

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDER EM COMUNIDADE

Josineide Teotonia da Silva¹

RESUMO

Essa pesquisa é originada da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica, apresentada em 2018, em Portugal. Durante a realização da dissertação, foi possível testemunhar a formação de uma Comunidade de Aprendizagem. Consequentemente, verificou-se a necessidade de buscar o respaldo científico das Comunidades de Aprendizagem. Nesse sentido, o estudo foi conduzido para a Tese de Doutorado, defendida em 2022, que analisou as relações antropológicas, sociológicas e filosóficas que estão intrinsecamente ligadas às percepções e conceitos comuns relacionados à ideia de comunidades, estabelecendo conexões com teorias e práticas teóricas. Nessa conjuntura, a pesquisa foi guiada pelo objetivo geral: examinar quais métodos, teorias e filosofias fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”. Com o intuito de ampliar os conhecimentos de como compreender sobre a concepção de aprender em comunidade. 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, em Gil (2010). Quanto à epistemologia, está embasada no Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado na teoria de Jürgen 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).

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

¹ Doutora em Ciências da Educação; Doutora em Educação; Mestra em Ciências da Educação; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Formação de Professores da Educação Básica; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Autismo; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Aurélio (2018), 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 às distintas formas de promover sentidos, isso porque estão ligados a sentimentos subjetivos dos indivíduos, ou seja, pessoas que carecem de uma lógica comunitária para associarem, relacionarem ou até, determinarem sua “identidade” enquanto pessoa. E, logicamente, isso indica a necessidade de que seja motivo de estudo. Pois, as relações de poder são fundamentais para a formação de modelos de sociedade, uma vez que, mesmo que seja considerado como algo bom para um determinado grupo de pessoas, isso implicaria em determinar o nível de consciência para a aceitação de qualquer modelo social, de acordo com a identidade das pessoas que, a partir dessa aceitação, concedem o poder a um ideal, que, por sua vez, é naturalizado, normalizado, habitual. No entanto, é perceptível que há indivíduos que não se identificam com um modelo de sociedade ou comunidade, sob o argumento de que essa aceitação os levará a manifestar um grau de “silenciamento” em relação a esse modelo. Cabendo a seguinte questão: mas silêncio de quê? Dito de outro modo: de qualquer idiosincrasia que possa estar na contramão da identidade aceita como aquela que deva ser tida como a identidade de “valor” social? Eis algumas inquietações inerentes ao preceito de aprender em comunidade. A compreensão desta forma de pensar pode ser fundamentada pelos compromissos assumidos nos significados das palavras listadas, de modo a aprofundar as inquietações que motivam os pontos de vista a que esta pesquisa está alinhada.

1 COMPREENDENDO SOBRE COMUNIDADE

Diante da multiplicidade de “verbetes” sobre comunidade e face aos objetivos das perspectivas a serem definidas nesta 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. Observa-se que, no sentido de viver em sociedade compartilhando “algo em comum”, nomear um modelo de organização “social”, como comunidade (s), pode ser associado a

modelos “primitivos”³, 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”. 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 outro considerado pior, como fora o caso da denominação: “tribos”. Esta classificação colocou povos como não sendo “povos”, despsicologizados. Sendo assim, se um ser é classificado como “índio”, ele é considerado silvícola, selvagem e, por isso, não tem as mesmas qualidades que um ser humano branco ou europeu. Qual é o motivo? A identidade do ser humano branco europeu está atrelada a uma ideia de comunidade considerada “civilizada” e, dessa forma, é aceita socialmente, tendo em vista o valor de sua cultura social identitária.

Ao longo da história, é possível notar que o homem tem criado formas de aprender de diversas maneiras, com diferentes finalidades. Embora seja pertinente que permaneça em elaborar a sua experiência ou sobrevivência, isso é motivado, de certa forma, pela necessidade de se estabelecer em uma comunidade.

Dessa forma, foi propagada uma ideia que se baseava na necessidade de que as pessoas aceitassem o modelo de vida subordinado ao ideal do trabalho operacional. Ser operário era o novo modelo social que deveria vigorar, subs-

tituindo o que existia anteriormente, que era o da vida rural, da plebe feudal, e, logo, da agricultura.

São criados novos modelos de educação que se alinham com a lógica de produção, que não necessitava de camponeses, agricultores ou criadores de gado, mas sim de uma mão de obra barata para atender às necessidades da indústria. O novo cenário que se seguiu à Primeira Revolução Industrial promoveu o *capital*, mas também causou alterações no modo de vida *comunitário*, o que teve implicações para a compreensão do que deveria ser entendido como comunidade.

Enquanto instituição, a escola, desempenha um papel crucial na criação de um conjunto de elementos relevantes para os novos modelos comunitários. Ao mesmo tempo, o novo cenário econômico propiciou a emergência de concepções hegemônicas, uma vez que a lógica de produção se adéqua ao domínio de civilizações compostas por comunidades tidas como inferiores aos padrões de civilização ocidentais. No entanto, eles desempenhavam um papel relevante para estimular o mercado industrial que necessitava não apenas de máquinas, mas também, de matéria-prima.

Uma vez que eram essenciais para a proliferação do mercado e, consequentemente, para o valor do capital, a mudança de foco torna-se uma motivação para a criação de novos modelos de sociedade, ou seja, de novas percepções para a vida comunitária. É importante salientar que o pensamento capitalista começa a dominar o inconsciente, transformando a cultura em mercadoria, comercializando os pensamentos que o receptor da informação tem como objetivo, de forma mais silenciosa, no qual ele pensa que este pensamento é fruto do seu raciocínio. Em alguns casos, é apenas uma reprodução.

As padronizações, sequências de modelos introduzidas pelos colonizadores, incentivaram a domesticação dos estilos, o que impossibilitou a liberdade de escolhas. Dessa forma, a arte também sofre com este acultramento, uma vez que deve sobreviver ao sistema capitalista. Na maioria das vezes, deixou de ser um estímulo à subjetividade, estimulando o pensamento crítico, para se tornar um mero instrumento de laser, servindo como um ciclo de consumo. Esse cenário torna a educação formal um local especial, que se torna uma plataforma para a disseminação de novos valores comunitários, que serão socializados e naturalizados pelas rotinas das instituições.

O pensamento coletivo e formalizado pela escola, sem o aporte de um currículo, tornaria as ideias apreendidas pela escola cada vez mais livres, sob

a perspectiva do valor social. Em contrapartida, as ideias e ideais de pequenos grupos seriam reduzidos a um nível familiar ou individual. No entanto, essa perspectiva familiar nem sempre estava de acordo com os modelos do currículo e, consequentemente, da escola.

Diante do exposto, surgiu a ideia de *designo*, ou seja, desconsiderar, excluir ou negar indivíduos, línguas, legados e culturas comuns, mantendo as identidades sociais, construídas de forma histórica, sincrônica e diacrônica. Dessa forma, os valores humanos são tanto falíveis quanto variáveis. Já que são o resultado daqueles que conseguem tornar os valores de uma dada classe, em detrimento ao de outras classes vítimas do ostracismo 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 afastamentos impostos ou voluntários de alguém das suas funções ou de um grupo. Saberes e conhecimentos não sendo condizentes aos de 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 sociedade não representa, nos dias atuais, 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 his-

toricamente. Essa evocação careceria de estabelecer as relações com a vida e o 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.

Faz-se 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 compreensão para a ótica em que alicerçam os Métodos, as Teorias e as Percepções Filosóficas que Fundamentam as Comunidades de Aprendizagem.

2 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

É preciso que haja maior compreensão para que uma escola seja caracterizada como “Comunidades de Aprendizagem”, bem como, quais 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 ter uma maior abrangência, é necessário imergir nas fundamentações que tratam sobre: Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como Comunidades de Aprendizagem? Como as comunidades de aprendizagem estão alicerçadas em sua ação pedagógica, em quais teorias, métodos, ou em percepções filosóficas. Sobre como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem e quais são os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem”.

2.1 COMUNIDADE PARA AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

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. António 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, está 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.

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 predefinido 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 à 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 ao 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.*

3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A TEORIA, A METODOLOGIA E A FILOSOFIA.

As Comunidades 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 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 docentes 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.

3.1 A METODOLOGIA, A TEORIA E A FILOSOFIA

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 comu-

nidade 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.

Portanto, é urgente que se possam 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).

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 à 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 possam 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 envolvidos, 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. 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 adéqua 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, em 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 em cada etapa do processo para desenvolver habilidades implícitas e explícitas no currículo escolar.

O **item 10** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC vai está sendo retomada na maioria dos dispositivos elencados no mapa dos dis-

positivos das comunidades de aprendizagem por estar vinculado à participação dos atores pertencentes às 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 à 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 às peculiaridades de cada comunidade de aprendizagem e a sua identidade de contexto.

Para o entendimento em razão do olhar para dentro da filosofia, 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 constitui 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 para o desenvolvimento de situações que possibilitem a o exercício da **coerência, sustentabilidade, solidariedade, respeito, responsabilidade e beleza** e o relacionamento o que é proposto em Comunidades de Aprendizagem. Contudo, a proposta não deve ser de maneira engessada de construir uma matriz para a comunidade, pois cada comunidade de aprendizagem tem a autonomia de elaborar junto a sua comunidade de entorno e comunidade escolar a sua **matriz axiológica**. 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 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.

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 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.**

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.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 à comunidade nacional.

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.

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.

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, norteadas 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.

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.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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.

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.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

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.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

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.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós. 1997.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

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.

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.

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/material/s/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.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. 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.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

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_mor 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.

SHORE, C. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

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. **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-w30md7wLiDq/0CxBKi5D2Virz/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

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.

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.

YAMAMOTO, E. Y. A comunidade dos contemporâneos. **Galaxia**, São Paulo, (Online), n. 26, p. 60-71, dez. 2013.