus da pesquisa, fundada no ano (2019). O universo diz respeito ao (22) profissionais, e os sujeitos - respondentes (06), seis professores, que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, procedeu-se a mostra. Respeitou-se a Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde do Brasil. A Pesquisa foi desenvolvida em 2019, após autorização de comitê de ética. Já os dados coletados foram organizados em quadros sob o caráter descritivo e analítico, seguido da discussão, atrelada às questões norteadoras e objetivos específicos, face ao problema de pesquisa. Foi utilizado o método e técnicas de Análise de Conteúdo, tecido por Bardin (2020). Em relação aos resultados enfatize-se: o caráter filosófico desempenhado pela Matriz Axiológica, que figura como cerne, haja vista, a frequência e presença nas respostas dos respondentes, que registraram esse preceito como inerente às transposições teórico-práticas em respeito à teoria da comunicabilidade. Ela é difundida com base no exercício emancipatório da criança, que é assistida pelos docentes com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia, ensejando processos de desmistificação da comunidade de entorno, a tornando uma comunidade de aprendizagem. Por conta do fortalecimento do “sujeito aprendente” em sua relação com o mundo. Nesse âmbito, todos que fazem parte da comunidade são envolvidos em face da proposta voltada a redimensionar o lugar de histórias de sujeitos historicamente postos à margem da sociedade, face aos processos de idealização de sujeitos em instituições de ensino convencionais. Com efeito, as Percepções Filosóficas fundamentam as Comunidades de Aprendizagem, permitindo identidade comunitária a métodos e a teorias úteis a aprender em comunidade.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Comunidade de Entorno. Formação de Professores. Percepções Pós-Críticas.

RESUMÉN

Esta investigación proviene de la disertación de Maestría en Ciencias de la Educación en la línea de Innovación Pedagógica, defendida en 2018, en Portugal. Que se pueda presenciar el nacimiento de una Comunidad de Aprendizaje. Pronto, se percibió la necesidad de buscar la base científica de las Comunidades de Aprendizaje en Brasil. En ese sentido, la investigación estudió las relaciones antropológicas, sociológicas y filosóficas inherentes a las percepciones y conceptos comunes al significado de las comunidades, relacionándolas con transposiciones teórico-prácticas. Bajo este panorama, la investigación se orientó por el objetivo general: Analizar qué métodos, teorías y percepciones filosóficas subyacen en las Escuelas catalogadas como “Comunidades de Aprendizaje”. Este compromiso, optó por el tipo de investigación Estudio de Caso Etnográfico, en la visión de Bogdan; Biklen (1994); se adoptó el enfoque cualitativo Minayo y Gómez (2003), de carácter básico, con carácter descriptivo explicativo con corte transversal Gil (2010). En cuanto a la epistemología, el Materialismo Histórico-Dialéctico, fundamentado en la teoría de Jüngen Habermas (1983;1997). En consecuencia, la comunicabilidad actuó como parámetro, sus relaciones se establecieron con Henry Giroux (1997), Ramón Flecha (2001), Paulo Freire (1996), José Pacheco (2014). Luego, se realizó una investigación de campo, utilizando la observación participante, asociada a la realización de una entrevista semiestructurada, cuyo instrumento fue el cuestionario con (15), quince preguntas abiertas, siguiendo la concepción de Lapassade (2005); además, se realizó un análisis de documentos y apareció la Propuesta Pedagógica de la Escuela Abierta de São Paulo - documento. Esta institución fue el local de la investigación, fundada en el año (2019). El universo abarca (22) profesionales, y los sujetos - encuestados (06), seis profesores, que enseñan en los primeros años de la enseñanza primaria, que constituyó la muestra. Se respetó la Resolución 466/2012 del Ministerio de Salud de Brasil. La Investigación fue desarrollada en 2019, previa autorización del comité de ética. Los datos recolectados fueron organizados en tablas bajo el carácter descriptivo y analítico, seguidas de la discusión, vinculadas a las preguntas orientadoras y objetivos específicos, de cara al problema de investigación. Se utilizó el método y técnicas de Análisis de Contenido, tejido por Bardin (2020). En relación a los resultados, se destaca: el carácter filosófico que juega la Matriz Axiológica, que se encuentra en el centro, dada la frecuencia y presencia en las respuestas de los encuestados, quienes registraron este precepto como inherente a las transposiciones teórico-prácticas. sobre la teoría de la comunicabilidad. Se difunde a partir del ejercicio emancipatorio del niño, quien es asistido por docentes con miras a desarrollar su autonomía, dando lugar a procesos de desmitificación de la comunidad circundante, convirtiéndola en una comunidad de aprendizaje. Por el fortalecimiento del “sujeto que aprende” en su relación con el mundo. En este contexto, todos los que forman parte de la comunidad se involucran frente a la propuesta encaminada a redimensionar el lugar de las historias de sujetos históricamente colocados en los márgenes de la sociedad, frente a los procesos de idealización de los sujetos en las instituciones educativas convencionales. De hecho, las Percepciones Filosóficas subyacen a las Comunidades de Aprendizaje, permitiendo la identidad comunitaria de métodos y teorías útiles para aprender en comunidad.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje. Comunidad del Entorno. Formación de profesores. Percepciones poscríticas.

ABSTRACT

This research comes from the Master's dissertation in Educational Sciences in the line of Pedagogical Innovation, defended in 2018, in Portugal. That could be witnessed the birth of a Learning Community. Soon, the need to seek the scientific basis of Learning Communities in Brazil was perceived. In this sense, the investigation studied the anthropological, sociological and philosophical relationships inherent to perceptions and concepts common to the meaning of communities, relating them to theoretical-practical transpositions. Under this scene, the research was guided by the general objective: Analyze which methods, theories and philosophical perceptions underlie the Schools classified as "Learning Communities". This commitment, chose the type of research Ethnographic Study Case, in the view of Bogdan; Biklen (1994); the qualitative approach was adopted by Minayo and Gomez (2003), of a basic nature, with an explanatory descriptive character with cross-section Gil (2010). According to Epistemology, Historical-Dialectical Materialism, founded on the theory of Jüngen Habermas (1983;1997). As a result, communicability acted as a parameter, his relationships were established with Henry Giroux (1997), Ramón Flecha (2001), Paulo Freire (1996), José Pacheco (2014). Then, a field research was carried out, using participant observation, associated with the realization of a semi-structured interview, whose instrument was the questionnaire with (15), fifteen open questions, following the conception of Lapassade (2005); Also, a document analysis was carried out and the Pedagogical Proposal of the Open School of São Paulo - document appeared. This institution was the locus of the research, founded in the year (2019). The universe concerns (22) professionals, and the subjects - respondents (06), six teachers, who teach in the early years of elementary school. So, the sample was constituted. Resolution 466/2012 of the Brazilian Ministry of Health was respected. The Research was developed in 2019, after authorization by the ethics committee. The collected data were organized in tables under the descriptive and analytical character, followed by the discussion, linked to the guiding questions and specific objectives, in view of the research problem. The Content Analysis method and techniques, by Bardin (2020) were used. In relation to the results, it should be emphasized: the philosophical character played by the Axiological Matrix, which is at the core, given the frequency and presence in the responses of the respondents, who registered this precept as inherent to the theoretical-practical transpositions regarding the theory of communicability. It is disseminated based on the emancipatory exercise of the child, who is assisted by teachers with a view to developing their autonomy, giving rise to processes of demystification of the surrounding community, making it a learning community. Because of the strengthening of the "learning subject" in its relationship with the world. In this context, everyone who is part of the community is involved in the face of the proposal aimed at resizing the place of histories of subjects historically placed on the margins of society, in the face of the processes of idealization of subjects in conventional educational institutions. Indeed, Philosophical Perceptions underlie Learning Communities, allowing community identity to useful methods and theories to learn in community.

Keywords: Learning Communities. Surrounding Community. Teacher training. Post-Critical Perceptions.

SOMMAIRE

Cette recherche est issue du mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation dans la ligne de l'innovation pédagogique, soutenu en 2018, au Portugal. Cela pourrait être témoin de la naissance d'une communauté d'apprentissage. Bientôt, la nécessité de rechercher la base scientifique des communautés d'apprentissage au Brésil a été perçue. En ce sens, l'enquête a étudié les relations anthropologiques, sociologiques et philosophiques inhérentes aux perceptions et aux concepts communs au sens des communautés, en les reliant à des transpositions théoriques et pratiques. Dans ce panorama, la recherche a été guidée par l'objectif général : Analyser quelles méthodes, théories et perceptions philosophiques sous-tendent les Écoles classées comme « Communautés d'Apprentissage ». Cet engagement, a choisi le type de recherche étude de cas ethnographique, de l'avis de Bogdan; Bikelen (1994); l'approche qualitative a été adoptée Minayo et Gomez (2003), de nature basique, avec un caractère descriptif explicatif avec coupe Gil (2010). Quant à l'épistémologie, le Matérialisme Historique-Dialectique, fondé sur la théorie de Jüngen Habermas (1983;1997). En conséquence, la communicabilité a agi comme paramètre, ses relations ont été établies avec Henry Giroux (1997), Ramón Flecha (2001), Paulo Freire (1996), José Pacheco (2014). Ensuite, une recherche de terrain a été menée, utilisant l'observation participante, associée à la réalisation d'un entretien semi-directif, dont l'instrument était le questionnaire avec (15), quinze questions ouvertes, suivant la conception de Lapassade (2005) ; En outre, une analyse de documents a été réalisée et la proposition pédagogique de l'école ouverte de São Paulo - document est apparue. Cette institution était le lieu de la recherche, fondée dans l'année (2019). L'univers concerne (22) professionnels, et les sujets - répondants (06), six enseignants, qui enseignent dans les premières années du primaire. Ainsi, le spectacle a continué. La résolution 466/2012 du ministère brésilien de la Santé a été respectée. La Recherche a été développée en 2019, après autorisation du comité d'éthique. Les données recueillies ont été organisées en tableaux sous le caractère descriptif et analytique, suivies de la discussion, liée aux questions directrices et aux objectifs spécifiques, compte tenu de la problématique de recherche. La méthode et les techniques d'analyse de contenu, tissées par Bardin (2020) ont été utilisées. Par rapport aux résultats, il convient de souligner : le caractère philosophique joué par la Matrice Axiologique, qui est au cœur, compte tenu de la fréquence et de la présence dans les réponses des répondants, qui ont inscrit ce précepte comme inhérent aux transpositions théoriques-pratiques concernant la théorie de la communicabilité. Il est diffusé sur la base de l'exercice émancipateur de l'enfant, qui est assisté par des enseignants en vue de développer son autonomie, donnant lieu à des processus de démystification de la communauté environnante, en faisant une communauté d'apprentissage. En raison du renforcement du « sujet apprenant » dans son rapport au monde. Dans ce contexte, tous ceux qui font partie de la communauté sont impliqués face à la proposition visant à redimensionner la place des histoires de sujets historiquement placés en marge de la société, face aux processus d'idéalisation des sujets dans les institutions éducatives conventionnelles. En effet, les perceptions philosophiques sous-tendent les communautés d'apprentissage, permettant l'identité communautaire aux méthodes et théories utiles pour apprendre en communauté.

Mots clés: Communautés d'apprentissage. Communauté environnante. Formation des enseignants. Perceptions post-critiques.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Competências gerais da educação básica	59
Quadro 2 –	Mapa dos dispositivos	66
Quadro 3 –	Dimensões curriculares	73
Quadro 4 –	Grupos interativos	80
Quadro 5 –	Tertúlias literárias dialógicas	83
Quadro 6 –	Participação educativa da comunidade	84
Quadro 7 –	Formação de familiares	86
Quadro 8 –	Valores e valores relativos	93
Quadro 9 –	Questão norteadora e objetivo específico.....	123
Quadro 10 –	Objetivo do quadro	136
Quadro 11 –	Comunidade de entorno	139
Quadro 12 –	Matriz axiológica da comunidade de aprendizagem	144
Quadro 13 –	Planejamento e projetos de aprendizagem	148
Quadro 14 –	Tutoria	150
Quadro 15 –	Equipamentos do estado em comunhão	151
Quadro 16 –	O currículo e a percepção de valores em diálogo com a BNCC	154
Quadro 17 –	Comunidades de aprendizagem: fundamentos, métodos, teoria e concepções filosóficas I	165
Quadro 18 –	Categorizações	170
Quadro 19 –	Comunidades de aprendizagem: fundamentos, métodos, teoria e concepções filosóficas II	171
Quadro 20 –	Questão 1 - Entrevista semiestruturada.....	174
Quadro 21 –	Questão 2 - Entrevista semiestruturada	176
Quadro 22 –	Questão 3 - Entrevista semiestruturada	180
Quadro 23 –	Questão 4 - Entrevista semiestruturada	184
Quadro 24 –	Questão 5 - Entrevista semiestruturada	188
Quadro 25 –	Questão 6 - Entrevista semiestruturada	191
Quadro 26 –	Questão 7 - Entrevista semiestruturada	196
Quadro 27 –	Questão 8 - Entrevista semiestruturada	199
Quadro 28 –	Questão 9 - Entrevista semiestruturada	202

Quadro 29 –	Questão 10 - Entrevista semiestruturada	207
Quadro 30 –	Questão 11 - Entrevista semiestruturada	212
Quadro 31 –	Questão 12 - Entrevista semiestruturada	215
Quadro 32 –	Questão 13 - Entrevista semiestruturada	220
Quadro 33 –	Questão 14 - Entrevista semiestruturada	223
Quadro 34 –	Questão 15 - Entrevista semiestruturada	226

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Processos de interação entre os integrantes grupos interativos	82
Figura 2 –	Mapa Conceitual da Ecohabitare	90
Figura 3 –	Ciclo 1 - Iniciação: Criar a célula matriz da comunidade	95
Figura 4 –	Reconfigurar a prática pedagógica	97
Figura 5 –	Ciclo 3 - Desenvolvimento: co-criar novas construções sociais de aprendizagem	100
Figura 6 –	Exposição de como acontece a ZDP	115
Figura 7 –	Amostra de conhecimentos produzidos pelos estudantes e as suas experiências com o espaço de reciclagem que fica na comunidade de entorno	160
Figura 8 –	Assembleia para tomar as decisões sobre as estratégias que seriam utilizadas para chamar as pessoas para a limpeza do Jockey e dialogar sobre como realizar as limpezas	162
Figura 9 –	Elaboração dos cartazes e convites para o evento.....	162
Figura 10 –	Reunião no Jockey para refletir sobre o material coletado e sobre a experiência obtida	163

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunidades de Aprendizagem
EASP	Escola Aberta de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros curriculares Nacionais
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	MARCO TEÓRICO	27
2.1	Escola de Frankfurt	27
2.2	Revisão de literatura: comunidades de aprendizagem	32
2.2.1	<i>O conceito de comunidades para a antropologia da educação</i>	34
2.2.2	<i>Conceito de comunidades para a sociologia da educação .</i>	41
2.2.3	<i>O conceito de comunidades para a filosofia da educação</i>	46
2.3	Comunidades de aprendizagem e as percepções de educação	51
2.4	Comunidade de entorno e a sua importância para a escola	53
2.5	Pressupostos para que a comunidade de entorno passe a ser comunidade de aprendizagem	56
2.6	As comunidades de aprendizagem no ensino fundamental	60
2.6.1	<i>A construção da aprendizagem nas comunidades de aprendizagem</i>	63
2.6.2	<i>As comunidades de aprendizagem– seu lugar em pesquisas em educação</i>	74
2.6.3	<i>Comunidade de aprendizagem – Estudo da Universidade de Barcelona</i>	74
2.6.4	<i>Comunidade de aprendizagem on-line</i>	87
2.7	Comunidade de aprendizagem e a Ecohabitare Projetos	89
2.8	A trajetória da formação docente: conquistas e entraves ...	102
2.8.1	<i>Formação docente e os desafios para educação no ensino fundamental, anos iniciais</i>	106
2.9	Os novos paradigmas da educação e as comunidades de aprendizagem	111
2.9.1	<i>O paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem</i>	112
3	METODOLOGIA	119
3.1	Pesquisa qualitativa	120
3.2	Método de estudo de caso etnográfico	120
3.3	Instrumentos	122

3.4	Universe – população	124
3.5	Local da pesquisa	124
3.6	Análise dos dados	125
3.7	Alcance da pesquisa	126
3.8	Riscos e benefícios	128
3.9	Ética na pesquisa envolvendo seres humanos	130
4	ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS	131
4.1	Análise documental	132
4.1.1	<i>Mapa resultante da leitura flutuante</i>	134
4.1.2	<i>Quadros de análise do documental: etapa descritiva</i>	136
4.2	Diário de campo	156
4.2.1	<i>Nascimento da Escola Aberta de São Paulo</i>	157
4.2.2	<i>Entrevistas com os professores da EASP</i>	164
4.2.3	<i>Respostas obtidas nas entrevistas com os professores da EASP</i>	167
4.2.4	<i>Categorização e descrição: sessão 2</i>	171
4.3	Categorização e descrição: sessão 2 (categoria: processo de ação docente)	173
5	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	229
5.1	Conclusões	229
5.2	Recomendações	233
	REFERÊNCIAS	235
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO	243
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS / DADOS DE PESQUISA	244
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	245
	APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP ..	246
	ANEXO A – DOCUMENTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO	250

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Aurélio (2018)¹, **Comunidade** tem como significado: 1 - *Qualidade daquilo que é comum*; 2 – *Agremiação*; 3 – *Comuna*; 4 – *Sociedade*; 5 – *Identidade*; 6 – *Paridade*; 7 – *Conformidade*; 8 - *Lugar onde vivem indivíduos agremiados*.

Os significados diferentes estão voltados à distintas formas de promover sentidos, isso porque estão ligados à sentimentos subjetivos dos indivíduos, ou seja, pessoas que carecem de uma lógica comunitária para associarem, relacionarem ou até, determinarem sua “**identidade**” enquanto pessoa. Vale ressaltar que, a ideia de identidade está registrada “*ipsis literis*”, elencada na quinta posição.

Pensar a respeito da relevância desse detalhe, apresenta a necessidade de que se reflita a respeito de diferentes modelos de “sociedade” que, naturalmente, estejam interagindo para a consolidação de identidades idealizadas, assim como, pela aceitação dessa idealização como um fenômeno natural, quando na verdade, se trata de um fenômeno social. E, logicamente, isso indica a necessidade de que seja motivo de estudo.

As relações de poder que estão na base da formação de modelos de sociedade, haja vista que, esta abstração incide para uma aceitação que, mesmo se for encarada como algo “bom”, “necessário” a um dado grupo de pessoas, ainda assim, isso envolveria determinar o nível de consciência para a aceitação de qualquer modelo social, como coerente à constituição da identidade das pessoas que a partir dessa aceitação, concedem poder a um ideal, passando esse a ser coletivizado, e, por sua vez, aceito, **naturalizado, normalizado, comum, habitual, costumeiro**.

Todavia, se for levado em consideração, que possa haver indivíduos que não se identifiquem com um modelo de sociedade e/ou comunidade, sob o argumento de que essa aceitação, os levará a manifestar um modelo que os imponha certo grau de “silenciamento”. Cabendo a seguinte questão: **mas** silêncio de quê? Dito de outro modo: de qualquer idiossincrasia² que possa estar na contramão da identidade aceita como aquela que deva ser tida como a identidade de “valor”

¹ <https://dicionariodoaurelio.com/comunidade>.

² (i.di.os.sin.cra.si.a) *sf.* Característica particular da personalidade ou do comportamento de uma pessoa ou de um grupo. *[Do gr. idiossynkrasía, as.]. (BECHARA, 2011, p. 709).

social? Eis algumas inquietações inerentes ao preceito de comunidade.

Esta forma de pensar, pode ser entendida pelos compromissos fixados nos verbetes que abaixo foram dispostos em uma caixa de texto, a fim de que permita a solidarizar inquietações que motivam os pontos de vista sobre os quais essa pesquisa estará vinculada. Diante da multiplicidade de “*verbetes*” e face aos objetivos das perspectivas a serem definidas para a pesquisa, evoca-se os significados (1), um **Qualidade daquilo que é comum**; (4), quatro **Sociedade**; (5), cinco **Identidade**; reitera-se que foi compilado do Dicionário Aurélio.

No sentido de viver em sociedade compartilhando “**algo em comum**”, nomear um modelo de organização “social”, como comunidade (s), pode ser associado a modelos “primitivos³”, mas de certo, que faz parte de sua ideia enfatizar elementos que constituem a “*identidade*⁴” coletiva de grupos humanos.

Cabe evocar um provérbio africano a respeito da ideia de comunidade na ótica de uma etnia africana que diz o seguinte: “**é preciso toda uma aldeia para educar uma criança**”⁵. Firmando a ideia de que a comunidade assumia vários papéis, dentre eles, **o de educar**.

Há indícios de vivências em comunidades já na pré-história, pois viviam em grupos e distribuíam funções entre si para sobreviverem. Dentre esses modelos, se pode destacar os denominados como nômades, esses grupos migravam para regiões que pudessem favorecer sua existência, isto porque seriam beneficiados *na caça, na pesca, na descoberta do fogo, na segurança de estar em grupo* e poder, através disso, se tornar mais resistentes às adversidades que pudessem encontrar.

Aproximadamente, dez mil anos antes de Cristo, com a mudança e estabilidade climática, ocorre avanços nas aprendizagens daquilo que promoveu a eclosão de convenções, essas em tempo, foram naturalizadas, estabelecendo diferenças entre os grupos humanos, consolidando concepções morais a respeito de alguns grupos que a partir de convenções tornadas comuns, passaram a receber valorização, ao passo que outros grupos recebiam classificações de caráter pejorativo. Essa atitude tornou-se, paulatinamente, habitual, servindo a interesses que disseminaram a aceitação de um modelo social considerado melhor, frente a

³ (pri.mi.ti.vo) *adj.* 1 Dos primeiros tempos; primevo. 2 Diz-se dos povos em estado de vida simples, rudimentar. 3 Sem técnica ou arte; tosco. *[Do latim *primitivus*, a um.]. (BECHARA, 2011, 954).

⁴ (i.den.ti.da.de) *sf.* 1 qualidade de idêntico. 2 características que distinguem grupo, indivíduo, etc. de outro. [...]. (BECHARA, 2011, 709).

⁵ Provérbio Africano, autor desconhecido.

outro considerado pior, como fora o caso da denominação: “tribos⁶”.

Esta classificação colocou povos como não sendo “**povos**”, *despsicologizados*. Ou seja, desprovidos de humanidade, de alma, que foram fundamentos essenciais para que uma “pessoa” fosse considerada uma. Sendo assim, se um ser é classificado como “índio”, é o mesmo que silvícola, selvagem, e por isso, incapaz de deter as mesmas posições que um ser humano branco, europeu. Mas por quê? Porque o ser humano branco europeu tem sua identidade ligada a uma ideia de comunidade considerada “civilizada⁷”, e desta maneira, socialmente, aceita, frente ao valor de sua cultura social identitária.

Pode-se perceber que ao longo da história o homem vem construindo formas de aprendizagem, e tem elaborado diferentes maneiras, modos e com distintas finalidades. Muito embora, seja compreensível que persista em elaborar a sua vivência ou sobrevivência, que em certa medida é impulsionado pela necessidade de consolidar-se em comunidade.

Frente ao panorama já construído, é prudente pensar a respeito da inserção do capitalismo entre as “sociedades ocidentais”, quando começou a se individualizar a ideia de uma identidade atrelada à lógica da produção em larga escala, no sentido de atender à necessidade de consumo e, por isso, carente de sistemas de produção que atendessem aquela concepção.

Em razão disso, houve a difusão de uma concepção baseada na busca de que as pessoas fossem sujeitadas à aceitação do modelo de vida subordinado ao ideal do trabalho operariado. Ser operário representava o novo modelo social que passaria a vigorar, suplantando o modelo anterior comum à vida campesina, também, comum à plebe feudal, e, portanto, agrária. São forjados novos modelos de educação comprometidos com a lógica de produção que carecia não de plebeus camponeses e/ou agricultores ou criadores de gado, mas sim, de uma mão de obra barata, para servir aos intentos fabris.

Esse novo cenário ligado à 1ª Revolução Industrial promoveu a base do “capital”, suas conquistas, todavia, acentuou alterações no modo de vida “comunitário”, provocando implicações quanto à ideia a respeito do que deveria ser

⁶ (tri.bo) Sf. 1 antrop. Grupo étnico que vive em comunidade, sob a autoridade de um ou mais chefes e que compartilha a língua, costumes e tradições. 2 pop. Turma; patota. *[Do latim *tribus*, us.]. (BECHARA, 2011, p. 1109).

⁷ (ci.vi.li.za.do) adj. 1 que se civilizou. 2 cortes, polido. 3. Em que há cortesia ou polidez. (BECHARA, 2011, p. 418).

entendido como comunidade. E, escola, enquanto instituição, desempenha papel essencial para naturalizar o conjunto pertinentes aos novos modelos comunitários.

Ao mesmo tempo, o novo panorama capitalista permitiu o surgimento de concepções hegemônicas, uma vez que, a lógica de produção passou a estar atrelada ao domínio de civilizações compostas por comunidades tidas como inferiores aos padrões de civilização ocidentais. No entanto, que desempenhavam valor significativo para impulsionar o mercado em formação industrial que carecia não apenas de máquinas, mas sobretudo, de matéria-prima. Já que eram essenciais para a proliferação do “mercado”, e, desta maneira, o valor capital. Tornando-se uma nova tônica para motivar novos modelos de sociedade, ou seja, de novas percepções para a vida comunitária.

Ressalte-se que, o pensamento capitalista começa a dominar o inconsciente, transformando a **cultura em mercadoria**, comercializando pensamentos que passam a ser do receptor da informação de modo mais silencioso possível, no qual o mesmo chega a pensar que este pensamento é produto do seu raciocínio. Na verdade, algumas vezes é mera reprodução. Assim:

Na Indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144-145).

Continua:

O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. Assim, por exemplo, o ar de obstinada reserva ou a postura elegante do indivíduo exibido numa cena determinada é algo que se produz em série exatamente como as fechaduras Yale, que só por frações de milímetros se distinguem uma das outras. As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144-145).

As padronizações, as sequências de modelos implantados pelos colonizadores, as domesticações dos estilos fomentaram aos padrões, tolhendo o direito da liberdade de escolhas. Com isso, a arte também, sofre este acultramento⁸, pois precisa sobreviver ao mundo capitalista e, na maioria das vezes, deixaram de ser um *estímulo à subjetividade*, a provocar o pensamento

⁸ (a.cul.tu.rar) v.tr.dir. 1 Causar ou promover a aculturação de (grupo social, ou indivíduos a ele pertencentes). 2. Passar por processo de aculturação. (BECHARA, 2011, p. 228).

crítico, passando a ser colocado como instrumento de laser, se convertendo ao ciclo de consumo.

Esse cenário, coloca a educação formal como um lugar especialmente, comprometido como uma plataforma para a disseminação de novos valores comunitários, a serem socializados, naturalizados pelas rotinas das instituições escolares. De maneira a construir, um discurso educacional fundado na ótica de uma identidade social ligados a blocos econômicos.

A referida realidade, marca a passagem para o século XIX, assim como ao século seguinte, XX, e o torna o centro de severas mudanças no âmbito educacional de caráter tecnicista seguindo a lógica de *Tayler, Bobbit, Dewey* quando elaboram lógicas a respeito do currículo e a constituição de pontos de vista favoráveis à formação de uma força trabalhadora, o operariado. Agora, impulsionado por modelos de ensino fundado no lugar a ser assumido na ótica produtiva.

Assim, compartilhar ideias a respeito de uma identidade que não fosse ligada ao novo pensar do mercado capitalista, ou seja, fordista, não teria voga. O pensamento coletivizado e formalizado pela escola e, para isso, careceria de um currículo, tornaria cada vez mais solto, as ideias apregoadas pela escola, ainda que sobre o signo do valor social. Ao passo que, ideias e ideais de pequenos grupos, passariam a ser reduzido, ao grupo familiar ou ao indivíduo por si só.

Contudo, essa visão familiar nem sempre estava em acordo com os modelos convencionais do currículo e, conseqüentemente, da escola. Esse cenário fez surgir a ideia de “invisibilizar”, ignorar, excluir, negar pessoas, suas línguas, legados e culturas comuns à manutenção de suas identidades sociais, construídas que são historicamente, sincrônica e diacronicamente. Portanto, falíveis e variáveis tanto quanto falíveis e variáveis são “os valores humanos”. Já que são o resultado daqueles que conseguem tornar os valores de uma dada classe, em detrimento ao de outras classes vítimas do *ostracismo*⁹ cultural.

E, nesse sentido, suas comunidades são as que mais sofreram a imposição de estes modelos distintos, apenas aos de outros, não eram suficientes à comparação a outros modelos.

Em tempo, a ideia de que sua cultura não fosse cultura, colocou seus

⁹ Afastamento imposto ou voluntário de alguém das suas funções ou de um grupo.

saberes e conhecimentos não sendo condizentes aos de uma outra comunidade. Tem-se nesse ponto de vista, a história como testemunha do papel assumido pela escola como uma instituição que “naturalizou” o estranhamento às identidades comuns a grupos considerados como minoritários e, portanto, passíveis de aculturação pelos símbolos ligados ao currículo e às rotinas da escola:

As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. (REVISTA NOVA ESCOLA, MORIN, 2006).

O fato de viver em sociedade¹⁰ não representa, nos dias atuais (2022), estar lutando pelos mesmos objetivos. Os interesses diminuíram às necessidades de alguns, reduzindo a preocupação com o bem-comum, dissociado de uma ótica associada à aquisição de condições voltadas ao consumo. E esta prática tem se refletido na escola, que cada vez se isola e, se distancia das necessidades que a comunidade possui, deixando uma lacuna que resulta da ideia de aprender para a prova, todavia, não aprender para a vida.

Isso inclusive, envolve que a escola possa colocar em xeque as concepções que têm partilhado, e, tornado isso comum a respeito do que ela, enquanto instituição, entende como “vida”, biologicamente, filosoficamente, social e historicamente. Essa evocação careceria de estabelecer as relações com vida e consumo; vida que torna comum o “status quo” de viver para o ter que dia a dia, se torna valor social e moral, como plataformas naturais à vida comunitária atual.

O que *Hall* (2006), denomina como o problema da modernidade a identidade cultural e humana, ponto de vista também, explorado por *Gimeno Sacristan*. Se faz necessário e urgente *refletir, avaliar, explorar a validade* e presença dos elementos aqui aventados no todo, ou em parte como factíveis à verificação do que estrutura a lógica das comunidades de aprendizagem e, com isso, buscar responder a seguinte pergunta: **Quais os Métodos, as Teorias e as Percepções Filosóficas que Fundamentam as Comunidades de Aprendizagem?**

¹⁰ De acordo com o Dicionário Aurélio (2018), quer dizer: 1 - Reunião de pessoas unidas pela origem ou por leis; 2 - Estado social; 3 - Grupo, bando (falando dos animais); 4 - União de pessoas ligadas por ideias ou por algum interesse comum; 5 - Reunião de pessoas que se juntam para conversar ou conviver; reunião; 6 - Conjunto de pessoas de uma mesma esfera; 7 - Trato; convivência; 8 - Casa onde se reúnem as pessoas unidas por um interesse ou ideias comuns; 9 – Associação; 10 - Solidariedade de interesses; 11- Parceria; 12 - sociedade anônima: empresa que tem o capital dividido em ações.

Nesta perspectiva, analisamos como questão central, a mola propulsora para que uma escola seja caracterizada como “Comunidades de Aprendizagem”, bem como, que preceitos, conceitos, teorias ou percepção de mundo, e ainda, um posicionamento filosófico a respeito da validade dos saberes e conhecimentos formais, difundidos em que a escola está fundamentada. Para isso, contamos com **as questões norteadoras:**

- Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?
- As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?
- Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?
- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

Partindo do *Objetivo Geral*: Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”. E como *Objetivos Específicos*: Identificar¹¹ o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*; descrever¹² como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem; explicar¹³ a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista); defender¹⁴ o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Essa pesquisa esteve vinculada ao processo de pesquisa de mestrado

¹³- O conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

¹¹ - Verbo **IDENTIFICAR** correspondente ao nível 1 do Conhecimento, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

¹² - Verbo **DESCREVER** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

¹³- Verbo **EXPLICAR** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

¹⁴ - Verbo **EXPLICAR** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

realizada entre os anos de 2016 e 2018, tendo como título: **Escola Projeto Âncora-uma ponte para a inovação pedagógica no Brasil**, onde durante a pesquisa de campo foi descoberto o nascimento de uma comunidade aprendizagem chamada Okupa Âncora. Sobre isso nos diz Pacheco (2014, p. 13): “Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar as práticas educativas dominantes íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e fraternalmente, incomodar os acomodados”.

É urgente interferir humanamente no que diz respeito a um projeto do entorno, que não atinge somente quem estuda na escola, mas tudo o que está ao redor dela: o bairro, a população, a relação da comunidade desenvolve com a escola e com ela mesma enquanto agente educativo.

A experiência adquirida com o modelo de ação docente e discente realizado nas escolas comunidades de aprendizagem está atrelado àquilo que é apregoado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN9394/96 – Art. 2º “Garantir o pleno desenvolvimento do educando”. Ou seja, da pessoa humana em outras palavras como está previsto na Constituição Federal do Brasil, CF/88, Artigo 204 de outubro de 1988. Também, se pode aludir às Diretrizes Curriculares em Direitos Humanos, Ministério da Educação, reeditadas em 2013, e 2018.

Na ótica das Teorias do Currículo Pós-Críticas, haja vista que estão no seu bojo assentadas no reconhecimento, fortalecimento, na reiteração e na disseminação da diversidade étnica, cultural, e da multiplicidade de identidades subjetivas ligadas à diversidade étnico-racial.

Essas premissas, se tornaram princípios essenciais às novas óticas para a educação no novo milênio, em virtude de as mesmas, estarem ancoradas na superação da identidade de um “homem”, ser humano, pessoas universais. Posto que, essa concepção que fora tomada como conceito desde o mais tenro surgimento da Idade Moderna.

Para mergulhar no universo de pesquisa, em busca de mais esclarecimentos, se torna imprescindível a epistemologia, alicerçados no marco teórico que nessa pesquisa se faz presente A Escola de Frankfurt e a Teoria da Comunicabilidade de Jungen Habermas, revisão de literatura que permite o conhecimento mais profundo sobre as Comunidades de Aprendizagem, e foi realizada com base no Estudo de Caso Etnográfico, com a abordagem qualitativa, de natureza básica, de caráter descritivo explicativo, quanto à temporalidade de corte transversal, norteados pelo

objetivo geral: Analisar os Métodos, as Teorias e/ou as Percepções Filosóficas que Fundamentam as Comunidades de Aprendizagem.

2 MARCO TEÓRICO

Para a definição do marco teórico utilizado nos estudos para a filiação do objeto desta pesquisa: Comunidades de Aprendizagem, esse percurso bibliográfico, debruçou-se a respeito da relação da **Escola de Frankfurt** o que consolidou a constatação de que a ideia do pensamento crítico estava sendo cultivada, em favor da busca de um modelo de democracia, forjada a partir da libertação de modelos sociais que naturalizaram a coisificação do ser humano em razão da adoção de que naturalizem imposições mercadológicas que afetam às pessoas no âmago de suas singularidades, e, assim distorcendo a diversidade de concepções habituais às concepções e/ou conceitos de comunidades.

2.1 Escola de Frankfurt

A Escola de Frankfurt é uma escola filosófica que surgiu no século XX, em um período muito complexo, em 1924, no Departamento de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, sem ligação com partidos comunistas, porém, tendo influência Marxista de modo não clássico. Este período histórico chamado entre guerras, no qual, finalizava a 1ª. Guerra Mundial em 1918 e iniciava a 2ª. Guerra Mundial em 1939.

Este surgimento vem embasado em obras de seus teóricos que nasceram entre o século XIX e XX, Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900- 1980) e Herbert Marcuse (1898-1979). Esses fizeram parte da primeira geração da Escola de Frankfurt e realizaram críticas ao regime fascista, nazista e soviético e discordavam do pensamento que estava começando a ser nutrido na República de Weimar¹⁵.

A Escola de Frankfurt, inicialmente “O projeto teórico inicial de cunho fortemente marxista deu lugar a um projeto filosófico e político único, ao propor uma teoria crítica que fosse capaz de apreender a sociedade do início do século XX”. (RÜDIGER, 2001). Sendo uma escola com a base muito consolidada, passa inclusive, a criticar as ideias ortodoxas do próprio Karl Max, indo contra a

¹⁵ A República de Weimar é o período histórico que na Alemanha (ainda chamada de Império Alemão) é estabelecida logo após a Primeira Guerra Mundial em 1919, durando até o início do regime nazista em 1933, sendo Weimar uma cidade da Turíngia, que se aprovou a nova constituição.

pensamentos de partidos políticos, organizações sindicais e está mais ligada as relações acadêmicas.

Adorno e Horkheim lançam o livro a *Dialética*¹⁶ do Esclarecimento, nos fazendo entender a necessidade que o homem possui de dominar a natureza a seu favor, e nesta obra buscam expor a busca pelo conhecimento, colocando a definição desse *esclarecimento totalitário*, utilizado para que haja a dominação através dele. Reforçando a ideia de que nós criamos a sociedade através do conhecimento que obtemos e a dominamos. Trazendo o reforço do excesso de racionalidade do nazismo, ao totalitarismo¹⁷. Todavia:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 5).

Adorno e Horkheimer, puderam fazer reflexões racionais, sobre o domínio do conhecimento pela qual as pessoas estavam sendo conduzidas, e mostrando que o pensamento da população alemã, nazista e disciplinada queria formar, que veio através razão, do pensamento, do conhecer para manipular.

Com o sentimento de fracasso com a pacificação e final da guerra, levou anos mais tarde, começou a cultivação e disseminação do pensamento de uma república sem republicanos, com a abdicação do Imperador Guilherme II, aproveitando deste sentimento Adolf Hitler é eleito pelo povo, pelo Partido Nacional Socialista e implanta o nazismo¹⁸.

¹⁶ O **Método Dialético**, frequentemente referido apenas como **Dialética**, é uma forma de discurso entre duas ou mais pessoas que possuem diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, mas que pretendem estabelecer a verdade através de argumentos fundamentados e não simplesmente vencer um debate ou persuadir o opositor. Embora o ato em si seja fundamental na formação da filosofia, o termo foi popularizado apenas com o advento dos diálogos socráticos de Platão. (<https://www.infoescola.com/filosofia/dialetica/>).

¹⁷ O termo **totalitarismo** passou a ser utilizado em meados do século XX para designar regimes políticos extremamente autoritários, capazes de controlar não só o poder do Estado, como também todo o corpo social de uma nação, incluindo suas esferas privadas. Diferentemente de outras tiranias do passado, o totalitarismo carrega como característica única essa capacidade de embrenhar-se em todo o tecido social, exercendo poder em todas suas partes. (<https://www.infoescola.com/formas-de-governo/totalitarismo/>).

¹⁸ Movimento nacional-socialista alemão chefiado por Hitler; Fascismo aplicado à Alemanha, onde tomou feição racista, pois se baseava na pretensa primazia da raça nórdica.

Adolf Hitler, Josef Stalin¹⁹ e Mussolini²⁰, logo perceberam que tais instrumentos eram valiosos em massificar, padronizar, ditar regras e se apropriaram deles para ampliarem seus lucros, principalmente perante as suas imagens, pois, há nelas uma retomada de que os mesmos estavam colocando suas nações em devidas ordens sociais:

Em 1933, quando Hitler foi nomeado chanceler, a casa de Horkheimer foi invadida, mas ele já estava morando com sua mulher num hotel. Em julho do mesmo ano, o Instituto foi fechado, e posto à disposição do Estado por ter mantido “atividades hostis. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 158).

O Instituto foi transferido para Genebra e as impressões da revista era realizada em Paris. Em 1934, em uma viagem realizada por Horkheimer para os Estados Unidos, transfere o instituto para nova York:

Pouco a pouco a ele se juntaram Marcuse, Löwenthal, Pollock e Witt fogel (Adorno só imigraria em 1938). O quadro fixo de colaboradores do Instituto – agora conhecido como International Institute of Social Research – estava novamente reunido. No mesmo ano, Walter Benjamin – que conhecia Adorno desde 1923–, colaborador regular da “Zeitschrift für Sozialforschung” até 1940, passava o verão na Dinamarca, na casa de Bertolt Brecht, onde retomava seu trabalho sobre as passagens (“Passagenwerk”). (MOGENDORF, 2012, p. 53-54).

Contudo, Adolf Hitler, investe na ideologia de segregação que sabia o que estava a fazer, de caso pensado, se apropriou da cultura de indústrias de massas, como a arte, o rádio e o cinema, para buscar apoio em suas ações de segregação, como se estas ações fossem as mais corretas e sensatas a fazer, que traria o bem comum. “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57).

Trazendo uma indústria cultural de propagandas nazistas, corroborando para que as pessoas se identificassem através do alinhamento do discurso político, que estavam implícitas ou explicitamente nas mensagens de convencimento. Podendo assim, lucrar com o resultado das ideologias impostas de maneira persuasiva.

Com este cenário apresentado, a Escola de Frankfurt se opõe a esse modo

¹⁹ Josef Stalin foi um revolucionário comunista e político soviético de origem georgiana. Governou a União Soviética de meados da década de 1920 até sua morte em 1953, servindo como Secretário Geral do Partido Comunista da URSS de 1922 a 1952, e como primeiro-ministro de seu país de 1941 a 1953.

²⁰ Benito Amilcare Andrea Mussolini foi um político italiano que liderou o Partido Nacional Fascista e é creditado como sendo uma das figuras-chave na criação do fascismo. Tornou-se o primeiro-ministro da Itália em 1922 e começou a usar o título Il Duque desde 1925.

de influência e criticam a forma de uso do cinema e da arte, pois é utilizada de modo para manipular o público de acordo com os interesses econômicos.

Sendo uma indústria acultural. Criticam principalmente a ótica dos filmes hollywoodianos, pela sua postura de manipulação. Os filmes antes de serem produzidos, compunham um objetivo de massificação, de indução a um comportamento sugerido como a ser seguido ou não.

Ressaltando que o pensamento capitalista começa a dominar o inconsciente, transformando a cultura em mercadoria, comercializando pensamentos que passam a ser do receptor da informação de modo mais silencioso possível, no qual o mesmo chega a pensar que este pensamento é produto do seu raciocínio:

Na Indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144-145).

Continua:

O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. Assim, por exemplo, o ar de obstinada reserva ou a postura elegante do indivíduo exibido numa cena determinada é algo que se produz em série exatamente como as fechaduras Yale, que só por frações de milímetros se distinguem uma das outras. As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144-145).

As padronizações, as sequências de modelos implantados pelos, colonizadores, as domesticações dos estilos fomentaram aos padrões, tolhendo o direito da liberdade de escolhas. Com isso, a arte também sofre este acultramento, pois precisa sobreviver ao mundo capitalista e na maioria das vezes deixaram de ser um estímulo à subjetividade, a provocação do pensamento, para ser colocado como instrumento de laser e se convertendo ao ciclo de consumo.

Nessa atmosfera, são incluídos a segunda geração de teóricos da Escola de Frankfurt, **Jürgen Habermas** (1929), Franz Neumann (1900-1954), Oskar Negt (1934), Alfred Schmidt (1931-2012), Albrecht Wellmer (1933-2018), Axel Honneth (1949).

Alguns nomes são atribuídos a Escola de Frankfurt como: Walter Benjamin (1892-1940), Karl August Wittfogel (1896- 1998), Ernst Bloch (1885- 1977), por sua contribuição ou contato com os principais teóricos por um determinado período. Contudo:

A ruptura que Habermas popularizou, a partir da década de 80, em relação a Adorno e Horkheimer, carrega com as marcas indeléveis desta polêmica. Por isso, **é importante perceber o modo específico pelo qual Habermas quebra a linha de continuidade no projeto de fundação de uma teoria crítica da sociedade.** Nessas marcas não só aparecem as discrepâncias teóricas, mas também pode ler-se nelas, sintomaticamente, o conteúdo revulsivo e perigoso que **a mudança do “paradigma da produção” para o “paradigma da ação comunicativa”** teve que excluir para poder articular-se afirmativamente com seu próprio tempo. (IPAR, 2009, p. 22, grifos para essa pesquisa).

Construiu sua teoria em obras essenciais para o estudo no qual estamos a desenvolver, tais como: A teoria da ação comunicativa como teoria da sociedade; O horizonte do mundo-da-vida; A dimensão sistêmica da sociedade; A colonização do mundo-da-vida; A racionalidade ético-comunicativa; Racionalidade e ação; Tipologia da ação e Racionalidade e ética do discurso.

Para melhor compreensão de como isto pode estar acontecendo nas comunidades de Aprendizagem, contaremos com autores se apoiam em Habermas e que seguem na criação de comunidades de Aprendizagem pelo mundo, como Ramón Flecha e José Pacheco.

Diante do exposto, cabe determinar quanto ao preceito paradigmático ou epistemológico, essa pesquisa se compromete com a **Epistemologia do Materialismo Histórico Dialético** em sua manifestação pela **Escola de Frankfurt**. Na perspectiva de responder **as questões norteadoras** dessa pesquisa, que se propõe em revelar:

- Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?
- As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?
- Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?
- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

Que apresenta como **Objetivo Geral**: Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”. E como **Objetivos Específicos**: Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de*

Aprendizagem; descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem; explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista); defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação. Como já foi descrito na introdução dessa pesquisa.

2.2 Revisão de literatura: comunidades de aprendizagem

Nesse capítulo, faz-se necessário ampliar o conceito posto sobre as Comunidades de Aprendizagem, adentrando ao aspecto **antropológico, sociológico, filosófico**, bem como dialogar com estudos que possam situar as atribuições dadas ao conceito de comunidade e localizar onde estão alicerçados, em que pressupostos foram tecidas as compreensões presentes nos estudos filiados à ideia de comunidade.

Assim, será possível aprofundar as possíveis constatações que delinearam o pensamento construído em torno das **Comunidades de Aprendizagem**. Momento em que, será possível, também, identificar como estas estão elaboradas e entendidas. Se em conceitos, percepções filosóficas ou, se em constatações de caráter metodológico, o que possivelmente, pode promover possíveis mudanças de “paradigmas²¹”. Isso com o intuito de analisar como está sendo construído e desenvolvido o (s) conceito (s) e/ou percepções de como tem sido abordada o lugar da comunidade de entorno, a formação dos professores e a relação com os sujeitos envolvidos nesta configuração de aprendizagem.

²¹ Em uma definição simples, para Kuhn, a ciência desenvolver-se-ia pela criação e abandono de paradigmas, modelos consensuais adotados pela comunidade científica de uma época. Depois do estabelecimento de um paradigma, haveria um período histórico em que os cientistas desenvolveriam as noções e problemas a partir do paradigma adotado. Esse período foi chamado por ele de “Ciência Normal”, período no qual se acumulam descobertas, um período de estabilidade de opiniões a respeito de pontos fundamentais. Quando o paradigma é questionado, surge um momento de crise; no entanto, o paradigma ainda não é abandonado. Os cientistas mobilizam seus esforços para resolver as anomalias. Chega-se a um ponto, porém, em que não é mais possível resolver tais anomalias e isso leva a uma *revolução científica*, momento no qual desponta um novo paradigma. Esse paradigma não é superior ao anterior, apenas atende mais as necessidades do período histórico em que os cientistas estão inseridos.

É válido salientar que o verbete²² “sujeito”, dentre suas acepções, está vinculado à ideia de “homem indeterminado”. Essa acepção aponta para a necessidade de que ter sido comum à escola, ao longo de sua trajetória histórica, especialmente, a partir do processo de colonização no Brasil, eleger um estereótipo de homem, que por sua vez, foi eleito como ideal de sujeito válido para nortear não apenas, o programa da escola, mas também, as rotinas comuns àquela escola. Cabe lembrar o lugar da escola de caráter jesuítico, ancorada na ideia de “salvação” dos “selvagens” ou dos “escravos”, especialmente, os negros.

Em ambos os casos, aquilo que estava sujeito às singularidades dos “selvagens” e dos “escravos”, não poderia ser associado às singularidades do estereótipo valor do ideal de “homem branco”, civilizado, bom, e, por sua vez, cristão. Ao passo que, os “selvagens”, índios, e “escravos” não reuniam condições de serem equiparados ao ideal de homem, sujeito civilizado e constituído por uma cultura ideal, que era tida como valiosa para nortear a perspectiva de comunidade socialmente, aceitável, entre os colonizadores e, também, dentre os ativistas, representantes da Igreja, responsáveis, historicamente, pela educação, sobretudo, na península Ibérica. Essa referência se deve a pontos de vista amplamente, difundidos por (SERRANO, 2012; GONDRA, 2008). Onde estavam localizados Portugal e Espanha.

Diante do panorama provocativo, espera-se que sejam acionados a pré-disposição para um estudo acerca da ampliação de ordem semântica no que diz respeito aos significados e sentidos envolvidos em usos do verbete comunidade, como também, de sua relação com outro verbete aprendizagem. Assim, acredita-se ser possível um comprometimento com a descoberta da gênese envolvida na tessitura dessas palavras. Com isso, acredita-se, também, ser necessário um percurso explorativo, tendo como matéria-prima “comunidade (s) de aprendizagem (ns)”, em diferentes áreas legítimas para um diálogo revelador, são elas: **Antropologia, Sociologia e Filosofia.**

²² (ver.be.te) [ê] **sm**.1 cada uma das palavras listadas num dicionário, enciclopédia, etc. com suas definições, exemplos e respectivas observações.2 Apontamento, nota. 3 Folha de apontamentos. *[De verbo + ete.]. (BECHARA, 2011, p. 1130).

2.2.1 O conceito de comunidades para a antropologia da educação

Para poder iniciar o estudo deste processo histórico, verificamos que no Dicionário da Língua Portuguesa, Bechara (2011, p. 275), concebe como *Antropologia* (an.tro.po.lo.gi.a) sf. quer dizer *Ciência que estuda a humanidade, sua origem, sua evolução, etc.* [De antrop(o)- + -logia.].

A concepção acima, permite a análise da atmosfera a que esse verbete está ligado, à valores que carecem de ser relacionados àquilo que convencionalmente, fora considerado como humanidade. Cada parte da análise histórica relativa à humanidade e àquilo que fora concebido antropologicamente, como humano, permite, por sua vez, identificar o desenvolvimento dela. E, a partir disso, como a humanidade construiu distintas formas de comunidades ao longo de sua trajetória e dessas muitas formações.

Para tanto, é coerente que seja explicitado um conceito a respeito de antropologia. De acordo com Ullmann, (1991, p. 27): “*Antropologia procura, cada vez mais, olhar o homem como um todo e não encará-lo apenas sob ângulos fragmentários*”. A partir da antropologia, foi possível constatar que há indícios de vivências em comunidades já na pré-história, pois viviam em grupos e distribuíam funções entre si para sobreviverem.

Nelas os seres humanos eram nômades e, em grupos, migravam para regiões que pudessem favorecer a sua existência, isso por serem beneficiados pela caça, pesca, descoberta do fogo, bem como, pela segurança de estar em grupo e poder, por isso, se tornar mais resistentes às adversidades que pudessem encontrar.

Aproximadamente dez mil anos antes de Cristo, com a mudança e estabilidade climática, houve avanços nas aprendizagens daquelas “comunidades primitivas”. De modo que, passaram a viver também, como coletores. Com o tempo, ao observarem onde abandonavam as sementes brotavam outras plantações, assim descobrem a agricultura. Muito embora, não abandonaram a caça, mas em verdade, agregaram novos saberes para a garantia de formas ligadas às necessidades de sobrevivência.

Depois que passaram a adotar práticas agrícolas, deveriam esperar as plantas se desenvolverem para que pudessem colher o fruto. Dessa forma, o homem foi deixando de ser nômade e começa a viver da agricultura, uma prática que foi sendo tornada comum aos indivíduos daquela lógica de comunidade

primitiva.

A postura solidária das novas práticas se tornava algo comum aos membros daquele modelo de organização social, ainda que, isso possa ter sido considerado rudimentar. Mas, a manutenção daquelas práticas, podem ser configuradas com o que já é entendido pela antropologia como uma vivência em comunidade.

Também, é importante assinalar que, o homem, passa a realizar a divisão do trabalho, sedentariza-se. Ele constrói as próprias ferramentas de trabalho e percebem que podem domesticar alguns animais. Fato que resulta para o início da pecuária e passou a perceber que passaria a domesticar animais. A aquisição de novas práticas, advindo das descobertas, permitem os surgimentos de organizações sociais cada vez mais, complexas, marcando o surgimento das cidades, promovendo uma ampliação e reformulação contínua daquilo que passou a ser denominado como sociedades.

Com a evolução de outras técnicas, o homem passa a derreter alguns metais, surge a Era dos Metais. Esse momento, permite também, que os homens possam forjar armas e instrumentos, visando à defesa pessoal, o aperfeiçoar estratégias para combate, especialmente, em defesa dos territórios suscetíveis a facilidades de sua relação como o meio natural e, sua crescente maneira de se relacionar com ele. Isso na busca para facilitar a própria vida e, assim, a sua vida em comunidade. A defesa do território passa a ser uma tônica que faz também, eclodir a política de administração do território, as relações de poder, bem como as relações de servidão e, obviamente, a hierarquização de papéis, como também, as relações de baseadas nos Direito Consuetudinário²³.

Não ocupava a escola e a cultura, perpetrada pelas comunidades escolares um diálogo com o lugar ocupado pela Igreja como central, indispensável e essencial para diálogo com a cultura comumente, aceita? Obviamente, que sim, basta que para isso, seja colocado em evidenciar o lugar de prestígio social nas comunidades aceitáveis como ideais, o papel desempenhado pela educação jesuítica. Acrescenta Gadotti (2003, p. 25), sobre o sistema que regia esta civilização:

²³ Direito consuetudinário nada mais é do que o costume, a norma de moral, ou seja, costume é o nome dado a qualquer regra social resultante de uma prática reiterada de forma generalizada e prolongada, o que resulta numa certa convicção de obrigatoriedade, de acordo com cada sociedade e cultura específica. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/2635967>. Acesso em: 12 ago. 2019.

[...] Confúcio considerava o poder dos pais sobre os filhos ilimitados: o pai representava o próprio imperador dentro de casa. Criou um sistema de exames baseados no ensino dogmático e memorizado. Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltadas pela pedagogia.

A constatação de que na história da escola, a partir do Iluminismo, posteriormente, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, marcaram de um lado, a eclosão de classificações de modelos de educação considerados primitivos, e, do outro lado, a apologia de modelos de educação considerados como civilizados. Portanto, esses receberiam a marca de costumes, de saberes e de um diálogo com o (s) conhecimento (s) comuns à trajetória de determinadas maneiras de perceber a realidade de umas culturas em detrimento de outras.

Com a chegada da Revolução Francesa, o clero tem o seu poder abalado com a filosofia dos Pensadores Iluministas. De acordo com Gadotti (2003, p. 90), entre os iluministas, destacam-se:

Jean Jaques Rousseau (1712-1778), inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu no marco que divide a velha e a nova história, suas obras com grande atualidade, são lidas até hoje. Entre elas citamos: Sobre a desigualdade entre os homens, O contrato Social e Emílio. Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. **A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura. Ela vive em mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve-se fazer educando; a criança nasce boa, o adulto com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança.** (Grifos do para esse estudo).

O século XVIII é marcado por viver o político pedagógico na forma mais ampla que se pode: nascem as Escolas Normais e a França passa a vivenciar uma grande revolução na educação, organizando-se através da obrigatoriedade na educação pública, inspirada em ideias de uma educação mais livre, que não moldasse a criança, mas que deixasse a própria natureza direcioná-la, que pudesse ser criança e ter o direito a brincar.

Sendo assim, o percussor da escola nova se dividiu em três: o da infância, o da adolescência e o da maturidade, transcorrendo o poder sobre a educação da Igreja para o estado. Nesta fase, a Revolução tentou inserir uma consciência, no trabalhador, de uma nova sociedade liberal e democrática.

Com Froebel, deu-se início aos jardins da infância, valorizando as atividades lúdicas, com jogos e brinquedos, inspirando John Dewey, que se tornou um dos fundadores da Escola Novista. Para ele, “a educação se baseia na vida para torná-la

melhor, ou seja, a educação é a reconstrução da vida em níveis cada vez mais elaborados” (DEWEY, 2003, p. 147-148).

Mais adiante, vemos uma grande participação de Emanuel Kant, acrescentando que o mundo exterior provém de experiência sensível das coisas, acreditando que *o homem é o que a educação faz dele* através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura.

Somando as ideias de Rousseau e Kant, Pestalozzi queria uma reforma através das classes populares e se preocupava mais com o desenvolvimento psicológico da criança do que com a própria aquisição do conhecimento, entretanto, as suas ideias não foram bem aceitas e se encontram em debate até os dias atuais.

No pensamento pedagógico positivista, é possível perceber que foi substituída a manipulação pela visão científica, estabelecendo a ideologia da ordem. Passava-se pela libertação social e política e junto a essa fase surgia o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, ainda que sob o controle das elites.

Este pensamento motivou a República Velha e o Golpe Militar de 1964, no Brasil, que passaria com essas ideias a ser governado por tecnocratas, tendo como foco a manutenção dos fatos sociais.

O pensamento pedagógico positivista trouxe ao país um avanço educacional, vislumbrando o humanismo cristão e influenciando o primeiro projeto de formação do educador no final do século XX. Acrescentou, ainda, um emergente estudo científico da educação, permitindo uma abordagem mais ampla a democratização do ensino.

Contudo já apresentado, podemos perceber que **ao longo da história o homem vem construindo a sua aprendizagem com base em melhorar a sua vivência ou sobrevivência em comunidade**. Como exemplo disso, temos a população indígena que conserva há milênios uma vivência voltada para o bem coletivo, divide tarefas e funções e cuidam da educação dos próprios filhos e dos filhos dos outros com o mesmo grau de responsabilidade:

O campo da antropologia da educação foi bastante ativo entre os anos de 1920 e 1930 e assim persistiu durante todo o século XX, mudando sua roupagem (e muito pouco seu conteúdo) de acordo com as conjunturas sociais e políticas de cada momento. Significativa nessa antropologia foi a tentativa de “normalizar” os sistemas educativos, em busca de uma “funcionalidade” entre a escola e a sociedade, segundo um modelo “desejável” de escola. (GUSMÃO, 2008, p. 50).

O lugar do ensino no mundo, em suas diferentes culturas e comunidades, mostra-se um tema marcado por uma complexidade que requer uma postura de

equilíbrio para o uso corrente de acepções e/ou concepções que carecem de situar historicamente, a alusão a uma dada época da história da humanidade. Já que, *comunidades estiveram forjadas por diferentes papeis que carecem de ser atribuídos ao lugar da descoberta de práticas de aprendizagem comuns à desmistificação da natureza que constituiu determinadas comunidades e/ou sociedades antes consideradas primitivas.*

De modo que, a partir dessa descoberta, geograficamente situada, seja possível estabelecer associação com percepções de comunidades associadas ao surgimento de modelos considerados socialmente aceitos, que possam desempenhar uma posição para elucidar o caráter de valor social, que compreendeu algumas comunidades consideradas sociedades idealmente, aceitas.

Ao passo que, outros modelos de comunidades não desfrutaram do mesmo caráter de valorização. De sorte que, muitas comunidades foram marcadas por classificações que lhes impôs a ideia de não condizentes com a ideia de sociedades. E sim, com uma classificação pejorativa associada à ideia de bárbaros. Ou seja, organizações consideradas inferiores a determinados modelos considerados superiores. A existência de modelos superiores e inferiores portanto, indica que esses desempenham papeis distintos, um como modelo a ser seguido por outras comunidades, em contrapartida, outros sofreram a destituição dos modelos a que pertencem como não indicados.

Ou seja, que não devem ter a sua manutenção. Mas sim, serem suplantados por modelos ideais. Vale ressaltar que, o sentido dado à alguns modelos para que viessem a se tornar aceitáveis a conjuntura do modelo de sociedades, envolvia, ao mesmo tempo no combate a existência de modelos classificados como incoerentes.

É importante, chamar atenção para o fato de que, a educação familiar, em diálogo com a educação assume um lugar preponderante. O modo como será encarado o que é considerado comum à formação de um cidadão em sociedades. Não é possível portanto, que a escola não desempenhasse essencial papel para o desenvolvimento das sociedades aceitáveis.

Logo, essa aceitabilidade, estava enraizada no desenvolvimento, disseminação e aceitação de um conjunto de saberes e conhecimentos considerados como admissíveis, a fim de que se tornarem símbolo para uma cultura considera condizente com a cultura ideal.

É importante, atentar para o fato de que, as características comuns aos

homens ideais considerados sujeitos, por séculos, especialmente, nos anos do Iluminismo e, a partir de seu legado, compreendeu, efetivamente, a ideia de homem, europeu, que, carecia de reunir condições efetivas de para ser equiparado a projeção de sujeito.

E, assim, é que a produção desses mediados por cultura que lhes era peculiar, concebia, também, condições para sustentar a legitimidade ocupada por suas comunidades. Essas então, desfrutavam de parâmetro para servir como referência ao escrutínio²⁴ utilizado amplamente e naturalizado para classificar a inferioridade de comunidades como não civilizadas. Portanto, desprovidas de características comuns aos sujeitos homens, ou homens sujeitos.

Então, há que ser pensado à luz da ideia de comunidade a respeito daquilo que está envolvido na perspectivação para que uma organização considerada humana, possa ser considerada, classificada como “comunidade”. Portanto, é válido explorar as diferentes acepções e/ou percepções a respeito de “comunidades”, no tocante à comunidade social, comunidade cultural, comunidade educacional, comunidades de aprendizagem.

Mas, essas dentre tantas outras variações em que o verbete comunidade está envolvido em âmbito acadêmico, requer antes determinar as relações dessas redes de significação em que medida estão relacionadas as percepções, as áreas que lançam um olhar apurado a respeito do que não apenas, fora, tenha sido, possa ou deve se tornar as percepções a respeito de homens, sujeitos reconhecidos por seu lugar em comunidades que desfrutaram, historicamente, de prestígio social e, por seu valor. Ou, daquelas comunidades que foram postas à margem da visibilidade, em razão das singularidades das pessoas que formaram, historicamente, a realidade de resistência comunitária, que preservou sua identidade humana, cultural e social, mesmo quando das interdições e negações perpetradas pela escola. Vieira (2000, p. 83), nos traz a reflexão:

É sabido que o século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão. Do elogio da razão e da crítica da emoção. Somos todos filhos dessa escola criada por Descartes, à volta da dúvida metódica e do primado racionalista. Viveu entre 1596 e 1650, mas as suas ideias mantiveram-se praticamente intocáveis e, de pé, até o século XXI.

Ora, posto que, é aceitável que a história da escola tenha sido marcada por tensões que colocaram em xeque a legitimidade da cultura escolar, e, suas relações

²⁴ [...] 3 **sm**. Exame minucioso * [Do lat. *Scrutinium*, ii.] (BECHARA, 2011, p. 593).

com a disseminação de uma lógica para apregoar um conjunto de características comuns à determinadas comunidades, mais próximas do continente europeu. E, por isso, mais atreladas à reafirmação do “*status quo*” euro centrado, fez com que a existência de outras lógicas também, comunitárias fossem marcadas pelo combate à sua existência. Gusmão (1999, p. 19), nos remete a pensar sobre como “a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia aos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária”.

E, logo, também, coube à escola e seus porta-vozes, dissuadir a lógica pré-existente em culturas, pessoas detentoras de saberes e conhecimentos singulares, e, com isso, também, a prática de negação, foi estendida às comunidades a que pertenciam inúmeras pessoas.

Por fim, cabe esclarecer que, mesmo em países da Europa a ação de combate aos *valores singulares de comunidades em razão de sua cultura*, atingiu não apenas, as coletividades constitutivas dos modelos diversos das muitas organizações sociais. Assim como, “os pesquisadores (americanos e brasileiros), agiram em relação às suas comunidades como se elas fossem comunidades isoladas, fechadas sobre si mesmas, preocupando-se pouco em situá-las no contexto maior a que pertenciam.” (GUSMÃO, 1997, p. 33). Não por outro motivo, a formação de Estados erigidos na ideia de símbolos nacionais, suprimiu a diversidade de símbolos locais e regionais que estivessem na linha contrária, aos ideais aceitos pelo Estado napoleônico como aqueles aceitos e por isso, válidos para a difusão pela instituição escola.

Mas, é verdade, também, que a disseminação de valores socialmente aceitos pelo Estado, foram garantidos a determinados sujeitos sociais, ou seja, homens, com suas famílias, constituídas por crianças, por jovens a quem poderiam fazer jus à tutela do Estado, para estarem à altura de serem assistidos pelo próprio Estado.

E, isso, criava um quadro de segregação que possibilitava a uns direitos, a outros a negação desses. *Ao mesmo tempo, essa nova cultura social do Estado, passaria também, a reprimir a produção, a disseminação ou mesmo a manutenção das culturas de comunidades que sofreriam não apenas, a desvalorização daquilo que constituísse a identidade para os mesmos.* Mas também, seria motivo para as perseguições, para as prisões, para o banimento de culturas, inclusive, para a

difusão do caráter inferior das pessoas, de suas comunidades, sujeitos que seriam marcados, paulatinamente, pela reafirmação de periferia cultural e humana:

Os estudos de comunidade constituem a outra ponta da perspectiva antropológica que hoje parece retornar, sem uma efetiva consciência do fato, nas pesquisas educacionais deste fim de século. **A proposta desses estudos conduz os pesquisadores a verem, no âmbito de pequenos grupos, a reprodução da sociedade, elegendo no campo da pesquisa o particular, como objeto de conhecimento, e não a generalização. A cultura vista nela mesma, no interior do grupo e a ele referida, contexto em si mesmo tornam-se expressão maior dessa perspectiva de análise, desse fazer científico.** (GUSMÃO, 1997, p. 21, grifos para essa pesquisa).

Diante de todo o processo de vivência em comunidades é possível perceber que, durante o processo estudado pela antropologia, as comunidades sempre estiveram marcadas pela sobrevivência e pontuada pelo desenvolvimento de cultura própria, e por isso, tão marginalizada e colocada de lado pela maioria das instituições e líderes de governo.

Sabe-se que este olhar para acultura de comunidades e a heterogeneidade de viver em grupo pode trazer maior riqueza cultural, ainda assim, houve todo o tempo o destrato para essas peculiaridades. Potencializando o preconceito impresso pela burguesia aos que faziam parte de comunidades, que mesmo com todas as intempéries, conseguiam sobreviver. Claro, que, muitas foram disseminadas e até mesmo extintas, mas o movimento que ocorre no século vigente é de trazer, mesmo que através de lutas ideológicas, que a visibilização destas comunidades possam se tornar fontes históricas, de riquezas e de múltiplas aprendizagens.

2.2.2 O conceito de comunidades para a sociologia da educação

As comunidades são as instituições pioneiras no desenvolvimento das sociedades. Delas é que começam numa proporção menor para a consolidação de uma sociedade²⁵. Para podermos compreender como funciona a sociedade é necessário compreender a priori, o que vem a ser sociologia, de acordo com Bechara (2011, p. 1056): “(so.ci.o.lo.gi.a) sf. Soc. Ciência que analisa os fenômenos sociais (desenvolvimento e estrutura da sociedade, relações entre grupos e

²⁵ (so.ci.e.da.de) sf. 1 *Conjunto de seres que vivem em grupos organizados.* 2 *Conjunto de indivíduos que vivem em determinado território, sujeitando-se às mesmas regras e compartilhando costumes, história, etc.* 3 *Associação de pessoas destinada a promover interesses ou atividades comuns.* * - Sociedade para o Progresso da Ciência. 4 Jur. Duas ou mais pessoas que se juntam para determinado negócio. (BECHARA, 2011, p. 1056). (grifos para este estudo).

subgrupos . [do fr. sociologie.]”.

Para Max Weber (1995), em seu livro *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, o autor norteia sobre o significado dos principais conceitos da Sociologia, definida por ele como a “ciência que pretende entender pela interpretação a ação social para desta maneira explicá-la causalmente no seu desenvolvimento e nos seus efeitos” (WEBER, 1995, p. 400).

Porém, não podemos deixar de ressaltar que Weber propunha um estudo individualizado para compreender a ação do ser individual no ambiente coletivo, para assim obter uma análise sociológica. Contudo, que esse estudo não definia o que vinha a ser a sociedade, negando o fato dela ser constituída por fenômenos coletivos. Para definir os conceitos básicos de *sociedade* Max Weber (1995), alicerça seus pensamentos em dois pontos: **Ação Social e Relação Social**.

Para Gabriel Cohn, um dos mais renomados intérpretes brasileiros da obra de Weber:

É somente através do sentido que podemos apreender os nexos entre os diversos elos significativos de um processo particular de ação e reconstruir esse processo como uma unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados. Realizar isso é precisamente *compreender* o sentido da ação. (COHN, 1986, p. 28).

A ação descrita em Weber aponta para todo comportamento humano e diferencia em quatro tipos de ação social: **ação racional referentes a fins** que é aquela “*determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e, utilizando essas expectativas, como “condições” ou “meios” para o alcance de fins próprios racionalmente avaliados e perseguidos*”. (WEBER, 1995, p. 417, grifos do autor).

Esta ação refere-se a ações planejadas e com objetivos de serem desenvolvidos, pautados em metas utilizadas para se obter um resultado, tendo a finalidade de trazer uma resposta às expectativas lançadas.

Ação racional com relação a valores é a ação “*determinada pela crença consciente no valor – interpretável como ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma – próprio e absoluto de um determinado comportamento, considerado como tal, sem levar em consideração as possibilidades de êxito*” (WEBER, 1995, p. 417).

Nessa ação, vale salientar que, também é pensada de forma orientada, contudo, está vinculada a crença no valor e no comportamento, sem estar atrelada à

necessidade de um resultado. É a observação no agir e na forma de como as pessoas podem estar sendo conduzida ou conduzindo a um pensamento por puro modismo ou direcionamento sem juízo, em implicações decorrentes dessa ação.

A ação afetiva está relacionada diretamente às emoções, sendo determinada por situações afetivas ou de cunho emocionais, contando com as oscilações entre as composições dos sentimentos de alegria e tristeza, amor e raiva.

A ação tradicional como o próprio nome já traz em si, tem relação com o valor da tradição, hábito, costume. Sendo analisado pelo que está ligado ao comportamento social ao longo do tempo, do que se enraizou com o passar dos anos e se transformou em algo duradouro. Souza (2015, p. 62), nos apresenta a seguinte reflexão sobre Ação Social:

Duas observações devem ser feitas a respeito da ação social. A primeira é que ainda que as ações sociais possam ser concretamente verificáveis, o resultado delas somente pode ser pensado como probabilidade. Há uma probabilidade de que nossos projetos se realizem; se não, não faríamos projetos. Entretanto, mesmo as ações racionais, bem planejadas, calculadas e orientadas podem resultar exatamente no oposto do que se desejava.

Para tanto, podemos utilizar também o significado atribuído por Porto e Schlesinger (1995, p. 630), para a comunidade que, para ele significa “**grupo de pessoas que comungam uma mesma crença ou ideal**”. E com essa ideia agrega aos grupos religiosos que surgiram nos primórdios, como comunidades religiosas e que ditavam as regras sociais e, inclusive, dava ao cidadão a liberdade ou a sentença de morte de acordo com o comportamento que o indivíduo tivesse realizado.

Como afirma Souza (2015, p. 31): “O sentido original da palavra “comunidade” remete à própria ideia de religião, isto é, *religare*, ou estar ligado compactamente, ou ter em comum o mesmo sistema de crenças e valores” (grifo do autor). Podemos com isso, analisar que o conceito inicial de comunidade para sociologia está diretamente relacionado com a implicação que a religiosidade se constituía perante a ordem social.

O clero era consultado e fazia parte integrante do governo até o século XIX, sendo conselheiro e dando o seu posicionamento que iam além das questões religiosas apenas, por isso que o sentido da palavra comunidade vem ligada tão

fortemente as premissas religiosas, em comuna²⁶.

Para Cris Shore (1996, p. 115), em seu livro *Comunidades* Dicionário do pensamento social do século XX, nos diz que: **“O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito – um sentimento de comunidade”**.

Enquanto Souza (2015, p. 29), em seu livro *Introdução à Sociologia da Educação* nos diz que:

Em um sentido mais geral, a comunidade “indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração”. **No entanto, ele chama a atenção, conjuntos de indivíduos convivendo ou interagindo dentro de um mesmo espaço não necessariamente fazem deles uma comunidade.** (Grifos para este estudo).

Podemos ressaltar que o autor citado acima, afirma que o fato de pessoas conviverem no mesmo ambiente, que compactuem das mesmas regras, participem das mesmas instituições e se relacionem compartilhando o mesmo espaço não diz que os mesmos estejam, necessariamente a fazer parte de uma comunidade e este argumento pode nos causar estranheza, entretanto, ao seguir o raciocínio do mesmo autor, podemos obter mais clareza quando o que diz sobre a Sociologia da Educação, quanto o *conceito de comunidade* acrescenta ao pensamento anterior, dizendo que:

[...] pode-se dizer que a ideia de comunidade traz implícita uma positividade, no sentido de que seus membros, além do **compartilhamento de um sentimento comum a todos**, orientam esse sentimento em função de um projeto, seja a manutenção da unidade do grupo, seja a união em torno de interesses políticos, seja a reivindicação de benefícios sociais ou econômicos. (SOUZA, 2015, p. 29, grifos para este estudo).

Amplia-se no texto acima, a percepção de haver um espaço geográfico que reúne pessoas, pois podemos encontrar em um grupo social que moram na mesma área, que tenham que partilhar do mesmo território e cultivem em si desejos, anseios e pensamentos diferenciados. Ou até mesmo, que vivam neste espaço por uma necessidade, mas que não se sintam parte dele. Que seu desejo seja de pertencer a outro espaço geográfico e ocupar outro lugar na sociedade, no qual, possa fazer que sua vida tenha maior sentido.

É possível ainda, verificar no texto de Souza (2015), que a ideia de comunidade está relacionada a algo positivo e que o compartilhamento destes

²⁶ (co.mu.na) sf. 1 *Hist. Na Idade Média, cidade que se emancipava e tinha governo próprio*. S.2g. 2. Bras. Pop. Comunista. (BECHARA, 2011, p. 434).

sentimentos estejam presentes no âmago das pessoas que desejam algo de bom para beneficiar os interesses que nutrem em si e que possam ser compartilhados com o coletivo, de modo que agreguem estes sentimentos ao modo que possa ser reconhecido como a *identidade da comunidade*:

O que une uma comunidade não é a sua estrutura, **mas um estado de espírito** — um sentimento de comunidade. Essa dimensão subjetiva torna comunidade algo problemático como instrumento de análise sociológica, pois **os limites de qualquer grupo com auto-identificação, da perspectiva do que está dentro, são geralmente fluidos e intangíveis, em vez de fixos e finitos.** (THOMSON, 1996, p. 116, grifos para esse estudo).

É possível concluir que **o conceito de comunidade para a sociologia é algo que vai além do espaço geográfico, pois comunga com um sentimento de pertencimento ao lugar, sendo ainda mais amplo, podendo ser uma ideia partilhada por um grupo, ou uma motivação para dar sentido de vida, de desenvolvimento.** É abrangente e sem limitação, conceitua-se comunidade no sentido mais largo que se pode pensar, em pensamentos de prosperidade que pode levar o indivíduo ou o grupo a pensar no bem pessoal e coletivo como sendo um só. É crescer e contribuir para o crescimento alheio.

Fortalece então, **o conceito de Comunidades de Aprendizagem, quando vislumbra que, é preciso incentivar o sentimento de pertencimento da sociedade e na comunidade que o pertence e este elo pode ser a mola propulsora que pode fazer a aprendizagem ter maior significado, motivando o aprender para melhorar o que é possível.**

É enaltecida as potencialidades do ser individual para o *ser coletivo*, para que a partir disso, se possa realizar modificações no espaço em que se vive e contribuir socialmente para a construção de uma sociedade mais justa, participativa, autônoma e democrática. Que saia da invisibilidade do indivíduo para dar conotação a voz do povo e a peculiaridade que cada comunidade traz consigo. Na perspectiva de pontuar as relevâncias do que pode ser melhorado e reconhecendo os potenciais para que se eleja o que pode ser a célula social de fortalecimento da própria cultura.

Tendo consciência desta cultura peculiar, objetivando a necessidade de que se faça uso dessa *motivação-ação* e que seja desenvolvido a tomada de consciência, pode-se ter a aspiração de adentrar todos os espaços, inclusive, a escola. Para que nela seja discutida o que a comunidade precisa para se desenvolver e estar atrelada ao pensamento do viver social e em Comunidades de

Aprendizagem, sem fragmentação, pois uma é dependente da outra e ambas se necessitam para contemplação de uma sociedade com mais valores e com menos desigualdades, principalmente ao que diz respeito na *formação do ser*.

2.2.3 O conceito de comunidades para a filosofia da educação

Como é possível perceber no item anterior, a intensão em buscar o conceito de comunidades dentro da antropologia, da sociologia e agora, para a filosofia, envolve a mapeamento de possíveis considerações que poderão ser úteis à possibilidade de compreender melhor o que, de fato, está ligado ou diferenciado em cada área, das áreas de conhecimento postas para contextualização nessa pesquisa. Haja vista, especialmente, o lugar da análise documental e das concepções decorrentes das perguntas que compõem os instrumentos de pesquisa que farão parte da pesquisa de campo.

Então, as análises de dados mediante à **leitura flutuante**, segundo à conceituação posta por *Laurence Bardin* (2011, 2020). Sua previsão exige um mergulho em um estudo que esteja comprometido com o conteúdo a que, historicamente e culturalmente, foi tornado tradição pela cultura acadêmica nas áreas já citadas.

Em razão disso, a análise proposta se relaciona em um esforço para ver em qual delas (ou se em todas), há o que pode ser atrelado ao conhecimento que possa melhor traduzir o conceito de Comunidades de Aprendizagem.

Para o entendimento em razão do olhar para dentro da filosofia, precisa-se primeiro se debruçar do que se trata, portanto, é necessário buscar o significado de **Filosofia**, para os filósofos que contribuíram para a compreensão da conceituação. De acordo com a visão que Marilena Chauí (2000, p. 17): “Platão definia a Filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos”. Desta forma, pode-se compreender que **o conhecimento que temos de um povo, de uma comunidade, deve ser elemento de estudo para a filosofia, com a finalidade de por meio dela se beneficiar contando com a interpretação, a observação de como a comunidade pode intervir ou agregar conhecimentos.**

Assim:

O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual. É sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões colocadas, mas exige que as próprias questões sejam válidas e, em segundo lugar, que as

respostas sejam verdadeiras, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas às outras, formem conjuntos coerentes de ideias e significações, sejam provadas e demonstradas racionalmente. (CHAUÍ, 2000, p. 13).

A mesma autora, traz o pensamento de *Descartes* que “*dizia que a Filosofia é o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida, a conservação da saúde e a invenção das técnicas e das artes*” (grifos para esse estudo). Essa contribuição remete ao que é construído com base no conhecimento. Dando-se a partir da convivência humana e de que maneira esse conhecimento é utilizado em sua vida, com o intuito de melhorar a qualidade de vida que se tem. Aprimorar as próprias descobertas de técnicas e reflexões que a arte pode permitir, pode-se incluir neste pensamento, as reflexões sobre a **subjetividade do ser individual e sua relação com a comunidade**, e, por sua vez, com seu meio.

Marilena Chauí (2000, p. 17), diz: “Kant afirmou que a Filosofia é o **conhecimento** que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer e o que pode fazer, tendo como finalidade a **felicidade humana**”. O pensamento de Kant é bem peculiar ao de Max, porém Max foi mais além, quando “declarou que a Filosofia havia passado muito tempo apenas contemplando o mundo e que se tratava, agora, de conhecê-lo para transformá-lo, transformação que **traria justiça, abundância e felicidade para todos**”. Nesse pensamento crescente, agrega *Merleau-Ponty* que a “Filosofia é um despertar para ver e mudar nosso mundo”. E, *Espinosa* cuidou de advertir que “a Filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se **desejarem a liberdade e a felicidade**”.

Em todos os pensamentos referidos à filosofia, foi possível verificar que todos trariam em comum à necessidade do conhecimento para que se pudesse pôr à disposição da melhoria de vida, da justiça, da mudança do mundo para que se tornasse possível viver em *liberdade e felicidade*. Outra coisa comum a todos, foi a preocupação em busca do melhor viver em comunidade, na busca de artifícios e elementos agregadores que possam contribuir com o desenvolvimento de uma vida mais feliz. É possível perceber que a filosofia²⁷ tem em suas ramificações, o estudo:

[...] da consciência em suas várias modalidades: percepção, imaginação, memória, linguagem, inteligência, experiência, reflexão, comportamento, vontade, desejo e paixões, procurando descrever as formas e os conteúdos

²⁷ (fi.lo.so.fi.a) *sf.* 1 **conhecimento adquirido por meio do pensamento investigativo acerca do sentido de existência do homem e da realidade que o cerca.** 2 Conjunto de valores que regem uma conduta individual. [Do lat.**philosophia*, ae (do gr. *Philosophía*,as)]. (BECHARA, 2011, p. 642). (Grifos para este estudo).

dessas modalidades de relação entre **o ser humano e o mundo, do ser humano consigo mesmo e com os outros**. Finalmente, a Filosofia visa ao estudo e à interpretação de ideias ou **significações gerais** como: realidade, mundo, natureza, **cultura, história, subjetividade**, objetividade, **diferença**, repetição, **semelhança, conflito, contradição, mudança**, etc. (CHAUI, 2000, p. 15, grifos para esse estudo).

Com isso em mente, pode-se verificar nas definições de filosofia, vários indícios que permeiam os valores e sentimentos atribuídos à comunidade. Porém, nem sempre foi assim. Paiva (2007, p. 13), diz que [...] **“para os povos do norte, os europeus, principalmente, a palavra evoca momentos sombrios da sua história, vinculados ao nazifascismo”**.

A indicação de Paiva, permite a reflexão quanto à letalidade da imposição de supremacia de uma cultura sobre outra; da validade atribuída a uma cultura em detrimento de outra. Mas, ainda, do quanto características comuns às singularidades de elementos constitutivos da identidade de grupos violentados por estereótipos, para subalternizar e alimentar sentimentos filosóficos de nacionalismo exacerbado, que polarizam percepções para forjar uma erradicação dos diferentes, a partir da destituição dos corpos humanos que se manifestam pela prática da cultura subjetiva e se ligam às suas existências sociais.

Essa constatação, requer que seja motivo para fazer eclodir as iniciativas combativas contra grupos étnicos postos como inimigos sociais e, que, por isso, precisam ser combatidos em busca de seu desaparecimento, em uma tônica para a erradicação de tudo que possam suscitar. Assim, a hegemonia de uma cultura comum, como superior, precisa fazer concreta a obliteração dos perigos advindos dos sujeitos antissociais, de suas comunidades, com o intuito de moldar à manutenção de suas práticas de aprendizagem, dos pontos de vista que detêm a respeito do mundo não apenas, natural, mas especialmente, a respeito dos códigos que foram construídos antropologicamente, sociologicamente e, assim, filosoficamente. A isso se permitiu forjar a existência de uma filosofia nazista.

Diante desse panorama, cabe pôr em destaque que, a palavra *comunidade* soava negativamente, nada condizendo com o que *Hegel* propunha de *Communitas Communitarus* (comunidades das comunidades), incentivando a *Comunidade Global do Espíritos*, trazendo o *íntimo do que era comum*, como era a pretensão de Stefan Zeig²⁸ que trazia como proposta apelos pelas causas coletivas e intervenções nas

²⁸ Estudou Literatura e Filosofia em Viena e Berlim, onde defendeu, em 1904, uma tese sobre

práticas da vida social que se tinha na época. Em contrapartida, afirma que a ideia é diferenciada [...] **“para os países do hemisfério sul, sugere uma ordem alternativa de existência, pensamento e postulado, capaz de engendrar novos e novíssimos formatos de existência”** (PAIVA, 2007, p. 13, grifos para esse estudo).

Por isso, surge a necessidade de trazer pensadores contemporâneos para que se possa ter interpretações mais próximas da atualidade, com a importância para ressignificar as interpretações. Para tal, é prudente a evocação do francês *Jean-Luc Nancy* e os italianos *Gianni Vattimo*, *Roberto Espósito* e *Giorgio Agamben*. “O desajuste temporal que liga esses pensadores numa mesma contemporaneidade provém da [...] falência da moderna concepção de comunidade que, **no século XX, autorizou práticas autoritárias e excluiu as manifestações singulares do coletivo**” (YAMAMOTO, 2013, p. 61, grifos para esse estudo).

De acordo com Sodré (2007, p. 8), o conceito de comunidade desenvolvido por Espósito, “Certamente não se reconhecerão nele os neocomunistas, que preconizam o estabelecimento de uma substância objetiva, uma plenitude humana, coletiva, capaz de “resistir” ao niilismo²⁹ ou a hipertrofia do individualismo contemporâneo” (Grifos do autor). E o autor ainda fomenta:

[...] que a comunidade não é um ente, nem um sujeito coletivo, mas uma relação, o limiar em que se encontram sujeitos individuais. Sua formulação é preciosa: “A comunidade não é o *entre* do ser, mas o ser como *entre*: não uma relação que modela o ser, mas o próprio ser como relação”. (Grifo do autor e para esse estudo).

Permite, com esse pensamento, conduzir a reflexão de que não se pode generalizar quando se trata de comunidades, embora a palavra tenha sido bastante utilizada para padronizar grupos ou comportamentos. Como nos diz Yamamoto (2013, p.65, grifos para esse estudo): **“A comunidade é o lugar de origem de todo sujeito ou indivíduo, na medida em que esses emergem como confrontação identitária, pela exclusão daquilo que os constituem (as diferenças)”**.

O que mais importa é a relação constituída entre os pertencentes à

Hippolyte Taine. Em 1901, começou a colaborar no caderno cultural (feuilleton) do prestigioso jornal vienense *Neue Freie Presse*. Dos 21 aos 52 anos de idade, Zweig viveu um período rico em encontros, viagens e uma vasta produção literária em todos os gêneros, coroada de êxitos. Foi o tempo em que consolidou grandes amizades, como o poeta belga Émile Verhaeren, seu primeiro grande mestre, como Rainer Maria Rilke, Theodor Herzl, Walter Rathenau, Maxim Gorki, James Joyce, Arthur Schnitzler, Joseph Roth, Romain Rolland e Sigmund Freud. (Disponível em: http://www.casastefanzweig.org/sec_biografia.php?language=pt_BR). Acesso em: 26 ago. 2019).

²⁹ (*ni.i.lis.mo*) sm. 1Filos. Doutrina que nega a existência de verdades morais ou de uma hierarquia de valores e a existência de qualquer substância ou realidade permanente na constituição do universo. 2 Descrença, incredulidade absoluta. *[Do fr. *nihilisme*.]. (BECHARA, 2011, p. 860).

comunidade, ao sentimento que é compactuado e as experiências que podem ter desta relação de indivíduos e **suas cargas de sentimentos, valores e olhares**:

O ser-em-comum se define e constitui por uma carga e, em última análise, não está a cargo de outra coisa senão do mesmo *Cum*. Estamos a cargo de nosso com, ou seja, de nós. [...] *Cum* é algo que nos expõe: nos põe uns de frente aos outros, nos entrega uns aos outros, nos arrisca uns contra os outros e juntos nos entrega à experiência que não é outra coisa senão a de ser com. (NANCY *abud* ESPÓSITO, 2003, p. 16, grifos do autor).

Pois, em cada comunidade há a constituição do indivíduo e esta configuração é mais atraente, **porque nos remete a reflexão de como o mesmo age e se comporta diante de tantas outras individualidades e se enriquece**. Yamamoto (2013, p. 65), acrescenta: “Por mais que eles se isolem, o outro os acompanha e os constituem ontologicamente, pois sem o outro não haveria consciência de si”. Se estabelecendo através da afirmação ou negação de posturas que não fazem parte da constituição do seu *eu individual*, construindo assim, o olhar coletivo, contudo, diverso e respeitoso que parte do princípio de **como se pode relacionar com as diferenças e de como estas diferenças acabam por tornarem os integrantes da comunidade em pessoas iguais em direitos e oportunidades**.

Contudo, pode-se compreender que a palavra **comunidade** traz vários sentidos e não podemos utilizar sem que haja uma percepção ampla do uso que a palavra denota. Comunidade é mais que ter algo em comum, é mais que ter que compartilhar o mesmo espaço. **Na palavra comunidade cabe à inferência de vivência, sobrevivência, identidade, conviver em grupo heterogêneo, respeito, ascensão, luta, visibilização ou invisibilização, e muitos outros valores e sentimentos que faz com que cada comunidade tenha a sua própria vida, cultura, identidade**.

E diante disso, trazer este significado de maneira simplória é subestimar a capacidade de que cada comunidade possui de admitir tantas etnias, modo de vida, cultura, desejos, planejamentos, criatividade, e aprendizagens que o cotidiano de viver traz. E, nesse pensamento engloba o *comum*, mas, que este comum valida a riqueza comportando o que é exaltar o que está entre o que é corriqueiro a um grupo e o que não o faz comum. Elaborando o sentimento de fazer parte de um grupo cheio de diferenças e dentro deste conceito de comunidade trazer o senso do respeito a todas as multiculturalidades que a palavra “**comum**” pode comportar.

2.3 Comunidades de aprendizagem e as percepções em educação

Existe uma grande movimentação desde o final do século XX, ao que diz respeito a ouvir o que a comunidade tem a dizer e como a mesma pode exercer o seu papel no exercício da cidadania dentro da escola. Sendo motivada, fortemente, pela LDB 9394/96 logo no artigo Art. 1º. § 2º. “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Dando notoriedade, primeiramente, que a educação deve estar preparando o estudante para ingressar ao trabalho e atuar na sociedade em virtude de ser contribuinte para a sociedade de maneira a compreender um lugar na complexa rede social.

No Art. 12º. VI, é **preceituado: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”**. (grifos para esse estudo). Mas, o contexto em que se aplica a ideia da participação da comunidade acaba por atender a naturalização de que os sujeitos em fase de desenvolvimento possam estar comprometidos, pois, com a lógica de assumir um lugar nas redes produtivas para manter o poder social de controle desses sujeitos, em função de um papel utilitário, ao sistema social que é minimalista quanto à sua importância.

Por esse motivo, cabe à família como instituição partícipe da sociedade, reafirmar os valores sociais que interessam a uma conformação dos interesses do Estado, como sendo não apenas, bons para os membros da comunidade familiar. Neste sentido, acabam por fomentar que, também, se apregoa às famílias que se tornem porta-vozes do ideal de sociedade que *torna comum a vida para o trabalho, para uma lógica de produção*.

É se suma importância que a família assuma uma atitude contrária a essa postura reprodutivista³⁰, e mantenedora das bases que sustentam o Estado e das instituições que se alimentam da rejeição dos sujeitos sociais, para que não se coloquem contra a imposição velada de um projeto do Estado.

Há na legislação pontuações que buscam deixar claro que, a participação da família e da comunidade deve ser atuante nas decisões que a instituição escolar necessitar tomar, quando no Art. 14º, da LDB 9394/96, é definido que os sistemas de ensino deliberarão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, fortalecendo no parágrafo II: a “participação das comunidades

³⁰ Ponto de vista defendido, por Luiz Althusser (1970), em sua obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*.

escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Na atualidade, tem se tonado comum se referir à comunidade de aprendizagem como sendo a comunidade de entorno, ou até mesmo, algumas adequações realizadas em sala de aula, tendo a participação em momentos pontuais da família do estudante e da comunidade de entorno para relatar que está havendo ali, uma comunidade de aprendizagem. **Contudo, esta nova abordagem não se trata de Comunidade de Aprendizagem, é apenas, uma roupagem adaptada a uma realidade já existente e que configura uma amostra parcial do que pode ser um real elemento de mudança e Comunidade de Aprendizagem:**

As escolas atuais são constituídas, às vezes, à imagem e semelhança de nossa sociedade classista, estando a competição, a vitória pessoal e a estimulação presentes em todos os momentos. A ideia de quantidade é onipresente, apesar de falar-se, enfaticamente, em “formação”. Basta analisar o sistema de aferição dos resultados para se constatar que a tônica do processo escolar é o conteúdo programático. **Difícilmente se surpreende um momento em que a avaliação dos resultados vise a identificar os processos feitos pelo educando como participante de uma comunidade.** (LIMA, 1969, p. 52, grifos do autor e para esse estudo).

Esses momentos exigem a validação das percepções de que os sujeitos sociais, que formam a comunidade, sejam ouvidos. Bem como, a ouvidoria dos pontos de vista sob os quais os agentes públicos que estruturam a escola também precisam ecoar no que diz respeito as percepções que têm da sociedade, à luz das percepções comuns aos interesses do Estado.

É importante, lembrar que historicamente, a escola é uma instituição comprometida com a difusão dos interesses do Estado. Mas, não é apenas isso. Já que contemporaneamente, essa instituição precisa estabelecer uma posição de equilíbrio entre as expectativas da comunidade e as expectativas do Estado. Se esse equilíbrio não for tecido, a escola se mantém como reprodutora, unilateral para incutir interesses exclusivamente, voltados Estado e isso pode comprometer profundamente, os interesses dos agentes da comunidade.

É compreendido que a interlocução que descentraliza direitos sociais, que os aperfeiçoa, que os viabiliza, e também, para fazer sentido à escola de ser não ser apenas, porta-voz do Estado. Até porque, *o povo representa a coletividade de uma quantidade muito grande de pessoas, constituídas de culturas que variam, histórica e regionalmente.* Ainda estão ligadas as muitas projeções de seus interesses de vida e de futuro.

Sabendo que, na linha oposta a autonomia cidadã, o que pode haver é a

imposição daquilo que advém de um preconceito de que o povo não disponha de condições para dialogar acerca da herança perpassada pelo Estado, em razão de sua luta de classes contra ele. E que essa luta tem colocado em pauta o valor daquilo que, tradicionalmente, tem sido apregoado pela escola.

Pode-se ressaltar que, frente à sua não identificação com a diversidade de pessoas que formam a comunidade e nela as suas tensões, os seus conflitos entre os sujeitos (em razão de que projetos de vida que divergem do projeto do Estado), coloca o povo em uma luta com as instruções reafirmadas pela escola e o conceito de democracia. Comprometendo à escola (como um agente para facilitar a aquisição de direitos capazes de fortalecer a promoção social), a um exercício comum a um cidadão capaz de modificar e o seu entorno, para o alcance do contínuo aperfeiçoamento do próprio Estado. Assim, a sociedade pela ação da comunidade, adquire o papel de lapidar agentes sociais cujo empoderamento, poderia ser facilmente notado.

Mas, contrário a isso, pode a escola também assumir o lugar de repressora da diversidade de projetos comunitários e do valor comum às diversidades humanas, como não sendo do interesse comum à *determinadas comunidades escolares*. O que acaba por *situar a comunidade escolar como lugar de acomodação e reprodução passiva que naturaliza o caráter hegemônico de todo e qualquer ponto de vista do Estado*. Sendo dessa maneira, contrária ao seu compromisso com os atores sociais e novamente, assumirá ela, o lugar de *Aparelho Ideológico do Estado*.

Contudo, vamos refletir no capítulo a seguir, sobre como está acontecendo essa relação entre a escola e a comunidade e buscar esclarecer a diferença entre inserir a comunidade na escola e desenvolver Comunidades de Aprendizagem.

2.4 Comunidade de entorno e a sua importância para a escola

É comum perceber em reuniões escolares, quando estão tratando da construção do Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar, a necessidade de colocar no calendário datas específicas para dialogar sobre a construção deste documento que é norteador para as ações que irão ser desenvolvidas, cronologicamente e pontuar os momentos em que a escola pode se tornar acessível, para abrir as portas, para que haja a interatividade entre a escola e a comunidade. Porém, em muitos casos este documento não sai da gaveta, tampouco, se torna em

prática.

Contudo, esses encontros marcados documentalmente, são muito importantes, quando acontecem, para que, de algum modo, a escola possa contar com a contribuição do olhar da comunidade, no que diz respeito a *participação democrática*. Assim, como é uma maneira de chamar a atenção para que os pais e as lideranças comunitárias possam criticamente abordar onde deverão ser aplicadas as verbas vindas, para melhorar a estrutura do espaço escolar e das ações que as escolas podem desenvolver para ajudar a criar vínculos participativos, que possam trazer algum benefício para a comunidade de entorno. Antônio Nóvoa (2014, p. 08), nos faz refletir sobre sentido do conceito de “comunidade é polissêmico e que nele se abrigam, por vezes, ideologias que fecham os alunos nos seus meios e culturas de origem”.

Sobre isso, pode-se dizer, que essa ouvidoria da comunidade pela escola em momentos descritos no PPP, só mostram o quanto ainda é arcaica a maneira pela qual a escola ainda está afastada das necessidades da comunidade de entorno. Embora, essa ação seja válida, não comporta o que de fato deveria ser a participação da comunidade no espaço escolar. Pacheco (2014, p. 12), diz que:

Se fizermos uma análise de conteúdo dos PPPs das nossas escolas, concluiremos que quase todos contêm termos como: autonomia, cidadania, solidariedade... Porém nunca vi algum PPP que contemplasse a beleza no seu texto como valor a ser desenvolvido na prática. O fato é surpreendente, porque ou a Educação é um ato estético ou não é Educação.

Será que as culminâncias escolares, os momentos pontuados nos conselhos e nos plantões pedagógicos são suficientes para colocar a escuta da comunidade de entorno dentro da escola? Ou será que esta prática só mostra o quanto a comunidade ainda está distanciada da instituição escolar e por isso a escola não obtém tanto apoio e sucesso na maioria das suas ações?

O mínimo que se pode esperar dos currículos é que mostrem essas histórias para as crianças e adolescentes, para os jovens e adultos que acedem as escolas. Que mostrem, expliquem através de argumentos sólidos já existentes nas diversas ciências essa história de segregações, mas, sobretudo, de afirmações, de gestos éticos. Que se mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos. A diversidade de fronteiras de suas ações coletivas. Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados. (ARROYO, 2013, p. 101).

Assim, é preciso considerar que, elencar os problemas que a comunidade possui e atrelar esses problemas para refletir possíveis ações e tomadas de

decisões ainda é um grande desafio, pois, sabe-se que o sentimento que ocorre a respeito dos conteúdos programáticos expostos no currículo escolar, estão em oposição ao que se vivencia em sala de aula e que a aprendizagem só pode acontecer nos espaços formais, segmentado por livros e distantes da vida cotidiana do aprendente.

Em prática, na busca de contemplar os conteúdos curriculares as escolas e professores acabam negligenciando a aprendizagem para a vida, para a resolução de problemas pautados na vivência. Existe ainda, uma grande dificuldade em adequar o currículo escolar à realidade do estudante, ao ponto da família e até mesmo da escola acreditar apenas na aprendizagem existente dentro de salas de aula. Sobre isso, António Nóvoa (2014, p. 8), nos remete ao pensamento que:

[...] a palavra “aprendizagem” tem sido torturada e utilizada para fins diversos e contraditórios, como nesse princípio tão equívoco da “aprendizagem ao longo da vida” que vem infestando a educação com lógicas de empregabilidade, de “capital humano” e outras afins. (grifos do autor).

Essa ideia permite a reflexão sobre o que se pensa em aquisição de aprendizagem escolar e se essa aquisição tem apenas a função de direcionar o estudante ao mercado do trabalho ou pode ser redimensionada para outras áreas, e é preciso questionar se essa aprendizagem não deveria ser conduzida para que o sujeito aprendente tenha mais oportunidades de se tornar uma pessoa de olhar mais sensível, aplicado e capaz de desenvolver situações problemas em seu cotidiano:

O processo de mudança, em busca de um ideal pessoal e social melhor, é a meta da educação. Como o “melhor” não está predeterminado e como é pelo uso da liberdade que cada um determina sua escolha, **a educação deve ser pluralista, na forma de realizar-se com relação a cada indivíduo**. Só assim se configura a responsabilidade de cada um sobre o resultado de sua ação, de vez que a construção é uma projeção da personalidade livremente construída. (LIMA, 1969, p. 23, grifos do autor e para esse estudo).

Tal pensamento, cabe a reflexão sobre a função para qual a escola existe e que tipo de estudante pretende formar, como também, o que se espera dos estudantes, da escola e da equipe de professores. E nesse processo de mudança, não seria prudente que se possa permitir pensar na pluralidade da comunidade, do indivíduo e da resistência em abordar assuntos de relevância para o bem comum, *agregando as múltiplas realidades ao currículo tonando um currículo vivo, real e ideal para a identidade de cada peculiaridade existente na forma que a comunidade se apresenta e de maneira realmente atrativa, interligando os conteúdos curriculares*

às necessidades que cada comunidade de entorno traz consigo? Sobre isso Arroyo (2013, p. 104-105), nos diz que:

Trazer essas vidas reais tão carregadas de indagações desestabilizadoras para o terreno aparentemente tão pacífico e estável dos currículos. **Os educadores nos entenderíamos melhor se nos olhássemos no espelho dos educandos. Nosso trabalho está atrelado aos limites do seu sobreviver.** Como seu direito ao conhecimento está atrelado aos limites de nosso viver e ser profissionais! O desconhecimento ou o conhecimento mútuo é condicionante das relações e convívios nas escolas e nas salas de aula. (grifos para esse estudo).

Permitindo que essas ações criem o vínculo afetivo, respeitoso e de pertencimento entre os sujeitos que fazem parte da escola e da comunidade de entorno sem esta separação, motivando e exaltando as aprendizagens que podem ser adquiridas dentro e fora da escola, pois, ambas são agregadoras e convergem no mesmo sentido.

É preciso “reconhecer que lidamos com seres humanos que exigem respeito a seu direito à especificidade de seu tempo de formação, socialização e de aprendizagem, [...] seu tempo mental, cultural, ético, estético, de identidade social e geracional” (ARROYO, 2013, p. 521). Para que esse estudante possa se tornar sujeito aprendente e autônomo, para poder vislumbrar a aprendizagem em qualquer espaço, enaltecendo posturas emancipadoras, é que a escola pode começar a cumprir o seu papel de permitir ao estudante o entendimento de reconhecer que *o lugar do saber é todo o lugar que se consiga aprender e que toda a aprendizagem é sempre muito bem vinda a todos.*

2.5 Pressupostos para que a comunidade de entorno comece a integrar a Comunidade de Aprendizagem

Com tudo que até agora foi observado, é possível ressaltar que está longe de ser considerada uma comunidade de aprendizagem, uma instituição que investe em valores que motivam a competição e se opõe a reflexão coletiva, que não elenca valores e princípios éticos que envolvam a colaboração e elegem a avaliação como a principal forma de coleta de resultados e ainda promovem de maneira única, apesar de muitas vezes, estar pautado em seu PPP instrumentos diversos para avaliação e, na prática, a torna a principal fonte de medir o conhecimento do estudante e não do processo para realizar novas tomadas de decisões:

De fato é uma pergunta desafiante: Por que entre tantos conhecimentos

sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. **Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes.** (ARROYO, 2013, p. 105, grifos para essa pesquisa).

Ainda é difícil se desvincular desse modelo de construção do PPP e de realizar a avaliação. O sentir o estudante em seu processo está cada vez mais *camuflado numa mistura entre não sei para que dou aula e não sei se essa competência exigida se tornou adquirida, só se sabe que é pedido na unidade, na semana avaliativa*. Se tornando uma das posturas que mais podem ferir os direitos do estudante de aprender para modificar, aprender para se conhecer, aprender para questionar e aprender para se relacionar com responsabilidade e desenvolver a autonomia. “Educar é predispor os indivíduos para esta construção responsável e livre” (LIMA, 1969, p. 23).

É imprescindível dar o suporte necessário para que cada vez mais tenhamos estudantes e professores alicerçados em práticas que motivem ao exercício da cidadania³¹ e a cidadania só se dá quando temos autonomia sobre as nossas ações, responsabilidades, reflexão de valores, de como proceder com o outro e com solidariedade. “[...] Mas continuo perplexo perante tentativas de melhorar o que já não pode ser melhorado, perante a práxis de educadores que ainda confundem educar com escolarizar” (PACHECO, 2014, p. 14).

É possível notar o quão angustiante se torna este ambiente para docentes e discentes, mas quando será possível, de fato, uma educação que eleve ao grau de evolução profissional e pessoal para que se faça compreender que é possível realizar essas abordagens de modo diferente? Não seria através do diálogo aberto? Da ausência do medo que se tem de experimentar o novo? De ouvir os estudantes, a comunidade e o que os pais e professores têm a dizer?

Comunidade de aprendizagem parte do pressuposto do diálogo, da ausência de hierarquia, da formação da autonomia, da compreensão da importância que cada sujeito tem em seu espaço de vida e da aprendizagem que pode conquistar ou potencializar ao agregar saberes, na troca de quem sabe com quem sabe mais

³¹ (ci.da.da.ni.a) *sf.* Qualidade de cidadão; o conjunto formado pelos cidadãos. (BECHARA, 2011, p. 412). (ci.da.dão) *sm.* Aquele que usufrui de seus direitos políticos e civis. 2 *Pop.* Indivíduo, pessoa. [Pl.: cidadãos. *Fem.*: cidadã e cidadoa.]. * [De cidade + ão]. (BECHARA, 2011, p. 412).

sobre determinado assunto.

Cabe pontuar a fala de Paulo Freire (1987, p. 68): "*Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes*". Então, na riqueza dos saberes que a comunidade possui junto com os saberes que os professores trazem consigo, ligados a energia e a curiosidade que motiva o estudante a conhecer mais sobre projetos que envolvam a própria vida é que se consolidam as *Comunidades de Aprendizagem*.

Podemos também, compreender melhor sobre essa troca de saberes e interligação com outra expressão de Paulo Freire (1996, p. 16) que diz: "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Esta alegria no ato de aprender é imprescindível ao percurso, pois transforma mais leve e a relação das emoções, torna-se algo realizado com sentido e, logo, se tornar conhecimento com o intuito de facilitar o processo para a abertura de novas aprendizagens.

De acordo com Pacheco (2014, p. 11), "A mudança acontece pelo exemplo dos educadores – a sua práxis coerente com os valores dos seus PPP. Acontece quando esse contágio se associa ao contexto, no qual a educação pode e deve acontecer, isto é, a comunidade". Esse pensamento pontua que, um dos atenuantes para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem é uma prática alinhada à construção de um Projeto Político Pedagógico que esteja consolidado com o fazer pedagógico, com uma teoria vinculada à prática e elaborada pensando na vivência do estudante, para que haja um currículo vivo, capaz de abordar assuntos pertinentes à realidade observada e sentida por ele, na sua comunidade.

Com isso, o estudante passa ver sentido no ato de aprender, vislumbrando colocar a sua capacidade de ser protagonista e autônomo o suficiente para perceber o que pode ser mudado e/ou melhorado em sua comunidade e em consequência, na própria vida.

Pois, com projetos desenvolvidos a partir de problemas existentes na vida cotidiana pode ser percebido que o aprendizado é colocado em movimento, para sanar situações que promovam melhor qualidade de vida para a comunidade de entorno e consequentemente para todos os que fazem a escola. Sabe-se que a comunidade e a escola podem comungar dos mesmos objetivos: que é contribuir para a melhoria do ser social, do ser modificador, do desenvolver, do ser humano –

que interage, agrega, resolve problemas e conflitos, que reconhece e respeita a cultura local e dos demais locais que não seja do seu convívio – tais preceitos ficaram muito tempo de fora da formação do currículo e da projeção dele no projeto político pedagógico.

Porém, é urgente que se possa colocar essas demandas inclusas no PPP, pois, além da LDB 9394/96, a BNCC vem pela primeira vez abordar como principal orientação o desenvolvimento de dez competências a serem desenvolvidas na escola, que vai para além de abordar conteúdos, as *Competências Gerais da Educação Básica* (2018), para que se possam desenvolver habilidades voltadas para a formação do ser:

Quadro 1 - Competências gerais da educação básica

01	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

	identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018. (grifos para essa pesquisa).

Como podemos perceber nos itens relacionados acima, com exceção dos itens 3 e 4, estão sempre *exaltando o desenvolvimento de competências que estão atreladas a colaboração, ao sentido de se desenvolver em grupo, no fortalecimento de ações que visam o aumento da autonomia e do protagonismo no estudante*. Sobre isso José Pacheco (2014, p. 11), explica que:

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, **mas na relação EU-TU**, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir **numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade**. (PACHECO, 2014, p. 11). (grifos para essa pesquisa).

Além da preocupação de que o estudante esteja em constante olhar direcionado para princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários, sustentáveis, dialogando com respeito às diversidades e construindo situações que possam fomentar a resolução de problemas que fazem parte da coletividade, ou seja, da comunidade, podemos notar a existência do alinhamento das Comunidades de Aprendizagem em consonância com a BNCC e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

2.6 As comunidades de aprendizagem no ensino fundamental

As comunidades de Aprendizagem trazem consigo esta peculiaridade – a preocupação de tornar significativo o ato de aprender – visto que, o que é estudado na escola é organizado em projetos de vida e serve para melhorar a vida de todos, seja em grande, média ou pequena escala. De acordo com Pacheco (2014, p. 13):

As suas propostas têm diferentes origens e filiações: no positivismo, na Escola Nova, na Educação Libertária, na antroposofia³², na Teoria Crítica definem-se como: montessorianos, steinerianos, espíritas, anarquistas, neomarxistas, ou não enquadrados em qualquer dessas tribos. **Têm em**

³² Ciência ou conhecimento da natureza moral e espiritual do ser humano. É uma doutrina espiritual e mística, com origem na teosofia e criada pelo pensador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Considera-se que a realidade está relacionada a processos mentais e psíquicos que, a seu modo, seriam tão reais quanto os fenômenos físicos. Dessa forma, a percepção da realidade deveria incluir os planos mental e espiritual, e não só o material. (PACHECO, 2014, p. 13).

comum a crítica da velha escola e o apontar da necessidade de substituí-la por comunidades de aprendizagem, expressão que surge pela primeira vez na obra de Lauro, mas que, no *pot-pourri* de tendências e práticas, se manifestou no Brasil desde o início do vigésimo século. (grifo para essa pesquisa).

As comunidades de aprendizagem trazem consigo uma perspectiva de englobar conteúdos que fazem parte dos interesses e curiosidades dos estudantes, sendo alinhado através de projetos que possam ser realizados individualmente, em participação em pares, em grupos, sendo orientados pelos tutores, que são professores que mediam o processo de desenvolvimento do projeto, colaborando quando são solicitados e avaliando os passos dados e os que serão realizados posteriormente. Teotonia (2019, p. 64), nos diz que:

Os professores auxiliam como professores-tutores e tiram dúvidas dos alunos, bem como os acompanham no trabalho de construção do planejamento quinzenal e diário. Acompanhando, também, o desenvolvimento dos alunos e as solicitações para averiguação de aprendizagem. Esta avaliação também é escolhida pelo estudante, que sinaliza quando está preparado para fazê-la e se prefere de forma oral ou escrita.

Para tal realização, é necessário que estudantes e professores estejam imersos em atividades diárias no exercício de desenvolvimento da autonomia e democracia, em que o ato de decidir esteja respeitosamente concomitante ao ato de escutar as demais vozes que fazem parte do ambiente de aprendizagem, nada sendo descartado, todas as ações do projeto e de relacionamento dentro das comunidades tem que estar pautado na relação de *fala-escuta-reflexão-entendimento-consenso e aceitação das ideias colocadas*. Para isso, usam momentos chamado de *assembleias* para que possam exercer a democraticidade. Como pontua a autora (2019, p. 66):

A assembleia é um momento marcado pelos sujeitos[...], onde se encontram para discutir as tomadas de decisões necessárias para que as posturas dos estudantes estejam adequadas às normas que eles mesmos criaram para ajudar na manutenção dos espaços, na harmonia, na convivência e até mesmo na mudança das normas acordadas, quando é percebido que não surtiu grande efeito.

Com relação como se dá o desenvolvimento da aprendizagem que comporta o ensino fundamental nas Comunidades de Aprendizagens, também deve estar pautada dentro das normativas estabelecidas pela LDB 9394/96, pela BNCC e regulamentada pelas normas de funcionamento de Instituição escolar pelo MEC.

O pensamento de refletir a educação e na tentativa de um projeto visando dar significado ao ato de aprender e na reflexão de ensinar, nasce em 1976 o Projeto

Fazer a Ponte, que foi abraçada aos poucos pelos professores e pela comunidade que faziam parte da Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, em Portugal, se tornando Escola da Ponte e sendo reconhecida mundialmente como uma escola inovadora. As ideias foram sendo disseminadas e ampliadas sobre a possibilidade de uma escola alicerçada no exercício da democracia e da autonomia desenvolvida nos sujeitos ligados à escola.

Após quarenta anos de atuação na Escola da Ponte e chamar atenção de muitos pesquisadores, as metodologias foram tomando consolidações e sendo aperfeiçoadas na medida em que o tempo foi passando. Com a colaboração de todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar- educadores, educandos, funcionários, equipe escolar e comunidade de entorno. Cada vez mais se mostrando indissociáveis.

Em 2011, o professor José Pacheco vem para o Brasil com a finalidade de transformar a Escola Projeto Âncora em uma instituição educacional, visto que, até então era apenas uma instituição que atendia a parte social, dando a possibilidade dos estudantes da região de Cotia – São Paulo, de terem acesso a arte, a música, ao teatro, ao circo, tomando a função assistencialista.

A entrada do Professor José Pacheco na Escola Projeto Âncora deu a possibilidade de se configurar uma instituição que podemos dizer que foi sonhada por Anísio Teixeira, começou a atender em tempo integral, dando possibilidade de ofertar aos estudantes de uma área carente, um atendimento de qualidade e promotora de reflexão às práticas exercidas por estudantes e professores. Ao ponto de, através dos usos de metodologias advindas da Escola da Ponte, começaram a fazer uso da democracia e da autonomia ao modo que a instituição foi se moldando às próprias individualidades e construindo a sua identidade, mediante as necessidades que apresentava.

Aos poucos foi ganhando espaço no cenário nacional, por inovar as práticas antes já vistas e propor uma educação possível e mostrar dados positivos nas avaliações externas, bem como, apresentar estudantes com um grau elevado de protagonismo, autonomia, democracia pautados em valores que agregam pessoas- conteúdos-situação problema- resolução dos problemas, e estes aprendentes passaram a levar para a comunidade, soluções para os problemas que as mesmas apontavam.

É possível perceber que alinhar o currículo à vida dos estudantes e ampliando

a consciência de que a aprendizagem pode se dar em qualquer espaço em que se possa ter uma situação, refletir sobre ela e gerar um pensamento de resolver o problema elencado e promover uma ação coletiva sobre ele.

Atualmente, as Comunidades de Aprendizagens acompanhadas no Brasil, pelo Professor José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, tem sido pautada por regulamentos que foram construídos ao longo da sua história como professor e a partir de ideais pautados em autores como: Lauro de Oliveira Lima, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros autores que trouxeram a reflexão de promover aprendizagem a partir da visão de como esta educação poderia contribuir para o desenvolvimento humano, individual e coletivo, com a função de trazer à tona conhecimentos relacionados a vida do estudante e da comunidade de entorno. José Pacheco (2014, p. 12-13), nos traz a seguinte reflexão:

E, nessa perspectiva, poderei afirmar que o Brasil dispõe de um espólio científico invejável. Entre muitos outros, que poderia citar, evoco: na Psicologia, e escolanovista, Helena Antipoff; na Sociologia, o corajoso Florestan Fernandes; na Medicina, a genial Nise da Silveira; na Antropologia, o incontornável Darcy Ribeiro; na Pedagogia, o profético Lauro de Oliveira Lima... Muitos dos grandes educadores brasileiros estão ausentes deste inventário. Que o leitor acrescente outros nomes, faça garimpagem de sebo, pois eu poderia ter incluído Câmara Cascudo, Herculano Pires e outros ostracizados, cujas memórias foram assassinadas, cujas obras os professores de hoje não leram, ou mesmo os nomes ignoram. É provável que alguns (poucos) sejam identificados. Porém, os seus contributos ainda não fertilizaram as práticas. Freire incluído... (grifos do autor).

Ao perceber que a Escola Projeto Âncora já havia conquistado um grau elevado de autonomia, o Professor que já dava tutoria para outras instituições, pelo Brasil e pelo mundo, parte para uma pulverização da ideia de Comunidades de Aprendizagem, dando palestras, cursos, participando de diálogos e integrando a uma instituição responsável em dar condições de informações para dialogar com pesquisadores, escolas, professores e sujeitos que nutram o desejo de ver uma nova configuração escolar possa ter as orientações dialogadas e respeitadas as peculiaridades da Comunidade em que pretende iniciar o processo de transformação.

2.6.1 A construção da aprendizagem nas comunidades de aprendizagem

Pode-se perceber que, para que a Comunidade de Aprendizagem possa

desenvolver situações onde a aprendizagem seja desenvolvida é necessário que se desenvolva o ato de escuta dos sujeitos aprendentes, da comunidade de entorno, da equipe da instituição. *A escuta é sempre a mais importante, para que depois dela venha a reflexão e em seguida a tomada de decisão.* É um processo muito respeitoso e nenhuma das falas são hierarquizadas, todas possuem seu valor e a sua contribuição.

As situações fluem pela orientação e planejamento. Embora, algumas pessoas pensem que a autonomia e a democracia ofertada ao estudante possa causar tumulto ou desorganização. Muito pelo contrário, são pautados na reflexão e respeito pela fala do *eu* e do *outro* que se constitui em valores ajustados e na empatia:

Mas uma janela de esperança se abre sobre uma desoladora paisagem. Num cenário de mudança, novas construções sociais emergem de um sistema educativo doente, outra educação se mostra possível. **E as comunidades de aprendizagem surgem, não como enfeite de tese, ou paliativo para a precária situação, mas como uma das possíveis alternativas à escola que ainda temos.** (PACHECO, 2014, p. 25). (grifos para esta pesquisa).

As comunidades de aprendizagem contam com algumas situações metodológicas que podem dar caminhos para a reflexão e empoderamento de ações que norteiem o acesso à informação e ao conhecimento, sendo muito pontual nos requisitos: **valores, autonomia, democracia.**

A partir do momento em que se entrelaça o diálogo entre o que se pretende fazer com o que pode trazer aprendizagens que contemplem a ação em comunidade e a aquisição de conhecimento, é realizado um mergulho na comunidade de entorno e nos possíveis interesses despertados pelos sujeitos aprendentes, se o conteúdo a ser abordado traz interfaces de que pode se tornar um projeto de aprendizagem, uma troca de experiência e agregar ao cognitivo dos participantes, por que não desenvolver este projeto?

Ao falar de projeto em Comunidades de Aprendizagem, longe fica o projeto que geralmente é aplicado nas escolas, onde o professor elabora e leva para que o estudante ponha em prática. Nas Comunidades de Aprendizagem o projeto é elaborado, desde o princípio, a partir do interesse, da curiosidade, motivação do estudante e dentro do que se pretende realizar. Sempre partindo do pressuposto do que é interessante para aprender. É realizada sempre as perguntas: o que queres aprender? Por que queres aprender? O que já sabes sobre o assunto?

Nada de dar respostas e o roteiro de aprendizagem vai tomando corpo e se aprofundando com intervenções mediadas pelo professor, que vai percebendo as oportunidades de coletar informações das múltiplas áreas do conhecimento, até que o aprendente esteja satisfeito com a sua pesquisa, esgote o tema e parta para outra área de interesse. Sempre na possibilidade de tornar o estudante um ser autônomo e protagonista, colocando o professor como aprendente e mediador durante todo o processo. Dewey, (1979b) afirma:

[...] a causa da democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade. (DEWEY, 1979b, p. 33). (grifos para esta pesquisa).

E para se desenvolver tal feito, é preciso que haja tratados, combinados, regras, e que estas são todas discutidas e avaliadas por todos os membros, para que a decisão seja coletiva, fortalecendo a ideia da tomada de decisão democrática, desde uma ação mais simples, como: a decisão sobre a data de uma culminância, ou até uma mais complexa: a mudança de um espaço de aprendizagem para que se possa ter um ambiente mais facilitador para a execução das atividades propostas.

Para o suporte pedagógico chamado de **tutoria**, o estudante escolhe um tutor-professor para que possa avaliar as etapas do dia a dia que pretende organizar em sua rotina. Através desta tutoria, torna-se possível realizar uma avaliação do processo e fazer as plausíveis intervenções na orientação da aprendizagem, pontuando que o foco não está em dar notoriedade ao que não está dando certo, mas evitar que deixe de ser maximizado os erros para que se possa exaltar as oportunidades de aprender durante todo o percurso do projeto.

A avaliação é sempre dialogada, caso o estudante avalie que consegue expor melhor o que aprendeu de forma escrita, assim será feito, como também se desejar expor de forma oral. Mas, o aprendente sinalizará o tempo em que se diz pronto para avaliar o que executou, o que aprendeu e pontuar também o que poderia ser feito para adquirir mais conhecimentos e por alguma razão não foi realizado. Essa abordagem estará proposta em seu projeto, no roteiro de estudo. Pode-se afirmar que esse processo não acontece de forma solta e sem prazos, até porque, os estudantes precisam aprofundar o que aprenderam ou partir para novos projetos de aprendizagem, como já foi pontuado acima.

Para a organização de como se pode conseguir desenvolver a aprendizagem com os estudantes é sugerido o **Mapa dos Dispositivos**, onde existem várias alternativas de desenvolver competências previstas na BNCC, como veremos (distribuídos em quadros fracionados, para melhor visualização, porém é um documento único) abaixo:

Quadro 2 - Mapa dos Dispositivos

Dispositivo	Descritivo
Acho Bem/Acho Mal	É um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente
Assembleia	Dispositivo para o exercício da democracia. É constituída, por todos os alunos, professores e funcionários da escola. Os alunos elegem a Mesa da Assembleia, que irá organizar e coordenar as assembleias ao longo do ano. É composto por: Convocatória/ Mesa da Assembleia/ Comissão de Ajuda/ Atas
Associação de Pais	É um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto.
Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...	Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda". Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em...".
Bibliografias individuais e coletivas	No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.
Biblioteca	Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem
Caderno de recados	É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.
Caixinha dos segredos	Quando um aluno pretende: conversar ou comunicar "em segredo" com algum elemento da comunidade educativa põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar "cumplicidades" e a reequilibrar afetivamente algumas crianças. É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.
Clube dos Leitores	Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.
Comissão de ajuda	A Comissão de Ajuda é um mecanismo de auto-regulação e de auto-responsabilização coletiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e

	dois ao Núcleo do Aprofundamento. A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.
Debate	Espaço de discussão de opiniões e constitui-se, também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.
Direitos e deveres	A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.
Eu já sei/ Eu já sou capaz	Este dispositivo desenvolve responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo, com base no referencial de Competências Gerais, efetua uma avaliação junto do aluno, registrando-a no processo individual do aluno.
Espaço Prof	Espaço de formação interna, com recurso a convidados, onde se discutem assuntos considerados pertinentes para o trabalho de todos. Normalmente, realizam-se à quarta-feira, ao final da tarde.
Grupo Heterogéneo (trabalho em)	O trabalho em grupos heterogéneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.
História da quinzena	Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.
Folhas de rascunho	Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos os elementos da comunidade escolar.
Jardim da Poesia	Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.
Jogo das perguntas	Registo de curiosidades e descobertas dos alunos. Consubstancia-se numa folha de papel onde os alunos escrevem o seu nome e a pergunta que pretendem colocar aos outros.
Jornal	O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.
Lista das competências/ conteúdos	Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o "Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais". Encontra-se afixada na parede de cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.
Mapa de presenças	Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).
Moodle	Plataforma de apoio à gestão de atividades educativas baseadas na Internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo.
Murais	Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.
Música nos espaços	Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.

Pedaço de mim	Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola etc...
Pedir a palavra	Sempre que um aluno, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com um orientador educativo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.
Perdidos e Achados	Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente, o perdeu o pode encontrar.
Pesquisa em casa	Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.
Planificação quinzenal elaborada pelo Conselho de Projeto	Quinzenalmente, o Conselho de Projeto elabora uma lista de tarefas comuns a toda a Escola a ser proposta aos alunos no início de cada quinzena. Se aceites, estas devem ser incluídas no plano da quinzena de cada aluno.
Planos do aluno/individual	Plano da quinzena/Plano do dia Auto-avaliação do dia e da quinzena. Os alunos escolhem as atividades a realizar durante uma quinzena, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo. A gestão dos tempos e dos espaços é autónoma. Cada aluno e cada grupo escolhe com quem quer e onde quer trabalhar.
Problema da quinzena	Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão Lógico-Matemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.
Projeto Educativo	O Projeto Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.
Projetos	Os projetos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas. <i>Planificação do projeto</i> - Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/quêrem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.
Registos de avaliação (Processos e percursos individuais)	Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada dimensão. No final de cada ano letivo, além da classificação a cada uma das valências é também realizada a avaliação das atitudes/competências gerais do projeto.
Grupos de Responsabilidades	Nascem de alguma questão que precisa ser resolvida e, em assembleia, é levantado os membros que participarão das comissões que se tornarão Grupos de Responsabilidade. O desenvolvimento de tarefas dentro de um contexto coletivo para solução de problemas comuns dá a clara noção da necessidade de organização de grupos para o encontro e realização de soluções.
Reuniões de pais	Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se como uma periodicidade mensal.

	sensivelmente.
Sabias que...	Dispositivo que visa a partilha de notícias, descobertas, curiosidades... entre todos os elementos da comunidade educativa.
Texto da quinzena	Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.
Texto livre	Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas etc).
Trabalho de pesquisa	As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.
Tutoria	No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspectos relacionados especificamente com cada tutorado.
Visitas de Estudo	Forma dos alunos interagirem diretamente com o Mundo Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.

Fonte: Escola da Ponte

Os dispositivos expostos no quadro acima, nos mostra uma organização do que pode ser utilizado para que se possa contemplar a aquisição da aprendizagem, pois direcionam as múltiplas possibilidades que os estudantes podem fazer uso, para que o acesso ao conhecimento seja construído de maneira dialogada, direcionada e refletida. Podendo fazer uso do que se adequa a realidade da pesquisa escolhida para se desenvolver o projeto de pesquisa que cada aprendente resolveu trilhar, tendo suporte pedagógico e meios estruturais para garantir que o que foi planejado traga o máximo de conhecimento, esgotando as inúmeras possibilidades.

Cada item composto no **mapa de dispositivos** tem a sua finalidade, visa incentivar a uma construção de conhecimento dialogada e amparada, em duplas, grupos, mas sempre acompanhada e autorizada pelo **professor tutor**, que vai analisar e aprovar a execução do projeto desenvolvido e acompanhar as etapas do projeto com o intuito de que cada etapa seja vivida com alto nível de proveito e aproveitadas cada etapa do processo para desenvolver habilidades implícitas e explícitas no currículo escolar.

As **Bibliografias individuais e Coletivas**, a **Biblioteca**, o **Caderno de Recados**, a **Caixinha dos Segredos**, o **Clube dos Leitores**, são dispositivos onde podemos verificar que contemplam o **item 1** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, que orienta:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o

modo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2019, p. 9).

Os dispositivos **Jardim da Poesia, Jogo das perguntas, Moodle, Murais**, estão diretamente ligados **ao item 2** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, por estarem alicerçados na elaboração e vivência da curiosidade como fomento para adquirir conhecimento, quando percebemos o enlace entre os dispositivos e as competências permitem:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2019, p. 9).

Já os dispositivos **Mural e Música nos espaços** são notados no **item 3** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, quando é solicitado que o estudante possa “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2019, p. 9).

Os dispositivos **Clube dos Leitores, Espaço Prof, Grupo Heterogêneo (trabalho em), História da quinzena**, agregam os **itens 4 e 5** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, por comporem de estratégias que se vinculam com a capacidade de desenvolver competências que se tornem habilidades a partir da utilização de meios que facilitem o acesso à compreensão do que está sendo estudado, pesquisado e desenvolvido com o conhecimento adquirido, como podemos ver nos dois itens abaixo:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2019, p. 9).

Continua:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2019, p. 9).

Já os dispositivos: **Texto livre, Trabalho de pesquisa, Tutoria, Visitas de Estudo**, está relacionado com o **item 6** das Competências Gerais da Educação

Básica BNCC, relacionando as necessidades de poder construir através de produções escritas, que implica em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2019, p. 9).

Já os dispositivos: **Jornal, Folhas de rascunho, Planos do aluno/individual, Problema da quinzena, Projeto Educativo, Registos de avaliação (Processos e percursos individuais), Grupos de Responsabilidades** estão atrelados ao **item 7** das Competências Gerais da Educação Básica BNCC, que trata de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2019, p. 9).

Caderno de Recados e a Caixinha de Segredos comportam o **item 8** das Competências Gerais da Educação Básica BNCC, que nos traz a reflexão e a importância de “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2019, p. 10).

Aula direta /Preciso de ajuda /Posso ajudar em..., Comissão de ajuda, Grupo Heterogêneo, (trabalho em), Pedaco de mim está correspondente com o **item 9**, das Competências Gerais da Educação Básica BNCC. Pois, permite ao estudante que possam:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2019, p. 10).

Os dispositivos: **Acho Bem/Acho Mal, Assembleia, Associação de Pais, Clube dos Leitores, Comissão de ajuda, Debate e Direitos e Deveres** estão correspondentes com as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, **item 10**, que diz: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2019, p. 10). Este item corrobora com o aumento de situações que possam agregar na formação do

diálogo entre o que pode contribuir com a comunidade de aprendizagem de maneira democrática, partindo do pressuposto que todos podem falar e serem ouvidos, ajudar a comunidade crescer a partir de diversos pontos de vista.

O **item 10** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC vai está sendo retomada na maioria dos dispositivos elencados no mapa dos dispositivos das comunidades de aprendizagem por estar vinculado à participação dos atores pertencentes as comunidades de aprendizagem, como pais, responsáveis, estudante, professores, comunidade e equipe pedagógica.

Dentro das proposições relacionadas acima, entre os dispositivos utilizados entre as Comunidades de Aprendizagem e as 10 Competências Gerais para a Educação Básica da BNCC podemos perceber que há uma ampla consonância e atualização no que diz respeito ao que pode ser atual para se desenvolver em educação e com grande ênfase e respeito a legislação e aos documentos norteadores que buscam garantir o mínimo de aprendizagem no âmbito da educação. Em consonância com o Plano Nacional de Educação em vigor de 2014 até 2024, que fortalece esse diálogo entre a teoria e a prática quando diz:

Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, **com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo.** (PNE, 2014, p. 10). (grifos para esta pesquisa).

Além dos dispositivos que dão suporte para que se possa concretizar a aquisição da aprendizagem, a relação estabelecida com as competências da BNCC, traz também o diálogo com a LDB 9394/96 e com o Plano Nacional da Educação, dando maior solidez e embasamento para que se desenvolva a prática pedagógica ancorada no desenvolvimento da aprendizagem pautada em documentos que validam o percurso que se tem escolhido para que a aprendizagem seja contemplada na teoria até a prática, com respeito as peculiaridades de cada comunidade de aprendizagem e a sua identidade de contexto.

Há também a existência de maneira explícita entre docentes e discentes sobre as **Dimensões Curriculares** que se deseja alcançar. Como está posto no quadro abaixo, apresentando o que é exaltado na formação de Comunidades de Aprendizagem em seus componentes curriculares, estas dimensões foram alicerçadas e são acompanhados em parceria do Professor José Pacheco com a EcoHabitare:

Quadro 3 – Dimensões curriculares

DIMENSÕES CURRICULARES

Currículo	Descritivo	Pergunta geradora	Dipositivos pedagógicos:
Da Subjetividade	Competências que a pessoa deseja e/ou precisa desenvolver, para cultivar os seus talentos, suprir necessidades, resolver problemas, concretizar sonhos pessoais. É o nível micro: a consideração da subjetividade.	<i>O que você gostaria de ser?</i>	Projeto de vida pessoal Planejamentos Roteiros de pesquisa Tutoria
De Comunidade	Ação desenvolvida em grupo, para resolver um problema local. Parte de um desejo, necessidade, sonho (individual ou coletivo). É o nível meso: modo de desenvolvimento sustentável de comunidades.	<i>O que você gostaria de saber?</i>	Trabalho de Equipe Projeto comunitário Planejamentos Roteiros de pesquisa Tutoria
Da Consciência Planetária	Competências desenvolvidas em grupo, para resolver problemas locais. Parte de desejos, necessidades, sonhos, problemas de coletivos e/ou de âmbito planetário. É o nível macro: modo de desenvolver uma consciência (e ação) planetária.	<i>O que você gostaria de fazer?</i>	Trabalho de Equipe Projeto de consciência planetária Planejamentos Roteiros de pesquisa Tutoria

Fonte: Ecohabitare Consultoria e Projetos Ltda³³

É possível observar que, há uma preocupação maior com o que pode ser aprendido a partir do que o estudante sabe, para daí partir para o que não sabe, tendo como motivação principal o desejo, a curiosidade, o estímulo de sonhar e desejar algo para si para iniciar uma produção de pesquisa que agregue conhecimentos que fazem parte da própria visão de si mesmo, como também, pode ser utilizado um sonho ou projeto coletivo e descobrir saídas/resolução de problemas que criem pontes para novas aprendizagens surgirem.

[...] não se trata de “levar a comunidade para a escola”, ou de fazer “visitas de estudo à comunidade”, pois ninguém visita a sua própria casa... Talvez essas práticas anunciem ter chegado o tempo de novas construções sociais, de uma outra “escola”. Talvez esteja em curso a tão esperada ruptura paradigmática. (PACHECO, 2014, p. 15). (grifo do autor).

A aprendizagem nas Comunidades de Aprendizagem é a grande motivação, o *fazer compreender que a aprendizagem pode e deve acontecer em qualquer espaço, sem dias e nem horas marcadas amplia o pensamento do estudante que tudo que nos move é aprender, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a desaprender (para não engessar o que aprendemos) e aprender a questionar as*

³³ A **EcoHabitare** é uma empresa social com mais de 10 anos de experiência no desenvolvimento de projetos para a sustentabilidade. Nos últimos 8 anos, vem atuando como co-criadora de uma nova educação, a partir da percepção de que projetos sustentáveis são incompatíveis com a manutenção do modelo educacional herdado da Revolução Industrial. Atuamos em todo o Brasil e em países de língua portuguesa, em parcerias com pessoas e organizações, que assumem ser agentes de transformação. Disponível em: <https://ecohabitare.com.br/>.

aprendizagens que já possuímos (para que possamos gerar novas aprendizagens, novos conceitos) e perceber que nada está pronto e acabado, que este inacabamento do ser pode nos levar a lugares desconhecidos e elevar o nosso grau de compreensão e sabedoria que, se enjaulados em grades conteudistas, jamais poderíamos trilhar estes caminhos sozinhos, tampouco, em comunidade.

2.6.2 As comunidades de aprendizagem - o seu lugar nas pesquisas

Aos poucos, as Comunidades de Aprendizagem vêm tomando espaço nas pesquisas acadêmicas. Entretanto, ainda podemos dizer que muito do que se propaga de Comunidade de Aprendizagem tem que ser discutido e repensado. Algumas pesquisas realizadas tratam deste assunto como sendo algo novo, que surgiu no final do século passado e ao observar esta questão vimos que o ato de aprender em comunidade tem ocorrido desde que o homem passou a viver em conjunto.

Podemos perceber que as mais antigas comunidades, viviam e propagavam o que aprendiam com o solo, o vento, as águas. E não se pode negar que a aprendizagem que possuíam, mesmo que de maneira rudimentar, não são aprendizagens. Pois, tudo que viviam e observavam era colocado em prática como maneira de prevenção, sobrevivência ou até mesmo para a manutenção e segurança da própria vida em grupo.

Então, abordar este tema como sendo novo é desprezar o que nossos antepassados realizaram, para que houvesse a sobrevivência das gerações que permitiram o aprofundamento do conhecimento e que tenhamos chegado ao domínio das ciências e das observações e conceituações que temos na atualidade. Contudo, se faz necessário explorar estudos de relevância que venha a fortalecer e aprofundar o que traz as pesquisas que tratam do tema **Comunidades de Aprendizagem**.

2.6.3 Comunidade de aprendizagem – Estudo da Universidade de Barcelona

As Comunidades de Aprendizagem se tornaram uma proposta de investigação na Universidade de Barcelona- Espanha e tem sido desenvolvida pelo

INCLUD-ED³⁴, desde o início dos anos 90, junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), a partir da observação de uma configuração escolar em um bairro operário em Verneda. A Escuela de Educación de Adultos La Verneda de SantMartín “se pauta na concepção de participação mediada pela aprendizagem dialógica, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 79).

Destinada à educação de adultos e visando corrigir os níveis de defasagem escolar, esta escola emerge em um final de processo de ditadura franquista no país³⁵, tendo a sua fundação no ano de 1978, criada pelos moradores do bairro de Verneda, que vislumbravam a retomada da democracia, uniram-se aos professores e aos demais sujeitos daquela comunidade e almejavam um modelo que contemplasse a população de entorno:

As Comunidades de Aprendizagem surgem de experiências bem sucedidas nos Estados Unidos e na Espanha em resposta à ineficácia do ensino tradicional e na busca da superação do fracasso escolar. Em contexto espanhol, há mais de 100 Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. (CONSTANTINO, 2012, p. 216).

A Escuela de Educación de Adultos La Verneda de SantMartín apresentava uma configuração diferente, ocupavam um prédio com sete salas e um corredor, ofertando aulas que fosse de necessidade de aprendizagem do grupo. Esta escola funcionava em três turnos e horários de acordo com a necessidade das pessoas da comunidade de entorno. Com isso, seu jeito de realizar situações de aprendizagem chamou a atenção, pois além os resultados eram, de fato, muito diferentes do que

³⁴ Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar Atuações 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. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944/b1f/d4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>.

³⁵ A ascensão de Francisco Franco ao poder da Espanha ocorreu por meio da Guerra Civil Espanhola, conflito travado entre 1936 e 1939 no qual militares e grupos conservadores reagiram militarmente contra a república instalada na Espanha. O conflito iniciou-se com a mobilização de grupos republicanos e federalistas, muitos vinculados a organizações de esquerda, em defesa da república contra a tentativa de golpe encabeçada por Franco e por militares espanhóis. Para vencer a guerra, Francisco Franco e os grupos que o apoiavam, conhecidos como Movimento Nacional, contaram com o auxílio do regime fascista da Itália e do regime nazista alemão, os quais enviaram tropas e armamentos para os conservadores espanhóis durante a Guerra Civil. Uma vez vitorioso, Francisco Franco colocou fim à Segunda República Espanhola, dando início ao Reino da Espanha. Estabeleceu-se no poder e governou o país até 1975 com uma ditadura conservadora e nacionalista que possuía características fascistas. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/francisco-franco.htm>.

se tinha como escola e apresentava uma abordagem motivadora. De acordo com o CREA³⁶ (2019, p.1):

Comunidades de Aprendizagem é um projeto baseado em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa. Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional que destacam dois fatores chave para a aprendizagem na atual sociedade: **as interações** e a **participação da comunidade**. (CREA, 2019, p. 1, grifos para este estudo).

Com o pensamento firmado na possibilidade de haver uma **comunicação desde a gestão até a maneira de condução das aulas**, onde todos tivessem acesso ao poder de decidirem através de reuniões, tornando a escola mais democrática, cresceu o desejo em ampliar as possibilidades dos sujeitos que possuíam menor acesso à fala, ao poder de decidir junto, por serem sujeitos de uma classe social com menor situação econômica e intelectual.

Pois, mesmo com todas as situações que consolidava a situação de inferioridade, em união se fortaleciam e *os que sabiam mais se colocavam a disposição aos que sabiam menos*, em todas as condições de saber: sobre as letras, história, música, dentre outras formações básicas e culturais. Todos se ajudavam, colaborando em uma participação que pudesse elevar o conhecimento para si e para os demais sujeitos pertencentes àquela instituição. Para Rodrigues (2010, p. 61), a criação de Comunidades de Aprendizagem “é pautada na possibilidade de mudança, tanto das pessoas, quanto das estruturas educativas internas de uma escola, ou externas: de um sistema educativo”.

Essa possibilidade de mudança de configuração escolar trouxe os olhares dos pesquisadores da Universidade de Barcelona, pois se tratava de uma escola com visões diferenciadas para os sujeitos que faziam parte dela, trazendo inclusive um diálogo de maneira mais igualitária para todos. De acordo com Mello; Braga; Gabassa (2012, p. 43) “a aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações”.

Através dessas interações foram sendo elaborados vários estudos sobre o tema *Comunidades de Aprendizagem* pela Universidade de Barcelona, passando a contribuir também, com a formação e/ou transformação de comunidades de aprendizagem na Espanha, no Brasil, Argentina, Colômbia, Venezuela, México, Peru e Chile. De acordo com o CREA (2019, p. 1):

³⁶ Centro de Investigación en Teorías e Prácticas de Superación de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

No Brasil, tal proposta é desenvolvida e difundida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A aprendizagem dialógica é o princípio central de Comunidades de Aprendizagem. Tal conceito baseia-se nas teorias sociais mais atuais (**Habermas e Freire**) e busca uma educação igualitária ante os principais desafios da sociedade da informação por meio de sete princípios. (CONSTANTINO, 2012, p. 216, grifos para este estudo).

Destes diálogos entre pesquisadores da Universidade de Barcelona, do CREA e do NIASE, nasceram percepções de organização para que a escola passe a se desenvolver e tornar-se aos poucos em uma comunidade de aprendizagem. Elencam, inclusive os processos pelos quais a instituição escolar deve se alicerçar para haver a transformação, são os seguintes:

- ✓ **Diálogo igualitário:** traz o princípio de que nas interações, nos espaços de diálogo e tomadas de decisão, a comunicação deve se basear pela força dos argumentos, e não por posições de poder que cada pessoa ocupa. Assim, a voz de todas as pessoas tem a mesma relevância e são potencializadas, uma vez que o diálogo acontece de forma horizontal e não hierárquico o que garante a participação igualitária de todas/os em favor da comunicação e da democratização das decisões.
- ✓ **Inteligência cultural:** toma por base a concepção de inteligência das pessoas como contextual, e não determinada ou limitada, de maneira que todas as pessoas têm capacidade de aprender e contribuir com conhecimentos de acordo com as interações que têm das atividades que realizam. Nesta perspectiva, compreende-se que a capacidade de aprender e de apreender de diversas maneiras se dá ao longo da vida.
- ✓ **Transformação:** a partir das mudanças nas relações entre as pessoas e em seu lugar de convivência, trabalho e estudo, a pessoa se educa para novas formas de se relacionar, transformando-se e sendo capaz de transformar o contexto em que se encontra com o grupo. Envolve uma transformação particular, junto a uma transformação coletiva, tanto do grupo como de processos mais amplos de transformação social.
- ✓ **Dimensão instrumental:** parte do princípio de que todas as pessoas têm o direito de acessar e aprender os conhecimentos instrumentais escolares, necessários para participação social, política e econômica da sociedade. O ensino e a democratização dos conteúdos mais acadêmicos transformam-se

em instrumentos para atuação das pessoas de forma mais autônoma e ativa na sociedade.

- ✓ **Criação de sentido:** na sociedade atual, competitiva e desigual, há frequentemente a sensação de algo que determina nossas vidas, tornando difícil a condução de projetos de existência, o que cria a falta de sentido do que fazemos. Por meio da transformação das relações de forma mais dialógica, igualitária e no coletivo é possibilitado o ressurgimento do sentido, que não se dá somente de maneira individualizada, mas também coletiva.
- ✓ **Solidariedade:** a partir de interações mais dialógicas e igualitárias, busca-se transformar as relações entre as pessoas em outra lógica que não a da competitividade, mas a da cooperação. Assim, os coletivos se pautam por esse princípio para agir e se comunicar com outras pessoas em torno de objetivos comuns, buscando formas de superar as dificuldades que são de todas/os.
- ✓ **Igualdade de diferenças:** parte do princípio de que as pessoas são diferentes e de que a diversidade cultural deve ser respeitada. As diferenças não devem se transformar em desigualdades sociais, ou seja, todas as pessoas devem ter condições objetivas de vida, ao passo que sejam respeitadas em suas formas de viver e pensar; conforme o pensamento de Constantino (2012, p. 215-216).

As pesquisas sobre Comunidades de Aprendizagens entre a Universidade de Barcelona e a Universidade de São Carlos (em São Paulo), renderam ações de implantação do processo de formação e/ou transformação, dando assessoria às escolas que desejem saber mais como se organizarem para poder entender e realizar modificações nas escolas, para que as mesmas possam ter algumas configurações de Comunidades de Aprendizagem e de maneira parcial ou total, algumas instituições estão sendo norteadas com a abordagem que é fonte de pesquisa para ambas universidades. Rodrigues (2010, p. 64), afirma que: “antes de dar início à primeira fase do processo de transformação, é importante que a escola se disponha a elaborar um dossiê sobre sua realidade escolar, com o intuito de conhecer melhor as suas particularidades e necessidades”.

Essa fase norteia os pontos fortes e fracos para que se possa fazer a intervenção e elucidar pontos de transformação. A fase de transformação acontece em duas etapas, a primeira que é o processo de implantação e o de consolidação.

Essas etapas comportam fases que, inicialmente, passam por sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento, passado por esta etapa, segue-se para investigação, formação e avaliação:

Vale registrar, já de saída, que, ao se abrir de maneira cuidadosa e planejada à participação da comunidade interna e externa, conjugando apoios e aprendizagens, diferentes escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem vêm demonstrando que é possível se chegar, inclusive, à promoção de desenvolvimento local: **a escola passa a ser o local onde se sonham e se pensam melhorias para a comunidade que envolve a escola e para o bairro onde ela está situada.** (MELO; BRAGA; GABASSA, p. 12, 2012, grifos para este estudo).

As escolas passam a pensar junto à comunidade, abrindo espaços para que haja espaço para o caminhar refletindo como a comunidade de entorno é importante e, se atuante, pode modificar a maneira de como a escola é percebida, passando a ser valorizada e utilizada como motor para a mudança social. “Nos processos de aprendizagem, numa Comunidade de Aprendizagem, a presença das famílias e da comunidade de entorno é intensificada tanto em ações realizadas nas casas dos estudantes como no espaço da escola” (MELO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 12).

Cabe abordar o que é e o que não é em Comunidades de Aprendizagem para a Universidade de Barcelona e para a Universidade de São Carlos, para isso abordaremos as questões que são expostas pelas instituições como o que são características e/ou conceitos no tocante aos **grupos interativos, tertúlias literárias dialógicas, participação educativa da comunidade, formação de familiares.**

[...] Os princípios que orientam as ações e as relações em uma Comunidade de Aprendizagem, **buscando potencializar a máxima aprendizagem dos conteúdos escolares pelas/os estudantes, junto a uma convivência respeitosa e solidária.** Em uma Comunidade de Aprendizagem, busca-se trabalhar a gestão da escola em uma perspectiva democrática, participativa e dialógica, por meio da Comissão Gestora da escola, na qual podem participar professoras/es, familiares, representantes do governo, representantes da Universidade, funcionárias/os, alunas/os e moradores do bairro. **Além disso, algumas atividades que buscam potencializar a aprendizagem dos conteúdos a partir da aprendizagem dialógica são realizadas, como: Tertúlias Dialógicas, Biblioteca Tutorada e Grupos Interativos.** (CONSTANTINO, 2012, p. 216, grifos para essa pesquisa).

E o que acontece em Comunidades de Aprendizagem que passam pela orientação das mesmas, como está posto nos quadros abaixo:

Quadro 4 - Grupos iterativos

GRUPOS INTERATIVOS	
O QUE É?	O QUE NÃO É?
1. Uma forma de organização da aula 2. Grupos reduzidos de estudantes agrupados de forma heterogênea, tanto por níveis de aprendizagem, cultura, gênero etc. 3. Grupos nos quais se estabelecem relações entre os e as estudantes, que formam parte do grupo, por meio do diálogo igualitário 4. Cada grupo conta com a presença de um adulto de referência que pode ser professor ou professora, familiares ou outros voluntários. A aprendizagem dos e das estudantes depende cada vez mais do conjunto de suas interações e não apenas das que se produzem na aula tradicional 5. A participação das e dos voluntários na aula facilita a aprendizagem e aumenta a motivação dos meninos e meninas pela aprendizagem, criando um clima favorável de trabalho 6. Todos os meninos e meninas do grupo realizam a mesma tarefa 7. Tanto o professorado como os e as voluntárias mantêm altas expectativas em relação aos e as estudantes a ponto de serem capazes de explicá-lo a outras pessoas 8. Todos e todas as estudantes aprendem, incluindo aqueles que têm facilidade, porque ajudar o outro implica um exercício de metacognição que contribui para consolidar os conhecimentos	1. Uma metodologia 2. Grupos cooperativos 3. Agrupamento flexível 4. Dividir a classe em grupos com apenas um adulto de referência, o professor/a 5. Quando previamente se retiraram da aula aqueles alunos e alunas com baixo nível de aprendizagem 6. Se, sem tirar ninguém da aula, os grupos são organizados de forma homogênea de acordo com o nível de aprendizagem 7. Quando se faz organização de grupos heterogêneos em uma classe onde foram colocados apenas os estudantes de nível elevado de aprendizagem 8. Se dentro dos grupos interativos heterogêneos se dão tarefas diferentes a meninos e meninas por nível de aprendizagem 9. Se não há interação entre os alunos e alunas enquanto resolvem a tarefa proposta

Fonte: Universidade de Barcelona³⁷

Observa-se que fica explícito que na atividade interativa deve ser desenvolvida por intermédio de um adulto, sendo professor ou voluntário, como diz o item 4 da sessão *o que é?* porém, no item 4 no item da sessão *o que não é?*, diz que **dividir a classe em grupos com apenas um adulto de referência, o professor/a**, talvez para afirmar a necessidade de haver mais de uma pessoa em sala de aula. Porém, no mesmo documento Comunidades de Aprendizagem (p. 58), nos diz que:

³⁷ http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizageminformacoesgerais-traduzido.pdf.

O professor prepara diferentes propostas (uma para cada grupo) para trabalhar conteúdos que tenham sido previamente ensinados. Não se introduz um conteúdo novo; são atividades de “apropriação” que os estudantes terão de realizar lançando mão de seus saberes, com relativa autonomia. Podem ser as mesmas trabalhadas nas aulas, como as do livro didático, ou novas propostas elaboradas pelo professor.

A maneira como está disposta a atividade em torno do preparo dos professores e ainda que esta seja uma forma de retomada a uma aula dada anteriormente, pois não pode dispor de um conteúdo novo, como descrito na citação acima, nos remete a uma **metodologia ativa**³⁸, chamada **sala de aula invertida**, que embora seja uma metodologia que traga uma nova possibilidade de aprendizagem está sendo negada neste documento como uma metodologia e a centralização ainda pertence ao professor, pois é ele que define o que vai ser abordado, partilhado, aprendido. O autor Ferreira (2017, p. 75) reforça, que:

Cabe ao professor o papel de preparar atividades curtas referentes a um conteúdo, pensadas num tempo comum de tal forma que os alunos da sala consigam realizar estas atividades propostas. **É importante frisar que os conteúdos abordados na atividade não podem ser conteúdos novos, eles devem sempre ter sido antes bem trabalhados pelo professor da classe.** (FERREIRA, 2017, p. 75).

Para poder vincular as falas é preciso o aprofundamento no que diz respeito a **Sala de Aula Invertida** é empregada de uma maneira bem experimentada e aproveitada dentro das metodologias ativas, nela é desenvolvida a troca de papéis, como o próprio nome propõe. *O professor recomenda que os estudantes pesquisem determinado tema, dar-se um prazo para a leitura sobre o assunto pesquisado e em sala de aula ou em algum espaço de aprendizagem acontece o diálogo entre os estudantes para consolidar o que puderam aprender em suas pesquisas.*

O autor José Morán (2015, p. 23), diz que: “Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente”. Os grupos expõem seus pontos de vista e o professor intervém quando percebe a necessidade de acrescentar algo, de sugerir mais profundidade ou reflexão sobre o conteúdo abordado.

O quadro também nega que esta maneira seja uma metodologia, mas

³⁸ Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, **com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.** (BERBEL, 2011, p. 29). (Grifos para esse estudo).

constitui de uma fórmula de organizar os estudantes de maneira heterogênea e a estes oferta atividades iguais, para cada grupo. Outro ponto intrigante é quando relata que **todos os meninos e meninas do grupo realizam a mesma tarefa e não realizam atividades com base no que sabem, com base na aprendizagem já adquirida por cada um**, mesmo estando num grupo heterogêneo, há a afirmativa de que todos aprendem desta maneira:

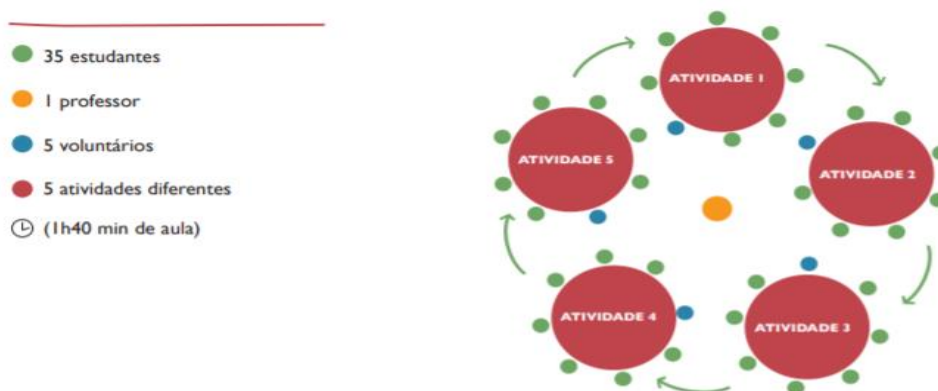
Os estudantes que participam dos Grupos Interativos sabem que têm de resolver a atividade entre todos. Assim, há ocasiões em que eles a realizam juntos e outras em que a realizam sozinhos. Quem termina primeiro ajuda os demais. Um explica ao outro, todos incentivados pelo voluntário. (Comunidades de Aprendizagem, p. 60).

A Universidade de Barcelona, junto a sua equipe de pesquisa no Brasil, descreve em seu arquivo disponível para livre acesso, denominado de *Comunidade de Aprendizagem* (no link descrito no rodapé de número 38, p. 56), pondera que, para organizar os grupos interativos é necessário considerar:

1. Quantos estudantes há na classe, para definir o tamanho e a quantidade dos grupos. O ideal é que os grupos tenham entre quatro a seis estudantes.
2. O tempo total disponível para a realização dessa prática. Por exemplo, para cinco atividades necessita-se 1 hora e 40 minutos de aula (20 minutos para cada atividade).
3. Para a Educação Infantil os tempos devem ser adaptados: cada atividade deverá ter entre cinco e dez minutos e o tempo total da prática deve ficar entre 30 e 40 minutos. As experiências em Educação Infantil mostram também que um número menor de troca entre as atividades é mais produtivo do que mudar muitas vezes, o que pode deixar as crianças agitadas, sendo assim, dois ou três jogos ou atividades são suficientes e garantem a dinâmica da aula. (p. 56).

Para exemplificar como ocorre os processos de interação entre os integrantes, é disponibilizada a figura abaixo:

Figura 1 - Processos de interação entre os integrantes grupos interativos³⁹



³⁹ Comunidade de Aprendizagem. (p. 56).

Para a finalização do trabalho realizado em grupos interativos, é explicitado que o professor agradece a presença dos voluntários envolvidos e quando percebe que há necessidade, pede que os voluntários deem as impressões que tiveram sobre o que foi desenvolvido. “[...] **Essa é uma porta de entrada da comunidade na escola, por meio da participação educativa e avaliativa de que fala o capítulo Atuações Educativas de Êxito - Participação Educativa da Comunidade**” (Comunidades de Aprendizagem, p. 62). O documento propõe que esta é uma abertura dada a comunidade para que a mesma possa dar a sua contribuição e participar de momentos de aprendizagem e de avaliação dos estudantes.

Abaixo veremos **Tertúlias Literárias Dialógicas**, o quadro explica **o que é? E o que não é?**

Quadro 5 - Tertúlias literárias dialógicas

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS	
O QUE É?	O QUE NÃO É?
1. Tratam da construção coletiva de significado e conhecimento, com base na aprendizagem dialógica com todas as pessoas participantes. 2. Baseiam-se na Leitura Dialógica e implicam um processo de leitura e interpretação coletiva e dialógica de textos num contexto onde prevalece a validade dos argumentos no lugar das pretensões de poder das e dos participantes. Através deste procedimento dialógico cada pessoa e o grupo dão um novo sentido à leitura dos clássicos e se alcançam compreensões muito profundas e críticas que seriam impossíveis de serem alcançados solitariamente. 3. Leem-se livros da Literatura Clássica Universal. 4. A compreensão coletiva dos textos produz-se por meio de um processo de interpretação coletiva que está mediado pelo diálogo igualitário entre todas as pessoas participantes. 5. As pessoas participantes na tertúlia já vão com a leitura realizada das páginas que foram combinadas. Durante a tertúlia, expõe-se um parágrafo que chamou a atenção, que gostou especialmente, e compartilha com os demais o sentido desse parágrafo e qual reflexão ele proporcionou. Posteriormente, abre-se um turno de palavras onde os demais participantes dizem suas opiniões a respeito desse parágrafo ou	1. Não é uma roda de leitura 2. Se não se realiza a leitura de livros e somente supõe uma reunião formativa sobre algum tema de interesse, onde há um especialista que transmite conhecimento. 3. Se não se leem livros da Literatura Clássica Universal 4. Se o diálogo está baseado em pretensões de poder e não de validade, sendo as pessoas com maior status acadêmico as que monopolizam o debate e impõem suas interpretações.

elaboram sobre as interpretações realizadas previamente, construindo assim de forma dialógica um novo sentido. 6. Tem um moderador que tem a função de favorecer a participação igualitária de todos e todas participantes. 7. O diálogo igualitário promove o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade 8. Podem ser realizadas com familiares, membros da comunidade, professorado, voluntariado e estudantes desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior até a educação de pessoas adultas.	
---	--

Fonte: Universidade de Barcelona.

As **tertúlias literárias dialógicas** são grandes instrumentos para que haja uma leitura reflexiva, como foi descrito no quadro acima, o estudante tem uma leitura prévia de partes do livro, já combinadas entre docentes e discentes e marcam uma data para que haja as pontuações interessantes e todos podem colocar seu ponto de vista sobre o entendimento do que leu e agregar aos olhares que os demais leitores tiveram. Vale salientar que, a leitura é escolhida pelos estudantes e todos se comprometem a realizar a leitura e tem esse espaço para realizar o diálogo, expondo o seu entendimento e podendo questionar o que leu, realizando de fato uma leitura dialogada entre os pares.

No quadro 6, está exposto como é compreendida a **participação educativa da comunidade**:

Quadro 6 - Participação educativa da comunidade

PARTICIPACÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE	
O QUE É?	O QUE NÃO É?
1. Unir esforços para alcançar objetivos comuns. 2. Responsabilidade compartilhada destes agentes da comunidade educativa a respeito das decisões que afetam a escola. 3. Aproveitamento de todos os recursos existentes na comunidade escolar. 4. Tipos de participação: pontuais (festas, encontros...), comissões mistas, formação conjunta, contratos de	1. Quando se vê a participação das famílias pela perspectiva da cultura da queixa: “é que não participam”, “participam sempre os mesmos”, etc. 2. Quando se tem baixas expectativas sobre a participação dos familiares. 3. Quando se mantém relações de poder do professorado sobre as famílias. 4. Quando se colocam travas à participação, como por exemplo: marcar os horários de reunião em função dos interesses dos professores e professoras.

aprendizagem, participação como voluntários em grupos interativos etc. 5. Relações de diálogo igualitário entre o professorado e os familiares, fundamentado por pretensões de validade e não de poder. 6. Respeito e valorização da inteligência cultural das contribuições das famílias à aprendizagem dos meninos e meninas e à escola. 7. Altas expectativas sobre o papel das famílias como motor de transformação do contexto e de melhora da convivência e excelência na aprendizagem.	5. Quando só se chamam as famílias para explicar-lhes sobre as dificuldades que tem os meninos e meninas ou sobre seu mau comportamento. 6. Quando as famílias não participam na tomada de decisões, nem nas assembleias etc. 7. Quando não se permite a participação dentro das salas de aula, em grupos interativos, nas comissões mistas etc.
--	---

Fonte: Universidade de Barcelona

É necessário ressaltar que os itens 4 e 5, não dão conta da complexidade do que é a **participação educativa da comunidade**, no item 4 quando pontua os tipos de participação como: “**(festas, encontros...), comissões mistas, formação conjunta, contratos de aprendizagem, participação como voluntários em grupos interativos etc**”. Pois, a comunidade participa educativamente em eventos da escola como se em nada pudesse agregar? Será que a comunidade não teria muito a contribuir com a formação de conhecimentos que muitas vezes a própria escola desconhece ou ignora?

Muitas vezes o conhecimento que uma comunidade comporta é ignorado por educadores que não possuem o olhar refinado para o que a comunidade pode trazer como contribuição e conhecimento, porém, infelizmente a comunidade de entorno é percebida como plateia ou mão de obra voluntária, não que não possa ser plateia e nem deixar de contribuir com o crescimento da escola. Mas, não pode ser só isso!

A comunidade tem seus valores, histórias, percepções, cultura e tantas outras possibilidades de estarem vivenciando a aprendizagem e desenvolvendo a aprendizagem num movimento constante de fora para dentro da escola e colocar a comunidade em momentos pontuais *é invisibilizar tudo de mais valioso que a comunidade pode trazer consigo: o seu movimento de aprendizagem em todos os espaços.*

No item 5, quando diz: “**Relações de diálogo igualitário entre o professorado e os familiares, fundamentado por pretensões de validade e não de poder.** É realmente muito importante que ocorra esse diálogo entre professores e

familiares, e que esta relação ocorra para que se possa contribuir com o desenvolvimento do educando, mas e quanto ao diálogo com os membros da comunidade que não possuem mais estudantes matriculados na escola, carece serem ouvidos, ou não? Eles não teriam mais em que ajudar e colaborar com a ampliação da escola e um aproveitamento desta instituição como mola propulsora de modificação do espaço de entorno da comunidade? Esse item poderia ser ampliado para que a comunidade possa ser vista além de pessoas que têm estudantes matriculados na escola e possa ver na própria escola uma razão para realização, inspiração que conduza a mudança de atitudes, de pensamentos e que motivem a ações onde a comunidade e a escola de fundam e cresçam juntas.

No item 7, elenca a importância de abrir o espaço de aprendizagem para a família visando corresponder com os anseios que cada uma traz consigo, como é possível observar:

Quadro 7 - Formação de familiares

FORMAÇÃO DE FAMILIARES	
O QUE É?	O QUE NÃO É?
1. Abrir espaços de formação nas escolas não apenas para o alunado e professorado, mas também para as famílias, respondendo a seus interesses e suas necessidades.	1. Formação que é decidida pelas escolas sem considerar as necessidades das famílias.

Fonte: Universidade de Barcelona

Estar interessado no discente, na família e na comunidade de modo global é essencial para que haja uma educação pautada em harmonia e valores. A escola não pode agir separadamente das demais instituições, caso tente, falhará. Pois, uma está interligada a outra e um dos papéis da escola é resgatar o que torna seu estudante inteiro, e esta integralidade está altamente ligada ao que o estudante traz consigo de informações dadas explícita ou implicitamente pela família, pela comunidade e pela maneira de como a escola lida dialogicamente com estes sujeitos:

Aprendizagem Dialógica se produz nas interações que aumentam o aprendizado instrumental, que favorecem a criação de sentido pessoal e social, que são guiadas por princípios de solidariedade e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT; FLECHA; GARCIA; FLECHA; RACIONERO; 2008, p. 167).

Portanto, se a escola nega a identidade desta comunidade, seus valores, e não desenvolve sentido social, no estudante e na família, logo estará fadada ao

fracasso e logo se tornará um peso para os professores, gestores, estudantes, pais e comunidade. Caso a escola deseje ser a agente de transformação na vida do indivíduo e da comunidade de entorno, não pode rejeitar as informações e negar a importância da cultura, da história e das vozes que as comunidades trazem consigo, podendo ser o ponto inicial de uma mudança no cenário educacional e fazer a diferença na história dos seus estudantes, da comunidade e da sua própria história.

2.6.4 Comunidade de aprendizagem on-line

É possível observar que há uma grande quantidade de pesquisas que permeiam o assunto sobre ambientes de aprendizagem on-line, nomeadas como Comunidade de Aprendizagem Online. Porém, é preciso retomar o conceito de comunidade, como já foi explicitado no capítulo 2: Comunidade quer dizer: **1 - Qualidade daquilo que é comum; 4 - Sociedade; 5 – Identidade.**

É notório que a presença da tecnologia permitiu novos agrupamentos com as mais diversas possibilidades, inclusive, a oportunidade de ofertar a aproximação da aprendizagem em ambientes virtuais, em Educação à Distância, mais conhecidos como EAD. O perfil das pessoas que procuram esta modalidade de aprendizagem é de pessoas que trabalham numa jornada ampla e não conseguem fazer o estudo nos horários em que as instituições ofertam os cursos pretendidos. Além disso, há a flexibilidade do estudante moldar e adaptar o tempo de estudo ao tempo que o mesmo tem para dispor a atenção para se debruçar e estudar.

Essa modalidade tem crescido muito no Brasil e no mundo. Existem universidades especializadas em oferecer graduações, pós-graduações, cursos de extensão e cursos técnicos através da Educação à Distância, sendo semipresencial ou totalmente online. Essa metodologia utilizada é caracterizada como uma *metodologia ativa da aprendizagem* e requer que o estudante tenha uma maior disciplina da organização de seu tempo e no tempo disponibilizado para aquisição de conhecimento. Teotonia e Moura (2020, p. 6):

Falarmos em Metodologias Ativas como algo extremamente inovador se trata de um equívoco, pois, ao longo da construção da história da educação, vemos autores como Jüngen Habermas, Paulo Freire, Jonh Dewey, Edgard Morin, Henry Wallon, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, António Nóvoa, José Morán, dentre outras personalidades da educação, que já trazia reflexões de uma educação descentralizadora, integral, autônoma, democrática, dialógica, interdisciplinar, transdisciplinar, com valores e sentimentos, entre tantos outros atributos que nos dias atuais se

fazem tão indispensáveis na formação do indivíduo, sendo ele professor ou estudante.

Dentro da perspectiva do Ambiente de Aprendizagem Online a *Metodologia Híbrida* é realizada com muita frequência, pois utiliza as tecnologias móveis, permitindo a flexibilização dos encontros, pois pode se dar de maneira presencial, semipresencial e à distância. Contudo, vale salientar que, estas terminologias se referem ao espaço predial, onde as pessoas se encontram para estudar, até porque, não se pode desenvolver a aprendizagem sem que a mesma esteja relacionada ao sujeito. Pois, a aprendizagem depende do sujeito aprendente e de suas relações humanas e através de dispositivos digitais e/ou físicos. Podendo sim, estes encontros serem marcados, ou disponibilizados vídeos, em plataformas digitais que possam facilitar o encontro para troca de ideias e conhecimentos.

Em todas as abordagens ao conhecimento, o ato de ensinar precisa deixar de ser uma referência para a aprendizagem, nem sempre se aprende o que é ensinado. Pode ser que isso aconteça, mas não é uma generalização. Para haver a aprendizagem, em diversas maneiras e em qualquer ambiente. Mas, para isso é necessário haver o desejo, a curiosidade, a relação do que está sendo aprendido com a realidade de quem aprende.

Ambas, são válidas para o aproveitamento do estudante e para o desenvolvimento do protagonismo exigido nas duas situações, como também a atenção a necessidade do desenvolvimento da autonomia, da democracia e dos valores que impulsionam o ser humano a buscar pelo conhecimento mesmo havendo variações do tempo, e o entendimento de que a aprendizagem está presente dentro e fora do espaço escolar, coloca maior atenção na educação EAD, **mas isso não configura que o ensino EAD sejam Comunidades de Aprendizagem, vale salientar que esses locais de encontros virtuais, fóruns e plataformas são meios de estudos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Podendo ser utilizada nas Comunidades de Aprendizagem como um meio, se o aprendente deseja se aprofundar no uso de algumas técnicas de Metodologias Ativas, mas, defini-las como Comunidade de Aprendizagem Online é simplificar demais o que vem a ser Comunidades de Aprendizagem.

2.7 Comunidade de aprendizagem e a Ecohabitare Projetos

A **EcoHabitare** surgiu como uma empresa no ramo do empreendedorismo 2.5, entre o 2º Setor (empresas) e o 3º Setor (ONG's), filantrópica, um híbrido. Sendo diferente das demais empresas, pois, na busca por unir sustentabilidade financeira e impacto positivo das suas ações na sociedade, introduziu ações inovadoras em suas diferentes atuações. Abaixo está exposto a linha do tempo da instituição, para que se tenha maior compreensão do cenário de que chegou na configuração atual:

2008- Nascimento. Realizaram parceria com ONGs, a implementação de agenda 21 em 15 municípios do Rio de Janeiro e na Amazônia.

2010- Realizador do Programa de Educação para a sustentabilidade em Curitiba, parceria com o Gaia Educacion.

2013- Realizador do Programa de Educação para a Sustentabilidade em Brasília, parceria com o Gaia Educacion.

2015- Cria o projeto de transformação vivencial: Gaia Escola- Construindo Comunidades de Aprendizagem para o mundo sustentável. Realiza a sua 1ª. edição em Brasília.

2016- Inicia o Projeto Alto Independência em Petrópolis, e *nasce o projeto de reconfiguração da prática escolar*. Escolas em Transição.

2017- Gaia Escola em Piracanga. Nasce a rede Gaia Escola Brasil. *Inicia o processo de criação da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal e implemento o Projeto Escolas em Transição em Brasília.* (EcoHabitare, 2019, grifos do autor)⁴⁰.

Tendo como missão a colaboração para uma sociedade mais “sustentável, equitativo e pacífico, adotando como principal caminho uma educação em que todos possam ser protagonistas da construção do conhecimento e agentes de transformação” (ECOHABITARE, 2019)⁴¹, agregam nas suas práticas, uma abordagem holística e transdisciplinar, bem como, conduzindo as atividades baseadas em experiências desenvolvidas em práticas sustentáveis em comunidades. Pontuam nas suas abordagens ferramentas inovadoras, juntamente, com a matriz axiológica que concebe percepções que englobem a inter-relações dos sistemas sociais e naturais.

Entendemos que, quando nos propomos realizar um trabalho de mudança estrutural de médio e longo prazo, precisamos sustentar os elos, vínculos e parcerias no tempo. Os sistemas vivos, a vida, sabe como fazê-lo. Assim, mecanismos sintrópicos, que criam as condições de homeostase e autorregulação do sistema (social, natural etc.) fazem parte de nossa prática e são traduzidos em dispositivos pedagógicos, círculos de estudo, termos de autonomia, entre outros. (ECOHABITARE, 2019).

A Ecohabitare funciona embasada em “[...] um sistema aberto, que impacta e é impactado por seu entorno, constrói e é construído pelo seu contexto, aprendendo

⁴⁰ Disponível em: <https://ecohabitare.com.br/nosso-dna/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

⁴¹ Idem. Acesso em: 04 nov. 2019.

a lidar com os abalos, a imprevisibilidade e as mudanças[...]”, (EcoHabitare, 2019). Encontra por meio da educação os elementos para dar suporte à prática que fomentem:

[...] aprendizados de forma dinâmica, como a vida. Assim, uma comunidade de aprendizagem é uma propriedade emergente de um sistema que, ao tomar ciência de si, faz escolhas conscientes, fundamentadas em seus valores, para agir no mundo, indo muito além da soma de suas partes, tecendo forças que mantém a capacidade de descobrir, aprender e renovar paradigmas e estruturas de forma tão natural como a vida sabe fazer. (IDEM, 2019, grifos para esse estudo).

Essa empresa está comprometida com o desenvolvimento por centenas de comunidades de aprendizagem pelo mundo, dando suporte para que as instituições possam ter a segurança e a orientação necessária que embase o que caracteriza comunidades de aprendizagem, bem como, orientar os profissionais engajados nesta nova configuração de aprendizagem, dentre eles, os voluntários e a própria comunidade de entorno. Vale salientar que, o Professor José Pacheco (idealizador da Escola da Ponte) atua na coordenação pedagógica desta instituição e colabora diretamente com as demais instituições que almejam se tornar Comunidades de Aprendizagem.

Para compreendermos como a Ecohabitare atua, vamos observar à seguir os preceitos nas quais a mesma está alicerçada. Abaixo veremos o **mapa conceitual**:

Figura 2 - Mapa conceitual da Ecohabitare



Fonte: Ecohabitare.

Sobre o **Mapa Conceitual** apresentado pela EcoHabitaré traz alternativas como objetivo de promover a reflexão de como é possível ser um administrador de transformação, tendo como foco a contribuição para que haja um começo para o desenvolvimento de um mundo *sustentável, equitativo e pacífico, firmando que o principal caminho se dá através da educação*. Por isso, pontua que os elementos compostos nesse mapa norteiam o pensamento de formação de **comunidades de aprendizagem**, são eles descritos:

- **Coerência** – A coerência nutre nosso senso de integridade, nos apoia a pesquisar constantemente como nossas ações estão cuidando dos valores que norteiam a nossa prática.

- **Sustentabilidade** – Buscamos promover um novo sistema das relações humanas com o ambiente, voltado para a construção de comunidades sustentáveis. Atuamos a partir de práticas colaborativas, pois consideramos que todo problema requer necessariamente uma abordagem que possibilite um ecossistema favorável à transformação. Acreditamos que inovações educacionais como as comunidades de aprendizagem colaboram para o desenvolvimento local sustentável.

- **Solidariedade** – Reconhecemos a interdependência entre todos os indivíduos. Valor intrinsecamente relacionado a justiça e aos direitos essenciais, que pressupõe as relações em sociedade. A solidariedade, mais do que um objetivo ético a ser atingido, é uma condição para a construção de um mundo pacífico e igualitário, que só existirá quando a fraternidade for compartilhada. Entendemos a educação como elemento essencial do compartilhar e manifestar valores que reconfigurem as nossas relações em sociedade.

- **Respeito** – Acreditamos que abraçar a diversidade é princípio básico e essencial para uma convivência saudável e para a construção de comunidade. O respeito pressupõe, além do acolhimento das diferenças, uma escuta empática. Entretanto, num mundo onde o conflito é prática habitual, faz-se necessário restaurar as conexões perdidas. Assumimos, assim, práticas de comunicação não-violenta, além de aprendizado constante, como uma prática incorporada aos nossos projetos.

- **Responsabilidade** – Segundo a Declaração das Responsabilidades Humanas Para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável (“A Arte de Viver em Paz”, Pierre Weil), “A responsabilidade é um aspecto inerente a qualquer relação em que

seres humanos estejam envolvidos. Essa capacidade de agir responsavelmente, de maneira consciente, independente, única e pessoal, é uma qualidade criativa inalienável do ser humano.” É este sentimento de responsabilidade planetária que suleia (do verbo “suliar”) nossas ações para a construção de um novo mundo. Reconhecemos os desafios que nos são postos ao assumir o compromisso de sermos agentes de mudança e, de forma ética e responsável, atuaremos para cumprir este objetivo.

• **Beleza** – Constitutiva natural e essência primordial do ser humano, a beleza traz em si o sentido de harmonia. Potencializa a capacidade sutil de perceber e sentir do ser humano, e proporciona a capacidade de emoção estética. Por isso, buscamos valorizar as múltiplas formas e expressões da beleza por meio da arte, além da manutenção de ambientes naturais e a criação de ambientes construídos harmônicos, pois acreditamos que dinamizam a capacidade criativa do ser humano e promovem relações harmônicas.

É possível a análise do mapa conceitual e de seus itens específicos: **coerência, sustentabilidade, solidariedade, respeito, responsabilidade e beleza** e o relacionamento o que é proposto em Comunidades de Aprendizagem. Contudo, esta proposta não é uma maneira engessada de construir a matriz de cada comunidade, pois o mapa conceitual permite que cada comunidade de aprendizagem tenha a autonomia de elaborar junto a sua comunidade de entorno e comunidade escolar a sua **matriz axiológica**⁴². Todavia:

Trata-se também de uma constatação permanente –, a tensão entre o espiritual e o material. O ser humano – muitas vezes, de forma insensível ou sem a capacidade de exprimir tal estado anímico – **tem sede de ideal ou de valores** a que, para evitar ferir alguém, atribuímos o qualificativo de morais. **Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo**, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade. (UNESCO, 2010, p. 9, grifos para esse estudo).

Permitindo a criação da própria identidade através de valores que aquele grupo pretende desenvolver, respeitando a diversidade de pensamento e a cultura

⁴² (a.xi.o.ló.gi.ca) s.f. 1 Qualquer teoria relacionada com a questão dos valores, especialmente os valores morais. 2 Ciência dos valores; ciência que se dedica ao estudo dos preceitos e regras que, estabelecidas socialmente, regulam o comportamento humano. Etimologia (origem da palavra **axiologia**). Axio + logia; pelo francês axiologie. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/axiologia/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

de cada espaço a ser desenvolvido a sua Comunidade de Aprendizagem. Entretanto, apresentam a matriz axiológica como sugestão de valores que podem ser atrelados e/ou pensados a partir da reflexão coletiva dos atores envolvidos nos pilares que irão orientar o trabalho a ser desenvolvido na comunidade de aprendizagem.

Quadro 8 – Valores e valores relativos

VERDADE	RETIDÃO	PAZ	AMOR	AMOR UNIVERSAL
Auto-aceitação	Autoconfiança	Aceitação	Aceitação	<i>Psicológica</i>
Auto-análise	Boa administração	Alegria	Afeto	Abstenção de ferir
Autoconhecimento	Bom comportamento	Atenção	Alegria	Aceitação
Bom senso	Coerência	Auto-aceitação	Amabilidade	Amor universal
Busca do conhecimento	Confiabilidade	Autoconfiança	Amizade	Atenção aos outros
Clareza	Contentamento	Autocontrole	Amor maternal	Boas maneiras
Coerência	Coragem	Autodisciplina	Bondade	Compaixão
Coragem	Criatividade	Bom humor	Caridade	Consideração
Discernimento	Dever	Calma	Carinho	Cooperação
Espírito inquisito	Dignidade	Compreensão	Compaixão	Cortesia
Fé	Disciplina	Concentração	Compartilhamento	Gentileza
Franqueza	Esforço	Constância	Compreensão	Humildade
Honestidade	Ética	Contemplação	Dedicação	Lealdade
Humildade	Gratidão	Contentamento	Devoção	Perdão
Igualdade	Higiene	Desapego	Doçura	Outros
Imparcialidade	Honradez	Dignidade	Entrega	<i>Social</i>
Iniciativa	Iniciativa	Disciplina	Felicidade interior	Aceitação do outro
Integridade	Liderança	Equaniminidade	Generosidade	Apreciação de outras culturas e religiões
Intesse pelo conhecimento	Metas	Felicidade	Gentileza	Cidadania
Intuição	Ordem	Flexibilidade	Gratidão	Civismo
Lucidez	Perseverança	Focalização	Harmonia	Cooperação
Objetividade	Prestabilidade	Honestidade	Paciência	Fraternidade
Otimismo	Prioridade	Humildade	Perdão	Igualdade
Razão	Responsabilidade	Otimismo	Sacrifício	Irmandade
Reflexão	Sacrifício	Paciência	Serviço desinteressado	Justiça social
Síntese	Simplicidade	Reflexão	Simpatia	Participação
Veracidade	Uso adequado de habilidades	Satisfação	Sinceridade	Patriotismo
Outros, que serão identificados no decorrer do processo	Uso adequado do dinheiro	Silência interior	Temura	Respeito à vida
	Uso adequado do tempo	Simplicidade	Tolerância	Serviço aos outros
	Vida saudável	Tranquilidade	Unidade	Unidade
	Outros	Outros	Outros	Outros

Fonte: EcoHabitar Consultoria e Projetos Ltda.

Esses **valores e valores relativos**, podem ajudar a organizar o pensamento do que se pretende, pois, muitas vezes os pais e os demais integrantes da comunidade e até mesmo professores e membros da equipe educacional, ficam desorientados no que diz respeito ao modo de como elencar os valores que a comunidade precisa colocar em evidência, para a orientação do trabalho e

redimensionamento da proposta de educar para comunidade e junto com a comunidade. É possível elucidar pensamentos de Werneck (2003, p. 53), quando diz que:

Por meio dos juízos de valor, vão ser priorizados determinados valores em detrimento de outros, segundo a exigência das tendências de cada um e de acordo com a decisão racional sobre a importância que têm para as necessidades humanas. Vão ser, assim, estabelecidas diferentes escalas de valores referentes aos diversos referenciais. (grifos para esse estudo).

Esses valores, são comprometimentos com a Comunidade de Aprendizagem, enquanto espaço físico, e estes, deverão pontuar estes valores em cada ação e projeto desenvolvido, *pois a comunidade de aprendizagem -entorno e família- precisam ter de maneira clara que, será de sua responsabilidade, também, colaborar com o fortalecimento destes valores*. Como afirma Pacheco (2012, p. 8):

É evidente que podemos – e devemos – discutir valores. Mas, essa discussão terá sido tempo perdido se, simultaneamente, não se partir para a incorporação – ainda que paulatina, contraditória – nas ações cotidianas, quais sejam, se não se traduzirem em atitudes, em valores *assumidos integral e praxiologicamente pela equipe*, uma vez que *sabemos que a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional*, como afirma o autor. (grifos do autor).

O que também não quer dizer que apenas os valores elencados serão desenvolvidos, porque a cada conquista obtida pode dar oportunidade para que sejam abraçados outros valores, desde que, seja percebido que devem ser colocados em pauta a necessidade de ser desenvolvido na prática, e isso pode acontecer a qualquer momento, desde que aprovado em assembleia pelos membros que formam a comunidade de aprendizagem.

Podemos verificar nas imagens abaixo como acontece a transição ou construção das Comunidades de Aprendizagem e os pressupostos que a EcoHabitare (que atua como já foi dito antes, em parceria com o coordenador, o Professor José Pacheco), explicita como passos que podem orientar para uma nova configuração de aprendizagem, que nos mostra além de valores, outras situações que podem dar suporte para o nascimento de uma comunidade de aprendizagem, bem como, o planejamento de ações sempre contando com a participação de todos, iniciando **o Ciclo 1- Criar a célula matriz da comunidade**.

Figura 3 – Ciclo 1 - Iniciação: Criar a célula matriz da comunidade⁴³



Fonte: EcoHabitaré Consultoria e Projetos Ltda.

Como nos revela a imagem acima há uma crescente organização do espaço, partindo inicialmente da identificação de educadores consciente, éticos e dispostos a se envolver com a proposta de transformação de atitudes para que se debrucem numa nova expectativa de construção de um novo ambiente de aprendizagem. Na sequência, é reunido estes professores e pensado no espaço a ser transformado, que pode ser uma escola, uma organização não governamental ou outro espaço que possa dar suporte a construção do núcleo de projeto de transformação.

Em seguida, é realizada em assembleia para identificar os valores que a comunidade de aprendizagem acredita que são fundamentais para o desenvolvimento das práticas educacionais e que contemplam as necessidades dos aprendentes envolvidos neste processo. Após a reflexão sobre os valores até a chegada em um consenso, é eleita a matriz axiológica da comunidade de aprendizagem, ficando claro que democraticamente foram eleitos os valores e desta forma todos os envolvidos serão responsáveis para que esta matriz possa ser desenvolvida e respeitada.

Partindo do princípio do pensamento de Paulo Freire (1987, p. 44), quando afirma que **“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”**. (grifos para a pesquisa). Entrelaçados pelos valores e pelo comprometimento uns com os outros, pode ser dito que a educação pautada em valores regula o que dá *alicerce de que aprender*

⁴³ Disponível em: <https://ecohabitaré.com.br/escolas-em-transicao/>.

com o outro, respeitando o outro e se colocando no lugar do outro, pode promover algo que vai além dos conteúdos, das disciplinas.

É preciso que se conquiste em comunidade o estabelecimento de **acordos de convivência, termos de compromissos, convergência entre documentos norteadores**, para que possa ser validada, pautada e consolidada em documentos reguladores da educação nacional, tais como: LDB, BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de **elaborar linhas de base da qualidade da educação**.

Para a consolidação das etapas de transformação é necessário que se tenha o conhecimento de que esta fase:

Integra três ciclos de aprendizagem, que apoiam a criação de comunidades de aprendizagem: Iniciação, Transição e Desenvolvimento. Investiga as bases teóricas e práticas fundamentadoras de uma nova construção social da aprendizagem, o que requer uma reelaboração cultural alicerçada em valores, princípios e acordos pactuados no núcleo de projeto. Isto é: a **INICIAÇÃO da transformação do educador**; a **TRANSIÇÃO da escola com a implementação de dispositivos pedagógicos típicos de uma nova educação**; e o **DESENVOLVIMENTO, com a implantação de um protótipo de comunidade de aprendizagem**. (ECOHABITARE, 2019, grifos para esse estudo).

Com a matriz axiológica definida, porém, não acabada e engessada, é orientado que se faça registros em **cartas de princípios**, que explica e informa as decisões acertadas para que a Comunidade de Aprendizagem tenha seu marco regulatório. *E este marco regulatório tem que estar alinhado com as leis vigentes, visto que possam garantir que tudo a ser feito tenha a base legal e não seja contrária as leis deste país.* Por isso, é preciso estar explicitada na carta de princípios toda a legitimidade que compõe e ampara o funcionamento das Comunidades de Aprendizagem. Assim:

A construção de princípios pela instituição escolar, embasados na constituição federal, em nada afetaria a ordem pública. Muito pelo contrário, auxiliaria o Estado na árdua função de controle e qualidade do serviço público. *A conquista de uma gestão que lidere através dos princípios, é sinônimo da conquista da liberdade de pensamento e consequentemente da verdade inserida em cada um. A consequência disso é que a lei será o reflexo do interesse da comunidade e dos membros da escola no processo da construção do conhecimento. [...] Assim como os princípios tem papéis importantes para o campo jurídico, também podem mudar a realidade da educação atual.* Conclui-se ainda, que esta tarefa será um trabalho realizado através de uma conquista já existente, mas infelizmente ainda não praticada. (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2019, grifos para esse estudo)⁴⁴.

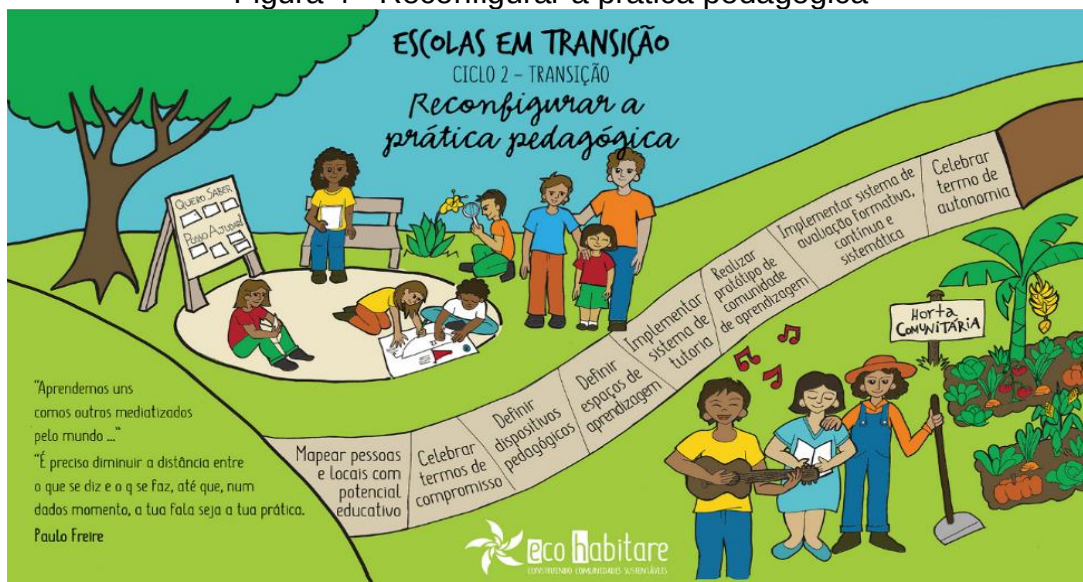
Pois, muito do que os documentos reguladores da Educação Nacional já

⁴⁴ Carta de Princípios (ECOHABITARE, 2019).

trazem elementos que poderiam ajudar a transformar um pouco a escola que temos, porém, falta entre o que está no papel e o que está na realidade a prática, uma prática refletida, dialogada, alicerçada em documentos e direcionadas pelas ações, os documentos por si só não resolve os problemas que surgem no chão da escola, e, os próprios documentos nos dá permissão para que se possa agir com autonomia e regular o que é pertencente como identidade a uma comunidade de aprendizagem.

Por isso, é necessário tomar conhecimento dos documentos reguladores da educação, das leis, da constituição, para que haja a apropriação sobre o que vai ser realizado para que esteja dentro das leis, sem ferir a constituição, mas fazendo uso de todas elas para dar suporte ao que é preciso alcançar. Pois, uma Comunidade de Aprendizagem não pode surgir do nada e do nada continuar, é preciso uma organização documental e humana para que se possa desenvolver tratados, combinados, termos de compromisso e comunicação real entre o que há nas falas de docentes e discentes e o que está descrito em *Projetos Políticos Pedagógicos, Currículos e Regimentos*. Conseguindo realizar estes feitos passa-se para a etapa seguinte, **Ciclo 2- Reconfigurar a Prática Pedagógica**.

Figura 4 - Reconfigurar a prática pedagógica



Fonte: EcoHabitaré Consultoria e Projetos Ltda.

Nesta fase da construção da Comunidade de Aprendizagem, as pessoas envolvidas precisam estar conscientes e já sentindo a mudança que está ocorrendo e o que ainda está por vir. Assim, precisam:

• **Mapear pessoas e locais com potencial educativo**- que podem ser professores ou voluntários em áreas que possam ser utilizadas como fonte de aprendizagem na comunidade, como costura, futebol, teatro, dança, música, canto, dentre outros potenciais que possam estar na comunidade e possam agregar valores e saberes para todos os envolvidos, podendo atrair ainda mais participantes.

• **Celebrar⁴⁵ termos de compromisso**- rever o que foi fortalecido e o que precisa ser feito ou refletido nos termos que foram traçados.

• **Definir espaços de aprendizagem**- as pessoas que fazem parte da comunidade de aprendizagem podem elencar espaços na própria comunidade que possam ser fonte de melhoria na qualidade de vida das pessoas que fazem parte do entorno, bem como, perceber como podem ser agentes modificadores daquele espaço para que o mesmo possa ser aproveitado da melhor maneira por todos que desejem estar nele. Que o espaço partilhado possa gerar múltiplos conhecimentos e atrair olhares para a identidade, para o belo e para a utilidade de aprender sobre qualquer coisa que deseje, no espaço em que queira estar.

• **Implementar sistema de tutoria**- o sistema de funciona com o professor que acompanha o aprendiz nas atividades e projetos a serem desenvolvidos, sem necessitar “dar aula”, é um acompanhamento individualizado nos processos de aprendizagem. Assim:

A essência da educação é o crescimento pessoal, o desenvolver ao máximo as próprias possibilidades: isso é educar-se. É uma tarefa que necessita de ajuda. Para dizer brevemente, **a tutoria bem exercida é a mais eficaz ajuda para a formação completa da personalidade: intelectual, moral, afetiva e cívica dos alunos. Através da comunicação que se estabelece entre professor e aluno, ambos se conhecem melhor e podem dialogar com liberdade para descobrir o projeto de vida mais adequado para o estudante em processo de formação: projeto pessoal, profissional, cívico e finalmente cristão, se cristão o aluno for.** (SIMANCAS, 2004, grifos para esse estudo)⁴⁶.

O acompanhamento é pontual, organizado em um roteiro diário e/ou em um projeto desenvolvido a partir da curiosidade do aprendiz, com visão em múltiplas aprendizagens. Cumprindo uma comunicação entre docente e discente que permite

⁴⁵ (ce.le.brar.) v.td. 1 Comemorar (uma data, um acontecimento) com festa; festejar; **td.** 2 Acolher com júbilo. **td.** 3 Engrandecer, louvar. **4. Levar a efeito.** * “**Manter-se-ia dentro do quarto de Medeiros-enquanto se celebrava a conferência na sala.**” (Eça de Queirós, Alves & Cia.).**td. int.** 5. Rezar (missa). [Conjug. 1 celebrar] * [Do lat. *Celebrare*.]. (BECHARA, 2011, p. 398).

⁴⁶ Entrevista com o professor José Luis Gonzalez-Simancas (Antigo diretor de Gaztelueta, Doutor em Filosofia e Letras (Pedagogia) pela Universidade de Navarra, com tese sobre tutoria, professor com titulação máxima na mesma Universidade de Navarra na matéria Orientação e Didática) em Junho de 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/357031272/A-Importancia-Da-Tutoria>. Acesso em: 14 dez. 2019.

a dialogicidade entre o que se pretende aprender, validando seu projeto de vida, para a vida e para a melhoria das pessoas que estão no seu entorno. Durante e após a tutoria as experiências e conhecimentos podem ser compartilhadas com as demais pessoas e acaba por incentivar o outro a descobrir o gosto em projetos.

• **Realizar protótipo de comunidade de aprendizagem-** Cada Comunidade de Aprendizagem é única, por mais que tenham semelhanças e atendam as crianças, jovens e adultos da mesma idade, a sua identidade é respeitada e a sua cultura é ponto alto para que se elenquem diálogos que podem motivar a criação de novos espaços, novos roteiros, novos caminhos para a aprendizagem. Contudo, conhecer a comunidade de entorno é essencial para desenvolver potencialidades adormecidas e tentar combater o que há de negativo. E como cada comunidade tem o seu contexto, não cabe colocar no manual o que é possível ou não realizar, esta ação tem que ser dialogada e acordada em tratados, combinados em assembleia, para poder então, ser colocado no hall de prioridades a serem desenvolvidas.

• **Implementar sistema de avaliação formativa, contínua e sistemática-** As Comunidades de Aprendizagem precisam, em comum acordo, elencar através do diálogo como vai ocorrer a avaliação do docente, do discente, as novas tomadas de decisões, e também deixar claro como, para quê e para quem serve as avaliações. Podem escolher realizar as três formas e/ou permitir que o estudante demonstre a melhor maneira de expor o que pode aprender. Para as Comunidades de Aprendizagem, a avaliação não é algo que assusta, é um elemento agregador. Não sendo um final, mas uma ação que gera novos inícios.

• **Celebrar termo de autonomia-** É necessário trazer a efeito os tratados envolvendo a autonomia entre docentes e discentes. Esse termo tem que ser retomado todo o tempo e refletido por todos. Para que a autonomia gere responsabilidade e independência nas atitudes pautadas nos valores e no respeito a si e aos outros no que diz respeito a saber decidir, progredir aprender e ajudar o outro a desenvolver atitudes autônomas e responsáveis. Essas ações darão suporte para que seja seguido para o **Ciclo 3- Desenvolvimento, co-criar novas construções sociais de aprendizagem:**

Figura 5 - Ciclo 3 - Desenvolvimento: co-criar novas construções sociais de aprendizagem



Fonte: EcoHabitare Consultoria e Projetos Ltda.

• **Implementar metodologia de trabalho de projeto-** a implementação da metodologia de projeto não está vinculada ao que é habitual nas escolas comuns, que utilizam planos traçados pelos professores e/ou equipes pedagógicas com determinada temática ou data comemorativa para que em determinado período seja desenvolvidas as etapas que foram planejadas e pré-estabelecidas, e que os estudantes precisam colocar em prática. Esta implementação de metodologia de trabalhos de projetos está relacionada com o projeto pessoal e que pode se tornar coletivo se outros se engajarem e tiverem curiosidade para que faça parte do seu roteiro de pesquisa. Como nos aponta Vasconcelos (1998, p. 133): “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autônoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.”

Assim, os aprendentes utilizam a metodologia de trabalho de projeto de acordo com o seu interesse, traçando junto ao tutor, atividades que possam ter o máximo de aprendizagem com maior nível de independência possível.

• **Implementar currículo subjetivo e de comunidade-** Além do currículo formal, é necessário perceber os anseios da comunidade escolar e a comunidade de entorno, visto que, a esta altura de entrosamento, o grau de envolvimento entre todos já permite que se estabeleça saberes, valores, mudanças, e participações das

famílias, da comunidade de entorno para que possam eleger o que se pretende desenvolver na Comunidade de Aprendizagem.

As carências de estímulos artísticos, esportivos, menções de valores, participações de ações para a melhoria dos espaços que a comunidade possui e pode se tornar um potencial a ser desenvolvido para a melhoria de vida das pessoas que estão naquela comunidade e muitas vezes invisibilizadas em espaços que poderiam ser utilizados como espaços de aprendizagem, de lazer e de práticas esportivas, melhorando a qualidade de vida e compartilhando aprendizagens na troca de opiniões e no desenvolvimentos das ações que podem transformar tanto o espaço físico, quanto as pessoas que se dispuserem a colaborar com a criação de novos espaços de aprendizagens.

• **Integrar os sonhos, necessidades e desejos do educando ao currículo formal-** Este momento exige demais da escuta dos docentes para o que motiva o discente a sonhar, ao que impulsiona os aprendentes a se ter a vontade de alcançar o que deseja, para isso, o ato de ouvir e incentivar se torna papel fundamental para que seja alinhado e agregado os elementos **sonhos** e **curiosidade** ao currículo formal. O discente acaba indo pelo caminho do sonho e utilizando o currículo formal para que seja uma escada para a construção da consolidação das vontades pretendidas. Spodek (2010, p. 194), traz a reflexão de que:

[...] Uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. **Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.** (grifos para esse estudo).

Nessa ideia de contemplar em trabalhos de projetos, os aprendentes acabam desenvolvendo o conhecimento de si mesmo, do que gosta, o que sente, e tendo espaço para expor as suas e as suas pretensões, lançando o discente a criar uma perspectiva de futuro e organizar-se para que possa chegar ao sonho que deseja realizar:

[...] as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito de grupo. As múltiplas perspectivas e a reciprocidade relacional, que o trabalho em grupo proporciona, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 103, grifos para esse estudo).

Partindo deste pressuposto acima, é possível imergir sobre reflexões que tragam à tona ações que tornem possível **realizar projetos para o desenvolvimento local sustentável**, colocando em alta o sentimento de que a comunidade precisa estar atenta na sustentabilidade, equilibrando o que é consumido com o que é lançado como rejeitos poluidores, trazendo com isso a **promoção da integração comunitária**, onde todos possam ajudar e perceber que esta ajuda contempla o bem estar social e a aprendizagem coletiva, “ [...] um espaço tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando um espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2011, p. 73).

Fomentando assim, a **implementação do sistema de gestão democrática**, que envolva e permita, de fato, que saia dos papéis e se torne possível que a Comunidade de Aprendizagem junto à comunidade de entorno possa se ouvir e desenvolver ações conjuntas, de interesse comum para que haja a **promoção da criação de redes de aprendizagem e território educativo** e principalmente no que diz respeito a **fazer da escola irradiadora de mudança da educação**, para que estas mudanças possam modificar o entorno, a vida do aprendente e dar condições para novas possibilidades de criações de espaços de aprendizagem.

Em todo esse processo, a presença do professor é de fundamental importância e os desafios que o mesmo tende a enfrentar também não são poucos, visto que a formação docente não dá novos horizontes como perspectiva de mudar o cenário atual, partindo dessa inquietação é preciso compreender como o professor do século atual pode lidar com os desafios que a sociedade tem clamado como urgência na formação de novas conjunturas no sistema educacional.

2.8 A trajetória da formação docente: conquistas e entraves

Estamos vivenciando um momento bastante complexo na educação no Brasil, com a introdução de tantas teorias e metodologias no ambiente escolar, sem nenhuma participação efetiva dos professores, advindas de níveis hierárquicos da máquina estatal, que, muitas vezes, sem conhecimento de causa sobre a realidade vivenciada pelos docentes, chegam como uma surpresa, com a promessa de exterminar ou diminuir os problemas que afligem o cotidiano escolar. Na mesma direção, Moraes (2015, p. 208) acrescenta:

Também não seria possível continuar com as longas jornadas de docência presencial e as discriminatórias e injustas condições de trabalho e de salário que impedem ao professorado de educação básica dispor de tempo necessário para sua formação contínua, já que todo o tempo de que dispõem eles têm de utilizar para seu próprio sustento e o de sua família.

Tais informações – como discutiremos a seguir – chegam à escola sem ao menos terem sido oferecidas formações continuadas para estes docentes. Sem falar, ainda, na ausência de estrutura por parte das escolas em receber os discentes e os docentes, que, várias vezes, encontram as salas sem condições físicas, falta de merendas, ausências de professores, gestores e de uma equipe despreparada para realizar um trabalho de qualidade.

Além de tudo acima citado, surgem, a cada bimestre, soluções para correção e a necessidade de dar conta das intervenções de aprendizagens que deixaram de ser consolidadas por diversos motivos, tais como baixa frequência, dificuldades de aprendizagem, ausência do papel da família, apoio pedagógico, empenho do estudante, apoio psicopedagógico, dentre outros tantos argumentos que fomentam o insucesso escolar. De acordo com Moraes (2015, p. 22):

Tais concepções equivocadas dos processos de conhecer e aprender, que privilegiam apenas um dos elementos estruturantes do ato didático, trazem consigo concepções pedagógicas equivocadas, geradoras de um ensino defeituoso, comprometido com uma prática pedagógica esquizofrênica que separa quem aprende daquilo que se aprende.

Todas essas situações utilizadas como argumentos justificativos para a baixa aprendizagem recaem sobre os ombros dos professores e cabe, portanto, a eles acatar o que a Secretaria de Educação traz como paliativo ou intervenção para que haja o avanço do estudante no processo de aprender.

Entretanto, a realidade do estudante é desrespeitada a todo o momento. Vejamos o caso antagônico da implementação de um currículo que, na maioria das vezes, não foi discutido nem tão pouco agregado à realidade do discente, com o argumento de ser flexível e poder ser adaptado à realidade do estudante, mas que, durante exame externo, não são levadas em consideração as peculiaridades de cada escola, creditando ou querendo fazer acreditar que os conteúdos ali postos à prova são os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na escola durante o período que está sendo avaliado.

Este processo mostra que a grande preocupação ainda está com os números que a escola tem que fazer de aprovações, que bimestralmente haja avanços, independentemente do cenário que este professor desenvolve seu trabalho

pedagógico. Diante do exposto, é inevitável fazer os seguintes questionamentos: O que é levado em consideração nos exames internos e externos? Será que há uma preocupação com a qualidade da formação continuada que os docentes estão recebendo? Está sendo realizada uma escuta com os professores para saber o que lhes falta para a realização do trabalho em sala de aula?

Uma política capaz de complexificar o pensamento político e pedagógico, mas aprisionado pelas jaulas epistemológicas da escola tradicional, pelas rotinas pedagógicas e burocracias institucionais. Burocracias que impedem o desenvolvimento de novas propostas comprometidas com a responsabilidade social da educação e com sua missão transcendental voltada para a ampliação do nível de consciência do sujeito aprendente em relação à dinâmica operacional de sua própria vida. (MORAES, 2015, p. 29).

Pelo que podemos perceber, estes aspectos são ignorados por todos. Como se apenas o número resultante das avaliações fossem o indicativo de que a escola A seja mais eficaz que a escola B, pelo fato de ter conseguido maior nota nas avaliações externas, e só! Quando, na verdade, não se atenta para o fato de que as formações de professores, quanto à graduação, especialização e cursos de extensão, possivelmente estão embasadas numa metodologia vivenciada no século XIX ou XX, quando já estamos no século XXI e esta escola do passado já não serve mais para construir a escola do presente, quem dirá a educação do futuro. Acrescenta Freire (1996, p. 15):

Venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

É preciso que se reveja a escola como um todo e se permita realizar atualização profissional dos professores para que possam, em equipe, fortalecer o sentimento de mudança, de união, de desenvolvimento de valores que permitam aos estudantes e aos professores desenvolverem potencialidades de autonomia e democracia através do diálogo, visando uma educação transdisciplinar. Em uma entrevista dada a Revista Nova Escola, no ano de 2006, Edgar Morin disse:

As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Que a educação possa ser útil na resolução de problemas do dia a dia. Que torne o discente em um ser apto a aprender a aprender, a resolver situações onde o pensamento seja o instrumento de valor maior para a consolidação de novas aprendizagens, sem fragmentação, mas utilizando todas as conjunturas adquiridas na escola e na vida para transformar a própria vida individual e em grupo:

Assim, necessitamos de uma educação integral transdisciplinar nutrida por novas visões conceituais capazes de promoverem um pensamento que não mais fragmente, reduza ou dissocie a realidade. Uma nova proposta educacional que evite a dissonância cognitivoafetiva, capaz de integrar pensamento e sentimento, educação e vida, teoria e prática docente. Uma educação que resgate o diálogo entre os elementos integrantes do triângulo da vida, constituído pelas relações indivíduo-sociedade/natureza; que resgate e valorize a vida no seu sentido mais amplo e, em especial, a reconheça nos ambientes de ensino e aprendizagem, percebendo-a como obra sempre aberta que se autoeco-organiza sempre que necessário. (MORAES, 2015, p. 27-28).

Que esses estudantes e professores possam estar aprendendo a aprender e que a escola precise mostrar qualidade e não somente em provas, em números. A educação do futuro, aliás, do presente requer habilidades que ainda não constam nos currículos escolares, nos projetos políticos pedagógicos e quando constam são menosprezados, pois os professores não receberam formação adequada para buscar potencializar valores:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 18).

Apenas conteúdos já não satisfaz e muitas vezes não são compreendidos pelos estudantes, tampouco pelos professores. Então, por que insistir nisto? Não seria adequada uma nova reflexão sobre o currículo, sobre a formação de professores e possíveis inovações dentro das escolas e dentro das universidades, quando se fala em formação de professores? Refletir o que está sendo realizado na formação dos novos professores, e, ainda mais: o que tem feito as prefeituras, estados e União para melhorar e dar um passo largo e seguro no que diz respeito à melhoria da qualidade das nossas escolas?

2.8.1 Formação docente e os desafios para educação no ensino fundamental, anos iniciais

É comum verificar nas falas dos professores que o objetivo da escola é formar o cidadão para ser alguém na vida, como se o estudante não fosse alguém. Outra fala é que a escola deve formar cidadãos para viver em sociedade. Mas de que forma? Com qual motivação? E para qual sociedade? Sociedade da classe operária? Sociedade burguesa? Estamos imersos na necessidade de adquirirmos rótulos.

Passamos a nos julgar construtivistas e continuamos sem compreender o *construtivismo*⁴⁷. Dizemos que devemos respeitar o tempo de maturidade de cada aluno, mas esperamos que este tempo se dê apenas de modo biológico, onde é necessário que façamos as devidas intervenções. Esquecemos de ousar em nos prepararmos para aprender além do que nos foi ensinado em cursos de graduação, especialização, extensão e nas formações de professores:

Por esse motivo, entendemos que haveriam de se incorporar à formação docente as dimensões criativas e sensíveis da condição humana como eixos transversais permanentes do trabalho educacional. A profissão docente requer pessoas altamente motivadas, criativas, intuitivas, sensíveis, empáticas, pacientes, equânimes, magnânimas e, definitivamente, maduras cognitivamente e emocionalmente. (MORAES, 2015, p. 210).

É preciso vivenciar o que se aprende e que partir disso para poder ir além, sabe-se que a formação do professor não tenha oferecido suporte para atualizar a prática docente, mas é preciso colocar em ação a formação contínua, de oportunizar ao professor condições de poderem refletir a própria prática, para que se possa seguir para mais além. Cabe, portanto, a busca para tornar da ação docente algo pautada na *autonomia e democracia* e isso foi algo que o ensino tradicional não nos ofereceu, sendo um desafio para os professores do século atual. Sobre esta situação, Teotonia (2018, p. 25), nos diz:

Os professores não têm em sua formação o acesso a experiências que norteiam e fundamentam a autonomia na prática pedagógica. Acabando por colaborar com o pensamento de que a escola atual não atende as necessidades dos estudantes. Com isso, a ideia de tornar o aluno o ator principal da sua aprendizagem, da formação de uma pessoa criativa, autônoma e em sincronia com a sociedade contemporânea tem sido um grande desafio para os educadores e pensadores do século atual.

Mas se, o professor, diz que a todo tempo a escola é lugar de formação do

⁴⁷ 1 - Relativo ao construtivismo. 2 - Que ou quem segue o construtivismo. (Dicionário Aurélio online, 2019).

cidadão, é preciso entender que o professor também é cidadão em processo de aprender a aprender. Para Freire (1996, p. 95), “é concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criar que ‘falo’ desses direitos” (grifo do autor).

Portanto, deve-se desenvolver o esforço necessário para adquirir uma *autonomia*⁴⁸ embasada em conhecimento, para que possamos, em diálogo na escola, construir elementos que possam refletir sobre o currículo, a flexibilidade dele e sua aplicabilidade, bem como fazer as adaptações no projeto político pedagógico que chamamos de a vida da escola, mas que, infelizmente, mantemos por anos dentro de uma gaveta e não cobramos da equipe escolar o cumprimento do que foi pré-estabelecido:

É uma prática equivocada que se manifesta pela ausência do cuidado, do afeto, da solidariedade e da sensibilidade em relação aos vínculos escolares, provocando, assim, a emergência do individualismo, da cultura do medo, da cobrança equivocada, da baixa autoestima, da insegurança em relação aos projetos de vida... Com isso queremos destacar quanto nossas crises paradigmáticas afetam as relações do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, ou seja, provocam crises de natureza antropológica ao revelar a existência de um nó górdio entre o ser, o conhecer e o fazer, entre o sentir, o pensar e o agir. (MORAES, 2015, p. 23).

Contudo, como se pode ensinar ao estudante a desenvolver a autonomia que não se tem? Se não foi ensinado ao professor? É preciso aprender a se apropriar do conhecimento para sair da inércia de receptores e para se tornar para questionadores. Mas, há neste quesito a necessidade do preparo para a argumentação, a fim de que seja possível – como prevê o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 – “Garantir o pleno desenvolvimento do educando”, ou seja, “da pessoa humana”, em outras palavras, conforme o que dispõe o Art. 204 da Constituição Federal do Brasil, CF/88:

As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender. (DEWEY, 1979, p. 42).

No que diz respeito às aprendizagens, não é que são menos importantes as áreas de conhecimento, mas precisam ser equivalentes ao que é importante para a vida do estudante. Se o conteúdo é dado sem a reflexão de como pode ser utilizado

⁴⁸ 1 - Faculdade que conserva um país conquistado de se administrar por suas próprias leis. 2 - Liberdade moral ou intelectual. 3 - Independência administrativa.

na vida e para a vida, este se torna inútil e logo será esquecido pela falta de oportunidade de colocar este conteúdo em diálogo com as necessidades comuns ao grupo em que o estudante pertence. Aprender a aprender criará no discente e no docente a oportunidade de refletir os conteúdos, para que servem e qual a sua implicação no dia a dia do estudante:

De que adianta obter determinadas quantidades de informações sobre geografia e história, adquirir a capacidade de ler e escrever se, durante o processo, o indivíduo perde sua alma, perde sua capacidade de avaliar as coisas, de perceber os valores aos quais essas coisas estão ligadas, perde o desejo de aplicar o que aprendeu e, sobretudo, se perde a capacidade de extrair o significado de suas experiências futuras à medida que ocorrerem? (DEWEY, 1979, p. 49).

Nesse sentido, torna-se preciso perceber a maneira de como pode se desenvolver a aprendizagem de maneira autônoma, pois ela não surge do dia para a noite. É preciso a reflexão dos passos que serão dados, a seleção de conteúdos vinculados aos interesses comuns da escola e da comunidade. E este ato só pode ser dado através da escuta, escuta esta que se embasa na *dialogicidade*⁴⁹.

Esse diálogo, quando evidenciado de maneira a desenvolver a escuta de modo igualitário, fomentando a participação e respeitando a opinião de todos os sujeitos até entrar em um consenso, começa a estabelecer uma *democracia*⁵⁰, gerando uma forma mais eficaz nas pretensões de validade, propondo formas de sociabilidades através das forças comunicativas, onde o indivíduo possa ter mais forças de escolha, de maneira ética, respeitosa, ter um diálogo aberto para melhorar a sociedade, a comunidade, a escola e a si mesmo:

A pretensão habermasiana é resgatar o outro da razão, que é a utilização comunicativa das expressões linguísticas que possibilita a existência de uma razão dialógica, comunicativa com finalidade formal de se chegar a acordos e consensos em vista de uma maior humanização dos atores sociais. (MENEZES, 2005, p. 64).

Jürgen Habermas reforçou a necessidade da construção da democracia através da comunhão das quatro pretensões dos pressupostos racionais, implícitos na linguagem: a primeira pretensão é a da inteligibilidade, na qual o conteúdo deve ser claro e de fácil entendimento; a segunda pretensão é a da verdade, no qual a verdade seja o elemento essencial do conteúdo; a terceira forma de pretensão é a

⁴⁹ 1 - Relativo a diálogo ou em que há diálogo. (Dicionário Aurélio online). 5 1 - Governo em que o povo exerce a soberania, direta ou indiretamente. 2 - Partido democrático. 3 - O povo (em oposição à aristocracia). (Dicionário Aurélio online).

⁵⁰ 1 - Governo em que o povo exerce a soberania, direta ou indiretamente. 2 - Partido democrático. 3 - O povo (em oposição à aristocracia). (Dicionário Aurélio online).

sinceridade, na qual se acreditamos no que dizemos, devemos ser sincero aos nossos pensamentos; e a quarta é a pretensão de formação normativa, usando o que se pensa de modo contextualizado e direto, dentro dos parâmetros normativos estabelecidos. Sobre a democracia, Dewey (1979b) afirma:

[...] a causa da democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade. (p. 33).

Continua:

A ideia de democracia é mais ampla e mais completa do que suas possíveis aplicações nos mais felizes dos casos. Para ser realizada, ela deve afetar todos os modos de associação humana: família, escola, indústria, religião. E mesmo no que tange a arranjos políticos, as instituições governamentais são apenas um mecanismo de fixar numa ideia canal de operação efetiva (Ibid., p. 148).

Portanto, é importante que docentes e discentes estejam inteirados e integrados com o desenvolvimento de práticas que possam fomentar a autonomia em decidir, em tomar as rédeas do desenvolvimento educacional e, com parceria com a equipe escolar, docentes, discentes e comunidade, criar estratégias que possam estar dispostas em modo democrático de construção de pilares educacionais e funcionais à aprendizagem que aquele grupo pertence, criando o pertencimento do indivíduo em sua comunidade e relacionando o que pode ser aprendido na escola com o que pode ser utilizado na própria vida e na vida dos pertencentes àquele grupo comum.

A mudança que precisamos ver pode estar atrelada à inovação da maneira de como se conduz a aprendizagem às novas configurações na escola, e pode estar, como vimos, em desenvolver a autonomia e a democracia nos estudantes e nos professores:

A educação é, sem dúvida, um dos caminhos possíveis para a construção de uma nova via civilizatória, um dos instrumentos capazes de regenerar valores, de promover a ética da diversidade e do compromisso com a justiça social. Educação concebida como processo permanente de ação transformadora, tanto individual quanto coletiva, como instrumento capaz de resgatar a dignidade de todo ser humano, qualquer que ele seja, esteja onde estiver. Educação como meta estratégia humanizadora, capaz de ampliar a consciência dos sujeitos aprendentes, em direção a uma maior integração e maturação das relações humanas. (MORAES, 2015, p. 25).

É preciso que se tenha uma consciência de tomada de decisão em comunidade. Concordar subsídios familiares com composições inovadoras, na

tentativa de estabelecer novas reflexões, de promover um currículo mais próximo da realidade, que seja útil ao aumento da mudança no jeito de ensinar, de aprender e de aprender a aprender junto e com o estudante.

É preciso tornar a aprendizagem autônoma, onde todos possam ver a possibilidade de ver conhecimento em tudo e oportunidade de aprender em todos os ambientes e circunstâncias. É claro que, pode-se perceber que ainda existe um despreparo para gerir inovações. Pois, não se teve nas formações de professores o alicerce necessário para que se tornasse possível fazer de maneira diferente. Ainda é muito alto o nível de influência do ato mecânico da advindo industrialização, contudo, revelar talento para despertar para o novo é algo que requer a invalidação de laços que formaram a docência.

Contudo, mesmo sendo um ato dolorido, é extremamente imprescindível a quebra com o modelo tradicional de conduzir as formas de aprender, para que o novo possa vir a existir. Nesta reflexão, cabe salientar que o enfrentamento de mudanças causa um grande mal-estar no ambiente educacional. Moraes (2015, p. 211) afirma que:

Somos plenamente conscientes de que a tarefa é árdua, complicada e lenta, mas a validade de uma proposta ou de um projeto não se mede exclusivamente nem pelo tempo que custa levá-los adiante nem pelos esforços necessários para realizá-los, tampouco pelos resultados. Dá-se, sobretudo, pelo potencial de transformação pessoal e social que faz emergir o milagre de converter as dificuldades em possibilidades. Por essa razão, acreditamos, com profunda convicção, que, para construir a escola criativa e transdisciplinar do futuro, todos nós estamos convocados.

Para isso, fatores que podem favorecer a inovação pedagógica, com a criação de comunidades de aprendizagem, é algo desafiador, pois é preciso ouvir os anseios, adaptar conteúdos, tornar a escola mais próxima das necessidades reais e criar uma perspectiva de um cenário do futuro. Aliás, do presente.

Pois, já é tempo de trazer a escola para a atualidade. É uma necessidade. E mesmo que não se tenha a formação adequada e elementos que possa embasar rumo à quebra de paradigmas fabris, é preciso que os agentes transformadores desta ruptura castradora, que mais exclui do que inclui, a escola que se tornou uma realidade paralela à vida, *possa se tornar a própria vida, a própria comunidade em processo constante de aprendizagem.*

2.9 Os novos paradigmas da educação e as comunidades de aprendizagem

Nesta subseção será discutido os princípios que pode nortear sobre o que se faz necessário para que o processo da formação docente aconteça em Comunidades de Aprendizagem, bem como, os elementos que possibilitam ao professor a oportunidade de refletir e estar com a mente aberta para as mudanças que podem ocorrer durante todo o processo de imersão aos conhecimentos, esses, podem estar contribuindo para a mudança de estratégias e/ou até mesmo as estruturas criadas na formação de professores, pois mensuram as atitudes e a postura do saber, centrada no professor, para partir rumo à uma *nova configuração paradigmática*, que atribua novos sentidos ao ponto de multiplicar as possibilidades, *de estar habilitado para permitir que haja a aprendizagem entre todos os sujeitos envolvidos no processo de aprender a aprender*.

Durante muito tempo no Brasil e no mundo foi utilizado como método de aprendizagem o paradigma⁵¹ da instrução, onde o professor dava aulas expositivas para o estudante, que seguia como mero expectador das observações dadas pelo professor, sem poder contar com a participação e nem tão pouco da concretização do que estava sendo exposto, seja através da fala, ou do imaginário para o real. Ainda há uma má interpretação em torno da mudança em sala de aula pois:

Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, *que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar*. (MORÁN, 2015, p. 27). (Grifos para este estudo).

Contudo, mesmo havendo resistência por parte de *alguns* professores, gestores, coordenadores e secretários de educação, esta tendência está sendo aos poucos modificada nas instituições públicas e particulares. Já existe, *mesmo ainda distante do que se pode dizer como ideal*, profissionais que estão modificando o modo de como *davam aulas* e partindo para uma nova configuração de construção de aprendizagem. Pois, perceberam que não estavam conseguindo atingir os objetivos propostos, mesmo requerendo o mínimo. Celestin Freinet (1995, p. 4), nos propõe a seguinte reflexão:

Os educadores devem, sem mais tardar, tornar consciente dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe, rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que ficou para trás, pôr-se ousadamente a escuta da nova vida, a seu espírito, a suas técnicas, a

⁵¹ (pa.ra.dig.ma) sm.1 Padrão; modelo. 2 Gram. Modelo de conjugação, flexão nominal ou declinação casual. [Do gr. Parádeigma, atos.]. BECHARA (2011, p. 896).

suas obrigações; parar de desdenhar o futuro em nome de uma rotina que nada mais é o freio perigoso à vida ascendente; atualizar-se!

Essa maneira de perceber as possibilidades de mudar o cenário que não tem dado bons resultados possibilita a geração de inquietações entre os sujeitos que formam a escola, bem como, os que fazem parte da comunidade de entorno. Tal insatisfação tem ampliado diálogos sobre a experimentação de novas configurações, diante ao gerenciamento da construção do conhecimento e este pensamento pode estar desencadeando o nascimento de um novo paradigma, a saída do paradigma da instrução para o Paradigma da Aprendizagem.

2.9.1 O paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem

É inevitável falar de educação e deixar de fora o aspecto de como ela é realizada. Como já foi visto, o **paradigma da instrução** se dá através do professor como detentor do saber e os estudantes como ouvintes passivos da ação docente, porém, há muito tempo tem se debatido sobre a postura centralizadora do conhecimento na figura do professor, como se fosse um artefato exclusivo da profissão. Dewey (1959, p. 41), apresenta a argumentação sobre esta maneira de configuração escolar, quando diz que:

Insistir-se nas escolas neste instrumento particular educativo – perigos não apenas teóricos, mas que também se manifestam na prática. Qual a razão por que, apesar de geralmente condenado, o método de ensino de verter conhecimentos – o mestre – e o absorvê-los passivamente – o aluno – ainda persiste tão arraigadamente na prática? Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido na teoria. (Grifos do autor).

Pensar numa educação pautada em forma de monólogo em sala de aula já não comporta a demanda que o estudante traz consigo. Sua vivência fora da escola tem dado embasamento para que se leve questões para dentro da escola, que antes não fazia parte do roteiro de planejamento organizado pelo professor ou pela equipe de coordenação pedagógica. Eram conteúdos que, muitas vezes, ao serem retratados na sala de aula pelos estudantes, repreendia-se, com o argumento de não fazer parte da aula. E que tais considerações deveriam ser colocadas em outro ambiente ou em outra matéria escolar, negando ao estudante o conhecimento que surge do questionamento, da inquietação, da problematização:

Essa escola já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro,

nem mesmo para o presente, ela insiste em um passado caduco, como aquelas velhinhas que, por terem alcançado um sucesso merecido durante sua plena juventude, não querem mudar em nada seu gênero de vida nem a modas que tão certo dera, e amaldiçoam a evolução, ao seu redor, de um mundo condenado. (FREINET, 1995, p. 3).

Essa escola tem sofrido por inúmeras ações externas e está sendo conduzida para a reflexão, pois a crianças e os jovens estão começando a trazer questionamentos que permitem ao professor refletir sobre a importância do que está sendo ensinado e repensando se esta maneira em que a escola processa a aprendizagem tem sido realmente eficaz, diante a demanda que tem recebido de informações e de anseios.

Com isso, é possível perceber a necessidade do diálogo entre estudantes e professores para que possa ser encontrado o ponto em comum, no que se precisa aprender, para quem aprender e o que fazer com o conhecimento adquirido. Tudo isso tem se tornado uma grande necessidade, na verdade, um desafio. Dewey amplia o pensamento quando diz que, “[...] não que se deva restringir **o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse será mais vital e fecundo normalmente articulado com a atividade exercida em comum.**” (1959, p. 41). (grifos para esta pesquisa).

Pois, as próprias as atribuições advindas da atualidade e as necessidades de conhecimento na qual a escola e a comunidade estão imbuídas, apresenta grande influência sobre o *questionamento do que acontece no mundo e a reflexão de como podemos fazer pedagogicamente para que o estudante possa construir a habilidade de lidar com conflitos e problemas que emergem da atualidade e da sua realidade, requerendo urgência na mudança do **paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem.***

Sócrates (469-399 a.c.), em suas ideias, já propunha que a educação deveria acontecer através da reflexão crítica, do pensamento da sociedade, de que o saber e conhecer o que é justo e injusto pode trazer a contribuição para a formação de uma pessoa melhor. Fortalecendo a busca por alternativas que tragam a mudança do pensamento:

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. (MORÁN, 2015, p. 27).

Contudo, há uma grande ansiedade entre os professores sobre as metodologias a serem adotadas nas escolas e entre abordagens de uma metodologia e outra, não se reflete que o problema não está na metodologia por si só, *está na postura de como é mediada e conduzida aos estudantes*. Morán (2015, p. 26-27), amplia o pensamento quando diz que: *“O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”*.

É preciso evitar o modelo que apenas instrui, pois os estudantes, em sua maioria, nem conseguem seguir as instruções. *“A função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola”* (FREINET, 1966, p. 296). Os professores precisam desenvolver algo mais profundo que a oratória e partir para *ouvir mais o que o estudante tem a dizer*, como também, saber o que é interessante para ele, o que causa curiosidade, o que o move.

José Morán (2015, p. 26), remete a reflexão de que *“sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo”*. Para então, poder começar a trilhar o caminho do **paradigma da aprendizagem**⁵²:

A comunicação através da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, através do diálogo do professor com cada aluno e seu projeto, com a orientação e acompanhamento do seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso o professor conversa, orienta seus alunos de uma forma mais direta, no momento que precisam e da forma mais conveniente. (MORÁN, 2015, p. 26).

Como é possível observar, o diálogo é uma grande possibilidade para que haja a mudança de paradigma. Um dos passos iniciais pode ser a criação de assembleias para ouvir o que os estudantes tem a dizer, a criação de projetos que tragam à tona abordagens que são pertinentes a vida do estudante na sua comunidade, a descoberta do que causa curiosidade em sua vida, a mola que será propulsora para o desencadeamento de pesquisas e de novas construções de aprendizagens, principalmente, se os estudantes participarem da elaboração dos projetos, das estratégias de pesquisas e do que pretendem com o mesmo:

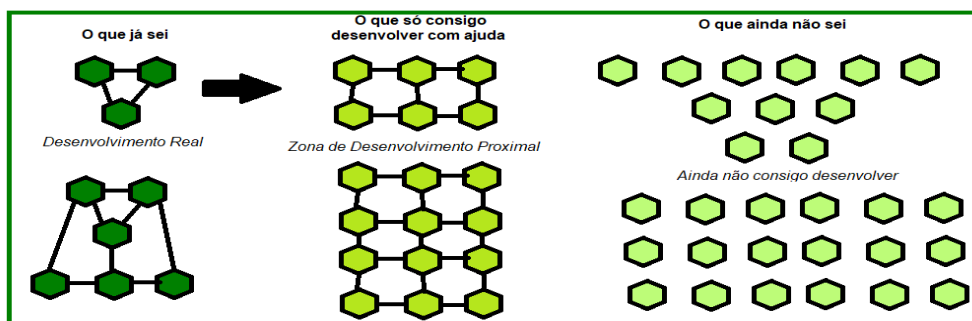
⁵² (a.pre.di.za.gem) *sf.* 1 Ver aprendizado. [Pl:aprendizagens]. [Do fr. *apprentissage*]. (BECHARA, 2011, p. 283). (a.pren.di.za.do) *sm.* 1 Ação, processo de aprender; Aprendizagem. (IDEM, 2011, p. 283).

As qualidades da organização devem resultar exclusivamente da própria organização, do funcionamento regular das relações mútuas que as caracterizam. Não se ensina vida familiar: ela é vivida. Tampouco se ensina a vida social; ela se insere em nossos reflexos, prepara as regras de vida, contribui para a instituição das técnicas de vida. As relações com os outros indivíduos só podem resultar do contato, em geral delicado, dos indivíduos entre si. (FREINET, 1998b, p. 161).

Pode-se observar através da abordagem de Freinet (1980), trazer uma consideração muito importante da ideia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, na sua observação sobre o que o estudante já sabe, o que pode aprender com ajuda de outros e o que ainda não sabe mesmo com ajuda.

O que já sabe está atrelado ao *desenvolvimento real*, ao que já tem contato e faz parte de seu cotidiano, as coisas que ainda não consegue fazer sozinho, mas com ajuda de alguém mais experiente pode desenvolver está ligado a sua *zona de desenvolvimento proximal*- são aprendizagens que estão se ampliando, mas precisam da ajuda de alguém mais experiente para se consolidar, se tornando algo que a criança poderá fazer sozinha- então, é possível dizer que, o movimento de aprender estará sendo sempre entre o *que já sei*, o *que consigo fazer com ajuda* e o *que ainda não sei*. Vejamos o quadro abaixo:

Figura 6 - Exposição de como acontece a ZDP



Fonte: Vygotsky (2007, p. 97).

É possível observar na figura acima, Vygotsky (2007, p. 97), permite que se tenha a reflexão de como é possível realizar consolidações de aprendizagens através da experiência, quando diz que:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

É possível constatar que, a situação abordada é cíclica, considerando o que

já se sabe, partindo para ajuda entre pares para conquistar o conhecimento pretendido, o conhecimento adquirido passa a ser o que *já sei*, dando espaço para o *que não se sabe* fazer parte do contexto de ajuda e aumentar o nível de aprendizagem que o estudante vai transformar em conhecimento real. Sobre a zona de desenvolvimento proximal Bruner (1985, p. 24-25), aborda a seguinte explicação:

Se a criança é capaz de avançar da existência sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o tutor ou o par serve ao aprendiz como uma forma indireta de consciência até o tempo em que o aprendiz seja capaz de controlar sua própria ação através de sua própria consciência e controle. Quando a criança alcança aquele controle intencional sobre uma nova função ou sistema conceitual, é então que ela é capaz de usá-la como um instrumento. Sobre este ponto, o tutor na realidade desempenha a função de “andaime” de tornar a tarefa de aprendizagem possível para a criança, nas palavras de Vygotsky, internalizar conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para controle da consciência.

A compreensão elaborada pelos autores relacionados acima, nos permite ter maior amplitude de como se processa a aprendizagem relacionada em pares e em grupos como também a importância da troca de informações que cada indivíduo partilha, fortalecendo o que aprendeu e desenvolvendo novas aprendizagens a partir de várias estratégias desenvolvidas entre os aprendentes e mediada sempre por quem sabe mais, podendo ser um professor, um tutor ou mesmo outro aprendente. Sobre isso Vygotsky (1991b, p. 83), pontua que:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1991b, p. 83).

Dentro desta perspectiva, é importante relacionar as metodologias que emergem do século atual e estão ganhando ambientes de aprendizagens por estarem diretamente ligadas às aprendizagens construídas em grupo ou em pares e permitem a reflexão de uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas. Teotonia (2019, p. 63), traz a seguinte reflexão:

A resolução de problemas é uma ação muito significativa. A sua importância é mais uma comprovação da existência do exercício da autonomia na escola, além de colocar em prática a ação democrática de, juntos, tomar medidas para solucionar situações que estão atrapalhando o andamento dos espaços da escola.

As questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes são tão importantes quanto a reflexão do **papel do professor diante do paradigma da instrução e o**

paradigma da aprendizagem. A autora citada nos remete a reflexão de que [...] “o respeito pelas ideias dos componentes elenca o amadurecimento da ação responsável de pertencimento à escola como ambiente de aprendizagem e acolhimento” (TEOTONIA, 2019, p. 63).

Para que o desenvolvimento do estudante aconteça embasado em concepções metodológicas é preciso que se possa fomentar no estudante o protagonismo, a autonomia e desencadear valores que possam compor a estrutura do estudante como ser atuante e responsável pelo desenvolvimento da sua aprendizagem, bem como, o desenvolvimento pessoal que engloba o *ser humano e a sua atuação em todos os ambientes, inclusive, na comunidade que pertence*:

Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente. (PACHECO, 2014, p. 28).

Sabendo que as escolas são pessoas e que as pessoas formam a aprendizagem de forma mais dinâmica e eficaz em partilha de conhecimentos, em pares ou em grupo, podemos ter a compreensão de que a comunidade que cerca o estudante tem grande impacto na sua formação intelectual e social. Esta configuração nos permite refletir como o estudante tem o seu papel a ser desempenhado e a sua responsabilidade social na resolução de problemas que emergem da comunidade em que pertence.

Diante disso, se faz necessário pensar sobre como pode se relacionar as ações docentes, discentes, institucionais e cidadã na comunidade em que a escola pertence, *visto que a comunidade de aprendizagem abraça todo o seu entorno, sendo indissociável a escola e a comunidade*.

Portanto, se torna urgente a mudança de paradigma da instrução, para o paradigma da aprendizagem para que possa abrir o olhar para além dos conteúdos presentes nos livros, mas que possam agregar ao sentimento do aprendente de que o mesmo pode desenvolver projetos de vida que estejam ligados a *melhoria da sua vida e da vida que compartilha em comunidade, como ganho para todos os integrantes da escola e da população que comporta a comunidade, ao passo que não consiga se separar uma da outra, onde o estudante possa compreender que ambos os locais irão precisar da sua participação autônoma, protagonista,*

responsável e consciente de que a melhoria coletiva é uma conquista possível.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida por meio de métodos que estão comprometidos com o ponto de vista de Minayo (2007, p. 44) que diz:

[...] a) como **a discussão epistemológica** sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos **métodos, técnicas e dos instrumentos** operativos que devem ser utilizados para **as buscas relativas às indagações da investigação**; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, **a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais** ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (Grifos para esse estudo).

O panorama esboçado pela autora, chama atenção da necessidade de um entrelace entre o caráter epistemológico, o tema e o objeto investigado. Atrelado à isso, deve haver a coerência dessa relação que precisou estar voltada à seleção de métodos, técnicas e instrumentos que serviram em busca do desconhecido que passou a ser desvendado, em outras palavras, para descobrir “uma verdade” ainda não descoberta, às vezes encoberta, ou, uma que carece de ser redimensionada face às mudanças que interferiram para que o fenômeno a ser pesquisado possa ser compreendido a partir do contorno social, cultural, político, educacional, pedagógico que, no caso estrito à essa proposta de pesquisa, se direciona: as “Comunidades de Aprendizagem”. Dada à importância do já afirmado, surge outra observação relevante, apresentada por Minayo-Gómez (2003, p. 118), eles trazem três importantes considerações:

1) Não há nenhum método melhor do que o outro, **o método**, “caminho do pensamento”, ou seja, **o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas**, ou dizendo de outra forma, a **desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo**, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] **a qualidade**, tanto **quantitativa** quanto **qualitativa** depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos. (Grifos para esse estudo).

Com isso, o desafio de se buscar as subjetividades implícitas, de modo atento a observações explicitadas na fala dos sujeitos envolvidos, desde o processo de nascimento até a consolidação das Comunidades de Aprendizagem, no “lócus” pesquisado. Visto que, a profundidade dos fatos do objeto de estudo e dos sujeitos envolvidos no processo é um meio bastante utilizado em pesquisas de campo e permitirá que o investigador possa **se atentar com processo e não apenas com o**

resultado.

3.1 Pesquisa qualitativa

Minayo (2001), nos diz que a pesquisa qualitativa – abordagem qualitativa - trabalha com o universo de significações, crenças, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa permitiu pesquisas em livros, revistas, sites, para melhor compreendermos os acontecimentos históricos educacionais e as relações sociais que puderam indicar os fundamentos, métodos, teoria e percepções filosóficas nas Comunidades de Aprendizagem.

A **abordagem qualitativa** também, permitiu que houvesse processos analíticos que permitiram a interpretação, visando a contextualização de características, elementos, classificações de valor, de emoções, percepções morais e ou culturais, políticas e sociais que singularizem, ou seja, individualizem as percepções a respeito de um fenômeno a partir das palavras emitidas, ou registradas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Vale salientar, que a abordagem qualitativa se debruça sob fenômenos que não são suscetíveis, apenas, ou seja, exclusivamente, pelos métodos e instrumentos de recolha de dados comuns à abordagem quantitativa. Obviamente, que essa consideração, como já afirmado por Minayo (2001; Minayo-Gomez, 2003), não implica em uma natureza de valor, visando afirmar que qualquer uma das abordagens seria melhor que a outra. Longe disso, mas sim, que cada uma está vinculada a uma lógica cuja natureza lhe é peculiar e legítima cientificamente.

3.2 Método de estudo de caso etnográfico

Este método foi aplicado nesta pesquisa para que fosse possível **observar** como os estudantes participam das atividades definidas pelas Comunidades de Aprendizagem. Nesse sentido, se fez necessário o registro dos dados observados durante às observações e registrados de modo escrito, em um “**Diário de Campo**”. Além disso, também, foram registrados os dados **através de conversação**

informal com os “atores sociais”, como responsáveis, professores, coordenadores, equipe gestora e estudantes.

No que diz respeito à recolha de dados, essa foi realizado através da coleta de informações em **questionários semiestruturados**, com questões abertas, para que o sujeito entrevistado possa atribuir respostas de maneira livre, porém, dentro das questões que buscam responder as **Questões Norteadoras e Objetivos Específicos** analisando e interpretando os dados que forem obtidos. Para que seja possível investigar os possíveis **fundamentos, métodos, teoria e/ou percepções filosóficas** nas “Comunidades de Aprendizagem”.

E trata-se de um **estudo de caso etnográfico** pela *longitude geográfica entre a pesquisadora e seu objeto de estudo*, dando a mesma, a possibilidade de permanecer em pesquisa por um tempo menor, no espaço pesquisado, porém aproveitando todo este tempo para a coleta de dados e informações necessárias para que possa desenvolver o estudo pretendido.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90-91), denominam o **estudo de caso etnográfico** como um estudo embasado na observação, cujo foco de estudo está centrado em uma organização particular ou num aspecto particular dessa organização. Os setores focalizados são: um local específico dentro da organização, ou um grupo específico de pessoas, ou qualquer atividade da organização. “Os sujeitos são os atores sociais, ou o grupo natural, ou a microcultura: pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras – partilham uma identidade de grupo”.

É importante, explicitar que na perspectiva de um estudo de caso:

[...] O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. **O estudo de caso** pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que **procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes**, ou **uma perspectiva pragmática**, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33. Grifos para esse estudo).

Como é possível perceber, o estudo de caso está intimamente ligado à promoção da visão de mundo ou sobre o mundo no qual os sujeitos investigados estão imersos. André (1995, p. 51-52) ressalta que se pode dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado:

(1) quando se está interessado numa instância particular; (2) quando se

deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nesse caso, o mundo corresponde à realidade em que eles, os sujeitos estão envolvidos. A relação deles com o universo é passível de investigação, de estudo, de interpretação visando desmistificá-lo, no sentido de compreendê-lo.

Esse estudo está atrelado a natureza básica, de caráter descritivo explicativo, explica Gil (2010, p. 41) que: “Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso”, que corrobora com o tipo de pesquisa adotada, o autor continua dizendo que: “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias”. Atrelando para dar maior substancialidade o corte transversal alicerçando o curto período de tempo em que o pesquisador utiliza para a condução da pesquisa, dando maior suporte ao Estudo de Caso.

3.3 Instrumentos

Esta investigação baseia-se nas práticas pedagógicas, encontradas nas Comunidades de Aprendizagem da Escola Aberta de São Paulo (ANEXO A), este estudo apresenta como instrumento de coleta de dados em Lapassade (2005): **A observação participante, as entrevistas semiestruturadas: instrumento questionário, o diário de campo e a análise documental.**

Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a expressão **observação participante** tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação até ao momento em que o deixa. Enquanto presentes, os observadores imergem pessoalmente, na vida dos locais, partilhando as suas experiências. Contudo, sem interferir nelas, a fim de atuar como observador. Esse cuidado visa conferir aos fenômenos observados, durante às pesquisas de campo, **“in locus”, a fidelidade, a autenticidade que lhes possa conferir credibilidade.**

No tocante, às **entrevistas semiestruturadas** de acordo com Alvarenga (2010), afirma que “a técnica consiste em uma comunicação interpessoal, uma intervenção verbal, mantida entre o investigador e o sujeito ou sujeitos investigados”. Consistindo em realizar algumas pautas ou esquemas preparados antecipadamente para que possa buscar a comunicação sobre o objeto estudado. “Assim como **pode consistir** em *uma conversa livre, sem guia nem esquema*, mas sem descuidar-se do objetivo, o que orienta em rumo dirigir a conversa”. (ALVARENGA, 2010, p. 87). Cabe, portanto, registrar que foi empregado o instrumento questionário constituídos de (15), quinze questões, sendo todas abertas. E sua planificação diz respeito aos objetivos específicos e as questões norteadoras correspondentes.

Se faz necessário determinar um quadro em que estão especificadas por grupo de questões que fazem parte do questionário. A construção do quadro deverá considerar a relação dupla entre: a **Questão Norteadora e Objetivo Específico**, respectivamente.

Quadro 9 - Questão norteadora e objetivo específico

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> ?	1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> . (Consiste na Análise Documental da Proposta Aberta de São Paulo).
2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?	2 – Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.
3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?	3- Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista).
4- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?	4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No caso do uso de **diário de campo** vale situar o seguinte ponto de vista: “é um dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista” (MACEDO, 2006, p. 134).

E permitirá a pesquisadora, realizar anotações sobre o que vivenciou e registrar fatos que foram relevantes à pesquisa, bem como, orientar-se em seguida, com seus registros na pesquisa:

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica. (MACEDO, 2006, p. 195).

Nesse aspecto planejamentos, regimento escolar, relatórios quanto aos dados a respeito dos processos de avaliação atinentes às rotinas da escola, alicerçados em *Lapassade*, o qual afirma, em relação à permanência em campo:

O dado coletado, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provém de muitas fontes, e principalmente da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa ao vivo” com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo dos estudos dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p. 69).

Também, foi utilizado para a investigação a **análise documental da Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo**, em busca de os documentos em busca de evidenciar as possíveis concepções relativas ao conceito que se entende sobre o que venha a ser “Comunidade” na compreensão das pessoas comprometidas com as escolas denominadas de Comunidade de Aprendizagem, para elucidar as bases filosóficas sob as quais a concepção já citada está atrelada.

3.4 Universo – População

Inaugurada em fevereiro de 2019, nasce configurada como comunidades de Aprendizagem. Caracterizada como Instituição Filantrópica, atende crianças gratuitamente, oferecendo escolarização do Ensino Fundamental I, trazendo a perspectiva de uma possibilidade de atualizar a escola para o século XXI, tratando da *dialogicidade*, da *democracia*, da *autonomia* e de ações que possam ser vistas como emancipadoras, no cenário da educação atual. E tal maneira de construir esta configuração escolar sem salas de aulas e disciplinas separadas, em forma de comunidades de aprendizagem, têm trazido inquietações sobre a sua construção, seu (s) método(s), a fundamentação teórica que alicerça tais pensamentos, bem como, as percepções filosóficas que permeia este novo ambiente formado.

3.5 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada inicialmente, com base em bibliografias, consequentemente, seguida na pesquisa de campo na **Escola Aberta de São Paulo**, Rua Santa Crescência 443, CEP.: 05524-020, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Onde foram realizadas visitas aos espaços que se realizam as atividades pedagógicas, observação de como acontecem às intervenções pedagógicas, **“entrevistas” com os professores, coordenadores do projeto e com os responsáveis pelos estudantes e com idealizador desta Comunidade de Aprendizagem, o Professor José Pacheco**. No intuito de perceber e pesquisar os fundamentos, métodos, teoria e/ou percepções filosóficas que norteiam as Comunidades de Aprendizagem.

3.6 Análise dos dados

Para a realização da análise de dados será realizada uma **leitura flutuante**, que de acordo com Bardin (2020, p. 122), [...] “é uma atividade que consiste estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes[...]”. Assim, o tratamento dado ao documento passa pelo olhar criterioso do pesquisador que busca elementos que podem afirmar, negar ou até mesmo fomentar a observação de algo antes que não tenha sido abordado em pesquisas.

Após a leitura flutuante, foi necessário realizar a análise temática, que para Minayo (2007, p. 316), **“a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”**. A autora, descreve que a análise temática ocorre em três fases:

- 1) Pré- análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.
- 2) Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.
- 3) Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

Elaboração das categorias de análises com base nas questões

investigativas e objetivos específicos a fim de hierarquizar grupos focais de elementos identificados nos documentos que poderam ser subordinados a propósitos que convergem ao cerne da pesquisa: **Objetivo geral e questão central**.

Assim, houve **a codificação** e o *tratamento da informação* coletada em atenção à descrição dos dados coletados para que serviram **à análise e discussão dos dados**, com base **na literatura de referência, na epistemologia e na teoria que fundamentam o objeto de pesquisa**.

Para analisar os dados recolhidos, foi aplicado a metodologia chamada de **Análise de Conteúdo**, Bardin (1977; 2011; 2020) numa abordagem qualitativa, não pretendendo mensurar a partir de tabulação numérica e/ou quantificação. Mas sim, analisar o conteúdo que resulta do material que fruto da investigação durante à pesquisa de campo: observação participante, entrevistas, bem como dos documentos suscetíveis à identificação do que se mostrará salutar às questões investigativas, aos objetivos específicos e por sua vez, à teoria, vinculando-a à epistemologia para resgatar elementos substanciais à elaboração de resultados.

Foi pertinente para a pesquisa, as *entrevistas* realizadas, o *diário de campo*, a *análise documental* em função do *objeto de estudo*, para poder estabelecer um processo de confronto analítico com a finalidade de realizar a **Triangulação dos Dados**. Postura que segundo a concepção de Macedo (2004, p. 207) - triangulação **“é um dispositivo onde o pesquisador apela na construção do seu instrumental analítico para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicar um dado fenômeno”**. Para assim, poder averiguar indícios que fundamentam os métodos, a teoria e as percepções filosóficas nas Comunidades de Aprendizagem.

3.7 Alcance da pesquisa

A ideia de garantir uma educação pautada no argumento da “qualidade” conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, art. 205 – “*caput*” tem sido motivo por uma busca intermitente, de instituições educacionais do país, o Brasil, de fomentar essa “qualidade”. Todavia, frente aos processos históricos pelos quais passou a Educação, é compreensível que se tenha, um conjunto muito vasto de pontos de vista, a respeito do alcance da qualidade da educação para todos

aqueles que são assistidos por instituições escolares no país.

Apesar da clareza quanto à busca contínua pela melhoria dos processos formativos de estudantes no Brasil, também, tem se entendido a necessidade de ser compreendido o lugar especial desempenhado pelos processos formativos, voltados à Educação Continuada dentro e fora do ambiente escolar. Também, faz parte dos processos de estudo e análise quanto à eficácia e pertinência de tais processos os programas de formação das universidades do Brasil, no âmbito dos cursos de licenciatura e bacharelado. Esse panorama, tem instigado centros de pesquisa no *“lato-sensu”* e no *“strictu-sensu”*.

Cabe ainda chamar atenção, também, para os órgãos oficiais do Brasil como: o INEP, Instituto Anísio Teixeira, órgão responsável por muitas das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outros. Além desses esforços no âmbito federal, há os esforços estaduais como é o caso do SAEP, Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco. Saliente-se que a maioria dos estados do Brasil têm programas de avaliação relativos à qualidade dos programas de ensino ofertados aos estudantes, visando instituir sistemas de medida de cunho administrativo, para o gerenciamento do problema, mas, tendo em vista o reconhecimento e a elaboração de soluções.

Esse panorama, visando à intervenção e ao redimensionamento dos fatores que têm promovido cerceamentos da “qualidade” da educação pelos sistemas de ensino do Brasil, é que conferem legitimidade à essa perspectiva de pesquisa. Isso porque, as “Comunidades de Aprendizagem” se inscrevem como um caminho possível para auxiliar crianças, jovens, profissionais da educação: professores, coordenadores, supervisores e as instituições oficiais do Estado brasileiro, bem como, as situadas nos municípios, a observar de modo responsivo as experiências bem-sucedidas na oferta e na garantia da qualidade dos processos auxiliares à formação dos educandos, em uma perspectiva *“plena ‘para’ o desenvolvimento dos educandos⁵³”*.

Com isso, em vista, destaque-se o fato de que essa pesquisa tem como grupo que servirá como sujeitos da pesquisa, aqueles que estão diretas ou,

⁵³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, artigo 1º - *“caput”*.

indiretamente, ligados à ação docente do Ensino Fundamental I. Sejam esses educadores de modo geral, ou mesmo, os responsáveis pelas crianças.

Então, os resultados pretendidos por essa pesquisa, têm em vista dialogar com os órgãos oficiais competentes do Estado, assim como, com as universidades e faculdades que estão à frente dos processos formativos no âmbito das licenciaturas, sobretudo, aquelas, atuantes, em cursos de pedagogia. Como também, aqueles que atuam com especialização, pesquisa e extensão. Ainda, dialogar com as secretarias de educação e municipais que trazem consigo a responsabilidade de instituir processos formativos, visando à busca pela qualidade. Por fim, partilhar os resultados em revistas e eventos que se debruçam sobre fenômenos relacionados à educação face à garantia de sua qualidade.

Em síntese, a perspectiva de alcance da pesquisa é localizar informações que possam responder à pergunta central sobre quais os métodos, as teorias e as percepções filosóficas que fundamentam a denominadas escolas Comunidades de aprendizagem.

Utilizando as perguntas norteadoras para que se possa elucidar os anseios sobre o objetivo geral e os objetivos específicos. Visando verificar as respostas encontradas durante a pesquisa, para assim, poder contribuir com a formação de elementos que respondam à pergunta desta investigação. Para que os possíveis resultados possam servir como referência para novas pesquisas educacionais.

3.8 Riscos e benefícios

Riscos: Expor a imagem dos sujeitos investigados sem a devida autorização:
 * Expor os sujeitos pesquisados à situações de constrangimento; * Expor o nome que corresponde a um Direito personalíssimo; * Fazer juízo de valor pejorativo dos sujeitos da Pesquisa. Todavia, ***para prevenir e desconstruir esses riscos*** bem como outros aqui ignorados, foi motivo de estudo, durante à elaboração dos instrumentos de pesquisa a Resolução 466/2012; 510/2016 e 580/2018, assim como o Acordo de Nuremberg, *será apresentado os termos de sigilo e de autorização de dados e imagens, que possam servir como asseguradoras das informações captadas para esta pesquisa, tomando principalmente, o cuidado para que seja firmado o compromisso entre os participantes da pesquisa para que seja mantido os acordos evitando os riscos de que alguma situação constrangedora possa ser*

atribuída aos colaboradores desta pesquisa. Inclusive, será dado um relatório da amostra colhida e/ou relato e entrevista, para que os participantes não se sintam ofendidos ou traídos com a abordagem retratada, só depois disso é que será publicado os dados coletados.

Benefícios: A ideia de garantir uma educação pautada no argumento da “qualidade” conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, art. 205 – “caput” tem sido motivo por uma busca intermitente, de instituições educacionais do país, o Brasil, de fomentar essa “qualidade”. Todavia, frente aos processos históricos pelos quais passou a Educação, é compreensível que haja, um conjunto muito vasto de pontos de vista, a respeito do alcance da qualidade da educação para todos aqueles que são assistidos por instituições escolares no país. Apesar da clareza quanto à busca contínua pela melhoria dos processos formativos de estudantes no Brasil, também, tem se entendido, a necessidade de ser compreendido o lugar especial desempenhado pelos processos formativos voltados à Educação Continuada dentro e fora do ambiente escolar.

Também, faz parte dos processos de estudo e análise quanto à eficácia e pertinência de tais processos os programas de formação das universidades do Brasil, no âmbito dos cursos de licenciatura e bacharelado. Esse panorama, tem instigado centros de pesquisa no “lato-sensu” e no “strictu-sensu”. Cabe ainda chamar atenção, também, para os órgãos oficiais do Brasil como: o INEP, Instituto Anísio Teixeira, órgão responsável por muitas das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outros. Além desses esforços no âmbito federal, há os esforços estaduais como é o caso do SAEP, Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco.

Saliente-se que a maioria dos estados do Brasil têm programas de avaliação relativos à qualidade dos programas de ensino ofertados aos estudantes, visando instituir sistemas de medida de cunho administrativo, para o gerenciamento do problema, mas, tendo em vista o reconhecimento e a elaboração de soluções.

Esse panorama, visando à intervenção e ao redimensionamento dos fatores que têm promovido cerceamentos da “qualidade” da educação pelos sistemas de ensino do Brasil, é que conferem legitimidade à essa perspectiva de pesquisa. Isso porque, as “Comunidades de Aprendizagem” se inscrevem como um caminho possível para auxiliar crianças, jovens, profissionais da educação: professores,

coordenadores, supervisores e as instituições oficiais do Estado brasileiro, bem como, as situadas nos municípios, a observar de modo responsivo as experiências bem-sucedidas na oferta e na garantia da qualidade dos processos auxiliares à formação dos educandos, em uma perspectiva “plena ‘para’ o desenvolvimento dos educandos”.

Com isso, em vista, destaque-se o fato de que essa pesquisa tem como grupo focal, aqueles que estão diretas ou, indiretamente, ligados ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Sejam esses educadores de modo geral, ou mesmo, os responsáveis pelas crianças. Assumir esta responsabilidade, coincide com o fato dessa etapa hoje, estar vinculada à etapa de avaliação do Exame Nacional da Alfabetização do INEP – MEC – Brasil. Então, os resultados pretendidos por essa pesquisa, têm em vista dialogar com os órgãos oficiais competentes do Estado, assim como, com as universidades e faculdades que estão à frente dos processos formativos no âmbito das licenciaturas, sobretudo, aquelas, atuantes, em cursos de pedagogia.

Como também, aqueles que atuam com especialização, pesquisa e extensão. Ainda, dialogar com as secretarias de educação e municipais que trazem consigo a responsabilidade de instituir processos formativos, visando à busca pela qualidade.

Por fim, partilhar os resultados em revistas e eventos que se debruçam sobre fenômenos relacionados à educação face à garantia de sua qualidade, devolvendo para a comunidade pesquisada o estudo realizado e as respostas encontradas à respeito da pergunta central: sobre quais os métodos, as teorias e as percepções filosóficas que fundamentam a denominadas escolas Comunidades de aprendizagem, colocando-a em destaque no cenário nacional de Educação, assim como, os indivíduos participantes sobre a importância dos mesmos para este estudo.

3.9 Ética na pesquisa envolvendo seres humanos

Esta pesquisa está comprometida com o respeito ao cumprimento do que está prevista na Resolução vigente do CNS. Atualmente a vigente é a Resolução Nº 466/2012; e na Resolução Nº 510/2016; e 580/2018. Vale salientar que também, foi motivo de estudo o ***Acordo de Nuremberg***.

4 ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS

Este capítulo está em diálogo com as informações e esclarecimentos definidos na etapa reservada à Metodologia. Convém, reafirmar que o tipo de pesquisa desenvolvido, em meio à Pesquisa de Campo foi o **Estudo de Caso** Etnográfico, embasada em Laurence Bardin (2008; 2011; 2020).

Com isso em mente, registre-se aspectos quanto a ordem a ser seguida nessa etapa comprometida com a construção das etapas de descrição dos dados; análise dos dados e discussão dos dados. Inicialmente, será elaborado tais etapas com o intuito de analisar o **documento**: Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo. Quanto à construção das etapas analíticas serão utilizados quadros em que irão figurar recortes feitos no documento, considerando a **regra da exaustividade, da homogeneidade, da representatividade**, conforme a delimitação de Bardin (2011). **Na sequência**, os dados recortados são o resultado da leitura flutuante, que permitiu a construção de processos favoráveis à **codificação**, tendo em vista o objetivo específico número (01), um e a questão norteadora (01), um. Esse processo fez surgir as **unidades de registro**⁵⁴ que permitiu por sua vez, os processos de recorte que constituíram a **codificação** e assim, **as categorias de análise** também, atrelando às mesmas questões: cada objetivo e questão norteadora correspondente.

É significativo esclarecer que a etapa descritiva pretende garantir aos leitores dessa pesquisa contato com as “unidades de registro”, a saber: **a palavra**⁵⁵; **o tema**⁵⁶, que servirão aos recortes, que por sua vez, irão figurar nos quadros descritivos, analíticos e, eventualmente, para a etapa de discussão teórica e epistemológica.

⁵⁴ [...] a unidade de registro existe no ponto de interseção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos), embora pareça difícil, mesmo existindo correspondência, procurar fazer um recorte de natureza puramente formal, na maioria das práticas pelo menos na análise temática, categorial e frequencial [...] (BARDIN, 2011, p. 136-137).

⁵⁵ [...] A palavra: é certo que a “palavra” não tem definição precisa em linguística, mas para aqueles que fazem uso do idioma corresponde a qualquer coisa. Contudo, uma precisão linguística pode ser suscitada se for pertinente. Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (*symbols* em inglês); pode igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas e palavras vazias; ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios (...) a fim de se estabelecer quocientes. Bardin (2011, p. 134).

⁵⁶ Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. Bardin (2011, p. 135).

Com esses esclarecimentos, dar-se-á início a etapa descritiva e, na sequência a analítica relacionado à análise documental do documento: **Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo.**

4.1 Análise documental

O documento selecionado serve para determinar as possíveis respostas para a **Questão norteadora 1:** Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*? E corresponde também, ao **Objetivo Específico 1:** Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Antes de ser apresentado qualquer recorte elaborado no documento já identificado, considera-se salutar às intenções que fazem parte da atmosfera de um estudo que tem em vista caracterizar uma proposta pedagógica filiada à ideia de comunidade de aprendizagem, que seja considerado semanticamente, dois termos que constituem elementos essenciais dessa expressão: **comunidade** e **aprendizagem**.

Para atender a proposta de contextualizar a linha de raciocínio que será construída, no que diz respeito a análises em busca do conteúdo que é inequivocamente revelador daquilo que é essencial à essa proposta. Vale lembrar também: na etapa de estudos prévios, visando determinar os antecedentes científicos para essa pesquisa, bem como para chegar-se à construção do instrumento de pesquisa, a saber o questionário semiestruturado, deu-se predileção por explorar uma imersão acerca do que se liga à ideia de *comunidades no tocante ao caráter antropológico, sociológico e filosófico desenvolvido nos capítulos de revisão de literatura desse estudo*. Essa ação necessária diz respeito à necessidade de ser delimitado um conjunto de considerações prévias que são correspondentes à compreensão comum sobre a expressão.

Além disso, a análise de conteúdo sendo um método explanatório e, por isso, interpretativo, e que por essa razão precisa obrigatoriamente, determinar “o” ou “os” contexto (s) salutareis às considerações que são favoráveis aos interesses definidos para essa pesquisa. E, claro que, os esforços empreendidos tem em vista, dar um caráter substantivo àquilo que for considerado pela instituição pesquisada como sendo: comunidade de aprendizagem.

E, obviamente, sem como isso desejar dar validade a juízos de valor, comprometidos com supervalorizar ou depreciar a proposta institucional. Longe disso, a intenção tem a ver com delinear mais um esforço em busca da oferta e garantia de uma educação de qualidade com foco no que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já em seu caput. Bem como outros elementos tipificados na citada legislação que soa como parâmetro oficial para o Estado brasileiro. Sobretudo, por ser dele o dever de garantir a educação como elemento basilar da instituição e manutenção dele.

Inicialmente, será considerado que: o termo comunidade, será dimensionado a título de contextualização pelo registro desse verbete, recorrendo a sua forma etimológica. E por uma questão de objetividade argumentativa, evitando uma argumentação que seja encarada como lugar comum, optou-se por não tecer comentários de cunho etimológico a respeito da palavra “aprendizagem”, visto que ela, não é determinante em si mesma no âmbito dos interesses desse estudo. Outrossim, é mister tornar explícito que o papel caracterizador do verbete “comunidade” é que figura como elemento distintivo e constitui uma identidade a um modo singular de construção de situações de aprendizagem por uma determinada instituição, no caso a EASP. Que é lócus em que essa pesquisa foi realizada e, é de autoria dela o documento que será alvo das etapas em que a análises serão elaboradas.

A partir dessas considerações, serão apresentados quadros de análise, que consistem em quadros descritivos, onde há recortes feitos após o processo de leitura flutuante, tendo em vista, as considerações que foram consideradas compatíveis com a proposta da pesquisa. É importante registrar que haverá uma sucessão de quadros, seguindo a seguinte lógica:

- **Quadros descritivos**, que registram os enunciados, ou seja, temas condizentes à proposta definida pelo objetivo e questão norteadora, seguidos de;
- **Quadros analíticos**, que são organizados pelos mesmos recortes, mas que, figuram como unidades de registro e passíveis de codificação e, por essa razão são constituintes de categorias de análise, que irão por sua vez, permitir elaborar a etapa comprometida com a discussão dos dados com base na teoria subjacente à epistemologia.

Cabe tornar claro que todos os quadros serão identificados por numerações cardinais, seguindo a ordem crescente. Desse modo, será perceptível a constatação de sessões compatíveis com categorias de análise, que são por sua vez, atribuição de identificação nominal com base em cada um dos objetivos específicos e questões norteadoras.

4.1.1 Mapa resultante da leitura flutuante

Recortes feitos após a Pré-análise, que **“é a fase de organização propriamente dita.** [...] tem por objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 2020, p. 121, grifos para esse estudo). Sendo imprescindível no processo de disposição do que pode ser utilizado de maneira pertinente à pesquisa, especialmente no que diz respeito à finalidade da Leitura Flutuante⁵⁷. E, consecutivamente, se dá a identificação do Tema, que será suscetível aos compromissos analíticos.

A esse respeito Bardin (2020, p. 122), afirma que: “Fazer análise temática consiste em descobrir os **“núcleos de sentido”** que compõem a comunicação e cuja **a presença, ou frequência⁵⁸ de aparição**, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido”. Desta maneira foi possível analisar e elencar eixos de análises, em busca de responder a Pergunta Norteadora 1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*? E buscar correspondências para o que se destina realizar para satisfazer o Objetivo Específico 1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*. Os eixos abaixo, orientaram a análise do documento Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo:

1º Eixo de análise: Conceito de Comunidade de Aprendizagem.

2º Eixo de análise: Matriz axiológica de Comunidades de Aprendizagem.

⁵⁷ [...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre os materiais análogos.

⁵⁸ [...] a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (**válido em certos casos e, noutros não**) seguinte: **a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição.** (BARDIN, 2020, p. 134, grifos nossos).

3º Eixo de Análise: Planejamento de Projetos de Aprendizagem.

4º Eixo de análise: Tutoria.

5º Eixo de análise: Equipamentos do estado em comunhão.

6º. Eixo de Análise: O Currículo e a percepção de valores em diálogo com a BNCC.

Elaborados esses esclarecimentos, cabe registrar ainda que cada quadro foi apresentado explicitamente pelo caráter de correspondência com o parâmetro desempenhado por cada questão norteadora e, respectivamente, por cada objetivo específico. Essa postura visou construir a atmosfera em que a presunção a que cada etapa descritiva ocupou, atrelada ao propósito de construção dos processos de codificação, com vistas a determinação das unidades de registro; por conseguinte a determinação do tema. É desse processo que advém a constatação de elementos que desempenham o papel nas etapas em que se refere à categorização.

É importante, ainda salientar que, há quadros de cunho descritivo, que estão comprometidos com (02), duas perspectivas eleitas para a construção das etapas sob as quais as etapas descritivas foram cumpridas:

Garantir ao leitor da pesquisa condições não apenas, de identificar por meio da leitura os recortes feitos a partir do estudo das fontes de onde foram realizados os recortes, para que esses viessem a figurar como elementos em nível de compilação. Portanto, garante-se ao leitor o acesso de recortes em que as unidades de registro são maiores em números de elementos do que aqueles que sofrerão o tratamento, que servirá a codificação a favor da linha interpretativa, em absoluta convergência as possibilidades e perspectivas do recorte, dos elementos que consistiram como tema. Seguindo é claro, a obediência da definição metodológica.

É indispensável lembrar ao leitor que as etapas descritivas irão obedecer a sua correlação com os objetivos, ou seja, a sistematicidade que foi empregada em uma etapa descritiva, por sua vez, é retomada nas demais etapas. Até porque a descrição atende ao compromisso firmado pelo objetivo geral e a questão central subjacente, e ambas inerentes à legitimidade do problema definido, que representa motivo maior em todas as etapas da pesquisa realizada.

Outro aspecto constitutivo da construção das subseções atende à caracterização, que favoreça às análises e discussões com base em (06), seis eixos de análise, como já delineado. Então, face aos processos descritivos dá-se os

primeiros quadros favoráveis ao primeiro eixo: **1º Eixo de análise:** Conceito de Comunidade de Aprendizagem.

Então, cada quadro é encabeçado pelas designações acima: questão norteadora e objetivo específico. Com isso definido, segue a primeira etapa subordinada à primeira questão norteadora, identificado pelo algarismo: numeral 1, seguido pelo mesmo numeral, identificado o objetivo específico correspondente.

4.1.2 Quadros de análise do documental: etapa descritiva

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1 - Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 10 - Objetivo do quadro

1º Eixo de análise: Conceito de Comunidade de Aprendizagem.	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º recorte: Para isto, acreditamos que as escolas precisam dialogar com o meio em que estão inseridas, compreendendo-se como pólos de desenvolvimento local de suas comunidades, centros de produção de cultura, de conhecimento, de artes, de ciência, de esportes, de qualificação profissional. A escola precisa ser uma construção coletiva e colaborativa de sua comunidade de estudantes, professores e familiares, transformando assim as escolas em verdadeiras Comunidades de Aprendizagem. Visão embrionária acerca da delimitação a respeito de percepções sobre Comunidades de Aprendizagem. 2º § p. 7	[...] “pólos de desenvolvimento local de suas comunidades” [...] [...] “centros de produção de cultura, de conhecimento, de artes, de esportes, de qualificação profissional. [...] “Comunidades de Aprendizagem”. [...] 2º § p. 7
2º recorte: (...) O acesso pelo Portão P1 (Av. Prof. Francisco Morato) leva diretamente à Administração do Parque e ao Espaço de Convivência, uma área voltada para atividades comunitárias e de celebração. Diversos esportes podem ser praticados na Quadra Poliesportiva enquanto o Skatepark comporta atletas amadores das modalidades de skate (street e bowl), patins e BMX. Os Campos de Futebol são circundados por uma extensa pista de k, caminhada, onde também é possível encontrar a Sede dos Pequeninos do Jockey – voltado para a formação de base de jogadores de futebol – e Equipamentos de Ginástica disponíveis também para uso da melhor idade. 2º § p. 16	[...] “Administração do Parque e ao Espaço de Convivência, uma área voltada para atividades comunitárias” [...]. 2º § p. 16
a) Organizar uma estratégia para o desenvolvimento do trabalho em assembleias semanais em conjunto com toda a comunidade escolar; Item a) p. 16	[...] “uma estratégia... assembleias semanais [...] com toda a comunidade escolar.” Item a) p. 16

i) Realizar duas vezes no ano mostra de Projetos Pedagógicos aberta à comunidade e familiares; Item i) p. 17	[...] “mostra de Projetos Pedagógicos aberta à comunidade” [...] ;
k) Realizar o espaço comunitário , em pelo menos 1 bairro próximo, para horta comunitária e espaço de lazer . Item k) p. 17	[...] “o espaço comunitário [...]1 bairro próximo [...] horta comunitária e espaço de lazer” [...] Item k) p. 17

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Este primeiro recorte possibilita a visão que é apresentada no documento, em que é ressaltado o respeito e a preocupação em deixar explícito a necessidade de realizar a inserção da comunidade de entorno. Isso por considerar suas potencialidades e de como essas potencialidades podem agregar por meio de suas características. No entanto, esse processo respeita a peculiaridade e as potencialidades, que podem fomentar aprendizagens diversas para dentro da comunidade de aprendizagem. Esse ponto de vista, visa inserir o que da comunidade de entorno é salutar de ser identificado, assim como a descoberta de maneiras pertinentes em que processos de cooperação entre ambas pode ser útil à constatação de [...] “polos de desenvolvimento local de suas comunidades” [...].

Há a designação de “pólos”, por tratar-se de elementos que possam trazer reflexões para dentro da comunidade de aprendizagem, no tocante a percepções acerca de assuntos que tragam significado para aprender por meio do que pode ser vivenciado para além dos limites físicos e historicamente, ligado à ideologias conservadoras e estanques que conceberam a escola, como uma instituição aparentemente como sendo disseminadora de rotinas cuja lógica figurou como sendo constituída por “um fim em si mesma”, ou limitadas “aos muros da escola”.

Em discordância com a existência e atuação de uma instituição comprometida com o “desenvolvimento pleno do educando”, especialmente, constituídos de valores marcados pela “dignidade humana”, conforme reza o caput da LDB 9394/96.

Na verdade, na etapa em que os processos de análise dos dados, que antecedem à discussão com base teórica sem perder de vista o caráter epistêmico, será possível perceber que há nesse processo que está comprometido com o reconhecimento de elementos na comunidade de entorno, que permitem a contextualização da aprendizagem, consistindo que, ativamente, seja realizada a participação dos sujeitos assistidos pela comunidade de aprendizagem, com o intuito de ampliar as perspectivas de visualização e apreciação do mundo, em suas diversas facetas, que não apenas ligada à biológica.

Há que se ter em mente, o papel estruturador de uma sociedade construída ao longo da história por uma humanidade comprometida com a construção e modelos de desenvolvimento social que elide há séculos e paulatinamente, todos os demais mundos:

comuns aos biomas em crise, a vida como um todo. Portanto, haver um modelo de educação que tem como primordial a relação cooperativa e responsiva de fato pode redimensionar o sentido contemporâneo do que se tem compreendido como sendo “comunidade”. Ou melhor ainda: viver em comunidade é resgatar uma responsabilidade com o todo – holística.

Com essas ponderações que desenvolvem os “porquês” da eleição dos recortes: da definição de cada tema, da determinação dos elementos, que em cada um deles figurou como codificação, tem em vista poder evidenciar a responsabilização em desenvolver atividades de aprendizagem para uma configuração mais abrangente, **coletiva**, de **movimento constante**, para isso:

A solução evidente seria a criação de uma forma de compromisso, uma atitude crítica, compensada por **uma organização escolar que se aproximasse do ideal, sem perda de contato com a realidade. O fato é que o indivíduo não forma personalidade no vazio social.** E como a influência da sociedade é muito mais poderosa que a da escola, a necessidade de ênfase da organização escolar na forma de um ideal novo de sociedade é evidente, acompanhada de um processo crítico que compense a influência extra-escolar. (LIMA, 1969, p. 53, grifos para esse estudo).

É pertinente evidenciar a ideia do Lauro de Oliveira Lima, que no livro Educar para Comunidade, traz à tona a importância da escola estar diretamente vinculada com a sociedade, enaltecendo que a formação do indivíduo **“não se dá no vazio social”** Lima (1969).

É importante registrar nesse sentido que seria preciso utilizar a influência que a comunidade de entorno mobiliza, seus saberes, sua identidade e com isso, pode potencializar a aprendizagem. As escolas passariam a ser constituídas dos anseios contidos nela. Principalmente, reorganizando a maneira de como a comunidade de entorno pode ressignificar a formação de uma escola mais atenta ao individual e ao mesmo tempo reelaborar a percepção de coletividade. Essa intenção segundo os registros no documento venha atender as necessidades aspiradas a partir da individualidade do ser. Essa constatação descritiva em caráter substantivo, posto que se pretende dar forma à ideia, ao ponto de vista inerente ao documento, que face a isso, se pode refletir com a expressão registrada no documento Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo (2019, p. 7) quando explicita que, [...] “A escola precisa ser uma construção coletiva e colaborativa de sua comunidade de estudantes, professores e familiares, transformando assim as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem” [...].

Esta Proposta Pedagógica revela a preocupação com o que pode ser proporcionado através do vínculo advindo de abordagem curricular, reconhecendo a oportunidade de provocar o conhecimento de maneira aberta, com base em diálogos com **a comunidade de**

entorno, reconhecendo-a como [...] “**centros de produção de cultura, de conhecimento, de artes, de esportes, de qualificação profissional.** [...] (Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo).

Para esse reconhecimento é de suma importância que a escola esteja disposta a desenvolver esse olhar para a comunidade, dando espaço de fala e de conhecer o entorno, corroborando para que ela seja elemento crucial para que se possa trazer as potencialidades existentes e vislumbrar o que se propõe unir as necessidades dos alunos, professores, família e comunidade, às características potenciais dela: da comunidade de entorno.

Em continuidade ao 1º eixo:

Quadro 11 - Comunidade de entorno

1º Eixo de análise: Conceito de Comunidade de Aprendizagem.	
Tema: codificação	Palavra: codificação
2º recorte (...) O acesso pelo Portão P1 (Av. Prof. Francisco Morato) leva diretamente à Administração do Parque e ao Espaço de Convivência, uma área voltada para atividades comunitárias e de celebração. Diversos esportes podem ser praticados na Quadra Poliesportiva enquanto o Skatepark comporta atletas amadores das modalidades de skate (street e bowl), patins e BMX. Os Campos de Futebol são circundados por uma extensa pista de k, caminhada, onde também é possível encontrar a Sede dos Pequeninos do Jockey – voltado para a formação de base de jogadores de futebol – e Equipamentos de Ginástica disponíveis também para uso da melhoridade. (2º § p. 16).	[...] “Administração do Parque e ao Espaço de Convivência, uma área voltada para atividades comunitárias” [...] (2º § p. 16)
b) Organizar uma estratégia para o desenvolvimento do trabalho em assembleias semanais em conjunto com toda a comunidade escolar; (Item a, p. 16).	[...] “uma estratégia... assembleias semanais [...] com toda a comunidade escolar.” [...] (Item a, p. 16).
i) Realizar duas vezes no ano mostra de Projetos Pedagógicos aberta à comunidade e familiares; (Item i, p. 17). k) Realizar o espaço comunitário, em pelo menos 1 bairro próximo, para horta comunitária e espaço de lazer. (p. 17)	[...] “mostra de Projetos Pedagógicos aberta à comunidade” [...] ; (Item i, p.17). [...] “o espaço comunitário [...]1 bairro próximo [...] horta comunitária e espaço de lazer” [...] (p.17).

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No **segundo recorte**, reforça o ideal comunitário⁵⁹, quando trata da necessidade

⁵⁹ Adjetivo. Relativo à comunidade, que é comum a vários indivíduos. Realizado ou idealizado por várias pessoas, geralmente por quem vive ou compartilha do mesmo espaço, território, sociedade: trabalho comunitário. Em que há um sentimento social, com a participação de várias pessoas. [Jurídico] relacionado com a comunhão, com o patrimônio comum de bens. Etimologia (origem da

notória para a tomada de decisões quando ressalta que há [...] **“uma estratégia... assembleias semanais [...] com toda a comunidade escolar.”** (Item a) p. 16). Segundo o documento, nas assembleias são decididas as ações e novos passos que a escola pode dar, bem como, a realização de processos visando à avaliação do que está acontecendo, com vistas a dialogar com o que se pode fazer para melhorar no atendimento às necessidades da escola e da comunidade que acabam sendo constituídas de correspondências e convergências que acaba por manifestar imbricação, dadas as suas singularidades. Lima (1969, p. 41), afirma que “não se pode adiar para depois do período de escolarização a decisão sobre a **participação no processo social**. Participação é algo que se deve aprender”. (grifos para esse estudo). E continua:

O exemplo que nos fornece a dinâmica de grupo ilustra bem como a influência social requer uma prévia **integração do agente no organismo** que se deve ser influenciado. E esta integração não pode ser capciosa e sem generosidade, **uma vez que o grupo tem profunda sensibilidade para diagnosticar as interferências de fora: é justamente por isso que é um grupo.** (IDEM, grifos para esse estudo).

O documento: Proposta pedagógica da Escola Aberta de São Paulo coloca **em vários tópicos** a importância da visão sobre a comunidade de entorno. Vale a pena destacar que essas concepções receberão maior atenção nas etapas de análise e discussão do eixo em ocorreu a compilações de compromissos da instituição cujo documento figura como fonte de dados, assim como a relação que os recortes elaborados neste documento, a saber: tema e termos: palavras cuja “presença” e “frequência” permitiram a determinação não apenas desse eixo aqui em desenvolvimento, mas também dos demais eixos. Eles serão também dimensionados nas etapas de análise e discussão visando estabelecer relações com o postulado paradigmático e, claro teórico.

Porém, já é prudente notar que a Comunidade de Aprendizagem é configurada segundo o documento pela participação ativa. E ela é compreendida pela manifestação de momentos pontuais e em momentos livres. Observe essa ponderação provisória no seguinte trecho recortado no quadro anterior, os trechos a seguir fazem parte da constatação de que há uma manifestação explícita de palavras, termos cognatos da palavra comunidade, nos seguintes recortes, que reproduzem a identificação pertinente à materialidade do modo como se encontram

no documento, a saber: (**Item i p. 17; Item K, p. 17; Item K, p. 17**). Neles é possível constatar às expressões derivadas: comunitário; comunitária; comunitária.

Cabe salientar que houve as relações de expressões determinantes, ou seja, de cunho adjetivo, quando as expressões derivadas de palavra comunidade ou seja, cognatas⁶⁰ à essa palavra, estão associadas à: “(...) Projetos Pedagógicos aberta à comunidade”; (...) “o espaço comunitário” e “horta comunitária”. Há uma variação pelo uso de um termo que de acordo com o contexto pertence a uma palavra do mesmo campo semântico: “bairro”, que se encontra associado à caracterização “próximo”, fato que essa expressão diz respeito à uma faceta da denominação no documento como: comunidade de entorno. Que evidentemente, é próximo.

Portanto, a etapa destinada ao desenvolvimento das reflexões analíticas irá retomar tais idiossincrasias para permitir a elaboração das associações cuja fundamentação foi eleita, desde a fase de concepção.

[...] “mostra de Projetos Pedagógicos **aberta à comunidade**” [...] (Item i) p.17); [...] “**o espaço comunitário** [...]1 **bairro próximo** [...] **horta comunitária e espaço de lazer**” [...] (Item k) p. 17).

Há que se destacar também, que a codificação da expressão registrada no documento, na página 17: “aberta à comunidade”, no que se refere ao papel de descentralização e apreciação aos membros dela, encontra um registro que coloca a coletividade das pessoas que constituem no todo a comunidade são a razão primordial para que a mostra, revele aos sujeitos da comunidade interfaces e faces dela mesma. Por essa razão é salutar destacar que o conteúdo aqui descrito, recorra a construção inerente ao uso das palavras codificadas em que esta é constituída de “expressão locução” cuja semântica exprime a destinação do evento: “mostra”, que se destina à comunidade. Escrito de outra modo, se poderia ter: mostra para a comunidade. E essa determinação adjetiva, revela um compromisso presente por vezes no documento em análise. Vale dizer está presente nele como prevê a metodologia sob a formulação de Laurence Bardin (2020).

Todos os pormenores que até então foram descritos, pela transposição dos processos de codificação presentes no quadro, permitem os relacionar o ponto de vista de Lima (1969), parafraseando o autor, ele afirma ser essa “**integração do agente no organismo**”, no sentido de desencadear a sensibilidade de quem olha de fora do

⁶⁰ [Gramática]. Que possui a mesma raiz, a mesma origem que outra, falando especialmente de línguas da mesma família: línguas cognatas. Diz-se das palavras que têm a mesma raiz, as quais constituem uma família léxica: amor, amado, amante, amar etc. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cognata/>.

espaço escolar e pode notar as fragilidades, elaborando pontuações pertinentes para o crescimento de maneira profunda.

A relação de comprometimento dos diferentes agentes sociais com a comunidade, percebendo-se como parte dela, não apenas do ponto de vista geográfico, meramente físico. Na verdade, se pretende fazer com que os diferentes membros da comunidade incluam os demais, e ao mesmo tempo se incluam, resultando em um processo cujo dinamismo requer consciência de si, do outro, do entorno e, sobretudo, da multiplicidade de temas, desafios, expectativas que fazem o ontem, o hoje e o amanhã da comunidade. Essa simbiose leva em consideração, segundo o que se percebe no documento, segundo a posição defendida por Lima: “[...] **devem usar para o bem comum, prestando serviços desinteressados e enriquecendo o patrimônio social**” (1969, p. 43).

Pode-se acreditar que, há uma fusão entre as duas partes: a comunidade de entorno olha para dentro da comunidade de aprendizagem de maneira que esse ato de enxergar, promove a decisão e ação de querer contribuir, aprender essa descoberta. Interessante é notar que o documento prevê esse conjunto de ações para descoberta, também ocorrendo com a comunidade de aprendizagem. Evidentemente, que no desenvolvimento dos processos analíticos será possível caracterizar com maior precisão a existência desse fenômeno. E claro, como ele interfere para a consolidação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa: professores.

Apesar dessa necessidade de relacionar a etapa de compromissos firmados no documento que figura como fonte de dados e, posteriormente, estabelecer uma relação em que se pautou a busca por determinar convergência ou correspondência plena ou parcial dos sujeitos, respondentes às questões do instrumento questionário, para que seja possível caracterizar e constatar a relação de harmonia entre as (02), duas etapas que dão concretude ao estudo do caso, cujo lócus de pesquisa e coleta de dados foi a Escola Aberta de São Paulo.

Vale lembrar que a determinação da existência de um conceito específico no que tange às comunidades de aprendizagem, instituindo um modo singular de conceber a missão de educar crianças sob as delimitações comuns aos anos iniciais, em conformidade com as disposições oficiais a respeito do documento Base Nacional Comum Curricular, vigente desde 2017, atrelado que está esse documento ao preceito subjacente ao Artigo 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988, figura como fundamental porque na República Federativa do Brasil, “educação é

dever do Estado”, e deve ocorrer pelo primado de conceitos e concepções que tragam em seu bojo um ideal de “qualidade”. Mesmo que esse registro esteja marcado por um conteúdo de caráter filosófico que considere o desafio das políticas de educação no Brasil, fazerem reparação pela inclusão de comunidades que, ao longo de séculos estiveram à margem de visibilização de si mesmos, de sua cultura, seu legado e, claro da identificação com a legitimidade de suas diversas comunidades.

Outro aspecto que cabe, pontuar é o fato de que, as comunidades alijadas da ideia de desenvolvimento do país, foram testemunhas de comunidades marcadas pelo predomínio do poder econômico e que, ignorou os processos de exclusão social e econômica a que foram submetidos. Em verdade, no estado de São Paulo, o seu crescimento foi marcado pelo paradoxo de ser o centro das riquezas do país, e, contudo, ao mesmo tempo, estar associado a disparidades, que lhe impuseram a região em que a pobreza vem apresentando faces tão austeras. Portanto, esses fatores precisam dar sentido histórico ao desafio assumido pela instalação da Escola Aberta de São Paulo pelo conjunto geográfico estratégico que elegeu para fundar a missão educativa.

Esses elementos férteis à delimitação da construção de um conceito inerente à emergência de comunidades de aprendizagem, serão retomados no momento em que as análises de cunho teórico e epistemológico foram elaboradas. Portanto, esse eixo será retomado sob a ótica da discussão analítica.

Sob outro aspecto, inclua-se que a comunidade deve ser observada como patrimônio social. Com efeito a comunidade de entorno como tal. Existe, portanto, segundo o documento uma necessidade de troca constante, uma percepção de que essa maneira de lidar com o conhecimento e com a participação coletiva só eleva a capacidade de atender e ampliar às áreas de conhecimento.

2º Eixo de análise: Matriz Axiológica da Comunidade de Aprendizagem.

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 12 - Matriz axiológica da comunidade de aprendizagem

2º Eixo de análise: Matriz Axiológica da Comunidade de Aprendizagem.	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º recorte: Solidariedade As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separam tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção. Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas. (2º § p. 9). Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho. (3º § p. 9). O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenatória, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las. (4º § p.9).	[...]é enxergar cada uma das crianças [...] suas necessidades, suas carências. [...]. (2º §, p. 9) [...]acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho. (3º §, p. 9) [...] solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história[...] um julgamento e uma postura condenatória, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las. (4º §, p.9)
3º. Recorte: Afetividade É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe. (5º § p.9)	[...]evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. [...] (5º § p.9).
4º. Recorte: Honestidade Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores. (7º § p. 9). Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência. (8º § p. 10).	[...]escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores. (7º § p. 9) [...]não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. [...] (8º § p. 10)
5º. Recorte: Responsabilidade Nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos. Seja qual for a função específica que exerce, ter sempre em	[...] Nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções[...] (11º § p. 10) [...] seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento[...] (12º § p. 10) [...]não se ensina aquilo que se

mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos. (12º § p. 10). O educador da Escola Aberta tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é. (13º § p. 10).	sabe, mas aquilo que se é. [...] (13º § p. 10)
---	--

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Para melhor compreensão do que se refere ao documento, em conformidade com a designação Matriz Axiológica, é preciso conhecer que axiologia⁶¹ está diretamente ligada a valores. Segundo Nogueira (2007, p.1), “A Axiologia, que é a parte da Filosofia que estuda os valores, é relativamente recente na história do conhecimento filosófico, pois data, aproximadamente, da segunda metade do século XX[...]”⁶².

No 1º (primeiro) recorte, no que diz respeito segundo eixo de análise, a Matriz Axiológica da Comunidade de Aprendizagem, que figura como uma expressão cuja frequência⁶³ é contatada por sua presença na materialidade do texto que compõe o documento. espaço neste documento, está disposto em toda a parte do documento a necessidade da citação de valores e atitudes que permeiam a proposta de aprendizagem. No entanto, Habermas (1997, p. 20), adverte cuidados quanto a isso, quando afirma:

[...] **o que age comunicativamente não se defronta com o “ter que” prescritivo de uma regra de ação** e, sim, com o “ter que” de uma coerção transcendental fraca- derivado da validade deontológica⁶⁴ de um mandamento moral, **da validade axiológica de uma constelação de valores preferidos ou da eficácia empírica de uma regra técnica.** (grifos para esse estudo).

Como o autor acima sugere, a validade da matriz axiológica deve estar alicerçada na **prática do diálogo**, numa construção coletiva e que não deve ser uma imposição ou uma construção pautada em regras documentadas sem a participação, muito pelo contrário, a prática da comunicabilidade para desenvolver o que precisa ser escolhido como valores necessita da exposição do que se pretende.

⁶¹ Nível de dicionário Bechara.

⁶² <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1293/1/Artigo%2012.pdf> (2007, p. 1).

⁶³ (...) “a aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais está frequência se repetir. A regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera como significativo. Isto supõe que todos os itens tenham o mesmo valor, o que nem sempre acontece. Bardin (2020, p. 138).

⁶⁴ Relativo à deontologia, à ciência dos deveres morais, especialmente os deveres inerentes a certas profissões: conselho deontológico dos jornalistas. Relacionado com os preceitos que norteiam a prática de um médico, reunidos e regulamentados num documento próprio. Etimologia (origem da palavra deontológico). Deontologia + ico.

Alicerçando a prática da comunicação, o autor acima ainda pontua que “**a prática comunicativa cotidiana; porém, sem essa transcendência intramundana, não pode haver processos de aprendizagem**” (Habermas (1997, p. 20, grifos para esse estudo).

O que Habermas revela na fala acima, é observado nos valores dispostos na matriz axiológica, inclusive, o primeiro valor disposto a solidariedade⁶⁵, mostrando a possibilidade de poder [...] “**enxergar** cada uma das crianças [...] suas necessidades, suas carências.” [...]. (2º § p. 9, grifos para esse estudo) e a partir daí as mesmas possam ver a si mesmas e realizarem uma troca de posicionamento buscando nesse valor, o elemento que possa contribuir com a mudança de olhar para os demais membros da comunidade de aprendizagem. E na busca por [...] acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho. (3º § p. 9). Para Werneck, (1996, p. 27):

É função da educação não apenas levar ao reconhecimento do valor espontâneo, como o da beleza de uma paisagem, da bondade de uma ação humana, mas a também saber instaurá-lo onde não se encontra. Desde a simples instauração do valor da limpeza e da ordem, até o da harmonia na família e no grupo social.

Já no 2º (segundo) recorte, o valor que vem atribuído é a **afetividade**⁶⁶, trazido com uma preocupação, em documento, com o tratamento a ser dado para todos, um aconselhamento na abordagem individual e coletiva, um cuidado na construção que está sendo realizada que busca evitar [...] “a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa.” [...] (5º § p.9). Tais cuidados, corroboram se pretende conduzir a aprendizagem e as relações que dela pode se estabelecer. Então, a afetividade vem com outros valores agregados e que correspondem com o mesmo grau de importância. Mesmo havendo uma matriz em que possa ser escolhido valores representativos, os mesmos podem estar atrelados a significados semelhantes.

⁶⁵ S.f. Característica da pessoa solidária, de quem está disposto a ajudar, acompanhar ou defender outra pessoa. Manifestação desse sentimento com o propósito de ajudar; ajuda, amparo, apoio. Compadecimento com as dificuldades ou sofrimentos de outras pessoas; companheirismo: estou aqui em solidariedade à família do doente. [...] Propriedade de solidário: ação de solidariedade. Etimologia (origem da palavra **solidariedade**). A palavra solidariedade deriva da junção de solidário, com alteração do -o- para -e-, e do sufixo -dade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solidariedade/>.

⁶⁶ S.f. Conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões etc.). Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solidariedade/>.

Podemos averiguar isso no 4º (quarto) recorte, que trata da **honestidade**⁶⁷. É possível perceber que um valor agrega sempre um outro, ou outros. A honestidade é necessária para que se possa, entre todos, que fazem parte da Comunidade de Aprendizagem e comunidade de entorno se dispor a [...] “escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores”. (7º §, p. 9). Sem receio de estar falando algo que não possa ser aceito, ou ser colocado algum juízo de valor sobre o que vai ser dito. Desta maneira, é uma maneira respeitosa de disponibilizar em uma matriz mais um valor que pode alicerçar uma prática validando que [...] “não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade”. [...] (8º §, p. 10).

Podemos observar que o 5º (quinto) recorte aborda a questão que está, também, implícita em todos os outros valores, que é a **responsabilidade**⁶⁸. E esta, também está comprometida com docentes, discentes, famílias, comunidade de entorno, comunidade de aprendizagem.

A responsabilidade, junto aos demais valores, permite que no desenvolvimento das atividades propostas cause um grau de comprometimento que possa envolver a todos em uma atmosfera onde possa ser colocado em foco a meta, dentro do princípio da responsabilidade. Como no documento deixa claro que a [...] “meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções” [...] (11º §, p. 10). Enfatizando que [...] “seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento” [...] (12º §, p. 10), é algo de muita importância para o desenvolvimento cognitivo e humano.

Fazendo valer, que tudo o que acontece na comunidade de aprendizagem é de aprendizagem para professor e estudante, se estendendo aos funcionários, famílias e comunidade, quando principalmente, documentam que [...] não se ensina aquilo que se sabe, **mas aquilo que se é**. [...] (13º §, p. 10, grifos para esse estudo).

⁶⁷ S.f. Característica da pessoa honesta, bom caráter, de quem age seguindo normas éticas e morais socialmente aceitas. Qualidade de quem demonstra honradez, dignidade; probidade. Atributo do que é decente, repleto de decência, pudor, decoro. Qualidade do que possui pureza. Particularidade do que não se pode reprimir moralmente; castidade. Etimologia (origem da palavra honestidade). A palavra honestidade deriva da junção da palavra honesto, + idade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/honestidade/>

⁶⁸ S.f. Dever de responder pelo próprio comportamento, pelas ações de outras pessoas ou instituições; Comportamento da pessoa sensata; sensatez. Natureza ou condição de responsável, de quem assume e cumpre suas obrigações. Qualidade de quem presta contas as autoridades: responsabilidade fiscal. [Jurídico] Obrigação jurídica que resulta do desrespeito de algum direito. Etimologia (origem da palavra responsabilidade). A palavra responsabilidade deriva da junção da palavra responsável, e do sufixo -idade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/responsabilidade/>

3º Eixo de análise: Planejamento e Projetos de Aprendizagem

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 13 - Planejamento e projetos de aprendizagem

3º Eixo de análise: Planejamento e Projetos de Aprendizagem	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º recorte: A escola se norteia pelos princípios democráticos priorizando a passagem da heteronomia para a autonomia. Os educandos, de todas as idades e níveis de aprendizagem, ocupam os mesmos espaços e aprendem juntos. Os educadores acompanham o processo de cada um, orientando na elaboração do Planejamento de Projetos de Aprendizagem, roteiros de estudo e planejamento do dia. Todos os educadores são responsáveis por todos os educandose cada educando tem um tutor, que o orienta em sua organização escolar e prática de estudo. (2º§, p. 11). Os Núcleos de Projeto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de educandos e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. São três os Núcleos de Projeto: Iniciação, Desenvolvimento I e Desenvolvimento II. (3º§, p. 13).	[...] pelos princípios democráticos priorizando a passagem da heteronomia para a autonomia. [...] [...] Planejamento de Projetos de Aprendizagem, roteiros de estudo e planejamento do dia [...] [...] Planejamento de Projetos de Aprendizagem, roteiros de estudo e planejamento do dia [...] [...] tem um tutor [...] orienta em sua organização escolar e prática de estudo [...] (2º§, p. 11). [...] Núcleos de Projeto: Iniciação, Desenvolvimento I e Desenvolvimento II. 3º§ p. 13

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No 3º (terceiro) eixo de análise, que registra como é concebido o Planejamento e Projetos de Aprendizagem na EASP, o documento apresenta como caracterização os [...] “princípios democráticos priorizando a passagem da **heteronomia** para a **autonomia**.” [...]. (2º§ p. 11, grifos para esse estudo). Sobre esse princípio essencial, cabe relacionar a Freire (1996, p. 28), que afirma: [...] “*devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da **heteronomia para a autonomia**, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos*” [...] (grifos para esse estudo).

No documento, há a indicação do comprometimento para refletir o caráter de objetivar os projetos e planejamentos voltando para o desenvolvimento da democracia e autonomia do estudante, respeitando os níveis de aprendizagem e

traçando junto com a tutoria. Com essa assistência adquire lugar inferências e intervenções que são utilizadas para que o processo de aprendizagem e autonomia caminhem juntas. Esse registro no documento permite relacionar a Habermas (1997, p. 19), quando enfatiza que [...] “é trivial constatar que uma teoria contemporânea do direito e da democracia. [...] **Ela toma como partida a força social integradora** [...]” (grifos para esse estudo). Esses projetos e planejamentos são bem evidenciados nos [...] Núcleos de Projeto: Iniciação, Desenvolvimento I e Desenvolvimento II. (3º§, p. 13).

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas **virtudes ou qualidades** sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 24, grifos para esse estudo).

O processo de aprendizagem, como nos diz Paulo Freire (1996), deve ser pautado em uma prática que fomente a liberdade, a autonomia, a democracia de uma maneira dialogada e respeitosa, onde o princípio de verdade esteja vinculado com o que é ofertado para que a aprendizagem acrescente, e quando se fala em verdade, se evidencia que essa verdade seja a honestidade diante do que se espera em relação ao conhecimento que é pretendido direcionar, sabendo das fragilidades do processo, mas sem deixar que isso se torne um empecilho para o objetivo de elevar grau de aprendizagem que se pode chegar, sem negligenciar em nenhuma parte. O autor ainda pontua que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão” (IDEM, 1996, p. 24).

4º Eixo de análise: Tutoria

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 14 - Tutoria

4º Eixo de análise: Tutoria	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º. Recorte: O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do educando. O tutor assume um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Os pais ou responsáveis poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor e o tutor, periodicamente, agendará um encontro com as famílias para dar ciência da aprendizagem do educando. (1º §, p. 15). O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando caberá a um tutor designado para o efeito pelo Conselho de Direção, dentre os educadores da Escola, conforme disposto no Regimento Interno Escolar. (3º §, p. 29). Os educadores de cada espaço de aprendizagem também são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem de cada educando da Escola. Os educadores se norteiam pelo planejamento do dia, elaborado a partir do roteiro de estudos, de cada educando. (4º §, p. 29).	[...] a função de tutor do educando. [...] (1º §, p. 15) [...] acompanhamento permanente e individualizado [...] (3º §, p. 29) [...] planejamento do dia [...] a partir do roteiro de estudos.[...] (4º §, p. 29)

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A **tutoria**⁶⁹ realizada na Comunidade de Aprendizagem é efetivada por professores de diversas licenciaturas, que buscam por meio da orientação, um acompanhamento mais personalizado, complementando o projeto do estudante. Assim, o planejamento é sendo realizado a partir de mediação, enfatizando os valores, a autonomia, e tudo que antes foi traçado e decidido com o estudante. Sendo esta [...] “a função de tutor do educando. [...] (1º § p. 15). Sempre [...] acompanhamento **permanente e individualizado**” [...] (3º § p. 29, grifos para esse estudo). Como foi expresso acima, verifica-se como cada projeto é contruído junto ao estudante, no sentido de que possa haver autonomia. Desde que haja sustentabilidade com base no embasamento em princípios que são propostos no documento analisado. De modo que eles vislumbram comungar com as ações institucionais, interinstitucionais e intersectoriais que compõem a comunidade de aprendizagem e a comunidade de entorno.

Teotonia (2019), inclusive, registra: esse processo de tutoria passa inicialmente por uma identificação entre estudante e professor, alicerçado na

69 S.f. Direito Autoridade legal para exercer a função de tutor. Poder de tutor, tutela. [Figurado] Proteção, amparo, defesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tutoria/>.

afetividade e identificação que ambos possuem. Este apoio sempre está vinculado com a matriz axiológica da Comunidade e o tutor passa a ser o mediador responsável por acompanhar o estudante no seu processo de pesquisa e construção dos **“roteiros de estudos”** e a **“tutoria”** caminhem atreladas ao comprometimento que se foi proposto na construção do roteiro de estudo, que consiste em um planejamento diário.

Nesse sentido, o estudante traça esse planejamento bem como um roteiro junto ao seu (a) tutor(a), de acordo com o [...] planejamento do dia [...] a partir do roteiro de estudos. (4º §, p. 29). **O tutor é um mediador do processo de aprendizagem, que orienta e agrega o elemento da curiosidade para aprender junto com o docente e tornar a aprendizagem um desafio prazeroso para ambos, pois ora o professor -tutor ensina, ora aprende.**

5º Eixo de análise: Equipamentos do estado em comunhão

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 15 - Equipamentos do estado em comunhão

5º Eixo de análise: Equipamentos do estado em comunhão	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º recorte: Promovemos espaços de aprendizagens, considerando, além do espaço físico da escola, descritos no documento Relatório da Instituição, são considerados equipamentos públicos do entorno, que permitam incorporar os saberes das crianças aos saberes locais, experimentando assim, outros modos de aprender. Os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública instalados no espaço da chácara do Jockey Club e arredores, servirão de pontos de saberes e fazeres para a construção de um protótipo de Comunidade de Aprendizagem. Compreendemos que a escola é o equipamento com maior distribuição no território, e que os problemas e as relações sociais, assim como os processos de aprendizagem estão para além dos muros institucionais escolares. A escola é uma engrenagem transformadora do seu meio. Re-significar o papel da instituição escolar na comunidade através da interligação dos equipamentos do estado e dos espaços públicos não carece somente de um projeto educacional, mas sim em projeto de governo, de comunidade, de cidade,	[...] são considerados equipamentos públicos do entorno, que permitam incorporar os saberes das crianças aos saberes locais [...] Os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública [...] papel da instituição escolar na comunidade através da interligação dos equipamentos do estado e dos espaços públicos [...] (3º § p. 15). [...] uma área voltada para atividades comunitárias [...] Quadra Poliesportiva [...] Campos de Futebol[...] Equipamentos de Ginástica[...]

vinculado a um projeto para o país. (3º §, p. 15). Com cerca de 8.800 metros quadrados, é considerado o maior e mais complexo conjunto de edificações que, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), abrigará um novo polo de cultura e criação aberto para iniciativas de produção, formação e fruição do saber artístico em suas múltiplas linguagens e representações. A Casa de Cultura recebe atividades de coletivos culturais e artistas locais, com espaços para oficinas de criação e salas multiuso enquanto a Praça da Balança – assim chamada por preservar a antiga balança de pesagem de animais – abriga um pequeno anfiteatro a céu aberto, bancos e uma grande mesa de trabalho para oficinas ao ar livre, ampliando as possibilidades de atividades culturais. (3º §, p. 17). O parque conta ainda com uma unidade do Fab Lab Livre SP, uma rede pública de fabricação digital gerida pela Secretaria Municipal de Serviços. O laboratório atua como centro de pesquisa e produção tecnológica e tem equipamentos de última geração – como impressoras 3D, fresadoras de precisão, cortadoras a laser e de vinil – para uso colaborativo e aprendizado interdisciplinar da população, que poderá projetar e produzir diversos tipos de objetos em diferentes escalas. (4º §, p. 17).	(2º § p. 17). [...] A Casa de Cultura recebe atividades de coletivos culturais e artistas locais, com espaços para oficinas de criação [...] Praça da Balança [...] abriga um pequeno anfiteatro a céu aberto [...] oficinas ao ar livre [...] (3º §, p. 17) [...] Fab Lab Livre SP, uma rede pública de fabricação digital gerida pela Secretaria Municipal de Serviços [...] (4º §, p. 17)
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O 5º (quinto) **eixo de análise**, se tem o registro da percepção de uma necessidade da comunidade de aprendizagem realizar diálogos. Para tanto, é mister haver o apoio da comunidade de entorno, o que inclusive, conta com os **equipamentos do estado**. Fato que pode ser contatado no documento, e por essa razão esses trechos figuraram no quadro anterior como recortes, assumindo a configuração de tema e de palavra, ambas as designações correspondentes aos processos de codificação.

Percebe-se que há uma formalização do compromisso de uma necessidade de abordar e mostrar para a **comunidade de entorno** e, por sua vez, a **comunidade de aprendizagem** como é possível utilizar esses mecanismos em regime de cooperação e integração, com base na Matriz axiológica. Dessa maneira despertar o cuidado e a responsabilidade pelos espaços que fazem parte da comunidade de entorno que podem ser usados para proporcionar aprendizagens múltiplas.

A Proposta Pedagógica da EASP revela no 3º § (p. 15) que, [...] “são considerados equipamentos públicos do entorno, que permitam incorporar os saberes das crianças aos saberes locais”. Tais saberes são perceptíveis que fazem parte do que os estudantes têm em seu contexto, em sua realidade e muitas vezes

não conseguem perceber esse recurso como algo que possa gerar novas oportunidades de aprendizagem, assim como [...] “os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública” [...].

Vale salientar que esses equipamentos podem passar despercebidos, ou até mesmo, os estudantes não são tocados a olhar para esses bens, com a importância real que eles possuem. Há que se refletir quanto à existência de uma visão, que por vezes é marcada por invisibilidade desses mecanismos. Essa alteração da visão que a comunidade é propensa a desenvolver inclusive, visa proporcionar uma nova visão quanto à subjetividade e despertar o cultivo do sentimento de pertencimento. É sabido que há [...] “instituição escolar na comunidade através da interligação dos equipamentos do estado e dos espaços públicos” [...] (2º § p. 17). Como apresenta Levy (2015, p. 41-42):

[...] um dos desdobramentos mais relevantes **da teoria do agir comunicativo aplicada à realidade democrática é o amadurecimento cognitivo geral da sociedade civil**, que passa a se defrontar, de maneira cotidiana, com a necessidade de debater e aprimorar seus argumentos na defesa de seus pontos de vista. Dirige-se essa **necessidade de aprimoramento a dois pressupostos básicos, quais sejam: o objetivo de fortalecer a autonomia do indivíduo (mas dentro de um contexto de sociedade civil organizada) e a orientação para a consolidação do bem comum.** (grifos para esse estudo).

Existe essa preocupação expressa neste documento analisado, uma busca por ocupar os espaços públicos para visibilizar o pertencimento e o uso responsável, como também a fruição de uma prática de manutenção desses espaços, pois são observados como potenciais e serem explorados em favor da aprendizagem realizada em comunidade, até mesmo quando relatam que, [...] “**A Casa de Cultura** recebe atividades de coletivos culturais e **artistas locais**, com espaços para oficinas de criação [...], Praça da Balança [...], abriga um pequeno anfiteatro a céu aberto [...], oficinas ao ar livre [...]” (3º § p. 17, grifos para esse estudo), mostra o conhecimento do que a comunidade possui e, habitualmente, pode não apresentar consciência disso. Além disso, há o compromisso no documento para que a comunidade de aprendizagem, venha relatar sobre o trabalho desenvolvido [...] “Fab Lab Livre SP, uma rede pública de fabricação digital gerida pela Secretaria Municipal de Serviços” [...] (4º § p. 17).

O conhecimento que se apresenta nesse documento, mostra o mapeamento do equipamento do estado e a comunhão que é atrelada entre a comunidade de aprendizagem, a comunidade de entorno e a vontade de fazer com que esses locais

e equipamentos possam fomentar uma aprendizagem mais ampla e contextualizada, visando a ampliação do olhar para o bem-comum, que se deve ter diante das potencialidades que a realidade nos oferece e às vezes é negligenciado. Isso por não se ter a consciência da representatividade que se pode alcançar diante da significação e utilização de tais equipamentos.

6º Eixo de análise: O currículo e a percepção de valores em diálogo com a BNCC

1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*?

1- Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Quadro 16 - O currículo e a percepção de valores em diálogo com a BNCC

6º Eixo de análise: O currículo e a percepção de valores em diálogo com a BNCC	
Unidades de Registro	
Tema: codificação	Palavra: codificação
1º recorte: Sobre os valores matriciais da escola busca-se uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz. (2º § p. 19) A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola Aberta de São Paulo orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (4º § Item a, p. 19). A Escola não é uma mera soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais na qual permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida. (5º §, Item b, p.19). A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, outorga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto	[...] os valores matriciais [...] (1º §, p. 19) [...] mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade [...] (4º § Item a, p. 19) a soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas [...]. (5º §, Item b, p. 19) [...] adequado à formação integral dos seus educandos. [...] (6º §, Item d, p. 19) [...] reconhecê-lo no que o torna único [...] tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador [...] em equilibrada interação com os outros [...] (2º §, p. 21) [...] O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão [...] o currículo interior ou subjetivo [...] currículo subjetivo [...] currículo objetivo. (4º §, p. 21).

educativo que julgue mais **adequado à formação integral dos seus educandos**. (6º §, Item d, p. 19).

As necessidades individuais e específicas de cada educando serão atendidas singularmente, já que as características singulares de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Prestar atenção ao educando tal qual ele é; **reconhecê-lo no que o torna único**, recebendo-o na sua complexidade; **tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros**, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. (2º §, p. 21).

Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver. **O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.** (4º §, p. 21).

Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre da Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo. **Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo.** (5º §, p. 21).

Para além de articularem permanentemente a sua ação no âmbito dos **Núcleos de Projeto** que integrem, numa lógica de **trabalho horizontal**, os educadores deverão ainda, numa lógica de trabalho **vertical e transversal**, articular construtivamente a sua ação com os colegas dos demais Núcleos, de forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos educandos à luz do Projeto Educativo da Escola Aberta de São Paulo. (6º §, p. 23).

A Escola valoriza as dimensões curriculares fundamentais, na forma da Lei, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, reconhecendo o educando em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender,**

[...] Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos [...] referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo [...] (5º §, p. 21)

[...] Núcleos de Projeto [...] trabalho horizontal [...] vertical e transversal [...] (6º §, p. 23)

[...] Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...] atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...] resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões [...] conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (7º §, p. 23).

saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. (7º S, p. 23).	
---	--

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Já suscita pensar acerca do conceito de currículo sob o qual o compromisso da escola está atrelado. E em relação a esse aspecto o documento oficial do Estado brasileiro Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais, figura como o documento cuja fronteira é estabelecida para planejar e desenvolver as ações da escola.

Vale lembrar que, currículo no campo da educação, diz respeito a percurso, trajetória. Contudo, muito mais sério do que esse aspecto é considerar com quem, para quem e onde essa trajetória será delineada, definida como ponto de partida, mas também, como ponto de chegada.

Claramente, que sobre esse aspecto, no que se refere ao estado de São Paulo e a região em que a Escola Aberta está inserida, há que se levar em consideração que as pessoas desse lugar e dos lugares que formam a comunidade de aprendizagem e a comunidade de entorno, não fazem parte de uma história de comunhão. Pelo contrário, o signo da pobreza e da miséria ao longo de décadas não apenas, marcou a interdição de que crianças membros de comunidades não pudessem estar fisicamente, escola. Tampouco, tendo sua carga cultural, emocional de modo geral subjetiva valoradas como parte constitutiva delas, sendo face de sua identidade, ou mesmo como sendo objeto de conhecimento válido. Especialmente, sem que isso recaia em estereótipos excludentes.

4.2 Diário de campo

Como descrito anteriormente, sobre o **Diário de Campo** valida que é necessário que este instrumento de coleta de dados seja realizado com:

Várias são as vantagens do uso dos diários apontadas na literatura. Um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação de processos mentais em detalhe, à medida que se

desenvolvem. Isto possibilitou a investigação de *insights*, e da aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo na pesquisa de Rigano e Edwards (1998), em que se demonstrou a conexão entre pensamentos, sentimentos e ação. **Os diários servem, ainda, para incrementar a reflexão propriamente dita.** [...] **as pesquisas naturalísticas e etnográficas** – de cunho qualitativo – voltadas para a descrição das ações e interações dos sujeitos em um determinado contexto e para a interpretação das motivações e compreensões subliminares. (ZACCARELLI; GODOY)⁷⁰.

Se tornando imprescindível, o *Diário de Campo* permitiu coletar informações que foram pontuais para responder à pergunta norteadora e os objetivos específicos para os quais a pesquisa buscou responder, sendo um instrumento de valor imensurável para realizar constatações de achados durante a observação participante.

4.2.1 Nascimento da Escola Aberta de São Paulo

Os dados coletados durante a pesquisa de campo para essa pesquisa foram realizados na **Escola Aberta de São Paulo** (ANEXO A), entre os dias 26 de novembro e 07 de dezembro de 2019 em período de tempo integral, que acontece das 7:40 as 16:30 horas. Contudo, a pesquisa bibliográfica em documentos norteadores e referenciais teóricos começou de acordo com o cronograma estabelecido no projeto de tese. Em entrevista, a Diretora Edilene Morikawa (2019), relatou que:

Em fevereiro de 2019, o Dr. Arturo me procurou na Escola Âncora, primeiro me mandou um e-mail perguntando se poderia começar comigo. E eu indiquei a visita. Ele fez a visita com a esposa. Sonhava em ajudar uma escola como o nosso projeto. Para ser se organizar, mas ele não sabia onde, como, como fazer e que situação fazer. Então, dei algumas diretrizes e disse pra ele que ele poderia adotar uma escola pública e ajudar esta escola a se organizar e nós estaríamos à disposição para dialogar com a equipe pedagógica ajudar no que fosse possível.

Citou também que, poderia ter outra possibilidade que seria comprar ou ter uma escola particular e nessa escola então passar a adotar o formato, uma práxis educativa inovadora ou ele organizaria uma nova escola, partindo do zero, que pudesse fazer esse trabalho. Foi quando a Edilene Morikawa afirmou para ele que:

A escola particular para a nossa vida, não fazia muito sentido. É uma possibilidade, mas sei que existem tantas outras escolas, com a família sendo cliente da escola é uma relação muito complicada que eu não gostaria de ter. Sei da necessidade, mas, essa é uma relação que para mim, não gostaria de voltar. Então ele pediu indicação de algumas pessoas

⁷⁰ Laura Menegon Zaccarelli e Arilda Schmidt Godoy.

que pudessem compor esta escola, primeiro ele pediu para eu poder organizar isso. Eu disse que não era possível porque estava imersa no Projeto Âncora. Ainda mais uma amiga um colega que tinha trabalhado conosco que talvez ela pudesse ajudar e de quem ele a procurou e tentei ajudá-la a ajuda-lo, mas não foi possível. As coisas não caminharam. Foi quando em julho de 2018, ele voltou a falar comigo pedindo novamente ajuda, porque ele não queria desistir desse sonho, mas não sabia como fazer. (ENTREVISTA CONCEDIDA PARA ESSA PESQUISA, 2019).

A partir destes entraves, a mesma passou a ajudar um pouco mais, fazendo uma lista do que era necessário, mostrando os caminhos, falando desde as questões da documentação da escola, como o relatório, que teria que ter uma planta baixa de um prédio, a descrição sumária dos espaços, receber o Corpo de Bombeiros, ter autorização da prefeitura. Teria que ter, enfim, toda a documentação além da proposta pedagógica, regimento escolar e outros documentos que viriam a seguir. Mas, o Doutor não tinha ideia de como fazer:

Só que eu percebi que ajudar de longe não era possível, ainda mais uma pessoa que queria tanto desenvolver esse trabalho. Era muito interessante, principalmente, para quem não é nem um pouco subjetivo, mas claro que a carência no Brasil é tão grande que qualquer lugar que se coloque, sabe que vai ser bem vindo. [...] Em agosto/setembro, ele começou a procurar mudar, foi muito interessante quem me perguntou que passei a conhecer um pouco o espaço no espaço o prédio estritamente necessário para apresentar o tipo de ensino que, infelizmente, é um dos pré-requisitos que não tem como não fazer. Mas, eu gostaria muito que tivesse uma área verde, que tivesse disponível uma área verde. Ele me chamou um dia para conhecer a região próxima a maior área verde que eu encontrei nessa região, a Chácara do Jockey, com 150 mil metros quadrados ...foi nossa maravilha pela equipe! Ainda mais com um equipamento público! (ENTREVISTA CONCEDIDA PARA ESSA PESQUISA, 2019).

No início a tentativa foi de iniciar o projeto na Chácara do Jockey, porque haviam espaços possíveis para se fazer uma escola. Porém, foi encontrado um prédio que nunca saiu da sua estrutura básica, apresentando três andares, mas, sem estrutura para funcionar. A configuração predial não tinha: eletricidade, água, esgoto, nada disso. Apresentava a parte externa, de concreto. Morikawa relatou que “ele estava até disposto a reformá-lo para iniciar a escola ou ali, em cima das baias, onde hoje tem um espaço da Secretaria do Verde”. Então, começaram as tratativas com a Secretaria do Verde para disponibilizar esses espaços para se tornar Escola. Até este ponto estava tudo fluindo. Porém, os próprios representantes da prefeitura também estavam tensos, quanto à iminência da privatização do parque:

Então, nós começamos a ponderar a questão da privatização, até que ponto nós teríamos essa autonomia não ter escola naquele espaço público com privatizado? e em dezembro inclusive foi anunciado, numa reportagem, dizendo que a Chácara do Jockey havia sido privatizada por uma empresa internacional. E fiquei muito chocada com a rapidez.

Continua:

Mas, a comunidade aqui se mobilizou rapidamente porque essa privatização foi ilegal ou não teve os trâmites certos. E eles conseguiram bloquear essa privatização, mas a privatização é certa, o que a comunidade está conseguindo agora é pensar no Plano Gestor. Que privatização será esta? Então vimos que aquele lugar para se tornar a escola, estava correndo o risco, já sabíamos que o grande risco que ela investiria, o dinheiro que poderia perder, rapidamente. Mesmo porque não tínhamos autorização da escola ainda, se tivéssemos autorização seria muito mais fácil, pois teríamos a mobilização pública. Encontrou esse prédio que fica a menos de 100 metros do portão da chácara. (ENTREVISTA CONCEDIDA PARA ESSA PESQUISA, 2019).

O prédio citado, trata-se de uma faculdade que fugia de toda a ideia de uma comunidade de aprendizagem, por estar escuro, sujo, cheio de paredes, de portas, de grades no portão, de uma guarita, parecendo uma guarita de vigia. E, aí entrava a primeira porta que abria um balcão separando as pessoas enfim, mas, sabendo do potencial local que fica bem entre comunidades extremamente carentes e o Morumbi (que é um bairro extremamente rico). Então foi decidido que esta região seria o local onde começariam os trabalhos. Morikawa enfatizou que “Então, comecei a organizar a documentação organizar as questões prediais para que fosse validado a escola”.

Em análise ao Projeto Político Pedagógico da referida instituição, está explícito que:

O Projeto Político Pedagógico da Escola Aberta de São Paulo, nasceu da necessidade do Instituto de Empreendimentos Sociais (IES), associação civil, autônoma, apartidária de interesse social, de direito privado, com fins não econômicos, de colaborar efetivamente da formação global de crianças. Acredita que assim contribuirá com o processo democrático brasileiro, com educação de qualidade, expressando na prática educativa a adequação das necessidades sociais, políticas e culturais contemporâneas. A Escola Aberta de São Paulo tem em vista atingir os resultados da ação educacional previstos na legislação em vigor e especificamente na LDB 9394/96. (PPP ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO, 2019, p. 4).

Durante o processo de organização dos espaços e documentações, foram chegando para compor a equipe da Escola Aberta de São Paulo alguns professores que faziam parte da Escola Projeto Âncora, que até o ano de 2019 já contava com 5 (cinco dos integrantes), que vislumbrava dar continuidade ao que já haviam desenvolvido na escola anterior, só que agora, já iniciando uma instituição nascida como Comunidade de Aprendizagem Escola Aberta de São Paulo.

Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que existe uma grande preocupação em respeitar as leis que regem a Educação Nacional, como também de atrelar as propostas que são cabíveis ao plano de desenvolvimento da aprendizagem, que é apresentado elencando uma das principais missões da

instituição como sendo o desafio de “*Ser um espaço de aprendizagem comunitária na construção de uma sociedade justa e sustentável*” (PPP ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO, 2019, p. 4).

Essa situação de colocar a comunidade de entorno com a comunidade de aprendizagem foi possível ser vivenciada durante a observação participante, onde os estudantes em assembleia⁷¹, decidiram que iram se tornar cuidadores do Jockey que fica localizado na vizinhança da EASP e que chamariam os moradores do entorno para que juntos pudessem recuperar o espaço verde, coletando materiais recicláveis, resíduos e rejeitos para que o espaço se torne um local em que a comunidade possa contar para realizar atividades físicas e que seja um espaço recreativo, inclusive, na oportunidade foram confeccionados convites para que os moradores junto aos sujeitos aprendentes trocassem ideias e experiências.

Figura 7 - Amostra de conhecimentos produzidos pelos estudantes e as suas experiências com o espaço de reciclagem que fica na comunidade de entorno



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, coletando durante a pesquisa de campo, 2019.

Este momento foi vivenciado com o critério de reflexões sobre as atividades

⁷¹ Assembleia é um momento marcado pelos sujeitos pertencentes à escola [...] onde se encontram para discutir as tomadas de decisões necessárias para que as posturas dos estudantes estejam adequadas às normas que eles mesmos criaram para ajudar na manutenção dos espaços, na harmonia, na convivência e até mesmo na mudança das normas acordadas, quando é percebido que não surtiu grande efeito. (TEOTONIA, 2019, p. 66).

realizadas de acordo com o projeto elaborado pelo grupo de responsabilidade que se interessou em cuidar das questões ambientais e se propuseram a realizar uma visita ao centro de reciclagem próximo da instituição, lá fizeram observações, conversaram com as pessoas que realizam seu trabalho deste a separação dos materiais até a segurança das pessoas que trabalham neste lugar. É possível perceber que esta experiência nos remete ao que o *Programa Agenda 21* nos traz como princípio I:

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.

- a. Reconhecer que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor correspondente do uso humano.
- b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.

2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.

- a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais vem o dever de impedir o dano causado ao meioambiente e de proteger o direito das pessoas.
- b. Afirmar que o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder comporta responsabilidade na promoção do bem comum.

3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

- a. Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e da a cada uma a oportunidade de realizar seu pleno potencial.
- b. Promover a justiça econômica propiciando a todos a consecução de uma subsistência significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

4. Garantir a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.

- a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.
- b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, a longo termo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra.

Durante a experiência realizada com o grupo, foi possível observar que as reflexões obtidas nesse projeto traçado pelos aprendentes e seguindo a tutoria dos docentes, trouxeram experiências pautadas na vivência real de ambos e se tornou uma experiência com grande significado para a chamada da responsabilidade de todas as pessoas. A discussão foi muito rica e por vários momentos os aprendentes questionavam que não adiantava realizar este projeto se eles não comessem a observar e mudar a própria postura em casa, informando as suas famílias sobre a necessidade de cuidar do patrimônio que é de todos. Que tudo que está ao redor é da comunidade, assim como a sua escola e a sua casa.

Figura 8 - Assembleia para tomar as decisões sobre as estratégias que seriam utilizadas para chamar as pessoas para a limpeza do Jockey e dialogar sobre como realizar as limpezas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, coletado durante a pesquisa de campo, 2019.

Ficou decidido que iriam confeccionar cartazes, bilhetes e fariam convocações para mobilizar a vizinhança, as famílias e as escolas para que juntos pudessem realizar o momento de limpeza e de conscientização coletivamente. E assim foi feito, entregaram os convites confeccionados pelos próprios aprendentes e divulgaram, como mostra a imagem abaixo:

Figura 9 - Elaboração dos cartazes e convites para o evento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, coletado durante a pesquisa de campo, 2019.

Após a realização da entrega dos convites e cartazes, fomos para a ação: momento de ir para o jockey realizar a limpeza dos espaços. Tivemos uma conversa inicial de orientação de como seria o processo, foi falado sobre os cuidados na coleta dos materiais e sobre a divisão das atividades por área/grupo. Depois de um prazo de uma hora, nos reunimos e foi realizada uma roda de conversa sobre o que foi encontrado, tempo de decomposição, mal ao meio ambiente e sobre a conscientização das pessoas sobre a importância de cuidar de um espaço que é comum a todos.

Figura 10 - Reunião no Jockey para refletir sobre o material coletado e sobre a experiência obtida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, coletado durante a pesquisa de campo, 2019.

Durante este momento foi avaliado o que foi exitoso e que tem a necessidade de melhorar para cuidar do espaço, das pessoas e da comunidade. Verificaram que poderia ter mais pessoas envolvidas, que outras medidas de convites poderiam terem sido confeccionados e novas abordagens, além disso, cada um expôs o que pode encontrar como lixo no espaço e como aquela área poderia ser melhor aproveitada. Na avaliação de desempenho e do que puderam aprender cada um se colocou como pode mudar individualmente e como o grupo pode melhorar em suas relações e nas relações de conquistas mútuas para o bem comum. Atrelado a esta maneira de tratar esta temática, a Carta Aberta do Programa da Agenda 21 (p. 4), propõe que:

Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável a nível local, nacional, regional e global. Nossa diversidade cultural é uma herança preciosa e diferentes culturas encontrarão suas próprias e distintas formas de realizar esta visão. Devemos aprofundar e expandir o diálogo global gerado pela Carta da Terra, porque temos muito que aprender da continuada busca de verdade e de sabedoria. [...] **A vida muitas vezes envolve tensões entre valores importantes. Isto pode significar escolhas difíceis. Porém precisamos encontrar caminhos para harmonizar a diversidade com a unidade, o exercício da liberdade com o bem comum, objetivos de curto prazo com metas de longo prazo. Todo indivíduo, família, organização e comunidade têm um papel vital a desempenhar [...].** (grifos para essa pesquisa).

As decisões tomadas de imediato foram: constatar que necessitariam de maior publicidade, inclusive mostrando através das redes sociais as propostas realizadas pelas pessoas envolvidas nesta atividade; buscar mais voluntários engajados na causa da recuperação desse espaço, que pode ser um grande potencial de lazer e também corroborar para a conscientização do espaço de coleta seletiva e aproveitamento dos produtos descartados, dando novas possibilidades para que a comunidade passe a olhar para a escola e para a comunidade sem separar. Pois, também os tutores, a coordenação, a direção, os voluntários e os próprios aprendentes sabem que tanto a instituição quanto o que envolve o seu entorno é relevante para a qualidade de vida que se tem atualmente e que se pode ter num futuro em curto, médio e longo prazo.

4.2.2 Entrevistas com os professores da EASP

As entrevistas aconteceram durante o período de pesquisa de campo, em datas e horários que foram agendadas de acordo com a possibilidade de cada participante. Vale ressaltar que a todos eles, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sempre em (02), duas vias iguais, sendo que (01), uma delas ficou sob a posse de cada participante voluntário. Assim como, destacada aos mesmos os direitos deles, inclusive, o de decidir por não participar da pesquisa a qualquer momento de uma de suas etapas previstas.

É importante frisar que não houve intervenção da pesquisadora junto aos participantes quando do registro das respostas atribuídas às (15), quinze questões, que figuram no questionário. Essa postura visa, que os participantes voluntários: respondentes pudessem atribuir as respostas sem a intervenção do pesquisador. Com isso em vista, a naturalidade e autenticidade das respostas poderiam alcançar

contribuições com a pesquisa, tendo em vista que o Estudo de Caso corresponde a fazer emergir pontos de vista subjetivos de sujeitos que estão intimamente e profissionalmente, ligados ao contexto de pesquisa. Sendo, portanto, importante a caracterização feita por eles, com base em sua experiência.

A seguir estão descritas abaixo as questões que figuraram no questionário e as respostas obtidas:

Quadro 17 - Comunidades de aprendizagem: fundamentos, métodos, teoria e concepções filosóficas I

Título da Pesquisa: Comunidades de aprendizagem: Fundamentos, Métodos, Teoria e Concepções Filosóficas		
Questões norteadoras	Objetivos Específicos	Questões para a Entrevista – Instrumento Questionário – Questões abertas em razão da abordagem qualitativa
1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> ?	1- Identificar ⁷² o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> .	Este Objetivo norteia a Análise Documental. Observação: Muito embora se deva situar que o conteúdo dos mesmos no que diz respeito aos conceitos e concepções inerentes aos documentos irão interferir na apreciação dos documentos: E, em razão disso, o estudo a ser realizado irá interferir, assim como o estudo bibliográfico tem inferido para a compreensão conceitual que permite as concepções que essa pesquisa de doutoramento está comprometida em delinear, ou seja, identificar.
2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?	2 - Descrever ⁷³ como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.	1 – Há quanto tempo você tem podido conviver com a experiência pedagógica em comunidades de aprendizagem? 2 – Essa experiência lhe permitiria destacar alguma característica importante entre a prática pedagógica de escolas não são comprometidas com a percepção comum às comunidades de aprendizagem? 3 – Em razão de sua vivência com comunidades de aprendizagem que aspecto ou aspectos você indicaria como aquele mais recorrente ao longo de sua experiência aqui, no que diz respeito à Formação Pedagógica? 4 – Qual o período em que é comum ocorrer os estudos ligados à Formação Pedagógica no sentido de que os professores possam compreender os fundamentos das comunidades de aprendizagem?

⁷² - Verbo **IDENTIFICAR** correspondente ao nível 1 do Conhecimento, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁷³ - Verbo **DESCREVER** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

		5 – Durante os processos de Formação Continuada, você indicaria que elas são baseadas predominantemente em estudo de teorias, métodos, em percepções pedagógicas? 6 – Destaque dentre os (03), três elementos acima aquele que fundamenta principalmente, a ação pedagógica?
3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?	3- Explicar ⁷⁴ a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista)	7 – No que diz respeito ao processo de formação pedagógica como você compreende a percepção de aprendizagem esperada para nortear a ação de professores na Comunidade de Aprendizagem? 8 – Você considera qual o desafio existente para que um professor corresponda as expectativas prevista para ação docente em Comunidades de Aprendizagem? 9 – Como você entende a relação entre sua ação pedagógica e a maneira de perceber filosoficamente as comunidades de aprendizagem? 10 – Como você definiria a filosofia pedagógica das comunidades de aprendizagem para alguém interessado em compreendê-la?
4- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?	4 - Defender ⁷⁵ o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.	11 – Uma filosofia deve estar ligada a valores, essenciais a natureza de uma maneira de conceber algo. Nesse sentido, quais os valores fundamentais para as comunidades de aprendizagem em relação ao modo de entenderem a Educação? 12 – Os valores definidos para o trabalho com a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental interferem de que maneira para a identidade das Comunidades de Aprendizagem? 13 – Aponte um ou mais de um desafio para a atuação docente dos professores para relacionarem os valores das comunidades de aprendizagem a (às) concepção (ões) dessas instituições? 14 – Você acredita haver uma relação com os novos paradigmas da Educação e as concepções que fazem parte da rotina de ensino e aprendizagem nessa Comunidade de Aprendizagem? 15 – O método, a teoria ou a percepção filosófica você classificaria como sendo aquela que melhor fundamenta a ação docente das comunidades de aprendizagem, em seu ponto de vista? Explique seu ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

⁷⁴ - Verbo **EXPLICAR** correspondente ao nível 2 da *Compreensão*, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁷⁵ - Verbo **DEFENDER** correspondente ao nível 6 da *Avaliação*, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

4.2.3 Respostas obtidas nas entrevistas com os professores da EASP

A etapa a seguir, está regulada por outro objetivo e outra categoria. Porém, é preciso esclarecer que irá ocorrer sem perder de vista os eixos já construídos sob o ponto de vista que norteou as etapas descritivas e, que permitiu a discussão que, constitui com etapa indissociável dos demais processos comuns à construção do caráter descritivo da pesquisa de campo. E, para isso a concepção dos quadros utilizados serão utilizados filiando os processos de apresentação e registros dos dados, à uma lógica que é marcada por correlações, visando a contiguidade teórica que complementa o marco analítico com vista ao Marco Epistemológico e Teórico.

Inicialmente, considerou-se importante para melhor compreensão dos leitores dessa pesquisa, que pudessem resgatar de modo imediato, ainda que caráter sintético, aspectos elucidados na etapa reservada à definição da metodologia empregada, a saber: Tipo de Pesquisa, que corresponde ao Estudo de Caso⁷⁶, associado à análise documental; quanto ao emprego de instrumentos para as etapas da pesquisa, vinculadas à coleta de dados: questionário com questões abertas, exclusivamente, correspondendo ao número total de (15), quinze questões; ao construir a etapa comprometida com a análise dos dados coletados em (02), duas fontes: Entrevista realizada a partir de pesquisa de campo, com (06), seis respondentes, que previamente assumiram esse papel de modo voluntário.

Cabe esclarecer que todas as questões que figuram como itens do questionário, passaram por elaboração atreladas à construção dos antecedentes da pesquisa, e, que, por sua vez, permitiu estudos visando o aprofundamento da legitimidade do problema de pesquisa, bem como dos objetivos geral e específico, cujo elemento determinante para sua definição advém das etapas já registradas nos parágrafos anteriores, de modo que em razão desses processos legitimou-se as questões central e norteadoras para a pesquisa, em relação indissociável com os objetivos, que são compromissos dela.

Outro aspecto significativo registrar é que as respostas atribuídas à cada questão por cada respondente, no instrumento questionário com perguntas abertas, seguiu a ótica de análise transversal. Que, de modo geral, visa que a entrevista seja recortada a partir de cada tema-objeto, quer dizer, tudo o que foi afirmado acerca de cada objeto carece de ser razão de reflexão por parte do pesquisado, com vistas a

⁷⁶ Ver maiores esclarecimentos em relação a esse aspecto, que constitui o capítulo de Metodologia.

ser específico, no decorrer da entrevista, para que os elementos favoráveis aos compromissos da pesquisa sejam transcritos para um formulário.

De modo que, haja a possibilidade de melhor organizar a leitura flutuante, e, após essa conceituação, se dê a codificação e determinação das categorias de análise, que permitiram a hierarquização das etapas que são reguladas pelo parâmetro: objetivo específico e questão norteadora, que garantem a elaboração dos parágrafos de cunho descritivo; analítico e, por fim, a de discussão dos dados de acordo com o **seguinte preceito**: caráter epistemológico e caráter teórico.

Cabe destacar que seja em qual for o momento em que haja uma percepção tenha sido esboçada, dita, registrada por cada respondente, se deu atenção a título de compreender os aspectos sob os quais, eles estavam imersos, em que se pese os limites, critérios, limitações e fragilidades da adoção de um Estudo de Caso, como espécie de pesquisa, que está diretamente, subordinado à abordagem qualitativa. As considerações aqui delineadas partem de considerações delimitadas por Bardin (1977).

Outro aspecto significativo registrar é que as respostas atribuídas à cada questão por cada respondente, no instrumento questionário com perguntas abertas, seguiu a ótica de análise transversal. Que, de modo geral, visa que as entrevistas sejam recortadas em redor de cada tema-objeto, quer dizer, tudo o que foi afirmado acerca de cada objeto precisamente, no decorrer da entrevista, seja transcrito para uma ficha, de modo que haja a possibilidade de melhor organizar a leitura flutuante, e, após essa conceituação, se dê a codificação e determinação das categorias de análise, que permitiram a hierarquização das etapas que são reguladas pelo parâmetro: objetivo específico e questão norteadora, que garantem a elaboração dos parágrafos de cunho descritivo; analítico e, por fim, a de discussão dos dados de acordo com o seguinte preceito: caráter epistemológico e caráter teórico.

Cabe destacar que seja em qual for o momento em que haja uma percepção tenha sido esboçada, dita, registrada por cada respondente, se deu atenção a título de compreender os aspectos sob os quais, eles estavam imersos, em que se pese os limites, critérios, limitações e fragilidades da adoção de um Estudo de Caso, como espécie de pesquisa, que está diretamente, subordinado à abordagem qualitativa⁷⁷.

⁷⁷ Ver maiores esclarecimentos em relação a esse aspecto, que constitui o capítulo de Metodologia.

Assim, com a reflexão a respeito dos parágrafos anteriores como também, da leitura cuidadosa do capítulo reservado à metodologia e à epistemologia, se pôde coletar as informações na pesquisa de campo. No tocante às pessoas que desempenharam o papel de sujeitos da pesquisa, denominados aqui, pela expressão que será: professores, associado à numeração cardinal, seguindo à seguinte forma de registro:

- professor 1;
- professor 2;
- professor 3;
- professor 4;
- professor 5 e, por fim,
- professor 6.

Quanto a eles, pertencem à classe de profissionais da educação: professores, que atuam em “escolas”, que estão associadas à perspectiva de comunidades de aprendizagem. E, no que diz respeito aos profissionais e sua qualificação profissional, há um item com essa finalidade na delimitação dos sujeitos da pesquisa, que é elemento da população pesquisada. Saliente-se que eles contribuem para manifestar preceitos e princípios comuns à Comunidade de Aprendizagem.

Nesse sentido, o documento considerado por “comunidades de aprendizagem”, e as respostas atribuídas às perguntas, que figuram pelo registro feito por cada respondente: professor, inerentes às questões norteadoras⁷⁸ e objetivos específicos. Esses aspectos aqui delimitados é que permitem ser possível triangular os dados, respondendo à questão central e ao objetivo geral, de modo sistemático.

No tocante à organização dos dados coletados, esclareça-se que haverá sessões voltadas à descrição dos dados coletados; à análise e, por sua vez, a discussão deles, que contará com quadros devidamente numerados a partir de numerais cardinais. Logo, considerando, a determinação de (04), quatro objetivos específicos, e, claro, (04), quatro questões norteadoras, haverá uma sessão para cada etapa da análise a saber: **etapa descritiva, etapa de análise e etapa de**

⁷⁸ Ver capítulo de metodologia.

discussão.

A seguir segue a definição da etapa descritiva:

Quadro 18 - Categorizações

CATEGORIZAÇÕES		
1º Sessão voltada à análise documental:	Documento Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo;	Categoria: Conceituação de Comunidades de Aprendizagem;
2º Sessão voltada à pesquisa de campo:	Instrumento Questionário Semi ou Estruturado: Questões de 01 a 06;	Categoria: Processo de Ação Docente
3º Sessão voltada à pesquisa de campo:	Instrumento Questionário Semi ou Estruturado: Questões de 07 a 10;	Categoria: Formação Docente e Percepção Filosófica – Comunidades de Aprendizagem
4º Sessão voltada à pesquisa de campo:	Instrumento Questionário Semi ou Estruturado: Questões de 11 a 15;	Categoria: Comunidades de Aprendizagem – Valores e Concepções

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Essas por sua vez, estarão sob o parâmetro de categorias que são nominalizações, ou seja, atribuição de identificação elaborada em relação subordinadora à epistemologia e à teoria. Com base nisso, a redação correspondente à cada objetivo e questão norteadora são constituídas por sintagmas⁷⁹ verbais e nominais, que revelam aspectos semânticos, que dizem respeito ao caráter de significação e sentido previstos pelos conhecimentos previamente, construídos pelo pesquisador dessa pesquisa. Logo, a partir disso, a leitura flutuante foi desenvolvida, permitindo a determinação **dos quadros descritivos, associado à constituição das etapas em cada sessão**. Então, se deve compreender que a opção por categorias diz respeito à hierarquização que permite a imersão de cada leitor. Logo, foram definidas 4 categorias subjacente aos compromissos de pesquisa. Obviamente, em relação a esse processo há quadros que manifestam as etapas analíticas. Que também, regulam a etapa de discussão, ou seja, utilizar-se-á as categorias.

⁷⁹ (sin.tag.ma) **sm.** Ling. Unidade sintática constituída de uma sequência de palavras organizadas em torno de um núcleo. [Do gr. *Sýntagma*, atos.].

4.2.4 Categorização e descrição: sessão 2

Quadro 19 - Comunidades de aprendizagem: fundamentos, métodos, teoria e concepções filosóficas II

Título da Pesquisa: Comunidades de aprendizagem: Fundamentos, Métodos, Teoria e Concepções Filosóficas		
Questão Central	Objetivos Geral	Hierarquias de Questões no instrumento de pesquisa
Quais os Métodos, as Teorias e as Percepções Filosóficas que fundamentam as Comunidades de Aprendizagem?	Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”.	
Questões norteadoras	Objetivos Específicos	Questões para a Entrevista – Instrumento Questionário – Questões abertas em razão da abordagem qualitativa.
1 - Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> ?	1- Identificar ⁸⁰ o conceito de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como <i>Comunidades de Aprendizagem</i> .	Objetivo norteia a Análise Documental. Observação: Muito embora se deva situar que o conteúdo dos mesmos no que diz respeito aos conceitos e concepções inerentes aos documentos irão interferir na apreciação dos documentos: E, em razão disso, o estudo a ser realizado irá interferir, assim como o estudo bibliográfico tem inferido para a compreensão conceitual que permite as concepções que essa pesquisa de doutoramento está comprometida em delinear, ou seja, identificar.
2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?	2 - Descrever ⁸¹ como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.	1 – Há quanto tempo você tem podido conviver com a experiência pedagógica em comunidades de aprendizagem? 2 – Essa experiência lhe permitiria destacar alguma característica importante entre a prática pedagógica de escolas não são comprometidas com a percepção comum às comunidades de aprendizagem? 3 – Em razão de sua vivência com comunidades de aprendizagem que aspecto ou aspectos você indicaria como aquele mais recorrente ao longo de sua experiência aqui, no que diz respeito à Formação Pedagógica? 4 – Qual o período em que é comum ocorrer

⁸⁰ - Verbo **IDENTIFICAR** correspondente ao nível 1 do Conhecimento, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁸¹ - Verbo **DESCREVER** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

		estudos ligados à Formação Pedagógica no sentido de que os professores possam compreender os fundamentos das comunidades de aprendizagem? 5 – Durante os processos de Formação Continuada, você indicaria que elas são baseadas predominantemente em estudo de teorias, métodos, em percepções pedagógicas? 6 – Destaque dentre os (03), três elementos acima aquele que fundamenta principalmente, a ação pedagógica?
3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?	3- Explicar ⁸² a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista)	7 – No que diz respeito ao processo de formação pedagógica como você compreende a percepção de aprendizagem esperada para nortear a ação de professores na Comunidade de Aprendizagem? 8 – Você considera qual o desafio existente para que um professor corresponda as expectativas prevista para ação docente em Comunidades de Aprendizagem? 9 – Como você entende a relação entre sua ação pedagógica e a maneira de perceber filosoficamente as comunidades de aprendizagem? 10 – Como você definiria a filosofia pedagógica das comunidades de aprendizagem para alguém interessado em compreendê-la?
4- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?	4 - Defender ⁸³ o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.	11 – Uma filosofia deve estar ligada a valores, essenciais a natureza de uma maneira de conceber algo. Nesse sentido, quais os valores fundamentais para as comunidades de aprendizagem em relação ao modo de entenderem a Educação? 12 – Os valores definidos para o trabalho com a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental interferem de que maneira para a identidade das Comunidades de Aprendizagem? 13 – Aponte um ou mais de um desafio para a atuação docente dos professores para relacionarem os valores das comunidades de aprendizagem a (às) concepção (ões) dessas instituições? 14 – Você acredita haver uma relação com os novos paradigmas da Educação e as concepções que fazem parte da rotina de ensino e aprendizagem nessa Comunidade de Aprendizagem? 15 – O método, a teoria ou a percepção filosófica você classificaria como sendo aquela que melhor fundamenta a ação docente das comunidades de aprendizagem, em seu ponto de vista? Explique seu ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

⁸² - Verbo **EXPLICAR** correspondente ao nível 2 da *Compreensão*, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁸³ - Verbo **DEFENDER** correspondente ao nível 6 da *Avaliação*, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

4.3 Categorização e descrição: sessão 2 (categoria: processo de ação docente)

Na Sessão a seguir será dada atenção às respostas atribuídas às respostas frente às questões 01, 02, 03, 04, 05 e 06 respectivamente. É importante destacar que as respostas foram compiladas em quadros onde elas são apresentadas aos leitores para que possam figurar como índices que venham ser favoráveis a apreciações de ordem semântica, visando apropriações comuns à análise de conteúdo. Esse preceito metodológico considerou a regra de pertinência e pertinência, considerando que, os itens que serão registrados em cada quadro, levarão em consideração a perspectiva de: responder a **Questão Norteadora 2 e o Objetivo Específico 2**.

Com base nesse procedimento de tratamento das respostas de questões elencadas no parágrafo anterior, será definido as etapas pertinentes à codificação, que estrutura a categorização.

Posteriormente, esse esforço organizacional irá prever a lógica que será percebida na etapa de análise dos dados, que ocorrerá com base nos autores de referência na temática ligada às Comunidades de Aprendizagem e, assim haverá a sessão de triangulação dos dados.

Temos abaixo, os quadros com as respostas que colocam em evidência elementos suscetíveis para que seja possível haver reflexões acerca do conceito de comunidade, com a perspectiva de relacionar a uma relação com à delimitação significadora no tocante à Comunidade de Aprendizagem, conforme às percepções registradas pelos **professores 1, 2, 3, 4, 5 e 6** que figuraram como sujeitos da pesquisa: respondentes.

Questão norteadora: 2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?

Objetivo Específico: 2 - Descrever⁸⁴ como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

⁸⁴ - Verbo **DESCREVER** correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

Quadro 20 – Questão 1 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
1º Questão: “Há quanto tempo você tem podido conviver com a experiência pedagógica em comunidades de aprendizagem?”	Prof.1	Resposta: Desde a Escola Projeto Âncora, assim que entrei na unidade começou a configuração de uma nova educação e que eu acreditava e vi surtir efeito. Ao longo do tempo, através dos movimentos, assembleias, participação ativa da comunidade , começamos a vislumbrar o nascimento de uma Comunidade de Aprendizagem. Isso começou com o José Pacheco, em 2011, e poder colaborar com as ideias foi muito gratificante.
	Prof.2	Resposta: Aproximadamente seis anos.
	Prof.3	Resposta: Eu trabalhei 7 anos na Escola Projeto Âncora e estou aqui, agora, há seis meses.
	Prof.4	Resposta: Há aproximadamente sete anos.
	Prof.5	Resposta: Sou uma das mais novas, tenho meses nesta Comunidade de Aprendizagem e estou aprendendo muito. Estou sendo ajudada pelos tutores e sempre que faço algo que foge dos preceitos da comunidade, sou orientada a refletir . Também estou estudando muito sobre outras comunidades, mas aprender na prática é muito mais dinâmico. É ver acontecer para além do que vi na faculdade, nos livros.
	Prof.6	Resposta: Desde o 2014, junto com a Edilene.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É possível perceber que o fator temporal, indicado pela maioria das professoras que responderam à questão de número (01), um assume destaque enquanto visão subjetiva que apregoa a ideia de que o processo de aprendizagem na prática da descoberta do que diz respeito a desenvolver um trabalho de ação docente que não está fadado, unicamente a oralização. Ou seja, tutoria é indicado nas respostas como um elemento que, vale salientar no documento Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo é registro explícito. Observa-se, portanto, que há uma indicação de que essa postura para ação docente, deva ter uma relação com os processos de formação continuada, que deve ocorrer no ambiente da instituição, que figura como lócus de pesquisa.

Em relação a esse panorama, cabe destacar alguns aspectos: a expressão “[...] desde a Escola Projeto Ancora”; “[...] há seis anos” [...]; “[...] trabalhei 7 anos na Escola Projeto Ancora” [...]; “[...] Há aproximadamente sete anos.” [...]; “[...] sou a mais nova, tenho seis meses” [...]; “Desde 2014,” [...]. Respectivamente, seguindo

a ordem das expressões que registram o ponto de vista quanto ao tempo de convivência com a proposta da instituição que, está assentada numa matriz axiológica. E, esse dado pelo que se pode refletir associa a ação de fortalecimento dos processos de formação continuada em ação. Ou seja, vinculados ao exercício da ação docente. Isso porquê, há o registro da mais nova professora, que precisa atuar em regime de tutoria, visando incutir nas crianças assistidas pela Escola Aberta de São Paulo, AESP, níveis de autonomia, capazes de propiciar experiências para o exercício cidadão.

Destaque-se que esse é um ponto inerente à denominada “matriz axiológica”. Que por sua vez, é elemento indispensável a apropriações frente ao planejamento que se constrói pela ação em relação currículo.

Para atender ao critério de relacionar as posições àquelas que as elaboraram, segue a sequência: Professora 1 – **Prof. 1:** “[...] desde a Escola Projeto Ancora”; Professora 2 – **Prof. 2** “[...] há seis anos” [...]; Professora 3 – **Prof. 3** “[...] trabalhei 7 anos na Escola Projeto Ancora” [...]; Professora 4 – **Prof. 4** [...] “Há aproximadamente sete anos.”[...]; Professora 5 – **Prof. 5** [...] “sou a mais nova, tenho seis meses” [...]; Professora 6 – **Prof. 6** “Desde 2014,” [...].

É digno de nota que adquire importância, para os efeitos dos processos de análise de conteúdo, correlacionados ao marco analítico que, há uma resposta que coloca em evidenciar o fato de que, a experiência que está sendo adquirida na EASP, está relacionada com a subversão em relação ao modo como determinados conhecimentos de ordem profissional, no âmbito docente, na escola lócus, está assumindo um nível de reelaboração em face do sentido que tais conhecimentos estão assumindo na escola.

Observem esse aspecto:

“[...] mas aprender na prática é muito mais dinâmico. É ver acontecer para além do que vi na faculdade, nos livros.” (Prof. 5). O ponto de vista elaborado pela professora, sujeito da pesquisa, que registra sua visão subjetiva, no instrumento questionário, registra um papel que relaciona a formação inicial em nível de graduação ao significado dos processos que possam estabelecer uma transposição teórico prática. Vale destacar que isso é o resultado das relações de parcerias manifestas nos processos interpessoais vividos com as demais professoras.

Como é possível perceber nas seguintes expressões compiladas no quadro nº 20: “Sou uma das mais novas, **tenho meses** nesta Comunidade de

Aprendizagem e estou aprendendo muito. **Estou sendo ajudada pelos tutores** e sempre que faço algo que **foge dos preceitos da comunidade, sou orientada a refletir.” (Prof. 5).** As expressões em negrito apontam para um processo de codificação que **associa o fator de tempo**: “tenho meses”. Posteriormente, percebe-se o registro da ajuda recebida pelos tutores, que neste caso, essa postura deve estar atrelada ao papel de professores experientes possivelmente, não apenas, comum à existência de um método, mas sobretudo, de haver uma matriz axiológica, que interfere de modo constitutivo à concepção de currículo da escola.

Outro aspecto que é digno de nota, tem a ver com a consciência do processo aberto, que ocorre na escola, e também, está disponível para assistir aos docentes. Além disso, é inerente à visão subjetiva da Prof. 5 que “fugir dos preceitos subjacentes aos compromissos da instituição lócus para essa pesquisa, envolve em ser conscientizada a “refletir”. E mais importante do que isso, ser “orientada e ajudada” pelos seus pares, “os tutores”.

Essas posições, permitem comprometer essa busca pela emersão de conteúdos válidos aos compromissos dessa pesquisa de tese, que a concepção inerente à proposta de “aprendizagem em comunidade” diz respeito também, não apenas a assistir os educandos, mas também, aos docentes. Possivelmente, por serem vistos como sendo elemento ativo da comunidade.

A seguir, se pode averiguar a progressão das respostas que estão de modo “fracionário” ao objetivo e a questão norteadora de número 2. Nas repostas atribuídas à segunda questão, que estarão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 21 – Questão 2 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
2º Questão: Essa experiência lhe permitiria destacar alguma característica importante entre a prática pedagógica de escolas que não são	Prof.1	Resposta: Existe uma grande dificuldade em lidar com os anseios da comunidade de entorno , em que a escola está inserida, é uma constante até para nós que temos a necessidade de ter a Escola Aberta de São Paulo, que é altamente ligada as relações de aprendizagem realizada junto à comunidade. O diferencial está na formação que recebemos , que colocamos em prática para evitar o conflito de ideias, que inicialmente, que toda escola passa. De como fazer da escola uma prática educativa que envolva a família, com as dificuldades. Nada para nós faz sentido se as ações na comunidade não dialogarem com o que é desenvolvido na escola, com a comunidade de entorno, com a construção

comprometidas com a percepção comum às comunidades de aprendizagem?		de significado.
	Prof.2	Resposta: Posso dizer que em comum, temos pouco, existe a preocupação de ter a comunidade participando da escola, porém aqui, isso acontece não somente em datas comemorativas , as famílias participam, aprendem e estão conosco no processo de aprender juntos. Os caminhos percorridos nos indicam que temos que fazer para que haja mais efetividade da comunidade na construção do conhecimento. Reconhecemos que a estrutura da escola, de modo geral, vem replicando isso há muito tempo e nós temos na comunidade de aprendizagem o entendimento de que a educação não deve se prestar a esse papel de lidar somente com os conteúdos e as provas, não é essa função da educação, é preciso reformular a formação do professor, estruturar as escolas, e cada vez se desvincular do que as escolas têm realizado. Temos muito o que avançar, porém, já não vemos mais tanto em comum entre nossas práticas educacionais.
	Prof.3	Resposta: O que há em comum entre as instituições são as dificuldades em relacionar a aprendizagem com a necessidade de entorno, porém, esta preocupação é constante e fazemos questão de ouvir a comunidade onde a escola está envolvida. Pois, dialogamos sempre, em nossos momentos de formação contínua, sobre esse assunto e buscamos meios para diminuir a distância entre o que aprendemos e a nossa prática.
	Prof.4	Resposta: Há um desafio significativo em lidar com as preocupações da comunidade na qual a escola está inserida; já trabalhei em outras escolas e estou ciente disso. Há um embate de ideias sobre como fazer da escola um lugar onde os alunos possam se envolver em atividades educativas com suas famílias, com seus. Na comunidade de aprendizagem, nenhuma ação faz sentido, se nossas ações comunitárias e a escola não dialogarem entre si. Uma comunidade de aprendizagem é uma construção que remete a reflexão com calma e coerência, sem medo de ousar, pois estamos em rede e juntos, escola, família e comunidade, nos fortalecemos.
	Prof.5	Resposta: Não. Aqui há um lado tão social, tão humano quanto eu nunca vi em outra escola. Quando entrei na comunidade de aprendizagem, na escola, comecei a perceber que era muito mais significativo, que era muito além do trabalho que a gente fazia. Que é uma questão de você ter vínculo. Percebi que a gente poderia trabalhar com comunidade de aprendizagem, com os projetos que trabalhamos e percebi que faz muito mais sentido para as crianças tudo que é feito aqui. Não temos aquele padrão exigido em outras escolas e não ter um padrão para você trabalhar é muito bom. Pois, surgem as coisas que não era trazido por nós, mas pelas crianças, elas sempre trazem suas necessidades. E trabalhamos a partir da realidade da criança. Isso é dito na nossa formação, mas na prática existe uma enorme cobrança pelos conteúdos e não para a aprendizagem. Que mais me chamou atenção e que ficou mais marcante foi o vínculo que você cria com as pessoas, e não um trabalho realmente somente. Trata-se de um projeto importante para alguém. Além do vínculo com a criança, com família, pra mim, chega o momento que o trato não é somente com a

		mãe do aluno, ou aluno, ou professor, todos participam.
	Prof.6	Resposta: A experiência aqui pouco se assemelha com as práticas das outras escolas que trabalhei , tenho filha aqui na Comunidade de Aprendizagem e acreditei na proposta e ao ver os resultados, quis vir trabalhar aqui. A maneira como lidamos com a aprendizagem da criança, os valores que abordam, a rotina, a metodologia, ajudam demais no desenvolvimento do estudante. É para mim, uma realização pessoal e profissional perceber essa nova maneira de fazer acontecer a educação. Estou aprendendo muito, porque tudo é prática, é aprender fazendo, errar e acertar são aprendizagens e não uma condenação, diferente da educação que aprendi na universidade e em outras escolas. Temos muitas formas de abordagens ao aluno e oportunidades para que aprenda diversas coisas, diversos conteúdos, de maneira muito dinâmica e ao mesmo tempo planejada, organizada e responsável.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Quando é realizada a aplicação do questionário semiestruturado, podemos perceber que as respostas trazidas pelos docentes comungam para a exposição de estarem realizando algo que pouco se assemelha com a experiência que poderiam em destacar como característica importante entre a prática pedagógica de escolas que não são comprometidas, com a percepção comum às comunidades de aprendizagem. E esses elos que poderiam ter alguma ligação podemos verificar nos registros dos docentes que: “Existe uma grande dificuldade em lidar com os anseios da comunidade de entorno [...] O diferencial está na formação que recebemos” (Prof. 1, resposta da pergunta 2 do questionário); [...] “existe a preocupação de ter a comunidade participando da escola, porém aqui, isso acontece não somente em datas comemorativas” [...]. (Prof. 2, resposta da pergunta 2 do questionário). De fato, existe uma grande dificuldade de trazer para dentro da comunidade escolar a família, fora das festividades ou até mesmo nelas. Porém, a professora 2, afirma que esta busca pela participação vai além das datas comemorativas, que esta é uma preocupação vinculada as ações da Comunidade de Aprendizagem. Sendo reafirmada pelos professores 3, 4 e 5: “O que há em comum entre as instituições são as dificuldades em relacionar a aprendizagem com a necessidade de entorno, porém, esta preocupação é constante e fazemos questão de ouvir a comunidade” [...]. (Prof. 3, resposta da questão 2 do questionário); “Há um desafio significativo em lidar com as preocupações da comunidade na qual a escola está inserida”. [...] (Prof. 4, resposta da questão 2 do questionário); “Não. Aqui há um lado tão social, tão humano quanto eu nunca vi em outra escola.” [...] (Prof. 5, resposta da questão 2 do

questionário). Dentro desta ótica é possível pensar sobre o que Lauro de Oliveira Lima, em seu livro *Educar para a Comunidade* (1969, p. 30), permite a reflexão sobre “o prejuízo que a família e a sociedade sofrem pelo isolamento [...] a escola não é uma agência anti-social, mas o instrumento de sistematização das relações dos imaturos com a sociedade adulta”.

Mesmo que se trate de uma insatisfação forte, é preciso trazer em pauta as maneiras de como pode ser possível diminuir o espaço que se dá entre as instituições família-escola-comunidade. O diálogo é uma fonte que se pode ser utilizada para estreitar as relações entre estas instituições citadas. A grandiosidade da importância destas relações, diálogos e conhecimentos podem agregar ainda mais no desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, da credibilidade que pode ser empoderada a partir da relação entre ambas. O autor citado acima, acrescenta que:

A escola terá que ser, cada vez mais, uma agência social, **tendendo mais a ampliar sua forma de ação num sentido comunitário que a restringe-se[...], ao passo de sua abertura para uma atuação comunitária** será a forma moderna de atuação, numa sociedade em que a educação passou a ser um serviço comum e universal. É hora, pois, de começarmos a pensar em outro tipo de escola” [...]. (LIMA, grifos para esse estudo).

Neste sentido, o professor 6 faz uma pontuação, afirmando que “A experiência aqui pouco se assemelha com as práticas das outras escolas que trabalhei” [...] (Prof. 6, resposta da questão 2 do questionário). É de suma importância que a comunidade tenha seu espaço dentro das instituições escolares e como Lima (1969), bem pontua, essa agência social pode ser interpretada como uma escola que esteja num grau de intimidade com a comunidade, que essa relação seja ampliada, com a necessidade de ganhar o sentido comunitário de uma escola que não pode mais estar restrita e pautada para a finalidade da qual foi criada, podendo e necessitando passar por essa atualização. Abrindo as suas portas, literalmente, para juntar suas abordagens e atender os anseios da comunidade de entorno, bem como, a própria comunidade de aprendizagem. A seguir temos o quadro das respostas dadas para a questão 3, do questionário semiestruturado:

Quadro 22 - Questão 3 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada			
Instrumento: Questionário semiestruturado			
Unidades de Registro			
Tema: Codificação			
Questão 3- Em razão de sua vivência com comunidades de aprendizagem que aspecto ou aspectos você indicaria como aquele mais recorrente ao longo de sua experiência aqui, no que diz respeito à formação pedagógica?	Prof.1	Resposta: Temos vários momentos para estamos conectados às várias disciplinas e nos conectamos para aprender uns com os outros por temos professores com formações em diversas licenciaturas, português, matemática, história, geografia, biologia, artes, pedagogia, além das especializações. Além disso, temos momentos pontuais para estudarmos as temáticas que surgem aqui, no cotidiano. Existe a formação contínua, que passa pela pesquisa atreladas aos interesses dos alunos e suas vivências.	
	Prof.2	Resposta: A formação acontece diariamente, um ajudando o outro, refletindo junto. O aluno não é só meu, é de todos e todos se preocupam com a aprendizagem dele. Cada decisão é tomada em coletivo, os professores estudam cada caso respeitando a individualidade do docente e do discente e a nossa formação também acontece com outros pares, outros professores, de outras unidades com o perfil de comunidades de aprendizagem. Essa concepção de formação, mudou meu olhar por ser algo constante.	
	Prof.3	Resposta: Estar em contato com as pessoas que querem aprender com tudo, a relação de aprendizagem a todo momento com as pessoas é o que me faz aprender, pesquisar, entender que preciso estar estudando com o aluno. Porque quando temos contato com esses outros olhares em torno da percepção da aprendizagem contínua, agregamos valores de partilha, generosidade, respeito pelo que o outro sabe e pelo que não sabe e isso facilita a percepção de que estamos fazendo o que deve ser feito, não nos sentimos sozinhos. Vemos isso na licenciatura de maneira muito distante, como uma possibilidade, quando sabemos que é uma necessidade. Muito se fala sobre ensinar de maneira contextualizada, mas o contexto do aluno é muitas vezes ignorado e validado um currículo que exclui a vida do aluno, tornando a escola um universo paralelo à vida do estudante.	
	Prof.4	Resposta: A necessidade de conhecimento teórico é muito importante, é um dos requisitos primordiais para um trabalho como este e todo educador deve ter uma visão ampla de todas as áreas do conhecimento, bem como, uma visão da vida em comunidade, inclusive uma visão crítica da política e outras questões sociais, ambientais, ecológicas e globais. Porque é isso que transforma o educador em alguém capaz de conduzir um projeto de pesquisa, baseado em valores e no respeito pelo conhecimento que as pessoas têm. Valorizando tanto a educação permanente quanto as relações interpessoais. A formação é algo permanente, contínua, é um dos pilares que são mais fortalecidos aqui na escola. Temos vários momentos voltados para o estudo e a ofertamos	

		oportunidades de aprendizagem para o professor e para o estudante. Todos se percebem como aprendentes no processo.
	Prof.5	Resposta: A oportunidade de aprender na prática, a se permitir ser aprendente , a volta aos estudos constantemente, a parceria com os demais professores para colaborar uns com os outros. Aqui, todos aprendem alguma coisa todos os dias, de um jeito muito respeitoso, sou ouvida e orientada e não me sinto inferior por isso. Posso contribuir até com meus questionamentos, minhas dúvidas, minhas ideias.
	Prof.6	Resposta: Assim como falamos, estamos sempre em aprendizagem continuada. O educador está sempre procurando fazer cursos, dialogamos com os outros professores e compartilhamos nossos saberes. A minha percepção mudou e estou sempre aprendendo com cada projeto que surge, com cada criança que vem para que eu possa tutorar. Percebi o quanto que tenho que ser uma pesquisadora, realmente, que eu não estava pronta como pensava, nenhum educador está pronto para tudo aquilo que há por vir no cotidiano escolar. Cada momento que a criança vem com a sua pesquisa, imagina que eu sou conhecedora de tudo, eu fiz pedagogia, tenho pós-graduação em alfabetização e mesmo assim preciso estar em constante formação e me especializar sempre naquilo que a criança traz pra mim, mesmo que não tenha visto isso na universidade. É necessário a consciência de que o processo de aprendizagem do professor é tão importante quanto do aluno. Pois, também tenho as minhas dúvidas, preciso procurar pessoas, ler e reler sobre como posso fazer meu percurso de aprendizagem e esse meu aprendizado se dá o tempo inteiro , não importa somente ter meu diploma, não vou ter certificado daquilo que pesquisei, mas vou ter sabedoria em lidar com o que a universidade me faltou, de você ser realmente uma pesquisadora.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É possível notar que, o quadro acima, os professores, tendo como base o critério de **frequência e presença**, indicam ocorrer uma formação contínua, que acontece em pares, no cotidiano, em dias pontuais e quando surge a necessidade de maneira atrelada com professores de outras comunidades, como se pode verificar nas seguintes afirmações dos professores 1, 2, 3 e 4: [...] “nos conectamos para *aprender uns com os outros* [...] Além disso, *temos momentos pontuais para estudarmos* as temáticas que surgem aqui, no cotidiano”. [...] (Prof.1); “A *formação acontece diariamente*, um ajudando o outro, refletindo junto. [...] os professores estudam cada caso respeitando a individualidade do docente e do discente e a *nossa formação também acontece com outros pares, outros professores, de outras unidades*” [...]. (Prof. 2); [...] *a todo momento com as pessoas é o que me faz*

aprender, pesquisar, entender que preciso estar estudando com o aluno.

Em relação a esses recortes cabe salientar que há na percepção do último professor de modo explícito, ou seja, manifesto, seguindo a classificação de Bardin (2011), assinalando existir a necessidade de estudar com o aluno. O registro dessa percepção aponta para a ocorrência de uma horizontalidade no movimento de aprender. Logo, se tem uma relação com o aprendente e com a aprendizagem, situando a relação de elementos para a comunhão, entre os saberes de cada um, mediado pelo conhecimento. Sobre isso, Paulo Freire (1985, p. 23):

[...] **Mas não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar.** Essa “sombra” é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. **Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz.** Tenho insistido em trabalhos antigos como em recentes, em quanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, **a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos.** (grifos para essa pesquisa).

O autor acima permite refletir (1985), como ainda é muito forte e está impresso na figura do professor como o sendo o único que ensina. Contudo, reforça que o professor é aprendente deste o processo de formulação da aula, da necessidade de estudar e de rever as maneiras possíveis de abordar e aproveitar as inquietações do estudante. O ponto de vista caracterizado por Freire, apregoa à lógica para colocar em xeque, a manutenção da relação entre professor e “aluno”, como sendo verticalizada unicamente. De modo propositivo, percebe-se ser possível manter uma relação lógica entre a percepção forjada por autor e a fala dos professores entrevistados.

Outro aspecto tem a ver com o fato de haver parcerias comuns à visão dessa formação cotidiana, **contínua**, e, se dá também, em pares, com o discente, como reafirma **a recorrência** desse posicionamento através da afirmação do professor 6, quando diz: [...] “Percebi o quanto que tenho que ser uma pesquisadora, realmente, que eu não estava pronta como pensava, nenhum educador está pronto para tudo aquilo que há por vir no cotidiano escolar.” (Prof. 6). [...]. Sobre isso, Teotonia (2018, p. 25) diz:

Os professores não têm em sua formação o acesso a experiências que norteiam e fundamentam a autonomia na prática pedagógica. Acabando por colaborar com o pensamento de que a escola atual não atende as

necessidades dos estudantes. Com isso, **a ideia de tornar o aluno** o ator principal da sua aprendizagem, da formação de uma pessoa criativa, autônoma e em sincronia com a sociedade contemporânea tem sido um grande desafio para os educadores e pensadores do século atual.

Esse relato do professor 6, reforça o que a autora acima traz como inquietação, a necessidade de uma formação contínua e os demais depoimentos expõe a preocupação da EASP em realizar esse processo, corroborando para que a aprendizagem na prática e em momentos pontuais, que resultam a pertinência de uma ação refletida, de uma prática embasada em teoria, metodologia e vivência. No quadro abaixo, pode-se observar questões ainda pertinentes à **Questão Norteadora 2 e Objetivo Específico 2**:

Questão norteadora: 2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?

Objetivo Específico: 2 - Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

Quadro 23 - Questão 4 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 4- Qual o período em que é comum ocorrer os estudos ligados à formação pedagógica no sentido de que os professores possam compreender os fundamentos das comunidades de aprendizagem?	Prof.1	Resposta: O professor que entra em nossa unidade sempre é acompanhado por um professor tutor (Professor com mais experiência e já vivenciou o processo com mais intensidade) por um tempo, para que tire as suas dúvidas e vá percebendo os caminhos, caminhando. Aprendendo a fazer, fazendo. É um processo formativo na prática, que conta com o posicionamento do professor querer fazer parte e estar aberto para os novos momentos de aprendizagem, a se redimensionar. Além disso, existem encontros semanais para dialogar sobre assuntos diversos, como dificuldades, estudo de caso, tomadas de decisões e, também, a qualquer momento, havendo disponibilidade, pode ser solicitado um encontro pedagógico. Contamos, com acessoria do Professor José Pacheco e de outros membros da comunidade de entorno e da comunidade de aprendizagem, que possam agregar na melhoria da nossa formação, que para nós, acontece diariamente, uns com os outros, nos encontros e com os desafios que surgem no dia-a-dia. Alguns professores chegaram a sair, por não conseguir acompanhar o ritmo que é preciso, pois a autonomia e os valores que pretendemos alcançar, às vezes, se tornam muito difíceis para algumas pessoas e compreendemos isso. Não é questão de certo ou errado, é de acreditar em fazer a educação de outra maneira.
	Prof.2	Resposta: Aqui, a formação não precisa ter um momento específico para acontecer. Assim que acontece alguma situação em que ainda não nos deparamos, que precise de um conselho, nós nos reunimos. E também temos reunião marcada toda semana, no final do expediente, para compartilharmos o desenvolvimento das atividades, a dificuldade com alguma situação. É tudo muito dialogado. Aprendemos uns com os outros e também temos formações com José Pacheco, Edilene Morikawa, e convidados que já vivem na configuração de Comunidade de Aprendizagem, como também, vamos as outras instituições participar de momentos formativos, onde são compartilhadas experiências e os resultados a curto, médio e longo prazo.
	Prof.3	Resposta: Temos encontros semanal e mensal, mas nada impede que possamos estar realizando formação com outros grupos, outras pessoas e participando de diálogos diários que colaboram

		com a nossa formação, pois o estudo é permanente. Para tornar o aluno um ser pesquisador precisamos ter essa essência.
	Prof.4	Resposta: Existe uma formação em pares, com nossos colegas da comunidade, que auxilia nas dificuldades que surgem, nos encontros semanais, mensais vamos trocando muito do que sabemos e intensificando a nossa escuta. Colocando em prática o que pensamos. Mas, nada nos impede de fazer cursos ou buscar nas outras comunidades a ajuda que precisamos. Inclusive, estudamos em nossos encontros as teorias, metodologias que podem contribuir com a nossa prática, trazendo uma reflexão sobre o que é discutido e analisando como podemos melhorar o que estamos estudando e ampliar a nossa formação pedagógica.
	Prof.5	Resposta: Temos um horário com os demais educadores, para pra conversar e estudar. Todas as quartas, depois do horário, nós paramos as atividades das 16:30. Já ficamos até às 20, 21 horas, o horário de término depende do assunto mesmo. Estamos tentando, agora, nos encontrar uma vez no mês, além do encontro semanal e da parada mensal. Para pesquisar sobre coisas que consideramos muito importantes para nossa escola, falar sobre coisas que está surgindo de novo e que precisa dar encaminhamentos, para estudar, para falar coisas recorrentes da escola. Também recorro, quando surge uma pesquisa e não consigo caminhar, assim é o tempo inteiro esta necessidade de dialogar e buscar caminhos e estudos para melhorar nossa comunicação com o aluno e a sua pesquisa.
	Prof.6	Resposta: É frequente nossos encontros semanais e mensais. Porém, temos o espaço diário para orientação, tirar dúvidas, aprender. Buscamos contato com outras comunidades de aprendizagem e estamos no processo de desenvolvimento de aprendizagem constantemente. Fazemos, também, as reuniões com comunidades de aprendizagem de vários países, de vários lugares do Brasil, alguns encontros acontecem com o José Pacheco, e sempre estamos refletindo a nossa ação docente, o nosso fazer pedagógico, complementando o que a formação acadêmica nos deixou como lacuna ou lacunas.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É recorrente a **frequência** nos relatos presentes nos enunciados nas respostas dadas pelos professores entrevistados 1, 2, 3, 4, 5, 6, esses recortes realizados no quadro acima, pode caracterizar que, existe um momento reservado

uma parada semanal com o objetivo de traçar diálogos e estudos sobre algum caso ou alguma situação, que necessite do docente um estudo mais aprofundado, em virtude do suporte que requer a tutoria aos educandos. É possível observar melhor esta frequência e presença, na sequência dos recortes realizados que está ressaltado: “[...]. *É um processo formativo na prática [...] Contamos, com acessoria do Professor José Pacheco e de outros membros da comunidade de entorno e da comunidade de aprendizagem, que possam agregar na melhoria da nossa formação [...] (prof.1).* Esse relato ganha reforço quando o professor 2, afirma que “[...] *“a formação não precisa ter um momento específico para acontecer [...] E também temos reunião marcada toda semana, no final do expediente [...]. Aprendemos uns com os outros e também temos formações com José Pacheco” [...] (prof. 2).*

O professor 3, trata de pontuar sobre a organização da periodicidade destes momentos formativos quando descreve: *“Temos encontros semanal e mensal, mas nada impede que possamos estar realizando formação com outros grupos, outras pessoas e participando de diálogos diários que colaboram com a nossa formação, pois o estudo é permanente[...]”.* (prof. 3). Na sequência o professor 4, mostra como essas formações costumam se dar, quadro relata que: *“Existe uma formação em pares, com nossos colegas da comunidade, que auxilia nas dificuldades que surgem, nos encontros semanais, mensais, [...] estudamos em nossos encontros as teorias, metodologias que podem contribuir com a nossa prática, [...] e ampliar a nossa formação pedagógica”.* (prof. 4). Nessa fala, acaba por reforçar que existe horário, **critério, assunto e objetivo** para a realização dos encontros formativos. Enquanto o professor 5, de maneira explícita expõe: *“Temos um horário com os demais educadores, para pra conversar e estudar. [...] Para melhorar nossa comunicação com o aluno e a sua pesquisa.” [...] (prof. 5).*

A frequência e presença volta a ser descrito no relato do professor 6, quando diz que: *“É frequente nossos encontros semanais e mensais. [...] Buscamos contato com outras comunidades de aprendizagem e estamos no processo de desenvolvimento de aprendizagem constantemente.* (prof. 6). Esse professor situa a existência de fragilidade, que segundo sua percepção é encontrada na formação acadêmica. Por essa razão, ele aborda que nos encontros que acontecem, existe a preocupação com o que ele chama de “lacuna” ou “lacunas na formação”. Sobre esse assunto, é imprescindível, a reflexão a respeito de **“a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e**

habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência e colocam em discussão a atuação da universidade na formação dos docentes” (ANDRÉ, 2012, p. 102, grifos para essa pesquisa).

Existe, portanto, recorrência entre todos os entrevistados, sobre a necessidade do contato com outros professores, de outras comunidades de aprendizagem, para troca de experiência e da necessidade de estarem atentos a atender as curiosidades e interesses trazidos pelos educandos para dentro do espaço de aprendizagem:

A Escola é construção social, currículo é construção histórica e reflete ideologia. Até há pouco tempo e excetuando algumas esparsas experiências, a Educação escolar era entendida apenas como treinamento no domínio cognitivo, sendo ostracizadas as dimensões do afeto, da emoção e até mesmo da espiritualidade. **Ignorava-se que currículo não é apenas conteúdo**, mas também **múltiplas experiências proporcionadas ao aluno**. Entre elas, a aprendizagem da autonomia. (PACHECO, 2012, p. 16, grifos nossos).

Como afirma o professor 6: [...] *“sempre estamos refletindo a nossa ação docente, o nosso fazer pedagógico, complementando o que a formação acadêmica nos deixou como lacuna ou lacunas”* [...]. Tais colocações, pode atribuir à consciência de que o professor precisa de estudo constante a respeito dos múltiplos sentidos comuns a currículo. Isso porque, para além dele, a matriz de axiológica, as Competências Gerais da BNCC, e a atualização da formação de professores são elementos cruciais para que a escola possa vir a atender a necessidades dos aprendentes, sendo eles docentes, discentes, atores da comunidade de aprendizagem ou de entorno. Um novo olhar precisa ser lançado para a geração de competências sugeridas nos documentos reguladores da educação nacionais. E o mais importante garantir que haja a contextualização⁸⁵ deles para dar sustentação para o desenvolvimento da autonomia.

Para melhor analisar os dados pretendidos, o quadro abaixo traz a Questão norteadora: 2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica? E o Objetivo Específico: 2 - Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

⁸⁵ Artigo 210 da Constituição Federal.

Quadro 24 - Questão 5 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 5- Durante os processos de formação continuada, você indicaria que elas são baseadas predominantemente em estudo de teorias, métodos, em percepções pedagógicas?	Prof.1	Resposta: Acredito que seja de um conjunto de todas essas coisas, não nos prendemos a um único método, o método é aquele que melhor consegue acolher as necessidades dos estudantes. Mas, saliento que é muito importante o conhecimento sobre os métodos e teorias, para que se possa aproveitar o melhor de cada um desses. Posso assim dizer que, estamos com um olhar mais amplo, mais atual e que podemos estar diante do não engessamento a uma única perspectiva, tendo uma percepção pedagógica diferente das habituais. Quando analisamos os métodos e teorias, percebemos que estamos um passo além do que está posto.
	Prof.2	Resposta: Geralmente, realizamos estudos de caso e analisamos o que podemos utilizar em cada caso. Em grande maioria, não nos detemos a uma única metodologia. Aplicamos metodologias estão relacionadas a individualidade do aluno e vamos além do que está apresentado, porque neste misto, acabamos por colocar o que não vimos na universidade, nem nos livros. Vimos na prática, na percepção que temos, da maneira de como cada um é despertado para aprender e tem rendido o resultado esperado e quando não é chegado ao que se espera, logo mudamos a estratégia de tutoria e vamos mediando o processo de aprendizagem. Então existe uma junção, que perpassa por métodos, teorias e percepções filosóficas, o que se vivencia na prática é mais amplo.
	Prof.3	Resposta: Estudamos teorias, metodologias e compartilhamos as percepções pedagógicas que temos sob a ótica das comunidades de aprendizagem, como não existem muitos escritos sobre o assunto, faz parte do que podemos chamar de inovação pedagógica. Autores mais atuais, ou até mesmo os que não são tão atuais, mas deixaram de serem ouvidos, como o Lauro de Oliveira Lima, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, dentre outros. Dialogamos com as situações do cotidiano, das metodologias, dispositivos que usamos e das possibilidades e dificuldades que surgem, dando sugestões e agregando o conhecimento adquirido em prática e registrando o que está acontecendo em comum nas comunidades. É um estudo de caso constante, de estar revisando e pensando em aprender a aprender a todo o tempo. Nos

		tornamos professores pesquisadores, complementando a formação, o que deixaram de nos dizer ou provocar para a aprendizagem autônoma.
	Prof.4	Resposta: Acredito que seja uma combinação de teorias, metodologias e percepções, pois, não adotamos um único método, pelo contrário, o método é aquele amplo , posso dizer que estudamos e vamos aplicando o que cabe, respeitando a individualidade do aluno, que melhor atende às necessidades dos mesmos. No entanto, é fundamental ter uma compreensão completa dos métodos e teorias para tirar o máximo proveito de cada um. Como resultado, acredito que temos uma perspectiva mais expansiva e atual e que podemos estar diante do não engessamento, sem uma perspectiva única, nos embasando cada vez mais na multirreferencialidade.
	Prof.5	Resposta: Temos estudos de caso, reflexão dos momentos que as pessoas e as comunidades trazem, estudamos teorias atuais, revisamos o método que utilizamos em nossas rotinas e são observadas as percepções pedagógicas trazidas e expostas por cada participante. Estudamos estudo de teorias, métodos, em percepção pedagógicas e acredito que todas dão base em nossa formação e na nossa ação. E entre o certo e o errado, ficamos sempre do lado que mostra positividade, entre as que foram citadas, que dá certo. Mesmo que tenha partido de uma situação ou abordagem que não chegou ao resultado esperado, nos lançamos a novas expectativas e transformamos em aprendizagem essa tentativa, pois agregamos a o que pode elevar o conhecimento e melhorar a qualidade de aprendizagem, de vida.
	Prof.6	Resposta: Estamos baseados de tudo e aquilo que a gente vê que faz sentido, que cabe em ser aplicado, respeitando a individualidade do aluno , muitas vezes o que contempla a um, não contempla aos demais. Aplicamos a relação em pares de Vygotsky, atividades montessorianas, abordagens piagetianas, metodologias baseadas na afetividade de Wallon, metodologias utilizadas por José Pacheco na Escola da Ponte, dentre outras comunidades. Não falamos só sobre método, utilizamos caminhos, conversamos sobre o processo educacional e aprofundamos em determinado assunto, do que em outro. É muito mais importante dizer que ter metodologias, teorias, e percepções pedagógicas que atendam a necessidade dos alunos, utilizando a multirreferencialidade. Pois, percebemos que não

		dá para seguir uma única abordagem para todos, lidamos com a individualidade do aluno, vamos para uma que atenda, e além das percepções que hoje existem nos livros, na teoria. Aqui, fazemos na prática.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Diante das respostas dadas a questão 5, há uma presença muito forte no registro dos professores com relação a não estarem pautados no estudo de vários métodos, teorias e buscarem a multirreferencialidade como base para estudo e prática nas comunidades de aprendizagem. Como se pode observar nos recortes abaixo, existe uma recorrência entre 1, 2, 4, 6 como é possível **ressaltarem itálico** as frequências e presenças;

* [...] *“não nos prendemos a um único método, o **método** é aquele que melhor consegue acolher as necessidades dos estudantes. [...] Quando analisamos os métodos e teorias, percebemos que estamos um passo além do que está posto”*. (prof. 1);

* [...] *“Então existe uma junção, que perpassa por **métodos**, teorias e percepções filosóficas, o que se vivencia na prática é mais amplo”*. (prof. 2).

* *“Acredito que seja uma combinação de teorias, metodologias e percepções, pois, não adotamos um único método, pelo contrário, o **método** é aquele *amplo* [...] podemos estar diante do não engessamento, sem uma perspectiva única, nos embasando cada vez mais na **multirreferencialidade**”*. (Prof. 4).

* *“Estamos baseados de tudo e aquilo que a gente vê que faz sentido, que cabe em ser aplicado, *respeitando a individualidade* do aluno” [...] (Prof. 5).*

* *“Não falamos só sobre método, utilizamos caminhos, conversamos sobre o processo educacional [...] *não dá para seguir uma única abordagem para todos, lidamos com a individualidade do aluno*” [...] (Prof. 6).*

Sobre isso, Ardoino (1998d, p. 2), afirma que [...] *“a multirreferencialidade é antes de tudo o reconhecimento do valor do plural [da pluralidade]. Quer dizer que esse plural vale pelo menos tanto quanto a unidade”*. Pode-se perceber que o valor está atrelado a junção, a soma do que melhor se pode oferecer das teorias, metodologias, percepção filosófica para melhor atender a necessidade do docente e do discente. Como atribui o professor 3, que acredita que *“nos tornamos professores pesquisadores, complementando a formação, o que deixaram de nos dizer ou provocar para a aprendizagem autônoma”*.

Sendo complementado o pensamento pelo professor 5, quando faz referência a esta maneira de aprender quando entende a formação dos professores como, quando se refere a [...] “reflexão dos momentos que as pessoas e as comunidades trazem, estudamos teorias atuais, revisamos o método que utilizamos em nossas rotinas e são observadas as percepções pedagógicas”. (prof. 5).

Questão Norteadora: 2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica?

Objetivo Específico: 2 - Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

Quadro 25 - Questão 6 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 6- Destaque dentre os (03) três elementos acima aquele que fundamenta principalmente, a ação pedagógica?	Prof.1	Resposta: Estamos muito alicerçados em uma maneira mais abrangente de atender ao estudante, se por exemplo, dizer que estamos atrelados a uma metodologia, ou duas, ou três, estaremos cometendo um grande equívoco. Reduzindo nossas possibilidades e isso se aplica também às teorias. Pois, nos permitimos ir além, não consigo enxergar uma teoria ou um método, apenas, que contemple o que estamos realizando na Comunidade de Aprendizagem. Apesar de, não termos visto esta possibilidade na formação acadêmica na universidade, pudemos pesquisar e atrelar a multirreferencialidade de métodos e teorias, formando uma percepção ancorada no que já foi realizado em outras comunidades de aprendizagem , inclusive, por José Pacheco, que nos motiva ao estudo e ao diálogo para realizar uma prática que contemple a aprendizagem do indivíduo, professor e aluno, como pessoa em formação e transformação de seu meio.
	Prof.2	Resposta: Trata-se de uma junção de metodologias, teorias e percepções pedagógicas, que acabam por dar um sentido mais amplo ao movimento de aprender. E desenvolver estudos sobre isso nos dá uma dimensão real nas várias maneiras de aprender, escutando os alunos, traçando caminhos juntos, e descobrindo com os alunos. Nos tornando e tornando o outro cada vez

		mais pesquisador e independente. Corroborando com a formação de questões, de resoluções de problemáticas, que também, não dependam de uma única abordagem para chegar a resposta ou respostas. Temos a nossa rotina, nosso planejamento, o planejamento dos estudantes, e a flexibilidade no currículo é um elemento forte. Desde que, seja contemplada a aprendizagem e o que o estudante precisa desenvolver, sempre abrimos para que o olhar do aluno possa ser respeitado e aproveitado. As teorias nos ajudam, as metodologias agregam como possibilidades e as percepções filosóficas nos faz refletir como fazer, mas na prática é que se faz a configuração do olhar atento para entender o que é necessário para facilitar a aprendizagem e tornar essa etapa um desafio, um prazer.
	Prof.3	Resposta: Os três são muito importantes, porém, a percepção filosófica nos dá mais alicerce para as reflexões sobre as metodologias e as teorias. Temos uma metodologia própria, dispositivos que dão suporte a nossa prática pedagógica. Mas, não temos uma única teoria que nos defina, ainda, acredito que através do que está acontecendo é que pode nascer uma teoria mais completa, que comporte as comunidades de aprendizagem. Buscamos fortalecer o diálogo igualitário, solidariedade inteligência cultural, transformação, criação de sentido e igualdade de diferenças.
	Prof.4	Resposta: Estamos realmente alicerçados de uma forma mais abrangente de atender o aluno, se dissermos que estamos comprometidos com uma, duas ou três metodologias, estaremos cometendo um grande erro. É reduzir nossas possibilidades e isso também se aplica às teorias. Porque, apesar de nossos melhores esforços, ainda não descobrimos uma teoria ou método que descreva adequadamente o que estamos fazendo na Comunidade de Aprendizagem. Nosso comprometimento está na multirreferencialidade.
	Prof.5	Resposta: Temos uma metodológica fundamentada em várias teorias, que fomos aprendendo a organizar de acordo com as necessidades do dia-a-dia. Mas, o mais faz sentido é a percepção filosófica pautada na multirreferencialidade. Estamos mais preocupados em realizar a apropriação que o estudante vem desenvolver aqui, nesta comunidade. No movimento de aprender um com o outro, com uma horizontalidade. Todos podem ensinar e todos podem aprender. A teoria nos dá o caminho, mas estamos alicerçados em teorias mais atuais, que percebem o aluno como aprendente constante, que está preocupado em compreender os alunos e suas complexidades, em fortalecer o diálogo igualitário, os valores, a construção da autonomia

		como pesquisador.
	Prof.6	Resposta: Acredito que o conjunto dos três dá muito sentido ao que acontece na comunidade de aprendizagem. Temos uma metodologia muito pertinente , atual e que está sendo sempre refletida. Existe embasamento teórico que une o que mais se aproxima do que vem a ser a comunidade de aprendizagem, porém, observo que sempre estamos a um passo à frente. E a percepção filosófica contempla o olhar que temos diante da inovação que acontece dentro das comunidades , em torno da sensibilidade de aproveitar o que melhor pode se desenvolver entre docente e discente, sempre analisando o que podemos impactar no coletivo, construindo valores e tornando real as potencialidades que podemos desenvolver uns nos outros.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Consegue-se perceber que existem mais de três elementos que são pontuais nos relatos dos professores, uma frequência e presença que são muito relevantes, pode-se ver marcado em negrito, sobre o que os professores consideram elementos melhor representa a fundamentação, principalmente, a ação pedagógica:

* [...] **“a multirreferencialidade** de métodos e teorias, formando uma percepção ancorada no que já foi realizado em outras comunidades de aprendizagem [...] **o diálogo** para realizar uma prática que contemple a aprendizagem do indivíduo, professor e aluno, como pessoa em **formação e transformação de seu meio**”. (Prof. 1);

* [...] **a flexibilidade no currículo** [...]. As teorias nos ajudam, as metodologias agregam como possibilidades e as **percepções filosóficas nos faz refletir como fazer** [...]. (Prof. 2);

* “Os três são muito importantes, porém, a **percepção filosófica nos dá mais alicerce para as reflexões sobre as metodologias e as teorias.** [...] **O diálogo** igualitário, solidariedade inteligência cultural, transformação, criação de sentido e igualdade de diferenças”. (Prof. 3);

* [...] “ainda não descobrimos uma teoria ou método que descreva adequadamente o que estamos fazendo na Comunidade de Aprendizagem. Nosso comprometimento está na **multirreferencialidade**”. (prof. 4);

* [...] a **percepção filosófica** pautada na **multirreferencialidade**. [...] Todos podem ensinar e todos podem aprender. [...] **o diálogo** igualitário, os valores, a

construção da autonomia como pesquisador. (Prof. 5);

* [...] “uma metodologia muito pertinente, atual e que está sendo sempre refletida. **Existe embasamento teórico**” [...]. E a **percepção filosófica** contempla o olhar que temos diante da inovação que acontece dentro das comunidades [...] construindo valores e tornando real as potencialidades que podemos desenvolver uns nos outros”. (Prof. 6).

Em busca de desenvolver reflexões acerca da Questão 6 presente, no instrumento questionário, que requer destaque dentre os (03) três elementos que fundamentam **a ação pedagógica**, de modo preponderante. Com isso em vista, ao pensar acerca das respostas foi possível perceber que a **multirreferencialidade, o diálogo e a percepção filosófica** foram os três mais citados nas respostas dadas pelos docentes: professores. O que leva a relacioná-los como base para a construção da metodologia em que sua prática docente tem sido fomentada. E, nesse prisma, o estudo realizado nos encontros e a colocação da teoria em prática adquire segundo às percepções dos professores lugar primordial.

Em relação à Questão norteadora: 2 - As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica? E do Objetivo Específico: 2 - Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

É possível com base nos recortes realizados e analisados que as pessoas que trabalham em escolas caracterizadas como comunidades de aprendizagem, conseguem fazer de maneira dialogada, dentro da instituição (no dia a dia), com a comunidade de entorno, com outros professores, com outras comunidades de aprendizagem, estudos constantes para poder adequar a BNCC, a contextualização, respeitando à individualidade dos educandos, dos tutores, uma imersão em vários estudos metodológicos, teóricos, tendo como base fundamental a matriz axiológica, que norteia a maneira de agir e aprender entre todos os que se propõe a fazer parte desta constituição de aprendizagem, sendo uma aprendizagem coletiva. Dessa construção coletiva, a base de escuta é individual, democrática, respeitosa, visando à promoção da autonomia e do ser pesquisador discente e docente.

É possível notar a preocupação do discente em aprender primeiro o que se pretende desenvolver na prática, com seus pares, não ignorando o que os

Aparelhos do Estado⁸⁶ podem oferecer como fonte de aprendizagem, sem ignorar **o currículo oculto**⁸⁷ que passa a dizer o que não está no documento, mas pode assim ser documentado. Pois, é trazido para a prática, para a contextualização e se torna legítimo na aquisição de conhecimento. O currículo é vivo, bem como a formação pautada no diálogo, no agregar conhecimentos, sem fragilizar ou excluir quem sabe menos ou mais. A tentativa de trazer as falas dos que antes não puderam falar, inclusive, os professores.

É poder trazer para a formação de professores novas reflexões, conceitos, perspectivas filosóficas, a multirreferencialidade e estar aberto para que possam ser críticos da própria prática docente, mas não apenas a crítica pela crítica, e sim, a crítica para causar o diálogo de mudança de posturas. Para assim, levar para os aprendentes a mesma maneira de construção, embasada na reflexão do que se precisa aprender, de como aprender, com quem e para que aprender. Retomando a fala do professor 6: [...] construindo valores e tornando real as potencialidades que podemos desenvolver uns nos outros”. Para a obtenção de dados mais pertinentes sobre a formação de professores o quadro a seguir, traz mais elementos para serem analisados. Correspondentes a **pergunta norteadora 3 e objetivo específico 3**:

3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?

3 - Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista).

⁸⁶ Althusser (1980, p. 43-44), diz que se pode considerar aparelhos ideológicos do estado as instituições seguintes: Igrejas, escolas públicas e particulares, família, a parte jurídica, a política, a sindical, a informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), cultural (letras, belas artes, desportos).

⁸⁷ Silva (2003), afirma que: “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (p. 78)

Quadro 26 - Questão 7 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 7- No que diz respeito ao processo de formação pedagógica como você compreende a percepção de aprendizagem esperada para nortear a ação de professores na Comunidade de Aprendizagem?	Prof.1	Resposta: É necessário ter a compreensão de que temos que estar alicerçados em várias teorias, metodologias, filosofias, para poder desenvolver um trabalho de olhar sensível e criterioso, em via de mão dupla, entre o aluno e eu, entre a comunidade de entorno e a comunidade de aprendizagem para poder nortear de que maneira se pode ajudar, provocar, ouvir, desenvolver valores individuais, coletivos que sobre si mesmo e sobre o outro. A aprendizagem ocorre de maneira horizontal , o professor aprende com outro professor, aprende com os alunos, com os demais funcionários e isso desperta no estudante, como também, no professor elementos de curiosidade, cumplicidade, respeito, responsabilidade e consciência de mundo, de mudança do próprio mundo, do papel cidadão de cada um e do outro. Isto é, desenvolve valores que agregam conhecimentos que culminam ou pode até iniciar no agir coletivamente, em busca de aprender em todo tempo, espaço e pessoas, partindo do que já sabe para as novas descobertas. Sem delimitar tempo, horário, com quem, nem como. A aprendizagem acontece em todo lugar, com pessoas que se disponha a observar o mundo com outra ótica.
	Prof.2	Resposta: É contínua, a todo tempo. Os professores precisam se permitir aprender, a sair do que apenas foi dito na universidade. Diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Isso é o que mais me motiva. Não estou só, tenho os pares docentes, com os discentes e posso contar com eles para aprender a aprender, reaprender e desaprender para aprender novamente. Aprendemos todos juntos.
	Prof.3	Resposta: O processo acontece todos os dias e o professor precisa estar seguro e consciente de que nos deparamos com uma situação nova, isso pede preparo e ousadia para ouvir uns aos outros e dialogamos sobre os caminhos que podemos tomar. Além disso, temos formações com o professor José Pacheco e com professores de outras comunidades. Viajamos para outros países, temos conferência virtual com pessoas do Brasil e do mundo. A formação na prática é muito mais efetiva , que as formações que se tem em cursos e auditórios, que são mais exposição de teorias, são práticas que deram certo. Aqui, a formação é continuada de verdade, com todos e com a possibilidade de estender para outros grupos que tiveram experiências reais e que puderam mudar a escola e a comunidade de entorno. Aprendemos fazendo, então é muito pertinente que o professor esteja atento ao processo de formação continuada e de se permitir estar pesquisando, aprendendo e compartilhando saberes.
	Prof.4	Resposta: O que diferencia a ação do professor é o olhar que ele tem pelo aluno, e como ele pode atender, provocar, ouvir e desenvolver valores individuais e coletivos, relevantes para

		si e para o outro. O professor aprende com outro professor, com os alunos, com os demais funcionários e isso infunde no aluno e no professor elementos de curiosidade, humildade, respeito, responsabilidade e consciência do mundo, que aqui chamamos de valores. Bem como, o senso da importância de cada pessoa, do papel de cidadão do mundo. É preciso desenvolver a aptidão de agir colaborativamente para aprender em todos os tempos, espaços, com diversas pessoas, partindo do que já se sabe para novas descobertas. A aprendizagem precisa ocorrer em todos os lugares e precisamos estar com pessoas que estejam dispostas a este desafio.
	Prof.5	Resposta: Aprendemos todos os dias, em encontros semanais e mensais. Uns com os outros e pesquisando. Não sabemos de tudo, estamos pesquisando, entrando em contato com outras comunidades e sempre ouvindo as famílias e outros profissionais. Precisamos ter esta disponibilidade de aprender com um processo contínuo, constante e desafiador. O professor tem que estar disposto a estudar sempre. Estudar a teoria, estudar na prática, estudar com os outros.
	Prof.6	Resposta: A aprendizagem é contínua mesmo. Tanto entre os alunos, como entre os professores e professores e alunos. Aprendemos na prática e com a prática e a quebra do engessamento nos traz a liberdade de construir novos conceitos, novas maneiras de provocar o conhecimento e de se perceber tão pesquisador quanto o estudante. E para isso, é preciso se lançar diante da ideia de fazer sem medo de romper com os velhos costumes, inclusive, é imprescindível se colocar na posição de ser um mediador e pesquisador.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Nas respostas referentes a questão 7, no que diz respeito ao processo de formação pedagógica compreendida na percepção de aprendizagem que se espera para nortear a ação de professores na Comunidade de Aprendizagem, os professores pontuaram algumas questões que estarão recortadas e em itálico, há nas palavras que se repetem, elas são evidências. Destaque-se destacar em negrito para que se possa visualizar melhor sobre o que é entendido por eles, como fator importante nesse processo: “É necessário ter a compreensão de que temos que estar alicerçados em várias teorias, metodologias, filosofias, para poder desenvolver um trabalho de olhar sensível e criterioso, *em via de mão dupla, entre o aluno e eu, entre a comunidade de entorno e a comunidade de aprendizagem*

* [...]. *A aprendizagem ocorre de maneira horizontal. [...] A aprendizagem acontece em todo lugar*, com pessoas que se disponha a observar o mundo com outra ótica”. (Prof. 1);

* “**É contínua, a todo tempo.** Os professores precisam se permitir aprender,

a sair do que apenas foi dito na universidade. *Diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. [...] para aprender a aprender, reaprender e desaprender para aprender novamente. Aprendemos todos juntos*". (Prof. 2);

* [...] o professor precisa estar seguro e consciente, [...] isso pede preparo e ousadia para ouvir uns aos outros e dialogamos sobre os caminhos que podemos tomar. [...] *A formação na prática* é muito mais efetiva [...] então é muito pertinente que o professor esteja atento ao processo de *formação continuada* e de se *permitir estar pesquisando, aprendendo e compartilhando saberes*. (Prof. 3);

* [...] *"O professor aprende com outro professor, com os alunos, com os demais funcionários e isso infunde no aluno e no professor elementos de curiosidade, humildade, respeito, responsabilidade e consciência do mundo, que aqui chamamos de valores. [...] É preciso desenvolver a aptidão de agir colaborativamente para aprender em todos os tempos, espaços, com diversas pessoas, partindo do que já se sabe para novas descobertas. [...]*. (Prof. 4);

* **"Aprendemos todos os dias** [...] *Precisamos ter esta disponibilidade de aprender com um processo contínuo, constante e desafiador*". (Prof. 5);

* **"A aprendizagem é contínua mesmo. [...] Aprendemos na prática e com a prática** [...] *se perceber tão pesquisador quanto o estudante. [...] é imprescindível se colocar na posição de ser um mediador e pesquisador*". (Prof. 6).

É possível perceber a **frequência e a presença** nos registros das respostas dos professores, principalmente quanto a aprendizagem contínua, na prática, realizada todos os dias, aprender a todo tempo, aprender junto a outras pessoas, bem como, à necessidade de se tornar aprendente num processo horizontal. Onde o professor também se torna estudante, pesquisador, para agir coletivamente e buscar estar aberto para novas aprendizagens, como preceitos básicos ter tais percepções para direcionar as ações que são desenvolvidas na Comunidade de Aprendizagem.

3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?

3. - Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista).

Quadro 27- Questão 8 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 8 – Você considera qual o desafio existente para que um professor corresponda as expectativas prevista para ação docente em Comunidades de Aprendizagem?	Prof.1	Resposta: A prática pedagógica de uma parte dos professores ainda é muito rudimentar, diante da sociedade que está imerso numa mudança em todos os aspectos, então, mesmo que existam pessoas com pensamentos voltados para a atualização da educação, ainda está muito impregnado a escola do passado. E alguns professores ficaram presos a metodologias únicas, a abordagens fechadas e ao jeito bancário de educar. E também temos pessoas que mal interpretam a legislação e dificultam, na maioria das vezes, que a escola evolua. Que alcance novas expectativas.
	Prof.2	Resposta: O maior desafio acredito que é perceber as mudanças que são necessárias no cenário educacional, em razão as modificações que com o tempo foram ocorrendo nas comunidades, nas vidas das pessoas nós professores somos frutos de uma educação muito diferente, que não questionava, decorava e obedecia. E para sair desta concepção para a reflexão é libertador. Questionar, se conhecer e saber como posso aprender é necessário, é preciso! E para isso temos que atualizar nossa aprendizagem, nossa atuação, questionar o que temos convicção, como nosso processo de formação.
	Prof.3	Resposta: O maior desafio está, na minha opinião, em começar. Todo início precisa de rupturas e todo novo gera incomodo, dúvidas. Mas, temos o apoio e o acompanhamento inicial que é realizado, assim como com os alunos, a tutoria. E requer tempo para que o professor comece a perceber como acontecem as práticas, que também varia de tempo, de estar apto a estudar, pesquisar e refletir o que é pertinente para a educação atual. Existem professores que não conseguiram se abrir para esta possibilidade e saíram e existem os que viram total sentido no que fazemos, e eu sou um deles, que concebi esta prática como a que pode modificar olhares, alunos, famílias, professores e a comunidade.
	Prof.4	Resposta: A mudança da prática pedagógica diante de uma sociedade em mudança, então, mesmo que as pessoas consigam desenvolver algo dinâmico, elas ainda são fortemente influenciadas pela escola anterior. E outros professores foram mantidos cativos por metodologias únicas, abordagens fechadas, advindos do sistema educacional bancário e se despir destas práticas é um grande desafio, que precisa estar muito claro sobre o que se pretende em uma Comunidade de Aprendizagem.
	Prof.5	Resposta: É ter a coragem como maior desafio. Acho que o maior desafio somos nós mesmos. Eu também passei por isso, é um bloqueio nosso. Esse medo que no fundo mexe com a nossa crença. Quando comecei foi bem difícil me abrir para novos caminhos. Foi dolorido,

		porém, temos que colocar o aluno em primeiro plano e ver o que podemos proporcionar a ele, mediando a educação ou dando aulas? É uma reflexão que nos leva para dentro de nós mesmos, de buscar atualizar a nossa prática para melhor aproveitar o tempo e os espaços para aprender com os alunos , com a família e com a comunidade de entorno.
	Prof.6	Resposta: Precisamos nos permitir, questionar a escola atual. Acredito que o maior desafio que somos nós mesmos que acaba confundindo um pouco a nossa capacidade para abrir novos caminhos, de termos que colocar a relação de aprendizagem vinculado com a vida e os valores que podem nos levar a sermos pessoas melhores, com aprendizagens profundas e baseadas na pesquisa e na curiosidade. É uma autorreflexão que nos leva a querer atualizar nossas práticas para melhor utilizar nosso tempo e nos colocar em uma situação de aprendente , assim como são os estudantes, temos que ser o estudante que queremos mediar.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A questão 8, presente no instrumento, traz esse processo ao leitor dessa etapa analítica, uma visão sobre o desafio existente para que um professor corresponda às expectativas previstas para ação docente, especialmente vinculando à matriz axiológica, que concatena o compromisso da instituição e, de onde advém a visão dos professores que já vivenciam essa experiência de estar atuando na Comunidade de Aprendizagem. Teotonia (2019, p. 4), diz:

Que a educação possa ser útil na resolução de problemas do dia a dia. Que torne o discente em um ser apto a aprender a aprender, a resolver situações onde o pensamento seja o instrumento de valor maior para a consolidação de novas aprendizagens, sem fragmentação, mas utilizando todas as conjunturas adquiridas na escola e na vida para transformar a própria vida individual e em grupo.

Em função desse pormenor, é perceptível que esses professores considerem como sendo um desafio, tendo em vista suas vivências com a docência antes da imersão com a proposta de suscitar aprendizagens a partir do preceito que regula uma comunidade de aprendizagem. Assim, foi possível recortar registros pertinentes, inerentes ao preceito metodológico denominado como frequência e presença, que a lógica argumentativa aqui tem sido elaborada ao longo de cada sessão, seja as de cunho descritivo, preparando as sessões e etapas de caráter analítico, que tem situado a discussão, que está em curso.

Mediante essa consciência procedimental subordinada ao comprometimento metodológico, cabe acrescentar que:

* [...] *“ainda está muito impregnado a escola do passado. E alguns*

professores ficaram presos a metodologias únicas, a abordagens fechadas e ao jeito bancário de educar". (Prof. 1); * [...] *"somos frutos de uma educação muito diferente, que não questionava, decorava e obedecia. [...] questionar o que temos convicção, como nosso processo de formação"*. (Prof. 2); * [...] *"Todo início precisa de rupturas e todo novo gera incomodo, dúvidas [...] de estar apto a estudar, pesquisar e refletir o que é pertinente para a educação atual"*. (Prof.3);

* *"A mudança da prática pedagógica diante de uma sociedade em mudança [...], elas ainda são fortemente influenciadas pela escola anterior. E outros professores foram mantidos cativos por metodologias únicas, abordagens fechadas, advindos do sistema educacional [...]"* (Prof.4);

* [...] *"o maior desafio somos nós mesmos [...] é um bloqueio nosso. Esse medo que no fundo mexe com a nossa crença. [...] atualizar a nossa prática para melhor aproveitar o tempo e os espaços para aprender com os alunos" [...]"* (Prof. 5);

* [...] *"questionar a escola atual. Acredito que o maior desafio que somos nós mesmos [...] atualizar nossas práticas para melhor utilizar nosso tempo e nos colocar em uma situação de aprendente" [...]"*. (Prof. 6).

Torna-se claro, então, que pela frequência e presença os professores citaram como desafio a própria dificuldade de **se libertar da educação bancária** que receberam durante o seu processo de formação, foi posto em pauta a dificuldade de atualizar a escola com demandas diversas a sociedade, que em uma concepção conservadora, não elegia a incontáveis indivíduos como sendo pessoas, muito menos considerar a diversidade desses indivíduos, os elegendo como pessoas equivalentes àqueles historicamente dotados de características comuns à humanidade, e por isso, não tendo lugar na escola. Em reflexão a essa ponderação cabe refletir a respeito da seguinte constatação:

A necessária identificação cultural que se constrói a partir do contato que os indivíduos têm com o resgate de sua memória. [...] Mas que, durante o século XX, não deixaram de serem apontadas como visões superficiais, inconsistentes, sem fundamento. Visões erradas e que não mereciam nenhuma credibilidade por parte da escola, dos seus professores e, tampouco teriam alguma validade as filigranas, as reminiscências, o precioso legado destes povos não foram levados em consideração pelos conceitos de currículo. (MOURA, 2014, sp.).

Portanto, sair do processo de ensinar para também aprender com os sujeitos da comunidade, mantendo vínculos com às demais comunidades, no caso as denominadas de entorno, enseja a instauração de processos que são favoráveis à restauração da humanidade de todos os seres humanos, que agora, partindo de um

ponto de vista inclusivo, cujo nascedouro é a matriz axiológica da instituição lócus da pesquisa. Que redireciona o sentido de um aprendizado, que se dá em função de valores subjacentes à comunidade.

Percebe-se uma postura crítica que se compromete com o questionamento das práticas fechadas, abordagens e metodologias únicas. Em lugar dessa postura ortodoxa, se tem em vista para conquistar um novo posicionamento diante das frustrações, que a formação docente deixou em cada um. O desafio está mais em si, portanto, em mudar-se, do que no outro agir nesse sentido. Portanto, consegue-se perceber que a ruptura com o **paradigma fabril** é um desafio latente para os entrevistados:

Diante de tantas tentativas, é preciso que pensemos quais as razões que levam a escola a não conseguir satisfazer os anseios dos estudantes, nem prepará-los para os desafios da vida cotidiana. O fato não vem de uma falha na alfabetização, mas de um conjunto de fatores que se agregam e tornam a vida estudantil em um grande dilema para estudantes e professores. Em presença do que temos, desta angústia gerada em torno da escola, o que podemos fazer para gerar numa nova tentativa de atualizar esta escola e inovar as ações para que possamos fortalecer a mudança do quadro atual no qual estamos inseridos? (TEOTONIA; MOURA, 2020, p. 194-195).

A sequência que vem sendo instituída nessas etapas, permite ampliar as possibilidades de que as respostas atribuídas às questões que fazem parte do instrumento questionário, adquiram sentido, em relação a múltiplas possibilidades em que a lógica pertinente às comunidades de aprendizagem, possa ser motivo de compreensão. Em continuidade a essa busca, siga-se à próxima etapa:

3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?

3 - Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista).

Quadro 28 - Questão 9 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 9 – Como você entende a	Prof.1	Resposta: É uma inovação , estar em uma escola que faz sentido para a comunidade de entorno, para as famílias, para os professores e para os alunos. Perceber de como a família

relação entre sua ação pedagógica e a maneira de perceber filosoficamente as comunidades de aprendizagem?		está próxima da escola, dialogando com as crianças, não só seus filhos, mas com os filhos de outros educadores, com outras famílias já nos faz perceber que estamos modificando relações de aprendizagens e expandido isso para que percebam que a escola é apenas um local de potencializações. Pois, a aprendizagem se dá em todos os espaços. Estamos modificando essa comunidade de entorno através de como lidamos com a pesquisa , com os valores, com a importância de estar mudando nossas convicções, percepções e trazendo cada vez mais as famílias para o diálogo e valorizando este diálogo e desenvolvendo ações através dele. O papel da escuta é muito importante e mudar este olhar, nos leva a outros lugares de compreensão e nos colocamos em situações de aprendizagem com todos.
	Prof.2	sta: Estou aprendendo a cada dia que passa e isso é muito importante. A filosofia consiste em aproveitar todos os momentos para aprender e tem sido um processo muito intenso e transformador. Posso aprender com aluno, com meus pares, com os funcionários, com a comunidade, com os voluntários e isso modifica nossa percepção de uma educação, sendo uma construção dialogada e constante , que não se restringe aos conteúdos e acaba potencializando os mesmos.
	Prof.3	sta: É uma relação de aprendizagem contínua, que muda a vida de quem chega e de quem vai. Temos exemplos de várias situações de sucessos e de realizações de sonhos das crianças frente à pesquisa, a conhecer novos espaços, a saber projetar e se conhecer. E fazer parte de tudo isso é muito bom. É preciso acreditar que a educação pode mudar a vida das pessoas e perceber que as Comunidades de Aprendizagem ajudam dentro da complexidade de cada indivíduo a enxergar, ajudar, apoiar e mediar a aprendizagem e os projetos, ao ponto desta criança ou jovem poder perceber que pode realizar a mudança em sua vida e em seu entorno através da sua vida aqui, em comunidade.
	Prof.4	Resposta: Esta é uma escola que faz sentido para a sociedade, trazendo cada vez mais as famílias para o diálogo e valorizando esta ação, onde o papel da escuta é muito importante para poder mudar o que precisamos , pois, entendemos que sempre é possível melhorar e nos permitimos ir a outros lugares de compreensão. É uma questão de filosofia de vida, para a vida, que comunga na ajuda aos sujeitos envolvidos nesse processo e olhar para si e colocar para fora o que pode fazer para se melhorar, para o autoconhecimento, para gerar sonhos possíveis de serem realizados através de planejamento, valores, pesquisas e metas individuais e coletivas. Afinal, estamos vivendo numa comunidade de entorno que favorece a aprendizagem de uma comunidade de aprendizagem.
	Prof.5	Resposta: Consigo pensar filosoficamente, quando eu vejo uma aprendizagem de comunidade , quando eu falo com a criança, quando a gente trabalha isso que a aprendizagem tá voltada para todos os espaços, pessoas e lugares, Eu vejo mesmo algo que está germinando um querer, um crescer dentro de cada um e percebo a criança falando do seu bairro , trazendo pra escola e querer melhorar isso tudo, que é dela, que mora aqui, vejo uma aprendizagem de comunidade, em fazer algo que ultrapasse os muros da escola e com a

		sua aprendizagem poder mudar a sua qualidade de vida. A comunidade de aprendizagem é mais uma conquista pessoal, uma conquista que acaba sendo coletiva.
	Prof.6	Resposta: Quando vejo na comunidade que junto às crianças estamos aprendendo, quando as pessoas trabalham para melhorar sua realidade, vejo brotar o senso de comunidade entre as crianças, os educadores e as famílias. E a filosofia consiste na beleza que há na mudança de hábitos, de olhar para a aprendizagem com a finalidade de utilizar o que foi aprendido no cotidiano para melhorar a qualidade de vida de si mesmo, da família e passar a pensar no outro como parte importante da nossa existência, dando sentido, significado e mobilizando todos os envolvidos para continuar no movimento do aprender. Pois, aprender se torna algo forte para modificar o que pensamos em fazer. Precisamos do conhecimento, do autoconhecimento e da consciência de viver em comunidade e acreditar que aprender em comunidade é muito valioso.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É pertinente observar que sob o ponto de vista dos professores entrevistados no que diz respeito à ação pedagógica e às distintas percepções presentes nos pontos de vista registrado pelos professores de que há uma natureza filosófica a que uma comunidade de aprendizagem está disposta a desenvolver. Naturalmente, essa assertiva encontra respaldo nos recortes que se seguem. Neles será possível perceber nos recortes a **frequência**, nos trechos – recortes – em negrito e, por conseguinte, **presença** em itálico:

* “É uma inovação, [...] *estamos modificando relações de aprendizagens e [...] modificando essa comunidade de entorno através de como lidamos com a pesquisa, [...] estar mudando nossas convicções, percepções e trazendo cada vez mais as famílias para o diálogo [...].* **O papel da escuta** é muito importante e mudar este olhar, nos leva a outros lugares de compreensão [...]. (prof. 1);

* [...] “**A filosofia** consiste em aproveitar todos os momentos para aprender e tem sido um processo muito intenso e transformador. [...] isso modifica nossa percepção de uma educação, sendo uma construção **dialogada** e constante” [...], (prof.2);

* “É uma relação de aprendizagem contínua, que **muda a vida de quem chega e de quem vai.** [...] É preciso acreditar que a educação pode **mudar a vida** das pessoas e [...] poder perceber que pode realizar a **mudança em sua vida** e em seu entorno através da sua vida aqui, em comunidade”. (prof. 3);

* “Esta é uma escola que faz sentido para a sociedade, trazendo cada vez

mais as famílias para o **diálogo** [...] o **papel da escuta** é muito importante para poder **mudar o que precisamos**. [...] É uma questão de **filosofia de vida**, para a vida, que comunga na ajuda aos sujeitos envolvidos nesse processo e olhar para si e colocar para fora o que pode fazer para se melhorar, para o autoconhecimento, para gerar sonhos possíveis de serem realizados através de planejamento, valores, pesquisas e metas individuais e coletivas”. [...]. (prof. 4);

* “Consigo pensar filosoficamente, quando eu vejo uma aprendizagem de comunidade, [...] vejo mesmo algo que está germinando um querer, um crescer dentro de cada um e [...] *fazer algo que ultrapasse os muros da escola e com a sua aprendizagem poder mudar a sua qualidade de vida*. [...]. (prof. 5); [...] “vejo brotar o senso de comunidade entre as crianças, os educadores e as famílias.

É possível verificar a presença e frequência no enunciado - **tema: mudança de vida, mudar a sua qualidade de vida, o papel da escuta, o diálogo, a filosofia consiste na beleza que há na mudança**. Essas e as demais falas remetem a revisão de literatura dessa pesquisa, que diz:

Essa contribuição remete ao que **é construído com base no “conhecimento”⁸⁸**. A partir da convivência humana se dá uma maneira desse conhecimento ser mediado e estar submetido à busca de uma lógica que o situe em relação à sua utilidade na vida dos sujeitos assistidos por esse conhecimento, com o intuito de melhorar a qualidade de vida que se tem. Aprimorar as próprias descobertas de técnicas e reflexões que a arte de desmistificar uma condução pedagógica que possa permitir, incluir nesse processo reflexões em relação à **subjetividade do ser individual e sua relação com a comunidade**, e, por sua vez, com seu meio. (parágrafo que pode ser encontrado na revisão de literatura, no (item 2.2.4) O Conceito de Comunidades para a Filosofia da Educação, dessa pesquisa). Nisso se tem uma busca em nome do caráter identitário a ser identificado, caracterizado pelas formas que assume paulatinamente, e se institui como um elo entre o sujeito que se liberta pelos múltiplos conhecimentos que detém.

Essa dinâmica é marcada por um compromisso que serve a todos na comunidade de aprendizagem. Isso porque nela, todos são ao mesmo tempo, elemento dela. Logo, não se trata de uma ação em terceira pessoa, um falar dela, ou seja, sobre a comunidade de aprendizagem. Na verdade, ela ao falar,

⁸⁸ Currículo, cultura, diversidade e conhecimento (Indagações 2007; 2013; 2017...).

simultaneamente, “enuncia-se”.

Cabe salientar ainda: o processo filosófico é favorável a dar visibilidade às trajetórias que, historicamente, estiveram fadadas ao obscurantismo, ao esquecimento, ao lugar imposto do ostracismo social. E que sendo uma comunidade como lugar geográfico, submetido a estar a margem das demais comunidades postas como ideais, se tem uma manifestação da invisibilidade não apenas, dos indivíduos. Mas, sobretudo, do fato incontestável de haver uma violação às existências humanas, postas à marginalidade. Na subversão desse quadro social cuja mobilidade não se deu frente à ansiedade de visibilidade, localização não apenas, de suas casas físicas. Mas especialmente, do “oikos”. Esse elemento aponta para uma carga inerente à psique, contida na pessoa. Ser dotado desse elemento é fator com que se nasce. No entanto, ao longo do tempo, se pode em meio aos processos de uma escola conservadora, elitista, desnaturalizar a legitimidade humana comum a todos os seres, e claro, às crianças.

Com esses aspectos em mente, é notório perceber o quanto está explícito a importância da concepção filosófica que os professores agregam em suas práticas pedagógicas, pois perpassa uma educação voltada para conteúdo. Trata-se de um estudo vislumbrando a necessidade do fazer **sentido na vida e para a vida**, como o professor 6 relata na entrevista, **“a filosofia consiste na beleza que há na mudança de hábitos, de olhar para a aprendizagem com a finalidade de utilizar o que foi aprendido no cotidiano para melhorar a qualidade de vida de si mesmo, da família e passar a pensar no outro como parte importante da nossa existência”**. [...] (prof. 6).

Se faz necessário pensar a respeito disso, por ser algo profundo, necessário e pertinente desenvolver esse olhar para que a educação possa ser promotora de mudança de vida, da própria vida, como foi expresso.

No tocante a observar e tecer as últimas considerações de análise e discussão da **Questão Norteadora 3 e Objetivo Específico 3**, segue o quadro abaixo:

3 - Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem?

3 - Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e

entrevista).

Quadro 29 - Questão 10 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
10 – Como você definiria a filosofia pedagógica das comunidades de aprendizagem para alguém interessado em compreendê-la?	Prof.1	Resposta: É um espaço de aprendizagem que consegue olhar no olho do estudante, valorizar a sua fala, questionar seus pensamentos, mediando ao autoconhecimento, aos valores que possui e os que ainda precisa desenvolver. Importando-se com a gestão das emoções, com o desenvolvimento da autonomia, estando baseada em processos e dispositivos democráticos que levam a consciência do que somos e do que podemos provocar de danos ou de melhorias em nossa vida, família e comunidade. E com isso, desenvolve-se aprendizagens presentes no currículo e para além dele. Tendo como princípio básico o aprender a aprender, a ser pesquisador, a ser curioso, a alimentar interesses sobre diversos assuntos e despertar outros interesses, não deixando que se reduza a aprendizagem ao espaço escolar, nem a figura do professor.
	Prof.2	Resposta: A filosofia da Comunidade de Aprendizagem busca pela aprendizagem atrelada ao respeito pelo aluno, pela família, pela comunidade. Estamos em constante reflexão da nossa ação pedagógica e da construção dos valores que possam mudar a realidade do aluno, da família, da comunidade de entorno. É uma pedagogia que se alicerça em construir pontes, permitir o desenvolvimento da autoestima, autonomia, democracia, que vai para além dos muros da escola. Não se trata de uma escola que prepara para a vida, é a própria vida tratada na escola.
	Prof.3	Resposta: A filosofia é baseada em fazer na prática, para além do que está posto nos livros. É uma imersão numa educação pautada em valores e pesquisas que possibilitam ao docente, ao discente, à família e a comunidade uma mudança de olhar. O olhar individual se torna coletivo e isso volta para o individual novamente, através de uma metodologia e uma rotina organizada, decidida e acompanhada. Onde o estudante pode compreender que seu pensamento é muito importante e através dele, criar resoluções para problemas do cotidiano, resolvendo situações que envolvam a democracia e a autonomia, com auxílio da uma matriz axiológica que orientam os trabalhos que serão desenvolvidos, tendo como base as relações humanas como prioridade no desenvolvimento das demais habilidades, no movimento de aprender sempre.
	Prof.4	Resposta: Estamos alicerçados com o desenvolvimento da autonomia, baseado em processos e dispositivos democráticos que levam a consciência do que somos e que podemos provocar em nossa vida em família e em comunidade. Como resultado temos a vivência dos valores e com eles desenvolvemos competências exigidas no currículo e na vida. Tendo como princípio norteador a capacidade de aprender fazendo, sendo pesquisador, sendo curioso, alimentando a curiosidade sobre diversos temas e despertando a curiosidade nos outros e não limitando o

		aprendizado à sala de aula. Para nós, a aprendizagem está presente em todos os lugares, podendo assim, gerar novas aprendizagens.
	Prof.5	Resposta: A filosofia das Comunidades de Aprendizagem, para mim, o que fica de mais significativo e mais importante são as ligações. Tudo faz parte de uma visão filosófica de uma construção educacional, que em primeiro lugar está pautada em valores, em uma construção coletiva e inacabada , que dá espaço para que o aluno possa desenvolver valores e manter a vontade de questionar e desenvolver questões do dia a dia, bem como, desenvolver estudos que partam do seu interesse. Podemos falar que isso é uma filosofia? Sim. Aqui, lidamos com mudanças de paradigmas . Onde o método utilizado de trabalho coletivo, de estudo e pesquisa constante. Em busca de desenvolver valores, que possam ajudar a resolver a problemática do cotidiano , sem contar que o envolvimento da família, da comunidade é primordial . É muito importante não deixar de apresentar um ambiente acolhedor, de um jeito respeitoso e deixando claro a importância de estar aqui, junto ao seu filho, para levar o conhecimento e as descobertas para melhorar a própria vida e a vida em comunidade .
	Prof.6	Resposta: As ligações são o aspecto mais significativo e crucial da filosofia da Comunidade de Aprendizagem. Tudo faz parte de uma visão filosófica de uma estrutura educacional, antes de tudo baseada em valores , em uma estrutura coletiva que dá espaço para que os alunos desenvolvam potencialidades e mantenham o desejo de questionar, de desenvolver questões cotidianas, de poderem se perceber como pessoas de uma comunidade, que podem sonhar em mudar e/ou melhorar a sua vida através do que pode ser aprendido individualmente, coletivamente e em comunidade .

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Em observação dos recortes realizados nas respostas dadas pelos professores, nos quadros 7, 8, 9, 10, no que diz respeito a **Questão Norteadora 3**- Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem? E **Objetivo Específico 3**- Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. As respostas do quadro 29, mostra um consolidado das questões anteriores, para melhor visualização das respostas, será mantido o itálico para a presença e o negrito para a frequência, como pode ser observado:

* “*É um espaço de **aprendizagem** que consegue [...] a gestão das emoções, com o desenvolvimento da **autonomia**, estando baseada em processos e **dispositivos democráticos** [...] desenvolve-se **aprendizagens** presentes no **currículo** e para além dele [...] não deixando que se reduza a **aprendizagem** ao espaço escolar, nem a figura do professor*”. (prof. 1);

* “A filosofia da Comunidade de Aprendizagem busca pela **aprendizagem** atrelada ao respeito pelo **aluno, pela família, pela comunidade**. [...] da *construção dos valores que possam mudar a realidade do **aluno, da família, da comunidade de entorno***. [...] o desenvolvimento da **autoestima, autonomia, democracia**, que *vai para além dos muros da escola. Não se trata de uma escola que prepara para a vida, é a própria vida tratada na escola*”. (Prof. 2);

* “A filosofia é baseada em fazer na prática [...]. É uma imersão numa educação pautada em **valores** e pesquisas que possibilitam ao docente, ao discente, **à família e a comunidade** uma mudança de olhar. [...] *resolvendo situações que envolvam a democracia e a autonomia, com auxílio da uma matriz axiológica*” [...]. (Prof. 3);

* “Estamos alicerçados com o **desenvolvimento da autonomia**, baseado em processos e **dispositivos democráticos** que levam a consciência do que somos e que podemos provocar em nossa vida em **família e em comunidade**. [...] temos a vivência dos **valores** e com eles desenvolvemos competências exigidas no **currículo e na vida**. [...]. (Prof. 4);

* [...] “*visão filosófica de uma **construção educacional**, que em primeiro lugar está pautada em **valores**, em uma **construção coletiva** e inacabada [...] lidamos com **mudanças de paradigmas** [...] busca de **desenvolver valores**, que possam ajudar a resolver a problemática do cotidiano, [...] **o envolvimento da família, da comunidade é primordial** [...] o conhecimento e as descobertas para melhorar a própria vida e a vida em comunidade*. (prof. 5);

* [...] “uma visão filosófica de uma estrutura educacional, antes de tudo baseada em **valores** [...] *que podem sonhar em mudar e/ou melhorar a sua vida através do que pode ser aprendido individualmente, coletivamente e em comunidade*”. (Prof. 6).

Nesses recortes: enunciados – tema, é possível perceber que existe uma grande percepção filosófica em torno das respostas dadas pelos respondentes, e em uma larga abordagem, um chamado para que se possa resgatar, ou até mesmo, dar pela primeira vez a condição **de conhecimento de si mesmo**, com base em ações em favor de sua descoberta, mas também, pelos sujeitos que compõe **a Comunidade de Aprendizagem**, desde cada docente até cada um dos membros da comunidade de entorno. Nesse sentido, vale refletir a respeito do que Chauí (2012, p. 169), diz:

Tomar o entendimento objeto para si próprio, **tomar o sujeito do conhecimento objeto de conhecimento para si mesmo é a grande tarefa** que a modernidade filosófica inaugura ao desenvolver a teoria do conhecimento. **Como se trata da volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se, ou do sujeito do conhecimento colocando-se como objeto para si mesmo**, a teoria do conhecimento é a **reflexão filosófica**. (grifos para esse estudo).

Essa percepção trazida pela autora, nos devolve a reflexão para as palavras em negrito: **autonomia, democracia, matriz axiológica, conhecimento, mudança de vida, construção coletiva, valores, família e comunidade**, dentre outras que se repetiram nas respostas. A realidade é que nada se torna possível, se não existir esse pensamento filosófico, de construção de conhecimento. Se não houver a provocação do autoconhecimento, de conhecer a si mesmo como primeiro objeto de pesquisa como irá acontecer a promoção do conhecimento em si. Deste ponto de vista, é preciso explicitar que a própria Comunidade de Aprendizagem precisa ser esse sujeito também, como a comunidade de entorno.

Essa **reflexão filosófica** precisa ser preceito para que haja a validação do papel a que se presta cumprir a comunidade de aprendizagem, que figura como lócus de pesquisa. Perceba-se como isso está evidenciado nas respostas dos professores sobre a necessidade da construção coletiva. Para construir algo, antes, tem que haver o mínimo de conhecimento sobre si.

A autora reforça esse pensamento ao dizer que “a consciência é uma atividade sensível e intelectual dotada do poder de análise e síntese, de representação dos objetos por meio de ideias e de avaliação, compreensão e interpretação esses objetos por meio de juízos. É o sujeito do conhecimento” (ibidem). Esse sujeito do conhecimento precisa estar refletindo sobre o meio em que ele vive e de que maneira pode contribuir para melhorar a sua vida e ela em comunidade. Haja vista que é possível afirmar que a filosofia das Comunidades de Aprendizagem está pautada na matriz axiológica, cujo significado reside no pensamento de melhoria coletiva e individual, onde a preocupação curricular existe.

Entretanto, tenha que existir um fomento para vincular o preceito do que fazer com esse currículo para atender às peculiaridades, que foram em algum momento deixadas para trás. Isso no que se refere ao fato de que haja escolas comprometidas com a reprodução do currículo propedêutico, que figura como fim em si mesmo. Em uma proposta distinta, o currículo na comunidade de aprendizagem pesquisada, desempenha função de ser redimensionado por potencialidades, com

base na ideia de poder por meio do conhecimento, desenvolver valores que não estejam presos ao caráter físico das salas de aula. Ao invés disso, o lócus geográfico, dotado de paredes, se torne um ambiente voltado para ganhar maior espaço para suscitar a compreensão do mundo comum à comunidade. Constâncio (2017, p. 137), afirma que:

O princípio da formação humana está condicionado à sua formação integral, fazendo homem repensar suas atitudes e sua própria história, na permanente busca de sua realidade através de seus objetivos, dando conta de suas necessidades, formando-o necessariamente para si e para o outro. Dessa forma, permite-se acertar e errar, pois nas contradições é que se consagra o seu direito legítimo de perceber-se no mundo coletivo. Só assim o indivíduo continua torna-se capaz de interagir coletivamente.

Em razão disso, pode ser a comunidade de entorno transformada em fontes para acessar múltiplos saberes diversos conhecimentos, considerando suas concepções canônicas, mas indo para o resgate das perspectivas de outros modos de conhecer um mundo em comunidade. utilizando mecanismos e olhares voltados para o bem coletivo e para a aprendizagem realizada em comunidade.

Para maior ampliação da compreensão sobre as Comunidades de aprendizagem, a seguir teremos a observação e análise dos quadros 11, 12, 13, 14, 15 que traz como **Questão Norteadora** 4- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação? E **Objetivo Específico** 4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Para tanto, adquire sentido então, situar o lugar assumido pelos recortes que mesmo presentes no quadro a seguir receberão destaque nos parágrafos em que a lógica argumentativa, conta com a determinação de enunciados, que figuram como tema, reafirmando o projeto metodológico formulado por Laurence Bardin (2011, 2020), conforme delimitação no capítulo 2, reservado aos esclarecimentos de cunho metodológico que tem embasado as sessões e, por conseguinte as etapas que lhe dão materialidade analítica.

Quadro 30 - Questão 11 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
11 – Uma filosofia deve estar ligada a valores, essenciais a natureza de uma maneira de conceber algo. Nesse sentido, quais os valores fundamentais para as comunidades de aprendizagem em relação ao modo de entenderem a Educação?	Prof.1	Resposta: Colocamos categoricamente a inserção de valores como essenciais para desenvolvermos a aprendizagem na Comunidade de aprendizagem. Esses valores são apresentados e elencamos junto aos alunos e à comunidade valores no qual temos que desenvolver ou potencializar. Então, quando vamos discutir, a equipe pedagógica reúne os valores que serão expostos e verificamos aqueles ensina a ver o que nós vivemos hoje, os que representam de como cada um gostaria de ser tratado, se colocando no lugar do outro. Na última eleição foram pontuados os valores, dentre eles a alteridade. Os valores decididos a fazerem parte da matriz axiológica são trazidos sempre na nossa atuação na comunidade de entorno e na comunidade de aprendizagem, são indissociáveis.
	Prof.2	Resposta: Que tem que permear as relações, então precisamos da colaboração com as famílias, com a comunidade de entorno e com as crianças que estão aqui hoje. Com esse trabalho, chegamos à alteridade, respeito, responsabilidade, amor e afetividade, como matriz de valores para desenvolver. Tentamos através dos valores, desenvolver situações que levem a uma aprendizagem mais voltada a colaboração e para sentimentos de ajuda e partilha.
	Prof.3	Resposta: Com o olhar voltados para uma educação alicerçada em valores encontramos a diversidade, o respeito, a responsabilidade, o amor e a afetividade como matriz de valores a desenvolver. Essa construção passou por várias etapas, com as pessoas juntando palavras, definições e, como resultado, vimos as nossas necessidades como pessoas que precisam desenvolver individualmente e coletivamente os valores como base das aprendizagens que possam surgir nas mais diversas situações e ambientes.
	Prof.4	Resposta: Construímos a matriz axiológica (junto com a nossa comunidade), que nos orienta a oferecer aos alunos o que necessitamos desenvolver o esperado. Podemos falar sobre o que decidimos trabalhar este ano como um grupo, valores que estão sendo solicitados como prioridades no processo, como: honestidade, amor, respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. Esses valores serão tecidos em todas as atividades educacionais, reforçando a importância da educação na criação de uma melhor dinâmica de vida e assim que for observado que um ou outro valor já atingiu a maioria das atitudes e conduziu a maturidade, podemos elencar novos valores. Porém, tem que passar pelo consentimento em assembleia, de maneira democrática e consciente, se de fato, podemos aprender e colocar outro valor da matriz axiológica.
	Prof.5	Professor 5- Construímos juntos com os alunos e com a comunidade a nossa matriz axiológica, que nos direciona a conquistar aquilo que necessitamos e que percebemos que dará asas para alcançar o esperado. Podemos pautar o que este ano decidimos, coletivamente, que vamos lutar para

		desenvolver a honestidade, o amor, o respeito, a empatia, a solidariedade e a responsabilidade. Estes valores estarão atrelados em toda atividade pedagógica , norteador o sentido de educar, para construir no coletivo e no individual uma dinâmica de uma vida melhor, de dentro e fora da escola.
	Prof.6	Professor 6- Construimos uma matriz axiológica junto com a nossa comunidade , que nos orienta a oferecer aos alunos o que necessitamos, que fornecemos e que concedemos para alcançar o esperado. Podemos falar sobre o que decidimos trabalhar este ano como um grupo, como honestidade, amor, respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. Esses valores serão tecidos em todas as atividades educacionais, reforçando a importância da educação na criação de uma melhor dinâmica de vida que perpassa os muros da escola e abrange a vida em comunidade.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Não é demais lembrar que a etapa em seguida, estará em obediência ao critério de *itálico* para a *presença* e **negrito** para a **frequência**. Isso posto esclareça-se que a análise se dará em relação à Questão Norteadora 4 e Objetivo Específico 4.

* “Colocamos categoricamente a **inserção de valores** como essenciais para desenvolvermos a aprendizagem na Comunidade de aprendizagem [...] Os valores decididos a fazerem parte da matriz axiológica são trazidos sempre na nossa atuação na comunidade de entorno e na comunidade de aprendizagem, são indissociáveis”. (Prof. 1);

* [...] “**alteridade, respeito, responsabilidade, amor e afetividade**, como **matriz de valores** para desenvolver. [...] desenvolver situações que levem a uma aprendizagem mais voltada a colaboração e para sentimentos de ajuda e partilha”. (prof. 2);

* “Com o olhar voltados para uma educação alicerçada em **valores** encontramos **a diversidade, o respeito, a responsabilidade, o amor e a afetividade** como **matriz de valores** a desenvolver [...] necessidades como pessoas que precisam desenvolver individualmente e coletivamente os **valores** [...]. (Prof. 3);

* “Construimos a **matriz axiológica (junto com a nossa comunidade)**, que nos orienta a oferecer aos alunos o que necessitamos desenvolver o esperado [...] **honestidade, amor, respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. [...] de maneira democrática e consciente, se de fato, podemos aprender e colocar outro valor da matriz axiológica**” [...]. (prof. 4);

* “**Construimos juntos com os alunos e com a comunidade a nossa**

matriz axiológica [...] desenvolver a honestidade, o amor, o respeito, a empatia, a solidariedade e a responsabilidade. Estes valores estarão atrelados em toda atividade pedagógica [...] (Prof. 5);

* **“Construímos uma matriz axiológica junto com a nossa comunidade [...] honestidade, amor, respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. Esses valores serão tecidos em todas as atividades educacionais, reforçando a importância da educação** [...] (prof. 6).

É válido lembrar também, que ser comum, expõe um indivíduo passar a vida em se que possa ter dado caso, da importância dessa passagem. Logo, comum, enquanto adjetivo, ou seja, característica constitutiva de um ser. Torna-o inferior ao privilegiados porque estão acima da maioria comum porque é mortal. Por essa razão, não seriam heróis ou sequer chegariam às posições de maior destaque em uma sociedade comum à época denominada como sendo clássica. Constâncio (2017, p. 133), evidencia que: “A burguesia estabelece suas verdades, [...] buscando consolidar a sua hegemonia e expulsando o popular do seu meio e de seu público”.

Por conseguinte, ao longo dos séculos naturalizar a inferioridade como sendo algo comum à maioria dos que estavam submetidos à pobreza. Por sua vez, habitualmente, presos à diferentes formas de opressão e marginalização. Os seres comuns não seriam, portanto, reis ou membros da nobreza, tampouco do alto clero. Os comuns fazem parte historicamente, da plebe invisibilizada, de camponeses nascidos para cumprir os desígnios de viver para o trabalho, para a desenvolver a comunidade que estava submetida a ser entorno geográfico periférico aos interesses exploratórios às ações comuns da realeza, da nobreza e, do clero. E, também, dos escravizados, como se deu na história do Brasil:

Em regiões de extrema pobreza e violência, identifiquei novos valores e encontrei caminhos de transição para o paradigma da comunicação. Aprendeu que **escolas não são edifícios, que as escolas são pessoas e que as pessoas são os seus valores. Quando esses valores são transformados em princípios de ação, dão origem a projetos**. E, porque os projetos humanos são coletivos, o estabelecimento de vínculos amorosos viabiliza e consolida o trabalho em equipe. (PACHECO, 2019, grifos para essa pesquisa)⁸⁹.

Percebe-se então que, dimensionar a existência de um modelo emergente de escola comprometida com o signo de comunidade de aprendizagem. Por essa razão, na sequência serão elencadas categorias de palavras que figuram como

⁸⁹ Disponível em: <https://josepacheco.com.br/2019/06/03/educacao-com-base-em-valores/> . Acesso em 16 mar. 2022.

eixos temáticos para nortear as reflexões que serão aqui enfrontadas a respeito do papel axiológico, que é face inequívoca de uma filosofia emergente.

Em a linha de argumentação que será aqui, nessa etapa perseguida figura em favor da emergência de uma conceituação que é elemento de fundamentação para a defesa de um postulado, ancorado em um arcabouço que tem amparo acadêmico em farta literatura, que ousaremos evocar alguns posicionamentos preciosos à sua defesa, especialmente, por sermos um povo sul-americano, latino-americanos, vitimados por sermos ilhados como periferia para o mundo ocidental. Constâncio (2017, p. 150), nos permite refletir que: “Os seres humanos diferem uns dos outros, desde a aparência física até os gestos, os comportamentos, a orientação sexual e as afinidades. Sua pluralidade, aparente e latente, evoca a sua condição política e sociológica”.

Cabe então, estabelecer uma sequência que irá situar a atmosfera filosófica pertinente às seguintes categorias de palavras que desempenham papel essencial nos enunciados, que figuram como recortes: tema, a saber: **solidariedade, alteridade, diversidade, empatia**, respeito são valores que por si só desempenham a função de assinalar o grau de convergência e correspondência para as demais categorias de palavras que vista sob o ponto de vista dos entrevistados, tendo por base a localização de tais expressões nos enunciados – tema. Pode-se então, entender a defesa prevista pelas seguintes ponderações feitas por diferentes autores a respeito dos processos históricos exemplo de exclusão humana social, cultural e intelectual.

4 - Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Quadro 31 - Questão 12 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
12 – Os valores definidos para o trabalho com	Prof.1	Resposta: Os valores compõem um exercício grandioso para que possamos fazer o movimento de aprender com o outro , trata-se de um elemento chave para as proposições

a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental interferem de que maneira para a identidade das Comunidades de Aprendizagem?		pedagógicas. Aprender o conteúdo que esteja atrelado aos valores potencializa e torna a aprendizagem humanizadora . Quando conseguimos perceber, agregar e respeitar a visão que o outro tem sobre os assuntos pautados, faz refletir sobre o próprio pensamento e desenvolver novas percepções com sentido e pensar sobre como a comunicação é feita e como gostaria de ser tratado, não só no âmbito das relações tensas na escola, na família, mas, em qualquer lugar, em qualquer profissão, em qualquer situação onde a atividade seja praticada. A honestidade, a criatividade, o amor e o respeito precisam constar no exercício diário. Interferindo diretamente no que se aprende e no cidadão que pretendemos colaborar na formação.
	Prof.2	Resposta: Desenvolver os valores é um processo democrático, dialogado, em que todos decidem juntos , pois eles estarão durante todo o ano alicerçando a aprendizagem. Vamos analisar o que pode estar contemplado e mais completo para a necessidade atual. Elencamos os valores e sempre que algo acontece que necessitaria dos valores, resgatamos e explicamos para que seja comum o desenvolvimento deles na aprendizagem de todos. Trata-se de um componente imprescindível para os acordos de aprendizagens, de desenvolvimento humano e sempre são retomados nas dinâmicas de aprendizagens, pois os alunos, professores, e demais pessoas, passam a cobrar de si e do outro os valores que foram pontuados. Trazendo sempre à tona o que foi combinado quando percebem que está havendo a falta dos valores nas atividades propostas e nos relacionamentos.
	Prof.3	Resposta: O que a equipe decide em conjunto com alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade são os valores que devem ser desenvolvidos , nos concentrando na votação aberta, atentos aos valores sugeridos e na justificativa de cada uma delas. É um processo democrático, dialógico em que todos decidem juntos, já que estarão alicerçando conhecimento ao longo do ano. Esses valores vão compor a matriz axiológica , que fará a diferença em todas as atividades da Comunidade de Aprendizagem e toda aprendizagem desenvolvida terá esses valores como base para desenvolver outras habilidades, outros valores.
	Prof.4	Resposta: Ajudam a orientar as atitudes que devem ser amadurecidas e pautadas nos trabalhos desenvolvidos, nas atitudes individuais e coletivas, como dispositivos, como termômetro de quem precisa mais, quem precisa menos por ter aprendido mais e essa reflexão provoca uma autoavaliação. Pois, fica fácil apontar quem não desenvolveu. Mas, só através do exercício do fazer que se torna possível ter a consciência sobre si e isso reflete diretamente no processo educacional , no que diz respeito ao currículo. Valores e aprendizagens são ingredientes a serem colocados para facilitar a vida, a própria vida e da coletividade . Todo conteúdo trabalhado requer disciplina, respeito, compromisso, cooperação, dentre outros valores aqui não citados, mas que são evidenciados no processo de aprendizagem .
	Prof.5	Resposta: Os valores têm sido o princípio de convivência e aprofundamento no conhecimento de modo a estarmos preocupados com o que aprendemos e como vamos utilizar da aprendizagem para modificar positivamente a vida . Se uma criança aprende a ser solidário, logo vai querer ajudar o colega

		em uma situação em que perceba que o outro precisa de ajuda. A sociedade atual requer adultos que saibam lidar com os conhecimentos, colocar em prática e que tenham o domínio socioemocional . Se os alunos conseguem desenvolver esses valores, diante de projetos de aprendizagem, se tornarem pesquisadores e se preocuparem com o outro, temos então cumprido a intencionalidade do aprender em comunidade.
	Prof.6	Resposta: Os valores servem como base para confiança e compreensão, fazendo com que nos preocupemos com o que aprendemos e como aplicaremos esse conhecimento para melhorar nossas vidas. Se uma criança aprende a ser cooperativa, ela vai querer ajudar um colega de trabalho em uma situação em que eles acreditam que o outro precisa de assistência. Precisamos colaborar com a formação de futuros adultos que saibam lidar com o conhecimento , cuidando uns dos outros e desenvolvendo a competência de realizar seus projetos com autonomia , dando ênfase a aquisição de valores e sentido às pesquisas que realizarem na vida escolar e na vida profissional .

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A manutenção da carga filosófica como elemento propulsor da força motriz da ação pedagógica perpetradas pelos professores que atuam “na” e “para” a viabilidade da comunidade de aprendizagem que, é sinônimo para todas as pessoas que dela fazem parte dela, ou seja, da comunidade.

Com essa compreensão advinda do reconhecimento das percepções registradas pelos sujeitos respondentes: professores, no instrumento questionário, utilizado nas diferentes etapas em que se deram a entrevista. Adquire sentido, outra sequência de recortes de enunciados – tema, já que eles em sendo a expressão de pontos de vista cujo conteúdo é perceptível do ponto de vista manifesto ou tácito: explícito ou implícito. Será dada atenção aos elementos que soam como essenciais para a caracterização e compreensão do lugar possivelmente assumido pela mudança de paradigmas em relação à educação, que é instituída na Comunidade de Aprendizagem, que figurou o papel de lócus para a pesquisa e, obviamente, em que estão radicados os professores que responderam as respostas atribuídas à pergunta, recortadas a seguir.

* [...] “aprender com o outro [...] **a aprendizagem humanizadora** [...] desenvolver novas percepções com sentido e pensar sobre como a comunicação é feita [...] Interferindo diretamente no que se aprende e no cidadão que pretendemos colaborar na formação. (prof. 1);

* [...] “é um processo democrático, dialogado, em que todos decidem juntos [...] sempre que algo acontece que necessitaria *dos valores*, resgatamos e

explicamos para que seja comum o desenvolvimento deles [...] Trata-se de um componente imprescindível para os acordos de aprendizagens, **de desenvolvimento humano** [...] (Prof. 2);

* [...] “os valores que devem ser desenvolvidos [...] É um processo democrático, dialógico [...] Esses valores vão compor a *matriz axiológica* [...] toda aprendizagem desenvolvida terá esses valores como base” [...]. (Prof. 3);

* [...] “dispositivos, como termômetro de quem precisa mais, quem precisa menos [...] reflete diretamente no processo educacional, no que diz respeito ao currículo. Valores e aprendizagens são ingredientes a serem colocados para facilitar a vida, a própria vida e da coletividade. [...] (Prof. 4);

* “Os valores têm sido o princípio de convivência e aprofundamento no conhecimento [...] aprendizagem para modificar positivamente a vida. [...] colocar em prática e que tenham o **domínio socioemocional**” [...]. (Prof. 5);

* “[...] realizar seus projetos com autonomia [...] *aquisição de valores* e sentido às pesquisas que realizarem na vida escolar e na vida profissional”. (prof. 6).

Frequência: Desenvolvimento humano está para domínio socioemocional; elementos que está comprometido com esse pressuposto

(1) necessitaria *dos valores*

(2) os valores que devem ser desenvolvidos

Em relação ao sentido que essas categorias de palavras assumem na conjuntura de cada enunciado, enquanto que tema que são, se pode concluir que há uma subversão de percepções conservadoras a respeito do que essas designações mantêm com a história de idealizações no bojo do caráter axiológico. Isto porque a axiologia está identificada com a identificação de valores comuns aos homens ideais, e, por extensão à idealização das comunidades em que eles habitam. Sendo por sua vez, fato de que essas habitações cujo padrão está assentado em parâmetros de sociedades tidas como desenvolvidas. E, também, se tornou elemento para a diferenciação dos modelos de organização social em que se poderia determinar proximidade ou distância em relação ao apogeu das sociedades, consideradas civilizadas.

Se não houvesse essa imposição ideológica quanto à existência de sociedades cujas comunidades são mais desenvolvidas e a grosso modo indelévels modelos do nível de superioridade a outra que não poderiam ser equiparadas a algumas sociedades. É verdade, também, que ao longo do século XX, alguns países

foram colocados em blocos pautados em desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Por conseguinte, dividir o mundo nas décadas que se seguiram ao pós-guerra, diz respeito à divisão do mundo ocidental em socialista ou capitalista. Essa classificação alimentou conflitos comuns à postulado da Guerra-Fria.

Outro ponto que é digno de nota, frente à periferia de países e suas comunidades ainda mais colocadas como periferia local, em razão da periferia local, regionalizada. Não obstante, nesses lugares a escola enquanto instituição não foi pensada, como sendo possível de ser ofertada. Haja vista, o fato que os indivíduos não eram filosoficamente, possíveis de serem percebidos a partir do signo de igualdade humana. Por causa disso, suas comunidades se tornaram suscetíveis da identificação do que havia de subalterno, face às suas humanidades mal desenvolvidas. Logo, como imaginá-lo como sendo constituídos de uma carga que fosse minimamente atrelada à axiologia.

É digno de nota que pensar a comunidade de aprendizagem a partir da comunidade de entorno, estabelecendo relações para ser reconhecido níveis de parceria entre ambientes, que em muitos casos apesar de serem circunvizinhos, estavam separados por barreiras ideológicas, que impôs ao idosos, aos adultos, aos jovens. E, sendo uma face mais letal às novas gerações crianças, também, que não foram na história dos últimos (30), trinta anos do século XX, no Brasil. beneficiadas com o direito à escola em suas comunidades.

Essa nefasta realidade no Brasil, tem a ver ainda com o fato de que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que definiu a lei de incentivo provisório à educação básica, no âmbito do ensino fundamental, exclusivamente. A temporalidade dessa lei fora de 10 anos, de 1997 a 2007, quando passa a entrar em vigor a nova lei do FUNDEB, que passou pela primeira vez, desde a redemocratização, propalada pela Constituição Federal do Brasil, promulgada em outubro de 1988. Somente, então, em janeiro de 2007, entra em vigor a reserva de verba federal para instituir uma política pública que pense a criança em comunidade.

Agora, de posse dessa compreensão que está na base das alusões quanto à análise de conteúdo que aqui se desenvolve, como ignorar que a localidade em que a Comunidade de Aprendizagem Escola Aberta de São Paulo – EASP, não deva ser relacionada com o desafio de eleger uma matriz axiológica que segundo os entrevistados assume significados aglutinante pelas seguintes categorias já mencionadas, mas que cabe reiterar: **solidariedade, alteridade, diversidade,**

empatia.

4 - Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Quadro 32 - Questão 13 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
13 – Aponte um ou mais de um desafio para a atuação docente dos professores para relacionarem os valores das comunidades de aprendizagem a (às) concepção (ões) dessas instituições?	Prof.1	Resposta: Os valores devem estar alicerçados ao que mais se pretende alcançar , deve ser a fragilidade da comunidade, do estudante, da instituição. Daí, o desafio: trazer para dentro e trabalhar aquilo que é de necessidade dentro e fora da instituição escolar , ao ponto de atingir as famílias e a comunidade como um todo.
	Prof.2	Resposta: Existem vários desafios em uma comunidade de aprendizagem, a respeito dos valores, é a retomada aos valores que são elencados. Algumas vezes, as crianças querem atrelar outro valor sem ter atingido a maturidade e a compreensão sobre a decisão tomada e isso pode gerar vários diálogos, assembleias para que possa ser compreendido de uma maneira mais clara sobre a importância de se respeitar o que foi eleito e buscar pontos de equilíbrio em atividades para que possam ser desenvolvidas ressaltando os valores em conjunto com a aprendizagem.
	Prof.3	Resposta: Os adultos têm maior dificuldade em lidar com os valores . Quando nós, adultos, propomos que seja trabalhado um determinado valor, nos reunimos e conversamos sobre valores para refletirmos sobre isso. No entanto, eles desejam, mas não estão isentos de dificuldades ou de ser um desafio para essa pessoa, pois, infelizmente, os adultos tiveram mais tempo para serem escravizados por uma sociedade disfuncional . E suscitar essa reflexão de senso comum para desenvolver a aprendizagem torna-se mais difícil para os adultos do que para as crianças. Mas, não é algo impossível, basta dispor de boa vontade para aprender a aprender com todos que formam a comunidade de aprendizagem e o processo flui.
	Prof.4	Resposta: A educação em si já é um desafio. E dentro de uma configuração inovadora como é o das Comunidades de Aprendizagem, isso torna mais potente. Pois, os pais, as famílias e inclusive os docentes ainda estão muito apegados a um caminho que foi tomado desde o início da sua escolarização . Algo sem diálogo, vinculado ao ensino e aqui tudo é dialogado, somos ligados a decisões democráticas e passamos isso para as nossas crianças e jovens. Aprendemos e ensinamos, tiramos dúvidas, pesquisamos. E lidar com essa nova configuração é, às vezes, desmontar um passado que não queremos ou não

		temos segurança para fazer , se tornando um grande desafio.
	Prof.5	Resposta: O grande desafio é vencer as barreiras do próprio eu, das tradições que me rodearam na formação que tive. Essa é a maior barreira, se permitir aprender, sair da cadeira de ensinar e aprender com o processo. Pois, depois que você confia mais em si, conhece como funciona, os pais e a comunidade vão juntos e a aprendizagem começa a entrar nas residências.
	Prof.6	Resposta: Os professores enfrentam, às vezes, encontram algumas dificuldades diante do desafio de estar em Comunidade de Aprendizagem. Porém, quando propusemos que um determinado valor seja trabalhado, nos reunimos e conversamos sobre valores para que possamos refletir sobre isso, no entanto, há o desejo, mas não estão imunes às dificuldades ou de ser um desafio para essa pessoa. Mas, não é impossível, pois é necessário ter um forte desejo de aprender com todos aqueles que compõem a comunidade de aprendizagem e se lançar ao desafio.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os desafios elencados pelos professores para a atuação docente que pode se relacionar em relação aos valores dentro da concepção das comunidades de aprendizagem, estão contidas nos registros do questionário desta questão e sobressaem das respostas que: “Os valores devem estar alicerçados ao que mais se pretende alcançar [...] **trazer para dentro e trabalhar aquilo que é de necessidade dentro e fora da instituição escolar**” [...]. (Prof. 1); [...] “a importância de se respeitar o que foi eleito e buscar pontos de equilíbrio” [...]. (Prof. 2); “**Os adultos têm maior dificuldade em lidar com os valores.** [...] *os adultos tiveram mais tempo para serem escravizados por uma sociedade disfuncional.* [...] **dispor de boa vontade para aprender a aprender com todos que formam a comunidade de aprendizagem**”. (Prof. 3); [...] “**docentes ainda estão muito apegados a um caminho que foi tomado desde o início da sua escolarização.** [...] decisões democráticas. [...] **E lidar com essa nova configuração é, às vezes, desmontar um passado que não queremos ou não temos segurança para fazer** [...]”. (Prof. 4); [...] “**é vencer as barreiras do próprio eu, das tradições que me rodearam na formação**” [...]. (Prof. 5); [...] “**é necessário ter um forte desejo de aprender com todos aqueles que compõem a comunidade de aprendizagem**” [...]. (Prof. 6).

É notório a classificação do elemento **desafio** do docente em relação a relacionar os valores com as ações das comunidades em aprendizagem na formação em que estes professores tiveram e continuam se mantendo cativos a uma

educação castradora, que não permite nem ao discente, nem ao docente uma aprendizagem realizada de maneira mais refletida e pautada em uma matriz axiológica que traz valores que corroboram com aprendizagens amplas, que podem causar impacto na aprendizagem individual e coletiva, desde que comprometido com a humanização, especialmente, dos seres historicamente, desumanizados:

O propósito de uma educação com base em valores é formar o caráter, isto é, a unidade entre pensamento, palavra e ação. Foi o que Freire repetiu à exaustão, apelando a que a intenção e o gesto do educador fossem coerentes. Inspirados na obra desse mestre, em meados da década de 1970, numa pequena escola do norte de Portugal, professores (freirianos, graças a Deus!) **definiram uma matriz axiológica e decidiram instituir práticas coerentes entre pensamento, palavra e ação.** (PACHECO, 2019, grifos para essa pesquisa)⁹⁰.

Existe, ainda de forma latente, uma insegurança de realizar uma relação de aprendizagem fora daquilo que foi ensinado em formações e cursos, e como descreve o professor 3: “Os adultos têm maior dificuldade em lidar com os valores. [...] tiveram mais tempo para serem escravizados por uma sociedade disfuncional”. E é compreensível que a insegurança faça parte de uma concepção que foi ignorada há décadas pelas universidades e ainda vem sendo. Porém, é necessário [...] “vencer as barreiras do próprio eu, das tradições que me rodearam na formação” [...]. (Prof. 5); [...] “é necessário ter um forte desejo de aprender com todos aqueles que compõem a comunidade de aprendizagem” [...]. (Prof. 6). Só assim, pode se romper esse muro que trata de colocar o medo no lugar da ousadia, na visão de poder passar dos desafios que podem atrapalhar o processo de aprendizagem e dar espaço para uma educação contextualizada e baseada na vida. Para melhor compreensão da **Questão Norteadora 4 e Objetivo Específico 4**, o quadro a seguir segue para a análise da Questão 14.

4- Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

⁹⁰ Disponível em: <https://ecohabitar.com.br/educacao-com-base-em-valores/>.

Quadro 33 - Questão 14 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
Questão 14 – Você acredita haver uma relação com os novos paradigmas da Educação e as concepções que fazem parte da rotina de ensino e aprendizagem nessa Comunidade de Aprendizagem?	Prof.1	Resposta: Sim. Pois, estamos fazendo algo fora da padronização, buscando atualizar a educação , tornando o ato de aprender em um prazer cotidiano, além de buscar menos ensino e mais aprendizagem , através da pesquisa, do estímulo ao protagonismo e a autonomia, utilizando a elaboração de projetos de pesquisas individuais, onde os estudantes buscam aprender assuntos de seu interesse, agregando os conteúdos com os valores que aumentam a sua aprendizagem e aumentam o interesse em modificar os problemas sociais da sua comunidade e contextualizando o que se aprende para melhorar a própria vida e a vida da comunidade de entorno. Os problemas são reais e as resoluções discutidas e apresentadas de várias maneiras, compartilhando saberes de maneira a provocar no outro o interesse de fazer junto, atraindo inclusive as famílias de maneira voluntária.
	Prof.2	Resposta: Aqui, nós estamos mais preocupados com a aprendizagem do que o ensino . Aprendemos uns com os outros e há uma mediação através da tutoria, que vai aumentando o grau de dificuldade e aprofundando o conhecimento do aluno sem que seja enfadonho ou cansativo. Cada um no seu limite, porém, todo estudo que se propõe fazer deve ser realizado com responsabilidade e com planejamento. Por isso, acredito que estamos vivenciando novos paradigmas sim, na maioria das escolas a autonomia e a responsabilidade entre o professor e o estudante fica centrado no professor e a aula expositiva pode até acontecer, mas sempre é dialogada, questionada e relacionada a outros olhares sob o que está sendo estudado.
	Prof.3	Resposta: Estamos mais preocupados com a aprendizagem, do que com a escolarização . Aprendemos juntos e há um mediador na forma de tutor, que vai aumentando o nível de dificuldade ao mesmo tempo que amplia o conhecimento do aluno, sem se tornar enfadonho ou cansativo. Cada um tem seus próprios limites, mas todo estudo que se deseja realizar deve ser realizado com responsabilidade e orientação. Como resultado, acredito que estamos vivenciando novos paradigmas . Aqui, a autonomia e a responsabilidade entre o professor e o aluno não ficam centralizadas em nenhum, todos praticam e aprendem com isso. Na comunidade de aprendizagem tudo é muito discutido, questionado e vinculado a outros olhares sobre o que está sendo estudado . É algo muito inovador e há uma busca por se atualizar mesmo sendo atual. Realizamos nossas ações com diálogos e avaliamos todas as partes, dialogar é muito constante nos espaços de aprendizagens.
	Prof.4	Resposta: Acredito estar participando de uma nova construção de educação, uma nova possibilidade que está mudando a maneira de muitas pessoas perceber as novas possibilidades de fazer a educação , no que diz respeito de realizar uma educação de maneira mais atual e rompendo

		com paradigmas fabris, permitindo a fala, a vez e a voz. O papel do ensino é muito dialogado entre quem ensina, ensina o que? Quem aprende, aprende com quem? Como? E isso não está relacionado em uma suposta hierarquia de professor e aluno. Aprendemos uns com os outros e em diversas situações.
	Prof.5	Resposta: Sim. Nunca estudei nada parecido na universidade e o que vivemos aqui perpassa pelas teorias. É vivo, é na prática. Temos uma rotina, formamos a nossa rotina, o aluno começa também a criar a sua com autonomia, respeito e responsabilidade. É um paradigma sendo construído a partir de nossas vivências, rotinas, valores, concepções e métodos.
	Prof.6	Resposta: Claro! Vivemos algo que é uma junção das melhores teorias, metodologias que estudamos, vimos de diversas formas em livros. Mas, em prática estamos vivendo e aprendendo. Ao tempo que somos professores, somos aprendentes, pesquisadores, refazendo nosso percurso e corrigindo as falhas do nosso processo de formação de professores, para que as crianças e jovens possam ter menos limitações e frustrações.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É salutar observar a convicção nas respostas atribuídas a esta questão, é possível ver a **frequência e a presença** em todas as respostas dos professores. A percepção do que está sendo realizado na Comunidade de Aprendizagem está contribuindo para a construção com os novos paradigmas da Educação, a partir das ações propostas que fazem parte da rotina de ensino e aprendizagem nessa Comunidade de Aprendizagem. Sobre o nascimento de um paradigma khun (1997, p. 126), diz que acontece quando [...] “*o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução*”. Diante disso, é importante perceber nos registros dos recortes realizados para essa análise:

* [...] “*estamos fazendo algo fora da padronização, buscando atualizar a educação [...] buscar menos ensino e mais aprendizagem [...] agregando os conteúdos com os valores que aumentam a sua aprendizagem e aumentam o interesse em modificar os problemas sociais da sua comunidade [...].* (Prof. 1);

* [...] “*nós estamos mais preocupados com a aprendizagem do que o ensino [...] acredito que estamos vivenciando novos paradigmas [...].* (Prof. 2);

* “*Estamos mais preocupados com a aprendizagem, do que com a escolarização [...] acredito que estamos vivenciando novos paradigmas. [...] Na comunidade de aprendizagem tudo é muito discutido, questionado e vinculado a*

outros olhares sobre o que está sendo estudado [...]. (Prof. 3);

* “Acredito estar participando de uma **nova construção de educação**, uma nova possibilidade que está mudando a maneira de muitas pessoas perceber as novas possibilidades de fazer a educação, [...] **rompendo com paradigmas fabris**, permitindo a fala, a vez e a voz” [...]. (Prof. 4);

* [...] “**que vivemos aqui perpassa pelas teorias**. É vivo, é na prática. [...] **É um paradigma sendo construído a partir de nossas vivências, rotinas, valores, concepções e métodos**”. (Prof. 5);

* [...] “Vivemos algo que é uma junção das melhores teorias, metodologias que estudamos [...] Ao tempo que somos professores, somos aprendentes, pesquisadores, refazendo nosso percurso e corrigindo as falhas do nosso processo de formação de professores [...]. (Prof. 6).

É preciso olhar de modo atento para o que esses professores trazem como agentes que anunciam uma vivência na prática e indicam o que Khun (1997, p. 55) “*Mas os problemas extraordinários não surgem gratuitamente. Emergem apenas em ocasiões especiais, geradas pelo avanço da ciência normal*”. Que esse processo se dá numa construção que ocorre por perceberem que a vivência anterior, em outras unidades educacionais não puderam mais satisfazer as necessidades em que esses professores estão imersos e corroboram para a construção dessa nova configuração de aprendizagem, presente no registro do professor 6, [...] “Ao tempo que somos professores, somos aprendentes, pesquisadores, **refazendo nosso percurso e corrigindo as falhas do nosso processo de formação de professores** [...]. (Prof. 6). E mostrando fortalecimento dessa ideia na apresentação da resposta do professor 4: “Acredito estar participando de uma **nova construção de educação**, uma nova possibilidade que está mudando a maneira de muitas pessoas perceber as novas possibilidades de fazer a educação, [...] **rompendo com paradigmas fabris**, permitindo a fala, a vez e a voz” [...]. (Prof. 4). Para concluir ao que se propõe a análise desse quadro, a questão 15, da **Questão Norteadora 4 e Objetivo Específico 4**:

4 - Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação?

4 - Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Quadro 34 - Questão 15 - Entrevista semiestruturada

Pesquisa de Campo: Entrevista Semiestruturada		
Instrumento: Questionário semiestruturado		
Unidades de Registro		
Tema: Codificação		
15 – O método, a teoria ou a percepção filosófica você classificaria como sendo aquela que melhor fundamenta a ação docente das comunidades de aprendizagem, em seu ponto de vista? Explique seu ponto de vista.	Prof.1	Resposta: O método é amplo, variamos de acordo com a necessidade do estudante, aplicando as teorias e as percepções que conhecemos e acrescentando o olhar diferenciado, que vai além destas perspectivas. Só não nos permitimos isolarmos e definir uma apenas, pois abranger as diversas já não contempla o que fazemos na junção da comunidade de aprendizagem e com a comunidade de entorno.
	Prof.2	Resposta: Não é que aqui tenha ausência de métodos, na verdade o método é aquele que contempla a necessidade em determinada situação, em determinado momento. Existe uma relação forte entre os novos paradigmas da educação. Trata-se de um conceito amplo, é uma construção, não existe aqui toda essa angústia por uma referencialidade, agora por exemplo, estamos no estudo dos nossos povos originais com as crianças e em um dos projetos a criança queria para a comunidade, que era viver como os indígenas, que aproveita mais a vida, que aprendem com todas as pessoas, isso está escrito no cartaz desenvolvido por ela, que gostaria de aprender com todas as pessoas e aprender com a natureza. E o papel do professor, diante dessa percepção da criança, é orientar para que ela possa desenvolver a habilidade de estudar mais sobre o assunto e aprofundar seus conhecimentos para partilhar com os demais a sua descoberta. Cabe dizer que a metodologia é um ponto forte? – sim. As teorias que estudamos deram suporte? – também. Mas, a construção filosófica que estamos, ou percepção filosófica, contempla e engloba de melhor maneira o que a comunidade de aprendizagem se propõe a realizar junto com a comunidade de entorno, porque engloba diversas teorias e os métodos.
	Prof.3	Resposta: Temos metodologia própria, rotina, reuniões, assembleias, participação da família e da comunidade e a forma como mediamos o aprendizado e nos apresentamos em um ambiente educacional faz toda a diferença em nossa apresentação como Comunidade de Aprendizagem. As teorias são sempre baseadas nos estudos mais recentes, com teóricos que tratam das inteligências múltiplas, com uma abordagem simbiótica da aprendizagem, e com o professor José Pacheco, mas o que mais temos é a percepção filosófica, pois agregam o que já vimos dentro da Comunidade de Aprendizagem e na comunidade de entorno. Isso é algo que ainda não encontramos em livros, teorias ou metodologias definidas e aplicadas.
	Prof.4	Resposta: A metodologia que utilizamos é bem distinta e ao mesmo tempo a junção das melhores partes das metodologias que aprendemos, mas vamos além, sempre que estudamos, percebemos que estamos a frente do que está posto. E isso também acontece com as teorias, contudo, as percepções que vamos formando são mais marcantes, a importância que temos da formação contínua e a participação ativa da comunidade de entorno, chega a se fundir, ampliando nossa concepção de aprendizagem. Se estamos estudando

		constantemente e colocando em prática é difícil classificar como um algo apenas. Podemos dizer que fazemos em cada situação, quais as metodologias, teorias e falar sobre a nossa ação docente. Mas, é preciso que se abra a porta das possibilidades de tentar algo novo, de não ter medo do erro, da compreensão dos projetos individuais e coletivos, de se permitir pesquisar, estudar e aprender com todos e em todos os espaços. É uma percepção filosófica linda de ser vivida e aprender assim, nos dias de hoje, é um ato revolucionário.
	Prof.5	Resposta: As teorias e metodologias que aplicamos estão sempre baseadas em estudos que fazemos e sempre que nos é perguntado sobre isso, penso que percepção que temos da filosofia das comunidades de aprendizagem é sempre mais pontual. Pois, estamos diante de uma nova construção, de uma nova maneira de apresentar a educação e fazer o que acreditamos coma forte contribuição da comunidade de entorno, potencializando a aprendizagem.
	Prof.6	Resposta: Temos metodologia nossa, de comunidade de Aprendizagem, desenvolvida após muitas reuniões, experimentações, adequações, agenda, além da participação da família e da comunidade nesta construção. A forma como mediamos a aprendizagem e nos apresentamos em um ambiente educacional faz toda a diferença. As teorias são sempre baseadas nos estudos que fazemos e ampliamos o olhar, pois ainda não vimos algo que contemple por completo o que fazemos. Dialogamos muito em formações com o professor José Pacheco e o que realmente percebemos no diferencial é a percepção filosófica que estudamos, aprendemos e estamos fazendo nos espaços de aprendizagem, junto com a comunidade de entorno.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

É substancial notar que nas respostas atribuídas a esta questão, a **frequência e a presença** em todas as respostas dos professores:

“Existe uma relação forte entre os novos paradigmas da educação. [...] **construção filosófica que estamos, ou **percepção filosófica**, contempla e engloba de melhor maneira o que a comunidade de aprendizagem” [...]. (Prof. 2);*

** [...] “o que mais temos é a **percepção filosófica**, pois agregam o que já vimos dentro da Comunidade de Aprendizagem e na comunidade de entorno” [...]. (Prof. 3);*

** [...] “**percebemos que estamos a frente do que está posto [...] as percepções que vamos formando são mais marcantes [...] É uma percepção filosófica**” [...]. (Prof. 4);*

** [...] “percepção que temos da **filosofia das comunidades de aprendizagem** é sempre mais pontual. Pois, *estamos diante de uma nova construção, de uma nova maneira de apresentar a educação*” [...]. (Prof. 5);*

*[...] “são sempre baseadas nos estudos que fazemos e ampliamos o olhar, pois ainda não vimos algo que contemple por completo o que fazemos. [...] percebemos no **diferencial é a percepção filosófica**” [...]. (Prof. 6).

É possível perceber a **frequência e a presença** da percepção filosófica na concepção dos professores respondentes. Como apresenta o professor 5: “percepção que temos da **filosofia das comunidades de aprendizagem** é sempre mais pontual. Pois, *estamos diante de uma nova construção, de uma nova maneira de apresentar a educação*” [...]. (Prof. 5); assim, deixa-se claro que não existe dúvidas quando a questão de estarem atrelados fortemente as percepções filosóficas que estão conseguindo realizar e estarem pautados na filosofia das Comunidades de Aprendizagem. Afirmada por todos os respondentes.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Para responder à proposta na qual essa pesquisa está vinculada, é importante destacar: durante a fase de estudo preliminar, que determinou os precedentes científicos, foi observado a necessidade de explorar significados sobre o conceito de *comunidades*, quanto ao caráter antropológico, sociológico, filosófico e epistemológico, desenvolvido na seção reservada ao Marco teórico e, por conseguinte, na revisão de literatura desse estudo, que foi desenvolvida em sintonia com o conceito de verdade que foi eleito para o desenvolvimento dessa investigação.

A pesquisa foi alicerçada em seu Marco Teórico com base na Escola de Frankfurt, mais especificamente, na Teoria da Comunicabilidade de Jürgen Habermas. Onde foi possível perceber que ao longo da pesquisa, que a comunicabilidade esteve presente dando referência epistemológica ao estudo.

Nessa etapa, será delineado o registro do que pode ser considerado como conclusão e considerações finais. E por uma questão didática, esclareça-se que, a lógica aqui seguida, considera a construção dos parágrafos que constituíram as próximas etapas a partir da reafirmação do problema, da Questão Central, seguida do Objetivo Geral. A partir desses compromissos, houve a delimitação de como essa perspectiva decorrente ao problema se articula com as hierarquizações, configuradas pela sucessão de sessões que sistematizaram as etapas que celebraram o caráter descritivo, analítico que, permitiram a discussão e situaram a existência dos elementos, que deram forma às características **do caso**, uma vez que o tipo de pesquisa é o Estudo de Caso. É prudente esclarecer que foi estabelecida a correspondência do estudo em relação ao caso, que ainda contou com a vinculação e com a análise documental, como forma de haver um equilíbrio no tocante à fragilidade comum à adoção de qualquer tipo de pesquisa.

5.1 Conclusões

Com esse panorama esclarecido, seja dado início à primeira etapa dessa conclusão e considerações finais, sendo assim:

Em relação à primeira Questão Norteadora: Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*? E ao primeiro Objetivo Específico: Identificar o conceito de “comunidade” que fundamenta

as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*.

Foi possível identificar que: O **conceito** de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*, ultrapassa o sentido *do que é comum a um grupo*, o conceito de comunidade traz consigo uma carga cultural e de conhecimento que é plural.

Dessa maneira, cada comunidade tem a sua identidade, e ela se manifesta pelas várias identidades, que constituem os sujeitos humanos, dado à historicidade que os constitui. Essa pluralidade subjacente à comunidade de aprendizagem expressa a invisibilidade sofrida especialmente pelos vitimados pela pobreza, pelo fenótipo de cor e raça, pela obstrução de suas culturas e legados inerentes às inúmeras etnias que formaram a comunidade nacional e, desta feita à local, refletido no papel assumido pela Escola Aberta de São Paulo, que as revela legitimando-as. Desse preceito se constrói a Comunidade de Aprendizagem, *trata-se, portanto, de um elemento para base constitutiva para a aprendizagem. Pois, ela agrega conhecimentos diversos e fontes que podem gerar o desenvolvimento do aprendente, respeitando sua maneira de viver e causando um movimento para tratar o seu olhar, o redimensionando, de modo a habilitá-lo quanto aos universos comuns à comunidade.*

É a partir desse intercruzamento, que se pode enxergar as fontes históricas, artísticas, emocionais, científicas, geográficas, dentre tantas outras para tornar explícitos os potenciais que precisam ser desenvolvidos e englobados para o desenvolvimento da aprendizagem de modo contextualizado e, por essa razão significativo para a mudança, melhoria de vida dos aprendentes e das pessoas da comunidade.

Além disso, também, é possível afirmar que: a comunidade é a primeira observação a ser levada como ponto de partida na constituição da documentação e dos estudos que são e podem ser realizados dentro ou fora da comunidade de aprendizagem. Já que a comunidade de entorno é fonte de consulta e conhecimento vivo para alcançar uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e dentro da perspectiva de incluir o que na maioria das vezes é ignorado ou até mesmo, marginalizado dado à história da escola convencional. Portanto, é possível afirmar, também, que a **comunidade** para as **Comunidades de Aprendizagem** é elemento de estudo, fomento de dados, informações, fonte histórica e inclusão de pessoas e dos conhecimentos, que elas trazem consigo para serem ampliados, trabalhados,

entendidos e respeitados. A comunidade é uma fonte de saber inesgotável, que pode elevar a aprendizagem, a autoestima e agregar valores para melhoria da consciência do sujeito aprendente e da sua relação com o mundo.

A segunda etapa dessa conclusão e considerações finais, se refere à segunda Questão Norteadora: As escolas denominadas como comunidades de aprendizagem têm sua ação pedagógica baseada em uma teoria, em um método, ou em percepção filosófica? E ao segundo Objetivo Específico: Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.

É importante enfatizar que as formações acontecem de maneira contínua, tendo espaço para que sejam realizados diálogos diários, pela troca de experiências, caso seja necessário, quando surge uma situação atípica e que precise de auxílio para tomar as devidas decisões. Porém, nunca de maneira isolada, há sempre uma parceria entre cada professor, que ajudam um ao outro. Durante a semana é reservado um horário no final da tarde para lidarem com a troca de experiência de dificuldades e entre si vão encontrando o caminho.

No entanto, também *contam com diálogos com professores de outras Comunidades de Aprendizagem para que seja realizada uma formação mais diretiva e como foi relatado, com a finalidade de preencher as lacunas advindas do processo de formação de professor. Então, existe uma busca pela realização de uma aprendizagem contínua, junto a realização de encontros de modo pontual, com outros professores para o estudo e a troca de experiências exitosas, além disso, contam com a colaboração do professor José Pacheco, que organiza momentos de reflexão e formação na prática.*

A terceira etapa dessa conclusão e considerações finais, se refere à terceira Questão Norteadora: Como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem? E ao terceiro Objetivo Específico: Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica.

De maneira muito intensa, foi possível detectar conceitos que dão sentido à percepção filosófica, que atrelada à ação pedagógica na Comunidade de Aprendizagem está pontuada como: mudança de vida, mudar a sua qualidade de vida, o papel da escuta, o diálogo. Então, há uma filosofia, que consiste na

mudança, norteadada pela matriz axiológica, valores que norteiam as atividades pedagógicas, podendo incluir a ideia das relações e reflexões sobre a subjetividade do ser individual e sua relação com a comunidade.

A filosofia das Comunidades de Aprendizagem está baseada no pensamento axiológico, na busca do aperfeiçoamento coletivo e individual, onde há a preocupação curricular, mas há um suporte para que esse currículo possa abordar as particularidades, que foram deixadas de lado, em algum momento. Aproveita-se o que a comunidade de entorno pode contribuir para gerar novos conhecimentos e valores, de maneira articulada para gerar a contextualização, gerando pesquisas e interesses voltados ao bem individual, coletivo e à aprendizagem realizada em comunidade. Portanto, é uma axiologia comprometida em dar visibilidade ao ser humano contemporâneo, sob uma ótica situada na identidade local, regional de onde se dão os encontros: tensões, conflitos, complementações, convergências e correspondências.

A quarta etapa dessa conclusão e considerações finais, se refere à quarta Questão Norteadora: Os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” estão atrelados à que Paradigma da Educação? E ao quarto ao Objetivo Específico: Defender o conceito de escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem” no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Comunidades de Aprendizagem deve ser conceituada como um novo Paradigma Educacional, por nascer para dar substancialidade quando é perceptível que outros paradigmas vivenciados na atualidade não comportam as necessidades abrigadas na diversidade de instituições educacionais, que estão subordinadas a uma generalidade comum à concepção de escola.

Por isso, é necessário a atenção para à **metodologia** adotada pela comunidade de aprendizagem, que traz abordagem horizontal, pautada na matriz axiológica, que permite ao docente, ao discente, aos funcionários e a comunidade de entorno assumir um papel como fonte contínua para a pesquisa. Em que a aprendizagem passe a ser algo conquistado e partilhado por todos, já que são sujeitos comuns. Por essa razão respeitam a individualidade e a característica de todos que compõem a Comunidade de Aprendizagem, diante a sua **percepção filosófica** que é elemento basilar.

A **multirreferencialidade** a que se refere à base **teórica** é sempre a mais

adequada e utilizada para que se possa explorar as possibilidades de aprendizagem. Que sempre é dialogada na formação de professores, inclusive por meio de encontros pontuais e nos que são solicitados para refletir novas tomadas de decisões e estudar possibilidades para melhorar a abordagem que se faz junto ao estudante.

As questões abordadas acima, sobre as Comunidades de Aprendizagem, deixam claro que, se está diante de um novo paradigma para a aprendizagem, uma nova configuração educacional. Para melhor compreensão, é preciso que seja mudada a ordem das palavras, para assim, entender a completude que nela há, pois, trata-se da “Aprendizagem em Comunidade”. Porque é impossível reconhecer uma Comunidade de Aprendizagem, se nela não existir a presença da comunidade para realizar as explorações que são inerentes aos contextos de aprendizagem.

Em relação a esse panorama, é possível afirmar que a Questão Central: Quais os Métodos, as Teorias e as Percepções Filosóficas que Fundamentam as Comunidades de Aprendizagem? E o Objetivo Geral: Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”, a partir das Questões Norteadoras e Objetivos Específicos.

Foi possível chegar à constatação de que há métodos, articulados a várias teorias desde que, elas sejam compatíveis com os anseios de visibilizar os sujeitos sociais carentes de ser valorizados pelas características humanas que lhes são inerentes. Nesse sentido, as percepções filosóficas, que partem de uma matriz axiológica, e que figura como filosofia nuclear para que a comunidade de aprendizagem Escola Aberta de São Paulo, tenha assumido o lugar do caso que advém dessa pesquisa. E, essa matriz axiológica está atrelada à busca de que haja a valorização do ser humano local, regional e assim, nacional, de modo a incorporar-se ao desafio de se insurgir ao ideal de homem universal. Então, os métodos, teorias e percepções filosóficas adquirem validade a partir desse ser humano comunitário e que precisa estar em diálogo com a multiplicidade de sujeitos e espaços favoráveis à comunhão recíprocas.

5.2 Recomendações

Com a conclusão dessa pesquisa, a sugestão a ser dada a Comunidade de Aprendizagem Escola Aberta de São Paulo é que possam agregar ao Documento

Proposta Pedagógica, de maneira explícita a inclusão de uma seção que aborde a Aprendizagem em Comunidade, visto que já subentendesse que acontece na prática. E para continuidade da pesquisa, carece que se possa nortear, documentalmente, qual o processo para transformar uma escola conservadora em uma Comunidade de Aprendizagem? Quanto a formação de professores, necessita conhecer se existem formações de professores, em universidades, comprometidas com a abordagem de aprendizagem em comunidade? E outra questão, é com base na epistemologia, situar a partir da abordagem sistêmica o surgimento do Paradigma Educacional da Comunidade de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Trad. Cesar Amarilhas. 2. ed. Paraguai, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia – Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405838510/Curriculo-territorio-em-disputa>. Acesso em: 16 out. 2019.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego; A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora nova Fronteira, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRUNER, J. “Vygotsky: a historical and conceptual perspective”. In: Wertsch, J. **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. Cambridge

University Press, 1985.

CABRAL, M. R. **A educação no renascimento**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-renascimento/8796/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

CONSTÂNCIO, R. **Teatro de cultura popular**: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964). Rudimar Constâncio; apresentação [de] Everson Melquíades; Prefácio [de] Jesus Maria Sousa. Recife: CEPE, 2017.

CONSTANTINO, F. L. *et al.* Comunidades de Aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola. **Rev. Ciênc. Ext.** v. 8, n. 3, p. 205-211, 2012.

CREA. **Comunidades de Aprendizagem** - Escolas como 'comunidades de aprendizagem'. Universidade de Barcelona, Espanha. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 15 nov. 2019.

CRUZ, M. **A educação na Grécia Antiga**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0146.html> Acesso em: 18 mar. 2019.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESPÓSITO, R. **Bios. Biopolítica e filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

ESPÓSITO, R. **Communitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. M. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão da Produção*, São Carlos-SP, v. 17, n. 2, 2010.

FERREIRA, M. J. **O potencial dos grupos interativos para o ensino de proporcionalidade**: um estudo de caso com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Carlos. (2017). Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9251/Ferreira_M%C3%A1rcio%20Jos%C3%A9_Diseta%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 nov. 2019.

FINO, C. FAQs, Etnografia e observação participante. **SEE- Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. p. 95-105.

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

FLECHA, R. Las Nuevas desigualdades Educativas. In: FLECHA, R. *et al.* **Nuevas Perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós. 1994. p. 55-82.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOSINHO, J.; LINO, D., NIZA, S. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3. ed. Porto. Porto Editora, 2007.

FREINET, C. **Educação pelo Trabalho**. Vol I. Lisboa: Presença, 1974.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Comunidades de aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSMÃO, N. M. M. **Antropologia e educação**: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos Cedes, Cedes/Unicamp, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

GUSMÃO, N. M. M. **Antropologia, estudos culturais e Educação**: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 57, set./dez. 2008. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GUSMÃO, N. M. M. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 46-78, jul. 1999.

HABERMAS, J. **Direito e democracia v.1- entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HOHMANN, M.; WEIKART, David P. **Educar a criança**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. Disponível em: https://www.travessa.com.br/Mary_Hohmann/autor/c96e00a4-a731-4bfd-94c0-73b9113ca933. Acesso em: 21 nov. 2019.

INCLUD-ED. (2006-2011). **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

INCLUD-ED. (2011). **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas**. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

INCLUD-ED. **Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa a partir da Educação**. Universidade de Barcelona. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

IPAR, E. **A corrente subterrânea da escola de Frankfurt**- Teoria social e estética em Theodor Adorno. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde02122009-094450/pt-br.php>. Acesso

em: 28 jan. 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Líber Livro, 2005.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

LEVY, W. **Teoria democrática e reconhecimento**. Wilson Levy Braga da Silva Neto. Curitiba: Juruá, 2012. 192p. 2. Impressão (2015).

LIMA, L. O. **Educar para a Comunidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

LIMA, L. O. **O impasse da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MARTINS, G. A.; LINTZ, A. **Guia para elaboração de monografia e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MOGENDORF, J. R. **A Escola de Frankfurt e seu legado**. Verso e Reverso, v. 26, n. 63, set./dez. 2012.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações

jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_mora_n.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PACHECO, J. **Os Sete Pilares da Educação**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259219709/Sete-Pilares>. Acesso em: 28 out. 2019.

PACIEVITCH, T. **História da Educação**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PEREIRA, W. **A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2019.

PORTO, H.; SCHLESINGER, H. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995. 2 v.

RODRIGUES, E. S. P. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**: 2010. 246 p. Tese (Doutorado em Educação na área de Metodologia do Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: V. V. FRANÇA; A. HOHFELDT; L.C. MARTINO (org.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, Vozes, p. 131-150.

SHORE, C. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SODRÉ, M. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. (org.) Raquel Paiva. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SOUZA, J. V. A. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPODEK, B. **Manual de investigação em educação de infância**. 2. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

TEOTONIA, J. Construtivismo, Contrucionismo, Inovação Pedagógica e os Desafios da Escola Atual. In: COSTA, Antonio Marcos Foureaux; MOURA, DAYVISON BANDEIRA DE. (org.). **Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares: Práticas, Concepções e Educação Inovadora**. São Paulo: Chiado Editora Edição, 2019. p. 45-

66.

TEOTONIA, J. **Desafios Da Formação Docente – A construção da autonomia e da democracia para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hh0whEi-w30md7wLiDq0CxxKi5D2Virz/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora: Uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Silva%2C+Josineide+Teotonia+da>. Acesso em: 19 maio 2019.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TEOTONIA, J. Os Primeiros Modelos Educacionais, a Formação do Professor e a necessidade de uma Inovação Pedagógica. In: JULIÃO, Carla; NOVO, Cristiane Barroncas; ASENSI, Felipe Dutra; *et al.* (org.). **Temas contemporâneos de educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 39-253.

TEOTONIA; MOURA. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. In: KOACHHANN, Andréa (org.). **Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos**. Goiânia: Editora Scotti, 2020. p. 193-209.

THOMSON. J. B. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ULLMANN, A. R. **Antropologia: o homem e a cultura**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

UNESCO. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst. Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell, uma parceria para promover uma educação de qualidade para todos no Brasil. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira.

VASCONCELOS, T. **Qualidade e projeto na educação pré-escolar**. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

VIEIRA, R. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação dos professores. Educação, sociedades e culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, n. 12, p. 123-162, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1995. 2 v.

WERNECK, V. R. **Cultura e Valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

WERNECK, V. R. **Educação e Sensibilidade – Um Estudo sobre a Teoria dos Valores**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. História, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro, Difel, 742 p., 2002.

YAMAMOTO, E. Y. A comunidade dos contemporâneos. **Galaxia**, São Paulo, (Online), n. 26, p. 60-71, dez. 2013.

ZACCARELLI, L.; Godoy, A. S. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011. (2010). Acesso em: 22 dez. 2019.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO**ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO**

Rua Santa Crescência, 443, CEP.: 05524-020, São Paulo.

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Josineide Teotonia da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Comunidades de Aprendizagem: Fundamentos, Métodos, Teoria e Percepções Filosóficas**, que está sob a orientação do (a) Professor Doutor Dayvison Bandeira de Moura, cujo objetivo é analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidade de Aprendizagem, na **Escola Aberta de São Paulo**.”

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO

Rua Santa Crescência, 443, CEP.: 05524-020, São Paulo.

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora **Josineide Teotonia da Silva**, o acesso aos arquivos para serem utilizados na pesquisa: **Comunidades de Aprendizagem: Fundamentos, Métodos, Teoria e Percepções Filosóficas**, que está sob a orientação do Professor Doutor Dayvison Bandeira de Moura.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado: **Comunidades de Aprendizagem - Fundamentos, métodos, teoria e percepções filosóficas**, desenvolvido pela **doutoranda Josineide Teotonia da Silva**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Professor Doutor Dayvison Bandeira de Moura**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº(81) 987815756 ou e-mail josi_teo@hotmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidade de Aprendizagem.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada e questionário. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha: _____

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:
FUNDAMENTOS, MÉTODOS, TEORIA E PERCEPÇÕES FILOSÓFICAS

Pesquisador: JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18743119.1.0000.5206

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.605.605

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende investigar a Escola Aberta de São Paulo, localizada na Rua Santa Crescência 443, São Paulo. Caracterizada como Instituição Filantrópica, atende crianças gratuitamente, oferecendo escolarização do Ensino Fundamental. Rompendo com o modelo tradicional, trazendo a perspectiva de uma possibilidade de atualizar a escola para o século XXI, tratando da dialogicidade, da democracia, da autonomia e de ações que podem ser vistas como emancipadoras, no cenário da educação atual. Para o desenvolvimento deste estudo contaremos com a pesquisa bibliográfica de autores que embasam o tema, como: Jüngen Habermas, Henry Giroux, Ramón Flecha, Paulo Freire, dentre outros. Esta pesquisa está caracterizada como Estudo de Caso Etnográfico e investigação qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar que métodos, teorias e percepções filosóficas fundamentam as Escolas classificadas como "Comunidades de Aprendizagem".

Objetivos Específicos:

- Identificar o conceito de "comunidade" que fundamenta as escolas denominadas como Comunidades de Aprendizagem

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.605.605

- Descrever como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem.
- Explicar a percepção filosófica de escolas denominadas como comunidades de aprendizagem mediante à sua ação pedagógica. (documentos – e entrevista).
- Defender o conceito de escolas denominadas "Comunidades de Aprendizagem" no que diz respeito aos novos paradigmas na Educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos itens "Riscos" e "Benefícios" foram realizadas as alterações sugeridas, visando à maior clareza e objetividade no COMO prevenir, ou mesmo debelar/contornar os riscos apontados.

- Nos "Benefícios", especificamente, foram explicitados quais os benefícios a serem oferecidos aos indivíduos envolvidos na pesquisa assim o COMO será o retorno da pesquisa aos sujeitos nela envolvidos (indivíduos e entidades/instituições).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem redigido, bem estruturado, tem grande relevância no campo das Ciências Humanas em geral e no campo da educação, em particular.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários à pesquisa estão em conformidade com os padrões éticos exigidos e estão anexados na Plataforma Brasil.

Recomendações:

As recomendações anteriormente sugeridas foram acolhidas e realizadas pela pesquisadora. Não há novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem novas pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

A Coordenação do CEP acompanha o parecer do Colegiado "APROVADO" e lembra à necessidade do envio do RELATÓRIO FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas na RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012 como orienta o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-900
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.605.605

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1384331.pdf	04/09/2019 12:22:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	04/09/2019 12:21:13	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculolattesjosineideteotoniadasilva.pdf	09/08/2019 11:25:46	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculoslattesdayvisonbandeirademoura.pdf	09/08/2019 11:24:22	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaodeaprovacao.pdf	09/08/2019 11:22:26	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacaodousodeimagem.pdf	09/08/2019 11:20:29	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	09/08/2019 11:16:23	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/08/2019 16:42:15	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/08/2019 16:39:49	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/07/2019 13:59:21	JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.605.605

RECIFE, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br

ANEXO A - DOCUMENTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO

Ensino Fundamental PROPOSTA PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

1– INTRODUÇÃO

2 – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1 – Identificação

2.2 – Mantenedor e atos legais

2.3 - Endereço

2.3.1- Código da Escola

2.3.2- Níveis de Ensino e Horários de Funcionamento

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

4.1 - Dos Princípios da Escola

4.1.1 - Carta de Princípio do Educador

4.1.2 - Respeito

4.1.3 - Solidariedade

4.1.4 - Afetividade

4.1.5 - Honestidade

4.1.6 - Responsabilidade

5 – OBJETIVOS DA ESCOLA

5.1 Objetivos Específicos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

6 – FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

6.1- Sobre o Núcleo da Iniciação

6.2- Sobre o Núcleo do Desenvolvimento I

6.3- Sobre o Núcleo do Desenvolvimento II

6.4- Forma de Acompanhamento

6.5 – Sobre os Espaços de Aprendizagem

7- METAS E AÇÕES DA ESCOLA

8 – TEMPO DE PERMANÊNCIA ANUAL MÍNIMA NA ESCOLA

9 - PROPOSTA EDUCACIONAL

9.1 - Sobre Educando e Currículo

9.2- Sobre a Articulação Curricular

9.3- Sobre a Relevância do Conhecimento e das Aprendizagens

10 – AVALIAÇÃO

11 - ESTRUTURAS EDUCATIVAS

11.1- Sobre a Tutoria

12- Sobre a Mudança de Núcleos

13- SOBRE A PROMOÇÃO E RETENÇÃO

13.1 Promoção

13.2- Retenção

14 – MATRÍCULA

15 – TRANSFERÊNCIA

16 –CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

17 – FREQUÊNCIA**17.1 Compensação de Ausência****18 - GRÊMIO ESTUDANTIL/ ASSEMBLEIA ESCOLAR****18.1- Objetivos da Assembleia Escolar****19 - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL****20 - FORMAS DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA****21 - DA RECONSIDERAÇÃO E RECURSOS REFERENTES AOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO***Anexo I – Calendário**Escolar Anexo II – Matriz**Curricular***1– INTRODUÇÃO**

O Projeto Político Pedagógico da Escola Aberta de São Paulo, nasceu da necessidade do Instituto de Empreendimentos Sociais (IES), associação civil, autônoma, apartidária de interesse social, de direito privado, com fins não econômicos, de colaborar efetivamente da formação global de crianças. Acredita que assim contribuirá com o processo democrático brasileiro, com educação de qualidade, expressando na prática educativa a adequação das necessidades sociais, políticas e culturais contemporâneas.

A Escola Aberta de São Paulo tem em vista atingir os resultados da ação educacional previstos na legislação em vigor e especificamente na LDB 9394/96.

Tem como maior missão “Ser um espaço de aprendizagem comunitária na construção de uma sociedade justa e sustentável”

Este documento, por ser de gestão democrática, será objeto de reflexão do coletivo da escola, preponderantemente dos educandos, dos educadores e das famílias. Das reflexões surgirão os caminhos a serem trilhados na ação educacional, materializando os princípios e valores que fundamentam a prática da Escola; a sua estrutura organizacional e instâncias de decisões; a organização do ensino, dos espaços e dos tempos escolares; as formas de representação dos educandos, dos conteúdos curriculares; a ação pedagógica; os procedimentos didáticos; as estratégias de avaliação e as atividades culturais e socioambientais.

Propostas de alterações são apreciadas pela comunidade escolar, em especial pelo Conselho de Escola, responsáveis maiores pela manutenção da coerência deste Projeto Pedagógico.

2 – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**2.1 – Identificação**

A Escola Aberta de São Paulo é uma instituição laica, de direito privado, sem fins lucrativos, filantrópica, oferecendo escolarização correspondente ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

2.1 – Mantenedor e atos legais

A Escola Aberta de São Paulo é mantida pelo IES-Instituto de Empreendimentos Sociais, com sede na Rua Santa Crescência, 443, Ferreira, São Paulo-SP, CEP 00524-020,

tendo seus atos constitutivos originários registrados no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas da Comarca São Paulo - SP, Estatuto Social sob o número 453346; CNPJ Nº 29.386.853/0001-95 e com classificação CNAE Nº 85.13-9-00 correspondente a atividades de Ensino Fundamental.

2.2 - Endereço

A Escola Aberta de São Paulo Localizada na Rua Santa Crescência, 443, Ferreira, CEP 05524-020, São Paulo/SP, Tel./Fax: (11) 3842-5147 E-mail: ies.institutosocial@gmail.com

2.3.1- Código da Escola

Em processo de autorização

2.3.2- Níveis de Ensino e Horários de Funcionamento

A Escola mantém o seguinte curso, nos seguintes horários:

- I - Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, séries iniciais, crianças a partir de 06 (seis) de idade, sendo:
- II - 1º ano do Ensino Fundamental, correspondendo ao Núcleo da Iniciação, de 2ª à 6ª feira, no período da manhã, com início às 7h20 e término às 11h20.
- III - 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, correspondendo ao Núcleo do Desenvolvimento I, de 2ª à 6ª feira, no período da manhã, com início às 7h20 e término às 11h20.
- IV - 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, correspondendo ao Núcleo do Desenvolvimento II, de 2ª à 6ª feira, no período da tarde, com início às 12h20 e término às 16h20.

Serão, ainda, oferecidos aos educandos a permanência, no contraturno da escola para as atividades culturais, educacionais e esportivas.

A Secretaria da escola está aberta ao público de 2ª à 6ª feira, das 7h30min às 16h.

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola está inserida no distrito da Vila Sônia pertence à subprefeitura do Butantã, fazendo divisa com os distritos do Rio Pequeno, Butantã, Raposo Tavares, Morumbi, Campo Limpo e Vila Andrade, além do município de Taboão da Serra. Nas últimas décadas tem presenciado um crescimento imobiliário muito grande, inicialmente próximo à divisa com o distrito do Morumbi, com empreendimentos para classes média e média-alta, algumas áreas mais populares como o Jardim Jaqueline, onde há uma comunidade com o mesmo nome, e o Jardim Colombo. Outro forte contraste é no Portal do Morumbi, na divisa com o município do Taboão da Serra, onde há algumas favelas próximas ao Cemitério da Paz.

A região começou a ser ocupado por volta de 1930 num movimento de urbanização contíguo à antiga Estrada de Itapecerica (atual Av. Prof. Francisco Morato). Em 1946, a propriedade rural conhecida como Chácara do Ferreira foi adquirida pelo Jockey Club de São Paulo com o objetivo de estabelecer um local adequado para a criação e treinamento de cavalos de corrida. Nos anos seguintes a Chácara funcionou como posto de monta e abrigo dos animais que disputariam os páreos no hipódromo de Cidade Jardim. Na década de 70 foi fundado o Clube Pequeninos do Jockey, voltado à formação de base de jogadores de futebol e, no período posterior, o terreno foi perdendo sua função original.

Em outubro de 2014, a Prefeitura de São Paulo tomou posse da Chácara do Jockey, atendendo uma reivindicação de mais de 30 anos dos moradores da região pela criação de um parque. Com mais de 143 mil metros quadrados (o equivalente a 20 campos de futebol), a área foi declarada de utilidade pública e sua desapropriação envolveu um processo de

negociação com o Jockey Club – onde a indenização pelo imóvel foi compensada pela dívida de IPTU acumulada ao longo dos anos pelo proprietário com a administração municipal.

Em 2015, deu-se início à adequação do complexo visando à preservação de estruturas históricas, a memória do espaço físico e paisagístico e a adaptação do local em parque público urbano. Considerando a dimensão e complexidade das obras e o compromisso da Prefeitura de São Paulo em abrir o equipamento ao público, as intervenções na propriedade foram divididas em duas etapas. A primeira, que permitiu a inauguração do Parque Municipal Chácara do Jockey em abril de 2016, contempla três áreas temáticas: Núcleo Contemplativo do Pirajussara; Núcleo Cultural das Baías; e Núcleo Esportivo do Jockey.

Já na segunda etapa, estão previstas obras de maior porte que envolve o restante das baías do Polo Cultural e Criativo Municipal da Chácara do Jockey, Ed. Pedro Agustín Pérez (UMAPAZ), novas instalações da Guarda Civil Municipal, ampliação dos sanitários e readequação dos antigos silos.

4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

A Escola Aberta de São Paulo assume seu compromisso de cumprir e fazer cumprir os Princípios e Fins da Educação Nacional bem como os objetivos do Ensino Fundamental conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9394/96 de 20 de dezembro), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação Especial e para a Educação das Relações Ético-Raciais, bem como atender às demais normas aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Qualifica a educação compreendendo que o papel da instituição escolar está muito além de simplesmente formar um cidadão, ou alfabetizá-lo. A potência da educação está para além de seus muros institucionais. Pensa em cidadania, democracia, direitos humanos, sociedade, repensando o papel da instituição escolar na sociedade. A educação é o principal caminho que temos para reduzir os altos índices de violência. Portanto pensamos educação dentro e fora da escola. Para isto, acreditamos que as escolas precisam dialogar com o meio em que estão inseridas, compreendendo-se como pólos de desenvolvimento local de suas comunidades, centros de produção de cultura, de conhecimento, de artes, de ciência, de esportes, de qualificação profissional. A escola precisa ser uma construção coletiva e colaborativa de sua comunidade de estudantes, professores e familiares, transformando assim as escolas em verdadeiras Comunidades de Aprendizagem.

4.1 - Dos Princípios da Escola

Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam da Escola Aberta de São Paulo, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador.

Não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar; experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia.

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, buscamos romper com as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Visamos um ideal quase perdido de educação:

aprender sem paredes, no convívio sincero com outros.

O educador da Escola Aberta de São Paulo implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. O educador aqui pensa a educação, critica seu trabalho, entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto e nem suficiente. Põe sua prática, suas atitudes, seu método em questão, busca se livrar das formas *caducas* de educação que ainda estão tão incutidas na maioria de nós.

4.1.1- Carta de Princípio do Educador

A Carta de Princípio define o Perfil do Educador e do educando da Escola Aberta de São Paulo.

Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária. Portanto, todos que participam da Escola Aberta de São Paulo, qualquer que seja a função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica – é igualmente responsável pelo educando e igualmente considerado educador.

Não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia.

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura.

Visamos um ideal quase perdido de educação: aprender sem paredes, no convívio sincero com outros. O educador da Escola Aberta de São Paulo implode a tradicional relação hierárquica entre mestre e discípulo. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos. O educador pensa a educação, critica seu trabalho, entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto e nem suficiente. Põe sua prática, suas atitudes, seu método em questão, busca se livrar das formas *caducas* de educação que ainda estão tão incutidas na maioria de nós.

A Escola Aberta de São Paulo tem como princípio os cinco valores e como meta, justamente, o desenvolvimento da autonomia, a do educando e a nossa própria. Nossos valores:

4.1.2- Respeito

Com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados, apertados em modelos, em níveis predefinidos. Com cada outro da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

4.1.3- Solidariedade

As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separam tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção.

Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não

pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas.

Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tal qual os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho.

O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenatória, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

4.1.4- Afetividade

É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

4.1.5- Honestidade

Com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários. Na medida em que o educador respeita os que o cercam busca tratá-los com a verdade.

Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem, conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores.

Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

4.1.3- Responsabilidade

Nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos.

Seja qual for a função específica que exerce, ter sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos.

O educador da Escola Aberta tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é.

5 – OBJETIVOS DA ESCOLA

A Escola Aberta de São Paulo tem como objetivo geral os previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, isto é, de promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, na perspectiva de promoção do ser humano. Os

objetivos da Escola amparam-se nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro, que são, basicamente, os seguintes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência no Colégio, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IV - Valorização do profissional da educação escolar;
- V - Gestão democrática e colegiada como forma de administração da escola;
- VI - Garantia da qualidade de ensino;
- VII - Valorização da experiência fora do espaço da escola.

5.1 Objetivos Específicos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), os alunos terão garantido o desenvolvimento das competências e habilidades descritos na BNCC, bem como as competências a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto, contemplando a ação da família e da comunidade.

- I - Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos e a formação de habilidades e competências pautados nos princípios da ética e dignidade humana;
- II - Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- III - Compreender o ambiente natural e social, político, tecnológico e artístico, percebendo-se como ser social, integrante e agente transformador do meio ambiente;
- IV - Intensificar os vínculos familiares, a solidariedade e tolerância recíproca, além dos valores em que se assenta a vida social;
- V - Estabelecer e ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo
- VI - atitudes de ajuda e colaboração;
- VII - Foco central na alfabetização, ao longo dos 2 (dois) primeiros anos;
- VIII - Intensificar a autonomia e o compromisso com a cidadania.
- IX

6 – FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

A organização do trabalho na escola girará em torno das relações entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Só assim a escola poderá contribuir para que cada educando aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

A escola se norteia pelos princípios democráticos priorizando a passagem da heteronomia para a autonomia. Os educandos, de todas as idades e níveis de aprendizagem, ocupam os mesmos espaços e aprendem juntos. Os educadores acompanham o processo de cada um, orientando na elaboração do Planejamento de Projetos de Aprendizagem, roteiros de estudo e planejamento do dia. Todos os educadores são responsáveis por todos os educandos e cada educando tem um tutor, que o orienta em sua organização escolar e prática de estudo.

Os Núcleos de Projeto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de educandos e educadores, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. São três os Núcleos de Projeto: Iniciação, Desenvolvimento I e Desenvolvimento II.

6.1- Sobre o Núcleo da Iniciação

No Núcleo de Iniciação, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental 5(cinco) anos, serão valorizadas situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos, garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades descritos na BNCC, bem como as competências a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto, contemplando a ação da família e da comunidade.

6.2- Sobre o Núcleo do Desenvolvimento I

No Núcleo do Desenvolvimento I, correspondente ao 2º e 3º anos Ensino Fundamental, serão valorizadas situações lúdicas de aprendizagem, novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos, garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades descritos na BNCC, bem como as competências a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto, contemplando a ação da família e da comunidade.

6.3- Sobre o Núcleo do Desenvolvimento II

No Núcleo do Desenvolvimento II, correspondente ao 4º e 5º anos Ensino Fundamental, os alunos terão garantido a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente, bem como as competências a aprendizagem de atitudes coerentes com a matriz axiológica do projeto, contemplando a ação da família e da comunidade.

As propostas de trabalho com os educandos se utilizam da metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores, de modo a que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

6.4- Forma de Acompanhamento

O percurso de aprendizagem do educando, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do seu processo individual. Este documento evidenciará a evolução do educando nas diversas dimensões do seu percurso escolar. O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do educando. O tutor assume um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Os pais ou responsáveis poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor e o tutor, periodicamente, agendará um encontro com as famílias para dar ciência da aprendizagem do educando.

6.5 – Sobre os Espaços de Aprendizagem

As condições favoráveis de espaços, meios, relações pedagógicas possibilitam experiências educativas que rompem os limites das disciplinas e dos livros didáticos, dando

lugar ao aprender mediante o desenvolvimento de projetos de indagação, que deem sentido às inquietações dos aprendizes.

Promovemos espaços de aprendizagens, considerando, além do espaço físico da escola, descritos no documento Relatório da Instituição, são considerados equipamentos públicos do entorno, que permitam incorporar os saberes das crianças aos saberes locais, experimentando assim, outros modos de aprender. Os equipamentos culturais, socioambientais, esportivos e de segurança pública instalados no espaço da chácara do Jockey Club e arredores, servirão de pontos de saberes e fazeres para a construção de um protótipo de Comunidade de Aprendizagem. Tal configuração das práticas educativas a serem desenvolvidas estarão disponíveis à todos que desejarem repensar o papel da instituição escolar na sociedade. Compreendemos que a escola é o equipamento com maior distribuição no território, e que os problemas e relações sociais, assim como os processos de aprendizagem estão para além dos muros institucionais escolares. A escola é uma engrenagem transformadora do seu meio. Re-significar o papel da instituição escolar na comunidade através da interligação dos equipamentos do estado e dos espaços públicos não carece somente de um projeto educacional, mas sim em projeto de governo, de comunidade, de cidade, vinculado a um projeto para o país.

A Chácara Jockey Club dispõe de:

Núcleo Contemplativo do Pirajussara

A entrada pelo Portão P3 dá acesso ao parque pela Av. Pirajussara, onde é possível caminhar pelos diversos passeios de terra batida, sentar-se nos bancos espalhados pelas margens do lago ou aproveitar o extenso gramado sombreado pelo pergolado. Oficinas, aulas e demais ações socioambientais serão desenvolvidas no Galpão de Atividades que fica ao lado do Playground para crianças. A área com mesas e bancos para Piquenique, juntamente com o antigo Redondel, Coreto e Cocheiras – onde serão realizadas apresentações culturais – encerram o conjunto de edificações que compõem o Núcleo Contemplativo do Pirajussara.

Núcleo Esportivo do Jockey

O acesso pelo Portão P1 (Av. Prof. Francisco Morato) leva diretamente à Administração do Parque e ao Espaço de Convivência, uma área voltada para atividades comunitárias e de celebração. Diversos esportes podem ser praticados na Quadra Poliesportiva enquanto o Skatepark comporta atletas amadores das modalidades de skate (street e bowl), patins e BMX. Os Campos de Futebol são circundados por uma extensa pista de caminhada, onde também é possível encontrar a Sede dos Pequeninos do Jockey – voltado para a formação de base de jogadores de futebol – e Equipamentos de Ginástica disponíveis também para uso da melhor idade.

Núcleo Cultural das Baías

Com cerca de 8.800 metros quadrados, é considerado o maior e mais complexo conjunto de edificações que, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), abrigará um novo polo de cultura e criação aberto para iniciativas de produção, formação e fruição do saber artístico em suas múltiplas linguagens e representações. A Casa de Cultura recebe atividades de coletivos culturais e artistas locais, com espaços para oficinas de criação e salas multiuso enquanto a Praça da Balança – assim chamada por preservar a antiga balança de pesagem de animais – abriga um pequeno anfiteatro a céu aberto, bancos e uma grande mesa de trabalho para oficinas ao ar livre, ampliando as possibilidades de atividades culturais.

O parque conta ainda com uma unidade do Fab Lab Livre SP, uma rede pública de fabricação digital gerida pela Secretaria Municipal de Serviços. O laboratório atua como centro de pesquisa e produção tecnológica e tem equipamentos de última geração – como impressoras 3D, fresadoras de precisão, cortadoras a laser e de vinil – para uso colaborativo e aprendizado interdisciplinar da população, que poderá projetar e produzir diversos tipos de

objetos em diferentes escalas.

7- METAS E AÇÕES DA ESCOLA

São as seguintes as metas e ações da Escola Aberta de São Paulo:

- a) Organizar uma estratégia para o desenvolvimento do trabalho em assembleias semanais em conjunto com toda a comunidade escolar;
- b) Promover reuniões mensais com as famílias para fortalecer equipes formadas por educandos, famílias, educadores e voluntários para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem dos educandos;
- c) Criar um grupo de responsabilidade composta por educadores e educandos para promover prática educativa que viabilize o saber, os valores da afetividade, da solidariedade, da responsabilidade, do respeito e da honestidade, envolvendo toda a comunidade escolar e a comunidade atendida quanto aos princípios norteadores da escola, com vistas a uma verdadeira comunidade de aprendizagem;
- d) Garantir que grande parte das famílias compreendam e assinem o termo de compromisso com a escola para a corresponsabilidade das ações da escola, encarregados, portanto de promovê-la e defendê-la;
- e) Propiciar a participação dos educandos na organização e no desenvolvimento das atividades escolares;
- f) Organizar atividades bimestrais extracurriculares de intercâmbio e integração pedagógica/social com outras escolas da região.
- g) Mapear profissionais da comunidade, de diversas áreas, que possam auxiliar nas pesquisas determinado grupo de educandos.
- h) Realizar Intercâmbio mensais de atividades culturais, educativas e esportivas com pelo menos 2 outras instituições, no Brasil e no exterior.
- i) Realizar duas vezes no ano mostra de Projetos Pedagógicos aberta à comunidade e familiares;
- j) Garantir a circulação do jornal mensal virtual da Escola.
- k) Realizar o espaço comunitário, em pelo menos 1 bairro próximo, para horta comunitária e espaço de lazer.
- l) Estabelecer parcerias com pelo menos 3 instituições locais na promoção de pontos de saberes e fazeres para o desenvolvimento dos projetos dos educandos.

8 – TEMPO DE PERMANÊNCIA ANUAL MÍNIMA NA ESCOLA

A Escola cumpre o disposto na Lei sobre seu tempo anual mínimo de funcionamento, conforme Calendário Escolar anexo, respeitado o mínimo de 800 horas anuais e 200 dias letivos.

9 - PROPOSTA EDUCACIONAL

Sobre os valores matriciais da escola busca-se uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

- a) A intencionalidade educativa que serve de referencial ao Projeto Pedagógico da Escola Aberta de São Paulo orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e

elevadas qualidades de cada ser humano.

- b) A Escola não é uma mera soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais na qual permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.
- c) A intencionalidade educativa do Projeto Pedagógico impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiraram e orientaram o Projeto da Escola Aberta de São Paulo.
- d) A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, outorga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus educandos.
- e) O Projeto Pedagógico, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

9.1 - Sobre Educando e Currículo

Como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos. A unicidade do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto.

As necessidades individuais e específicas de cada educando serão atendidas singularmente, já que as características singulares de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. A singularidade do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjativa) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais.

Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou de realização, uma meta; o currículo interior ou subjativo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjativo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre da Proposta Pedagógica da Escola Aberta de São Paulo. Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência

ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo.

Desta forma, cada educando de nossa escola, vai construindo seu currículo de acordo com a evolução de sua aprendizagem. Todo processo de aprendizagem será registrado na plataforma de aprendizagem, bem como sua avaliação. Todos os educadores terão acesso a todos os registros, como também as famílias dos educandos.

É condição necessária para a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental que o educando cumpra todos os objetivos propostos de acordo Base Nacional Comum Curricular(BNCC) para esta etapa.

O quadro curricular do curso do Ensino Fundamental I, distribuiu-se, ao longo dos 5 anos, as matérias consideradas próprias e pertinentes para a educação geral e para a formação especial, definindo lhes tratamento metodológico de atividades, áreas de estudo ou disciplina, conforme seja mais apropriado à idade e ao desenvolvimento dos alunos de cada série/ano, em cargas horárias semanais mínimas, que permitam o desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

Assim, o núcleo comum é composto das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística e Educação Física.

De acordo com Lei n. 10639/2003 e do Parecer CNE/CP 003/2004, o estudo das questões que envolvem a cultura afro-brasileira e africana bem como as relações étnico-raciais são trabalhados principalmente pelas disciplinas de História e Literatura.

De acordo com a Indicação CEE no 77/2008, os componentes curriculares: Educação Ambiental será trabalhada na área de Ciências (Ensino Fundamental); Estudos sobre a Criança e o Adolescente e o estudo sobre idosos serão trabalhados nas áreas de História e Geografia.

9.2- Sobre a Articulação Curricular

Para além de articularem permanentemente a sua ação no âmbito dos Núcleos de Projeto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os educadores deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, articular construtivamente a sua ação com os colegas dos demais Núcleos, de forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos educandos à luz do Projeto Educativo da Escola Aberta de São Paulo.

A Escola valoriza as dimensões curriculares fundamentais, na forma da Lei, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular(BNCC) para o Ensino Fundamental, reconhecendo o educando em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual.

(cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

O projeto curricular de cada aluno compreenderá ainda a dimensão socioambiental,

entendida numa perspectiva eminentemente transversal e instrumental, e o domínio afetivo e emocional.

A equipe de cada Núcleo de Projeto integrará educadores mais vocacionados, pela sua formação e experiência profissionais, para apoiar e orientar, numa perspectiva de acrescida especialização, o percurso de aprendizagem dos educandos em cada uma das dimensões curriculares fundamentais.

O Regimento do Conselho de Projeto anunciará os modelos e as formas operacionais a que deverá obedecer à articulação curricular.

9.3- Sobre a Relevância do Conhecimento e das Aprendizagens

Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade.

O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.

A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, resguardar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo.

10 – AVALIAÇÃO

A avaliação, como processo regulador da aprendizagem, orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem na construção de seu Currículo Subjetivo, como também a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo

desenhado e ambicionado neste projeto educativo.

A avaliação do desempenho escolar é compreendida como um mecanismo de diagnóstico das possibilidades do educando, que orienta os próximos passos do processo educativo, tendo, por isso, também caráter formador. Constitui-se em um processo contínuo, dinâmico e cumulativo, com prevalência dos aspectos de qualidade sobre os de quantidade. Além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento da afetividade, da socialização, do autoconhecimento, da autoestima, da criatividade, da ética e da autonomia constitui parte essencial da formação do educando e, por conseguinte, do processo avaliativo.

A avaliação é feita sempre tomando-se por base cada educando em relação a seu potencial, esforços e envolvimento com a atividade desenvolvida; sua postura de estudante fazendo uso de algumas ou de todas as atividades abaixo relacionadas:

- a) Discussões sobre assuntos estudados;
- b) Trabalhos individuais ou em grupo;
- c) Avaliações realizadas por escrito em forma de relatórios;
- d) Atividades extraclasse;
- e) Consultas na biblioteca;
- f) Pesquisas e trabalhos em casa;
- g) Relatórios de visitas ou viagens de estudo do meio, entre outras;
- h) Provas, outros.

Compete ao educador desenvolver outras atividades que o interesse ou necessidade do aluno possa sugerir. Cabe, também, ao tutor acompanhar, orientar, verificar o percurso do seu tutorando, e registrar em ficha individual todo o seu desenvolvimento e aprendizagem, para comunicar aos responsáveis, ao educando, equipe pedagógica, secretaria escolar e Diretoria de Ensino.

Ao final de cada bimestre e ano os registros de avaliação da aprendizagem, serão convertidos numa escala de conceitos, a saber:

A-ótimo, B-bom, C-regular, D-fraco, E-insuficiente.

O registro da aprendizagem do educando será devidamente inserido no sistema informatizado, para fins de acompanhamento virtual de pais, educandos e educadores, bem como para fins de registros e expedição de documentação escolar.

Neste documento, ficha individual ou relatório, além de conter o trajeto curricular do educando, também são anotadas as intervenções necessárias para ajudar ao educando sobre sua evolução tanto em relação aos aspectos cognitivos quanto em relação aos aspectos emocionais e de suas atitudes.

O educando tem encontro semanal com seu tutor. Neste momento, o educando mostra ao tutor todas as suas produções e, oralmente ou por registro, explica o que aprendeu; tira dúvidas e recebe novas orientações para a continuidade de seu processo de aprendizagem.

Todo dia, quando chega à escola, o educando faz seu planejamento do dia. Dependendo do seu nível de autonomia, poderá fazê-lo sozinho e depois mostrar ao tutor, para que faça as intervenções necessárias ou fará junto com o tutor. O planejamento do dia tem como base de referência para sua elaboração o roteiro de estudos quinzenal.

O tutor tem encontro individual com a família sempre que sente necessidade de socializar a evolução do educando. Igualmente acontece, ou seja, agendamento de um encontro, quando a família sente a necessidade de entender melhor sobre a aprendizagem de seu(a) filho(a).

11 - ESTRUTURAS EDUCATIVAS

11.1- Sobre a Tutoria

O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada educando caberá a um tutor designado para o efeito pelo Conselho de Direção, dentre os educadores da Escola, conforme disposto no Regimento Interno Escolar.

Os educadores de cada espaço de aprendizagem também são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem de cada educando da Escola. Os educadores se norteiam pelo planejamento do dia, elaborado a partir do roteiro de estudos, de cada educando.

12- Sobre a Mudança de Núcleos

O ingresso no Ensino Fundamental, Núcleo da Iniciação, terá como critério apenas a idade, seis anos completos ou a completar até 31 de março do respectivo ano letivo. E só em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto e mediante liminar concedida judicialmente, uma criança com menos de 6 (seis) anos de idade poderá integrar esse Núcleo.

A transição dos alunos do Núcleo do Desenvolvimento I para o Núcleo do Desenvolvimento II poderá ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida, caso a caso, pelo Conselho de Projeto, sob proposta do respectivo tutor e em sintonia com os pais/responsáveis, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas, quando for o caso, pelo educando e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas, conforme o disposto no art. 23 da L.D.B 9394/96. A mudança de Núcleo está atrelada à aprendizagem e conquista de atitudes e valores, pelos alunos. Para tanto os professores deverão cumprir as ações de:

- a) Realizar avaliação formativa e contínua aos alunos;
- b) Registrar e comunicar ao aluno e responsável sobre o processo de aprendizagem;
- c) Arquivar atas e relatórios de desenvolvimento e aprendizagem do aluno;

13- SOBRE A PROMOÇÃO E RETENÇÃO

13.1 Promoção

Será considerado promovido para o ano subsequente ou concluinte de curso o aluno que apresentar frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação e:

- I - Rendimento satisfatório, em cada um dos componentes curriculares;
- II - Após estudos de recuperação final, média igual ou superior a “C” (regular), ratificada pelo Conselho Escolar.

Os alunos que apresentarem frequência mínima menor que setenta e cinco por cento fará trabalhos de compensação de faltas. Os trabalhos serão analisados pelos professores das áreas e pelo Conselho de Escola.

13.2- Retenção

O aluno que tiver rendimento insatisfatório, “fraco (D) ou “Insuficiente(E) em quatro ou mais componentes curriculares estará retido. Será considerado retido também o aluno que, ao final de cada ano e, após o período de recuperação, não atingir a média final correspondente a “C” (regular) em quaisquer dos componentes curriculares. Em todos os casos, o aluno será avaliado pelo Conselho de Escola. O resultado poderá ser reconsiderado ou os pais ou responsáveis poderão entrar com recurso como atesta a Deliberação CEE Nº 161/2018.

14 – MATRÍCULA

A matrícula é o ato formal que vincula o educando à Escola conferindo-lhe a condição de educando. É requerida pelos pais ou responsáveis legais e deferida pelo Diretor, conforme Regimento Escolar Interno.

Os períodos de matrícula e rematrícula se darão nos meses de novembro e dezembro do ano antecessor do ano letivo pretendido e janeiro do ano letivo, de acordo com o Calendário Escolar.

15 – TRANSFERÊNCIA

A transferência, passagem de vínculo do aluno da escola em que se encontrava regularmente matriculado para esta, e a concessão de transferência desta Escola para outra, acontecerá mediante as disposições do Regimento Interno.

16 –CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

A escola poderá classificar seus alunos em qualquer ano ou etapa, exceto no 1º ano do Ensino Fundamental, obedecendo os seguintes critérios:

- I - Por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, o ano/série anterior, no próprio estabelecimento;
- II - Por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- III - Independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua matrícula no ano ou etapa adequada.

A avaliação será realizada por uma comissão de professores indicada pela Direção Escolar, deverá versar sobre conteúdo da base nacional comum do currículo constantes do ano imediatamente anterior ao pretendido com inclusão obrigatória de uma redação em língua portuguesa. Terá como base na idade, na competência e em demais critérios a serem definidos, a Escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências de alunos estrangeiros, tendo como base as normas curriculares gerais.

17 – FREQUÊNCIA

Sempre que um educando necessita ausentar-se da Escola, como acordado, o responsável comunicará o fato à secretaria justificando o motivo. Quando a causa é doença, a Escola anexa ao prontuário do educando o atestado de saúde.

Quando um educando se ausenta por mais de um dia, sem nenhum contato da família, a secretaria ou seu tutor entra em contato com o responsável para saber o motivo.

Ao educando cabe a responsabilidade de ter uma frequência igual ou superior a 75% nas atividades de aprendizagem na Escola.

17.1 Compensação de Ausência

A Escola oferecerá, bimestralmente, atividades de compensação de ausências para os educandos que ultrapassarem o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do total das aulas dadas, por componente curricular, conforme disposto no Regimento Interno Escolar.

18 - GRÊMIO ESTUDANTIL/ ASSEMBLEIA ESCOLAR

A Assembleia Escolar representa os estudantes da escola. Seu maior objetivo é unir e movimentar os estudantes para a discussão de seus direitos e deveres, debatendo assuntos diversos sobre escola, comunidade e sociedade.

Ele permite que os educandos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. É também um importante espaço

de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

18.1- Objetivos da Assembleia Escolar

É importante deixar claro que um dos principais objetivos da assembleia escolar é o de contribuir para aumentar a participação dos educandos nas atividades da escola, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões; através da formação dos Grupos de Responsabilidade; fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da escola.

Em nossa Escola, conforme o Regimento Interno, enquanto dispositivo de intervenção direta, a Assembleia Escolar é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos educandos na tomada de decisões por consenso, que respeitam a organização e funcionamento da Escola.

A presença na Assembleia é facultativa. Podem participar da Assembleia educadores, familiares, visitantes, mas somente os educandos têm direito a voto. Todas as decisões tomadas em Assembleia são colocadas em prática, após validadas pelo Diretor, que assim exercitam sua cidadania e evoluem no desenvolvimento de sua autonomia.

19 - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial se integrará à educação regular em todos os níveis e Núcleos de Aprendizagem e assegurará, em parceria com a família e comunidade, recursos humanos e de materiais para apoiar, complementar e suplementar o desenvolvimento dos trabalhos educacionais, nos termos do Regimento.

A educação especial promoverá o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nos termos do Regimento.

Quanto ao atendimento aos alunos com condições especiais de saúde, a Escola contará com projeto especial para atender alunos cujas condições especiais de saúde comprometam o cumprimento das obrigações escolares, utilizando-se de procedimentos pedagógicos, tais como:

- a) compensação de ausência;
- b) trabalhos de pesquisa;
- c) procedimentos estes compatíveis com a condição e a disponibilidade de tempos dos estudantes.

Incluem-se no projeto especial, mediante atestado comprobatório da doença por responsável pelo tratamento.

20 - FORMAS DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A avaliação interna, será realizada pelo Conselho de Escola, previstos no Calendário Escolar; em reuniões pedagógicas semanais; fora do horário das atividades com os alunos e em reuniões especialmente convocadas. Terá como objetivo a análise, orientação e reformulação, se necessário, dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Terá como meta o aprimoramento da qualidade do ensino, sendo sustentada por procedimentos de observação e registros contínuos, para permitir o acompanhamento:

Sistemático e contínuo do processo de ensino e do processo de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas constantes no Plano Escolar e no Regimento Escolar;

Do desempenho da equipe escolar, dos alunos e dos demais funcionários, nos diferentes momentos do trabalho educacional;

Da participação da comunidade escolar nas atividades propostas pela Escola;

A avaliação será anexada ao Projeto Pedagógico, na forma de relatórios, servindo para orientar os momentos de planejamento da atividade escolar.

21 - DA RECONSIDERAÇÃO E RECURSOS REFERENTES AOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

No início do período letivo, a escola comunicará aos educandos e seus responsáveis legais:

o calendário escolar, com informações sobre o direito de pedido de reconsideração ou recurso, nos termos do Regimento, incluindo prazos e procedimentos;

o fato de que tais pedidos serão apenas considerados, caso o aluno interessado mantenha-se matriculado na escola.

Após cada avaliação, o aluno, ou seu representante legal, que dela discordar, poderá apresentar pedido de reconsideração junto à direção da escola. O educando, ou seu representante legal, que discordar do resultado final das avaliações, poderá apresentar pedido de reconsideração junto à direção da escola, nos termos do Regimento.

Da decisão da escola, caberá recurso à Diretoria de Ensino, adotando os mesmos procedimentos, com as devidas fundamentações, nos termos do Regimento.

A documentação do pedido de reconsideração ficará arquivada na Escola e a do recurso na Diretoria de Ensino, devendo constar do prontuário do aluno cópias de todas as decisões exaradas.

São Paulo, 10 de Dezembro de 2018

Arturo Omar Lazarte
Instituto de Empreendimentos Sociais
Presidente
RG 11.906.655-5

