



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PROPOSTA DE
TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2013 A 2023**

Rondonópolis - MT
2025

DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PROPOSTA DE
TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2013 A 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado à Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Eglén Silvia Pípi Rodrigues

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237c Santos, Daniel Pereira dos.
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PROPOSTA DE
TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2013 A 2023 [recurso eletrônico] / Daniel Pereira
dos Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 195 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Profa. Dra. Eglen Sílvia Pípi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Comunidades de Aprendizagem. 2. Atuações educativas de êxito. 3.
Aprendizagem dialógica. 4. Transformação educacional. I. Rodrigues, Profa. Dra.
Eglen Sílvia Pípi, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2013 - 2023"

AUTOR: MESTRANDO DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em 12 de JUNHO de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. EGFLEN SILVIA PIPI RODRIGUES (Presidente Banca/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. VANESSA GABASSA (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

4. ROSANA MARIA MARTINS (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 12/06/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente - UFR**, em 23/06/2025, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 23/06/2025, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Gabassa, Usuário Externo**, em 22/07/2025, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0511398** e o código CRC **9E03475B**.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas. Na sociedade atual, é importante compreender que os processos interativos, colaborativos e solidários precisam ser mais bem construídos quando dizem respeito à educação escolar. Nesse sentido, esta pesquisa estuda a proposta educativa denominada Comunidades de Aprendizagem e a possibilidade de transformação social e cultural da comunidade escolar e do entorno. Assim, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a Teoria da Ação Dialógica de Freire embasam tal proposta possibilitando pensar a construção de educação de maneira democrática e participativa. Por conseguinte, a questão de pesquisa aqui apresentada busca saber: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”. Esta produção tem por objetivo geral: compreender por meio das produções científicas que estudam Comunidades de Aprendizagem o motivo pelo qual essa proposta é considerada uma alternativa possível para transformação do contexto social e educativo contemporâneo. Este trabalho investigativo é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e faz uso da técnica da análise de conteúdo de Lawrence Bardin (1977), que busca desenvolver os seguintes objetivos específicos: 1. Descrever e analisar as produções científicas (2013-2023) referentes à origem, organização e funcionamento de Comunidades de Aprendizagem e suas bases fundantes; 2. Evidenciar os principais resultados dos estudos acerca dessa proposta; 3. Identificar os elementos que qualificam a proposta, Comunidades de Aprendizagem, como uma ação educativa transformadora, bem como os elementos que dificultam a sua consolidação. Após o mapeamento, realizado em plataformas digitais como *Cientifico Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Dialnet*, foram selecionadas 29 produções entre nacionais e internacionais referente a um período definido entre 2013 e 2023, computando 10 anos de produção intelectual, cujos produtos são dissertações e artigos. Foi possível constatar que a resposta à questão de pesquisa está posta na relação entre a esperança de uma educação inclusiva, respeitosa, humanizada e de resultados acadêmicos de êxito que Comunidades de Aprendizagem propõe desenvolver com toda a comunidade escolar e do entorno e a realidade objetiva gerencialista em que os seres humanos estão inseridos no cotidiano. Durante a pesquisa foi possível evidenciar que o neoliberalismo tem conseguido dominar de forma perversa a sociedade contemporânea, promovendo: o achatamento do tempo para as relações familiares e sociais impedindo as construções de reflexões a respeito do cotidiano; o empobrecimento da comunicação interativa trabalhista educacional dentro e fora da escola, como o caso dos voluntários; além da transformação da escola em um espaço hiperburocratizado e performático. A pesquisa tem a intenção de contribuir para o aprofundamento dos estudos em relação ao tema, ampliação do debate científico e continuidade de pesquisas de cunho social e educativo na contemporaneidade, além de possíveis desdobramentos desta.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem; atuações educativas de êxito; aprendizagem dialógica; transformação educacional.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of the Institute of Human and Social Sciences (ICHS), of the Federal University of Rondonópolis (UFR), in the research line Politics, Training and Educational Practices. In today's society, it is important to understand that interactive, collaborative and supportive processes need to be better constructed when they concern school education. In this sense, this research studies the educational proposal called Learning Communities and the possibility of social and cultural transformation of the school community and its surroundings. Thus, Habermas' Theory of Communicative Action and Freire's Theory of Dialogic Action support this proposal, making it possible to think about the construction of education in a democratic and participatory way. Therefore, the research question presented here seeks to know: "What do the scientific productions from the period 2013 to 2023 indicate about the educational proposal of Learning Communities?". This production has the general objective: to understand, through scientific productions that study Learning Communities, the reason why this proposal is considered a possible alternative for transforming the contemporary social and educational context. This investigative work is qualitative in nature, bibliographical in nature, and uses Lawrence Bardin's content analysis technique (1977), which seeks to develop the following specific objectives: 1. To describe and analyze the scientific productions (2013-2023) regarding the origin, organization, and functioning of Learning Communities and their founding bases; 2. To highlight the main results of the studies on this proposal; 3. To identify the elements that qualify the proposal, Learning Communities, as a transformative educational action, as well as the elements that hinder its consolidation. After the mapping, carried out on digital platforms such as Científico Eletronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Education Resources Information Center (ERIC), and Dialnet, 29 national and international productions were selected for a period defined between 2013 and 2023, computing 10 years of intellectual production, whose products are dissertations and articles. It was possible to verify that the answer to the research question lies in the relationship between the hope of an inclusive, respectful, humanized education and successful academic results that Learning Communities propose to develop with the entire school community and its surroundings and the objective managerial reality in which human beings are inserted in their daily lives. During the research, it was possible to demonstrate that neoliberalism has managed to dominate contemporary society in a perverse way, promoting: the flattening of time for family and social relationships, preventing the construction of reflections about daily life; the impoverishment of interactive educational labor communication inside and outside the school, as in the case of volunteers; in addition to the transformation of the school into a hyper-bureaucratized and performative space. The research aims to contribute to the deepening of studies on the subject, the expansion of the scientific debate and the continuity of social and educational research in contemporary times, in addition to possible developments of this.

Keywords: Learning Communities; successful educational actions; dialogic learning; educational transformation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais dissertações desenvolvidas por meio do grupo de estudos vinculadas ao PPGEduc.....	191
Quadro 2- Os sete princípios da Aprendizagem Dialógica	194
Quadro 3- Comunidades de Aprendizagem.....	41
Quadro 4- Implementação da transformação: fases, período e ações.....	45
Quadro 5- Comunidades de Aprendizagem - principais produções até 2002.....	62
Quadro 6- Amostras analisadas por ordem de publicação.....	68
Quadro 7- Incidência de referências por autor	74
Quadro 8- Tipos de pesquisa, metodologias e ferramentas de coleta de dados.....	75
Quadro 9- Conceitos encontrados nas amostras sobre Comunidades de Aprendizagem.....	79
Quadro 10- Eixo Transformador - Temática 1: melhoria da aprendizagem e interação dos atores educacionais.....	89
Quadro 11- Eixo Transformador - Temática 2: comunicação e diálogo respeitoso	101
Quadro 12- Eixo Transformador - Temática 3: melhores resultados na resolução de conflitos.....	110
Quadro 13- Eixo Transformador - Temática 4: democratização e participação da família na educação coletiva	116
Quadro 14- Eixo Transformador - Temática 5: transformação com participação da comunidade escolar e do entorno.....	124
Quadro 15- Eixo Transformador - Temática 6- formação continuada do corpo docente	134
Quadro 16- Eixo excludente - Temática 1: resistência à nova proposta escolar	141
Quadro 17- Eixo excludente - Temática 2: contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional	147
Quadro 18- Eixo excludente - Temática 3: falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas	155

LISTA DE ABREVIACÕES

A	Artigo
AEE	Atuações Educativas de Êxito
AES	Ações Educacionais de Sucesso
ATRICON	Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunidades de Aprendizagem
CdA	Comunidades de Aprendizagem
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
D	Dissertação
CREA	<i>Community of Researchers on Excellence for All</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GEAD	Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GGN	Jornal Grupo Gente Nova
GI	Grupos Interativos
JCR	<i>Incites Journal Citation Reports</i>
KUARÁ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Resistências
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PET	Programa de Educação Tutorial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação do
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ORIGEM HISTÓRICA E DESDOBRAMENTOS.....	33
2.1 O que são Comunidades de Aprendizagem?.....	34
2.2 Particularidades em Comunidades de Aprendizagem.....	36
2.3 Transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem.....	39
2.3.1 Fases da transformação em Comunidades de Aprendizagem.....	41
2.4 Gestão em Comunidades de Aprendizagem.....	45
2.5 Atuações Educativas de Êxito.....	46
2.5.1 Tertúlia Dialógica.....	47
2.5.2 Grupo Interativo.....	48
2.5.3 Modelo de Convivência	49
2.5.4 Formação de Familiares.....	50
2.5.5 Extensão do Tempo de Aprendizagem.....	51
2.5.6 Biblioteca Tutorada	52
2.5.7 Contrato de Inclusão Dialógica	53
2.5.8 Formação Dialógica de Professores	53
2.5.9 Liderança Dialógica	54
3 CAMINHO METODOLÓGICO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E OS EIXOS TRANSFORMADORES E EXCLUDENTES DA INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	57
3.1 Primeira fase da análise de conteúdo: pré-análise.....	61
3.2 Segunda fase da análise de conteúdo: exploração do material.....	77
3.2.1 Análise de conteúdo: exploração das amostras por eixos temáticos.....	87
3.2.1.1 Eixo transformador: elementos que colaboram com a potencialização educativa.....	98
3.2.1.2 Eixo excludente: elementos que dificultam a transformação educativa.....	139
4 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: FASE FINAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	163
5 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	186

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual a distância entre as pessoas encurtou-se, devido ao acesso e ao uso das tecnologias e redes sociais interativas, imagina-se que seja promissor o envolvimento das pessoas na sociedade, inclusive no que diz respeito às escolas. No entanto, diante do sistema social capitalista a que as pessoas estão submetidas, no contexto mundial, as interações sociais passam por momentos de fragilidade e descompromisso.

Isso acarreta distanciamento social, descaracterizando as identidades humanas que fazem sentido no mundo e construindo barreiras difíceis de serem rompidas pelos que precisam e desejam a interatividade, a comunicabilidade e o crescimento cultural. Particularmente, este aspecto me assusta, visto que dependemos da socialização entre os pares para nos entendermos como seres humanos no mundo, por meio da empatia com o outro, da solidariedade, do apoio mútuo, das discussões que elevam o conhecimento, dos conflitos que nos fazem refletir e das necessidades coletivas que exigem regulamentação no ambiente social.

De acordo com Freire (1987), presume-se que as pessoas aprendam com as interações exercidas com outros seres humanos e a partir desse movimento, constrói-se conhecimento. De modo intersubjetivo-social e progressivamente internalizado como um conhecimento intrasubjetivo próprio. Isso ocorre a partir do reconhecimento das interações variadas e diversas que implicam em admitir que todos os seres humanos têm conhecimento contributivo, a depender da validade de seus argumentos.

Diante do exposto acima, caso a espécie humana não se comporte como tal, ou seja, um ser construído socialmente, infelizmente, teremos dificuldades para nos recompormos como seres vivos no mundo munidos de inteligência capazes de evolução por meio de práticas sociais e podemos nos ver numa situação de alienação mediante ao capitalismo e subsequentemente, manipulação em massa da população.

Sobre o meio social em que cresci, uma família de classe econômica baixa com pai, mãe, e dois irmãos, me vi sempre assistido por eles, principalmente no que cerne a educação escolar. Estudei numa escola pequena e particular até a oitava série, na época ainda se usava essa nomenclatura, com no máximo oito (8) estudantes por classe e então, tive o privilégio de ter tido muita atenção e cuidado por parte dos meus professores.

Quando iniciei o Ensino Médio fui para uma Escola Estadual e lá concluí a educação básica. Logo em seguida, em 2003 fui aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Letras-Português na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), Campus de Rondonópolis e coleí grau em 2008, porém não desenvolvi a profissão docente. Nesse momento, já estava

imerso no setor privado empresarial. Assim, envolvido de tal forma que não me via em outro processo do mundo do trabalho que não fosse aquele, acabei por me fechar para outras possibilidades.

Trabalhei para a Educação Escolar Básica há mais de 12 anos como apoio educacional escolar, concomitante ao setor privado comercial, e durante esse período pude constatar por meio de diálogos, formações, reuniões, assembleias que o educador escolar, ou seja, a gestão, o corpo docente e os profissionais administrativos, nem sempre estão preparados para as necessidades e desafios do cotidiano escolar, o qual está em constante mudança.

Visando um melhor desenvolvimento profissional, após 17 anos de dedicação ao comércio no setor privado, em que estive sempre à frente de equipes, compreendi que era preciso mudar de rota para ter outros resultados, pois o estilo de vida que estava levando não estava me fazendo bem. Muito embora, estivesse me dado conta dessa situação há algum tempo, foi necessário manter a jornada dupla (trabalhador de empresa privada, celetista/funcionário do apoio de escola estadual do Mato Grosso, regime próprio), por 10 anos concomitantes, até que realizasse alguns sonhos do mundo objetivo, como a construção de uma casa.

Nesse sentido, em busca de me evadir do circuito de empresas privadas e me voltar somente para o setor público, especificamente na educação, após 14 anos de conclusão do curso superior Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, tomei a decisão de mudar de profissão. Desde sempre, em minha família, o estudo foi visto como a única possibilidade de melhoria de vida na nossa sociedade, então o encorajamento para o aprendizado com eficácia foi sempre praticado pelos meus pais.

Desse modo, em janeiro de 2022, tracei uma meta de reciclagem e aprofundamento sobre a profissão docente e para tal, recomecei a trilhar o caminho dos estudos. Inscrevi-me em duas especializações, uma em Língua Portuguesa e outra em Orientação Educacional e após alguns meses, a oportunidade de fazer parte do processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) surgiu por intermédio de uma amiga que conheci em Poxoréo-Mato Grosso (MT) e que havia sido aprovada no seletivo anterior.

Durante o desenrolar do processo seletivo para a Pós-Graduação em Educação houve momentos de tensão, apreensão, angústia e até falta de crença em mim, se de fato estava preparado para tal feito. No entanto, à medida que as etapas avançavam percebia que com a rede de apoio que tinha e a dedicação para os estudos teria sim, possibilidades de aprovação.

Após o momento da etapa da arguição, em que ainda não havia resultados nem definições do seletivo, naquela manhã, a Professora Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, em um encontro de corredor em frente a um bebedouro na UFR, sensibilizou-se com minha aflição

durante a arguição, sobre a necessidade de conhecer mais sobre os conceitos e teóricos da área da educação, e sobre a importância de querer buscar uma pós-graduação. Nessa rápida conversa pude perceber que ela falava sobre a importância de se valorizar e da valorização do outro, foi quando me indicou buscar saber sobre a proposta Comunidades de Aprendizagem.

Penso, que enquanto me ouvia durante a arguição, tenha avistado que Comunidades de Aprendizagem estava próxima do que tentei expor como problema de pesquisa a ser estudado, só não ainda com essa denominação. Assim que comecei a estudar a respeito dessa prática educativa me identifiquei com seu processo de desenvolvimento e como pode ser um marco diferencial na vida do ser humano, que por natureza é um ser social-histórico.

Enfim, fui agraciado com uma das vagas do programa da Pós-graduação em Educação e tenho como Orientadora a Professora Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues, além de como objeto de pesquisa Comunidades de Aprendizagem. Os caminhos que nos fazem chegar aonde almejamos não são fáceis, pouco transparentes, e nem sempre lógicos, mas com resiliência, determinação e oportunidades acredito que as possibilidades de chegarmos aumentam. Na qualidade de docente da Rede Municipal de Ensino Básico do município de Rondonópolis, estou presente desde janeiro de 2024, quando assumi o concurso público em que fui aprovado em 2023. Desde então, venho buscando por maior desenvolvimento profissional e dedicação a profissão docente, algo novo para mim.

Nesse sentido, mais uma vez, as oportunidades vieram ao meu encontro e agregado a experiência de anos em liderança de pessoas, mesmo que em empresa privada, assumi uma nova função dentro da rede municipal, agora como Coordenador Pedagógico, fazendo uso da minha especialização em Orientação Educacional. O que justifica mais uma vez, que o aprendizado sempre terá um lugar ao sol, mas é preciso estar preparado para quando as oportunidades aparecerem, por isso, é tão importante a disciplina instrumental de estudos, a constante formação e o permanente aprendizado.

Dessa forma, é preciso buscar alternativas para solucionar as questões educacionais que abarcam nossas escolas, uma vez que grande parte, ainda continuam seguindo o modelo de escola do século XIX. Porém, a escola precisa estar em constante movimento e transformação, devido a sua população ser diversa e plural, o que gera a necessidade de ser um espaço do diálogo permanente e igualitário.

O título dessa dissertação, “Comunidades de Aprendizagem - proposta de transformação educacional e escolar: uma análise das produções científicas de 2013 a 2023”, sugere que as escolas atuais precisam ser vistas e trabalhadas de forma diferente do modelo tradicional, para que haja criação de sentido na comunidade escolar, por isso uma proposta e

não uma imposição. Para além disso, essa proposição serve para transformar, quebrar paradigmas de forma rápida, com profundidade e manutenção assistida dos atores envolvidos nos processos educacionais diários. Assim, com essas atitudes de compromisso com a educação e a quem dela precisa, a organização e o funcionamento se transformam.

Cabe ressaltar que, as instituições escolares precisam repensar suas práticas e levar em consideração o contexto em que estão inseridas. Cada comunidade escolar tem suas especificidades, não podendo restringir-se a um só campo pedagógico ou a uma mesma prática docente. Faz-se necessário que as concepções de aprendizagem se integrem entre os atores da comunidade escolar, dinamizando a construção de um modelo educativo democrático participativo, de modo que as interações visem o entendimento, em que as relações de poder hierárquicas possam ser substituídas por relações dialógicas e igualitárias horizontalizadas.

De modo a complementar a ideia acima é importante trazer o conceito de qualidade da educação, assunto que será apontado em vários momentos nessa dissertação. É preciso dizer, que esse conceito quando não contextualizado dentro de uma pedagogia, ou cenário político acaba por se tornar ambíguo. Por isso, é necessário definir sob qual aspecto se defende a qualidade da educação. A qualidade de ensino de acordo com Beisiegel,

[...] pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola já não mais existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes – alunos, professores, famílias – e suas circunstâncias, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento (Beisiegel, 2006, p.143).

A transformação no contexto escolar se faz necessária nesse cenário, a depender da concepção política capitalista ou a ausência de uma humanizadora, os atores escolares contribuirão com resultados que podem ser desafiadores, como aponta Silva (2008, p. 195), "uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras, dependendo da aceitação e adesão a seus pressupostos, interesses e visão da educação escolar subjacente".

Caso a denominação da qualidade for vinculada ao empreendedorismo, capitalismo, consumo e meritocracia, então está se falando de eficiência, resultados quantitativos por si só, hierarquias e competitividades, o ser humano como produtor, na perspectiva industrial, fordista. Por outro lado, o conceito de qualidade que essa dissertação defende é o inverso ao da meritocracia, vislumbra uma pedagogia humana, diversa e inclusiva em que a única possibilidade de qualidade é por meio da transformação, emancipação e intencionalidade

política.

Conforme Freire (2006), a educação é transformadora e o inédito-viável é na realidade algo inédito, que ainda não foi vivido, mas que é sonhado e quando isso é percebido pelos que pensam, utopicamente a educação, o que era sonho pode se tornar realidade acompanhado da práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica definida por Freire (1977). Ainda sobre isso Gadotti afirma que,

[...] a educação só tem sentido se for pensada e compreendida na dimensão que Paulo Freire (1994, 2001) denomina de “inédito-viável, [...]”. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Gadotti, 2010, p. 7).

A sociedade se compõe de várias frentes que vão se construindo ao longo dos anos, por isso somos seres históricos socioculturais. O pensar político sobre a educação pode definir passos importantes para o futuro dos seres humanos, como seres pensantes críticos ou ferramentas de produção em massa para uma ideologia mercadológica que age de forma velada nas intencionalidades em busca de fins lucrativos pré-estabelecidos. Desse modo, ainda na perspectiva da mudança, Carvalho diz que:

[...] o fato real é que a qualidade na educação na dimensão do “inédito-viável” só pode ser pensada e compreendida se o seu conteúdo e forma estiverem articulados à prerrogativa da qualificação política que constitui a razão de ser da educação como marco ordenador da emancipação da pessoa humana. Logo, para que não seja desfigurado o sentido e significado qualitativo da ação educativa no contexto escolar conformado na relação do ensinar e aprender, faz-se necessário afirmar que a qualidade desejada na prática pedagógica não se configura, tampouco pode ser assumida, como uma “idealização ingênua”. Pelo contrário, ela emerge de uma reflexão da determinação que está submergida na condição humana, na situação social e nos limites que impossibilitam a constituição e desenvolvimento do ensino de forma a garantir a aprendizagem significativa e duradoura por parte do educando. Uma possibilidade de reordenar a qualidade da educação passa pela exigência do educador em criar caminhos que impulsionam o outro, o educando, para ir construindo a sua própria forma de pensar e dispor os conhecimentos e abrir novos caminhos para sua realidade (Carvalho, 2010, p. 20).

A depender da concepção de mundo objetivo que pensa o ser humano envolvido na educação é o que vai definir a qualidade que se quer, assim como diz Souza (2020, p. 58), “podemos considerar que há concepções de qualidade que são mais aceitas, dependendo de como se percebe o homem e a sociedade, ou seja, determinada concepção de qualidade da educação privilegia uma visão de educação e de mundo”. Por isso, o processo de transformação

da escola, quando implementado Comunidades de Aprendizagem, é uma necessidade política de atuação para um só querer, a máxima aprendizagem dos estudantes com qualidade evidenciada nos resultados da comunidade escolar que por consenso decide fazer o melhor para a educação humanizadora dentro e fora dos muros da escola, além do convívio respeitoso vinculado à solidariedade, e não à competitividade.

A questão da pesquisa busca responder: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”. Tal pesquisa tem como objetivo geral: compreender por meio das produções científicas que estudam Comunidades de Aprendizagem o motivo pelo qual essa proposta é considerada uma alternativa possível para transformação do contexto social e educativo contemporâneo.

Esta pesquisa bibliográfica, utiliza-se das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977) como metodologia. Esse conjunto de ações, que visa a descoberta de novos conhecimentos, constitui-se de objetivos específicos como: 1. Descrever e analisar as produções científicas (2013-2023) referentes à origem, organização e funcionamento de Comunidades de Aprendizagem e suas bases fundantes; 2. Evidenciar os principais resultados dos estudos acerca dessa proposta; 3. Identificar os elementos que qualificam a proposta, Comunidades de Aprendizagem, como uma ação educativa transformadora, bem como os elementos que dificultam a sua consolidação.

O projeto Comunidades de Aprendizagem (CdA) é uma iniciativa do Centro de Pesquisa em Teorias e Práticas Superando Desigualdades, *Community of Researchers on Excellence for All (CREA)*, da Universidade de Barcelona-Espanha, que por mais de 30 anos em pesquisas envolvendo o tema e seus fundamentos basilares, mostraram resultados importantes na melhoria da aprendizagem, clima escolar, convivência e desenvolvimento de melhores atitudes a respeito da solidariedade.

A pesquisa *INCLUD-ED*, teve duração de cinco anos (2006 - 2011), financiada pela Comissão Europeia e coordenada pelo centro de investigação *CREA*, no qual participaram um total de 15 parceiros de 14 diferentes países europeus, envolvendo mais de 100 investigadores e investigadoras. O objetivo dessa pesquisa era analisar as estratégias educativas que contribuíram para superar as desigualdades e promover a coesão social. De acordo com a pesquisa, esse estudo foi concentrado em cinco grupos de vulnerabilidade social: pessoas com deficiência, minorias culturais, imigrantes, jovens e mulheres, em quatro áreas relacionadas com a exclusão, a habitação, o emprego, a saúde e a participação política de acordo com a pesquisa (*INCLUD-ED*, 2012).

Conforme o *CREA* (2020), para corroborar a pesquisa, além das publicações científicas,

em mais de 60 artigos em revistas, *Incites Journal Citation Reports (JCR)*, os resultados do *INCLUD-ED* (2012) foram apresentados no Parlamento Europeu e em fóruns com diferentes representantes políticos. Nesse sentido, a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu e o Conselho Europeu reconheceram os resultados do *INCLUD-ED* e recomendam a aplicação das ações educativas de sucesso e a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem.

As Comunidades de Aprendizagem constituem um compromisso com a igualdade educacional para combater situações de desigualdades em que muitas pessoas se encontram. Diante de um novo paradigma de sociedade, que se baseia na informação, uma expressão surge: sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, que de acordo com Castells (1999), substitui a denominada sociedade Pós-industrial, ou informacional. Para Flecha; Gómez; Puigvert (2001),

La diferencia principal entre la sociedad industrial y la sociedad de la información es que, en la primera, la clave está en los recursos materiales y, en la segunda, en los recursos humanos y, en concreto, en la selección y procesamiento de la información priorizada. Esa selección y procesamiento se llevan a cabo con reflexiones humanas frecuentemente ayudadas de tecnologías que se realizan en comunicación con otras personas (Flecha; Gómez; Puigvert, 2001, p. 86).

O termo sociedade da informação, ou ainda, do conhecimento é um conceito aplicado na atualidade para identificar uma nova fase da sociedade capitalista rodeada da disseminação da informática e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que perpassam todos os setores da sociedade em que vivemos, trabalhistas, educacionais, sociais, culturais e outros. De modo corroborativo, Marigo (2015) diz que,

[...] desde as décadas finais do século XX, tende a se modificar rapidamente o cenário globalizado e se intensifica o convívio entre as pessoas e os grupos culturais diversos, com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesta sociedade da informação, são promovidos desafios inéditos que salientam o papel do conhecimento, como inquestionável valor cultural, social e econômico ao passo que se mantém a escola, entre as principais instituições educativas contemporâneas (Marigo, 2015, p. 39).

Esse momento de comunicação intensa na sociedade da informação pode ser bem aproveitado para que a cultura, educação e aprendizado possam construir um melhor desenvolvimento do ser humano. No entanto, quando essas ações são mal-intencionadas o resultado pode ser o inverso, ou ainda pior, manipulado por meio de informações falsas como as *fakes news* que por vezes desestabilizam uma comunidade, uma nação. Por isso, é tão importante a construção de uma base sólida cultural por meio do conhecimento, da verdade que liberta, de modo a existir a emancipação como defende Freire (1987). Assim é possível existir

uma sociedade da informação para todos e não um mecanismo capitalista mercadológico que busca moldar a vontade das pessoas a seu favor, para o consumismo exacerbado.

O eixo da proposta educativa CdA é a possibilidade de promover mudanças sociais e reduzir as desigualdades. Além da aprendizagem ser entendida como dialógica e transformadora da escola e de seu entorno e não imposta, ou até mesmo, manipulada, afinal o desenvolvimento deste projeto se faz por meio da democracia participativa. O projeto Comunidades de Aprendizagem também tem fundamentos em experiências educativas, para além da Espanha, inspirações que coadunam a proposta, buscadas nos Estados Unidos, que demonstraram eficácia com relação a superação do fracasso escolar fazendo uso de princípios participativos, além da diversidade cultural: *School development Program, Accelerated Schools e Success for all*.

Para maiores esclarecimentos, de acordo com Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005) tem-se a seguir, de forma resumida, os projetos internacionais acima citados. *School Development Program* - O Programa de Desenvolvimento Escolar é um dos mais antigos e melhores programas educacionais nos Estados Unidos, voltados para minorias em situação de risco e retenção escolar que iniciou em 1968, quando houve a colaboração da Universidade de *Yale* para trabalhar com duas escolas primárias de *New Haven, Connecticut*, com desempenho escolar ruim e diversos problemas comportamentais, desânimo por parte do professorado e conflitos entre famílias.

É importante ressaltar, que esse programa envolveu todos os componentes da comunidade escolar, assim seu objetivo, para além do sucesso acadêmico, é também o sucesso social e desenvolvimento pessoal. O objetivo fundamental era mobilizar toda a comunidade adulta, professores, administração, orientadores e conselheiros, pessoal não docente, familiares e outros agentes educacionais - para apoiar o desenvolvimento global e garantir a não evasão escolar e sucesso acadêmico.

Sobre as práticas internacionais que também inspiraram Comunidades de Aprendizagem, ainda conforme Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005), temos *Accelerated Schools* - Escolas Aceleradas, que são um programa iniciado em 1986 por Henry Levin, professor da Universidade de *Stanford*. O programa foi inspirado nas cooperativas de trabalhadores e modelos de organização democrática do trabalho. Não era um modelo rígido, e cada centro se adaptava ao seu contexto e necessidades.

Para implementação desse projeto, cada centro educativo deveria ser consensuado por 90% dos participantes: professores, funcionários da escola, representantes dos pais e participação dos estudantes. Assim, a ação fundamentava-se no fato de que a comunidade escolar analisa sua situação contextual e elabora em conjunto medidas que gostaria de ver que

a escola desenvolvesse. Entre o que se deseja e a realidade possível, o projeto compartilhado estabelece as prioridades, para assim acelerar a mudança por meio de grupos de trabalho. As Escolas Aceleradas são desafiadoras, porque todas as pessoas têm de abdicar das estruturas hierárquicas de tomada de decisão, trabalhar em equipe e dedicar tempo e energia para transformar as escolas tradicionais.

O projeto Comunidades de Aprendizagem ainda contou com a terceira inspiração internacional, que de acordo com Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005), seria o projeto *Success for all* - Sucesso escolar para todos e todas. Esse programa começou em 1987 em *Baltimore* em uma parceria entre a Universidade *John Hopkins* e o Departamento de Educação da cidade voltados para trabalhar em escolas com baixíssimo rendimento escolar e muitos problemas de assiduidade, conflitos entre outros.

Ainda sob a perspectiva Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005), o projeto contemplava alguns objetivos que eram ambiciosos como: garantir que todos os estudantes, incluindo os menos favorecidos e que vivem em situações de risco, tenham raízes firmes, habilidades cognitivas, intenção e confiança na aprendizagem, ser aprovado a cada ano e terminar a educação básica, mas, sobretudo, prevenir o insucesso escolar nas escolas e bairros onde havia situações problemáticas.

Desse modo, o programa tem sua base social na democracia e na necessidade de igualdade educacional para todos. As famílias participavam da organização por meio do grupo de apoio à família e serviços integrados. O intuito era de que a escola trabalhasse em equipe com a família, bem como a comunidade pudesse analisar e buscar satisfazer as necessidades do entorno, resguardando seus direitos e protegendo o bem-estar de todos a quem se dirigia.

Para falar um pouco sobre democracia, é importante trazer o conceito, e sob a perspectiva freiriana (1977), a democracia é como um processo de construção e participação coletiva, que exige diálogo, respeito e tomada de decisão conjunta, fundamental para a humanização e autonomia do sujeito, além dela não ser uma dádiva, nem um estado final, mas um processo contínuo de construção, onde a participação e o diálogo são essenciais a um resultado da luta e do exercício da liberdade, onde todos (as) se tornam sujeitos da história.

Essa democracia é conquistada pelo povo, por meio da ação conjunta e do respeito mútuo, que se expressa na tomada de decisões e no exercício da liberdade. A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, ao promover a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos sujeitos, quando assim, ela é desenvolvida. Para Anísio Teixeira,

[...] a sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelaçam com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos (Teixeira, 1956, p. 4).

O autor defendia a criação de uma rede de ensino que atendesse a todos, independentemente de raça, condição financeira ou credo, e olhasse para os interesses da comunidade em que estava inserida com a perspectiva de que a escola pudesse dar início a uma sociedade mais justa e igualitária por se tratar de um espaço gerador de mudanças.

Desse modo, o projeto Comunidades de Aprendizagem foi trazido para o Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2002, o que demarca seu desenvolvimento inicial no âmbito nacional. Atualmente, está sendo coordenado pela profa. Dra. Fabiana Marini Braga, uma das autoras do livro “Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível (2020)”.

Pelo fato dos resultados transformadores, vinculados ao projeto Comunidades de Aprendizagem nos âmbitos nacional e internacional, o disseminar dessa ideia, também alcançou os espaços educativos no Estado do Mato Grosso, em especial no município de Rondonópolis, com a implementação do mesmo na, até então, Escola Estadual Sebastiana Rodrigues de Souza, no ano de 2012, sob a coordenação da professora Dra. Eglen Silvia Pípi Rodrigues com a parceria dos estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET- Educação Interdisciplinar), da Universidade Federal de Rondonópolis.

Nos anos de 2012 a 2017, período em que a professora Dra. Eglen Silvia Pípi Rodrigues desenvolveu junto à escola e a comunidade de entorno o processo de transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem, a professora coordenava o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD). Esse grupo foi criado em 2012 e passou a funcionar com periodicidade mensal reunindo estudantes bolsistas e voluntários do Programa PET, estudantes da pós-graduação (orientandos de mestrado em educação) e alguns professores da rede pública de ensino (estadual e municipal).

Desde então, esse grupo de estudos vem funcionando e formando estudantes, tanto da graduação, quanto da pós-graduação, além de alguns outros interessados. De 2012 até o momento atual (2025), um número considerável de estudantes petianos da graduação tiveram ingresso na pós-graduação, de modo particular, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Rondonópolis).

Durante a pandemia *Corona Virus Disease* 2019 (COVID-19), os trabalhos na

Universidade sofreram muitas alterações. Devido ao isolamento social, as aulas e as reuniões de trabalho precisaram ser revistas e passaram a ser realizadas de modo virtual. Além disso, a incerteza sobre o que viria, causou em muitas pessoas, uma certa paralisia, sem falar da ansiedade, do medo e da depressão.

O atual grupo de pesquisa, foi identificado por “Kuará” - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Re-existências. O grupo permanece explorando as temáticas a respeito da Aprendizagem Dialógica, bem como reúne membros variados na dinâmica da construção do saber: professores doutores da universidade, estudantes da pós-graduação e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

É importante ressaltar, que por meio dos estudos em grupo, ao longo dos anos, a professora Dra. Eglén Rodrigues, juntamente com os participantes, desenvolveu diferentes pesquisas. Muitas delas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação ofertado pelo Campus Universitário de Rondonópolis. Algumas dessas produções, foram elencadas no quadro 1- Principais dissertações desenvolvidas por meio do grupo de estudos vinculadas ao PPGEduc, que está posto no apêndice, construído na perspectiva de uma ordem cronológica de publicação, de modo a representar parte do resultado da produção intelectual dos participantes envolvidos neste grupo de pesquisa.

Na qualidade de partícipe do grupo de estudos “Kuará”, e mestrando do PPGEduc sob a orientação da professora Dra. Eglén Silvia Pípi Rodrigues, expressei minha preocupação com o sistema educacional vigente no Estado de Mato Grosso, em especial no município de Rondonópolis, devido ao desmantelamento da educação humanizada, a robotização do ensino público e ao apagamento da real função docente. Mediante a esses agravos escolares e a minha experiência docente inicial no município de Rondonópolis, me levam a acreditar, que desafios enfrentados no dia a dia das escolas, requerem alternativas de trabalho que atendam, de forma satisfatória, as demandas educacionais da sociedade da informação.

Há muitas demandas a serem solucionadas como: os conflitos entre os estudantes; ausência de comunicação entre os atores da instituição escolar; a relação família, escola e comunidade; a hierarquização imposta entre secretarias e escola, bem como gestão escolar e servidores; a falta de liderança participativa; a não democratização de decisões; a inviabilidade física das unidades escolares; a falta de material e ferramentas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; a não estabilidade e/ou a ausência do serviço de *internet*, imprescindível no dia a dia; as divergências entre teoria educacional e prática docente. Além disso, também se torna relevante contextualizar alguns temas sobre a educação pública, como: analfabetismo;

defasagem escolar; evasão escolar; desigualdades sociais; infraestrutura; financiamento educacional.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad contínua) em 2023 e divulgada em 22 de março de 2024 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidencia, entre outras coisas, que o Brasil tem cerca de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4% (AgênciaGov., 2024). Essa pesquisa, também identifica as diferenças de percentuais entre gêneros, raça e faixa etária de modo mais específico. Em relação a defasagem escolar, a pesquisa demonstra que:

[...] o nível de instrução, que é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, o dado manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 54,5% em 2023. Com destaque para o percentual de pessoas com o ensino médio completo, que passou de 29,9% em 2022 para 30,6% em 2023 (AgênciaGov, 2024).

O levantamento de dados relata ainda que, a evasão escolar entre os jovens de 14 a 29 anos, são de nove (9) milhões, os quais não completaram o ensino médio, seja por abandono ou por não terem frequentado. Pensando na incompletude dos estudos básicos, as oportunidades para o mercado de trabalho diminuem consideravelmente, e assim os sonhos se vão também, dando lugar às necessidades do mundo objetivo, que muitas vezes, achatam os poucos sentidos de vida que foram criados na infância desse ser humano, no lar dessa família, na construção dessa sociedade.

Na educação brasileira, a desigualdade social é um problema estrutural, que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Quando se fala em desigualdade de acesso, é preciso pensar nas crianças e jovens que muito cedo começam a trabalhar para ajudar na sobrevivência do lar, também no trajeto escolar inseguro que colabora para a evasão, sem nos esquecer, que no período pandêmico da COVID-19, a ausência de *internet* e a falta de estabilidade dela em muitos lares brasileiros, agravou mais ainda, o frágil acesso à educação.

Ainda sobre isso, quando se verifica os resultados mensurados oficiais é também perceptível a diferença entre as diferentes populações, como aponta a AgênciaGov. (2024), “[...] em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que sobe para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda”, ou seja, o analfabetismo é maior entre a população preta/parda. Além da conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior ser menor entre as pessoas desse seja, o populacional.

Sobre a infraestrutura escolar, o Censo Escolar de 2022 impulsionou os Tribunais de

Contas brasileiros a auditar 1.088 escolas de 537 cidades de todo o Brasil durante a Operação Educação – Fiscalização Ordenada Nacional, que segundo a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil constatou o índice de “[...] 57% das salas de aula visitadas em todos os Estados são inadequadas. Janelas, ventiladores, móveis quebrados, iluminação e ventilação insuficientes figuraram entre os principais problemas encontrados” (Atricon, 2023).

Essa auditoria apresentou dados preocupantes com relação aos espaços físicos escolares do País, conforme Atricon (2023), “[...] 200 itens, que englobam aspectos referentes à acessibilidade, estrutura e conservação, saneamento básico e energia elétrica, sistema de combate a incêndios, alimentação, esporte, recreação e espaços pedagógicos”, carecem de ajustes para funcionarem. Desses itens, dois são muito alarmantes em escala nacional, o primeiro, é que, ainda em 2022, a energia elétrica não contemplava três (3) mil instituições de ensino e o segundo, é que cerca de 7,5 mil escolas ainda não tinham água potável e outras 3,2 mil, sequer contavam com água.

Ainda na perspectiva da educação pública, um outro fator importante é o financiamento educacional. E a respeito disso, a Constituição Federal de 1988 define que as contribuições federativas nacionais invistam um percentual mínimo na educação. Assim, a União contribui com no mínimo 18% da receita líquida de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. E os Estados, Distrito Federal e Municípios é imprescindível o investimento de no mínimo 25% da receita de impostos.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que é responsável pela gestão e execução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), coordena a distribuição dos recursos para garantir a sua aplicação em todo o território nacional. Segundo a AgênciaGov. /MEC,

[...] com base nas estimativas, a receita do FUNDEB em 2025 será composta por R\$269 bilhões provenientes das contribuições dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como por R\$56,5 bilhões de complementação federal. O cálculo foi realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC. A complementação federal será aumentada em R\$ 7,7 bilhões, um total de 15,8% a mais em relação ao ano anterior (AgênciaGov. /MEC, 2024).

Um dos principais focos do fundo é a valorização dos profissionais da educação, com um mínimo de 70% dos recursos destinados a despesas com pessoal e os outros 30%, devendo ser aplicados nas demais ações de manutenção e desenvolvimento do ensino como melhorias na infraestrutura escolar. Segundo Freire (1977), não se faz educação sem um grande

investimento, sem uma distribuição de recursos justa, sem valorizar o corpo docente. É necessário que se aplique com sabedoria e eficácia os valores destinados a esse conglomerado educacional que perpassa infraestrutura predial, materiais didáticos, salários, projetos educativos, alimentação e tantas outras instâncias imprescindíveis a educação de qualidade transformadora como defende essa dissertação.

Freitas (2021), ao analisar o depoimento do jornalista Marcos de Aguiar Villas-Bôas do Jornal Grupo Gente Nova (GGN), discute o fato de que apesar de os índices a respeito da educação, no contexto educacional do nosso país, indicarem números alarmantes, esses estão sempre maquiados para uma política de ganho financeiro em que agências globais, como o Banco Mundial, exigem resultados assertivos de cunho quantitativo para possíveis repasses de financiamento à educação.

De acordo com informações fornecidas por servidores públicos, entrevistados por Villas-Bôas, em escolas de alguns Estados da Federação, que estão nos primeiros lugares no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nacional, por muitas vezes são forçados a esconder as reais ações que fomentam os dados, devido serem estratégias indevidas para o alcance dos números apresentados. Freitas (2021), nos apresenta alguns depoimentos de Villas-Bôas:

Sobral se destaca por ter, de fato, realizado medidas administrativas boas, mas também por ter manipulado engenhosamente o IDEB, o que testemunha diversos educadores do próprio sistema público do município e ligado a eles.[...]No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no IDEB é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título de “motivação”, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos. [...] Uns acham que a Secretaria Municipal de Educação não sabe, outros acham que ela finge que não sabe desses fatos. Se este autor os descobriu em apenas três meses de pesquisa, a Prefeitura de Sobral, comandada pelo mesmo grupo há 20 anos, deveria ter conhecimento. [...] Quanto ao aprendizado, também há manipulações, segundo os educadores. Todo o programa é focado em português e matemática, disciplinas do IDEB, ficando as demais matérias em segundo plano ou em plano nenhum. [...]Um professor de História contou que recebe alunos de outra escola e pergunta quem era o professor deles antes, então eles frequentemente respondem que mal viam a disciplina, o que o deixa desacreditado e triste com o sistema (Freitas, 2021).

Mediante o exposto acima, é preciso fazer uma análise crítica que exige maior compreensão do que está posto nas mídias e nas agências de comunicação governamental. Desse modo, evitando ser ingênuo sobre os números identificados na pesquisa explanada

anteriormente, pois ao serem esses os números oficiais mensurados, a realidade, provavelmente, é um pouco mais drástica. De modo corroborativo a essa discussão se faz necessário trazer os conceitos de gerencialismo, performatividade e meritocracia. Conforme Ball,

[...] o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. [...] O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (Ball, 2005, p. 543).

O gerencialismo está representado na aplicação de técnicas de gestão empresarial ao setor público, especialmente à educação, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade. Essa abordagem busca introduzir uma nova forma de poder, uma cultura empresarial competitiva e uma força de transformação perversa na gestão pública, por meio da construção de uma cultura de resultados e da valorização do desempenho dos profissionais de modo excessivo, por parte da gestão, em detrimento do conteúdo que deve ser trabalhado.

Essas ações gerencialistas podem causar a diminuição da autonomia dos professores, bem como estagnar as possibilidades da diversidade e equidade no contexto educacional. Há também, a iludida sensação, criada pelos modelos de gestão empresarial, de que as escolas detêm autonomia nas decisões, no entanto, esse é mais um exemplo de transferência de função estatal para os gestores escolares, que vem se desenhando no cotidiano atual. Segundo Ball,

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (Ball, 2005, p. 543).

A performatividade refere-se a um processo de regulação e controle que utiliza avaliações, comparações e demonstrações para influenciar e mudar o comportamento e as práticas no meio social. No contexto da educação, ela desempenha um papel na prática docente e nas políticas educacionais, é usada para responsabilizar os atores educativos por resultados quantitativos, muitas vezes, em resposta à diminuição da função do Estado na provisão de condições para a educação.

A performatividade, no campo educacional, leva à criação de uma cultura de competição e à pressão por resultados vantajosos, o que pode prejudicar a autonomia e a criatividade dos professores e estudantes. De acordo com Ball (2005, p. 544), “para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”. Ainda, conforme Ball

(2014), o processo de escalonamento por resultados quantificáveis de escolas é uma ideia central defendida pelos atores educacionais que pretendem influenciar a implementação de políticas educacionais orientadas pelos princípios do mercado.

Desse modo, publicizar os resultados numéricos, das instituições escolares, sobre as avaliações de desempenho educacional nacionais e internacionais, fomentam a divulgação de rankings entre as escolas, o que estimula a competição exacerbada. Nessa perspectiva, as diferenças entre os setores público e privado, na educação, diminuem e os fundamentos dos direitos sociais se transformam, colocando a educação numa categoria mercadológica como um produto a ser comercializado.

Do ponto vista do setor privado, a meritocracia é um sistema em que o sucesso de uma pessoa é determinado principalmente pelo seu mérito, esforço e desempenho individual, independentemente de fatores externos como classe social, raça ou sexo. Ela se assenta na ideia de que o sucesso é o resultado de um esforço e dedicação individual, e que todos têm as mesmas oportunidades para alcançá-lo, desde que trabalhem muito e demonstrem os méritos necessários. No entanto, de acordo com Ball (2005), a meritocracia, no contexto escolar, embora seja apresentado como um sistema justo, na verdade acaba velando as desigualdades socioeconômicas existentes, além de reforçar a lógica do individualismo, desconsiderando as condições sociais e as barreiras que impedem alguns estudantes de alcançar o sucesso escolar.

Uma das principais críticas à meritocracia é que ela não consegue garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas, já que fatores sociais, econômicos e culturais podem dificultar o acesso às condições que lhes permitam competir de forma igualitária, porque ao criar uma cultura de competição e individualismo favorece àqueles que já possuem mais recursos e privilégios. A meritocracia, ao enfatizar o mérito individual, desconsidera as desigualdades sociais, como as diferenças de acesso a recursos educativos, as condições socioeconômicas das famílias, as barreiras culturais e as discriminações que afetam o acesso e o desenvolvimento da educação e conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Ao passar para outro ponto da educação, podemos dizer que discussões feitas no contexto escolar, que visam encontrar formas de envolver a sociedade e as unidades de ensino, normalmente se deparam com dificuldades que perpassam a falta de tempo e a disposição para o compromisso com a educação por parte das famílias das crianças. A ausência de sentido da escola para essa comunidade, faz com que o engajamento, que é tão necessário, para a construção das interações profundas e essenciais entre as pessoas, não se constitua.

De acordo com Freire (1987), a ausência de tempo para com o outro, atualmente, muito se destina a lógica do empreendedorismo que se instala na sociedade da informação trazendo a

ideia de que todos que se esforçarem o suficiente, no mundo da performatividade e de resultados, podem ser empresários livres, donos do seu próprio negócio em que:

[...] o mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (Freire, 1987, p. 79).

Na medida em que esses mitos são introjetados pelos oprimidos por meio de slogans e veículos de comunicação de massa, reverberam de forma perversa no cotidiano desses, quando os resultados esperados não são alcançados de forma satisfatória. Esse movimento vem ocorrendo, também, dentro dos sistemas de ensino, principalmente, quando diz respeito ao papel dos atores envolvidos diretamente nas escolas. Como pontua Ball (2014, p. 64), “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores”.

Nesse instante é voltado para, o ser “não eficiente”, a culpabilidade de sua operação fracassada, se e/ou quando essa ocorrer, afinal no ideário neoliberal a competitividade e o individualismo imperam, desobrigando o compartilhamento das consequências com os corresponsáveis pelo processo do ensino e aprendizagem, que no sentido capitalista, visam somente o resultado quantificável e não a aprendizagem de qualidade orgânica que serviria de base para a resolução de problemas complexos, no mundo objetivo e social de acordo com Habermas (2022). O que é possível constatar, quando na atual conjuntura política, observa-se um sistema de apostilamento privado embasado numa Política Educacional de Currículo, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possibilita a descaracterização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Isso ocorre, a partir do momento em que é exigido, muitas vezes veladamente, que o docente acabe fazendo seu trabalho de forma automática, copista e para resultados quantitativos, sem levar em conta os qualitativos. Esse último, deveria subsidiar o movimento da práxis pedagógica, que é a ação, reflexão sobre essa ação e uma nova ação se constrói, agora, imbuída dessa reflexão. No entanto, não é o que tem ocorrido no contexto educacional.

Esses índices quantitativos são resultados de avaliações educativas internas e externas. A primeira, diz respeito a avaliação diagnóstica, formativa ou somativa em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, durante um determinado período, procura identificar o que os estudantes aprenderam. E o segundo, a avaliação externa, por exemplo, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - é um conjunto de avaliações externas, que visa aferir habilidades e competências que se espera terem sido alcançadas em certo momento da

escolarização.

Para além desses dois tipos de avaliações, ainda há a internacional, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia um conjunto de habilidades e competências que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define como as esperadas para estudantes ao fim do ensino fundamental. Assim, busca medir o quanto o jovem adquiriu de conhecimentos para uma participação plena na sociedade capitalista de estrutura neoliberal, visando mão de obra barata e qualificada no sentido fabril.

Como relatam Rodrigues, Santos (2021, p. 44), “[...] viver dentro de um sistema de trabalho diário prescrito à sua revelia, que lhe impõem uma série de exigências, prazos, metas, controle excessivo, avaliações, relatórios, pontuações, resultados etc., gera [...] cansaço existencial”, desconsiderando assim, o lado humano e orgânico no processo de construção do saber que envolve, tanto professores, quanto estudantes, além da gestão escolar. Isso, tendo em vista a lógica neoliberal, que reforça a competitividade, a performatividade, o individualismo, o consumismo, a velocidade exacerbada, a produtividade desenfreada e a eficiência atuantes no mundo. Além, de um Governo Estadual e Municipal empresarial na sociedade global, tão próximo das escolas, regido pelas motivações do capitalismo e não pelo bem-estar da humanidade.

Nesse sentido, o ser humano está diante da necessidade de resistência, mediante as atitudes não emancipatórias que vão se desenrolando a cada governo, seja ele Federal, Estadual ou Municipal, mesmo que em pequenas porções, grupos, ideias, situações corriqueiras, contínuas e permanentes em todos os espaços sociais, inclusive na escola, lugar que deveria existir com intencionalidade política e liberdade para o pensamento crítico.

A proposta de ação educativa aqui apresentada, Comunidades de Aprendizagem, se diferencia das ações isoladas de outros sistemas de ensino, no que diz respeito a envolver a comunidade do entorno da escola na vida educativa de seus filhos, estruturando-se, segundo Melo, Braga, Gabassa (2020, p. 45), em “[...] uma fundamentação teórica-metodológica que oferece elementos para pensar e decidir as ações a serem realizadas na escola: na gestão, na aprendizagem e nas interações”. Desse modo, entende-se a instituição escolar como um espaço-tempo de ações estabelecidas comunicativamente, em que a legitimidade do agir pedagógico ampara-se no agir comunicativo, que procura restabelecer a ideia do ator social como um ator linguístico guiado por uma ação comunicativa com caráter: ético, estético, normativo e expressivo.

O sociólogo Habermas (2022), propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interajam por meio da utilização da linguagem e organizem-se, socialmente,

buscando o consenso livre de coações externas e internas. Assim, é possível chegar ao entendimento, que pelo agir comunicativo, formam-se sujeitos capazes de interagir, de aceitar e compreender a realidade do outro. Nesse sentido, o agir comunicativo pode contribuir para uma ação pedagógica desburocratizada, capaz de acolher a construção de currículos menos pautados em regulamentação em prol de currículos mais dialógicos, mais abertos às demandas apresentadas pelas comunidades do entorno, ação que é defendida por Comunidades de Aprendizagem.

Conforme Habermas (2022), a educação é obra coletiva, que não cabe paciente ou espectador. Mas sim, aprender a aprender, saber pensar, e assim se desenvolver de forma contínua para melhor agir no mundo coletivo. A ação comunicativa surge como uma interação entre seres humanos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais, objetivando o alcance de uma compreensão sobre a circunstância em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a orientar suas ações pela via do entendimento consensual.

Nesse processo de linguagem, as pessoas se remetem a pretensões de validade, suscetíveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, referindo-se respectivamente, a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas. Em Comunidades de Aprendizagem, isso ocorre por meio de argumentos válidos compartilhados pelos membros envolvidos no processo educativo. Desse modo, tem-se a veracidade da afirmação, que se refere a um mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos, cuja existência pode ser verificada. Esse é o universo da materialidade concreta e dos objetos palpáveis referentes às necessidades do dia a dia.

Também há, a correção normativa, que se trata do mundo social dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas, aqui se tem a constituição de regras coletivas da sociedade regulamentadas, ou seja, as Leis. Além disso, a autenticidade e sinceridade, que está presente no mundo subjetivo, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado à verdade, por ser implícita. Haja vista que, a externalização depende exclusivamente do sujeito agente que pode ou não agir de forma verdadeira.

É por acreditar no modelo de educação de que trata a Aprendizagem Dialógica e como essa ação educativa pode colaborar, efetivamente, com o desenvolvimento de uma sociedade, é que me disponho a estudar a temática Comunidades de Aprendizagem. Também, ao fazer uso das Ações Educativas de Êxito, que serão apresentadas na terceira seção, penso ser possível construir uma educação mais justa, igualitária e humanizada. Desse modo, a relevância social

desta pesquisa se justifica, porque o objeto de estudo em questão, busca promover o êxito dos estudantes e a participação social e política dos atores educativos nas decisões de uma comunidade, transformando-os em cidadãos ativamente participantes e conscientes de sua realidade.

Comunidades de Aprendizagem tem sua base conceitual fundamentada na aprendizagem dialógica e seus sete princípios: o **Diálogo igualitário** estabelece um processo de conversa em que as ideias e contribuições são consideradas com base na sua validade e lógica, e não no status ou poder social do interlocutor em que todos os participantes têm a mesma oportunidade de expressar as suas opiniões e serem ouvidos; a **Inteligência cultural** valoriza as diferentes culturas e conhecimentos, reconhecendo que todos têm algo a aprender e ensinar; a **Transformação** visa a transformação não apenas do conhecimento, mas também das atitudes e da realidade da comunidade escolar e do entorno; a **Dimensão instrumental** refere-se à importância da aquisição de conhecimentos acadêmicos, como um meio para superar desigualdades sociais e promover a igualdade de oportunidades; a **Criação de sentido** motiva a aprendizagem por ter significado individual e social para os atores educativos, conectando-se com seus interesses, necessidades e experiências por meio do diálogo e da interação; a **Solidariedade** promove a colaboração, a cooperação e o trabalho coletivo, valorizando a importância da comunidade; a **Igualdade de diferenças** reconhece que cada pessoa tem algo único a contribuir e que as diferenças devem ser valorizadas e respeitadas porque elas enriquecem o ambiente social. No apêndice, é possível verificar o quadro 2 - Os sete princípios da Aprendizagem Dialógica, de modo mais abrangente.

A Aprendizagem Dialógica propõe mudanças na prática educativa baseada em um conjunto de ações que visam a transformação social e cultural de uma escola e de seu entorno, ou seja, a comunidade escolar, para que possa haver igualdade na resolução dos desafios e das necessidades apresentadas pela sociedade atual. De modo a corroborar, conforme Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005), a Aprendizagem Dialógica constitui-se por meio da educação participativa da comunidade, concentrando-se em todos os espaços educativos possíveis, incluindo a sala de aula, que se torna elemento-chave para superação das desigualdades educacionais e do fracasso escolar.

Ao partir para outra perspectiva desta dissertação, definimos que ela é uma pesquisa bibliográfica, na qual os dados foram coletados em plataformas digitais como: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Dialnet* (portal de difusão da produção científica hispânica, especializado em ciências humanas e sociais).

Essa investigação, inicia-se buscando produtos, para leitura informacional a respeito do tema, sobre um recorte temporal de 2002 a 2023 pelo fato de Comunidades de Aprendizagem, desde o início dos anos 2000, estar presente no Brasil. Todavia, para análise de dados, devido ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado ser de 24 meses, um período considerado curto para analisar 20 anos de produção, haja vista que há muitos produtos publicados a respeito do tema abordado e adjacentes, foi definido um estudo de 2013 a 2023, computando 10 anos de produção científica. Bem como, o fato de esse período estar próximo do início do estudo da teoria da Aprendizagem Dialógica em Mato Grosso, sob a coordenação da Professora Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, que está em MT desde 2010.

Durante o mapeamento, os principais descritores utilizados foram “Comunidades de Aprendizagem” e “Atuações Educativas de Êxito” e alguns operadores booleanos, *AND* e *NOT*, a depender da necessidade, no momento da busca. Para análise da pesquisa, foram selecionados somente artigos e dissertações, devido às teses encontradas, não coadunarem aos critérios definidos para a investigação.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco seções, a começar pela Introdução. Seguida pela segunda, Comunidades de Aprendizagem: origem histórica e desdobramentos, que traz o que são Comunidades de Aprendizagem; algumas particularidades em Comunidades de Aprendizagem; como a transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem acontece, incluindo as fases da transformação. Ainda nessa seção temos as Atuações Educativas de Êxito, apresentando suas origens, finalidades e funcionamento nas unidades educativas, em Comunidades de Aprendizagem e/ou escolas que não foram transformadas, afinal as AEEs podem atuar de modo parcial e não somente global em uma unidade educativa. Nesse sentido, tem-se como as AEEs: tertúlia dialógica; grupo interativo; modelo de convivência; formação de familiares; extensão do tempo de aprendizagem; biblioteca tutorada; contrato de inclusão dialógica; formação dialógica de professores e liderança dialógica.

Na terceira seção há Análise de Conteúdo e os elementos transformadores e excludentes sobre comunidades de aprendizagem. Nesse momento, foi desenvolvida a parte metodológica da dissertação, o caminho para a realização da pesquisa, abordando as técnicas e procedimentos que compõem as duas primeiras etapas da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material.

A quarta seção foi construída a partir da terceira e última etapa da Análise de conteúdo: o tratamento dos resultados. Desse modo, foram discutidos os resultados encontrados a partir da análise das produções selecionadas, momento em que é possível evidenciar a resposta ao problema de pesquisa: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca

da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”.

Por fim, na quinta seção, foram feitas as considerações finais acerca dos resultados encontrados no decorrer deste estudo, possibilitando revelar o que as discussões realizadas podem impulsionar e/ou fomentar às novas pesquisas sobre as Comunidades de Aprendizagem e seus desdobramentos, corroborando a relevância da pesquisa para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação. A seguir, tem-se a seção que apresenta o objeto desta pesquisa, Comunidades de Aprendizagem, de modo a tratar de suas origens e seus desdobramentos, o que contextualiza o tema desta investigação.

2 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ORIGEM HISTÓRICA E DESDOBRAMENTOS

No bairro de *La Verneda* em Barcelona/ Espanha, em 1978, moradores locais, sonhavam com a escola que queriam para seu bairro, esse sonho ganhou força e em pouco tempo conseguiram essa realização. Depois de anos em atividade, essa escola utópica, que do ponto de vista freiriano é um sonho possível de alcançar, para todos e todas as pessoas do bairro, em que cada pessoa pode participar em igualdade de condições com todas as outras, permanecia viva.

O projeto de Comunidades de Aprendizagem origina-se na experiência da *Escola para Adultos La Verneda-Sant Martí*. Nessa escola, iniciou-se uma prática educativa que se baseia no envolvimento de toda uma comunidade escolar, composta por todas as pessoas ligadas à escola e ao modelo de ensino que idealizavam. As decisões eram dinamizadas por meio de uma assembleia, de modo que todos os envolvidos tinham o direito de participação ativa, ou seja, direito de ouvir, falar e se posicionar, assim o voto era ferramenta viva, que abria caminho para o engajamento, reflexão e visão do futuro coletivo.

Para a manutenção da utopia de uma escola realmente participativa, era imprescindível a realização de conferências e essas tinham a função de reforçar o sonho da escola e concretizá-lo por meio de propostas para os anos futuros, seguindo a experiência acumulada de trabalho da *Escola de La Verneda* e o modelo social de educação que visava a participação ativa dos estudantes, professores e pessoas do entorno, correspondendo a base das Comunidades de Aprendizagem. De acordo com, Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2005) a *Escola de La Verneda* constitui a primeira Comunidade de Aprendizagem.

A educação praticada e a organização da *Escola de La Verneda*, advinha em grande parte da pedagogia freiriana. Para além disso, com o passar do tempo, a reflexão sobre a aprendizagem dialógica e a luta pela igualdade na sociedade da informação, contribuíram para um ensino teórico e prático com um novo paradigma de amplitude social. Portanto, uma educação que colaborasse para a formação de pessoas livres, participativas e solidárias.

No que tange a comunicação, ação dialogada, de cunho igualitário e contributivo de todos, também se faz fundamental aos princípios dessa escola. Por isso, o diálogo, o respeito e a aceitação do conhecimento por parte de todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, a transformação, o aprendizado sistematizado e científico dos conteúdos, a contribuição da experiência sobre a realidade de cada grupo de pessoas, a reflexão e tomada de decisão sobre a própria vida, são ações determinantes à prática educativa da escola em questão.

2.1 O que são Comunidades de Aprendizagem?

As Comunidades de Aprendizagem são o resultado de muitas contribuições, dentre elas se destacam duas: *Escola de Adultos La Verneda- Sant Marti* e as linhas de pesquisa desenvolvidas ao longo de muitos anos pelo *CREA*, que se dedica a analisar experiências bem-sucedidas no cenário internacional. Essa proposta educativa intenciona-se em uma educação igualitária, de modo que alcance uma sociedade da informação para todos, que se baseia no direito de que cada um dos meninos e meninas possam ter a melhor educação comprometida com suas habilidades, além de contar com a comunidade e a instituição de ensino para atingir esse objetivo.

Em Comunidades de Aprendizagem o sistema compensatório, adotado em situações adversas para repor possíveis desvantagens sociais não se aplica, mas sim, foca-se na melhoria da qualidade do ensino que as pessoas recebem embasada no princípio da dimensão instrumental. Desse modo, o objetivo é que os participantes, coletivo e individualmente, possam melhorar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, mudar o sistema para conseguir a participação de todos e todas na sociedade do conhecimento. Assim, com foco na qualidade do ensino humanizado e contrário a meritocracia, formação de alto nível, participação de diferentes agentes educativos e melhora da convivência nos centros educativos, a consequência é a erradicação do fracasso escolar. Segundo Valls (2000), Comunidades de Aprendizagem se referem a:

[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

Comunidades de Aprendizagem é um projeto educacional de transformação social e cultural. As atuais propostas educacionais tendem a manter as desigualdades sociais e a preparar para os desafios e competições acerca do capitalismo que a sociedade capitalista está imersa. A transformação das comunidades está embasada em não admitir a impossibilidade de mudança, tanto das pessoas envolvidas, quanto das estruturas educacionais internas de um centro estudantil e fora do sistema educacional, ou seja, o entorno. De modo geral, implica uma mudança de hábitos no que diz respeito ao comportamento de familiares, professores, estudantes e comunidades construindo uma transformação cultural, porque objetiva uma nova

visão sobre a recepção de um serviço público, que valoriza o ser humano e sua identidade de forma inclusiva com a gestão democrática participativa.

Comunidades de Aprendizagem são desenvolvidas sob os preceitos da aprendizagem dialógica, que para Flecha, Guo, Khalfaoui, Aguilera, Puigvert, Mello, Rodríguez, Valls (2024, p. 5), “[...] orienta e facilita a excelência teórica e prática com um diálogo contínuo com todos os tipos de vozes e interação constante entre teoria e prática”. No entanto, nesta proposta educativa, está focada em contextos peculiares, como as escolas em que as dificuldades, por conta de problemas de desigualdades sociais, ou deficiências de outro tipo, tornam o centro educacional um local mais necessitado de mudanças para alcançar o objetivo de uma sociedade da informação para todos.

Nesse sentido, Comunidades de Aprendizagem se baseiam na convicção de que são os espaços educacionais que devem se tornar aqueles, que funcionam melhor, porque as condições externas apostam numa tendência oposta. Quando tudo parece estar indo contra, deve-se intervir com maior eficácia e com mudanças mais radicais. Segundo Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, (2006, p. 75) “La transformación que se propone está pensada especialmente para este tipo de escuelas, para romper las dinámicas negativas que muchas veces comporta esta situación. Con ello se consiguen importantes mejoras en el rendimiento y la relación con el entorno”.

A transformação que se propõe em Comunidades de Aprendizagem, não afeta apenas o interior da sala de aula ou a escola. Mas sim, toda uma comunidade, bairro, ou seja, é um projeto do entorno, que modifica a relação social existente. É evidente que, na sociedade da informação, a aprendizagem não depende apenas do que acontece na sala de aula, mas da correlação entre ela e as outras áreas sociais que circundam o estudante, como o lar, o bairro, os espaços públicos e a influência da mídia capitalista. Enfim, o entorno também contribui como um agente educativo, e com isso as barreiras entre o interior e o exterior de um espaço educativo se rompem favorecendo assim, uma intervenção global no processo de ensino e aprendizagem de toda uma sociedade.

Comunidades de Aprendizagem é um projeto que visa quebrar paradigmas de tendências duais e exclusivas que a sociedade da informação acaba gerando. E como afirmam Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2006, p. 75), “[...] basándonos en la capacidad de reflexión y comunicación universales, afirmamos que todas las personas pueden participar plenamente en la dinámica de las comunidades, sin verse limitadas por sus condiciones sociales, culturales etc”. Portanto, as Comunidades de Aprendizagem se organizam de tal modo, que garantem a todas as pessoas o máximo de acesso possível a dinâmicas culturais, mesmo que cada qual esteja em situação diversa, objetivando que os resultados educacionais sejam iguais ou superiores aos

daqueles que se encontram em situação econômica ou social melhor e/ou diferente.

Como foi dito antes, as Comunidades de Aprendizagem são embasadas na aprendizagem dialógica e por conseguinte, desenvolvidas por meio da educação participativa da comunidade que se presentifica em todos os espaços, incluindo a sala de aula. A mudança de paradigma exige que a educação seja entendida em seu sentido amplo, mais dinâmico, em um contexto abrangente de sociedade. A participação da comunidade, certamente, é o instrumento de mudança mais eficaz no processo de construção de Comunidades de Aprendizagem, porque o envolvimento do entorno, que também contribui para a melhoria profissional de todos os agentes educativos, devido a corresponsabilidade existente no processo, visa principalmente, à melhoria das aprendizagens das crianças e o convívio respeitoso.

De acordo com Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2006, p. 76), “[...] el espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que tiene una responsabilidad básica”. Pelo fato de haver toda essa interatividade em Comunidades de Aprendizagem é que se estabelece a diferença fundamental em comparação a outras abordagens educativas no contexto educacional atual. Ao deixar de lado a ação da exclusão, do preconceito e do desmerecimento é possível abrir espaço para que as pessoas possam se doar ao projeto, participando da melhor forma possível, fazendo do espaço educativo um lugar seguro e acolhedor à comunidade escolar.

O projeto Comunidade de Aprendizagem se fortalece na ação coordenada de todos os agentes educacionais de um determinado contexto, cada um com sua cultura, seu saber, sua visão do mundo, sua experiência de vida, que contribui, agrega e compartilha com todos os outros seres humanos participantes ou não do processo, haja vista que uma ação pode atingir outros mundos, que não somente aqueles em que estejam inseridos, por meio da interatividade com quem participa do processo.

2.2 Particularidades em Comunidades de Aprendizagem

No que diz respeito às orientações pedagógicas básicas das Comunidades de Aprendizagem, os objetivos estão traçados para uma proposta, na qual nenhuma criança seja excluída do aprendizado e de ter ferramentas necessárias para participar plenamente da sociedade como um todo. Pretende-se garantir o sucesso escolar de todos, sem condicionantes, tais como: pertencimento étnico ou cultural, status socioeconômico, deficiência, entre outros. As pessoas têm possibilidades de se desenvolver, só é preciso pôr à prova as maneiras disso acontecer. Do ponto de vista pedagógico, alguns elementos tendem a ser a chave do sucesso, e

nesse sentido, temos: a participação, a centralidade da aprendizagem, as expectativas transformadoras e o progresso permanente.

Esses elementos norteadores ficam à mercê do contexto local, afinal, cada comunidade pode fazer uso de metodologias específicas, a depender das necessidades daquele ambiente, o que diferencia o projeto CdA de outras formas de educação vigentes no país, que pretendem uma padronização de aprendizagem sem levar em conta as diferenças existentes nas mais diversas comunidades. A começar pelo elemento participação, apontam Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls que:

[...] para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maestros, sino que participan todos los agentes educativos; profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006, p. 77).

Dessa forma, todos os envolvidos no processo nutrem a construção do objeto deste estudo, além de participarem ativamente no planejamento, condução e avaliação das atividades do centro educativo. Quanto ao uso dos recursos é viabilizado, por meio de planejamento e atividades coletivas. Os conselhos escolares, equipes diretivas, comitês de gestão e as comissões mistas assumem a função de administrar e coordenar o projeto, que antes do movimento participativo, era uma gestão exclusiva e centralizadora.

Para coordenar todos os trabalhos, são criadas as comissões mistas, que delegam responsabilidades à equipe. Os docentes assumem o papel de facilitador e orientador daqueles que colaboram em suas tarefas. Qualquer setor social e cultural pode contribuir com suas ideias e iniciativas advindas de sua experiência, de seu próprio mundo objetivo. Também as pessoas envolvidas, podem desenvolver suas culturas e identidades, na sua singularidade, compartilhando o mesmo projeto, aprendendo umas com as outras. Esse movimento das trocas de experiências é de suma importância para a construção cultural de uma sociedade, de um povo. No que tange ao segundo elemento, a centralidade da aprendizagem, Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls diz:

[...] lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros. Para ello, se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006, p. 77).

De modo prático, é imprescindível que os estudantes estejam em uma atividade formativa de aprendizado pelo maior tempo possível, e que tenham docentes e voluntários para

orientá-los, de acordo com a necessidade, na mesma sala de aula, assim assegurando que os estudantes que estão mais atrasados sejam ajudados. Independentemente, das estruturas de idade e de gênero, o agrupamento dos estudantes serve para melhorar a sua aprendizagem, um exemplo disso são os grupos interativos, compostos por identidades diversas, em que as crianças compartilham seus conhecimentos.

O planejamento do ensino é feito coletivamente e isso enriquece a ação, uma vez que, os propósitos são bem definidos e compartilhados. Ações flexíveis estão ligadas a melhor organização do tempo para que não incorra no modelo tradicional de estagnação e travamento das atividades. Tanto a unidade educacional, quanto o processo de ensino-aprendizagem tornam-se um cerne educativo de toda a comunidade superando as limitações das tarefas escolares. Os familiares e a comunidade do entorno solidificam-se em sua própria formação, para ajudar uns aos outros, compartilhando conhecimento.

Na sociedade da informação, em que a educação seja pensada para todos e todas, as atividades são preferencialmente relacionadas à linguagem, expressão e raciocínio, por serem instrumentos básicos, segundo Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls (2006). Como também, a resolução de problemas, um outro eixo de habilidades que dinamiza aprendizagens, pois não é suficiente aprender, também é preciso raciocinar e julgar as informações que são recebidas, além de fazer uso delas, para solucionar problemas do dia a dia.

Em relação ao terceiro elemento, expectativas transformadoras, as Comunidades de Aprendizagem começam com grandes perspectivas para todo o grupo discente. É preciso apostar alto nas faculdades que todos os seres humanos possuem para ter sucesso acadêmico e de convívio social. E de acordo com Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls:

[...] quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, éstos parecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello mismo, partimos del hecho de que los objetivos y los medios en educación no deben ser nunca de mínimos sino de máximos (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006, p. 78).

O objetivo nesse elemento é acreditar no sucesso da ação, sem evidenciar as falhas, mas sim fomentar as capacidades de cada ser humano e da comunidade em si. Portanto, o segredo é destacar o êxito, promover a autoestima, desvelar o próprio processo educacional, ou seja, autoconhecer-se e contribuir para melhorar de forma solidária a cooperação na comunidade escolar. É necessário também, ter crença nas pessoas e em seu conhecimento, como por exemplo: pais e mães, parentes, professores (as), voluntários, estudantes que colaboram de forma ativa no processo educativo das crianças, têm maiores e melhores resultados quando há

expectativas boas sobre eles, independentemente de sua própria formação.

Além do fato de os adultos, especialmente os familiares, quando podem ajudar nos exercícios, as crianças são estimuladas a uma autoestima elevada e um melhor desempenho nas aulas, além de se sentirem acolhidas e acompanhadas, o que faz com que o caminho da aprendizagem se torne mais seguro e de real alcance para seus sonhos. Não menos importante, o quarto elemento, progresso permanente, diz respeito ao compromisso de todo o processo educativo e da transformação da escola em uma comunidade de aprendizagem, ter de ser constantemente avaliada por todas as pessoas envolvidas como pontuam Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls:

[...] la evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva. Además de la evaluación permanente, es necesario establecer momentos de evaluación explícitos durante el curso. En algunos aspectos puede ser positiva la colaboración externa en la evaluación (Elboj; Puigdemívol; Soler; Valls, 2006, p. 78).

É importante que na avaliação do processo não só apareçam novos caminhos a introduzir, mas também que se valorize as transformações eficazes alcançadas até o momento. É possível destacar, como exemplo disso a participação e envolvimento das famílias, que nas fases iniciais da transformação o vínculo pode ser maior, e que precise ser trazido sempre a luz, para que não se perca de vista os resultados de êxito alcançados, estimulando sempre a continuidade da participação ativa na vida escolar de seus filhos.

Ou seja, origina-se de um ideal de participação, mas o envolvimento de cada agente educativo no projeto de Comunidades de Aprendizagem, independente de qual seja seu grau proximidade e envolvimento, jamais deve ser desmerecido, é imprescindível que seja nutrido constantemente. Esse movimento de interatividade alimenta os sonhos possíveis que foram fomentados no início do programa.

2.3 Transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem

É importante entender que transformar uma escola significa ir além de sua estrutura física, visa a transformação interna, seus relacionamentos e seu ambiente, de forma coletiva, sem imposição, mas sim por consenso coletivo. As escolas não existem de forma isolada, portanto, a mudança é um processo bidirecional, que influencia e é influenciado, constantemente, pelo contexto. Esse último, é constituído por pessoas, que trabalham na escola, que frequentam como estudantes e que estão no entorno da instituição, como familiares e

comunidade do bairro. Além disso, a mudança significa quebrar paradigmas e por conseguinte, um novo jeito de pensar caminhos diferentes dos anteriores, em busca de melhores resultados para máxima aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, é fato que todos (as) desempenham um papel importante no processo de transformação, que de modo participativo, estão conscientes de sua tarefa fundamental no processo transformador em que a escola como instituição central da sociedade se torna um espaço de agenda para defesa dos interesses da comunidade escolar, respaldada sempre no princípio da dimensão instrumental de que trata essa dissertação. Desse modo, os professores devem estar continuamente em processo de aprendizado, voltados para os novos sistemas de organização e do conhecimento da sociedade atual, com vistas a preparar seus aprendizes para o hoje e além, mediando o processo de aprendizagem na sociedade da informação.

As famílias precisam participar na formação, tendo consciência do seu real papel na educação de seus filhos. Além dos outros agentes educativos, que colaboram de diversas formas para que as unidades educativas funcionem da melhor forma possível, cada qual com sua realidade, por isso é construído uma identidade transformadora. A proposta de Comunidades de Aprendizagem, necessita da participação ativa dos membros, abolindo a prática comum de delegar a formação das crianças como um papel somente do Estado, da rede pública de educação. Ou seja, é imprescindível a ação política da comunidade escolar, como diz Freire (1987).

Assim, a função do entorno tem dois aspectos: um de mediar em termos de recursos e ajuda, relacionamentos que influenciam e são influenciados pela escola. E o outro, é apresentar a vida da comunidade, que deve ser conhecida para se analisar o que favorece e o que dificulta a formação. O objetivo da unidade educativa jamais será reproduzir as condições excludentes do entorno, mas superá-las para poder transformá-las.

Para que uma Comunidade de Aprendizagem se constitua, é necessário que a escola se condicione a uma construção embasada em teorias consolidadas por anos de estudos científicos e somente assim, haverá respaldo eficaz para os sucessos pretendidos bem como, os sonhos edificados pela comunidade. A seguir, tem-se um quadro a respeito:

Quadro 3- Comunidades de Aprendizagem

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM		
Adotar os sete princípios da aprendizagem dialógica	Passar pelas fases de transformação – 1ª etapa: ingresso da proposta	Implementar as Ações Educativas de Êxito (AEE)
Diálogo igualitário	Sensibilização	Biblioteca tutorada
Inteligência cultural	Tomada de decisão	Grupos interativos
Transformação	Sonhar	Tertúlias dialógicas
Dimensão instrumental	Seleção de prioridades	Formação dialógica do professorado
Solidariedade	Planejamento	Modelo dialógico de prevenção de conflitos
Criação de sentido		Formação de familiares
Igualdade das diferenças		
Passar pelas fases de transformação – 2ª etapa: consolidação		
Fases do processo	Ações	
Processo de investigação	Reflexão sobre a ação; Experimentação da mudança; Compartilhamento das experiências realizadas e resultados;	
Processo de prática	Formação solicitadas pelas comissões de trabalho com base nas exigências do processo; Formação da comunidade de aprendizagem em áreas específicas de interesse;	
Processo de avaliação	Avaliação contínua de todo o processo;	

Fonte: elaborado pelo autor baseado em (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006).

Os sete princípios da aprendizagem dialógica basilaes a Comunidades de Aprendizagem, referenciados no quadro acima, foram conceituados no apêndice, já as fases de transformação foram melhor explanadas nas subseções seguintes bem como, as AEEs que foram tratadas na subseção 2.5 dessa dissertação.

2.3.1 Fases da transformação em Comunidades de Aprendizagem

O projeto de Comunidades de Aprendizagem tem como ideia essencial garantir uma

excelente aprendizagem para todas as crianças, proporcionando igualdade de oportunidades, criando as condições para alcançar os melhores resultados para todos e todas, por meio do aumento das expectativas de êxito, envolvendo as famílias e a comunidade em atividades educativas, de modo interativo.

Enfim, alguns objetivos dentro do projeto são traçados, como: melhores resultados acadêmicos para todos(as) os (as) estudantes; aumento da confiança e motivação para a aprendizagem; melhor coexistência e atitudes sociais; mais significado e qualidade de aprendizagem para toda a comunidade; participação real das famílias e de todos os agentes educativos na escola. No entanto, para que essas ações possam existir em Comunidades de Aprendizagem, é necessário que a transformação ocorra e nesse caso, algumas fases precisam ser seguidas como: sensibilização; tomada de decisão; sonhar; seleção de prioridades; planejamento.

A primeira fase, sensibilização, implica em conhecer o projeto proposto para a transformação, como também analisar o contexto social. Nesse sentido, começa com a formação preparatória da comunidade escolar envolvida de forma contínua e intensiva. É o momento de pensar nos métodos educativos, nas teorias das ciências sociais e no modelo educacional que produzem os melhores resultados. Também é preciso, analisar as funções da escola atualmente e identificar os pontos fortes e fracos da comunidade escolar como um todo, para determinar quais as ações que melhor apoiam a inclusão social e o sucesso acadêmico.

Sua duração supõe cerca de 30 horas de formação com o corpo docente da unidade escolar e se possível com as famílias e a comunidade, chegando a um mês no geral. De acordo com Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2006, p. 80) “hay una primera reunión de toma de contacto. Se comentan a grandes rasgos la situación de la escuela, los problemas y las oportunidades que plantea, el plan de transformación, las implicaciones de este proceso y se planifica de modo general la manera de seguir trabajando”. A partir deste momento, abre-se duas linhas de trabalho paralelo e coordenado: as sessões de trabalho, informação e debate, gerais e por grupos e a formação geral da unidade escolar.

É na segunda fase, tomada de decisão, que a escola define se irá ou não se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem. Mantendo as prerrogativas da aprendizagem dialógica, a decisão depende do consenso da comunidade escolar por meio do diálogo constante e o compromisso de todos (as) envolvidos (as). Esse ato de coragem, demanda aproximadamente, um mês contado a partir do fim da sensibilização, e um debate intenso em cada segmento escolar é externalizado.

O próprio processo de decisão é um exercício de formação para uma prática mais

democrática, participativa e comunitária, nessa fase as ações voluntárias são essenciais visto que, são delas que emergirão decisões coletivas que transformarão a escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Assim, as ações decisórias iniciam-se de modo formal por setor escolar e em conjunto pela comunidade educativa, professores e familiares, também a direção administrativa e a equipe que fez a proposta de transformação, no Brasil representada pelo NIASE - UFSCar.

A comunidade escolar poderá viver a escola como sua, afinal, ela será construída por todos os envolvidos no processo de transformação, é um espaço aberto para o voluntariado atraído por uma utopia, que segundo Freire (1977), é um sonho possível de se realizar. Conforme Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls:

[...] hay que recordar que esto no es sólo una parte del proceso de transformación, es parte del proceso educativo, de la educación democrática del alumnado, el profesorado y las familias. Es decir, participar de este proceso será un elemento de formación que ni familias, ni profesorado, ni alumnado olvidarán fácilmente (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006, p. 83).

A terceira fase, sonhar, é tão importante ou mais que as demais fases. É nela que os ideais utópicos, do ponto de vista freiriano, vão começar a ganhar forma. É chegada a hora da comunidade educativa sonhar com a escola que deseja para o futuro. Pelo fato de que toda transformação está embasada nas reais necessidades locais, ou seja, no contexto específico da unidade escolar, é que o plano de trabalho é único e personalizado para cada região. Isso, implica em não se limitar a um modelo dentro das circunstâncias atuais, mas sim, trata-se de sonhar com a escola ideal, ou como gostariam que essa escola fosse esquecendo os contextos limitantes, que por muitas vezes, desestimulam a transformação. Como pontuam Elboj, Puigdellivol, Soler, Valls (2006),

[...] en esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Su duración aproximada es de tres meses. La fase del sueño tiene tres apartados; reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea, acuerdo sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar y contextualización de los principios básicos de comunidades de aprendizaje en el centro (Elboj; Puigdellivol; Soler; Valls, 2006, p. 84).

Após as três sessões da fase do sonhar, tudo começa a mudar. E neste momento, embora as pessoas saibam que o processo se iniciou, ainda há as adaptações, compreendendo que nada volta a ser como era antes. A participação dos familiares, o papel dos estudantes, as energias que estavam inertes podem se voltar para o passado. No entanto, mudanças foram feitas e uma parte do sonho é realidade. Agora as ações da mudança ganham força e o dia a dia é diferente, com movimentos que antes não existiam e esses, mantendo-se eficazes, trarão frutos

transformadores.

Por isso, acredito que se esta fase for realizada com sucesso, o projeto se consolida. Afinal, depois da prévia mudança exigida até esta fase, a manutenção desse sonho irá alimentar as lacunas que poderão existir pelo caminho da transformação, em que as formações constantes, terão papel fundamental para o engajamento de todos os atores educativos envolvidos no processo, mesmo com as prováveis dificuldades que irão aparecer ao longo do caminho.

A quarta fase, seleção de prioridades, diz respeito ao momento em que são decididos, coletivamente, quais ações devem ser priorizadas e quais sonhos são mais relevantes, reconhecendo a realidade e os meios disponíveis no momento do sonhar. A organização, categorização e priorização dos sonhos são processos conduzidos por uma comissão mista de estudantes, famílias, professores e comunidade participante. Esta fase pode durar entre um e três meses e consiste em três seções: busca de informações sobre o centro educacional e seu contexto, análise dos dados obtidos e seleção de prioridades.

Nesse processo, todos os dados obtidos são compartilhados, comentados e debatidos para que se chegue a uma análise comum na forma de um documento base. Essa análise se torna a mensuração da realidade da escola em transformação, e a partir dela, sintetiza-se o que se quer eliminar, o que deve ser melhorado e o que precisa ser transformado imediatamente. Nesse caso, esse movimento condiz com uma avaliação diagnóstica inicial comparativa entre a análise e o sonhar.

Ainda de acordo com Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls (2006, p. 87), “se há de recordar también que uno de los cambios básicos que implica el proceso de transformación es que las familias o el profesorado pasan a colaborar para construir la escuela que sueñan. Están todos y todas embarcados en el mismo proyecto”. O que evidencia, mais uma vez, a ação dialógica de cooperativismo e corresponsabilidade no desenvolvimento do projeto, porque sem essas ações coletivas não é possível fazer Comunidades de Aprendizagem.

Ao iniciar a quinta fase, planejamento, é quando há a ativação do plano de transformação para o caminho que se deseja seguir para realizar os sonhos da comunidade escolar. Por isso, são imprescindíveis as fases anteriores, o sonhar, que impulsiona a vontade de onde se quer chegar, e a seleção de prioridades, que define as necessidades para o alcance desse sonho possível. Esse momento, pode perdurar até dois meses de trabalho.

Diante disso, na fase do planejamento constitui-se as comissões mistas de trabalho, que agrupam as prioridades elencadas por temas e por grupos. Nesse caso, tem-se alguns eixos: formação de comissões por prioridades; ativação do plano de ação; consolidação do processo. Além de tornarem o caminho possível por meio da implementação de AEEs, essas comissões

levam a uma assembleia às proposições, e as decisões devem ser tomadas por toda a comunidade. A seguir, há um quadro que destaca, de modo resumido, a implementação da transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem representado pelas fases, período e ações que caracterizam esse processo. Vejamos o quadro.

Quadro 4- Implementação da transformação: fases, período e ações

IMPLEMENTAÇÃO DA TRANSFORMAÇÃO: FASES, PERÍODO E AÇÕES		
Fases	Período	Ações
Sensibilização	Aproximadamente um mês	Participar de sessões iniciais de trabalho com os diferentes agentes da comunidade escolar; Estudar a documentação entregue após as sessões de informação; Expor a declaração sobre as conclusões a que chegou à comunidade;
Tomando uma decisão	Um mês	Decidir o início do projeto com o empenho de toda a comunidade educativa;
Sonhar	Entre um e três meses	Reunir-se em grupos para planejar o centro educacional que você deseja; Chegar a um acordo sobre o modelo de centro que se pretende alcançar; Contextualizar os princípios da comunidade de aprendizagem;
Seleção de prioridades	De um a três meses	Pesquisar informações sobre o centro educacional e seu contexto; Análise dos dados obtidos; Seleção de prioridades;
Planejamento	Entre um e dois meses	Compor grupos de ação heterogêneos; Criar comissões de trabalho para executar o plano de ação de cada prioridade;
Total de um ano letivo		

Fonte: elaborado pelo autor baseado em (Elboj; Puigdemívol; Soler; Valls, 2006).

O quadro acima evidencia de modo cronológico o período de um ano para a implementação da proposta educativa, Comunidades de Aprendizagem, no processo de transformação. Isso demonstra que é um trabalho em desenvolvimento por meio de estudos, de ações democráticas e participativas construído na comunidade.

2.4 Gestão em Comunidades de Aprendizagem

Em Comunidades de Aprendizagem a gestão pode ser considerada uma prática educativa democrática participativa, coadunando o mundo da vida, segundo o conceito de

Habermas (2022), em que a organização da unidade educativa se constitui por toda a comunidade escolar: professores e professoras, estudantes, familiares e agentes educativos comunitários, os quais sonham com o tipo de escola que gostariam de ter, assim tem o igual direito de construir esse espaço por meio do diálogo e participação ativa.

A partir do momento em que uma Comunidade de Aprendizagem se estabelece, as práticas de gestão e de aprendizagem passam a se embasar na Aprendizagem Dialógica e em seus princípios. Assim, algumas atividades do cotidiano passam a auxiliar na efetivação desses princípios, no que cerne à gestão escolar se tem: comissões mistas e comissão gestora.

As Comissões mistas são formadas pelas diferentes comissões existentes na escola, que estão divididas em função das prioridades, como: a comissão da biblioteca, de voluntariado, de formação de familiares, entre outros. Essas comissões precisam ser heterogêneas, ou seja, devem contar com a presença do professorado, familiares, estudantes, direção administrativa, agentes ativos da escola e associações locais com o objetivo de trabalharem para determinada prioridade. As prioridades podem ser de vários tipos, em função da proposta e do sonho da escola, por exemplo: manutenção da biblioteca, problemas do entorno, aproximação da família na escola, situações conflitivas na escola e assim por diante.

Na Comissão Gestora são reunidos a direção da unidade educativa, a equipe da Universidade e/ou governo e, pelo menos, um membro de cada comissão mista, com o objetivo de dialogar e trocar informações sobre a organização, o andamento e o encaminhamento das atividades escolares. Os encontros ocorrem, de acordo com a necessidade de cada comunidade ou de cada situação a ser resolvida, podendo ser semanais, quinzenais ou mensais.

Na próxima subseção serão apresentadas as Atuações Educativas de Êxito (AEEs), que são práticas de intervenção e /ou ações em Comunidades de Aprendizagem visando a máxima aprendizagem possível dos participantes, além da resolução de conflitos e superação de desigualdades sociais dentro e fora do espaço escolar.

2.5 Atuações Educativas de Êxito

As Ações Educativas de Êxito (AEE), têm suas bases científicas localizadas nas teorias internacionais que enfatizam como fatores essenciais da sociedade atual, a interação e o envolvimento da comunidade, desenvolvem-se por meio de uma abordagem dialógica de ensino-aprendizagem. A qual está direcionada para a transformação do contexto socioeducacional, partindo das altas expectativas de sucesso para todo (a) estudante, envolvendo a família e a comunidade do entorno, criando sentido sobre a vida escolar e social

da/em comunidade.

De acordo com, Flecha, Guo, Khalfaoui, Aguilera, Puigvert, Mello, Rodríguez, Valls (2024, p. 2), “as Atuações Educativas de Êxito são aquelas que alcançam as maiores melhorias nos resultados em todas as dimensões da educação em todos os contextos” bem como, “além das escolas que aplicam essas ações globalmente e são chamadas de Comunidades de Aprendizagem, existem mais de 15.000 escolas que implementaram algumas dessas ações”, o que possibilita evidenciar uma prática abrangente apoiada por um contingente numeroso de participantes que acreditam e vivenciam seus êxitos.

As AEEs são ações educativas organizadas que transformam o contexto em que atuam, sendo elas: tertúlia dialógica; grupo interativo; modelo de convivência; formação de familiares; extensão do tempo de aprendizagem; biblioteca tutorada; contrato de inclusão dialógica; formação dialógica de professores e liderança dialógica. A seguir temos as explanações dos conceitos sobre elas, a começar pela Tertúlia Literária.

2.5.1 Tertúlia Dialógica

A Tertúlia Dialógica diz respeito à construção coletiva de sentido e conhecimento instrumental que se baseia no diálogo, sobre as criações culturais da humanidade em diversos campos como, por exemplo, literatura, pintura, música ou artes plásticas. Com essa ação educativa, potencializa-se a aproximação verdadeira dos estudantes, não havendo distinção nas variantes existentes entre eles como a idade, gênero, cultura ou desenvolvimento do aprendizado.

De acordo com Flecha, Guo, Khalfaoui, Aguilera, Puigvert, Mello, Rodríguez, Valls (2024, p. 6) “não há nenhum outro tipo de ação conhecido no momento que alcance esse resultado para pessoas de qualquer idade, status socioeconômico, nível de educação, gênero, grupo cultural, país, ambiente de origem e residência, em áreas rurais ou urbanas, presencial ou virtualmente”. Essa ação educativa de êxito se desenvolve mediante um respeito rigoroso a quem tem a vez da palavra com a partilha, de trechos que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão em cada participante.

Desse modo, essa prática educativa gera uma troca interpessoal potencializadora, que permite um aprofundamento na disciplina e fomenta a construção de novos conhecimentos havendo sempre um novo ponto de vista a respeito do que se está estudando com a singularidade do sujeito que detém a palavra no momento. Para que haja uma melhor organização na tertúlia, um dos participantes fica responsável por fazer o papel de moderador, ou seja, aquele que

conduz os momentos de fala, com o objetivo de resguardar a participação igualitária de todos os envolvidos no processo, sem excluir ou forçar a fala de nenhum membro do grupo, de modo a garantir a liberdade de comunicação de acordo com os preceitos do diálogo igualitário.

Assim, não havendo protagonismo, mas sim, oportunidade de falar para todos aqueles que de alguma forma não tem esse espaço na sociedade em que vivemos, possibilitando abertura de caminhos para futuras ações de argumentação. O espaço na tertúlia é seguro e acolhedor, o que faz com que os participantes se sintam à vontade para desenvolver sua oratória e perspectivas de argumentação válidas diante do que se está trabalhando. Esse movimento inclusivo e dinâmico pode colaborar para a liberdade de expressão no mundo objetivo dos participantes. A seguir, Grupo Interativo.

2.5.2 Grupo Interativo

Os Grupos Interativos são a forma de organização de aula que geram os melhores resultados, no que diz respeito ao convívio social e o máximo aprendizado possível de forma acelerada. Por meio desta prática educativa é possível tornar concreta a aprendizagem dialógica, afinal é por meio do diálogo igualitário, um diálogo entre iguais de modo interativo, que se intenciona alcançar um consenso com base nas pretensões de argumentos válidos.

Essa ação se estabelece na divisão dos estudantes de uma turma em subgrupos de quatro ou cinco crianças, da forma mais heterogênea possível no que diz respeito a gênero, etnia, motivação, nível de aprendizagem e origem cultural. O aumento de interações na sala favorece tanto a aprendizagem, quanto a solidariedade entre todos(as), possibilitando aos estudantes superarem a condição de fracasso escolar".

Conforme Flecha, Guo, Khalfaoui, Aguilera, Puigvert, Mello, Rodríguez, Valls (2024, p. 31), “de todas as formas de organizar os alunos em uma sala de aula no mundo, os grupos interativos são os que geram as maiores e mais rápidas melhorias nos resultados de aprendizagem instrumental em todas as matérias, em valores, emoções e sentimentos.”

Cada um dos grupos é acompanhado por uma pessoa adulta que pode ser da escola, da família, da comunidade do entorno, ou seja, qualquer voluntário, que entra na aula para favorecer as interações. O docente prepara as tarefas de aprendizagem de acordo com o número de grupos que existem na sala de aula, não deixando de ser o regente da mesma e fazendo intervenções caso sejam necessárias, mas seu papel central nesse momento é a observação das interações.

Nesse sentido, os estudantes participam de um rodízio de atividades, passando por cada

uma delas por 15 ou 20 minutos. Os estudantes resolvem as atividades propostas, interagindo entre si, por meio de um diálogo igualitário. Pelo fato de ser num curto espaço de tempo essas resoluções, não abre espaço para o tédio e desânimo, que tem sido cada vez mais frequente no mundo escola, por parte de uma geração de estudantes que está se inclinndo ao imediatismo, às respostas rápidas e curtas, muitas vezes sem conteúdo, estimuladas em grande parte por uma cultura atual vinculada às redes sociais. Conforme Rodrigues:

[...] podemos perceber, por meio desta atividade diferenciada, que muitos são seus benefícios em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos(as) e também das demais pessoas participantes. O objetivo desta proposta visa introduzir na aula diferentes tipos de interações para que as crianças aprendam sobre o atual contexto em que estão inseridas, sobre a atual sociedade da informação e, sobretudo, para evitar a segregação dos que não seguem o ritmo dos demais (Rodrigues, 2010, p. 77).

O papel dos adultos nos Grupos interativos é assegurar que todos os participantes do grupo contribuam solidariamente com a resolução da tarefa, assim não há protagonismo, mas sim, interação solidária mútua de forma colaborativa, ampliando também as portas da resolução de conflitos em que um ser contribuindo com outro, por empatia, a tendência para a violência é diminuída. A formação de grupos interativos faz com que as interações se ampliem, sejam diversificadas e que o tempo de trabalho seja produtivo. Desse modo, sempre há algo novo, diferente da prática individual no mundo objetivo. Assim, essa é uma ação inclusiva, que melhora os resultados acadêmicos, as relações interpessoais e a convivência pacífica entre os seres humanos que participam do processo.

2.5.3 Modelo de Convivência

As bases fundamentais dessa ação são o diálogo igualitário e a participação solidária de todos os participantes na busca de consensos viáveis. É um modelo preventivo, porque envolve toda a comunidade na elaboração das regras de convivência, assim criando uma corresponsabilidade no processo, o que torna mais eficaz a ação porque não é um movimento impositivo, mas sim democrático e colaborativo emergido pela comunidade escolar, aberto a sociedade vinculado a um currículo vivo de movimento educativo. De acordo com Guia de Comunidades de Aprendizagem:

[...] o modelo dialógico de convivência (DCM) é, até o momento, o que obteve os melhores resultados. Por meio do diálogo, ele consegue mobilizar toda a comunidade educacional, com ênfase no protagonismo do aluno, na resolução de conflitos, na prevenção de conflitos e no desenvolvimento de

relacionamentos que garantam o bem-estar do grupo e de cada indivíduo (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 49).

Por meio do diálogo igualitário, são construídas, em coletivo e de forma consensual, as normas da unidade educativa que a comunidade escolar deve respeitar. No entanto, não havendo espaço para a ingenuidade de imaginar que todas as regras serão cumpridas de forma imparcial, se faz necessário criar alguns procedimentos a serem tomados caso esse regulamento for desrespeitado, afinal é um convívio coletivo, e é preciso garantir a segurança e equilíbrio no ambiente. Assim, por meio do diálogo se chega a um acordo sobre um referencial de convivência regulamentado, que seja aceitável e legítimo para todos os envolvidos.

O modelo implica em promover assembleias e mais espaços de diálogo em que todos (as) participem, nos quais os argumentos para a resolução de um conflito são valorizados. A comunidade escolar é envolvida e se compromete em garantir tolerância zero à violência, em todas as suas instâncias, promovendo relações solidárias e de comprometimento mútuo para uma convivência harmônica e respeitosa. Logo à frente temos a Formação de Familiares.

2.5.4 Formação de Familiares

A Formação de familiares é uma oferta de formação que as unidades escolares abrem, não somente aos estudantes e professores, mas também às famílias. Esta Ação Educativa de Êxito se difere de outras formações para famílias, pelo fato de que são as próprias famílias que decidem o quê, como e quando desejam aprender, representados por uma comissão mista. O processo e os métodos de formação podem variar, mas são sempre direcionados à melhoria das competências e conhecimentos essenciais para a vida na sociedade da informação. Assim, as famílias têm a possibilidade de ajudar os seus filhos e filhas com os trabalhos educacionais passados para fazerem em casa, de lerem em coletivo, e sobretudo, melhorar as chances de empregabilidade acreditando-se que com mais instruções da dimensão instrumental as possibilidades no mercado de trabalho se ampliem.

Dentre tantas descobertas, a investigação *INCLUD-ED* (2012) concluiu, que os resultados educacionais de crianças e adolescentes não se relaciona com ênfase no nível acadêmico que as famílias possuem, mas sim aos familiares que participam de processos de formação. Para complementar Flecha, Guo, Khalfaoui, Aguilera, Puigvert, Mello, Rodríguez, A; Valls (2024, p. 72), “[...] as escolas que obtêm as maiores melhorias nos resultados oferecem às famílias o tipo de formação que mais aumenta esse efeito positivo sobre os alunos: a

formação para o diálogo familiar”.

Afinal, isso faz com que a criação de sentido no movimento escolar, as expectativas sobre a melhoria de qualidade de vida e o compromisso com a importância da educação sejam valorizados pelos familiares a partir do momento em que conseguem vislumbrar resultados reais que a formação, por meio do estudo, pode trazer para seus lares. Alguns exemplos de Formação de familiares nas Comunidades de Aprendizagem podem ser apontados como: tecnologia, idiomas e finanças, entre outros. Esses estão voltados para o dia a dia das famílias que vivem no mundo objetivo de acordo com o conceito de Habermas (2022).

É possível evidenciar que, quando a família tem moradia, está alimentada, com saúde, vivenciando momentos de lazer, há esperança de um futuro melhor, em que as lutas diárias fazem sentido e a escola comunidade de aprendizagem tem papel fundamental nesse movimento, podendo ser promulgadora dessa formação colaborativa dialogal e instrumental dos participantes da comunidade escolar agindo como barreira contra a violência nas suas variadas formas. A próxima AEE diz respeito à Extensão do Tempo de Aprendizagem.

2.5.5 Extensão do Tempo de Aprendizagem

A Extensão do Tempo de Aprendizagem é uma das AEEs que consiste em oferecer aos estudantes mais tempo para aprender, seja por meio de atividades extras em horários não letivos, seja em atividades que complementam a aula. Conforme o Guia de Comunidades de Aprendizagem:

[...] um dos motivos pelos quais os alunos de famílias de alto nível socioeconômico têm um desempenho melhor do que os alunos de famílias pobres é que eles passam muito mais tempo em uma oferta de aprendizado de qualidade fora do horário escolar. A extensão do tempo de aprendizagem oferece formação fora do horário escolar para permitir que todos os alunos tenham uma oferta de excelente qualidade durante o maior número possível de horas e dias (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 84).

O aumento do tempo dedicado ao aprendizado visa oferecer maior condição para que os aprendizes possam aprofundar seus conhecimentos, praticar habilidades e desenvolver suas competências. Isso pode ocorrer de modo a incluir atividades que ofereçam apoio individualizado aos estudantes por precisarem de mais atenção, muitas vezes no contraturno ou atividades em grupo que incentivem a colaboração e o aprendizado mútuo.

Essa AEE, também incentiva a participação da comunidade na escola, por meio da presença de voluntários em atividades extras, bem como da oferta de formação para famílias,

com o objetivo de fortalecer a parceria entre escola e família. Como exemplo de atividade extra, temos a abertura da biblioteca fora do horário letivo, com o apoio de tutores, para que os alunos possam estudar, pesquisar e utilizar os recursos da biblioteca. Outra ação colaborativa são oficinas de: leitura, escrita, arte ou música, para complementar o aprendizado e desenvolver habilidades específicas. À frente temos a Biblioteca Tutorada.

2.5.6 Biblioteca Tutorada

A Biblioteca Tutorada é uma forma de ampliação do tempo de aprendizagem que propõe a criação de espaços fora da sala de aula, nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários como professores, familiares e outros agentes educativos, inclusive os do entorno, que não estão dentro do processo pedagógico educativo, mas que podem se voluntariar para tal ação. O Guia de Comunidades de Aprendizagem diz que,

[...] a biblioteca tutorada deu um passo adiante em duas dimensões. Em primeiro lugar, o fato de ter muitos voluntários, incluindo profissionais, voluntários e membros da família, orientando os alunos de forma dialógica. Em segundo lugar, para aprimorar ainda mais a existência das melhores criações da humanidade na biblioteca (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 94).

Essa prática amplia o tempo de aprendizagem e atrai melhorias dos resultados educativos. As atividades que acontecem na Biblioteca Tutorada são de caráter instrumental e de apoio às tarefas escolares, visando o aceleração da aprendizagem de todos os participantes, especialmente dos estudantes com maiores necessidades educativas, que têm a oportunidade de elevar o tempo de estudo com acompanhamento.

A extensão do tempo não letivo, além de contribuir com a melhoria da aprendizagem para que se alcance os melhores resultados, também amplia o número e a qualidade das interações, uma vez que a Biblioteca Tutorada favorece as interações entre pessoas com diferentes experiências de vida: professores; pessoas da comunidade; familiares; estudantes de várias idades. Esse movimento multipessoal incentiva a aprendizagem dos participantes e é na diversidade que se constrói relações mais interseccionais, fazendo desse momento único e inclusivo uma relação horizontalizada de aprendizado, de modo contributivo e solidário, além das trocas de experiências que são ricas em si mesmas. A seguir, apresentaremos a AEE Contrato de Inclusão Dialógica.

2.5.7 Contrato de Inclusão Dialógica

A inclusão social por meio do diálogo potencializa a participação da comunidade escolar e do entorno no contexto educacional, para além disso estabelece uma relação mais harmoniosa entre as pessoas, mesmo em situações de conflito, porque acordos de convivência respeitosa são firmados. De acordo com Guia de Comunidades de Aprendizagem:

[...] o Contrato de Inclusão Dialógica é um acordo de bairro ou vila para transformar todo o ambiente por meio da implementação de atuações de êxito cientificamente comprovadas em seus diferentes campos: educação, saúde, emprego, planejamento urbano, meio ambiente, interculturalidade, relações de gênero, cuidados com os idosos, entre outros. Pesquisas científicas já demonstraram que a escola é uma área essencial para essa transformação e, muitas vezes, é também o ponto de partida para ela. As melhorias obtidas com a implementação do CID abrangem, entre outras, as áreas mencionadas acima e dão aos cidadãos a autoconfiança de que a transformação de suas vidas é possível (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 105).

É por conta da comunicação clara e coesa entre escola e comunidade que é possível construir uma relação de confiabilidade entre as pessoas envolvidas na vida escolar das crianças. Escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem se tornam o ponto de partida em muitas decisões a respeito do entorno, porque existe uma aglutinação das necessidades escolares, no sentido do ensino-aprendizado, e os desafios do mundo objetivo que a comunidade enfrenta.

Nesse sentido, reúne-se forças diversas por meio de acordos coletivos em busca de uma mesma solução, melhores condições de vida para a comunidade. No caso das famílias, oportunidades de resolução de problemas estruturais físicos do bairro, aprendizado técnico para aperfeiçoamento profissional, estudo para entender seus direitos perante as autoridades. Enquanto para as crianças, a possibilidade de sonhar um futuro digno. Logo mais, a AEE Formação dialógica de professores.

2.5.8 Formação Dialógica de Professores

Para o desenvolvimento das AEEs nas escolas ou em Comunidades de Aprendizagem, é necessária a formação nas bases científicas, teóricas e nas evidências que se encontram deferidas pela comunidade científica internacional, como a pesquisa INCLUD-ED (2012). Para que se consolide a proposta educacional aqui estudada diante dos dados que corroboram o êxito das CdAs. Para isso, faz-se consultas às fontes teóricas mais relevantes e aos resultados do mais

alto nível sobre educação, de modo a evitar o senso comum a respeito do trabalho docente.

Assim, os professores têm de estar preparados para saber argumentar sobre sua prática educativa e distinguir entre opiniões e conhecimentos acadêmicos para, então, incorporar as AEEs e avaliar sua implementação com base nos resultados obtidos pelos estudantes. Nesse sentido, a prática estudantil não pode ser somente do estudante, mas também do professor. Com relação a Formação dialógica de professores, o Guia de Comunidades de Aprendizagem diz que:

[...] duas principais características são o mais alto nível de excelência teórica e o conhecimento de evidências científicas de impacto social, além de um diálogo igualitário sobre as melhores contribuições teóricas e as principais evidências, sua diferenciação de farsas e ‘edumitos’ e sua implementação na prática (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 115).

Esse conhecimento cognitivo da dimensão instrumental pode se constituir de duas formas: com pesquisa e estudos formalizados no meio acadêmico publicados cientificamente, ou quando se tem a motivação e curiosidade de aprender e executar a práxis, por meio do aprendizado constante, de preferência coletivo e não individualizado se embasando nas organizações dialógicas que trazem melhores resultados a longo prazo. Em ambas as possibilidades da construção do conhecimento o docente tem a chance de aprimorar o que pratica, ou seja, à docência, além de configurar melhores argumentos para o diálogo e ações para o ato de mediar o conhecimento com os estudantes.

Portanto, aderir às Tertúlias Pedagógicas Dialógicas faz sentido, além da formação continuada e permanente do professorado ser algo defendido por Freire desde a Pedagogia do Oprimido (1970). Enfim, quando o corpo docente está imerso no ato de estudar, consequentemente os resultados dos estudantes são espelhados de forma exitosa. À frente, temos Liderança Dialógica.

2.5.9 Liderança Dialógica

A Liderança Dialógica em contextos educativos de sucesso, como nas Comunidades de Aprendizagem, envolve a gestão e o desenvolvimento de um ambiente escolar em que o diálogo e a interação são fundamentais para a aprendizagem. Essa abordagem, baseada na perspectiva de aprendizagem dialógica, valoriza a comunicação e a participação coletiva entre estudantes e professores, promovendo conjuntamente o conhecimento. O Guia de Comunidades de Aprendizagem aponta que:

[...] na sociedade dialógica de hoje a liderança que possui cada vez mais impacto social é a liderança dialógica, que não se baseia na submissão, mas nas vozes de todas as pessoas do coletivo, independentemente de seu nível socioeconômico. No caso das escolas (e de outros projetos educacionais), a liderança dialógica se baseia no diálogo entre as vozes de toda a comunidade educacional, incluindo profissionais, voluntários, alunos e famílias (Flecha; Guo; Khalfaoui; Aguilera; Puigvert; Mello; Rodríguez; Valls, 2024, p. 115).

Esse modo de liderança busca criar espaços de possibilidades em que aprendizes e professores sejam incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, compartilhando suas experiências, conhecimentos e pontos de vista, e a envolver-se em atividades que estimulem a interação. Também, a Liderança Dialógica fomenta uma gestão democrática da escola, envolvendo todos os membros da comunidade escolar que são ouvidos e considerados, além da tomada de decisões ser feita de forma colaborativa. Isso conduz ao engajamento da comunidade local, que estabelece parcerias com famílias, empresas e outras instituições, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Em vários momentos, a Liderança Dialógica se adapta às necessidades específicas de cada escola e comunidade, em busca de soluções criativas e inovadoras para promover o sucesso. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores é valorizado, com a oferta de cursos, oficinas e outras oportunidades de formação que visam aprimorar as práticas pedagógicas e aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem dialógica.

Portanto, a Liderança Dialógica em Comunidades de Aprendizagem promove a transformação da escola em um espaço de diálogo, interação e aprendizagem, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, que são valorizados e incentivados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos atores educacionais.

De modo geral, as Ações Educativas de Êxito (AEEs) são práticas educativas que visam melhorar os resultados de aprendizagem e a convivência no ambiente escolar. Além de demonstrar que é possível promover a inclusão e gerar coesão social, utilizando os recursos da escola e da comunidade, como os meios físicos, humanos e emocionais, para beneficiar todos (as) os (as) estudantes, de forma mais eficaz.

As AEEs, também representam práticas que podem ser implementadas em diferentes contextos e nesse sentido, a educação deve ser acessível a todos (as), independentemente de suas habilidades ou dificuldades. Bem como, o sucesso escolar não deve ser medido apenas pelos resultados individuais mensurados pelas avaliações objetivas, mas também, pela qualidade do ambiente de aprendizado e pela interação entre os membros da comunidade escolar, analisando o convívio e as relações de respeito da comunidade.

As AEEs possibilitam o alcance e manutenção da melhora da aprendizagem dos atores

educacionais. Isso ocorre, por meio da otimização do tempo de aprendizado, oferecendo apoio pedagógico aos alunos que precisam de ajuda extra e promovendo a participação ativa de todos (as) na sala de aula. Mas também, ao ajudar a reduzir as diferenças de desempenho entre os discentes, fornecendo oportunidades de aprendizagem acessíveis a todos (as), de modo equitativo, em vez de simplesmente identificar e separar alunos com dificuldades.

Ainda sobre a melhora da aprendizagem, as AEEs, promovem a interação entre os aprendizes e a participação da comunidade, e criam um ambiente escolar mais rico, acolhedor e significativo. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades sobre o trabalho em equipe, que envolve pais, familiares, voluntários e outros membros da comunidade em atividades escolares, de tal modo que possam aprender uns com os outros e desenvolver uma rede de apoio que possa impulsionar o sucesso dos estudantes, além de criar um ambiente escolar mais inclusivo e socialmente justo.

As AEEs também atuam na resolução de problemas, com menos conflitos e mais respeito mútuo, pois valoriza a diversidade, o que contribui para a construção de uma cultura de respeito e diálogo entre os seres humanos. Quando o assunto é o pensamento crítico, ao criar um ambiente de aprendizado mais justo e inclusivo, as AEEs podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais engajados e comprometidos com a sociedade. Bem como, levar à transformação das escolas em espaços mais democráticos e comunitários, em que as práticas e políticas curriculares são elaboradas com a participação de todos. Em resumo, as AEEs são uma ferramenta poderosa para transformar a educação, tornando-a mais inclusiva, equitativa e eficaz, sempre de modo coletivo, com o foco na busca pela máxima aprendizagem para os estudantes.

Na seção à frente, tem-se o caminho metodológico que a pesquisa está inserida, essa bibliográfica, fazendo uso das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), composto por três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Esta seção é o cerne da investigação e nesse momento do estudo, espera-se obter respostas ao problema de pesquisa: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”.

3 CAMINHO METODOLÓGICO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E OS EIXOS TRANSFORMADORES E EXCLUDENTES DA INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

As pesquisas científicas podem percorrer variados caminhos metodológicos para se comprovar uma teoria. E durante esse percurso, cada pesquisador defende a proposta metodológica mais assertiva do seu ponto de vista, que visa assegurar a credibilidade da pesquisa com ética e confiabilidade. Assim, os trabalhos produzidos têm como objetivo o desenvolvimento educacional, informacional e científico de uma comunidade.

Corroborando o objetivo geral desta pesquisa, que diz respeito a compreender por meio das produções científicas que estudam Comunidades de Aprendizagem o motivo pelo qual essa proposta é considerada uma alternativa possível para transformação do contexto social e educativo contemporâneo, uma revisão bibliográfica inicialmente, se fez necessária. Porque é por meio dela, que se compreende o objeto da pesquisa, compila-se os objetivos, normalmente motivados por lacunas a serem preenchidas, e define-se a metodologia a ser aplicada.

A sociedade como um todo existe por conta de seu conhecimento acumulado por gerações. Por conseguinte, ao ser produzida uma nova pesquisa, tem-se o asseguramento de novos conhecimentos, que podem reafirmar o que se conhece a respeito de um tema e conduzir a novos paradigmas numa determinada sociedade. Assim, conforme Fonseca (2018, p. 17), “o conhecimento científico possui aspectos cumulativos e, a partir da compreensão dos mesmos, torna-se possível aferir os avanços e limitações em determinada área de estudo”.

Esta é uma pesquisa bibliográfica que de acordo com as autoras Lima, Miotto (2007, p. 38) “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Para que uma pesquisa possa ser realizada, por ser uma atividade diretamente ligada à educação sistematizada, é necessário conseguir fundamentar o conhecimento e as informações que são abarcadas pelo caminho do estudo, independentemente da natureza do trabalho que se desenvolve.

No decorrer da pesquisa qualitativa duas ações são evidentes, diálogos e interações do pesquisador com o objeto de estudo que perpassam o contexto, isso acarreta possibilidades de mudança do ponto de vista do pesquisador diante da realidade que se apresenta. O conhecimento não é estático, muito menos acabado, o que retrata o pensamento de Freire (1987) de que somos seres inacabados, na qualidade de aprendentes no mundo, em um processo de transformação constante e permanente que implica em reflexão sobre suas ações, portanto, a construção da *práxis*, que nesse caso é o resultado da reflexão sobre uma ação anteriormente praticada, criando

uma nova ação, agora, reflexionada.

Desse modo, conforme Santos (2023, p. 42) “[...] a pesquisa, o questionamento, a busca pelo novo e a necessidade de aprender são partes fundamentais do exercício da prática docente, que se tornam um trabalho permanente do (a) professor (a) promovendo a reflexão constante da *práxis*”. O pesquisador transforma-se à medida que seus saberes são reconstruídos pelo caminho.

Para o caminho metodológico desta pesquisa foi feito uso da técnica de análise de conteúdo, por se tratar de uma forma híbrida de tratamento de dados, quantitativos e qualitativos, gerando uma nova informação a respeito do texto averiguado, estes codificados por meio do tratamento das unidades significativas contidas em unidades de contexto, oportunizando uma nova reflexão a cada análise. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo:

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Na segunda etapa da análise de conteúdo, para o tratamento dos dados, recorreremos à metodologia de investigação comunicativa, trabalhando os eixos de análise a partir dos elementos transformadores e excludentes. Conforme Gómez, Puigvert, Flecha:

A metodologia de investigação comunicativa é a resposta metodológica ao giro dialógico das sociedades e das ciências que tem tido um impacto importante na transformação das situações de desigualdades e exclusão. A investigação realizada com a Metodologia comunicativa implica um diálogo contínuo e igualitário entre os investigadores e as pessoas da comunidade ou realidade estudada (Gómez; Puigvert; Flecha, 2011, p. 235).

Nesta linha metodológica o diálogo se faz sempre presente na busca de poder contribuir com a realidade do contexto em que está sendo investigado com grupo de pessoas ou de informações, de modo a proporcionar benefícios e resultados ao coletivo. Para González,

[...] a metodologia comunicativa é uma abordagem que oferece uma possível resposta a esta situação de mudança social. Incorpora as vozes de todas as pessoas envolvidas na investigação desde o início até o fim. Cria conhecimento científico validando o discurso de especialistas e o discurso de pessoas não-especialistas. A validação (e, portanto, a fonte de legitimação) do conhecimento são os argumentos comprovados baseados em alegações de veracidade, não por causa da posição de poder da pessoa que apresenta tais argumentos (González, 2009, p. 108).

A metodologia utilizada trata da inclusão, que respeita e aceita os argumentos das

pessoas, independentemente, da posição ou o cargo que elas ocupam no mundo, ou até mesmo, o nível de especialidade ou escolarização que possuem. Tal perspectiva recebe todas as vozes dos atores envolvidos no contexto, promovendo a possibilidade de participação a cada um (a) por meio de argumentos válidos.

É importante salientar que a abordagem da pesquisa qualitativa está concentrada na identificação das características de situações, eventos e organizações. Nesse sentido, o desenrolar processual é o foco da pesquisa e não necessariamente o resultado, ou seja, a interpretação do fenômeno do objeto de estudo por meio do aprofundamento, da explicação, da análise de dados e da escrita concisa e coesa a respeito deles.

Conforme Godoy (1995, p. 21), “[...] considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques”. A abordagem, exclusivamente quantitativa, é rigidamente estruturada, baseada em estatísticas e resultados comprobatórios.

Para Bardin (1977, p. 115), “[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. Assim, para analisar os dados obtidos na perspectiva da autora, tem-se três etapas fundamentais para a realização de uma análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, a pré-análise, há a escolha dos primeiros documentos a serem vistos. O pesquisador deve fazer uma leitura flutuante; organizar as informações; ter procedimentos bem definidos do que será analisado; formular hipóteses, que são explicações antecipadas do fenômeno observado, ou seja, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo; formular objetivos da pesquisa, visando sua explicitação clara contribuindo para a delimitação dos dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa; elaborar os indicadores ou índices, que fundamentam a interpretação; preparação do material, como por exemplo, transcrever a entrevista, classificar em ordem alfabética os produtos selecionados, salvar em pastas as leituras auxiliares. Em outras palavras, organizar o melhor possível o material a ser utilizado durante a pesquisa, para que se tenha maior qualidade e otimização durante o processo, tornando-o mais eficaz.

Na segunda etapa, a exploração do material, tem-se o cumprimento dos processos definidos na fase anterior, fazendo a leitura dos documentos selecionados, identificando as unidades de análise e temáticas relevantes para elaborar um sistema de codificação,

decomposição e enumeração ou classificação/categorização dos dados.

Por fim, na terceira etapa, o tratamento dos resultados, contemplando assim, inferência e interpretação, o pesquisador torna os dados obtidos significativos e válidos, buscando intersecções, padrões, tendências, relações implícitas de forma a desvelar as nuances escondidas e desse modo, conseguir elaborar um texto referente aos resultados encontrados, evidenciando as informações mais significativas.

A categorização é uma fase importante no processo de análise de conteúdo e de acordo com Bardin (1977, p. 117), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Classificar os elementos encontrados na pesquisa, impõe-se a investigação das intersecções existentes, o que os une, compondo-os sob unidades de registro, títulos genéricos, características comuns.

Para uma categorização bem-feita, algumas ações são imprescindíveis: exclusão mútua, em que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade haja vista que, um único princípio de classificação deva reger sua organização; pertinência sobre a reflexão das intenções da investigação, além das questões de o analista corresponderem às características das mensagens. Ainda sobre a qualidade da categorização, é importante salientar outras ações: objetividade e a fidelidade, em que o pesquisador deve definir claramente as variáveis que trata, tornando precisos os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria/temática; produtividade, que diz respeito ao momento em que um coletivo de categorias/temáticas fornece resultados férteis como índices, inferências, hipóteses novas, dados exatos como afirma Marigo (2015):

[...] nesse sentido, a análise de conteúdo requer atenção ao plano de trabalho e à questão investigativa, como também desenvolvimento de instrumentos específicos para fichamento, coleta e organização dos dados, conforme o tipo de fonte, o material utilizado e os objetivos analíticos e interpretativos (Marigo, 2015, p. 37).

A análise de conteúdo abarca técnicas metodológicas que desempenham um importante papel nas investigações educacionais. A interpretação envolve uma visão holística, ou seja, completa dos fatos históricos, sociais, estruturais e dinâmicos. Assim, faz com que a informação velada se revele, devido à íntima relação com as interpretações feitas pelo pesquisador, principalmente no que se refere à questão da subjetividade ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Além disso, quando coaduna análise de conteúdo à pesquisa bibliográfica, identifica-se as lacunas existentes na literatura

vigente e direciona as pesquisas futuras para um processo mais eficaz e de completude, justificando sua importância para a comunidade científica.

3.1 Primeira fase da análise de conteúdo: pré-análise

Do ponto de vista técnico da pesquisa, o *corpus* foi obtido em plataformas digitais nacionais e internacionais como *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Dialnet* (portal de difusão da produção científica hispânica, especializado em ciências humanas e sociais), pelo fato de serem banco de dados de relevância nacional e internacional.

Essa investigação, do ponto de vista informacional, ou seja, leitura para conhecimento do objeto de pesquisa, atuou em um recorte temporal de 2002 a 2023, devido ao conceito educativo, Comunidades de Aprendizagem, ter iniciado no Brasil em 2002. No entanto, havia produções a respeito do objeto anterior a essa data. Em 1978 a *Escola de Adultos La Verneda – Sant Martí* em Barcelona/Espanha foi fundada. Ela é a primeira experiência educativa espanhola publicada na revista especializada "*Harvard Educational Review*", em 1999 e identificada como uma das experiências exemplares de educação de adultos. Esse foi o início do que hoje vem a ser Comunidades de Aprendizagem.

E para exemplificar um pouco melhor esse contexto de produções, segue um quadro com alguns trabalhos publicados que foram localizados na plataforma *Dialnet*, até 2002, ano em que o Brasil começou a conhecer essa proposta educativa que estava no processo de disseminação internacional. O quadro foi desenvolvido baseado no tipo de publicação, ou seja, coletiva ou individual, além de outras características, identificando assim: autor(a); título da obra; periódico/Obra e Ano; endereço eletrônico via *link*. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Comunidades de Aprendizagem - principais produções até 2002

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PRINCIPAIS PRODUÇÕES ATÉ 2002			
Publicação Individual			
Título da obra	Autor (a) / Tipo de publicação	Periódico / Obra e Ano	Endereço eletrônico via link
Compartiendo palabras el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo	Ramón Flecha / Livro	Editora, Barcelona: Paidós, ISBN: 84-493-0475-X 1997	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12781
Comunidades de aprendizaje una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información	Rosa Valls / Tese	Universitat de Barcelona ISBN:9788469147504 2000	https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114528
Comunidades de aprendizaje una propuesta educativa basada en la igualdad de diferencias y en el aprendizaje dialógico	Carmen Elboj Artigo	Educación para la diversidad en el siglo XXI ISBN 84-8465-062-6, páginas 511-518 2001	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981411
Educación dialógica frente a los desafíos informacionales en México. La viabilidad de las comunidades de aprendizaje	María Guadalupe González / Tese (orientação de Flecha, R.)	Universitat Autònoma de Barcelona 2001	https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131626
Educación permanente y sociedad de la información	Rosa Valls / Artigo	Tabanca Revista pedagógica ISSN 0214-7742, N° 16, (Ejemplar dedicado a: Educación y mayores), páginas 19-33 2001-2002	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743583
Comunidades de	Carmen Elboj	Editora	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743583

aprendizaje transformar la educación	/ Livro	Barcelona: Graó, ISBN: 84-7827-286-0 2002	irioja.es/servlet/libro?codigo=390584
Publicação Coletiva			
Título da obra	Autores (as) / Tipo de publicação	Periódico / Obra e Ano	Endereço eletrônico via link
Transformació del model escolar al model social d'educació de persones adultes	Ramón Flecha; Alfons Medina; Artigo	Temps d'Educació ISSN 0214-7351, Nº 20, páginas 175-186 1998	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126880
Comunidades de aprendizaje la sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)	Ramón Flecha; Rosa Valls; Carmen Elboj; Ignasi Puigdellívol; Francesc Imbernón; Espanya Mercé; Artigo	Contextos educativos Revista de educación ISSN 1575-023X, Nº 1, páginas 53-75 1998	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201037
Comunidades de aprendizaje una práctica educativa para la sociedad de la información	Rosa Valls; Carmen Elboj; Artigo	Culture and Education, Cultura y Educación ISSN-e 1578-4118, ISSN 1135-6405, Nº 17-18, páginas 129-142 2000	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=268942
El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos	Ramón Flecha; Júlio Vargas; Artigo	Contextos educativos Revista de educación ISSN 1575-023X, Nº 3, páginas 81-88 2000	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201068
La educación de personas adultas en la sociedad de la información	Ramón Flecha; Carmen	Educación XX1 Revista de la Facultad de Educación ISSN-e 2174-5374, ISSN	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1

	Elboj; Artigo	1139-613X, N° 3, páginas 141-162 2000	99670
Las posibilidades de la sociedad de la información propuestas para una educación y formación en el medio rural	Ramón Flecha; E. Oliver; Artigo	Revista de educación ISSN 0034-8082, N° 322, páginas 45-58 2000	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19327
La evaluación previa, condición de éxito de práctica educativas El caso de las comunidades de aprendizaje	Rosa Valls; Adriana Aubert; David Portell; Artigo	Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación ISBN 84-95089-52-1, páginas 169-172 2001	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=617563
La comunidades de aprendizaje Una apuesta por la igualdad educativa	Ramón Flecha; Lidia Puigvert; Artigo	REXE -Revista de estudios y experiencias en educación ISSN-e 0718-5162, ISSN 0717-6945, Vol. 1, N° 1, páginas 11-20 2002	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para a análise desta dissertação, foram utilizados os produtos encontrados nas bases de dados citadas no início desta seção, entre os anos de 2013 e 2023, computando um total de 10 anos de produção. Para a realização das buscas foram utilizados os descritores como “Comunidades de Aprendizagem” (CdA) e “Atuações Educativas de Êxito” (AEE), por se tratar de termos indissociáveis à relevância dessa pesquisa.

Com vistas a compilar as primeiras informações, foram feitas algumas classificações com relação aos dados encontrados: título da produção científica; autor(a); orientador(a); tipo de documento; instituição de publicação; ano de publicação; local de publicação; idioma; endereço eletrônico com *link*, para que os produtos se tornassem mais facilmente acessíveis, porque durante a construção desta pesquisa tive dificuldades para encontrar os produtos analisados por outras investigações, quando foi preciso ir diretamente nas fontes pesquisadas.

Após definida a organização do processo de busca nas plataformas informacionais e

ao se deparar com volumes extraordinários de trabalhos no primeiro momento foi imperativo o uso de aspas duplas nos termos buscados, de modo a especificá-los. Além de fazer uso de operadores booleanos, que são operadores lógicos, simbolizados por palavras, utilizados na área da tecnologia e da ciência da informação para fazer consultas em bases de dados, executando a função de informar ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa, de modo a filtrar os achados.

Assim, os principais operadores booleanos usados nas pesquisas foram: *AND*, *OR* e *NOT*, que significam, respectivamente, E, OU e NÃO, grafados em letras maiúsculas. Nesse sentido, o operador booleano *AND*, permitiu que a plataforma buscasse por dois descritores concomitantemente, desde que entre aspas duplas. O booleano *OR*, identificou na mesma busca um termo ou outro. O *NOT*, fez com que o retorno da busca excluísse o item (s) posterior a ele indicado. Desse modo, foi possível refinar o mapeamento prévio otimizando o processo da pesquisa.

A primeira plataforma a ser explorada foi a *SciELO* no dia 22 de abril de 2024, utilizando o descritor “Comunidades de Aprendizagem” com aspas duplas, além do uso de filtros: somente artigos, período total e todos os países. Isso fez com que fossem encontrados 42 itens de variados países, que incluem Brasil, Colômbia, Costa Rica, México, Bolívia, Uruguai, Chile e Portugal. Desses, a maioria, vinculados ao Brasil e à Colômbia.

Contudo, ao fazer uma primeira leitura do resumo desses artigos, a flutuante, alguns deles foram excluídos do processo de análise, por não coadunarem o objeto de pesquisa se tratando de comunidades virtuais (*online*), ou Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP), que são conceitos de comunidades distantes do objeto de investigação dessa dissertação.

Além disso, foi feita uma segunda verificação, que visava confirmar, por meio das referências, os autores que embasam o objeto da pesquisa, Comunidades de Aprendizagem. Desse modo, mais produtos foram excluídos da próxima etapa da análise. Assim, restaram cinco (5) produtos. Ainda na plataforma *SciELO*, foi utilizado outro descritor: “Atuações Educativas de Êxito”, porém sem sucesso.

A segunda plataforma a ser visitada foi a BDTD no dia 24 de abril de 2024, utilizando o descritor “Comunidades de Aprendizagem”, todavia o número de trabalhos acadêmicos encontrados foi exorbitante e por isso, houve a necessidade do uso do booleano *NOT* combinado a “virtual”, *NOT* “EAD” e *NOT* “profissional”, de modo a evitar temas relacionados ao ambiente virtual/*online* e ao ensino a distância (EAD), que não fazem parte do objeto de investigação desta pesquisa. Também foi definido o período de 2002 a 2023, que resultou em 117 produtos encontrados, desses, 36 teses e 81 dissertações. Na busca, também foi acionado o

descriptor “Atuações Educativas de Êxito”, encontradas dez (10) dissertações.

Também foi feita uma leitura inicial dos resumos dos trabalhos encontrados na plataforma da BDTD, de modo a confirmar a ligação com o objeto de pesquisa, ou seja, Comunidades de Aprendizagem, que estivessem embasados teoricamente em Freire, Habermas e Flecha. Diante desta pré-análise, após excluir as duplicidades, restaram 12 dissertações, porque os outros produtos encontrados entre as teses e dissertações não faziam parte do rol da investigação, assim não foram abarcados para a segunda etapa do processo de análise.

A terceira plataforma a ser consultada foi a *ERIC* no dia 25 de abril de 2024, nessa em especial, as consultas só puderam ser feitas em inglês, fazendo uso do descriptor "*learning communities*" e o booleano *NOT, "learning communities" not "virtual" not "EAD" not "online" not "professional" not "distance"*, utilizando os filtros abaixo do campo descriptor: “Texto completo disponível no *ERIC*”, “Apenas revisado por pares”. Nesse momento foram encontrados 717 trabalhos. Devido à necessidade de redução desse número para a investigação, outros filtros foram acionados, como, por exemplo, data de publicação: “Desde 2005 (últimos 20 anos)”; tipos de publicação: “Artigos de periódicos”; descriptor: “Comunidades de Aprendizagem” chegando a 217 resultados.

Nesse momento, partiu-se para a pré-análise verificando, por meio da leitura, os resumos e as referências basilares de Comunidades de Aprendizagem, no entanto essas produções não coadunavam ao objeto de estudo desta pesquisa. Então, foram utilizados outros descritores: "*learning communities*"*AND*"*dialogic learning*" e "*interactive groups*", a fim de obter uma seleção fidedigna a esta pesquisa, resultando em três (3) produtos a serem analisados.

A quarta plataforma a ser consultada foi a *Dialnet*. Utilizando o campo de busca da plataforma, foi posto o descriptor “Comunidades de Aprendizagem” combinados a “virtual”, “profissional”, “online”, ligados pelo operador booleano *NOT*, além do filtro “*artículo de revista*” desse modo, foram encontradas 45 produções. O período de busca foi de 2013 a 2023. E, como nas outras procuras, a leitura prévia dos resumos e verificação dos referenciais precisavam coadunar à pesquisa e por isso, somente oito (8) produtos foram para a próxima etapa da análise. Para completar a ação, na mesma plataforma, foi usado o descriptor “Atuações Educativas de Êxito” e com as mesmas ações acima praticadas, chegou-se a um (1) produto selecionado para a pesquisa. Assim, totalizando na *Dialnet* nove (9) produções selecionadas para a próxima fase da análise.

Para uma melhor organização dos trabalhos encontrados, foi atribuído um código composto por uma letra, que significa o tipo de documento analisado e um número, que demarca uma ordem crescente de acordo com o ano de publicação. Caso houvesse mais de um produto

publicado no mesmo ano, a ordem se daria alfabeticamente. Por fim, a pesquisa abarcou 29 produções que foram divididas em: 17 artigos e 12 dissertações. Compreendendo os idiomas: inglês, espanhol e português, entre os anos de 2013 a 2023, assim compondo 10 anos de produção sobre o objeto de pesquisa, Comunidades de Aprendizagem.

A seguir, temos um quadro geral, que dispõe dados das amostras que foram analisadas, composto por código da amostra, título da obra, ano de publicação, idioma, autor(a) e quando for dissertação, também se tem o orientador (a), publicação, banco de dados digitais, além de uma separação por tipos de documentos.

Além disso, de modo a colaborar com futuros pesquisadores que poderão fazer uso dessa dissertação para mais estudos a respeito do tema aqui abordado, Comunidades de Aprendizagem e as AEEs, este quadro foi pensado para ter o endereço eletrônico via *link* para eventuais consultas das amostras. Porque durante o processo de pesquisa, existiu uma certa dificuldade para acessar, de modo otimizado, os produtos que estavam referenciados nas dissertações e artigos, que esta pesquisa fez uso. A seguir o quadro que traz as amostras analisadas da pesquisa.

Quadro 6- Amostras analisadas por ordem de publicação
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

AMOSTRAS ANALISADAS POR ORDEM DE PUBLICAÇÃO				
Artigos				
Código /Título da obra	Ano de publicação/ idioma	Autor(a)	Publicação	Banco de dados digitais
Endereço eletrônico via link				
A 1 - The practice of dialogic learning as a successful means to overcome inequalities: 'la paz' learning community case	2014 / inglês	Manuel Jacinto Roblizo Colmenero	Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES)	<i>ERIC</i>
http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598063.pdf				
A 2 - Comunidades de Aprendizagem: base para uma relação de êxito entre escola e familiares	2014 / português	Fabiana Marini Braga	Revista Iberoamericana de Educación	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5877621				
A 3 - Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar	2016 / espanhol	Martha Cecilia Cadena-Chala; José Ramón Orcasitas-García	Revista Educación y Educadores	<i>SciELO</i>
https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.4				
A 4 - Agentes socializadores de masculinidades alternativas: profesores, familiares y voluntarios como ejes del cambio en el contexto de comunidades de aprendizaje	2017 / espanhol	Paulina Haydée Núñez Manzo	Revista Perspectivas	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229462				

A 5 - Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable	2017 / espanho	Marcela Núñez Solís; Cristhian Espinoza Navarrete; Carmen Acuña Zúñiga; Lilian Vargas Villar; Irma Lagos Herrera	Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile ; Doctoranda Universidad de Sevilla (US), Sevilla- España	<i>SciELO</i>
https://doi.org/10.1590/0102-4698158882				
A 6 -Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning	2017 / inglês	Rocio Garcia-Carrion,; Aitor Gomez,; Sílvia Molina,; Vladia Ionescu	Australian Journal of Teacher Education , v42 n4 Artigo 4 p 44-56 abril de 2017	<i>ERIC</i>
http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139343.pdf				
A 7 -La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje	2018 / espanhol	María Teresa Vizcarra Morales; Itziar Rekalde Rodríguez	Revista Internacional de Investigación en Educación	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516365				
A 8 -La participación de las familias en los centros educativos: un estudio de casos	2019 / espanhol	Leonor María Rita Aguerri San Rafael	GIGAPP Estudios Working Papers	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9321265				
A 9 -Atuações Educativas de Êxito em Goiás Práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade	2020 / português	Vanessa Gabassa	Universidade Federal de Goiás	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7700598				
A 10 - Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe	2020 / espanhol	María de Lourdes Calle Arévalo	Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7806111				

A 11 -Relações dialógicas e educação democrática a experiência da EMEF Campos Salles	2020 / português	Ana Cláudia de Oliveira Almeida	Revista Tempos e Espaços em Educação	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641352				
A 12 -A unidade na diversidade em Paulo Freire avanços para a transformação educacional	2021 / português	Fabiana Braga; Roseli Rodrigues de Mello	Práxis Educativa	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8456182				
A 13 -Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje	2022 / espanhol	Francisco Javier Domínguez Rodríguez	Revista Estilos de Aprendizaje	<i>Dialnet</i>
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9365228				
A 14 -Dialogic model of learning from the perspective of Paulo Freire in times of pandemic in seventh graders of the lions club educational institution n° 29	2022 / inglês	Luis Flórez; Ramiro Portilla; Blanca Gamboa; Lucila Hernández	Journal of Language and Linguistic Studies, 18(3), 367-384;	<i>ERIC</i>
http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1379568.pdf				
A 15 -Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. una revisión sistemática	2022 / espanhol	Celia Soriano Escuder; Raúl Tárraga Mínguez; Gemma Pastor Cerezuela	Revista Educação & Sociedade	<i>SciELO</i>
https://doi.org/10.1590/ES.241333				
A 16 -La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación	2022 / espanhol	Silvia Gómez Cabornero; María Fernández-Hawrylak	Revista Brasileira de Educação	<i>SciELO</i>
https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270087				
A 17 -Transformações	2023 /	Olga Patrícia	Praxis & Saber	<i>SciELO</i>

das escolas rurais do Oriente Antioquenho a partir de Comunidades de Aprendizagem	espanhol	Ramírez Otálvaro; Yolanda Elizabeth Marín Bolívar		
https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210				
Dissertações				
Código /Título da obra	Ano de publicação/ idioma	Autor(a) / Orientador(a)	Publicação	Banco de dados
Endereço eletrônico via <i>link</i>				
D 1 -A prova Brasil como norteadora da prática pedagógica: atuações educativas de êxito das Comunidades de Aprendizagem	2016 / Português	Teofilândia Rodrigues Lima / Prof ^ª . Dra. Sílvia Maria Leite	UFBA/Faced	BDTD
http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18595				
D 2 -Dificuldades e possibilidades de uma escola estadual de Rondonópolis em transformar-se em comunidade de aprendizagem	2016 / Português	Elizabeth Silva / Prof ^ª . Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD
http://ri.ufmt.br/handle/1/1186				
D 3 -Gestão democrática participativa em Comunidades de Aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT	2016 / Português	Maurita César de Moraes / Prof ^ª . Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD
http://ri.ufmt.br/handle/1/2518				
D 4 -Gestão dialógica: um estudo a partir das Comunidades de Aprendizagem	2016 / Português	Andreia Oliveira Ferreira dos Santos / Prof. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira	Universidade Nove de Julho	BDTD

http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1352				
D 5 -Tertúlia literária dialógica: a aprendizagem dialógica no testemunho docente	2016 / Português	Camila Angelica Silvestrini Sanches / Prof ^ª . Dra. Magali Aparecida Silvestre	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	BDTD
https://repositorio.unifesp.br/bitstreams/b9cb1d00-138c-4990-9a1b-5b910b0afa5a/download				
D 6 -Atuação educativa de êxito de biblioteca tutorada: uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais	2017/ Português	Gleicy Aparecida de Sousa / Prof ^ª . Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD
http://ri.ufmt.br/handle/1/1999				
D 7 - Grupos interativos: uma análise de conteúdo sobre a produção acadêmica em bancos de dados nacionais e internacionais	2018/ Português	Lidianny Nascimento Fonseca / Prof ^ª . Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD
http://ri.ufmt.br/handle/1/3011				
D 8 -Grupos interativos em uma escola comunitária: a participação de pais em práticas cotidianas escolares	2018/ Português	Cibelle Soares Toledo / Prof ^ª . Dra. Elba Siqueira de Sa Barretto	Universidade de São Paulo	BDTD
https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-04122018-172413				
D 9 -A aprendizagem da leitura: atuações educativas de êxito na educação de jovens e adultos	2019/ Português	Letícia Ferreira / Prof ^ª . Dra. Roseli Rodrigues de Mello	Universidade Federal de São Carlos	BDTD
https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11275				
D 10 -Aprendizagem escolar e busca pelo direito à igualdade de resultados: um estudo	2019/ Português	Janaina Silva de Assis / Prof ^ª . Dra.	Universidade Federal de Goiás	BDTD

sobre grupos interativos no ensino fundamental		Vanessa Gabassa.		
http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10240				
D 11 - Interdisciplinaridade e Comunidades de Aprendizagem: uma experiência na gestão do conhecimento	2019/ Português	Maria Lúcia Zecchinato Mastropasqua / Prof ^ª . Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD
https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22279				
D 12- Projeto comunidade de aprendizagem: a experiência sobre o modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais de São José do Rio Preto/SP	2019/ Português	Elza de Araujo Góes / Prof ^º . Dr. Ricardo Ribeiro	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	BDTD
http://hdl.handle.net/11449/181519				

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ao finalizar a primeira parte da pesquisa, ou seja, selecionar as amostras e fazer uma pré-análise, sentiu-se a importância de destacar alguns dados em relação aos autores mais referenciados nas obras. O que acaba por corroborar as bases teóricas de Comunidades de Aprendizagem quando se percebe que os autores mais citados foram respectivamente: Paulo Freire; Ramón Flecha; Roseli Mello; Jürgen Habermas; Vanessa Gabassa; Adriana Aubert; Fabiana Braga; Carme Garcia; Rosa Valls; Aitor Gómez; Carmen Elboj; Ainhoa Flecha; Sandra Racionero. Segue o quadro que apontam essas ocorrências:

Quadro 7 – Incidência de referências por autor
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

INCIDÊNCIA DE REFERÊNCIAS POR AUTOR – ORDEM DECRESCENTE					
Artigos			Dissertações		
Autor	Código da amostra	Incidência	Código da amostra	Incidência	Total
Freire, Paulo	A2, A3, A5, A6, A7, A9, A11, A12	32	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12	79	111
Flecha, Ramón	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17	41	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10 D11, D12	30	71
Mello, Roseli	A1, A2, A6, A9, A11, A12	7	D1, D2, D3, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12	37	44
Habermas, Jürgen	A2, A3, A6, A9, A12, A14, A15, A16	9	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D11, D12	21	30
Valls, Rosa	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A17	20	D2, D5, D8, D09	7	27
Aubert, Adriana	A1, A2, A3, A5, A9, A10, A12, A15, A16, A17	10	D1, D2, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12	15	25
Gabassa, Vanessa	A9, A11, A12	3	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D11, D12	21	24
Elboj, Carmen	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A13, A16, A17	13	D2, D3, D5, D6, D8, D09, D11, D12	7	20
Braga, Fabiana	A9, A11, A12	4	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12,	19	23
Goméz, Aitor	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A13, A16, A17	11	D2, D4, D5, D6, D9, D10, D12	7	18
Garcia, Carme	A1, A2, A6, A7, A10, A13, A16, A17	13	D1, D2, D5, D6,	5	18
Flecha, Ainhoa	A1, A2, A4, A9, A10, A12, A15, A17	9	D1, D5, D7, D12	6	15

Racionero, Sandra	A1, A2, A4, A13, A16, A17	09	D1, D5, D6, D7	4	13
-------------------	---------------------------	----	----------------	---	----

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Outro momento importante durante a pré-análise foi a verificação de quais tipos de pesquisas foram desenvolvidas referente ao objeto estudado, além das metodologias e ferramentas de coleta de dados que foram aplicadas no desenrolar dos trabalhos encontrados. Isso pode corroborar as atividades de grupos de estudos teóricos, demonstrar versatilidade para se trabalhar com o objeto pesquisado, direcionar novas pesquisas, iluminar caminhos para pesquisadores iniciantes, entre outros. Desse modo, segue um quadro demonstrativo sobre os tipos de pesquisa, metodologia e ferramentas de coleta de dados usadas em cada amostra. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 8 – Tipos de pesquisa, metodologias e ferramentas de coleta de dados

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

TIPOS DE PESQUISA, METODOLOGIA E FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS		
Artigos		
Tipo de Pesquisa	Metodologia	Ferramentas de coleta de dados
A1 - Estudo de caso	Análise documental	Artigos
A2 - Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa	Entrevista em profundidade; grupo de discussão comunicativa
A3 - Estudo de caso	Qualitativa descritiva	Entrevista semiestruturada
A4 – Pesquisa de intervenção	Abordagem comunicativa crítica	Grupo de discussão comunicativo
A5 - Pesquisa de intervenção	Abordagem comunicativa	CLPT- prova de compreensão de leitura e produção de texto
A6- Estudo exploratório	Abordagem comunicativa	Relatório de observações; grupo de discussão comunicativo
A7 - Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa crítica	Relatos e entrevistas
A8 - Estudo de caso	Abordagem comunicativa	Delphi; grupos de discussão
A9 - Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa	Relatos comunicativos de vida; observações comunicativas; grupos de discussão comunicativos
A10 -Análise documental e pesquisa de campo	Abordagem comunicativa	Grupo de discussão; aplicação de entrevista
A11 - Pesquisa de campo	Epistemologia qualitativa	Observações; entrevistas semiestruturadas; análise documental; diário de campo

A12 – Estudo de caso	Abordagem comunicativa	Entrevistas comunicativas; relatos de vidas comunicativas; grupo focal; observações comunicativas
A13 - Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa crítica	Entrevista em profundidade; grupo focal
A14 - Estudo de caso	Abordagem fenomenológica	Entrevista em profundidade
A15 - Pesquisa de campo	Abordagem fenomenológica	Entrevista em profundidade; encontros literários dialógicos
A16 - Estudo de caso	Abordagem comunicativa crítica	Entrevista de orientação comunicativa
A17 - Estudo de caso	Análise documental	Experiências pedagógicas; narrativas coletivas
Dissertações		
Tipos de Pesquisa	Metodologia	Ferramentas de coleta de dados
D 1- Pesquisa- ação	Abordagem dialógica interativa	Documentos oficiais; registro dos encontros de socialização de resultados; atividades de oficina
D 2- Pesquisa- ação	Abordagem comunicativa	Relato comunicativo; entrevista em profundidade; observação comunicativa; grupo de discussão comunicativa
D 3- Pesquisa de campo interpretativa	Abordagem comunicativa	Relato comunicativo; entrevista em profundidade; observação comunicativa
D 4- Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa crítica	Observações e relatos comunicativos; documentos oficiais
D 5- Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa crítica	Coleta de testemunho
D 6- Bibliográfica	Análise de conteúdo	Banco de dados digitais
D 7 - Bibliográfica	Análise de conteúdo	Banco de dados digitais
D 8- Pesquisa de campo	Abordagem comunicativa	Questionário; entrevista semiestruturada
D 9- Estudo de caso	Abordagem comunicativa	Entrevistas; grupos de discussão comunicativa
D10- Estudo de caso	Abordagem comunicativa	Observações comunicativas; relato comunicativo de vida; grupo focal
D11- Estudo de caso	Análise documental	Registro de experiências
D12- Estudo de caso	Análise documental	Análise de documentos oficiais; registro sobre experiências

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Diante do quadro acima foi possível observar que grande parte das produções de pesquisas realizadas eram empíricas. Nesta pesquisa, buscou-se realizar um estudo bibliográfico, e para tanto, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), o que possibilitou outro tipo de análise sobre Comunidades de Aprendizagem. Para dar continuidade ao caminho metodológico tem-se a segunda etapa do processo da análise de

conteúdo que trata da exploração do material selecionado na primeira fase.

3.2 Segunda fase da análise de conteúdo: exploração do material

A segunda fase da análise de conteúdo se caracteriza por ser exploratória, longa e exaustiva. De acordo com Bardin (1977), é nela que são definidas as categorias de análise consistindo na organização das operações de codificação, enumeração, classificação/categorização de acordo com regras previamente estabelecidas a depender do que está buscando ao realizar a pesquisa. Nesse sentido, de forma norteadora, tem-se a questão da pesquisa: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”.

Não menos importante, esta produção tem por objetivo geral: compreender por meio das produções científicas que estudam Comunidades de Aprendizagem o motivo pelo qual essa proposta é considerada uma alternativa possível para transformação do contexto social e educativo contemporâneo.

De modo a contribuir para se chegar a esse objetivo macro, tem-se três (3) objetivos específicos que precisaram ser desenvolvidos: 1. Descrever e analisar as produções científicas (2013-2023) referentes à origem, organização e funcionamento de Comunidades de Aprendizagem e suas bases fundantes; 2. Evidenciar os principais resultados dos estudos acerca dessa proposta; 3. Identificar os elementos que qualificam a proposta, Comunidades de Aprendizagem, como uma ação educativa transformadora, bem como os elementos que dificultam a sua consolidação.

Assim, nesta segunda fase de organização da pesquisa foi desenvolvido o momento de inferências e descrições do *corpus* selecionado, que é o conjunto dos produtos publicados, que foram submetidos aos procedimentos analíticos. E ao descrever os procedimentos realizados nessa etapa se faz necessário trazer Minayo:

[...] na segunda etapa realizamos uma exploração do material. Tratamos aqui da análise propriamente dita. Nesse momento, procuramos: (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes do texto da análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, *os núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; (d) dialogar *os núcleos de sentido* com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser

discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orientam a análise (Minayo, 2002, p. 92, grifos da autora).

Desse modo, temos as etapas de codificação, enumeração e categorização do material. Para estabelecer esses processos, foi imprescindível montar agrupamentos de elementos que tinham sentidos comuns, assim, na codificação, foi feito o recorte das unidades de contexto e de registro. Para selecionar as unidades de contexto, foi levado em consideração a pertinência dos fatos. E para as unidades de registro buscou-se palavras, temas, referentes, personagens, acontecimentos, documentos ou expressões.

Outro ponto importante, foi a enumeração, que deve ser feita de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. A enumeração pode ser construída por meio da presença ou ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e outras possibilidades que podem aparecer no decorrer da análise.

Após a codificação, o próximo movimento foi a categorização, que poderia seguir os seguintes critérios de acordo com Bardin (1977): semântico, agrupados por temas; sintático, verbos e adjetivos; léxico, classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos; expressivo, enfocando problemas de linguagem.

Depois da definição do *corpus* da pesquisa e das unidades de contexto e de registro, o próximo passo foi a escolha dos eixos temáticos, chegando à organização das categorias/temáticas, para enfim, serem feitos os reagrupamentos. Neste momento, foi realizado um desmembramento do texto para a descoberta dos núcleos de sentidos, de modo a consolidar a ação. Em análise de conteúdo, o pesquisador, além dos regulamentos definidos pela técnica, também pôde se inserir no processo da análise, visto que não há neutralidade entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, porque essa técnica tende a possibilitar a busca de fatores qualitativos.

Nesse sentido, foi possível afirmar que a pesquisa passou por variados caminhos e a cada análise e descoberta dinamizou-se uma nova aprendizagem, um novo ensinamento e diversos desafios, antes não integrados à realidade do pesquisador. Conforme, o passo a passo da análise de conteúdo se desenvolvia, foi possível notar a construção da resposta à questão da pesquisa.

Adiante um quadro informacional, que procurou evidenciar os conceitos a respeito do objeto da pesquisa, Comunidades de Aprendizagem, nas produções analisadas. Desse modo, foi feito uso das unidades de contexto e unidades de registro, estabelecidos na técnica de análise de conteúdo para, então, dar início a análise das amostras. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 9- Conceitos encontrados nas amostras sobre Comunidades de Aprendizagem
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

CONCEITOS ENCONTRADOS NAS AMOSTRAS SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM		
Artigos		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 1	É uma prática educacional bem-sucedida inspirada nos princípios metodológicos de aprendizagem dialógica .	prática educacional; bem-sucedida; aprendizagem dialógica;
A 2	É uma proposta de transformação da escola e de seu entorno em um modelo escolar comunitário , no qual os familiares dos estudantes, vizinhos da escola e moradores do bairro participam de sua gestão e influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes .	proposta de transformação da escola e entorno; modelo escolar comunitário; participam; aprendizagem dos estudantes;
A 3	O projeto Comunidades de Aprendizagem é um plano de transformação social e cultural dos centros educativos, que visa a superação do fracasso escolar e a eliminação de conflitos . É uma organização escolar que responde às necessidades e desafios educativos universais que promovem a integração das crianças e dos jovens de uma sociedade, excluída da sociedade de maioria informacional. São abordagens que respondem à superação de situações de fracasso, marginalização nas escolas e facilitam o vínculo social e o enriquecimento educacional por meio da relação social .	transformação social e cultural; superação do fracasso escolar; eliminação de conflitos; organização escolar; integração das crianças; superação de fracasso escolar; vínculo social; relação social;
A 4	Do que foi observado no INCLUD-ED emerge uma visão educacional que se concretiza na formação da Equipe de Comunidades de Aprendizagem, com o objetivo de alcançar a coesão social de uma prática educativa que transformaria as poucas esperanças dos grupos minoritários e das classes não privilegiadas , em grande parte dos sonhos tornando-os realidade, como o sucesso educativo e o trabalho digno .	visão educacional; coesão social; prática educativa; transformaria; classes não privilegiadas; sonhos; sucesso educativo;
A 5	[...] um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e do seu ambiente para alcançar uma sociedade da informação para todas as	projeto de transformação social e cultural;

	<p>peças baseada na aprendizagem dialógica através da educação comunitária participativa que ocorre em todos os seus espaços, incluindo a sala de aula. (Valls, 2000, p. 8)</p>	<p>sociedade da informação; aprendizagem dialógica; educação comunitária participativa;</p>
A6	<p>É um projeto de transformação escolar que visa alcançar sucesso educacional para todos os alunos com base na implementação do que foi definido como Ações Educacionais de Sucesso (AES) (Flecha, 2015).</p>	<p>projeto de transformação escolar; sucesso educacional; Ações Educativas de Êxito;</p>
A7	<p>Não foi identificado a conceitualização explícita sobre Comunidades de Aprendizagem.</p>	
A8	<p>Este é um novo modelo que permite avançar na construção de uma escola democrática e participativa, que une integralmente as dinâmicas educativas de todos os membros da comunidade educativa e de todas as culturas presentes no centro, gerando oportunidades iguais para todos.</p>	<p>modelo de escola democrática e participativa; membros das comunidades; oportunidades iguais;</p>
A9	<p>Proposta educativa que prevê um modelo comunitário de escola, a partir do qual se perseguem as máximas aprendizagens e a convivência respeitosa entre toda a comunidade educativa. Configura-se como um projeto político pedagógico e desenvolve-se essencialmente por meio das AEEs. (Mello; Braga; Gabassa, 2012)</p>	<p>proposta educativa; modelo comunitário de escola; máximas aprendizagens; convivência respeitosa; projeto político pedagógico; AEEs;</p>
A10	<p>Proposta de inovação, onde estratégias serão compartilhadas metodologias que permitem a operacionalização de currículos interculturais nas salas de aula sem perder de vista a análise e o diálogo histórico-cultural que promove coexistência e sobrevivência das culturas através da implementação de ações educacionais bem-sucedidas.</p>	<p>proposta de inovação; currículos interculturais; diálogo; coexistência; ações educacionais bem-sucedidas;</p>
A11	<p>Comunidades de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como uma instituição central de nossa sociedade. [...],</p> <p>É uma proposta dedicada a ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre os diferentes agentes educativos, que se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com o desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte da riqueza humana (Mello; Braga; Gabassa, 2012, p. 11).</p>	<p>modelo educativo comunitário; proposta; ampliação da participação; interações; dialógica; máxima aprendizagem; convivência respeitosa; diversidade;</p>

A 12	<p>Modelo educativo comunitário que envolve oito fases de transformação, das quais cinco são pertencentes à primeira etapa de ingresso (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e de planeamento); e três, à segunda etapa de consolidação da proposta (investigação, formação e avaliação). Todas priorizam a participação democrática deliberativa por todos os seus segmentos.</p>	<p>modelo educativo comunitário; transformação; proposta; participação democrática;</p>
A 13	<p>Elboj et al., (2002) definem uma Comunidade de Aprendizagem como um “projeto de transformação social e cultural de um centro educacional e seu ambiente para alcançar uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica, através de uma educação comunitária participativa” (p. 74). Além de ser um Projeto inclusivo.</p>	<p>projeto de transformação social e cultural; sociedade da informação; aprendizagem dialógica; educação comunitária participativa; projeto inclusivo;</p>
A 14	<p>Não foi identificado a conceitualização de Comunidades de Aprendizagem.</p>	
A 15	<p>São um projeto implementado em muitos países, cujo objetivo é melhorar o desempenho dos alunos e promover a inclusão por meio do envolvimento de familiares nos centros, grupos interativos, encontros literários dialógicos, organização de professores e dos recursos do centro e a manutenção de altas expectativas para todos os alunos.</p>	<p>projeto; melhorar desempenho dos alunos; inclusão; envolvimento de familiares; manutenção de altas expectativas;</p>
A 16	<p>São ambientes escolares onde as famílias e demais agentes comunitários participam em igualdade de condições com os professores, a equipe gestora e os alunos. São centros onde se pretende que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem e produzam uma educação de qualidade através da interação entre os agentes educativos.</p> <p>Valls (2000) “[...] um projeto de transformação social e cultural dentro de um centro educacional e seu ambiente para alcançar uma sociedade da informação para todas as pessoas baseada na aprendizagem dialógica através da educação participativa da comunidade que é realizada em todos os seus espaços, incluindo a sala de aula”</p> <p>é entendida como um projeto baseado num conjunto de ações educativas bem-sucedidas que visam tanto a transformação educacional como a transformação</p>	<p>ambientes escolares; famílias; participam; igualdade; aprendizagem; educação de qualidade; interação entre agentes educativos;</p> <p>projeto de transformação social e cultural; sociedade da informação; aprendizagem dialógica; educação participativa da comunidade;</p> <p>projeto; ações educativas bem-sucedidas;</p>

	social , destacando dois fatores-chave para a aprendizagem na sociedade atual: as interações e a participação da comunidade (Comunidades de Aprendizagem, 2019).	transformação educacional; transformação social; aprendizagem; interações; participação da comunidade;
A 17	CdA é um projeto de transformação educativa que busca melhorar a aprendizagem , a convivência e a inclusão educativa e social de todos e todas (Aubert et al., 2008; Elboj et al., 2006; Flecha et al., 2003; Flecha & Soler, 2013).	projeto de transformação educativa; melhorar a aprendizagem; convivência; inclusão;
Dissertações		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
D 1	Comunidades de Aprendizagem vem de uma proposta educativa desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, a partir de um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa , que funcionam em qualquer contexto educacional, social e cultural .	proposta educativa; práticas educativas de êxito; transformação social e educativa. contexto educacional, social e cultural;
D 2	Este Projeto apresenta-se como um ‘modelo educativo comunitário’ , no qual as ações são voltadas à potencialização das aprendizagens , e a vivência respeitosa entre todos os envolvidos, compreendendo a escola como ‘instituição central’ da sociedade (Mello, 2011, p. 04).	projeto de modelo educativo comunitário; potencialização das aprendizagens; vivência respeitosa, escola como instituição central;
D 3	Comunidade de Aprendizagem é uma proposta educativa de intervenção na escola, elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA) da Universidade de Barcelona – Espanha, cuja preocupação principal é a elaboração de propostas e ações que produzam resultados favoráveis à aprendizagem e a melhoria de vida dos estudantes atendidos. Comunidade de Aprendizagem é uma proposta que reconhece a necessidade de articular a prática educativa formalizada com a comunidade ,	proposta educativa de intervenção; resultados favoráveis à aprendizagem; melhoria de vida; proposta que articula a prática educativa; comunidade;

	<p>utilizando-se de uma maneira alternativa de organizar o ambiente escolar, criando novas redes de aprendizagem.</p> <p>Trata-se de “[...] um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade [...]” (Mello; Braga; Gabassa, 2012, p. 11), e por meio de Atuações Educativas de Êxito fomenta a interação entre diversas formas de conhecimento e comunicação para construir uma educação de máxima qualidade.</p> <p>Comunidades de Aprendizagem apresentam-se como um jeito ou modo de pensar a realidade a partir das contradições, uma vez que a educação contemporânea se mostra multifacetada em tendências e necessita se transformar para ressignificar a vida dando a ela significados que valorizem a transformação por meio do diálogo.</p>	<p>ambiente escolar; redes de aprendizagem;</p> <p>modelo educativo comunitário; escola instituição central; atuações educativas de êxito; interação; conhecimento e comunicação; educação de máxima qualidade;</p> <p>jeito ou modo de pensar; transformar para ressignificar; transformação pelo diálogo;</p>
<p>D 4</p>	<p>A proposta de Comunidade de Aprendizagem será referente à proposta desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona, que visa à transformação da educação através da gestão democrática, abrangendo a comunidade escolar. Visa construir uma educação de qualidade com a participação coletiva, cujo intuito é a aproximação da escola, família e comunidade. Constituindo a transformação do espaço escolar, essa proposta tem como fundamentos a teoria da ação comunicativa postulada por Jürgen Habermas, teoria da dialogicidade do educador Paulo Freire.</p>	<p>proposta de transformação; gestão democrática; comunidade escolar; educação de qualidade; participação coletiva; aproximação da escola, família e comunidade; transformação do espaço escolar;</p>
<p>D 5</p>	<p>A Comunidade de Aprendizagem (CA) nasceu como uma promessa na busca da superação das desigualdades sociais legitimadas no interior da escola através de práticas dialógicas, sustentadas pela aprendizagem dialógica.</p> <p>De acordo com Valls (2000), as CA buscam soluções para prevenir problemas de fracasso escolar, da evasão e marginalização, as quais resultam em uma formação deficiente já há décadas presente na realidade das populações mais vulneráveis no mundo todo</p>	<p>promessa; superação das desigualdades sociais; práticas dialógicas; aprendizagem dialógica;</p> <p>soluções para prevenir fracasso escolar;</p>

	<p>Uma CA significa, portanto, uma mudança de paradigma ao concebermos a escola, seja porque as relações dentro da instituição assumem uma realidade mais dialógica, seja pelas próprias modificações na sua estrutura curricular e prática docente, uma escola que se torna uma CA se —transforma por inteiro.</p>	<p>mudança de paradigma; relações; dialógica; modificações; transforma por inteiro;</p>
D 6	<p>A Comunidade de Aprendizagem é um Projeto de Transformação social e cultural pautado tanto na capacidade de ação dos sujeitos quanto das estruturas educativas.</p> <p>As Comunidades de Aprendizagem são baseadas em expectativas positivas para todos os alunos e apostar nas capacidades que todos possuem é essencial para o sucesso acadêmico.</p> <p>Como qualquer abordagem educativa, o Projeto Comunidades de Aprendizagem é baseado não só no conhecimento da realidade social, mas também em teorias sociais que proporcionam novos itens de ação.</p>	<p>projeto de transformação social e cultural;</p> <p>expectativas positivas; capacidades; sucesso acadêmico;</p> <p>projeto; conhecimento; realidade social; teorias sociais;</p>
D 7	<p>Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional, destacando dois importantes fatores para o processo de ensino e aprendizagem: as interações e a participação da comunidade. Tal proposta engloba um conjunto de atuações Educativas de êxito, dirigidas à transformação social e educativa, entre elas o Grupo Interativo (AUBERT, 2008)</p>	<p>modelo educativo; aprendizagem; interações; participação da comunidade; proposta; atuações educativas de êxito; transformação social e educativa;</p>
D 8	<p>As referidas Comunidades estão baseadas em uma série de atuações educativas de êxito que têm o propósito de transformar a sociedade do ponto de vista social e educacional, priorizando a superação do fracasso escolar e o aumento da coesão social. (Includ-Ed, 2011)</p>	<p>atuações educativas de êxito; transformar social e educacional; superação do fracasso escolar; coesão social;</p>
D 9	<p>Proposta educativa de transformação social e cultural da escola e seu entorno. Originária da Espanha, começou a ser implementada no contexto brasileiro em 2003. Sua base teórico-metodológica segue os princípios da aprendizagem dialógica, que tem como cerne as interações, a aprendizagem de máxima qualidade para todos e todas e o respeito.</p>	<p>proposta educativa de transformação social e cultural; escola e entorno; aprendizagem dialógica; interações; aprendizagem máxima qualidade; respeito;</p>

D 10	As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta dedicada à ampliação da participação da comunidade na escola , envolvendo todos aqueles que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, dentre eles professores, familiares, estudantes e toda comunidade escolar. Esse projeto busca intensificar e diversificar as interações entre os diferentes agentes educativos , tendo, pois, a diversidade como fonte de riqueza humana . [...]. (Mello; Braga; Gabassa, 2010).	proposta; ampliação da participação comunidade na escola; aprendizagem; desenvolvimento; projeto; interações; diversidade;
D 11	O modelo educativo Comunidade de Aprendizagem compreende a escola como instituição central da sociedade . A proposta de Comunidades de Aprendizagem visa à participação de familiares e pessoas da comunidade junto aos profissionais da educação , que se articulam de maneira dialógica para real aprendizagem de todos os alunos , permeada pelo respeito mútuo com foco na diversidade . <i>Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan los factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad (CREA, 2014, p.1).</i>	modelo educativo; escola instituição central da sociedade; participação de familiares, comunidade e profissionais da educação; dialógica; aprendizagem; respeito mútuo; diversidade; <i>proyecto; actuciones educativas de éxito; transformación social y educativa; modelo educativo; aprendizaje; interacciones; participación de la comunidad;</i>
D 12	Na proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem (CA), é desenvolvido o conceito de máxima aprendizagem a todos os educandos na escola. A proposta busca potencializar a aprendizagem , por meio da participação de voluntários, pais, mães, familiares, estudantes, professores da escola e de universidades , divulgar e promover a mobilização de todos os sujeitos que estejam dispostos a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das relações na escola e na sociedade .	proposta educativa; máxima aprendizagem; proposta busca potencializar a aprendizagem; participação; melhoria da qualidade de ensino; relações escola e sociedade;

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Por mais que ainda tenha sido mantido a separação das amostras entre artigos e dissertações, foi notável que os conceitos a respeito do objeto de estudo se apresentaram de

forma semelhante, mas não igual. Alguns pesquisadores optaram por trazer em seus textos os conceitos, no formato de citações diretas, fazendo uso de autores consolidados no que tange ao assunto. Em contrapartida, algumas amostras trouxeram conceitos interpretativos a respeito do objeto em questão. Em nenhum dos casos houve uma desvalorização por parte do pesquisador desta investigação, muito pelo contrário, isso só reafirmou a liberdade de escrita e a exploração da teoria, que a pesquisa qualitativa nos possibilitou como pesquisadores.

Desse modo, dos 17 artigos analisados, sete (07) trouxeram conceitos por meio de citações diretas, oito (8) conceituaram de modo interpretativo do ponto de vista do pesquisador. Ao tratarmos das dissertações, das 12 obras analisadas, sete (7) apresentaram conceitos em citação direta, cinco (5) construíram a conceitualização do objeto da pesquisa, de forma interpretativa. Nas amostras dos artigos, duas (2) não demonstraram conceitos explícitos a respeito de Comunidades de Aprendizagem, no entanto dentre todas as amostras, seis (6) propuseram mais de um conceito dentro da obra explorada, o que reafirmou o objeto de estudo.

Para a construção desse quadro foi levado em consideração algumas expressões-destaque que evidenciaram formato, princípios, bases fundantes e idealizações a respeito de Comunidades de Aprendizagem. Haja vista que, essas unidades de contexto foram as definições de conceitos encontrados nas amostras sobre o objeto estudado. E para compor as unidades de registro, tomou-se as palavras e/ou expressões que mais representavam as CdA dentro das unidades de contexto, pois eram as unidades mais significativas no período analisado.

Sob a ótica da técnica da análise de conteúdo, o mais importante não era a quantidade de vezes que uma expressão ou palavra significativa aparecia no texto, mas sim, a relevância que essa tinha, para o desvelar de informações no decorrer da pesquisa. Desse modo, foi possível observar que nos conceitos apresentados nas amostras analisadas, algumas expressões se destacavam.

Nesse sentido, alguns termos introduziram o conceito sobre Comunidades de Aprendizagem, como por exemplo: prática educacional; proposta educacional/educativa; organização escolar; visão educacional; projeto; projeto educativo; modelo educativo; proposta de inovação; ambientes escolares; jeito ou modo de pensar; promessa. Enfim, essas expressões sugeriram a liberdade de escolha, a possibilidade do novo/diferente, uma teoria educativa consolidada.

Ainda, observando as unidades de registro, do ponto de vista da análise de conteúdo, foi possível perceber que por meio da semântica, que diz respeito a agrupamentos temáticos e do léxico que classifica palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos, alguns termos se destacaram: transformação social e cultural; comunidade

escolar; convivência respeitosa; aprendizagem; conhecimento; sonho; comunicação; diálogo; sucesso educativo; superação; participação democrática; relação; interação; diversidade; inclusão; coerência social; família e ações educativas de êxito.

Essas expressões estavam intimamente ligadas aos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, que regem Comunidades de Aprendizagem: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Além de fazerem parte do movimento de transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem.

No processo de finalização da análise a respeito do quadro de conceitos, foi possível dizer que as bases fundantes da aprendizagem dialógica em Comunidades de Aprendizagem foram, notadamente, apresentadas. Assim, foi pretendido deixar registrado uma conceitualização sobre CdA que pudesse, de alguma forma, abarcar todas as outras referenciadas no quadro acima.

Comunidades de Aprendizagem é uma proposta de um modelo educacional sob uma prática educativa para uma organização escolar que busca a transformação da escola e do seu entorno, ressignificando os sentidos social e cultural de uma determinada comunidade, baseada na aprendizagem dialógica com vistas a engajar a sociedade da informação desenvolvendo a gestão democrática participativa da comunidade escolar por meio da comunicação, interação, convivência respeitosa mútua, diversidade e inclusão, com o intuito de alcançar sonhos possíveis: superação do fracasso escolar, qualidade máxima de aprendizagem para todos os estudantes(as), participação ativa dos familiares no contexto escolar e o sucesso acadêmico dos estudantes de modo a manter a coerência social transformadora e exitosa.

3.2.1 Análise de conteúdo: exploração das amostras por eixos temáticos

Nesta subseção, foram tratadas as informações encontradas nos produtos selecionados que compuseram o *corpus* da pesquisa. Embora a técnica escolhida para analisar os dados levantados seja a análise de conteúdo de Bardin (1977), é importante dizer que a abordagem metodológica utilizada foi a investigação comunicativa, cujos resultados desta pesquisa foram organizados segundo as dimensões de análise: elementos transformadores e elementos excludentes. De forma analítica, a partir das categorizações desenvolvidas por temas semânticos, conforme define Bardin (1977), compostas por unidades de contexto e unidades de registro que foram dispostas em quadros.

O primeiro eixo de análise referiu-se aos elementos transformadores de Comunidades

de Aprendizagem que demonstraram os pensamentos, as práticas e as efetivações dessa proposta educativa. O segundo eixo, elementos excludentes, tratou das adversidades existentes que dificultaram a realização de Comunidades de Aprendizagem no contexto educacional.

Para uma visão analítica dos resultados se fez necessário, em cada eixo, existir temáticas de análise que discutiram com mais profundidade cada parte do todo. Assim, buscou-se ter informações mais contundentes e específicas a respeito do que se estava investigando e o formato dessa ação, em análise de conteúdo, foi desenvolvido com unidades de contexto e unidades de registro em cada temática estabelecida.

3.2.1.1 Eixo transformador: elementos que colaboram com a potencialização educativa

O eixo de análise transformadora foi constituído por elementos que contribuíram para o desenvolvimento da proposta educativa, Comunidades de Aprendizagem. Nessa perspectiva, as amostras investigadas tiveram papel fundamental no respaldo do objeto desta pesquisa. Desse modo, foi feita a correlação da unidade de registro analisada aos princípios da aprendizagem dialógica, basilares à Comunidades de Aprendizagem, haja vista que na escola transformada, ou em unidades que desenvolveram as AEEs, os princípios dialógicos tendiam a ser consolidados, por isso a eficácia nas ações educativas.

Para compor o eixo transformador propusemos as seguintes temáticas: **1- melhoria da aprendizagem e interação dos atores educacionais; 2- comunicação e diálogo respeitoso; 3- melhores resultados na resolução de conflitos; 4- democratização e participação da família na educação coletiva; 5- transformação com participação da comunidade escolar e do entorno; 6- formação continuada do corpo docente.**

Essas temáticas foram dispostas em quadros, organizados com as seguintes informações: código da amostra, unidade de contexto (identificado com a página da amostra de onde o fragmento foi retirado, para possíveis retornos ao texto) e unidade de registro. Importante ressaltar que as amostras, originalmente, em espanhol ou em inglês, quando dispostas para as unidades de contexto, foram traduzidas para o português. Após a construção de cada quadro informacional foi feita a sua análise.

A primeira temática, melhoria da aprendizagem e participação dos atores educacionais, tratou-se dos resultados que Comunidades de Aprendizagem pôde inferir do cotidiano dos estudantes e de outros atores educacionais existentes nesse contexto educacional. Nessa proposta educativa de processos pedagógicos horizontalizados, acreditou-se que não só o estudante regular da escola pôde alcançar resultados melhores de aprendizado, mas também,

todos os que estiveram envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, foi uma temática imprescindível ao estudo, porque validava o trabalho desenvolvido nesse projeto educativo comunitário. A seguir o quadro referente a primeira temática.

Quadro 10- Eixo Transformador - temática 1: melhoria da aprendizagem e interação dos atores educacionais

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

MELHORIA DA APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO DOS ATORES EDUCACIONAIS		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A1	[...]após os primeiros anos de experiência, os números não só não mais diminuíram, mas aumentaram para 190 alunos em 2010-2011 – mais do que triplicando a taxa de matrícula . [...]o número de alunos ausentes mais os que abandonaram era de 122, em 2009 caiu para 13. (p.50)	triplicando a taxa de matrícula;
A 3	A sala de aula não são os professores, nem as cadeiras, mas o grupo humano que o professor constrói para que todos aprendam de forma significativa . (p. 382) [...]os grupos interativos e as tertúlias literárias, como propostas metodológicas , facilitam o trabalho em sala de aula por meio do trabalho cooperativo e da linguagem igualitária , [...]. Seus objetivos centram-se na educação do trabalho em equipe , no desenvolvimento da capacidade de comunicação , na motivação para a aprendizagem e nos bons resultados acadêmicos , com o comprometimento e a participação de todos para transformar a sala de aula. (p. 384)	grupo humano que o professor constrói; todos aprendam de forma significativa; propostas metodológicas; trabalho cooperativo; linguagem igualitária; trabalho em equipe; capacidade de comunicação; motivação para a aprendizagem; bons resultados acadêmicos; participação de todos para transformar;
A 5	[...] podemos constatar [...] um aumento no desenvolvimento das competências linguísticas do grupo de alunos em que foi realizada a intervenção com grupos interativos . [...] os resultados mostram um grupo significativo de crianças avançando dos níveis “Emergente” e “Não desenvolvido” para um nível de	aumento no desenvolvimento das competências linguísticas; grupos interativos; grupo significativo de crianças avançando;

	<p>desempenho com “Desenvolvimento Satisfatório” nas três dimensões. (Medina; Gajardo, 2012, p. 82). (p. 25)</p> <p>[...] trabalhar com grupos interativos, ao ter em conta as deficiências individuais dos alunos e oferecer uma diversidade de oportunidades de aprendizagem, consegue aumentar os níveis de desenvolvimento que as crianças têm, levando-as a superar as diversas limitações impostas pelos seus contextos familiares. (p. 25)</p> <p>[...]o grupo de crianças que consegue alcançar o “Desenvolvimento Satisfatório” demonstra que as capacidades dos alunos são ótimas, mas necessitam de apoio permanente para desenvolver o seu potencial. (p. 26)</p>	<p>grupos interativos; diversidade de oportunidades de aprendizagem; superar as diversas limitações impostas pelos seus contextos familiares;</p> <p>capacidades dos alunos são ótimas;</p>
A 8	<p>O insucesso escolar diminui na medida em que uma maior informação por parte das famílias sobre a dinâmica da escola facilita o envolvimento e a ajuda dos filhos e filhas nos trabalhos de casa, o que resulta numa melhoria do desempenho escolar. (p. 208)</p>	<p>insucesso escolar diminui; maior informação; envolvimento e a ajuda; melhoria do desempenho escolar;</p>
A 9	<p>[...] a tertúlia permite um ensinar-aprender juntos, a partilha de experiência supera o eixo leitor-livro porque alcança o entendimento do outro. (p. 1971)</p> <p>Pela fala das crianças, a tertúlia contribuiu para a leitura, para gostar de ler, para ler melhor, para aprender novas palavras, de outras culturas. (p. 1972)</p> <p>As AEEs impactam positivamente a aprendizagem dos estudantes sob dois aspectos fundamentais: aprendizagem de conteúdos escolares e convivência mais respeitosa e igualitária. (p. 1976)</p>	<p>tertúlia permite um ensinar-aprender juntos;</p> <p>tertúlia contribuiu para a leitura, para gostar de ler, para ler melhor;</p> <p>AEEs impactam positivamente a aprendizagem de estudantes; aprendizagem de conteúdos escolares; convivência mais respeitosa e igualitária</p>
A 10	<p>[...] os alunos conectam o que eles aprendem com a vida, valorizando o que é feito em sala de aula, como parte da comunidade e de suas referências (avós, pais, irmãos, mais velhos, amigos). (p.131)</p>	<p>os alunos conectam o que eles aprendem com a vida;</p>

A 11	<p>[...]atentou-se para a preocupação da proposta da escola em oferecer aos seus alunos o acesso ao conhecimento acumulado historicamente, através da elaboração dos roteiros de estudo, que são elaborados a partir dos eixos de interesse das crianças e jovens, mas que contemplam todo o conteúdo determinado como base para cada etapa do desenvolvimento. (p. 15)</p>	<p>acesso ao conhecimento acumulado historicamente; roteiros de estudo elaborados a partir dos eixos de interesse das crianças e jovens;</p>
A 13	<p>Com o envolvimento dos adultos no centro educativo, a convivência e os resultados acadêmicos também melhoram, auxiliando no sucesso escolar dos alunos. “o foco é atingir o interesse dos alunos e assim motivá-los ao trabalho acadêmico porque são elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem” (Santacruz e Suárez, 2021, p. 6). (p. 125)</p> <p>“O aluno não só aprende em sala de aula, mas também utiliza todos os espaços que lhe são disponibilizados” (Feliz, Carrascal e Anguita, 2022, p. 70). (p. 126)</p>	<p>envolvimento dos adultos; a convivência e os resultados acadêmicos melhoram sucesso escolar; atingir o interesse dos alunos e assim motivá-los ao trabalho acadêmico;</p> <p>O aluno utiliza todos os espaços que lhe são disponibilizados;</p>
A 14	<p>[...]eles mostraram que se dermos o seu devido valor na sala de aula, eles ficariam felizes em aprender com seus pensamentos e o conhecimento que surge das conversas e nas aulas enquanto participam. (p. 378)</p>	<p>se dermos o seu devido valor na sala de aula ficariam felizes em aprender;</p>
A 15	<p>[...] participação dos familiares ao nível educativo é uma das estratégias destacadas pelo projeto INCLUD-ED que tem demonstrado gerar melhores resultados no aumento da aprendizagem dos alunos, bem como provocar uma melhoria na coesão social. (p. 6)</p> <p>[...]trabalhando a partir de grupos interativos, a aprendizagem é acelerada, uma vez que são criadas interações muito diversas entre os alunos; [...] novos significados são construídos juntos. Através desta forma de organização, demonstrou-se que os alunos se esforçam mais no seu trabalho, a sua motivação e atenção aumentam, e a colaboração realizada entre o voluntário e os alunos dá origem a uma aprendizagem dialógica significativa, que por sua vez aumenta a solidariedade. (p. 7)</p> <p>[...] as tertúlias aumentaram o nível de</p>	<p>participação dos familiares; gerar melhores resultados no aumento da aprendizagem dos alunos;</p> <p>grupos interativos, a aprendizagem é acelerada; novos significados são construídos juntos; alunos se esforçam mais no seu trabalho; motivação e atenção aumentam; aprendizagem dialógica significativa; solidariedade;</p> <p>tertúlias aumentaram o</p>

	<p>participação de todos os alunos e provocaram um aumento nos diálogos que foram aprimorados durante sua implementação. [...] observa-se uma melhoria nos resultados acadêmicos em comparação com cursos anteriores em que não foram implementados. (p. 7)</p> <p>[...]quando são implementadas ações educativas bem-sucedidas, a taxa de evasão está sendo reduzida em centros onde era elevada, permitindo que os alunos concluíssem os estudos. (p. 10)</p> <p>Aqui a diversidade entre os alunos torna-se uma vantagem porque esta organização da sala de aula permite uma educação que faz da diversidade a chave do sucesso, enquanto são implementadas ações apoiadas pela ciência. (Flecha; Soler, 2013; García; Díez, 2015; Mircea; Sordé, 2011; Molina, 2015; Núñez et al., 2017; Valos; Kyriakides, 2013) (p. 11)</p> <p>[...]as intervenções desenvolvidas de acordo com os princípios das Comunidades de Aprendizagem têm um impacto positivo evidente em variáveis objetivas e fáceis de medir, como os resultados acadêmicos em testes de avaliação nacionais ou as taxas de matrícula escolar. (p. 11)</p> <p>[...]as Comunidades de Aprendizagem melhoram substancialmente o sentimento de autoeficácia e motivação dos alunos para a aprendizagem formal. (p. 12)</p>	<p>nível de participação de todos os alunos; aumento nos diálogos; melhoria nos resultados acadêmicos;</p> <p>ações educativas bem-sucedidas, a taxa de evasão está sendo reduzida;</p> <p>diversidade entre os alunos; diversidade a chave do sucesso;</p> <p>intervenções desenvolvidas das Comunidades de Aprendizagem impacto positivo evidente em avaliações nacionais;</p> <p>sentimento de autoeficácia e motivação dos alunos;</p>
A 16	<p>[...] professores, alunos e algumas famílias valorizam a melhoria do desempenho acadêmico, enquanto todos os grupos, os próprios voluntários, expressam que o seu impacto é evidente na inclusão e motivação para o estudo dos alunos. (p. 11)</p>	<p>melhoria do desempenho acadêmico; voluntários, expressam que o seu impacto é evidente na inclusão e motivação;</p>
D 1	<p>[...] grupos interativos se caracterizam por ser uma atividade que oferece aos professores uma forma diferente de se trabalhar em sala de aula, potencializada pelo voluntariado. Uma atividade comprometida com a inclusão de todas as crianças, jovens e pessoas adultas, procurando aumentar suas expectativas e</p>	<p>grupos interativos; forma diferente de se trabalhar; atividade comprometida com a inclusão; aumentar suas expectativas e autoestima;</p>

	<p>autoestima a partir das habilidades comunicativas e interações igualitárias estabelecidas. (p. 64)</p>	<p>habilidades comunicativas e interações igualitárias;</p>
D 2	<p>[...]percebemos que as realizações das atuações educativas de êxito contribuem para mudanças nas práticas dos professores e consequentemente na melhoria das aprendizagens. Podemos relacionar as melhorias nas aprendizagens dos estudantes à participação na biblioteca tutorada e a todo movimento em prol da qualidade da aprendizagem e dos relacionamentos de Comunidades de Aprendizagem ao aumento significativo no IDEB. (p. 141)</p>	<p>atuações educativas de êxito; mudanças nas práticas dos professores; melhoria das aprendizagens; participação na biblioteca tutorada; qualidade da aprendizagem e dos relacionamentos; aumento significativo no IDEB;</p>
D 5	<p>As aprendizagens potencializadas pelas tertúlias são múltiplas, transcendem a dimensão do cognitivo, uma vez que eleva todos os sujeitos participantes a um patamar de ensinantes, gerando um sentimento mútuo em relação ao ensinar e aprender[...] (p. 78)</p> <p>A qualidade das aprendizagens melhora com as contribuições do grupo, pois a diversidade representa riqueza cultural, desta forma, uma aprendizagem pode ser ampliada a partir da perspectiva do outro, contudo não pelo outro, mas sim, com o outro. (p. 78)</p> <p>Em relação a leitura de textos clássicos proporcionada pelas Tertúlias a professora percebe que por serem textos clássicos estes trazem uma contribuição maior ao aprendizado dos alunos, contribuindo com vocabulário e trazendo novas questões e reflexões por não se tratarem de algo comum ao universo contextual deles. (p. 85)</p>	<p>aprendizagens potencializadas pelas tertúlias; eleva todos os sujeitos participantes a um patamar de ensinantes;</p> <p>qualidade das aprendizagens melhora; diversidade representa riqueza cultural;</p> <p>textos clássicos; Tertúlias; contribuição maior ao aprendizado dos alunos; novas questões e reflexões;</p>
D 6	<p>A aprendizagem na Biblioteca Tutorada contribui para uma autonomia dos sujeitos que dela participam, pois, além de aproximar a comunidade e os familiares dos estudantes, oportuniza aos voluntários um tempo mais amplo para compartilharem seus conhecimentos, trocar ideias e vivências. (p. 128)</p>	<p>aprendizagem na Biblioteca Tutorada; autonomia dos sujeitos; oportuniza aos voluntários um tempo mais amplo para compartilharem seus conhecimentos;</p>

D 7	<p>A melhoria da aprendizagem dos alunos que participam dos grupos interativos está associada também ao incentivo e à autonomia, uma vez que estimula a ação participativa e a tomada de decisões para a resolução das atividades. (p. 40)</p> <p>Dotar a aprendizagem de sentido se torna fundamental para que os alunos se sintam instigados a buscar descobertas científicas, sociais e pessoais, possibilitando o conhecimento de mundo e de si mesmo. (p. 41)</p> <p>A partir desses resultados podemos constatar que a melhora observada nos índices de desempenho dos alunos está relacionada com a qualidade das interações que são promovidas durante a atividade. (p. 58)</p>	<p>melhoria da aprendizagem dos alunos; grupos interativos; incentivo e à autonomia; ação participativa e a tomada de decisões;</p> <p>Dotar a aprendizagem de sentido; alunos se sintam instigados a buscar descobertas científicas, sociais e pessoais;</p> <p>melhora observada nos índices de desempenho dos alunos está relacionada com a qualidade das interações;</p>
D 8	<p>Os Grupos Interativos contribuem para explicitar aos pais as expectativas de estudo, aprendizagem, dedicação e desenvolvimento que os profissionais têm em relação aos alunos. As altas expectativas que a escola tem a respeito dos filhos, sem pressupor que não alcançarão altos rendimentos, mas ao contrário, aumentando as oportunidades educacionais dos alunos, explicitam aos pais, o quanto a escola acredita na educação de cada criança. (p. 56)</p> <p>[...] as professoras relatam gostar do formato do GI, pois na troca entre alunos, professores e pais dos alunos, os alunos, além de apreciarem diferentes pontos de vistas e intervenções, têm uma devolutiva mais imediata do seu processo de aprendizagem. (p. 71)</p> <p>Também o clima escolar positivo e altas expectativas de aprendizagem dos alunos impulsiona os profissionais da escola para uma constante busca por melhores estratégias e, conseqüentemente, melhores resultados. (p. 72)</p> <p>As professoras relataram também que os GI são propostas que otimizam o tempo em sala de aula. Nesse sentido eles são apreciados sobretudo porque, [...] os GI são bastante operacionais. Nesse formato há a possibilidade</p>	<p>Grupos Interativos; explicitar aos pais as expectativas de estudo, aprendizagem, dedicação e desenvolvimento; altas expectativas aumentando as oportunidades educacionais dos alunos;</p> <p>as professoras relatam gostar do formato do GI; têm uma devolutiva mais imediata do seu processo de aprendizagem;</p> <p>clima escolar positivo e altas expectativas de aprendizagem; impulsiona os profissionais da escola; melhores resultados;</p> <p>GI são propostas que otimizam o tempo em sala de aula; possibilidade de planejar de três a cinco atividades</p>

	de planejar de três a cinco atividades concomitantes para os alunos. (p. 72)	concomitantes;
D 9	<p>Da mesma forma que na Tertúlia Literária Dialógica, nos Grupos Interativos observados, também foi possível registrar a ocorrência de alguns processos cognitivos, como o de integrar e gerar inferência, que exigiu dos estudantes a conexão de diferentes partes do texto, incluindo texto não verbal, bem como do processo de avaliar qualidade e credibilidade, o qual demanda que os estudantes mensurem se as informações de um texto são imparciais. (p. 89)</p> <p>Ademais, por serem atividades realizadas, por escrito, por todos os estudantes, o GI oferece registros e mais dados empíricos e mensuráveis sobre o desempenho acadêmico dos estudantes [...] (p. 93)</p> <p>[...] Tertúlias Literárias Dialógicas, na perspectiva dos estudantes, contribuem para a promoção de habilidades específicas da leitura, bem como para o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo fundamental o respeito aos princípios da aprendizagem dialógica para a realização da atividade, de modo que os estudantes atribuam mais sentido a ela e participem de forma mais efetiva. (p. 101)</p> <p>[..] um aspecto transformador da TLD elencado pelo professor, decorrente do funcionamento e das bases teórico-metodológicas da AEE (aprendizagem dialógica), é o empoderamento que a leitura de textos clássicos pode promover, ao ir contra estigmas sociais que julgam que apenas determinados grupos sociais estão aptos a acessarem tais leituras. (p. 112)</p>	<p>Tertúlia Literária Dialógica, nos Grupos Interativos; integrar e gerar inferência; avaliar qualidade e credibilidade;</p> <p>GI oferece registros e mais dados empíricos e mensuráveis sobre o desempenho acadêmico dos estudantes; Tertúlias Literárias Dialógicas; promoção de habilidades específicas da leitura; desenvolvimento de habilidades sociais; estudantes atribuam mais sentido a ela e participem de forma mais efetiva;</p> <p>aspecto transformador da TLD; empoderamento que a leitura de textos clássicos pode promover;</p>
D 10	<p>Como elementos transformadores temos o Grupo interativo como dinamizador da aula e potencializador da aprendizagem dos estudantes (mencionado 11 vezes), o que indica a potência dessa atividade em fomentar uma aula mais proveitosa, mais dinâmica, mais rica no sentido do trabalho pedagógico, o que acaba por potencializar a aprendizagem dos estudantes, que são desafiados a estarem envolvidos por mais tempo num trabalho</p>	<p>Grupo interativo como dinamizador da aula e potencializador da aprendizagem dos estudantes; aula mais proveitosa, mais dinâmica, mais rica no sentido do trabalho pedagógico; potencializar a</p>

	<p>intelectual intenso, mediatizado por outros sujeitos, signos e instrumentos. (p. 123)</p> <p>É uma chance de rever conteúdos no diálogo com outros sujeitos, [...]; uma oportunidade de sentir-se “livre” na aula, podendo dialogar com os colegas, trabalhar em grupo, mas também tendo que se responsabilizar pela própria aprendizagem e a outros, sendo solidário, sabendo dialogar e respeitando as diferenças, daí a “melhora de comportamento”; e ainda é uma chance de se sentir capaz, de finalizar os exercícios, de ser impulsionado a pensar com maior agilidade. (p. 124)</p> <p>Como elementos transformadores houve a percepção de avanço na aprendizagem geral dos estudantes[...]percepção de avanço no domínio da leitura dos estudantes [...] percepção de avanço na oralidade dos estudantes [...] Avanço na produção escrita dos estudantes [...] percepção de aceleração na realização das atividades [...] Percepção de igualdade de resultados entre estudantes [...] percepção de avanço também na aprendizagem geral dos voluntários [...] para além da convivência uns com os outros, pois foram fortemente ressaltadas as contribuições do G.I. para a melhoria, e até mesmo para a efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares, tanto para os estudantes, como também para os voluntários. (p. 134)</p>	<p>aprendizagem dos estudantes;</p> <p>chance de rever conteúdos no diálogo; sentir-se “livre” na aula; responsabilizar pela própria aprendizagem e a outros; sabendo dialogar e respeitando as diferenças; impulsionado a pensar com maior agilidade;</p> <p>avanço na aprendizagem geral; domínio da leitura; avanço na oralidade; Avanço na produção escrita; aceleração na realização das atividades; igualdade de resultados entre estudantes; aprendizagem geral dos voluntários; efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares;</p>
D 12	<p>[...] nas Tertúlias Literárias Dialógicas, os estudantes desenvolvem leitura e escrita de alta qualidade, em virtude da presença de obras de autores clássicos, e, além de aprenderem novos vocabulários, ampliam o entendimento por meio dos diálogos igualitários. Assim, os estudantes, ao construírem entendimentos, passam a ter autonomia para decidir como serão as suas vidas no futuro[...] (p. 120)</p> <p>[...] salienta-se a contribuição das Tertúlias Literárias Dialógicas, dos Grupos Interativos e da Biblioteca Tutorada para a formação dos alunos como atores, como participantes efetivos do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como receptores passivos do conhecimento. (p. 186)</p>	<p>Tertúlias Literárias Dialógicas; leitura e escrita de alta qualidade; novos vocabulários; autonomia;</p> <p>contribuição das Tertúlias Literárias Dialógicas, dos Grupos Interativos e da Biblioteca Tutorada; participantes efetivos do processo de ensino-aprendizagem;</p>

Uma das premissas de Comunidades de Aprendizagem era a máxima aprendizagem para todos os estudantes, haja vista que o foco estava no ser humano que aprende e não no conteúdo a ser aprendido. Em CdA não havia protagonismo no aprendizado, mas sim, horizontalidade nos processos educativos, porque todos (as) puderam aprender em suas distintas funções dentro do contexto escolar. De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 a educação é para todos e por isso é preciso alcançar todas as pessoas.

Ainda sobre o aprender, os seres humanos desenvolveram a aprendizagem nas interações com o outro, com o meio e com o conhecimento sistematizado acumulado se tornando um processo histórico-sociocultural. Ao pensar nisso, para a análise desta temática, melhoria da aprendizagem e participação dos atores educacionais, fizemos as intersecções entre as unidades de registro das amostras selecionadas e alguns dos princípios da aprendizagem dialógica, basilares à Comunidades de Aprendizagem.

A melhoria de aprendizagem na perspectiva do **princípio da transformação** foi apresentada nas amostras A3 (participação de todos para transformar), A5 (superar as diversas limitações impostas pelos seus contextos familiares), D1 (grupos interativos; forma diferente de se trabalhar), D2 (mudanças nas práticas dos professores), D5 (eleva todos os sujeitos participantes a um patamar de ensinantes), D6 (Biblioteca Tutorada; autonomia dos sujeitos), D7 (grupos interativos; incentivo e à autonomia; ação participativa e a tomada de decisões), D8 (têm uma devolutiva mais imediata do seu processo de aprendizagem; impulsiona os profissionais da escola), D9 (empoderamento que a leitura de textos clássicos pode promover), D10 (aula mais proveitosa, mais dinâmica, mais rica no sentido do trabalho pedagógico; sentir-se “livre” na aula; responsabilizar pela própria aprendizagem e a outros).

Ao tratar de mudanças no mundo escolar, foi inevitável lidar com muitas quebras de paradigmas, que por vezes não eram bem-vistas, muito pelo contrário, normalmente rejeitadas. Por isso, que em Comunidades de Aprendizagem, escolas transformadas, esse movimento se tornou mais fácil de acontecer, haja vista que 80 % dos atores escolares decidiram pela transformação, caso contrário isso não teria ocorrido. Mesmo assim, o processo de transformação foi um desafio, mas ao ser respeitado trouxe resultados significativos, não só para os estudantes, como também para toda a comunidade escolar envolvida, além do entorno. Para isso, as AEEs foram o fio condutor das transformações educativas nas Comunidades de Aprendizagem e em unidades escolares não transformadas que as praticavam.

Sobre o **princípio da dimensão instrumental**, as amostras que melhor representaram a melhoria de aprendizagem eram: A5 (aumento no desenvolvimento das competências linguísticas), A8 (insucesso escolar diminui na medida em que uma maior informação por parte

das famílias), A9 (tertúlia contribuiu para a leitura, para gostar de ler, para ler melhor), A11 (acesso ao conhecimento acumulado historicamente), A 15 (grupos interativos, a aprendizagem é acelerada; melhoria nos resultados acadêmicos; impacto positivo evidente em avaliações nacionais), A16 (melhoria do desempenho acadêmico) D2 (melhoria das aprendizagens; participação na biblioteca tutorada; qualidade da aprendizagem e dos relacionamentos; aumento significativo no IDEB).

Ainda sobre as amostras, havia a D5 (qualidade das aprendizagens melhora; Tertúlias; contribuição maior ao aprendizado dos alunos), D8 (Grupos Interativos melhores resultados; possibilidade de planejar de três a cinco atividades concomitantes), D9 (integrar e gerar inferência; avaliar qualidade e credibilidade; GI oferece registros e mais dados empíricos e mensuráveis sobre o desempenho acadêmico dos estudantes), D10 (potencializar a aprendizagem dos estudantes; chance de rever conteúdos no diálogo; avanço na aprendizagem geral; domínio da leitura; avanço na oralidade; Avanço na produção escrita; aceleração na realização das atividades;), D12 (Tertúlias Literárias Dialógicas; leitura e escrita de alta qualidade; novos vocabulários; autonomia).

As AEEs pedagógicas voltadas ao aprendizado, desenvolvidas nas escolas que foram transformadas ou não em Comunidades de Aprendizagem, em sua maioria representadas por Grupos interativos, Biblioteca Tutorada e Tertúlias Literárias Dialógicas contribuíram de forma significativa para o aprendizado dos estudantes e dos demais atores participantes. Isso reverberou em resultados acadêmicos mensurados em avaliações internas e externas que os estudantes participaram. Os resultados de sucesso decorreram de muito empenho, dedicação e intencionalidade político social viabilizados pelas práticas pedagógicas planejadas, estruturadas e dirigidas pela equipe escolar no interior das escolas e para além delas, com apoio e conscientização crítica da importância da aprendizagem para a emancipação do ser humano.

Ao se tratar do **princípio da criação de sentido**, a melhoria da aprendizagem foi vista nas amostras A1 (triplicando a taxa de matrícula), A3 (motivação para a aprendizagem), A10 (os alunos conectam o que eles aprendem com a vida), A11 (roteiros de estudo elaborado a partir dos eixos de interesse das crianças e jovens), A13 (o foco é atingir o interesse dos alunos e assim motivá-los ao trabalho acadêmico), A15 (participação dos familiares gera melhores resultados no aumento da aprendizagem dos alunos; alunos se esforçam mais no seu trabalho; motivação e atenção aumentam; sentimento de autoeficácia e motivação dos alunos;), D1 (aumentar suas expectativas e autoestima), D7 (alunos se sintam instigados a buscar descobertas científicas, sociais e pessoais), D8 (aumentando as oportunidades educacionais dos alunos, explicitam aos pais, o quanto a escola acredita na educação de cada criança), D9 (estudantes

atribuam mais sentido a ela e participem de forma mais efetiva).

Os estudantes, os familiares, os atores escolares como um todo ao se depararem com ações educativas que faziam sentido no seu contexto social, na sua realidade eminente conseguiram conceber possibilidades que até então, não existiam e isso os motivaram a serem mais, por consequência, melhores resultados acadêmicos se apresentaram, pois havia uma perseverança de conquista do aprender para ser mais.

Isso também, foi possível evidenciar ao se deparar com a diminuição do abandono escolar e em muitos casos, quando a comunidade percebia os resultados alcançados, havia o aumento de matrículas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 define que todas as pessoas entre 04 e 17 anos frequentem a escola, além de criar possibilidades de retorno à escolarização daqueles que não estiveram presentes na escola na idade adequada por motivos variados. Por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino básica, para quem não conseguiu concluir os estudos na idade certa, permite que jovens e adultos retomem e finalizem os estudos. Essa política pública tem como objetivo superar o analfabetismo e elevar a escolaridade.

Do ponto de vista do **princípio da solidariedade**, a melhoria da aprendizagem foi representada pelas amostras A3 (grupo humano que o professor constrói; todos aprendem de forma significativa), A8 (facilita o envolvimento e a ajuda dos filhos e filhas), A9 (tertúlia permite um ensinar-aprender juntos), A13 (o envolvimento dos adultos no centro educativo a convivência e os resultados acadêmicos também melhoram), A 15 (novos significados são construídos juntos), D6 (oportuniza aos voluntários um tempo mais amplo para compartilharem seus conhecimentos), D7 (melhora observada nos índices de desempenho dos alunos está relacionada com a qualidade das interações), D9 (as Tertúlias Literárias Dialógicas contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais), D12 contribuição das Tertúlias Literárias Dialógicas, dos Grupos Interativos e da Biblioteca Tutorada tem alunos participantes efetivos do processo de ensino-aprendizagem).

Nesse sentido, foi possível afirmar que quando os seres humanos, independente de escolarização, idade, gênero, raça, trabalharam em conjunto, de mãos dadas para um mesmo propósito, ao utilizarem os meios possíveis e a disposição para o aprendizado em que toda a comunidade escolar estivesse envolvida no processo de forma solidária e contributiva, os resultados eram eficazes.

Ainda no que tange a melhoria da aprendizagem, sob o olhar do **princípio da igualdade das diferenças** tínhamos as amostras A5 (grupos interativos; diversidade de oportunidades de aprendizagem;), A14 (se dermos o seu devido valor na sala de aula ficariam felizes em

aprender), A 15 (tertúlias aumentaram o nível de participação de todos os alunos; diversidade entre os alunos; chave do sucesso), A16 (voluntários, expressam que o seu impacto é evidente na inclusão e motivação), D1 (atividade compromissada com a inclusão), D5 (diversidade representa riqueza cultural), D10 (sabendo dialogar e respeitando as diferenças; igualdade de resultados entre estudantes).

A aprendizagem tornou-se mais rica e fértil quando houve grupos que entrelaçaram conhecimentos advindos do saber sistematizado e do cultural. A tendência nesses grupos de seres variados, cada qual com sua importância na sociedade, foi de sucesso, porque são iguais nas diferenças e por isso, o respeito mútuo articulado com o diálogo igualitário proposto em Comunidades de Aprendizagem, voltado para a aprendizagem, apresentou um efeito cascata nos resultados acadêmicos dos estudantes.

A próxima temática a ser tratada é a comunicação e diálogo respeitoso, por acreditar que por meio do diálogo se conquista o mundo dos sonhos, do convívio, do respeito, da dignidade e do aprender. E por isso, os participantes do contexto escolar, que vão além dos estudantes e professores, pois trata-se de toda uma comunidade escolar e do entorno, precisam entender como esse processo de comunicação pode interferir nos resultados escolares, familiares e adjacentes. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 11- Eixo Transformador – temática 2: comunicação e diálogo respeitoso

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

COMUNICAÇÃO E DIÁLOGO RESPEITOSO		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 2	[...] as comissões mistas e a gestora de trabalho ganham destaque. O espaço dialógico do qual participaram as mães , assim como muitos outros deles, adquire maior relevância , uma vez que muitas delas nunca puderam estar na escola . (p. 12)	comissões mistas e a gestora de trabalho; espaço dialógico do qual participaram as mães; adquire maior relevância nunca puderam estar na escola;
A 3	Este projeto distingue-se por ser um compromisso com a aprendizagem dialógica , com a convivência democrática e solidária [...] Diálogo que se caracteriza por ser constante por exigir a contribuição de todos aqueles que estão em contacto permanente com os alunos. (p. 381)	compromisso com a aprendizagem dialógica; convivência democrática e solidária; Diálogo constante;
A 6	Algumas características podem atuar como “elementos centrais específicos” (Guksey, 2009, p. 229) que são recriados em cada contexto através do diálogo igualitário e da interação dentro de toda a comunidade . Como consequência, esta não é uma abordagem de cima para baixo, mas cria um diálogo de postura que contribui para a transferibilidade das Comunidades de Aprendizagem. (p. 53) [...]os diálogos e as decisões basearam-se em contrastar o conhecimento científico disponível com o conhecimento existente em cada contexto fornecidos pelos professores e pela comunidade[...] oportunidade para o professores a desenvolverem relações mais igualitárias (p. 54)	cada contexto; diálogo igualitário e da interação dentro de toda a comunidade; diálogo de postura; diálogos e as decisões; conhecimento científico; conhecimento existente em cada contexto; oportunidade; relações mais igualitárias;
A 7	Nessa perspectiva, a realidade social é entendida como uma construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa através da interação entre pessoas , e onde a estratégia de construção do conhecimento reside no diálogo . (p. 99)	realidade social; construção humana; interação entre pessoas; diálogo;
A 8	[...]também consideram que a linguagem	linguagem dialógica

	dialógica utilizada no centro transcende toda a comunidade , pois em seus lares eles se unem na prática. A relação que a professora mantém com as famílias é fluida e próxima (p. 210)	transcende toda a comunidade; relação com as famílias é fluida e próxima;
A 9	Destarte, a perspectiva dialógica de aprendizagem , que ganha corpo na escola pela realização das AEEs tem caráter de sonho [...] as AEEs ampliam o repertório de alternativas para a construção de um currículo também dialógico, feito a muitas mãos , e de uma escola e uma sociedade mais justas e democráticas . (p. 1976)	perspectiva dialógica de aprendizagem das AEEs tem caráter de sonho; AEEs ampliam alternativas de um currículo também dialógico, feito a muitas mãos; escola e uma sociedade democráticas;
A 10	Os alunos priorizaram a formação de famílias e a criação de grupos interativos [...] gerando assim um espaço de diálogo igualitário onde a voz dos pais, filhos e professores foi ouvida de uma forma democrática , conseguindo a transformação de toda a comunidade , aceitando a igualdade nas diferenças e valorizando a dimensão instrumental da educação a partir de formas não violentas agrupamento tradicional de estudantes em que a solidariedade é possível . (p. 131)	alunos priorizaram a formação de famílias e a criação de grupos interativos; espaço de diálogo igualitário; ouvida de uma forma democrática; transformação de toda a comunidade; igualdade nas diferenças e valorizando a dimensão instrumental; solidariedade é possível;
A 11	Percebe-se como o diálogo fundamenta as relações da escola , ele pode ser considerado o germen da escola, pois é a partir dele que as relações acontecem , que os sujeitos aprendem , que a autonomia e emancipação são conquistadas . (p. 16)	diálogo fundamenta as relações da escola; relações acontecem; sujeitos aprendem; autonomia e emancipação são conquistadas;
A 12	[...]a escuta atenciosa é a parte necessária do diálogo que requer postura de respeito, amor, humildade, tolerância , entre outras qualidades em relação à fala do outro que vão sendo construídas nessa prática democrática de escutar . (p. 16) [...]vale ressaltarmos que essa aproximação entre os sujeitos no processo dialógico não os torna iguais; pelo contrário, destaca suas singularidades e proporciona seu crescimento como pessoas à medida que aprendem um com o outro e relacionam-se dialogicamente. (p. 17)	escuta atenciosa; diálogo; postura de respeito, amor, humildade, tolerância; prática democrática de escutar; processo dialógico destaca suas singularidades e proporciona seu crescimento como pessoas;

	<p>Apostamos na capacidade de ação, de linguagem, de reflexividade e de transformação de cada pessoa, que, por meio da comunicação e da intercomunicação, possa desenvolver seus argumentos e sua aprendizagem em condições de igualdade desde a perspectiva de um processo educativo humanizador. (p. 19)</p>	<p>capacidade de ação, de linguagem, de reflexividade e de transformação de cada pessoa; comunicação e da intercomunicação; aprendizagem em condições de igualdade; processo educativo humanizador;</p>
A 14	<p>[...] modelo dialógico de aprendizagem é um passo em frente para que sejam participantes e atores de aprendizagem, a transformação da escola formada não só em conhecimento, mas para sociedade, reconhece uma intensidade no campo educacional para construir novas estratégias de aprendizagem focadas em realidade, com pensamento crítico e reflexivo. (p. 379)</p>	<p>modelo dialógico de aprendizagem; transformação da escola formada não só em conhecimento, mas para sociedade; aprendizagem focadas em realidade, com pensamento crítico e reflexivo;</p>
A 15	<p>[...]aumentar o diálogo e a comunicação entre a família e a escola ajuda a resolver problemas tanto acadêmicos como comportamentais. [...]. (p. 6)</p> <p>Essa participação reduziu problemas disciplinares, melhorou o comportamento dos alunos e promoveu um clima de aprendizagem e convivência. (p. 7)</p> <p>[...](GARCÍA et al., 2017), o fato de a transformação em comunidade de aprendizagem ser uma decisão de toda a equipa educativa (e não uma imposição externa de algum agente externo), favorece a produção de processos de reflexão que resultam em mudanças planejadas nas práticas educativas. (p. 12)</p>	<p>diálogo e a comunicação entre a família e a escola ajuda a resolver problemas;</p> <p>participação reduziu problemas disciplinares; promoveu um clima de aprendizagem e convivência;</p> <p>transformação decisão de toda a equipa educativa; mudanças planejadas nas práticas educativas;</p>
D 1	<p>Observa-se que por meio do diálogo, diferentes ações são praticadas na busca pela garantia dos direitos humanos, do direito de todas as pessoas serem mais, incluindo-se nele a escolaridade como direito de todos. (p. 66)</p>	<p>por meio do diálogo garantia dos direitos humanos, do direito de todas as pessoas serem mais;</p>

D 2	<p>As pessoas se tornaram mais abertas a ouvirem, e a perceberem os outros, isso refletiu em uma maior participação dos pais na escola. (p. 135)</p> <p>Para a aluna as pessoas passaram a ser mais compreensivas e solidárias. Ela sentiu que os professores se importavam realmente com os alunos! (p. 135)</p>	<p>abertas a ouvirem, e a perceberem os outros; maior participação dos pais na escola;</p> <p>passaram a ser mais compreensivas e solidárias; professores se importavam realmente com os alunos;</p>
D 3	<p>É consenso entre as participantes que as Comissões são fundamentais e abrem espaços para o diálogo. Neste sentido, as Comissões representam uma nova forma de organizar as práticas burocráticas e pedagógicas da escola. (p. 46)</p>	<p>Comissões são fundamentais e abrem espaços para o diálogo;</p>
D 5	<p>Nesse novo contexto, agora dialógico, a docente permite aos sujeitos serem mais, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem bidirecional, mais igualitário e solidário. A criação de sentido é, desta forma, favorecida pelas relações dialógicas que respeitam e valorizam a diversidade cultural de cada sujeito. (p. 76)</p> <p>[...]a docente reflete que passou por uma transformação após o curso de formação, e que continua se transformando a cada dia através do diálogo que mantém com os alunos no decorrer de suas aulas. Antes ela não costumava ouvir os alunos, não percebia que estes poderiam também dizer coisas interessantes e colaborar significativamente com a aula. (p. 77)</p>	<p>novo contexto, agora dialógico; processo de ensino e aprendizagem bidirecional; igualitário e solidário; criação de sentido; favorecida pelas relações dialógicas que respeitam e valorizam;</p> <p>transformação após o curso de formação; transformando a cada dia através do diálogo; Antes ela não costumava ouvir os alunos;</p>

D 6	<p>Essas relações extraclases fortalecem esse diálogo, pois permitem que haja a ruptura de aulas com metodologias tradicionais, e a Biblioteca é esse espaço dialógico. (p. 109)</p> <p>A Biblioteca Tutorada é um espaço no qual há troca de conhecimentos, de consolidação do respeito e de aprendizagens ilimitadas, na Biblioteca os estudantes e voluntários aprendem uns com os outros. (p. 111)</p> <p>Quando conhecemos a realidade que nos cerca, conseguimos nos preocupar não apenas conosco, e sim com todos que fazem parte do nosso cotidiano, e o diálogo é o ponto central nessas relações. (p. 112)</p> <p>Quando dialogamos, construímos e compartilhamos conhecimentos, o diálogo possibilita que haja uma Participação Igualitária entre os alunos e com a comunidade escolar de entorno ou regiões próximas à instituição escolar na qual se considera os sujeitos sendo capazes de linguagem e ação. Por meio do Diálogo Igualitário também as diferenças são respeitadas, as relações são horizontais. (p. 112)</p>	<p>relações extraclases fortalecem esse diálogo; Biblioteca é esse espaço dialógico;</p> <p>Biblioteca Tutorada; troca de conhecimentos, de consolidação do respeito e de aprendizagens ilimitadas; aprendem uns com os outros;</p> <p>conseguimos nos preocupar não apenas conosco; diálogo é o ponto central nessas relações;</p> <p>construímos e compartilhamos conhecimentos; diálogo possibilita participação Igualitária entre os alunos e com a comunidade escolar de entorno; diferenças são respeitadas, as relações são horizontais;</p>
D 7	<p>[...]importância da organização heterogênea e interacionista ocasionada nos Grupos Interativos, corroborando na premissa de que quanto maior o ato comunicativo existente entre os atores que participam desse modelo educacional maior será o desempenho e êxito dos envolvidos. (p. 41)</p> <p>Os alunos passam a ter como base formativa a solidariedade e o diálogo, de modo a propiciar um ensino e aprendizagem apoiado em argumentos críticos que visam atingir um consenso e decidir coletivamente o melhor para todos. (p. 42)</p>	<p>organização heterogênea e interacionista; Grupos Interativos; quanto maior o ato comunicativo maior será o desempenho e êxito;</p> <p>base formativa a solidariedade e o diálogo; aprendizagem apoiado em argumentos críticos; decidir coletivamente;</p>

D 8	Os pais e mães entrevistados acreditam que o vínculo com o professor e outros funcionários da escola é incentivado no GI , pois nessa ocasião eles têm a chance de interagir e construir vínculos com esses profissionais . (p. 64)	vínculo com o professor e outros funcionários da escola é incentivado no GI; interagir e construir vínculos com esses profissionais;
D 10	Isto é, o G.I. torna possível a efetivação da interação e do diálogo entre os/as estudantes e demais pessoas da comunidade, possibilitando que desenvolvam a inteligência cultural, buscando a transformação e melhorando o aprendizado da dimensão instrumental. (p.121)	G.I. torna possível a efetivação da interação e do diálogo; desenvolvam a inteligência cultural, buscando a transformação e melhorando o aprendizado;

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O diálogo foi constituído por elementos como comunicação, escuta, saberes, criatividade e respeito mútuo que se tornaram imprescindíveis ao ser humano e sua construção histórico sociocultural. Em Comunidades de Aprendizagem a ação de dialogar elevou as condições de convivência respeitosa ao topo da pirâmide por se tratar da base de construção da confiança entre as pessoas. Para que houvesse consenso argumentativo válido na tomada de decisões, foram desenvolvidas dentro das unidades educativas, a promoção da participação, a resolução de conflitos e a construção de conhecimento entre os participantes.

Ao analisar essa temática, comunicação e diálogo respeitoso, foi feito uso dos princípios da aprendizagem dialógica para nortear os trabalhos. Dentre eles, os mais evidentes são o diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Em todas as amostras selecionadas nessa temática o **princípio do diálogo igualitário** esteve presente, A2 (comissões mistas e a gestora de trabalho; espaço dialógico do qual participaram as mães), A3 (compromisso com a aprendizagem dialógica; convivência democrática e solidária; Diálogo constante), A6 (diálogo igualitário e da interação dentro de toda a comunidade), A7 (realidade social; construção humana; interação entre pessoas; diálogo), A8 (relação com as famílias é fluida e próxima), A9 (escola e uma sociedade democráticas), A 10 (alunos priorizaram a formação de famílias e a criação de grupos interativos; espaço de diálogo igualitário; ouvida de uma forma democrática), A11 (diálogo fundamenta as relações da escola; relações acontecem; sujeitos aprendem), A12 (escuta atenciosa; diálogo; postura de respeito, amor, humildade, tolerância; prática democrática de escutar), A14 (modelo dialógico de aprendizagem), A15 (diálogo e a comunicação entre a

família e a escola; participação reduziu problemas disciplinares; promoveu um clima de aprendizagem e convivência).

Mais algumas amostras que dizem respeito a esse princípio, D1 (por meio do diálogo garantia dos direitos humanos, do direito de todas as pessoas serem mais), D2 (abertas a ouvirem, e a perceberem os outros; maior participação dos pais na escola), D3 (Comissões são fundamentais e abrem espaços para o diálogo), D5 (novo contexto, agora dialógico; processo de ensino e aprendizagem bidirecional), D6 (relações extraclasse fortalecem esse diálogo; Biblioteca é esse espaço dialógico), D7 (aprendizagem apoiado em argumentos críticos; decidir coletivamente), D8 (vínculo com o professor e outros funcionários da escola é incentivado no GI; interagir e construir vínculos com esses profissionais), D10 (G.I. torna possível a efetivação da interação e do diálogo).

O diálogo, além de fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promoveu os processos democráticos que foram construídos a partir da comunicação por meio do diálogo respeitoso entre os participantes da comunidade escolar e do entorno. Para isso, existiam desdobramentos estruturados em forma de Comissões Mistas que acabaram juntando variados segmentos de atores educacionais para organizar, orientar e dirigir, coletivamente, o ambiente escolar em todas as suas dinâmicas acreditando que esse movimento de solidariedade pudesse contribuir efetivamente na interação e resultados esperados em Comunidades de Aprendizagem.

A temática, comunicação e diálogo respeitoso, no que diz respeito ao **princípio da inteligência cultural** foi encontrado nas amostras A6 (diálogos e as decisões; conhecimento científico; conhecimento existente em cada contexto; oportunidade; relações mais igualitárias), D6 (Biblioteca Tutorada; troca de conhecimentos, de consolidação do respeito e de aprendizagens ilimitadas; aprendem uns com os outros), D10 (desenvolvam a inteligência cultural, buscando a transformação e melhorando o aprendizado).

O diálogo respeitoso possibilitou uma comunicação clara e coesa entre as pessoas que tinham conhecimentos diferentes, alguns científicos, outros por experiência de vida. Também, foi uma oportunidade para se construir relações mais igualitárias, trocando conhecimentos e desenvolvendo aprendizagens, que até então, eram cerceadas. Isso promoveu a transformação de todos (as) em um universo repleto de saberes que precisavam ser expandidos.

Do ponto de vista do **princípio da transformação**, a temática, comunicação e diálogo respeitoso, estava presente nas amostras A8 (língua dialógica transcende toda a comunidade;), A10 (transformação de toda a comunidade), A11 (autonomia e emancipação são conquistadas), A12 (capacidade de ação, de linguagem, de reflexividade e de transformação de cada pessoa), A14 (transformação da escola formada não só em conhecimento, mas para

sociedade), A15 (conversão decisão de toda a equipa educativa; mudanças planejadas nas práticas educativas), D5 (transformação após o curso de formação; transformando a cada dia através do diálogo).

A transformação foi fundada na reflexão sobre as ações vistas e praticadas por cada pessoa. Em coletivo, a reverberação foi estendida a um maior contingente, não só dentro da escola, como também em toda a comunidade. Por isso o diálogo foi tão importante, afinal, por meio dele, chegou-se a consensos decisórios que causaram mudanças planejadas nas práticas educativas do cotidiano escolar. Uma transformação feita por/para pessoas desta comunidade.

Na temática comunicação e diálogo respeitoso, sob a perspectiva do **princípio da criação de sentido**, tínhamos as amostras A2 (adquire maior relevância nunca puderam estar na escola), A12 (processo educativo humanizador), A14 (aprendizagem focadas em realidade, com pensamento crítico e reflexivo), D2 (professores se importavam realmente com os alunos!), D5 (criação de sentido; favorecida pelas relações dialógicas que respeitam e valorizam).

Ao fazer uso da comunicação aberta em Comunidades de Aprendizagem, de modo bidirecional entre escola e comunidade, percebeu-se práticas, que até então, não existiam. Nesse sentido, as famílias sentiram-se pertencentes ao contexto escolar, os estudantes começaram a ser vistos como pessoas aprendentes nesse ambiente, as relações se tornaram mais relevantes, as aprendizagens fizeram parte da realidade vigente de cada participante, tanto do docente, quanto do discente, e assim se deu a criação de sentido nesse espaço educativo.

Quando o assunto é o **princípio da solidariedade**, na temática comunicação e diálogo respeitoso, as amostras representadas foram A9 (AEEs ampliam alternativas de um currículo também dialógico, feito a muitas mãos;), A10 (solidariedade é possível), D2 (passaram a ser mais compreensivas e solidárias), D5 (igualitário e solidário), D6 (conseguimos nos preocupar não apenas conosco; diálogo é o ponto central nessas relações), D7 (base formativa a solidariedade e o diálogo).

A solidariedade foi baseada em aprender e contribuir com o outro respeitando sua singularidade e fazendo uso da empatia para se relacionar por meio da comunicação e diálogo respeitoso. Ao se preocupar com as questões alheias e refletir sobre elas, procurando uma forma de contribuir com o próximo, a solidariedade era praticada. Em Comunidades de Aprendizagem as AEEs foram construídas por muitas mãos adotando práticas voluntárias.

No que tange o **princípio da igualdade de diferenças**, nesta temática, as amostras representadas foram A10 (igualdade nas diferenças), A12 (processo dialógico destaca suas singularidades e proporciona seu crescimento como pessoas; aprendizagem em condições de igualdade), D6 (construímos e compartilhamos conhecimentos; diálogo possibilita participação

Igualitária entre os alunos e com a comunidade escolar de entorno; diferenças são respeitadas, as relações são horizontais), D7 (organização heterogênea e interacionista; Grupos Interativos; quanto maior o ato comunicativo maior será o desempenho e êxito).

Ao buscar o consenso na tomada de decisões, por meio do diálogo, o objetivo não foi a uniformização do pensamento, mas sim, um movimento comunicativo onde aprenderam a pensar juntos de forma respeitosa, ainda que com diferentes percepções do mundo. O diálogo foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois foi a forma mais genuína do professor (a) conhecer o (a) estudante e vice-versa. Por meio dessa troca, ele exerceu a função de criação de consciência e de compartilhamento de significado sobre a realidade sócio-histórica cultural de ambos.

Outro assunto importante nas unidades escolares foram os conflitos do cotidiano que causavam variados problemas dentro e fora das escolas, esses por sua vez, eram obstáculos para se alcançar os resultados acadêmicos esperados, além das ações violentas que estavam ocorrendo nas mais diversas instituições escolares. E por isso propusemos uma temática para tratar desse tema, denominada, melhores resultados na resolução de conflitos. A seguir um quadro informacional a respeito disso.

Quadro 12- Eixo Transformador - Temática 3- melhores resultados na resolução de conflitos
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

MELHORES RESULTADOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 3	<p>Com esse trabalho em equipe, as relações entre alunos e professores são fortalecidas, melhorando assim o clima do centro. O papel do professor muda: embora ainda seja responsável, tem que planejar, acompanhar, negociar mais. As competências de ajuda entre pares são desenvolvidas e os efeitos são visíveis noutras sessões, especialmente quando se trabalha em grupos sem adultos. (p. 384)</p> <p>Neste aspecto, trabalha-se em regras e prevenção de conflitos. Nesta prática, é importante apropriar-se das regras com todos os agentes, envolvendo alunos e familiares, a partir da aplicação de uma estratégia, da criação de acordos; [...] um processo consensual, e não como algo imposto e definitivo. [...] padrões que sirvam, simultaneamente, para o centro e para os lares. (p. 386)</p>	<p>trabalho em equipe; relações entre alunos e professores são fortalecidas; O papel do professor muda; negociar mais; ajuda entre pares;</p> <p>prevenção de conflitos; todos os agentes, envolvendo alunos e familiares; criação de acordos; um processo consensual; padrões que sirvam para o centro e para os lares;</p>
A 4	<p>As Comunidades de Aprendizagem oferecem-nos ferramentas para melhorar a convivência escolar, como a resolução dialógica do conflito, fundamentalmente baseado no diálogo em torno do que desejável e o indesejável nas interações que se desenvolvem em escola, envolvendo todos os agentes socializadores que ela coexiste. (p. 138)</p> <p>[...]é necessário que haja coerência entre fala e ação, consciência dos padrões nas interações diárias e, acima de tudo, uma visão compartilhada dos problemas[...](p. 139)</p>	<p>ferramentas para melhorar a convivência escolar; resolução dialógica do conflito; envolvendo todos os agentes socializadores;</p> <p>coerência entre fala e ação, consciência dos padrões nas interações diárias; uma visão compartilhada dos problemas;</p>
A 7	<p>[...]de uma perspectiva crítica, a abordagem pedagógica do conflito e o confronto é apresentado como um requisito para a transformação pessoal e social. O desafio é fazê-lo de forma respeitosa e pacífica. (p. 97)</p>	<p>a abordagem pedagógica do conflito; transformação pessoal e social;</p>

	<p>[...]diferenciar que uma coisa é conflito e as causas que o causam, e outro, as manifestações e atitudes que os protagonistas usam para enfrentá-los. Adotar esta posição significa prestar atenção aos sintomas para investigar a origem do verdadeiro problema que está subjacente a todos os conflitos (Cascón-Soriano, 2000; Jares, 2001; Martínez-Guzmán, 2005). (p. 98)</p> <p>O modelo que adotam é o comunitário, que baseia-se na prevenção e resolução de conflitos, que, como o próprio nome sugere, envolve trabalhar com toda a comunidade[...] Entre as ações que vêm propondo destacam-se: Socialização preventiva na violência de gênero (Elboj-Saso, 2011), e a disciplina de educação física como cenário privilegiado para trabalhar na transformação do conflito criativo (Monzonís-Martínez & Capllonch-Bujosa, 2014). (p. 99)</p>	<p>diferenciar que uma coisa é conflito e as causas que o causam; prestar atenção aos sintomas para investigar a origem do verdadeiro problema;</p> <p>comunitário; prevenção e resolução de conflitos; trabalhar com toda a comunidade; Socialização preventiva na violência de gênero; trabalhar na transformação do conflito criativo;</p>
A 9	A convivência positiva e solidária , estende-se para as professoras e comunidade do entorno , e desta comunidade para com as crianças. (p. 1973)	convivência positiva e solidária; professoras e comunidade do entorno;
A 11	Com o “Cultura da paz”, professores e equipe gestora adentram as ruas do bairro , vão às casas de seus alunos, conhecem os familiares , no intuito de envolver todos no processo de transformação que a escola se propõe, levando as famílias para dentro da escola [...]. (p. 13)	professores e equipe gestora adentram as ruas do bairro; conhecem os familiares; envolver todos no processo de transformação; famílias para dentro da escola;
A 13	No centro educacional desaparecem os preconceitos racistas e classistas , pois todos participam e são protagonistas da escola [...]. (p. 125)	desaparecem os preconceitos racistas e classistas; todos participam e são protagonistas da escola;
A 14	[...]se forem formadas crianças mais autônomas , com mentalidades de poder, capacidades, de auto aperfeiçoamento, serão crianças que servirão para um amanhã sem conflito, mediadores da paz, da reconciliação do “diálogo” que é a base de todas estes fatores que aparecerão no mundo. (p. 378)	crianças mais autônomas; crianças que servirão para um amanhã sem conflito; mediadores da paz, da reconciliação do “diálogo”;

	[...]eles demonstram interesse em aprender didaticamente e resolvendo seus conflitos através do diálogo , e é aqui que a validade desta pesquisa é dada, resultando no eixo principal que a maneira como as crianças veem seu ambiente, agem em relação sociedade e eles próprios ; (p. 378)	interesse em aprender; resolvendo seus conflitos através do diálogo; maneira como as crianças veem seu ambiente agem em relação sociedade e eles próprios;
D 3	A diretora relata avanços em relação ao comportamento agressividade dos estudantes, que antes de iniciadas as Atuações Educativas de Êxito eram agressivos, e depois passaram a se relacionar de forma mais respeitosa entre o grupo. (p. 69)	avanços em relação ao comportamento; Atuações Educativas de Êxito;
D 5	A docente também percebeu que após a atividade das tertúlias, muitos alunos que antes faziam bagunça e que tinham atitudes desrespeitosas com colegas e os professores, melhoraram seu comportamento. (p. 88) Os alunos que antes riam dos colegas quando estes gaguejavam na leitura, ou erravam alguma pronúncia, por exemplo, passaram a respeitar mais as dificuldades de cada um , efeito observado após o desenvolvimento das tertúlias (p. 89)	após a atividade das tertúlias; muitos alunos melhoraram seu comportamento; Os alunos passaram a respeitar mais as dificuldades de cada um;
D 6	Os conflitos que surgem nesses espaços podem ser solucionados por meio do diálogo [...] permite que os sujeitos se respeitem mais , que sejam solidários , que consigam se ver no outro[...] (p. 113)	Os conflitos solucionados por meio do diálogo; sujeitos se respeitem mais; sejam solidários;
D 7	As interações dialógicas promovidas no método em estudo, não colaboram apenas para a promoção da solidariedade , como também auxiliam na redução dos conflitos existentes, isso porque os alunos possuem um espaço propício à discussão, de modo que possam a solucioná-los. Suas ideias, angústias e dúvidas são vistas como propulsoras para o desenvolvimento individual e coletivo . (p. 45) Nessa ação valorativa da diversidade e ajuda mútua , os conflitos diminuem , uma vez que a cooperação entre os participantes se torna o foco do processo educativo substituindo a competição existente em outros modelos educacionais. (p. 47)	interações dialógicas; promoção da solidariedade; redução dos conflitos; ideias, angústias e dúvidas; desenvolvimento individual e coletivo; diversidade e ajuda mútua; conflitos diminuem; substituindo a competição existente;

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Em Comunidades de Aprendizagem a temática, melhores resultados na resolução de conflitos, foi um tema que chamou atenção, devido ao posicionamento teórico, baseado no diálogo igualitário, que se aplicou nas unidades educativas. A análise das unidades de registro sobre essa temática, também foi norteadada por alguns princípios da aprendizagem dialógica tais como: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido e solidariedade.

Nessa temática, sob a ótica do **princípio do diálogo igualitário** tivemos as seguintes amostras: A3 (prevenção de conflitos; todos os agentes, envolvendo alunos e familiares; criação de acordos; um processo consensual), A4 (ferramentas para melhorar a convivência escolar; resolução dialógica do conflito; envolvendo todos os agentes socializadores; coerência entre fala e ação, consciência dos padrões nas interações diárias;), A7 (diferenciar que uma coisa é conflito e as causas que o causam; prestar atenção aos sintomas para investigar a origem do verdadeiro problema; Socialização preventiva na violência de gênero), A14 (interesse em aprender; resolvendo seus conflitos através do diálogo), D3 (avanços em relação ao comportamento; Atuações Educativas de Êxito), D5 (após a atividade das tertúlias; muitos alunos melhoraram seu comportamento), D6 (Os conflitos solucionados por meio do diálogo).

O diálogo se apresentou como a ferramenta mais eficaz para se chegar à resolução de conflitos entre os seres humanos, independente do ambiente que se encontravam. Foi por meio dele, que os acordos foram organizados e as prevenções de futuros desentendimentos ocorreram, por meio de exemplos concisos no cotidiano, aprendendo a ouvir e a respeitar o outro para a construção de um ambiente mais acolhedor.

Para Freire (1987, p. 44), “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”. Em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem, o princípio do diálogo igualitário prevaleceu nas relações entre os participantes dessas unidades educativas comunitárias. O que muito se viu nas relações desenvolvidas nas AEEs, que promoveram interações mais seguras e sem preconceitos que reverberaram nos comportamentos nos espaços coletivos.

De acordo com a perspectiva do **princípio da inteligência cultural**, nesta temática, tivemos as amostras A7 (comunitário; prevenção e resolução de conflitos; trabalhar com toda a comunidade) e A13 (desaparecem os preconceitos racistas e classistas; todos participam e são protagonistas da escola).

Foi possível dizer, que ao trabalhar de forma coerente com a comunidade escolar e do entorno respeitando suas experiências e seu espaço de ser vivente no mundo, chegou-se a um

consenso de como proceder em determinadas situações que eram inerentes ao convívio do ser humano. Portanto, faziam parte do cotidiano, inclusive, os conflitos. Esses acordos foram construídos por todos os participantes da proposta educativa, independentemente de sua origem ou faixa de conhecimento acadêmico, o que determinava maior força para a consolidação das ações, inclusive as sanções, quando eram necessárias. Afinal, todas as vozes eram respeitadas.

Para dar continuidade a temática, melhores resultados na resolução de conflitos, do ponto de vista do **princípio da transformação**, foram analisadas as amostras: A3 (O papel do professor muda; negociar mais; padrões que sirvam para o centro e para os lares), A7 (a abordagem pedagógica do conflito; transformação pessoal e social; trabalhar na transformação do conflito criativo), A11 (professores e equipe gestora adentram as ruas do bairro; conhecem os familiares; envolver todos no processo de transformação; famílias para dentro da escola).

A transformação ocorreu em circunstâncias e atores educacionais diversos, pois o docente se tornou mais negociador para as necessidades de aprendizagem, o que também reverberou nos conflitos em seus lares. Foi possível aprender a olhar para o conflito como ferramenta do trabalho pedagógico. Após a equipe escolar perceber que o melhor caminho para a resolução de conflitos seria o diálogo, as ações de aproximação com a comunidade do entorno aconteceram, porque somente quando existe comunicação e corresponsabilidade nas ações e por conseguinte, nos resultados é que os envolvimento acontecem de forma coesa.

Ainda nessa lógica, foi possível observar o **princípio da criação de sentido** na temática, melhores resultados na resolução de conflitos, nas amostras A14 (crianças mais autônomas; crianças que servirão para um amanhã sem conflito; mediadores da paz, da reconciliação do “diálogo”; maneira como as crianças veem seu ambiente agem em relação sociedade e eles próprios) e D7 (ideias, angústias e dúvidas; desenvolvimento individual e coletivo).

A partir do momento em que se passava a acreditar em algo e que se tornava constante em seu cotidiano, por meio dos exemplos testemunhados, vivenciados e praticados, a consolidação sobre essa ação se construía. Em Comunidades de Aprendizagem os momentos de resolução de conflitos, baseados no diálogo igualitário, fez sentido, tanto para quem praticou a mediação, quanto para aqueles que precisaram dela. Consequentemente, criou-se sentido na ação, porque gerou resultados consensuais coletivos.

No que tange o **princípio da solidariedade**, nesta temática, foram representadas pelas amostras A3 (trabalho em equipe; relações entre alunos e professores são fortalecidas; ajuda entre pares), A4 (uma visão compartilhada dos problemas), A9 (convivência positiva e solidária; professoras e comunidade do entorno;), D5 (Os alunos passaram a respeitar mais as dificuldades de cada um), D6 (sujeitos se respeitem mais; sejam solidários), D7 (interações

dialógicas; promoção da solidariedade; redução dos conflitos; diversidade e ajuda mútua; conflitos diminuem; substituindo a competição existente).

A solidariedade fortaleceu os trabalhos desenvolvidos em Comunidades de Aprendizagem porque as relações eram construídas com base no diálogo respeitoso, por empatia, em que a visão sobre os problemas era compartilhada por todos. Isso favoreceu o respeito mútuo, as interações dialógicas e por consequência, reduziu os conflitos, pois onde havia clima de competição, deu espaço ao da cooperação coletiva, objetivando as mesmas metas, máxima aprendizagem e convívio respeitoso.

A resolução de conflitos pôde ser feita por meio de estratégias que promoveram o diálogo respeitoso como: calma e respeito entre as partes, evitando a culpabilidade; empatia, reconhecendo a importância do outro; incentivo ao autoconhecimento, possibilitando o desenvolvimento da autoconfiança.

Na próxima temática, democratização e participação da família na educação coletiva, foi abordado um dos pilares para a efetivação de uma comunidade de aprendizagem, já que é uma proposta educativa comunitária portanto, dependia da participação da comunidade para se consolidar. Por esse motivo, Comunidades de Aprendizagem, também foi vista como uma proposta educativa que proporcionou a democracia participativa em seus centros. Vejamos o próximo quadro.

Quadro 13- Eixo Transformador - Temática 4: democratização e participação da família na educação coletiva

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO COLETIVA		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 2	<p>[...]quando os familiares entram para aprender ou participar da escola, muitas coisas mudam em seu cotidiano e suas aprendizagens se veem beneficiadas, bem como as de seus filhos. Nesse sentido, a escola não se reduz somente à aquisição de conhecimento instrumental, ela é um espaço de interações, de amizades e de trocas de experiências. (p. 11)</p> <p>[...]a entrada dos familiares na vida da escola foi vista de forma muito positiva por todas/os entrevistadas/os em ambos os contextos, configurando-se por apresentar um avanço no processo de democratização do ensino. (p. 12)</p> <p>[...] foi possível verificar o quanto é importante para as crianças terem seus familiares próximos de suas aprendizagens e o quanto se mostraram motivadas por isso e vice-versa. (p. 12)</p> <p>Comunidades de Aprendizagem é um exemplo claro ao fazer com que os familiares se sintam parte do espaço escolar e de um compromisso compartilhado com os professores e demais agentes na educação de seus filhos na busca por uma educação mais igualitária. (p. 13)</p>	<p>familiares entram para aprender ou participar da escola; suas aprendizagens se veem beneficiadas, bem como as de seus filhos; a escola é um espaço de interações;</p> <p>entrada dos familiares na vida da escola; avanço no processo de democratização do ensino.;</p> <p>importante para as crianças terem seus familiares próximos de suas aprendizagens; motivadas;</p> <p>familiares se sintam parte do espaço escolar; compromisso compartilhado; educação mais igualitária;</p>
A 3	<p>“As Salas de Aula, os Centros [...] são grupos humanos que compartilham situações de aprendizagem [...] e no diálogo, quando se constrói um discurso coletivo ao qual estamos vinculados (que nos faz pertencer), eles são significativos” (Orcasitas, 2008 a). Experiência que permite a participação de familiares e voluntários de forma a apoiar o trabalho do professor e o desenvolvimento de competências</p>	<p>diálogo; discurso coletivo; vinculados (que nos faz pertencer); significativos; participação de familiares e voluntários;</p>

	básicas. (p. 382)	
A 6	Nas escolas como Comunidades de Aprendizagem, a abordagem inovadora não é o resultado de “confiar” ou “tentar” algo novo, mas é uma decisão compartilhada por professores, alunos e famílias com base em evidências. (p. 52)	decisão compartilhada por professores, alunos e famílias;
A 8	<p>Em relação aos benefícios que a participação familiar na escola traz, constatou-se que as relações familiares melhoram com os professores, ambos se conhecem e entendem melhor a dinâmica da escola. (p. 208)</p> <p>No CA as famílias têm a opção de participar e participam, além do AMPA, de grupos interativos, encontros dialógicos, trabalho em equipe com comissões mistas. (p. 210)</p> <p>As famílias dos centros em CA, tal como os professores, consideram que se os recursos que possuem não são todos os que necessitam, estão a avançar com o apoio e empenho tanto das famílias como dos professores, pois acreditam nesta nova forma de ensino a participação, gestão e professores. ouvem as contribuições das famílias e se sentem parte do centro educativo de seus filhos, (p. 210)</p> <p>Os CAs são um processo que facilita a participação da família tanto nas atividades como na tomada de decisões do centro, é fundamental para o seu bom funcionamento e consideram que nos seus centros o trabalho é realizado em equipe. (p. 210)</p>	<p>relações familiares melhoram com os professores; conhecem e entendem melhor a dinâmica da escola; famílias têm a opção de participar e participam;</p> <p>estão a avançar com o apoio e empenho tanto das famílias como dos professores; acreditam nesta nova forma de ensino; ouvem as contribuições das famílias; sentem parte do centro educativo;</p> <p>processo que facilita a participação da família; trabalho é realizado em equipe;</p>
A 13	[...]observa-se que quando as famílias ganham destaque e não são excluídas da escola, elas se envolvem mais na educação dos filhos , motivando-os no processo de ensino-aprendizagem e ajudando outras famílias que não participam do centro a fazê-lo. [...]têm grandes expectativas em relação aos filhos e vêm a escola e a educação como algo importante em suas vidas .(p. 125)	famílias ganham destaque; envolvem mais na educação dos filhos; ajudando outras famílias; vêm a escola e a educação como algo importante em suas vidas;
A 15	[...] a participação dos familiares nas salas de aula e nos espaços de aprendizagem impacta positivamente em diversos aspectos do desempenho e desenvolvimento acadêmico dos	participação dos familiares nas salas de aula e nos espaços de aprendizagem impacta positivamente;

	<p>alunos, uma vez que promovem práticas inclusivas e não segregadas. (p. 6)</p> <p>A participação dos familiares nos centros, bem como de outros membros da comunidade educativa, produz uma melhoria nos níveis de desempenho acadêmico e, portanto, aumenta as oportunidades de trabalho no futuro. (p. 10)</p> <p>O envolvimento das famílias nas escolas dá frutos na forma de empoderamento familiar. (p. 11)</p>	<p>promovem práticas inclusivas;</p> <p>participação dos familiares; outros membros da comunidade educativa; melhoria nos níveis de desempenho acadêmico;</p> <p>empoderamento familiar;</p>
A 17	<p>Através do trabalho em equipe e do trabalho intergeracional, tornou-se visível o sentimento de pertença das famílias e dos agentes sociais com as instituições de ensino na leitura dos problemas escolares e comunitários, na construção de propostas, na delegação de processos e na legitimação de expectativas e significados comuns sobre o dever da educação, da aprendizagem, das escolas e dos projetos transversais, entre outros. (p. 7)</p> <p>As evidências sugerem múltiplos efeitos das comissões mistas no fortalecimento dos mecanismos de participação familiar nas escolas – conselhos de pais, associações e comités comunitários. (p. 8)</p> <p>Isto contribuiu para melhorar a estima, a imagem e a concepção das populações rurais aos olhos dos profissionais do ensino. (p. 9)</p> <p>Essa modificação ajudou na conscientização sobre as atitudes de horizontalidade e enriquecimento mútuo e sobre as ações democráticas e solidárias como eixos das interações cotidianas das escolas. (p. 9)</p> <p>O efeito transformador das referidas instituições educacionais foi a reconstrução de relações simbólicas, mediadas por crenças e expectativas compartilhadas sobre as escolas e pelas relações entre os membros das comunidades (Bolívar, 1993; Hargreaves & Fullan, 2014). (p. 10)</p>	<p>trabalho em equipe e do trabalho intergeracional; sentimento de pertença das famílias e dos agentes sociais; leitura dos problemas escolares e comunitários, na construção de propostas, na delegação de processos e na legitimação de expectativas e significados comuns;</p> <p>múltiplos efeitos das comissões mistas; participação familiar nas escolas;</p> <p>melhorar a estima, a imagem e a concepção das populações;</p> <p>conscientização sobre as atitudes de horizontalidade; ações democráticas e solidárias; interações cotidianas;</p> <p>efeito transformador; expectativas compartilhadas sobre as escolas; relações entre os membros das comunidades;</p>
D 1	[...]os familiares podem ir para a escola tanto	familiares podem participar

	para participar de decisões e processos educativos de seus filhos e demais estudantes como também para, eles próprios, desfrutarem de novas aprendizagens , sejam elas acadêmicas, sejam elas referentes a demandas imediatas da vida. (p. 66)	de decisões e processos educativos; eles próprios, desfrutarem de novas aprendizagens;
D 3	[...] Comissões e suas respectivas atribuições, todos os envolvidos respondem pelos resultados alcançados , sejam estes, positivos (conforme as expectativas da comunidade) ou negativos (sem a obtenção de êxito em relação ao que foi coletivamente proposto para ser alcançado). (p. 47)	Comissões; todos os envolvidos respondem pelos resultados alcançados;
D 6	A família inserida na escola é uma ação, uma condição positiva para todos. É o início da democratização da escola , um coletivo pensando na organização da escola e tendo voz nas tomadas de decisão . (p. 123)	família inserida na escola; início da democratização da escola; voz nas tomadas de decisão;
D 7	[...] há uma maior participação da família na escola , de modo que os pais passam a perceber a educação de seus filhos como um direito e não um favor, a escola deixa de ser vista como um órgão a serviço do governo e passa a ser considerada uma instituição em prol da comunidade , onde cada um contribui da melhor forma possível e todos aprendem mais e melhor .(p. 48)	maior participação da família na escola; instituição em prol da comunidade; todos aprendem mais e melhor;
D 8	Ainda sobre os Grupos Interativos , pais e mães asseguram que a prática propicia que pais e filhos estreitem mais os laços afetivos . (p. 59) Os pais e mães também mencionaram a felicidade de seus filhos em vê-los participando de sua rotina escolar , em especial, indo aos Grupos Interativos . (p. 60) [...] também foi relatado pelos alunos que disseram o quanto se sentiam felizes de ver as mães e os pais na escola. Sendo assim, parece evidente que os laços afetivos, os interesses em comum compartilhados nos GI, são importantes para o desenvolvimento das crianças . (p. 60)	Grupos Interativos; prática propicia que pais e filhos estreitem mais os laços afetivos; felicidade; participando de sua rotina escolar; Grupos Interativos; laços afetivos, os interesses em comum compartilhados nos GI, são importantes para o desenvolvimento das crianças;
D 11	No Grupo Interativo, os adultos voluntários	Grupo Interativo, os adultos

	<p>recebem orientações do professor, visando estimular a interação entre as crianças para a colaboração na aprendizagem. Em diferentes relatos, os pais voluntários demonstraram grande satisfação em participar dos Grupos Interativos. (p. 67)</p> <p>Considero a prática dos Grupos Interativos ter sido um avanço no processo de democratização do ensino da escola, pois possibilitou criar um novo sentido à participação dos pais que passaram a atuar na sala de aula de seus filhos que, orgulhosos, aguardavam ansiosamente o dia em que acompanhariam as atividades, juntamente com os colegas da sala de seus filhos. (p. 70)</p>	<p>voluntários recebem orientações do professor; os pais voluntários demonstraram grande satisfação em participar;</p> <p>Grupos Interativos; avanço no processo de democratização do ensino da escola; novo sentido à participação dos pais;</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A democratização e a participação da família na educação coletiva foram essenciais para um processo educativo mais justo e eficaz. A participação da família, especialmente no contexto de gestão democrática participativa, fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, que refletiu as necessidades e as expectativas de toda uma comunidade escolar.

O fortalecimento do vínculo dessas instituições, família e escola, baseava-se na presença ativa da família na/com a escola, seja em reuniões, atividades ou projetos, o que demonstrava o interesse e a preocupação com a educação do (a) estudante, criando um ambiente mais acolhedor e participativo. Assim, para a análise desta temática, foi feito uso, como norteadores, alguns princípios dialógicos: diálogo igualitário, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental.

Na temática, democratização e participação da família na educação coletiva, do ponto de vista do **princípio do diálogo igualitário** foi possível verificar nas amostras A2 (a escola é um espaço de interações), A6 (decisão compartilhada por professores, alunos e famílias), A8 (relações famílias ganham destaque; envolvem mais na educação dos filhos; familiares melhoram com os professores; ouvem as contribuições das famílias;), A 13 (famílias ganham destaque; envolvem mais na educação dos filhos), A17 (expectativas compartilhadas sobre as escolas; relações entre os membros das comunidades), D1 (familiares podem participar de decisões e processos educativos), D6 (família inserida na escola; início da democratização da escola; voz nas tomadas de decisão).

A democratização da educação promoveu a participação de todos os atores educacionais buscando garantir, que os sujeitos envolvidos no processo educativo, desde alunos, professores, responsáveis pelas crianças e gestores, tivessem voz ativa na tomada de decisões. Um exemplo disso, em Comunidades de aprendizagem são as comissões mistas de trabalho. O diálogo igualitário garantiu isso, por meio das interações, criando ligações entre famílias, que ganharam mais destaque nas decisões do contexto educacional, e escola, que conquistou aliados em favor da aprendizagem e manutenção da educação de qualidade com altas expectativas compartilhadas.

O **princípio da transformação**, nesta temática, estava mais evidente nas amostras A2 (familiares entram para aprender ou participar da escola; suas aprendizagens se veem beneficiadas, bem como as de seus filhos; entrada dos familiares na vida da escola; avanço no processo de democratização do ensino), A15 (participação dos familiares nas salas de aula e nos espaços de aprendizagem impacta positivamente; promovem práticas inclusivas; empoderamento familiar), A17 (múltiplos efeitos das comissões mistas; participação familiar nas escolas; conscientização sobre as atitudes de horizontalidade; ações democráticas e solidárias; efeito transformador), D1 (eles próprios, desfrutarem de novas aprendizagens), D7 (maior participação da família na escola; instituição em prol da comunidade), D8 (Grupos Interativos; prática propicia que pais e filhos estreitem mais os laços afetivos).

Em Comunidades de aprendizagem as famílias conquistaram a oportunidade de participarem da vida escolar de seus filhos, em ações que envolviam não só o pedagógico, durante as AEEs, como também de o administrativo da escola, haja vista que a comunidade era parte integrante ativa nas decisões corriqueiras e a longo prazo. Essa participação integral das famílias no contexto educacional impactou de forma benéfica nas práticas inclusivas e nas interações horizontalizadas, porque eles aprendiam e ensinavam enquanto participavam, o que promoveu o empoderamento das famílias.

Nesse emaranhado de interações dialógicas, as relações horizontalizadas e solidárias causaram o efeito transformador nos participantes, tanto da escola, quanto da família, pois a instituição estava em prol da comunidade e suas necessidades mantendo uma relação bidirecional fortalecida pelo diálogo respeitoso e a escuta sensível.

A temática, democratização e participação da família na educação coletiva, na perspectiva do **princípio da criação de sentido** se apresentou nas amostras A2 (importante para as crianças terem seus familiares próximos de suas aprendizagens; motivadas; familiares se sintam parte do espaço escolar; compromisso compartilhado; educação mais igualitária), A3 (diálogo; discurso coletivo; vinculados (que nos faz pertencer); significativos;), A8 (conhecem

e entendem melhor a dinâmica da escola; acreditam nesta nova forma de ensino; sentem parte do centro educativo), A13 (veem a escola e a educação como algo importante em suas vidas), A17 (sentimento de pertença das famílias e dos agentes sociais; leitura dos problemas escolares e comunitários, na construção de propostas, na delegação de processos e na legitimação de expectativas e significados comuns; melhorar a estima, a imagem e a concepção das populações), D8 (felicidade; participando de sua rotina escolar; Grupos Interativos), D11 (os pais voluntários demonstraram grande satisfação em participar; novo sentido à participação dos pais).

A participação da família, especialmente em contextos de desigualdade social, pôde ajudar a reduzir as barreiras e as desigualdades existentes no sistema educacional, garantindo que todas as crianças tivessem acesso a uma educação transformadora, visando a autonomia consciente, buscando empoderar os estudantes e a comunidade escolar, permitindo que eles exercessem seus direitos e participassem das decisões que afetavam a vida escolar.

Essa participação integral da família e dos outros atores educacionais em Comunidades de Aprendizagem fez com que conhecessem e entendessem melhor a dinâmica da escola e passaram a acreditar na nova forma de ensino. Bem como, sentiram-se parte do centro educativo o que desenvolveu um sentimento de pertença das famílias e dos agentes educativos que demonstraram grande satisfação em participar, pois criaram sentido nessa ação.

No que tange o **princípio da solidariedade** sobre a temática, democratização e participação da família na educação coletiva, algumas amostras de destacaram: A3 (participação de familiares e voluntários), A8 (famílias têm a opção de participar e participam; estão a avançar com o apoio e empenho tanto das famílias como dos professores; processo que facilita a participação da família; trabalho é realizado em equipe), A13 (ajudando outras famílias), A15 (participação dos familiares; outros membros da comunidade educativa), A17 (trabalho em equipe e do trabalho intergeracional;), D3 (Comissões; todos os envolvidos respondem pelos resultados alcançados), D11 (Grupo Interativo, os adultos voluntários recebem orientações do professor).

Em Comunidades de Aprendizagem os processos educacionais jamais foram desenvolvidos de forma individualizada, já que eram baseados no ideal coletivo que foi norteado pelas relações entre as pessoas. Ou seja, esse projeto educativo visava a máxima interação dialogada entre os participantes de forma respeitosa, buscando alcançar o ideal democrático participativo.

A participação voluntária no cotidiano da unidade escolar possibilitou evidenciar que as ações de solidariedade faziam parte da construção de uma Comunidade de Aprendizagem, haja

vista que, sem essa dinâmica inclusiva e coletiva não se faria gestão democrática nem mesmo, teria recursos humanos para o desenvolvimento das práticas educativas de êxito.

Na temática, democratização e participação da família na educação coletiva, sob o aspecto do **princípio da dimensão instrumental** observou-se as amostras A15 (melhoria nos níveis de desempenho acadêmico), D7 (todos aprendem mais e melhor), D8 (laços afetivos, os interesses em comum compartilhados nos GI, são importantes para o desenvolvimento das crianças).

A presença da família na vida escolar da criança fez toda a diferença para o seu desenvolvimento em todas as esferas da vida, haja vista que o apoio emocional se tornou parte integrante do aprendizado cognitivo e social do ser humano. Assim, a participação das famílias nas AEEs, em Comunidades de Aprendizagem, promoveu o aprendizado das mesmas e dos estudantes a depender do que se propuseram a fazer. Além disso, a colaboração em casa, com atividades de leitura, estudo ou apoio em tarefas, que complementavam o trabalho da escola, impulsionou o desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal do estudante, pois se viam assistidos pelos pais.

A próxima temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, foi analisada por meio das unidades de registro e as reverberações da participação efetiva da comunidade escolar e do entorno no contexto escolar. Bem como, isso impactou no cotidiano das unidades educativas que se tornaram Comunidades de Aprendizagem, sobretudo na vida das pessoas que participaram desse projeto educacional comunitário. A seguir mais um quadro.

Quadro 14- Eixo Transformador - Temática 5: transformação com participação da comunidade escolar e do entorno

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

TRANSFORMAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DO ENTORNO		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 1	<p>Em geral, a vida escolar é dificilmente separável da vida do bairro, mas isso é particularmente verdadeiro neste caso, porque o processo de transformação na escola veio de mãos dadas com o processo de transformação no bairro, e vice-versa. (p.49)</p> <p>A comunidade de aprendizagem ‘La Paz’ conseguiu transformar histórias de prisão, dependência química e marginalidade em histórias de integração e desenvolvimento pessoal e familiar. (p. 51)</p> <p>A aprendizagem dialógica, conforme implementada em Comunidades de Aprendizagem, mostra o alto potencial da educação como uma ferramenta transformadora. (p. 51)</p> <p>A educação, portanto, acaba sendo um compromisso coletivo que envolve uma variedade de agentes para algo que, no final, vai muito além dos muros da escola para atingir cada pessoa do bairro. (p. 51)</p> <p>Toda a comunidade humana deve ser responsabilizada por essas mudanças, mas a origem, o coração da mudança está na escola, e isso é uma declaração e tanto. (p. 51)</p>	<p>processo de transformação na escola; mãos dadas; processo de transformação no bairro;</p> <p>transformar marginalidade em histórias de integração e desenvolvimento pessoal e familiar;</p> <p>aprendizagem dialógica; alto potencial da educação; ferramenta transformadora;</p> <p>educação; compromisso coletivo; variedade de agentes; além dos muros da escola;</p> <p>a origem, o coração da mudança estão na escola;</p>
A 3	<p>O centro educacional torna-se o centro de aprendizagem para toda a comunidade, além dos trabalhos escolares. Assim, serão organizadas não só aulas, mas também encontros e conversas com as famílias para que todos possam compartilhar dúvidas e ampliar conhecimentos. (p. 389)</p>	<p>centro de aprendizagem para toda a comunidade; encontros e conversas com as famílias; compartilhar dúvidas e ampliar conhecimentos;</p>
A 4	<p>A participação ativa e o envolvimento de toda</p>	<p>participação ativa e o</p>

	<p>a comunidade no funcionamento dos centros educacionais são fundamentais para que consigam se estabelecer como espaços promotores de desenvolvimento[...] (p. 133)</p> <p>[...]tanto os familiares quanto os funcionários da escola, gerar espaços comunitários de reflexão e ação que lhes permitam trabalhar por melhorias coletivas baseadas em constante melhoria pessoal tanto relacional quanto instrumentalmente. (p. 133)</p>	<p>envolvimento de toda a comunidade; espaços promotores de desenvolvimento;</p> <p>familiares; funcionários da escola; espaços comunitários de reflexão e ação; melhorias coletivas;</p>
A 8	<p>Para os centros com CA a Escola é um espaço aberto ao diálogo e uma ferramenta de construção de solidariedade entre as famílias, as metodologias educativas que utilizam constroem valores que favorecem a transformação da comunidade onde se encontram e conseqüentemente da sociedade. (p. 210)</p>	<p>Escola é um espaço aberto ao diálogo e uma ferramenta de construção de solidariedade; metodologias educativas; transformação da comunidade;</p>
A 11	<p>Assim, reconhecer a comunidade como fundamental no processo de mudança da escola só é possível pelo projeto de sociedade que se almeja de educação democrática e libertária, em que há o desejo e ações concretas de ir além das determinações impostas, vivenciando um projeto transformador. (p. 15)</p>	<p>comunidade como fundamental no processo de mudança da escola; educação democrática e libertária; ações concretas; projeto transformador;</p>
A 12	<p>Um resultado que se faz com a presença da voz de todos os agentes educativos em processos dialógicos de transformação, como instrumento que articula ciência e sonho; global e local; universal e particular, elementos presentes no atual contexto. (p. 19)</p>	<p>todos os agentes educativos em processos dialógicos de transformação;</p>
A 13	<p>Com a entrada do voluntariado na sala de aula, incluindo familiares imigrantes, a inclusão é enriquecida, uma vez que o número de referências aumentará para todos os alunos da escola, mas especialmente para os alunos pertencentes a minorias culturais, sobre os quais exercerão uma influência verdadeiramente positiva. (p. 125)</p>	<p>Com a entrada do voluntariado na sala de aula a inclusão é enriquecida; influência verdadeiramente positiva;</p>
A 15	<p>A abordagem dialógica produzida entre alunos, professores e membros da comunidade aumenta o potencial das intervenções, o que leva a uma melhoria no desempenho, bem como à</p>	<p>abordagem dialógica; melhoria no desempenho; mudança de vínculos entre escola e comunidade;</p>

	mudança de vínculos entre escola e comunidade. (p. 12)	
A 16	<p>Em referência ao impacto no bairro ou na cidade, destaca-se a repetição do adjetivo “aberto” de diferentes formas, expresso literalmente[...] (p. 13)</p> <p>dimensão transformadora do voluntariado em relação ao sistema educativo reflete-se no compromisso que todos os colaboradores da comunidade têm em qualquer atividade ou vertente do centro. (p. 13)</p>	<p>impacto no bairro ou na cidade; repetição do adjetivo “aberto”;</p> <p>dimensão transformadora do voluntariado; compromisso que todos os colaboradores da comunidade têm em qualquer atividade;</p>
A 17	<p>Os resultados destacam práticas cotidianas em que é evidente a modificação das relações de convivência e participação entre os membros das comunidades educativas para planejar, gerir e avaliar atividades ou projetos. Essas práticas são reguladas por interações comunicativas assertivas que privilegiam a igualdade na diferença e o diálogo de saberes na tomada de decisão horizontal, em detrimento da transformação esperada. (p. 7)</p> <p>[...]a partir da consolidação de redes de colaboração para a solução dos problemas escolhidos: por um lado, melhoria de infraestruturas, criação de estradas, salas de aula, campos desportivos, laboratórios ou bibliotecas, fornecimento de esgotos; e por outro lado, a autoformação pedagógica dos professores, a resolução de conflitos, a convivência escolar e social e a formação familiar e comunitária. (p. 8)</p> <p>A proeminência das comissões mistas nas escolas e a concretização de objetivos inovadores revelaram um talento humano nunca antes visto e formas de pensar e agir a partir da flexibilidade e da confiança que facilitaram a vontade e a crença no outro – os outros – para fortalecer ou construir interações e práticas colaborativas. (p. 11)</p> <p>Refletem também a contribuição das comissões mistas na geração de oportunidades equitativas de aprendizagem ao longo da vida</p>	<p>modificação das relações de convivência e participação; planejar, gerir e avaliar; interações comunicativas assertivas; igualdade na diferença e o diálogo de saberes; decisão horizontal;</p> <p>redes de colaboração; melhoria de infraestruturas; autoformação pedagógica dos professores, a resolução de conflitos, a convivência escolar e social e a formação familiar e comunitária;</p> <p>comissões mistas nas escolas; formas de pensar e agir a partir da flexibilidade e da confiança; construir interações e práticas colaborativas;</p> <p>comissões mistas na geração de oportunidades equitativas de aprendizagem;</p>

	para responder aos interesses das populações (MEN, 2015). (p. 11)	
D 2	<p>Os professores conseguiram se organizar e participar como voluntários, principalmente na biblioteca tutorada. (p. 160)</p> <p>Projeto Roda de Conversa com os estudantes de psicologia [...] possibilitou mudanças significativas nas vidas dos estudantes, com resultados que foram percebidos e sentidos por todos da comunidade escolar[...] (p. 160)</p> <p>[...]o Projeto de CdA provoca mudanças na organização e no funcionamento da escola e isso configura-se um novo repensar a educação e exige uma ressignificação[...]. É abrir o espaço a todos/as, é permitir uma participação efetiva de todos/as que fazem a escola. (p. 160)</p>	<p>professores participar como voluntários biblioteca tutorada;</p> <p>mudanças significativas nas vidas dos estudantes; resultados que foram percebidos e sentidos por todos;</p> <p>Projeto de CdA provoca mudanças; ressignificação; É abrir o espaço a todos/as; participação efetiva de todos/as;</p>
D 4	<p>A participação não envolve somente transformações para a escola e os seus alunos, mas para toda a comunidade, em vários espaços e de diversas formas: familiares prestando ajuda à escola ou se engajando em atividades de formação; voluntariado pertencente ao próprio bairro e fora dele; entre todas as pessoas; a abertura da escola para toda a comunidade. (p. 109)</p> <p>Ampliam-se as possibilidades da participação coletiva, da consciência crítica da realidade social para a construção de uma escola igualitária, na busca da eliminação das desigualdades sociais. (p. 110)</p>	<p>participação envolve transformações para toda a comunidade; familiares engajando em atividades de formação; voluntariado pertencente ao próprio bairro e fora dele; abertura da escola;</p> <p>possibilidades da participação coletiva; consciência crítica da realidade social; escola igualitária;</p>
D 5	<p>As Tertúlias, através da leitura de clássicos universais, auxiliam na proposta de uma educação não excludente, mais dialógica e que valoriza a inteligência cultural de cada sujeito, constituindo-se, segundo a docente, em uma forma solidária de autoconhecimento e de conhecer o outro, aproximando professores e alunos, voluntários e alunos[...]. (p. 86)</p>	<p>Tertúlias; educação não excludente, mais dialógica e que valoriza a inteligência cultural; forma solidária de autoconhecimento e de conhecer o outro;</p>
D 6	<p>Ao envolver a comunidade no processo de desenvolvimento se consolidam práticas descentralizadas, que promovem a democratização da escola, pois esse envolvimento leva a um pensar coletivo. (p.</p>	<p>envolver a comunidade; consolidam práticas descentralizadas; democratização da escola; pensar coletivo;</p>

	<p>121)</p> <p>Na Biblioteca Tutorada os familiares e a comunidade de entorno se interagem com as crianças e, por fazerem parte de uma mesma comunidade, possuem uma maior facilidade para se relacionarem, da mesma forma que entre as próprias crianças há uma maior interação. (p. 123)</p>	<p>Biblioteca Tutorada os familiares e a comunidade de entorno se interagem com as crianças; maior facilidade para se relacionarem; maior interação;</p>
D 7	<p>[...] a participação de diferentes agentes educativos, além de aumentar e diversificar os canais de comunicação, atuam como multiplicadores das possibilidades de aprendizado para todos os envolvidos. As aulas com atuação de grupos interativos se tornam também espaços formativos para professores, familiares e voluntários, onde por meio dos diálogos igualitários, os papéis sociais tradicionalmente estabelecidos podem se inverter, propiciando a dinamização das práticas. (p. 50)</p>	<p>participação de diferentes agentes educativos; multiplicadores das possibilidades de aprendizado; grupos interativos; espaços formativos para professores, familiares e voluntários; diálogos igualitários;</p>
D 8	<p>Uma das mães enfatizou o quanto estava aprendendo em sua participação dos Grupos Interativos e que, mesmo sentindo vergonha ao início da atividade, por não saber o conteúdo, queria voltar a participar. (p. 61)</p> <p>A oportunidade de ensinar algo revela nos pais que existe uma satisfação pessoal em participar, resultando em melhor autoestima para os participantes. (p. 62)</p> <p>[...] alguns entrevistados mostram-se muito conscientes de que mesmo sem educação formal, seu conhecimento é validado e reconhecido naquela situação. (p. 63)</p>	<p>aprendendo em sua participação dos Grupos Interativos;</p> <p>satisfação pessoal em participar; melhor autoestima para os participantes;</p> <p>mesmo sem educação formal, seu conhecimento é validado e reconhecido;</p>
D 10	<p>A melhora das habilidades comunicativas por parte dos voluntários também foi indicada como possibilidade transformadora dos Grupos Interativos, já que todas as pessoas precisam explicar coisas umas às outras, fazerem-se entender em torno de um determinado assunto e essa exigência as faz aprimorar suas capacidades de comunicação e diálogo. (p. 120)</p> <p>[...] uma vez que essa articulação da escola</p>	<p>Melhora das habilidades comunicativas; possibilidade transformadora dos Grupos Interativos; aprimorar suas capacidades de comunicação e diálogo;</p> <p>articulação da escola com a</p>

	<p>com a sua comunidade de entorno favorece ambos os lados: os estudantes se sentem valorizados e motivados ao terem alguém conhecido, do bairro, ou da própria família trabalhando em sua sala de aula; os familiares ou estudantes mais velhos sentem-se instigados a estudar novamente, a aprender coisas novas para poderem ensinar melhor, sentem-se também valorizados, importantes, úteis. (p. 128)</p>	<p>sua comunidade de entorno favorece ambos os lados; estudantes se sentem valorizados e motivados; os familiares ou estudantes mais velhos sentem-se instigados a estudar novamente; sentem-se também valorizados, importantes, úteis;</p>
D 11	<p>Igualmente para os pais, estarem próximos de seus filhos em momentos de aprendizagem, promoveu uma transformação no contexto sociocultural, buscando a igualdade de resultados a partir das diferenças em pessoas motivadas pelos valores de participação e solidariedade. (p. 70)</p> <p>Em outros momentos, a participação dos familiares, na Biblioteca, envolve a reflexão conjunta e dialógica de temas como relação pais e filhos, uso de drogas lícitas e ilícitas, gravidez na adolescência, autonomia, uso consciente da tecnologia, frustração, sob a orientação de profissional voluntário. A participação de voluntários tem como objetivo ampliar os recursos humanos da escola, possibilitando a implementação de novas práticas. Além disso, busca-se reforçar o interesse pela aprendizagem de toda a comunidade. (p. 94)</p>	<p>promoveu uma transformação no contexto sociocultural; motivadas pelos valores de participação e solidariedade;</p> <p>a participação dos familiares, na Biblioteca envolve a reflexão conjunta e dialógica; sob a orientação de profissional voluntário; participação de voluntários tem como objetivo ampliar os recursos humanos da escola; reforçar o interesse pela aprendizagem;</p>
D 12	<p>[...] ao optar pela gestão democrática participativa dentro da escola, o gestor descentraliza as atividades, promovendo a autonomia entre a equipe escolar e os alunos; (p. 190)</p> <p>E ao envolver na gestão a equipe de professores, alunos, profissionais da escola, família e comunidade do entorno, o diretor transforma sua gestão em parceria sólida para galgar e vencer os desafios cotidianos presentes na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. (p. 190)</p>	<p>gestão democrática participativa; descentraliza as atividades; autonomia entre a equipe;</p> <p>ao envolver na gestão a equipe, o diretor transforma sua gestão em parceria sólida;</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem implicou uma profunda mudança na forma como a escola se organizava e funcionava. A participação ativa da comunidade, tanto interna (estudantes, professores, funcionários), como externa (pais, familiares, comunidade local), para construir um projeto educativo e social comum a todos foi fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva.

Esse processo exigiu a colaboração de todos os agentes envolvidos, desde os estudantes e professores até as famílias e a comunidade em geral, para a criação de um ambiente escolar mais democrático, transparente e engajado, em que todos se sintam valorizados e corresponsáveis pela construção de um futuro melhor visando a transformação escolar. Para colaborar com a análise, alguns princípios da aprendizagem dialógica estiveram presentes nessa temática: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade.

Na temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, sob o aspecto do **princípio do diálogo igualitário** foram observadas as amostras A17 (interações comunicativas assertivas; igualdade na diferença e o diálogo de saberes; decisão horizontal; comissões mistas nas escolas; formas de pensar e agir a partir da flexibilidade e da confiança; construir interações e práticas colaborativas), D2 (É abrir o espaço a todos/as; participação efetiva de todos/as), D6 (maior facilidade para se relacionarem; maior interação), D10 (aprimorar suas capacidades de comunicação e diálogo), D11 (a participação dos familiares, na Biblioteca envolve a reflexão conjunta e dialógica), D12 (gestão democrática participativa; descentraliza as atividades; autonomia entre a equipe).

A criação de espaços para se dialogar, como reuniões de pais, palestras e o desenvolvimento das AEEs, foi fundamental para a construção de uma relação de confiança e colaboração entre a escola e a comunidade que possibilitou emergir maior facilidade para se relacionarem e maior interação. Ao compreender a comunicação como transparente e eficaz entre a escola, os pais, os estudantes e os outros membros da comunidade, para a construção de um ambiente respeitoso, colaborativo e descentralizado sobre a responsabilidade das decisões escolares, promoveu-se a transformação de como a unidade educativa era vista e vivida, o que colaborou para as comissões de trabalho se efetivarem como autônomas em Comunidades de Aprendizagem.

No que tange a temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, se baseando no **princípio da inteligência cultural** foram verificadas as amostras D7 (espaços formativos para professores, familiares e voluntários; diálogos igualitários) e D8 (mesmo sem educação formal, seu conhecimento é validado e reconhecido).

Em Comunidades de Aprendizagem a promoção da inclusão e da diversidade se fez presente uma vez que, a participação de estudantes, professores (as), funcionários (as) e familiares com diferentes origens e perspectivas de vida passaram a contribuir para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. O respeito ao próximo ampliou o alcance da escola na comunidade, além de estimular a participação da comunidade local na vida escolar, por meio de projetos de intervenção social e outras atividades, o que fortaleceu a relação entre a escola e o seu entorno, ampliando o seu impacto social.

Do ponto de vista do **princípio da transformação**, nesta temática, algumas amostras se destacaram: A1 (processo de transformação na escola; mãos dadas; processo de transformação no bairro; transformar marginalidade em histórias de integração e desenvolvimento pessoal e familiar; aprendizagem dialógica; alto potencial da educação; ferramenta transformadora; a origem, o coração da mudança está na escola), A8 (transformação da comunidade), A11 (educação democrática e libertária; ações concretas; projeto transformador), A12 (todos os agentes educativos em processos dialógicos de transformação), A15 (abordagem dialógica; melhoria no desempenho; mudança de vínculos entre escola e comunidade), A16 (impacto no bairro ou na cidade; repetição do adjetivo “aberto”; dimensão transformadora do voluntariado), A17 (modificação das relações de convivência e participação; planejar, gerir e avaliar).

Para completar as unidades de registro das amostras, nesta temática, ainda tínhamos D2 (mudanças significativas nas vidas dos estudantes; resultados que foram percebidos e sentidos por todos; Projeto de CdA provoca mudanças; ressignificação), D4 (participação envolve transformações para toda a comunidade), D10 (Melhora das habilidades comunicativas; possibilidade transformadora dos Grupos Interativos), D11 (promoveu uma transformação no contexto sociocultural), D12 (ao envolver na gestão a equipe, o diretor transforma sua gestão em parceria sólida).

Comunidades de Aprendizagem implicou uma mudança de papéis, em que os professores passaram a ser facilitadores e os aprendizes, sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para isso se exigiu uma mudança na organização da escola, com a descentralização do poder de decisão porque buscou-se um modelo de gestão mais participativo e democrático. Além das ações não se limitarem à esfera escolar, pois fomentou a transformação da comunidade como um todo, promovendo a participação, a cidadania e o desenvolvimento social.

Também foi crucial que a decisão de transformar a escola em CdA fosse tomada de forma consensual, com a participação de todos os segmentos da comunidade, bem como foi preciso construir um "sonho" em comum, definindo os objetivos e as metas que almejavam,

estabelecendo um plano de ação. Ainda foi necessário que fosse implementado de forma colaborativa, com a participação de todos os membros da comunidade.

Ao visar o **princípio da criação de sentido** na temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, as seguintes amostras de destacaram: A3 (centro de aprendizagem para toda a comunidade; encontros e conversas com as famílias), A4 (familiares; funcionários da escola; espaços comunitários de reflexão e ação; melhorias coletivas), A11 (comunidade como fundamental no processo de mudança da escola), D4 (possibilidades da participação coletiva; consciência crítica da realidade social; escola igualitária), D6 (envolver a comunidade; consolidam práticas descentralizadas; democratização da escola; pensar coletivo), D8 (aprendendo em sua participação dos Grupos Interativos; satisfação pessoal em participar; melhor autoestima para os participantes), D10 (articulação da escola com a sua comunidade de entorno favorece ambos os lados; estudantes se sentem valorizados e motivados; os familiares ou estudantes mais velhos sentem-se instigados a estudar novamente; sentem-se também valorizados, importantes, úteis).

O fato de uma escola que foi transformada em Comunidades de Aprendizagem ou as que praticaram as AEEs, se abriram à comunidade e envolveram seus membros nas suas atividades cotidianas, possibilitou se tornar uma referência de conhecimento, cultura e desenvolvimento social para a região. Por exemplo, a participação dos pais, que conseguiram se envolver mais na vida escolar de seu filho, portanto, dar a uma maior atenção às necessidades dos discentes, melhorando o desempenho escolar e o ambiente de aprendizagem, além de estabelecer uma relação horizontalizada de respeito mútuo promovendo a democratização nas decisões da escola. Nessa nova relação, os estudantes se sentiram valorizados e motivados, o que ocasionou a criação de sentido naquele ambiente.

A temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, sob a ótica do **princípio da solidariedade** foi observada nas amostras A1 (educação; compromisso coletivo; variedade de agentes; além dos muros da escola), A4 (participação ativa e o envolvimento de toda a comunidade), A8 (Escola é um espaço aberto ao diálogo e uma ferramenta de construção de solidariedade), A13 (Com a entrada do voluntariado na sala de aula a inclusão é enriquecida), A16 (compromisso que todos os colaboradores da comunidade têm em qualquer atividade), A17 (redes de colaboração; comissões mistas na geração de oportunidades equitativas de aprendizagem),

Ainda, para completar, mais algumas amostras, D2 (professores participar como voluntários biblioteca tutorada), D4 (familiares engajando em atividades de formação; voluntariado pertencente ao próprio bairro e fora dele; abertura da escola), D5 (forma solidária

de autoconhecimento e de conhecer o outro), D6 (Biblioteca Tutorada os familiares e a comunidade de entorno se interagem com as crianças), D7 (participação de diferentes agentes educativos; multiplicadores das possibilidades de aprendizado;), D11 (motivadas pelos valores de participação e solidariedade; sob a orientação de profissional voluntário; participação de voluntários tem como objetivo ampliar os recursos humanos da escola).

A educação foi vista como um compromisso coletivo e a participação em projetos de intervenção social, eventos escolares, oficinas e outras atividades colaborativas estabeleceram formas de envolver a comunidade na vida escolar e contribuir para o seu desenvolvimento. Por ser uma proposta educativa que promove encontros de pessoas, histórias, vontades e sonhos, Comunidades de Aprendizagem foram caracterizadas como um espaço aberto ao diálogo e uma ferramenta de construção da solidariedade por meio das redes de apoio e colaboração. Essas, por exemplo, podem ser como as comissões mistas que geraram oportunidades equitativas de aprendizagem e participação de diferentes agentes educativos ou como os voluntários, acadêmicos ou não, que foram multiplicadores das possibilidades de aprendizado e da inclusão.

Na próxima temática, formação continuada do corpo docente, foi possível verificar como a formação continuada que visa a aprendizagem teórica, prática, técnica e instrumental dos profissionais da educação pôde contribuir de forma significativa no desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem e as AEEs. As unidades de registro apresentaram as possibilidades eficazes de continuar estudando e se aperfeiçoando para o melhor desenvolvimento profissional na intenção da máxima aprendizagem para todos os atores educacionais em Comunidades de Aprendizagem. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 15- Eixo Transformador - Temática 6: formação continuada do corpo docente
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DOCENTE		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 3	Neste caso, a formação de professores ao longo de toda a sua carreira profissional é considerada uma prioridade , sobretudo como consequência da nova sociedade em mudança e da necessidade de formar alunos cada vez mais autônomos no seu processo de aprendizagem . (p. 390)	formação de professores é considerada uma prioridade; formar alunos autônomos no seu processo de aprendizagem;
A 4	Se se trata de professores , é fundamental que na sua formação continue a encontrar as bases científicas que os orientam no Agentes socializadores de masculinidades alternativas: (p. 139)	professores, é fundamental que na sua formação continue a encontrar as bases científicas;
A 6	<p>[...]os professores perceberam esta combinação de teoria, pesquisa e a prática é um factor chave de motivação para pensarem na implementação do projeto eles mesmos.(p. 52)</p> <p>As descobertas baseadas em evidências da experiência prática de outras escolas têm um impacto real nos professores. (p. 52)</p> <p>Professores colombianos enfatizaram particularmente que aprenderam que é possível melhorar tanto o aproveitamento como o aprendizagem social e emocional com este projeto. (p. 53)</p> <p>Diferentes opiniões dos professores participantes da formação concordaram que foi um dos melhores treinamentos que já receberam e enfatizaram o rigor e a base científica dos argumentos apresentados como fundamentais. (p. 53)</p> <p>[...]desenvolvimento profissional proporciona a professores, famílias e suas comunidades com conhecimentos e ferramentas baseadas em</p>	<p>professores perceberam esta combinação de teoria, pesquisa e a prática; motivação para pensarem na implementação do projeto;</p> <p>evidências da experiência prática; impacto real nos professores;</p> <p>é possível melhorar tanto o aproveitamento como o aprendizagem social e emocional;</p> <p>Diferentes opiniões dos professores participantes enfatizaram o rigor e a base científica dos argumentos;</p> <p>desenvolvimento profissional; ferramentas baseadas em pesquisas para melhorar</p>

	<p>pesquisas para melhorar aprendizagem dos alunos, desenvolvimento social e emocional e inclusão, envolvendo toda a comunidade. (p. 53)</p> <p>[...]o desenvolvimento profissional da ‘Conscientização’ levou os professores a assumirem uma postura crítica. (p. 53)</p> <p>Essa abordagem do desenvolvimento profissional difere de outras perspectivas principalmente por causa do seu conhecimento técnico utilizado para implementar metodologias e materiais e sua fundamentação na ideia de professores como intelectuais transformadores.(p. 53)</p>	<p>aprendizagem dos alunos, desenvolvimento social e emocional e inclusão;</p> <p>‘Conscientização’ levou os professores a assumirem uma postura crítica; desenvolvimento profissional difere de outras perspectivas; professores como intelectuais transformadores;</p>
A 12	<p>A pesquisa apontou as formações realizadas nas atuações educativas de êxito como um diferencial para a melhoria da qualidade do conhecimento e das ações na escola e na profissão. O formato da Tertúlia Pedagógica Dialógica e das oficinas de Grupos Interativos e de Tertúlias com professores e voluntários aprofundam o conhecimento docente. (p. 18)</p>	<p>melhoria da qualidade do conhecimento e das ações na escola e na profissão; Tertúlia Pedagógica Dialógica; oficinas de Grupos Interativos e de Tertúlias aprofundam o conhecimento docente;</p>
D 1	<p>A formação continuada no espaço escolar é fundamental para a compreensão coletiva da proposta de mudança metodológica na prática pedagógica. A análise dos problemas e a busca de soluções através de estudos teóricos, discussão e consenso pela equipe educativa muda o contexto do cotidiano da sala de aula e da escola. (p. 62)</p> <p>As Tertúlias Dialógicas também serão utilizadas dentro da Formação Pedagógica Dialógica por considerar que a formação dos professores não deve contemplar apenas os aspectos conceituais, teorias e/ou conhecimentos para o processo de implantação das Atuações Educativas de Êxitos, mas, sobretudo, a formação de grupos de estudos literários com o objetivo de desenvolver uma cultura leitora nos professores do município. (p. 65)</p>	<p>formação continuada no espaço escolar; análise dos problemas e a busca de soluções; estudos teóricos, discussão e consenso; muda o contexto;</p> <p>Tertúlias Dialógicas; Formação Pedagógica Dialógica; grupos de estudos literários; desenvolver uma cultura leitora nos professores;</p>
D 3	<p>Estes encontros entre Comissão Gestora e Comissões Mistas são momentos importantes de formação contínua para os profissionais da</p>	<p>Comissão Gestora e Comissões Mistas; formação contínua para os</p>

	<p>escola, além dos demais membros, por serem encontros para discutirem exclusivamente os interesses da comunidade escolar, e por todos estarem envolvidos podendo participar ativamente dessas discussões. (p. 47)</p> <p>Uma realidade (comportamento e aprendizagem dos estudantes em sala de aula) reflete em outra (organização e funcionamento da escola), porém, ambas dependem diretamente da formação continuada. (p. 68)</p>	<p>profissionais da escola; discutirem exclusivamente os interesses da comunidade escolar; participar ativamente;</p> <p>comportamento e aprendizagem dos estudantes; organização e funcionamento da escola; dependem diretamente formação da continuada;</p>
D 5	<p>A mesma relatou que, até sua formação no curso de Comunidades de Aprendizagem, ministrado pelo Instituto Natura em parceria com o Niase, esta nunca havia ouvido falar em dialogicidade e aprendizagem dialógica. (p. 75)</p>	<p>até sua formação no curso de Comunidades de Aprendizagem nunca havia ouvido falar em dialogicidade e aprendizagem dialógica;</p>
D 10	<p>Por tratar-se de uma proposta teórico-prática, com embasamento científico, entendemos que a professora sentiu segurança em seu desenvolvimento, pois teve a chance de apropriar-se do referencial teórico enquanto modificava a sua prática e implementava a atividade, o que gerou sentido e significado ao seu trabalho. Esse movimento certamente garante maior sucesso e impacto da atuação sobre os resultados de aprendizagem das crianças. (p. 130)</p>	<p>proposta teórico-prática; professora sentiu segurança em seu desenvolvimento, pois teve a chance de apropriar-se do referencial teórico; gerou sentido e significado ao seu trabalho; garante maior sucesso;</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Em Comunidades de Aprendizagem, a formação continuada foi um processo de desenvolvimento profissional, que garantiu que os docentes estivessem preparados para as mudanças e desafios do mundo da educação, que exigiu a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências, construindo melhores condições de trabalho e segurança cognitiva emocional para o agir docente.

Esse projeto educativo possibilitou a criação de espaços de interações e trocas de experiências entre profissionais, que facilitaram o desenvolvimento individual e coletivo, promovendo a colaboração e o aprimoramento das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Para a análise desta temática alguns princípios dialógicos estiveram presentes: diálogo igualitário, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental.

Na temática, formação continuada do corpo docente, do ponto de vista do **princípio do diálogo igualitário** tinha-se as amostras D1 (formação continuada no espaço escolar; análise dos problemas e a busca de soluções; estudos teóricos, discussão e consenso; muda o contexto) e D3 (Comissão Gestora e Comissões Mistas; formação contínua para os profissionais da escola; discutirem exclusivamente os interesses da comunidade escolar; participar ativamente).

As Comunidades de Aprendizagem proporcionaram um espaço para que os professores compartilhassem suas experiências, discutissem desafios e encontrassem soluções em conjunto para os problemas do dia a dia. A interação contribuiu para o desenvolvimento profissional tanto individual, como também coletivo, promovendo um ambiente de trabalho mais colaborativo e produtivo. Assim, tanto os estudos teóricos a respeito das práticas pedagógicas, quanto as ações administrativas educacionais que envolvem as comissões mistas, foram intermediadas pelo diálogo igualitário.

Ainda na temática, formação continuada do corpo docente, na perspectiva do **princípio da transformação** foram analisadas as amostras A3 (formar alunos autônomos no seu processo de aprendizagem), A6 (é possível melhorar tanto o aproveitamento como a aprendizagem social e emocional; desenvolvimento profissional; ‘Conscientização’ levou os professores a assumirem uma postura crítica; desenvolvimento profissional difere de outras perspectivas; professores como intelectuais transformadores), D1 (Tertúlias Dialógicas; Formação Pedagógica Dialógica; grupos de estudos literários; desenvolver uma cultura leitora nos professores).

A formação continuada e a participação em Comunidades de Aprendizagem aumentaram o engajamento e a motivação dos professores, tornando-os mais proativos e comprometidos com a profissão. As transformações ocorreram, tanto no âmbito social, como no emocional. Também foi possível notar que os professores assumiram uma postura mais crítica, consciente de si no mundo, para além de um desenvolvimento profissional, se tornaram intelectuais transformadores. Isso, em boa parte, pela prática das tertúlias dialógicas, formação pedagógica dialógica e grupos de estudos literários, que possibilitaram o desenvolvimento de uma cultura leitora nos professores e consequentemente, nos estudantes.

Para dar continuidade a análise da temática, formação continuada do corpo docente, de acordo com o **princípio da criação de sentido** foi possível evidenciar as amostras A6 (professores perceberam esta combinação de teoria, pesquisa e a prática; motivação para pensarem na implementação do projeto; evidências da experiência prática; impacto real nos professores; ferramentas baseadas em pesquisas para melhorar aprendizagem dos alunos, desenvolvimento social e emocional e inclusão), D3 (comportamento e aprendizagem dos

estudantes; organização e funcionamento da escola; dependem diretamente da formação continuada), D10 (gerou sentido e significado ao seu trabalho; garante maior sucesso).

A formação continuada e a interação em Comunidades de Aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, fortalecendo seu senso de pertencimento à profissão e à comunidade escolar. Após os estudos, que sempre vinham acompanhados de exemplos do mundo objetivo, trouxeram luz às sombras que pairavam na educação em momentos de dúvidas, de necessidade transformativa. Por isso foi de suma importância a formação continuada desses profissionais, porque possibilitou a manutenção da motivação que acompanhou a realização dos processos e por consequência a satisfação nos resultados colhidos do seu trabalho. Isso, reverberou o significado do trabalho docente mantendo suas ações à disposição para o êxito profissional.

O **princípio da dimensão instrumental** na temática, formação continuada do corpo docente, foi mais bem representado nas amostras A3 (formação de professores é considerada uma prioridade), A4 (professores, é fundamental que na sua formação continue a encontrar as bases científicas), A6 (Diferentes opiniões dos professores participantes enfatizaram o rigor e a base científica dos argumentos), A12 (melhoria da qualidade do conhecimento e das ações na escola e na profissão; Tertúlia Pedagógica Dialógica; oficinas de Grupos Interativos e de Tertúlias aprofundam o conhecimento docente), D5 (até sua formação no curso de Comunidades de Aprendizagem nunca havia ouvido falar em dialogicidade e aprendizagem dialógica), D10 (proposta teórico-prática; professora sentiu segurança em seu desenvolvimento, pois teve a chance de apropriar-se do referencial teórico).

Ao se aprimorar, utilizando as bases científicas e as pesquisas de sucesso, que até aquele momento não tinham contato, os docentes puderam criar aulas mais dinâmicas e envolventes, estimulando o interesse e a participação dos aprendizes, motivando-os a aprender. Desse modo, por meio de cursos, workshops, oficinas e outros formatos de formação, os docentes puderam aprimorar suas habilidades pedagógicas, como o planejamento de aulas, a utilização de ferramentas didáticas e a avaliação do aprendizado.

A formação continuada visava à melhoria da qualidade do ensino, formando os docentes para a aplicação de novas metodologias e recursos pedagógicos. Ao aprimorar as competências dos professores (as), a formação continuada contribuiu para os resultados de êxito na aprendizagem dos estudantes. A troca de experiências e a discussão de práticas em Comunidades de Aprendizagem proporcionaram novas ideias e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, por isso um docente precisa se manter um estudioso (a).

Em quaisquer propostas de trabalho educativo há perspectivas que precisam ser

refletidas, seja por conta da concepção pedagógica que se pretende desenvolver, seja pelos elementos humanos envolvidos, ou ainda, pelo contexto histórico sociocultural vigente. O fato é que contradições sempre acompanham os seres humanos em sua trajetória e como o objeto desta pesquisa é composto, elaborado e desenvolvido por pessoas, isso não seria diferente. Dessa forma, a próxima subseção, eixo excludente, trata dos componentes opostos a esta subseção, eixo transformador, possibilitando a evidência dos elementos que dificultam ou impedem a construção de Comunidades de Aprendizagem.

3.2.1.2 Eixo excludente: elementos que dificultam a transformação educativa

O eixo de análise excludente foi constituído por elementos que dificultam, inibem ou até mesmo impedem o desenvolvimento da proposta educativa aqui estudada. Sob esse aspecto, as amostras selecionadas trouxeram dados que demonstraram as barreiras contextuais a respeito do processo de construção da proposta de Comunidades de Aprendizagem, que dependiam das práticas efetivas dos sete princípios da aprendizagem dialógica para existirem no contexto escolar.

Desse modo, o eixo excludente possibilitou evidenciar a ausência, a resistência e até a não aplicabilidade dos princípios dialógicos, correlacionando-os às unidades de registro selecionadas nos produtos investigados. Isso tudo referente às escolas estudadas pelas amostras desta pesquisa, que pretendiam ou iniciaram a transformação, além das unidades educativas não transformadas em Comunidades de Aprendizagem, mas, que atuavam com as AEEs. Ao começar a trabalhar no eixo excludente foi preciso ser metucioso para concentrar as temáticas semânticas, sem deixar de dar a devida importância para cada dificuldade que o projeto Comunidades de Aprendizagem apresentou ao ser solicitado como proposta de transformação escolar.

Mesmo que em maioria, seis (6), as temáticas transformadoras nesta dissertação, ainda sim, apresentaram-se três (3) excludentes. E isso, deveu-se às variantes contidas na proposta educativa comunitária que dependeu das atitudes humanas para se consolidar e não simplesmente, de sistemas mecanizados de cunho “robótico” em que não há contradições. O que demonstrou exigir maior comprometimento das pessoas nos processos educativos, em Comunidades de Aprendizagem, vinculados à máxima aprendizagem para obter resultados eficazes.

Para compor o eixo excludente foram definidas as seguintes temáticas: **1- resistência à nova proposta escolar; 2- contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no**

contexto educacional; 3- falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas.

Essas temáticas foram dispostas em quadros organizados com as seguintes informações: código da amostra, unidade de contexto (identificado com a página da amostra de onde o fragmento foi retirado, para possível volta ao texto) e unidade de registro. Vale ressaltar que as amostras em espanhol ou em inglês, quando transpostas para as unidades de contexto foram traduzidas para o português. Após concluir a construção dos quadros informacionais começou-se a análise de cada um.

Para esse desenvolvimento, foi seguido o mesmo processo de análise feito nas temáticas transformadoras em que os norteadores foram os princípios da aprendizagem dialógica. Desse modo, mantivemos as correlações entre as unidades de registro e os princípios dialógicos, porém no sentido inverso, demonstrando a falta deles nas práticas educativas encontradas nas amostras.

A primeira temática do eixo excludente foi sobre a resistência à nova proposta escolar, que tratou das dificuldades que os participantes de Comunidades de Aprendizagem, na fase de sensibilização ou até mesmo na fase de transformação, acabaram demonstrando com atitudes contrárias ou apáticas a respeito dessa proposta educativa e como isso pôde colaborar para a não efetivação do projeto na unidade escolar. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 16- Eixo excludente - Temática 1: resistência à nova proposta escolar
 Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

RESISTÊNCIA À NOVA PROPOSTA ESCOLAR		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
D 1	<p>O maior desafio deste projeto de intervenção é promover nos espaços escolares da Rede Municipal de Ensino de Lapão, mudança significativa na prática pedagógica dos professores, pois, algumas concepções e paradigmas precisam ser quebrados[...] (p. 68)</p> <p>[...]visto que ainda existe muita resistência por parte dos professores em admitir que sua metodologia, sua didática, muitas vezes é ineficaz. (p. 68)</p>	<p>maior desafio mudança significativa na prática pedagógica dos professores; concepções e paradigmas precisam ser quebrados;</p> <p>resistência por parte dos professores;</p>
D 2	<p>Quanto à participação dos professores, com base nos dados, afirmamos que foi mais intensa no ano de 2012, nos outros anos a realização das atuações educativas de êxito se restringiram aos professores dos anos iniciais. (p. 154)</p> <p>Os dados revelam ainda que faltou aprofundamento teórico sobre o Projeto. A implementação da proposta se faz por meio de estudo rigoroso com os pares, pois, somente com estudo é possível refletir sobre qual é o contexto atual para que se entenda que o modelo de transformação proposto[...] (p. 159)</p> <p>[...] outros sentiram-se receosos em fazê-lo porque viam na mudança um encargo maior de trabalho, além de pensarem que as atuações educativas de êxito, como o grupo interativo, que é realizado nas aulas, poderiam atrapalhar o repasse dos conteúdos das disciplinas. (p. 159)</p>	<p>realização das atuações educativas de êxito se restringiram aos professores dos anos iniciais;</p> <p>faltou aprofundamento teórico sobre o Projeto;</p> <p>viam na mudança um encargo maior de trabalho; pensarem que as atuações educativas de êxito poderiam atrapalhar o repasse dos conteúdos das disciplinas;</p>
D 3	<p>Com a atuação das Comissões Mistas, a hierarquia tradicional, como a conhecemos, é quebrada, este aspecto rompe paradigmas, talvez por isso, sejam complexas para se efetivarem como apontam as participantes dessa</p>	<p>Comissões Mistas rompe paradigmas; complexas para se efetivarem; quebra de paradigmas</p>

	<p>pesquisa. Porque a quebra de paradigmas exige de nós educadores a postura para pensar propostas que sejam mais humanizadoras e dialógicas. (p. 46)</p> <p>A diretora também chama a atenção para a falta de interesse de professores que trabalham na escola em dar continuidade às Atuações Educativas de Êxito,[...] (p. 68)</p>	<p>exige postura mais humanizadoras e dialógicas;</p> <p>falta de interesse de professores em dar continuidade às Atuações Educativas de Êxito;</p>
D 5	<p>Notamos que apesar de todos terem participado do curso de formação e tentado realizar as Tertúlias, segundo a docente, muitos professores da escola não se convenceram de que a Aprendizagem Dialógica pode favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso em sala de aula para ambas as partes, e também, não se dispuseram a aceitar uma postura de bidirecionalidade no processo pedagógico, mantendo-se assim aulas de cunho mais conteudista e de pouco diálogo. (p. 82)</p>	<p>muitos professores da escola não se convenceram de que a Aprendizagem Dialógica pode favorecer ; não se dispuseram a aceitar uma postura de bidirecionalidade no processo pedagógico;</p>
D 6	<p>[...]percebemos que aproximar a comunidade da escola ainda é uma dificuldade, pois muitos veem essa aproximação como uma forma de pais fiscalizarem professores, e se esquecem que ao aproximarem os familiares e comunidade de entorno da escola estão criando relações de Solidariedade, que contribuirão para a prevenção e resolução de conflitos. (p. 121)</p>	<p>aproximar a comunidade da escola ainda é uma dificuldade; muitos veem como forma de pais fiscalizarem professores;</p>
D 10	<p>Como elementos excludores foram elencados a Convivência não respeitosa por parte dos estudantes (2 vezes) e Ter estudante que não aceita a ajuda do outro (4 vezes), assim como a falta de interesse/comprometimento por parte do/a voluntário/a ou estudante (1 vez). (p. 122)</p>	<p>Convivência não respeitosa; estudante que não aceita a ajuda do outro; falta de interesse / comprometimento por parte do / a voluntário / a ou estudante;</p>
D 11	<p>Outra dificuldade encontrada para a implementação do projeto foi a rotatividade de professores e gestores que ocorre no início de todos os anos, pelo fato de as escolas estarem localizadas em bairros periféricos, com uma vulnerabilidade social latente, o que fomenta os pedidos de remoção dos profissionais para áreas mais centrais. (p. 116)</p>	<p>dificuldade encontrada para a implementação do projeto foi a rotatividade de professores e gestores;</p>

	As escolas que não encontram essas dificuldades trouxeram outros argumentos, como a afirmação de que já realizavam um trabalho envolvendo as comunidades em outros projetos; o temor de envolver as comunidades , por estarem vulneráveis ao aceitarem pais e voluntários, o que poderia trazer-lhes problemas e não soluções . (p. 116)	afirmação de que já realizavam um trabalho envolvendo as comunidades em outros projetos; temor de envolver as comunidades que poderia trazer-lhes problemas e não soluções;
D 12	<p>Como exemplo das dificuldades[...] estão a ausência de planejamento envolvendo o coletivo nas ações de tomadas de decisão, a falta da organização do tempo e dos espaços, compartilhando as responsabilidades, e o descomprometimento com o projeto. Quando o gestor não agenda as reuniões em virtude de algum dos afazeres burocráticos ou por causa de outro evento da escola, cria-se uma extensa lacuna temporal entre as reuniões, levando os voluntários das comissões a perderem o entusiasmo. Ou, quando o problema é apresentado, buscam-se soluções e não se alcança o resultado esperado, não se avalia o processo ou não há um feedback das ações realizadas. (p. 189)</p> <p>[...] a maior dificuldade para desenvolver a participação da comunidade escolar, como já foi dito, são as influenciadas pelas subjetividades e as concepções de educação dos sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática [...] (p. 191)</p>	<p>ausência de planejamento envolvendo o coletivo; falta da organização do tempo e dos espaços; descomprometimento com o projeto; afazeres burocráticos; extensa lacuna temporal entre as reuniões; voluntários perderem o entusiasmo; não se avalia o processo ou não há um feedback das ações realizadas;</p> <p>maior dificuldade para desenvolver a participação da comunidade escolar; subjetividades e as concepções de educação;</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nessa primeira temática, resistência à nova proposta escolar, foi possível dizer que a dificuldade na mudança surgiu de diversos fatores, incluindo o temor ao desconhecido, a falta de confiança nas novas abordagens, a insegurança em si mesmo, além da falta de formação adequada. Para analisar o eixo excludente, também foi feito uso dos princípios dialógicos, porém, nesse caso, a evidência foi sobre a ausência deles nos contextos escolares, assim tivemos: o não diálogo igualitário, a não transformação, a não criação de sentido, a não dimensão instrumental.

Na perspectiva **da ausência do princípio do diálogo igualitário**, nesta temática, tivemos as amostras, D11 (dificuldade encontrada para a implementação do projeto foi a rotatividade de professores e gestores; afirmação de que já realizavam um trabalho envolvendo

as comunidades em outros projetos) e D12 (ausência de planejamento envolvendo o coletivo; afazeres burocráticos; extensa lacuna temporal entre as reuniões; não se avalia o processo ou não há um feedback das ações realizadas).

A ausência de diálogo em Comunidades de Aprendizagem tornou prejudicial a comunicação, isso pode ser notado quando há rotatividade de professores e gestores em demorado, bem como na falta de interesse, quando na fase de sensibilização, emitem a afirmação de que já realizavam um trabalho envolvendo as comunidades em outros projetos.

De outro ponto de vista, a ausência de planejamento envolvendo o coletivo, que é essencial em Comunidades de Aprendizagem, pois disso depende a democracia participativa, não estava se constituindo por conta das não realizações das reuniões dialogadas entre os participantes. Os afazeres burocráticos estavam impedindo que os encontros coletivos ocorressem o que descaracterizava o processo de avaliação das atividades desenvolvidas nos centros educativos, ocasionando a ruptura das reflexões conjuntas necessárias para as próximas ações que precisavam ser realizadas.

Ao continuar esta temática, resistência à nova proposta escolar, sobre **a falta do princípio da transformação**, tínhamos as amostras D1 (maior desafio, mudança significativa na prática pedagógica dos professores; concepções e paradigmas precisam ser quebrados; resistência por parte dos professores;), D3 (Comissões Mistas rompe paradigmas; complexas para se efetivarem; quebra de paradigmas exige postura mais humanizadoras e dialógicas), D5 (não se dispuseram a aceitar uma postura de bidirecionalidade no processo pedagógico) e D11 (temor de envolver as comunidades que poderia trazer-lhes problemas e não soluções).

Em Comunidades de Aprendizagem a participação democrática nas decisões das ações educativas pedagógicas e administrativas estiveram alicerçadas em comissões mistas de trabalho e essas para se consolidarem, exigiram mudanças reais no modo de se trabalhar nas unidades transformadas, o movimento deveria se tornar coletivo e não mais imperativo. Assim, a quebra de paradigmas precisava acontecer em todas as frentes de trabalho, o que nem sempre ocorreu, tornando sem eficácia a transformação.

Sobre a **privação do princípio da criação de sentido** na temática, resistência à nova proposta escolar, observou-se nas amostras D2 (realização das atuações educativas de êxito se restringiram aos professores dos anos iniciais; viam na mudança um encargo maior de trabalho), D3 (falta de interesse de professores em dar continuidade às Atuações Educativas de Êxito), D5 (muitos professores da escola não se convenceram de que a Aprendizagem Dialógica pode favorecer), D10 (falta de interesse / comprometimento por parte do/a voluntário / a ou estudante; Convivência não respeitosa; estudante que não aceita a ajuda do outro) e D12

(descomprometimento com o projeto; voluntários perderem o entusiasmo; maior dificuldade para desenvolver a participação da comunidade escolar; subjetividades e as concepções de educação).

A criação de sentido passa pela necessidade de se acreditar em algo, alguém ou alguma coisa. E isso, em escolas de Comunidades de Aprendizagem, era de extrema importância, pois se na fase do sonho não se vislumbrasse um futuro possível de realização, o projeto perderia força durante o caminho. Afinal, na balança da vida, os pesos entre o que se esperava (futuro) e o que se vivia (presente), precisavam ser mais propensos à esperança do que a realidade, haja vista que, esta última, não estava bem, do contrário não seria necessário projeto de transformação.

A falta de criação de sentido para a transformação se apresentou em diversas formas pelas palavras e atitudes das pessoas. Algumas, apontaram que a realização das atuações educativas de êxito se restringiu aos professores dos anos iniciais e não alcançaram o ensino médio, porque os docentes dessa fase educacional viam na mudança um encargo maior de trabalho. Em outros casos, muitos professores não se convenceram de que a Aprendizagem Dialógica poderia favorecer o processo de aprendizagem, devido às concepções de educação. Também houve o descomprometimento com o projeto por parte de docentes e discentes, voluntários que perderam o entusiasmo, além da dificuldade na participação da comunidade escolar.

Quanto à **carência do princípio da dimensão instrumental**, nesta temática, apresentaram-se as amostras D2 (faltou aprofundamento teórico sobre o Projeto; pensarem que as atuações educativas de êxito poderiam atrapalhar o repasse dos conteúdos das disciplinas;), D6 (aproximar a comunidade da escola ainda é uma dificuldade; muitos veem como forma de pais fiscalizarem professores) e D12 (falta da organização do tempo e dos espaços).

Em Comunidades de Aprendizagem o estudo teórico, seguindo o princípio da dimensão instrumental, foi imprescindível ao sucesso do projeto educativo porque era por meio da teoria em conjunto à prática, que se construíram as bases educacionais de transformação dentro e fora da escola. Não só no campo cognitivo, mas também, no socioemocional de todos os envolvidos no processo educativo.

No entanto, quando essas formações foram oferecidas, mas, não foram levadas em consideração, haja vista que, os docentes tomaram a atitude de não se aprofundar na teoria do projeto. E ao pensar que as atuações educativas de êxito poderiam atrapalhar o repasse dos conteúdos das disciplinas, não praticaram as formações no contexto escolar. Isso ocasionou impactos prejudiciais nos resultados esperados, já que os processos precisavam estar

coadunados entre si para a efetivação do projeto de transformação.

Outro ponto importante foi a falta de organização do tempo e disposição de espaços por parte da gestão escolar para as formações, o que gerou desmotivação e falta de compromisso com o princípio da dimensão instrumental. De modo a superar essa resistência, é crucial promover um ambiente de apoio, diálogo e colaboração, criando um espaço seguro e acolhedor onde os educadores possam expressar suas dúvidas e receios sem medo de serem criticados ou julgados, assim envolvendo-os na construção de estratégias no planejamento e implementação da mudança, desse modo os educadores, provavelmente, se sentirão incentivados a compartilhar experiências e a buscar soluções inovadoras para os desafios do cotidiano escolar.

Na próxima temática, contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional, foram tratadas situações cotidianas das escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem que em algum momento acabaram desmotivando os servidores e/ou voluntários, à manutenção do sonho possível de transformação cognitiva, emocional e sociocultural dos resultados de excelência que o projeto educativo comunitário propôs. Segue o próximo quadro.

Quadro 17- Eixo excludente - Temática 2: contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

CONTRADIÇÕES QUE DESMOTIVAM AS PESSOAS AO ENGAJAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 2	[...] comissão gestora [...]em ambos os contextos, houve a indicação de que elas precisam ter maior constância [...]vemos a presença marcante de acusações sobre as famílias que não participam .[...] algumas famílias ainda concebem a educação de forma individualizada, priorizando apenas o educação de seus filhos . (p. 12)	comissão gestora precisam ter maior constância; famílias que não participam; famílias ainda priorizando apenas o educação de seus filhos;
A 7	[...]sua ausência é interpretada como entorpecimento, apatia e indiferença que distancia pessoas e a comunidade escolar da possibilidade de mudança e transformação criativa . (p. 97) Escolas primárias francesas revelaram que 10% dos estudantes sofrem vitimização repetida que produz um sentimento de insegurança e afecta a sua percepção do clima escolar . (p. 99) A maior presença de comportamento agressivo entre meninos é explicado por sua dificuldade em se comunicar e expressar suas emoções em situações de tensão ou estresse e devido à sua maior predisposição fisiológica para a ação (Trianes-Torres, 2000). (p. 99) Os conflitos habituais são ligados à prática de atividades competitivas em que se prioriza a busca pela vitória , o que dá origem a discrepâncias em diferentes níveis de habilidade ou personalidade, por cultura ou gênero, pelo uso de material e espaço (Ortí-Ferreres, 2003). (p. 99)	ausência é interpretada como entorpecimento, apatia e indiferença; distancia possibilidade de mudança e transformação criativa; sentimento de insegurança e afecta a sua percepção do clima escolar; comportamento agressivo entre meninos; dificuldade em se comunicar e expressar suas emoções; conflitos habituais são ligados à prática de atividades competitivas; prioriza a busca pela vitória;
A 8	Pais e professores relatam que às vezes é complicado envolver as famílias . (p. 210) A participação familiar está ligada à situação	complicado envolver as famílias; participação familiar está

	laboral do corpo docente , especialmente à desregularização e menor participação . (p. 210)	ligada ao corpo docente, desregularização e menor participação;
A 10	[...] percebe-se que os problemas nas instituições de questões educacionais apontam para a falta de envolvimento da família na educação . (p. 131)	falta de envolvimento da família na educação;
A 15	[...] para alcançar uma melhor coexistência e sucesso acadêmico, os recursos humanos existentes devem ser reorganizados e aumentados através de voluntários e outros adultos. (p. 7)	recursos humanos existentes devem ser reorganizados e aumentados através de voluntários;
A 16	<p>A consideração de que há pessoas “dentro” e “fora” ou a referência a “eles” quando se fala do corpo docente, da gestão ou das famílias migrantes ainda denota uma certa desigualdade na participação. (p. 14)</p> <p>Estabelece-se uma certa relação hierárquica entre voluntários e professores e entre voluntários e alunos. No caso dos voluntários da Educação Infantil, como se pode verificar pelos depoimentos, é composto majoritariamente por mulheres, respondendo a um certo modelo de desigualdade. (p. 14)</p> <p>Parece haver um desenvolvimento diferente da tarefa do voluntariado em termos de desempenho e objetivos dependendo da origem e/ou da sala de aula onde participam. (p. 14)</p>	<p>A consideração de que há pessoas “dentro” e “fora” ou a referência a “eles” denota desigualdade na participação;</p> <p>relação hierárquica entre voluntários e professores e entre voluntários e alunos; voluntários da Educação Infantil, majoritariamente mulheres; modelo de desigualdade;</p> <p>desenvolvimento diferente da tarefa do voluntariado; dependendo da origem e/ou da sala de aula onde participam;</p>
A 17	<p>As concepções de alguns professores sobre o projeto CdA e sua AEE, incluindo as comissões mistas, estavam associadas à sobrecarga pedagógica e administrativa, visto que na maioria das instituições não estavam mescladas com as atividades curriculares institucionais.. (p. 10)</p> <p>[...]tão visível a partir das comissões mistas, que pode ser modificada à medida que mudam os profissionais e gestores docentes ou chegam o cansaço e a autocrítica, ao entender que o empoderamento assumido com os problemas escolares significa substituir as tarefas do</p>	<p>concepções de alguns professores sobre o projeto CdA e sua AEE associadas à sobrecarga pedagógica e administrativa;</p> <p>comissões mistas modificada à medida que mudam os profissionais e gestores docentes ou chegam o cansaço e a autocrítica; substituir as tarefas do</p>

	Estado. (p. 11)	Estado;
D 2	<p>[...] as questões burocráticas tendem a ser prioridade em relação ao trabalho pedagógico. Assim, entendemos que o trabalho realizado pela equipe gestora vem sendo pautado na racionalidade técnico instrumental, privilegiando atender as demandas advindas da Secretaria de Educação. (p. 145)</p> <p>[..] as ações das coordenadoras se revelam voltadas a atender às exigências sistêmicas, e acabam se sobrecarregando e não tendo como atender às necessidades pedagógicas que lhes cabem (p. 145)</p> <p>Mesmo havendo maior aproximação dos pais em 2012, a escola não aprofundou e fortaleceu a relação entre família e escola, pois trazer esses pais para escola configura-se como dificuldade que ainda a instituição precisa superar. Nesse sentido, ainda há resistências de “adesão dos familiares” para “auxiliar na tarefa de educar os alunos”. (p. 153)</p> <p>Assim, também como alguns familiares que se disponibilizaram e vieram para a escola por um tempo, mas depois deixaram de fazê-lo, e muitos outros não participaram. (p. 159)</p>	<p>questões burocráticas tendem a ser prioridade; racionalidade técnico instrumental privilegiando Secretaria de Educação;</p> <p>atender às exigências sistêmicas; não tendo como atender às necessidades pedagógicas;</p> <p>escola não aprofundou e fortaleceu a relação entre família e escola; dificuldade que ainda a instituição precisa superar; resistências de “adesão dos familiares”;</p> <p>familiares disponibilizaram e vieram para a escola mas deixaram de fazê-lo; outros não participaram;</p>
D 3	<p>[...] Ela apresenta elementos em seu discurso que evidenciam a necessidade de aproximação entre os profissionais na escola, no que diz respeito às relações humanas e sociais indispensáveis ao bom funcionamento da escola, e conseqüentemente da transformação desta mesma escola em Comunidade de Aprendizagem. (p. 67)</p> <p>Ela afirma que as Comissões Mistas não foram efetivadas, o que, pode representar o maior obstáculo para a consolidação da proposta de Comunidades de Aprendizagem. (p. 68)</p>	<p>necessidade de aproximação entre os profissionais na escola; relações humanas e sociais indispensáveis;</p> <p>Comissões Mistas não foram efetivadas; maior obstáculo para a consolidação da proposta;</p>
D 8	<p>Grupos Interativos acontecem quinzenalmente [...]. Não há tanta aderência dos pais para participar, por isso as professoras [...]Algumas vezes, por não saberem da necessidade com antecedência, precisam procurar voluntários para a participação, poucos minutos antes da</p>	<p>Grupos Interativos; Não há tanta aderência dos pais para participar; precisam procurar voluntários para a participação, poucos</p>

	<p>atividade começar. (p. 65)</p> <p>[...] pais e mães apontaram a necessidade de agendar com antecedência os Grupos Interativos, por que esse é o maior impedimento para o sucesso da atividade. Segundo eles, se o convite para participar acontecesse no início do ano letivo, com todas as datas disponíveis, haveria muito mais adesão das famílias para participar, mesmo daqueles que têm empregos. (p. 66)</p>	<p>minutos antes da atividade começar;</p> <p>agendar com antecedência os Grupos Interativos; maior impedimento para o sucesso da atividade;</p>
D 9	<p>O docente aponta que quando realizava a TLD junto à outra professora era um facilitador, comparando-se com agora em que está sozinho na sala de aula, contando apenas com o apoio da assessora pedagógica que é responsável por toda a EJA na escola. (p. 115)</p>	<p>TLD junto à outra professora era um facilitador agora está sozinho na sala de aula;</p>
D 12	<p>[...] observa-se que a nova formadora local, que deveria fazer o acompanhamento mensal das escolas, tem diversas atribuições em nível de gerência, e isso dificulta as visitas de acompanhamento mensais em cada escola. Enquanto esta pesquisadora era a formadora local do projeto (em 2015 e 2016), também havia dificuldades para conciliar todas as atribuições da SME com o acompanhamento mensal in loco. (p. 120)</p> <p>O desafio dessas três escolas é realizar a comissão mista mensalmente e as AEEs que envolvem a presença dos pais e ou dos voluntários da comunidade escolar, como é o caso dos Grupos Interativos e da Biblioteca Tutorada. (p. 121)</p> <p>[...] questões burocráticas como obstáculo para que a gestão pudesse assumir uma posição de referência na escola em relação ao Projeto, além da falta de compromisso da equipe de gestão, ou de gestores que não se envolveram como deveriam com as ações planejadas, principalmente em relação às reuniões das comissões mistas, nas quais as participações foram diminuindo ou se extinguindo pela falta de voluntários (pais, familiares ou pessoas da comunidade). (p. 189)</p>	<p>nova formadora local tem diversas atribuições em nível de gerência; dificulta as visitas de acompanhamento; dificuldades para conciliar todas as atribuições da SME;</p> <p>O desafio é realizar a comissão mista mensalmente e as AEEs; presença dos pais e ou dos voluntários da comunidade escolar;</p> <p>questões burocráticas como obstáculo; falta de compromisso da equipe de gestão; principalmente em relação às reuniões das comissões mistas; as participações foram diminuindo ou se extinguindo pela falta de voluntários;</p>

A motivação humana pode ser complexa, sutil e delicada. Para compreendê-la, é importante considerar as necessidades e desejos das pessoas. Por isso, em Comunidades de Aprendizagem o diálogo igualitário prevalece nas demandas coletivas, para que haja respeito nos tratamentos entre os participantes da comunidade escolar e do entorno que, normalmente, contribuem com o projeto educativo.

Contudo, os seres humanos precisam de motivações constantes para manter o objetivo traçado, sonhado, desejado. E ao inferir as amostras sobre Comunidades de Aprendizagem, foi possível constatar que não é diferente, afinal é um projeto construído por pessoas. Assim, a desmotivação em CdA refletiu um desafio complexo, porque fatores individuais, pedagógicos e socioeconômicos influenciaram no envolvimento dos atores educacionais durante o processo de aprendizagem, levando a uma menor eficácia do trabalho escolar.

De modo a analisar essa temática, foram observadas algumas dificuldades para a consolidação do objeto de pesquisa, em que a ausência de alguns princípios dialógicos foi destaque: o não diálogo igualitário, a não transformação, a não criação de sentido, a não solidariedade.

Na temática, contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional, do ponto de vista da **falta do princípio do diálogo igualitário**, foram obtidas as amostras A2 (comissão gestora precisa ter maior constância), A7 (ausência é interpretada como entorpecimento, apatia e indiferença; distancia possibilidade de mudança e transformação criativa; comportamento agressivo entre meninos; dificuldade em se comunicar e expressar suas emoções;), A8 (complicado envolver as famílias), A10 (falta de envolvimento da família na educação), A16 (relação hierárquica entre voluntários e professores e entre voluntários e alunos), D2 (escola não aprofundou e fortaleceu a relação entre família e escola), D3 (necessidade de aproximação entre os profissionais na escola; relações humanas e sociais indispensáveis), D8 (agendar com antecedência os Grupos Interativos; maior impedimento para o sucesso da atividade;) e D12 (O desafio é realizar a comissão mista mensalmente e as AEEs; presença dos pais e ou dos voluntários da comunidade escolar).

O diálogo se apresentou como instrumento chave nas relações humanas e a partir dele os entendimentos entre interlocutores se concretizaram, no entanto quando a comunicação não se estabeleceu em um determinado contexto, falhas ocorreram e consequências ineficazes prevaleceram. Durante a construção de Comunidades de Aprendizagem foram observadas algumas falhas com relação ao diálogo, por exemplo a inconstância da ação da comissão gestora, pelas dificuldades de se reunirem, que foi interpretada como indiferença para com a

proposta. Além disso, o envolvimento das famílias ficou a desejar, não só dentro da unidade educativa, mas também, nas tarefas em casa com as crianças. Isso, em boa parte, pelo fato de ações motivadas, por parte do centro educativo, que deveriam demonstrar a necessidade do engajamento da relação família e escola, não ter ocorrido de forma satisfatória, com mais alternativas.

Também com relação aos estudantes que demonstraram dificuldades em expor suas emoções durante as AEEs, o que gerou agressividade em outros momentos dentro da escola. Ainda sobre as AEEs, especificamente, os grupos interativos, que dependem de voluntários externos, muitas vezes, a falta de agendamento com antecedência colaborou para a ineficácia dela. Bem como, a ausência de comunicação clara e coesa entre os voluntários e docentes criou um clima de hierarquia, como também entre os voluntários e discentes, ocasionando um efeito cascata de não respeitabilidade com o outro nas suas diferenças.

Na perspectiva da **ausência do princípio da transformação**, nesta temática, observou-se as amostras D2 (questões burocráticas tendem a ser prioridade; racionalidade técnico instrumental privilegiando Secretaria de Educação; atender às exigências sistêmicas; não tendo como atender às necessidades pedagógicas; dificuldade que ainda a instituição precisa superar; resistências de “adesão dos familiares”), D3 (Comissões Mistas não foram efetivadas; maior obstáculo para a consolidação da proposta) e D12 (nova formadora local tem diversas atribuições em nível de gerência; dificulta as visitas de acompanhamento; dificuldades para conciliar todas as atribuições da SME).

As dinâmicas educacionais do cotidiano eram intensas e burocráticas e quando uma nova proposta educativa chegou a sua realidade e esta foi aceita, para a construção de um novo cenário escolar, algumas mudanças precisaram acontecer, do contrário a transformação não ocorreria. No entanto, questões burocráticas tiveram mais prioridade, pois atender às exigências sistêmicas da Secretaria de Educação superava às necessidades pedagógicas que a instituição precisava alcançar.

Nesse sentido, as pessoas responsáveis pela manutenção das formações nas unidades transformadas estavam envolvidas em diversas atribuições de gerenciamento, o que implicou no foco, que era o acompanhamento da consolidação de Comunidades de Aprendizagem. Também, existiu a resistência para com o comprometimento das famílias com a escola, o que reuiu na não efetivação das comissões mistas de trabalho, que pelos depoimentos das participantes foi o maior obstáculo para a consolidação da proposta educativa.

Sobre a **privação do princípio da criação de sentido** na temática, contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional, foi possível evidenciar nas

amostras A7 (sentimento de insegurança e afeta a sua percepção do clima escolar), A8 (participação familiar está ligada ao corpo docente, desregularização e menor participação), A17 (comissões mistas modificada à medida que mudam os profissionais e gestores docentes ou chegam o cansaço e a autocrítica; substituir as tarefas do Estado; concepções de alguns professores sobre o projeto CdA e sua AEE associadas à sobrecarga pedagógica e administrativa), D2 (familiares disponibilizaram e vieram para a escola mas deixaram de fazê-lo; outros não participaram;), D8 (Grupos Interativos; Não há tanta aderência dos pais para participar; precisam procurar voluntários para a participação, poucos minutos antes da atividade começar) e D12 (questões burocráticas como obstáculo; falta de compromisso da equipe de gestão; principalmente em relação às reuniões das comissões mistas; as participações foram diminuindo ou se extinguindo pela falta de voluntários).

Para criar sentido é necessário o envolvimento emocional nas questões da vida, inclusive na escola. A motivação é crucial a essa ação, porque é por meio dela que se configura perseverança e disciplina para alcançar os resultados desejados. Em Comunidades de Aprendizagem o foco está na máxima aprendizagem para todos os estudantes e o convívio respeitoso dentro e fora da escola. Todavia, algumas amostras apontaram que o sentimento de insegurança afetou a percepção do clima escolar, que referente à participação familiar, estava ligada ao corpo docente, e esse, ao não criar circunstâncias de aproximação dificultou o envolvimento, que por consequência, se tornou cada vez menor.

Nesse sentido, alguns familiares estiveram no centro educativo, mas perderam a constância em participar, como aconteceu nos grupos interativos, que por muitas vezes, já na hora de começar a AEE, os professores tiveram que buscar voluntários instantâneos, sem o devido planejamento prévio, essencial ao sucesso da ação educativa. E ainda, tiveram os familiares que não participaram em nenhum momento.

Sobre as comissões mistas, à medida que novos profissionais, gestores e docentes chegavam à escola havia a descontinuidade dos processos das comissões de trabalho, haja vista que as formações precisavam ser refeitas e nem sempre era possível, assim as questões burocráticas cotidianas se tornaram obstáculo à construção de proposta, além da falta de compromisso da equipe de gestão, principalmente em relação às reuniões das comissões mistas. Também nessa perspectiva, havia o entendimento de que as ações em Comunidades de Aprendizagem substituiriam as tarefas do Estado, bem como as concepções de alguns professores sobre o projeto CdA e sua AEE associadas à sobrecarga pedagógica e administrativa.

De acordo com a **falta do princípio da solidariedade** na temática, contradições que

desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional, tínhamos as amostras A2 (famílias que não participam; famílias ainda priorizando apenas o educação de seus filhos), A7 (conflitos habituais são ligados à prática de atividades competitivas; prioriza a busca pela vitória), A15 (recursos humanos existentes devem ser reorganizados e aumentados através de voluntários), A16 (A consideração de que há pessoas “dentro” e “fora” ou a referência a “eles” denota desigualdade na participação; voluntários da Educação Infantil, majoritariamente mulheres; modelo de desigualdade; desenvolvimento diferente da tarefa do voluntariado; dependendo da origem e/ou da sala de aula onde participam) e D9 (TLD junto à outra professora era um facilitador agora está sozinho na sala de aula).

Sobre a ausência de solidariedade em Comunidades de Aprendizagem, foi percebida nas famílias que não participaram das ações propostas ou que ainda priorizaram a educação de seus filhos e não das crianças como um todo. Essa ausência de voluntariado na AEEs, traduz uma necessidade importante na construção da proposta, porque deles depende a realização de qualidade das práticas educativas, do contrário o professor retorna às didáticas verticalizadas.

Outra situação, como conflitos habituais que estavam ligados à prática de atividades competitivas sem levar em conta o processo, mas somente a busca pela vitória, também descaracterizaram o conceito de solidariedade. Algumas outras atitudes demonstraram falta de empatia no ambiente escolar, como as falas separatistas de funções entre docentes e voluntários que ficaram evidenciadas em: pessoas “dentro” e “fora” ou a referência a “eles”. Bem como, o voluntariado que era majoritariamente mulheres, trazendo à luz um modelo de desigualdade de gênero, além das seleções de voluntários, que a depender da tarefa a ser realizada se criava distinções entre eles, desmerecendo a inteligência cultural.

Na próxima temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, foi tratado os desafios da consolidação deste projeto de educação comunitário quando não há o preparo adequado dos profissionais educativos nas bases teóricas metodológicas de Comunidades de Aprendizagem, causando assim a falta de organização e funcionamento, de investimento e de disposição para o aprendizado que é inerente a profissão docente dentro e fora desse processo. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 18 - Eixo excludente - Temática 3- falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas

Legenda: A – Artigo; D – Dissertação.

FALTA DE PREPARO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PARA AS DEMANDAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS		
Código da amostra	Unidade de contexto	Unidade de registro
A 8	Em ambos os grupos existe alguma insatisfação com o professor substituto , uma vez que este não costuma estar envolvido no sistema educativo do CdA. (p. 210)	insatisfação com o professor substituto; não costuma estar envolvido no sistema educativo do CdA;
A 12	A rotatividade de professores e a falta de interesse de professor novo que chega à escola , em conhecer as atuações educativas de êxito, são obstáculos ao sucesso das aprendizagens dos alunos (GC profes_2014; GC_profes_2015). (p. 18)	rotatividade de professores e a falta de interesse de professor novo que chega à escola;
A 17	A gestão do CdA ainda depende da vontade política de diretores e professores – em permanente mobilidade ou sem sentimento de pertencimento às escolas rurais – e das relações com organizações não governamentais e empresas privadas, que designam profissionais externos às escolas , estranhos ao território, para favorecer a apropriação e transferência do projeto. (p. 10)	ainda depende da vontade política de diretores e professores – em permanente mobilidade ou sem sentimento de pertencimento às escolas rurais; organizações não governamentais e empresas privadas que designam profissionais externos às escolas;
D 2	Ao nosso entender os condicionantes sistêmicos são padrões com raízes profundas , quando se faz algo diferenciado na sala, dá a sensação de que se está perdendo tempo, pois os resultados são cobrados e precisam aparecer. O que faltou a ela, foi mais estímulo e mais contato com a proposta , pois, a falta de alguém de referência , de apoio influenciou no processo de implantação. (p. 155) [...] o elemento de maior destaque apontado pelos mesmos é a participação efetiva dos professores e dos familiares no processo para a transformação, pois na visão das gestoras,	condicionantes sistêmicos são padrões com raízes profundas; faltou a ela, foi mais estímulo e mais contato com a proposta; falta de alguém de referência; houve uma divisão na escola; daqueles que participaram e dos que não participaram;

	<p>coordenadoras, professoras e voluntárias houve uma divisão na escola, dos professores e funcionários daqueles que participaram e dos que não participaram. (p. 159)</p> <p>Mas, as relações horizontais não desqualificam as funções que cada pessoa precisa exercer na instituição. Há voluntários nas atuações educativas de êxito, mas a função de ensinar o conteúdo continua a ser do professor. (p. 159)</p>	Há voluntários mas a função de ensinar o conteúdo continua a ser do professor;
D 3	A diretora chama a atenção para a cultura da não participação , e para o descompromisso de alguns profissionais em relação à participação em reuniões e deliberações ocorridas na escola. (p. 68)	cultura da não participação; descompromisso de alguns profissionais;
D 4	Entre essas mudanças, a diminuição do quadro de funcionários , sendo desligados : o coordenador social, diretora escolar, cozinheira, enfermeira[...] Para reduzir gastos , o projeto continuou sendo acompanhado pelo Instituto Natura e os novos gestores [...] (p. 110)	diminuição do quadro de funcionários; reduzir gastos; novos gestores;
D 5	Para não serem assim intimidados pelos alunos, muitos professores se colocam em uma posição de intimidadores , na busca de garantir o respeito dos alunos e a ordem na sala. (p. 79)	professores se colocam em uma posição de intimidadores; garantir o respeito ordem na sala;
	[...]têm medo do novo , ou seja, dos alunos trazerem alguma informação nova ou fazerem indagações as quais os professores não tenham conhecimento ou se acharem incapazes de dialogar , desta forma a maioria prefere não possibilitar essa abertura a qual uma aula dialógica proporcionaria [...]. (p. 79)	medo do novo; professores não tenham conhecimento ou se acharem incapazes de dialogar; maioria prefere não possibilitar essa abertura;
D 7	[...]o tempo destinado à realização das atividades tem se mostrado insuficiente , impossibilitando o atendimento a todos os alunos e a realização da avaliação da atividade. Cabe ressaltar, porém, que a realização dos grupos interativos implica em um planejamento prévio e na adaptação das atividades ao tempo destinado[...]. (p. 61)	tempo destinado à realização das atividades insuficiente; grupos interativos; planejamento prévio e na adaptação das atividades;
	[...] é possível observar que o profissional não possui domínio teórico da metodologia e acaba realizando distorções teóricas e adaptações que	profissional não possui domínio teórico da metodologia;

	<p>comprometem a dinâmica impossibilitando atingir os resultados esperados. (p. 61)</p> <p>Alguns professores encontram difficuldade em planejar a atividade dentro do tempo estimado. (p. 62)</p> <p>Uma das deficiências apontadas pelos envolvidos no projeto é a falta de atividades originais que motivassem e atraíssem os alunos, incentivando-os e fazendo com que contribuíssem para o êxito dos Grupos Interativos. (p. 62)</p> <p>[...] ainda foi apontada como deficiência a falta de um tempo para que os coordenadores do projeto se reunissem e planejassem com antecedência os Grupos interativos, resultando em uma melhor organização. (p. 62)</p>	<p>impossibilitando atingir os resultados esperados;</p> <p>professores; difficuldade em planejar;</p> <p>falta de atividades originais que motivassem e atraíssem os alunos;</p> <p>falta de um tempo para que os coordenadores do projeto se reunissem e planejassem;</p>
D 8	<p>As professoras mostram saber que sua fala é importante para que os pais se sintam tranquilos em sua participação nos GI. Contudo, mostram saber pouco sobre a proposta da Universidade de Barcelona, sobre a função de seu discurso para reduzir as desigualdades. (p. 61)</p>	<p>As professoras mostram saber pouco sobre a proposta da Universidade de seu discurso para reduzir as Barcelona, sobre a função de desigualdades;</p>
D 9	<p>[...] na TLD nem sempre isso é possível, já que um estudante pode não compartilhar seu pensamento, sua dúvida, sua compreensão, seja por não se sentir à vontade ou por qualquer outra razão, difficultando a avaliação do professor sobre o processo de aprendizagem. (p. 94)</p> <p>A não participação de todos na TLD é um aspecto indicado por alguns estudantes que poderia mudar a partir do incentivo e valorização da fala de cada um, trazendo mais confiança para a exposição de ideias e/ou dúvidas. (p. 98)</p>	<p>TLD; um estudante pode não compartilhar seu pensamento, sua dúvida, sua compreensão; difficultando a avaliação do professor;</p> <p>não participação de todos na TLD poderia mudar a partir do incentivo e valorização da fala de cada um;</p>
D 10	<p>Como elementos excludores foram elencados ainda difficuldade em conciliar as atividades e o tempo suficiente para a realização das mesmas nas rodadas do G.I. (1 vez) [...]. Não dá tempo de corrigir as atividades do G.I. junto a todos os estudantes (1 vez) Ter muitas atividades no G.I (2 vezes)[...] e Conversas paralelas durante o G.I (1 vez) (p. 125)</p>	<p>Difficuldade em conciliar as atividades e o tempo suficiente; Não dá tempo de corrigir as atividades do G.I. junto a todos; Ter muitas atividades no G.I; Conversas paralelas durante</p>

		o G.I;
D 12	<p>[...] como dificuldades, as práticas específicas do modo de planejamento e organização de cada escola, pois, mesmo com o material de apoio, que contém sugestões de ações orientadas para a transformação da escola em CA, algumas ações deixaram de ser realizadas, afetando assim a continuidade da proposta, como verificado nas duas escolas que abandonaram o projeto. (p. 188)</p> <p>Além disso, nas outras duas escolas que prosseguiram com o projeto, quando não é realizado o planejamento das AEEs, as ações se enfraquecem. Ao não consolidar as AEEs, não se estabelecem canais para a participação [...](p. 188)</p> <p>Ainda outros obstáculos [...], como a necessidade de estudo e aprofundamento, fundamentais para que a teoria embasadora do projeto fosse refletida e colocada em prática, [...], pois observou-se que os professores sempre deixavam as tertúlias ou os grupos interativos de lado quando havia outros eventos na escola. (p. 189)</p> <p>Mesmo o projeto pertencendo à escola e à comunidade, com a mudança desses profissionais anualmente, [...] há a necessidade de um recomeço das ações de formação em CA, da responsabilidade e de pertencimento a essa comunidade escolar. (p. 189)</p>	<p>dificuldades, as práticas específicas do modo de planejamento e organização de cada escola; algumas ações deixaram de ser realizadas;</p> <p>quando não é realizado o planejamento das AEEs, as ações se enfraquecem; não se estabelecem canais para a participação;</p> <p>necessidade de estudo e aprofundamento; os professores sempre deixavam as tertúlias ou os grupos interativos de lado;</p> <p>necessidade de um recomeço das ações de formação em CA, da responsabilidade e de pertencimento a essa comunidade escolar;</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Na temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, variados apontamentos foram feitos para essa situação. Do ponto de vista dos docentes, por exemplo, a falta de formação especializada e apoio técnico, o pouco tempo para preparar atividades específicas, a ausência de experiência na área e métodos de ensino inadequados. Para além disso, ainda houve indicativos sobre a desvalorização da profissão, a falta de atratividade, a defasagem na formação inicial e a baixa remuneração, que também se apresentaram como desafios a serem solucionados.

No entanto, em Comunidades de Aprendizagem, por mais que todos esses desafios não desapareçam, o foco estava na máxima aprendizagem de todos os estudantes e o convívio

respeitoso. Diante disso, ao se tornar uma escola transformada, por meio do consenso coletivo entre os participantes da unidade educativa, alguns compromissos precisavam ser mantidos para alcançar o sucesso escolar, tanto da parte do professorado, quanto da gestão escolar. Ao analisar essa temática, a falta de alguns princípios dialógicos foi possivelmente evidenciada: o não diálogo igualitário, a não transformação, a não criação de sentido, a não dimensão instrumental.

Na temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, do ponto de vista da **ausência do princípio do diálogo igualitário** tínhamos as amostras A17 (organizações não governamentais e empresas privadas que designam profissionais externos às escolas), D2 (houve uma divisão na escola; daqueles que participaram e dos que não participaram;), D5 (professores se colocam em uma posição de intimidadores; garantir o respeito ordem na sala), D9 (TLD; um estudante pode não compartilhar seu pensamento, sua dúvida, sua compreensão; dificultando a avaliação do professor) e D12 (não se estabelecem canais para a participação; necessidade de um recomeço das ações de formação em CA, da responsabilidade e de pertencimento a essa comunidade escolar).

Em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem a coerência das ações, tanto administrativas, quanto pedagógicas se fazem necessárias. E por isso a interferência externa de organizações não governamentais e empresas privadas na contratação de profissionais para as escolas se tornou contraproducente. O fato de não conhecer ou não aderir a proposta educativa, e ainda sim, permanecer nesse ambiente de trabalho, põe em risco o sucesso que se vislumbrou na fase do sonho, quando se construiu uma escola ideal para aquela comunidade. Diante disso, houve consequências, como a divisão na escola, daqueles que participaram e dos que não participaram. Bem como, os professores que se colocavam em uma posição de intimidadores pensando que, como numa escola tradicional, garantiria o respeito e ordem na sala.

Esse tipo de posicionamento, durante as aulas, impedia o estudante de compartilhar seu pensamento, sua dúvida, sua compreensão, o que dificultava o canal de comunicação e a avaliação do professor. Com isso foi possível evidenciar que havia a necessidade de um recomeço das ações de formação em CdA, com foco na responsabilidade e no sentimento de pertencimento a essa comunidade escolar.

Na perspectiva da **privação do princípio da transformação** na temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, as amostras que mais bem representaram foram D2 (condicionantes sistêmicos são padrões com raízes profundas), D4 (diminuição do quadro de funcionários; reduzir gastos; novos gestores), D7 (falta de um tempo para que os coordenadores do projeto se reunissem e planejassem;) e D12

(dificuldades, as práticas específicas do modo de planejamento e organização de cada escola; algumas ações deixaram de ser realizadas).

Para a efetivação da transformação em Comunidades de Aprendizagem os paradigmas precisam ser quebrados e novas pretensões educativas desenvolvidas. Porém, em algumas amostras foi identificado, que ainda havia condicionantes sistêmicos com raízes profundas como: a diminuição do quadro de funcionários visando redução de gastos públicos, a contratação em demasia de novos gestores que não estavam engajados com a mudança, a falta de tempo para que os coordenadores do projeto se reunissem e planejassem as novas estratégias de trabalho, dificuldades nas práticas específicas do como planejar e organizar as ações na escola. Nesse sentido, em muitos casos, a consequência era deixar de realizar as atividades dentro do centro educativo.

Ao pensar na **não efetivação do princípio da criação de sentido**, nesta temática, foram observadas as amostras A8 (insatisfação com o professor substituto; não costuma estar envolvido no sistema educativo do CdA), A12 (rotatividade de professores e a falta de interesse de professor novo que chega à escola), A17 (ainda depende da vontade política de diretores e professores – em permanente mobilidade ou sem sentimento de pertencimento às escolas rurais), D2 (faltou a ela, foi mais estímulo e mais contato com a proposta; falta de alguém de referência), D3 (cultura da não participação; descompromisso de alguns profissionais), D7 (falta de atividades originais que motivassem e atraíssem os alunos), D9 (não participação de todos na TLD poderia mudar a partir do incentivo e valorização da fala de cada um), D10 (Conversas paralelas durante o G.I) e D12 (os professores sempre deixavam as tertúlias ou os grupos interativos de lado).

A criação de sentido está condicionada a manutenção da motivação pelo que se deseja, desse modo, em Comunidades de Aprendizagem, as pretensões de sucesso necessitavam de ligação entre as pessoas e a ação que seria feita. No entanto, em momentos em que existiram professores substitutos ou novos na unidade escolar, bem como a gestão, percebeu-se uma insatisfação por parte dos colegas não rotativos, já que o novo profissional não costumava estar envolvido no sistema educativo do CdA.

Sob outra perspectiva, algumas amostras indicaram que os docentes precisavam de mais contato com a teoria da proposta e quando esse, tinha interesse, não via na gestão alguém que fosse referência para as ações que precisavam ser desenvolvidas. Porém, também houve a perpetuação da cultura da não participação e descompromisso de alguns profissionais, que sempre deixavam as tertúlias ou os grupos interativos de lado. Sobre as atividades pedagógicas, foi apontado pelos docentes, que faltou atividades originais que motivassem e atraíssem os

estudantes. Já sob o ponto de vista das crianças elas não participavam nas TLD por falta de incentivo e valorização da fala de cada um. A falta de estímulo das crianças ocasionava as conversas paralelas durante o G.I.

Na temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, no que tange a **ausência do princípio da dimensão instrumental** algumas amostras sobressaíram-se D2 (Há voluntários mas a função de ensinar o conteúdo continua a ser do professor), D5 (medo do novo; professores não tenham conhecimento ou se acharem incapazes de dialogar; maioria prefere não possibilitar essa abertura), D7 (tempo destinado à realização das atividades insuficiente; grupos interativos; planejamento prévio e na adaptação das atividades; profissional não possui domínio teórico da metodologia; impossibilitando atingir os resultados esperados; professores; dificuldade em planejar), D8 (As professoras mostram saber pouco sobre a proposta da Universidade de Barcelona, sobre a função de seu discurso para reduzir as desigualdades), D10 (Dificuldade em conciliar as atividades e o tempo suficiente; Não dar tempo de corrigir as atividades do G.I. junto a todos) e D12 (quando não é realizado o planejamento das AEEs, as ações se enfraquecem; necessidade de estudo e aprofundamento).

Ao participar de um contexto educacional, se torna importante conhecer suas bases teóricas, seus objetivos, o que se pretende alcançar, quais outros contextos que se assemelham ao seu, para agregar conhecimento e buscar evidências que corroboram esse novo aprendizado. De acordo com o princípio da dimensão instrumental, em Comunidades de Aprendizagem, a busca pelo conhecimento é incessante. Ao estudar sobre a proposta educativa, o docente teve a oportunidade de aprender como as AEEs se desenvolviam e quais focos se pretendia alcançar dentro do centro educativo, mas alguns docentes mostraram, em alguns momentos, saber pouco sobre a proposta e sobre a função de seu discurso para reduzir as desigualdades.

Alguns ainda, demonstraram medo do novo e em muitos casos, não tinham conhecimento ou se achavam incapazes de dialogar com os estudantes portanto, preferiram não possibilitar essa abertura, mantendo uma dinâmica autoritária, além de terceirizarem sua função de mediador do conhecimento para os voluntários. Não bastando, alguns docentes não realizavam o planejamento das AEEs, o que enfraqueceu as ações pedagógicas, como por exemplo: dificuldade em conciliar as atividades e o tempo suficiente, não conseguir corrigir as atividades do G.I. junto a todos, não possuir domínio teórico da metodologia, o que impossibilitou atingir os resultados esperados. Tudo isso corroborou a necessidade de estudo e aprofundamento a respeito da nova proposta educacional.

Na próxima seção, pretendeu-se discutir os resultados encontrados durante a análise dos

dados na segunda etapa da análise de conteúdo, bem como dar significado a pesquisa por meio das conclusões obtidas a respeito da questão problema de pesquisa: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”. Enfim, segue a última fase da análise de conteúdo desta investigação.

4 COMUNIDADES DE APREDNIZAGEM: FASE FINAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta terceira e última fase da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados, foi fundamental para a obtenção de resultados significativos e para aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa. Pois foi nesse momento, que a pesquisa ganhou sentido, com a inferência e interpretação dos dados, além da identificação de padrões e relações que foram além do que, explicitamente, foi apresentado no material analisado.

A inferência foi estabelecida como o processo de deduzir informações não explícitas no material. Bem como, foi o momento em que o pesquisador pôde extrair conclusões e relações entre os dados, baseando-se nas temáticas e unidades de análise definidas nas etapas anteriores. Em suma, a inferência foi uma ferramenta essencial na análise de conteúdo, e permitiu que o investigador fosse além da descrição do conteúdo e alcançasse uma compreensão mais profunda das mensagens e suas relações com o contexto social e cultural.

Em segunda instância, os resultados foram interpretados à luz da teoria e das hipóteses iniciais da pesquisa, buscando identificar padrões, temas e mensagens latentes ao conteúdo analisado. Essa ação implicou atribuir significado às informações, contextualizando-as dentro do escopo da pesquisa e relacionando-as com a base teórica utilizada, permitindo que o pesquisador identificasse as relações significativas nos dados.

A partir da inferência e interpretação, as informações foram sintetizadas, construindo uma visão mais ampla e organizada dos resultados da análise. O pesquisador pôde traçar conclusões sobre o tema da pesquisa, responder à questão problema e identificar outras para futuras investigações. A terceira fase da análise de conteúdo foi, portanto, um momento de reflexão e de aprofundamento da pesquisa, em que os resultados se transformaram em conhecimento significativo.

De modo a construir o tratamento dos resultados, foi possível estabelecer que por meio da síntese das temáticas analisadas, transformadoras e excludentes, dialogando com os teóricos que embasam o objeto de estudo, Comunidades de Aprendizagem, poderíamos responder à questão de pesquisa: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”.

Para isso, trouxemos o **primeiro eixo da análise, elementos transformadores**, que foram responsáveis por impulsionar a mudança e o desenvolvimento, tanto da comunidade como do sujeito, em Comunidades de Aprendizagem. Esses catalisadores transformaram a realidade do contexto escolar e do entorno, bem como promoveram a aprendizagem

significativa, por meio de ações concretas nas comunidades.

Na primeira temática, melhoria da aprendizagem e participação dos atores educacionais, foi identificado que em Comunidades de Aprendizagem, a melhoria desse índice acontece por meio da interação entre os participantes que compartilham conhecimentos e experiências, o que favorece a construção de um ambiente mais humanizado, solidário, harmônico, autêntico e transformador.

O projeto educativo CdA propõe possibilidades de melhorias da aprendizagem que perpassam os estudantes de tal modo que, alcançam toda uma comunidade escolar e para além dos muros da escola. As AEEs, proporcionaram momentos educativos pedagógicos dirigidos pelos docentes por meio de inclusão, diálogo respeitoso, engajamento solidário de voluntários e práticas educacionais instrumentalizadas, que ao final de cada processo, aproximou mais os envolvidos do conhecimento, e por consequência, dos resultados esperados, que foram idealizados no momento da fase do sonho. Segundo Freire,

[...] uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte num mundo mais —redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: unidade na Diversidade (Freire, 2014, p. 42).

Na segunda temática, comunicação e diálogo respeitoso, foi constatado que o diálogo considerou diferentes pontos de vista e promoveu a harmonia e a boa convivência, desenvolvendo a criação de sentido pessoal e social, além de permitir a transformação das relações, do ambiente e do próprio conhecimento em relação a si e ao outro. Como afirma Freire (1979, p. 69), “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Esse processo de transformação no contexto da educação aconteceu a partir do momento em que se construiu confiabilidade no diálogo respeitoso. Desse modo, foi possível acreditar nos sonhos e buscar formas de desenvolver e consolidar as mudanças que ocorreram ao longo do caminho, na busca pela conquista da autonomia, emancipação, segurança e melhores resultados acadêmicos.

Na terceira temática, melhores resultados na resolução de conflitos, foi possível evidenciar que o diálogo foi usado para a prevenção da violência, criação de acordos entre os envolvidos, investigação das prováveis causas, construção de regras coletivas, socialização de soluções exemplificativas entre outros. Mas, em AEEs os avanços foram notados

imediatamente as práticas educativas acontecerem, porque foram em situações de contradições entre os atores, que foi proporcionado o diálogo aberto e coeso, por meio de argumentos válidos, que contribuíram para a construção de relações respeitadas.

Para Freire (2014, p. 37), “[...] não é a cultura discriminada que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz”. Assim, nas situações adversas que as pessoas se encontravam, para além do espaço físico, como preconceito, racismo e desvalorização do outro, em Comunidades de Aprendizagem, as regras acordadas para o convívio respeitoso, precisaram ser seguidas. E isso tinha força, porque todos os participantes construíram juntos os termos coletivos para o convívio respeitoso, independentemente do seu nível de escolarização ou função na sociedade. Para Freire,

[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas, porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (Freire, 2006, p. 118).

Os conflitos foram uma boa fonte de aprendizado pedagógico que exigiu em seu processo de resolução uma transformação pessoal e social. Os professores em Comunidades de Aprendizagem estavam mais dispostos a abrir o campo do diálogo deixando de lado suas práticas pouco comunicativas, para momentos de mais escuta sensível. Bem como, conseguiram extrair dos estudantes posturas mais coerentes com relação ao planejamento feito por meio de negociações bidirecionais.

Ao desenvolver essas práticas em favor da resolução de conflitos, no contexto escolar, de forma concisa, a mudança também ocorreu no lar desses atores educacionais. Assim, a transformação se deu não só no interior das escolas, mas também no bairro, nas residências, nos ambientes sociais que frequentavam, porque ela estava acontecendo dentro do ser e por ele foi emanado.

Desse modo, o diálogo respeitoso pôde lidar com questões emocionais que refletiram no coletivo, sendo possível tomar uma decisão responsável para com o ambiente social, de modo colaborativo. A resolução de conflitos procurou desenvolver habilidades sociais e emocionais, fortalecendo os valores democráticos, possibilitando a criação de um espaço mais salubre para o aprendizado. Ao promover a cultura de paz, por meio da prevenção da violência,

as disputas diminuíram e a competitividade deu espaço à solidariedade entre os pares, além de manter relacionamentos mais respeitosos e um ambiente confiável e seguro para toda a comunidade.

Na quarta temática, democratização e participação da família na educação coletiva, foi possível perceber que em Comunidades de Aprendizagem, a participação das famílias em departamentos de gestão, como as comissões mistas, permitiu que as decisões fossem tomadas com mais clareza e corresponsabilidade, levando a uma escola mais aberta que se prestava às necessidades da comunidade, já que tinham seus representantes diretos nos processos educacionais. Sobre a gestão democrática participativa alguns autores evidenciam que,

[...] ao referir-se às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto (Luck; Freitas; Girling; Keith, 2007, p.17).

Em Comunidades de Aprendizagem, ao participarem da vida escolar das crianças, os familiares ganharam a oportunidade de aprender sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar e sobre eles próprios se desenvolverem mais. Já que as AEEs promoveram aprendizagens coletivas com destaque para a inclusão, por meio do respeito à inteligência cultural, momento em que as famílias se sentiram pertencentes àquele contexto.

De acordo com Freire (1967, p. 48) “[...] a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade”. Importante dizer que os laços afetivos entre as crianças e seus familiares também se fortaleceram no centro educativo, à medida que as interações foram mais frequentes, já que em muitos casos, esses momentos eram raros, quando não existiam, dentro de seus lares.

No projeto Comunidades de Aprendizagem, a proximidade das crianças a seus familiares para com suas aprendizagens, exerceram o efeito motivador construindo um compromisso compartilhado de desenvolvimento cognitivo e socioemocional no contexto escolar. A educação se tornou mais igualitária e significativa quando houve participação efetiva dos aprendizes nas escolhas dos processos educacionais, o que corroborou as corresponsabilidades e, portanto, a criação de sentido, já que se tornaram partes integrantes da construção do saber.

No caso das famílias e os outros agentes educativos envolvidos no processo de democratização escolar, ao participarem das atividades laborais podendo contribuir com

opiniões, atitudes e afazeres criaram o sentimento de pertença, acolhimento e importância na rotina escolar, causando satisfação emocional e melhorando sua autoestima desenvolvendo a criação de sentido. Nesse sentido, a solidariedade foi algo imprescindível para a construção de Comunidades de Aprendizagem, pois o engajamento da comunidade escolar e outros agentes colaborativos estava atrelado às relações de liderança das unidades educativas, representadas, por exemplo, pelas comissões mistas.

Também havia a participação de voluntários nas AEEs: no grupo interativo, na tertúlia literária, na biblioteca tutorada, além da perspectiva de contribuição que algumas famílias demonstravam em relação ao convencimento de outras, por meio do diálogo, evidenciando os resultados de êxito aferidos por eles mesmos, nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, possibilitando o engajamento de mais colaboradores ao projeto educativo. Conforme Amador, Girbés há:

[...] uma melhoria na aprendizagem dos alunos, resolução de conflitos de forma eficaz, melhora o clima escolar, aumenta o sentimento de pertença à escola e aumenta o autoconceito, especialmente naqueles familiares tradicionalmente excluídos dos espaços de participação (Amador; Girbés, 2016, p. 31).

Na quinta temática, transformação com participação da comunidade escolar e do entorno, concluiu-se que a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento de ações educativas contribuiu para uma gestão mais coerente e participativa. Por meio das comissões escolares de cunho social e democrático em que a comunidade pôde participar da gestão escolar, da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da tomada de decisões, o diálogo entre escola e comunidade sempre prevaleceu a partir da flexibilidade e confiança estabelecidos por meio da reflexão conjunta.

Desse modo, os principais aspectos da transformação de acordo com o princípio do diálogo igualitário em Comunidades de Aprendizagem, foram a participação ativa e igualitária de todos os membros da comunidade escolar e do entorno e o diálogo aberto e construtivo desenvolvido pela interação na comunicação assertiva, respeitando as diferenças de saberes entre as pessoas. Para tanto, Freire (2012, p. 37) diz que, “[...] somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres de transformação e não da adaptação a ele”.

O respeito ao próximo expandiu o alcance da escola na comunidade, e isso só foi possível por ter havido o asseguramento do princípio da inteligência cultural, que possibilitou a participação efetiva dos atores educativos que não tiveram uma educação acadêmica, mas que se dispuseram a contribuir de forma significativa com os saberes dos estudantes ao trazer suas

experiências de vida, que foram validadas pela aprendizagem que se construiu durante as interações do contexto escolar.

Esse projeto educativo comunitário contribuiu para o aumento da confiança e motivação dos discentes, dos professores e de toda a comunidade escolar, criando um ambiente de aprendizado mais significativo e engajador. Por isso era importante que as fases da transformação ocorressem de forma eficaz. Desse modo, foi fundamental sensibilizar e conscientizar todos os membros da comunidade sobre o projeto CdA e seus benefícios. Nesse sentido, Rodrigues diz que:

[...] muitas vezes, o contexto onde vive o sujeito não possibilita as condições necessárias para aprender e se desenvolver. Por isso, a escola tem papel fundamental na vida de sua comunidade escolar, pois a escola deve fazer as devidas transformações que permitam melhores condições de aprendizagem de seus alunos (as). Por exemplo, introduzir mais recursos em forma de voluntários (as), pois isto possibilitará um enriquecimento do contexto e da aprendizagem, principalmente para aqueles (as) alunos(as) que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem (Rodrigues, 2010, p. 49).

Nesse sentido, alguns benefícios foram proporcionados pela transformação, como o aumento do desempenho cognitivo dos estudantes, por meio da redução do fracasso e do abandono escolar; o fortalecimento do vínculo família-escola; o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente da vida social. Além da transformação da comunidade como um todo, promovendo a inclusão, a participação voluntária e o desenvolvimento social. Ao se engajar nos processos educativos de seus filhos, os pais puderam dar maior atenção às suas necessidades, o que colaborou para um melhor relacionamento entre eles, além de melhor desempenho acadêmico, porque se criou sentido em existir na unidade educativa.

Ao se observar Comunidades de Aprendizagem, não como uma creche ou um fabricante de mão de obra, mas como um espaço de construção coletiva de conhecimento para pessoas que pensavam no mundo como cidadãos, esse espaço interativo possibilitou o desenvolvimento humano articulado às necessidades do mundo objetivo, de modo a buscar soluções plausíveis para problemas complexos do cotidiano.

Na sexta temática, formação continuada do corpo docente, foi possível compreender que em Comunidades de Aprendizagem, a formação continuada foi um processo de desenvolvimento profissional contínuo para os docentes, que permitiu desenvolver novas habilidades, metodologias e estratégias pedagógicas, impactando na qualidade do ensino e no engajamento dos discentes, além do acolhimento à família e à comunidade do entorno. Para Freire,

[...] alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade - o ensinante que assim atua, tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 1997, p. 19).

O estudo motivado pela necessidade de aprender para desenvolver a prática docente da melhor forma possível, visando alcançar resultados de êxito coletivos, estabeleceu um paralelo entre o aprendizado docente e o discente, intermediado pelo conhecimento compartilhado entre ambos, valorizando a inteligência cultural, mas também, a instrumental.

As formações docentes embasadas nos princípios dialógicos proporcionaram a transformação da postura profissional, haja vista que ao migrar do papel de provedor do saber para o que media o conhecimento, por meio das práticas pedagógicas, o docente proporcionou uma melhora significativa nas ações interativas com os estudantes inspirando-os a curiosidade, ao saber mais. Para Freire (2012, p. 29), “O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo”.

Os docentes que participaram das formações em Comunidades de Aprendizagem perceberam que a teoria da aprendizagem dialógica estava diretamente ligada à prática no contexto escolar. Desse modo, fizeram uso das ferramentas que estavam à sua disposição para promover uma aprendizagem de êxito. Os resultados dessas ações no cotidiano representaram uma melhora significativa no aprendizado dos estudantes e isso gerou a criação de sentido no trabalho docente uma vez que, o foco era alcançar a máxima aprendizagem dos estudantes. Segundo Freire (2012, p. 30), “O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu”.

A formação continuada embasada em conhecimento científico, que estava posto em Comunidades de Aprendizagem, buscou o desenvolvimento constante dos conhecimentos e habilidades dos professores (as), acompanhando as mudanças na educação, as novas tecnologias e as demandas da sociedade, garantindo que estivessem sempre atualizados, o que contribuiu para os resultados de êxito na aprendizagem dos estudantes.

Ainda na perspectiva de responder à questão de pesquisa, trouxemos o **segundo eixo da análise, elementos excludentes**, que se referem aos fatores dificultadores ou impeditivos para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem em um determinado contexto. Esses elementos incluíram, por exemplo, desigualdades sociais, preconceitos, falta de acessibilidade física e digital, práticas pedagógicas que não consideram a diversidade dos estudantes e pouca

atenção para formação técnica profissional.

Nesse eixo, na primeira temática, resistência à nova proposta escolar, foi observado que algumas das escolas que ainda estavam na fase da sensibilização, disseram que já realizavam um trabalho envolvendo as comunidades em outros projetos, portanto, não tiveram interesse em desenvolver a proposta. Bem como, foi constatado em unidades educacionais transformadas em Comunidades de Aprendizagem, que a resistência em manter ativa essa nova proposta educativa estava atrelada à falta de diálogo entre os participantes, pois a rotatividade dos docentes e gestores desafiavam a continuidade dos processos, que eram primordiais para manutenção da motivação que envolvia os atores educacionais dessa forma, o entendimento a respeito da proposta se perdia à medida que novos membros chegavam à escola, mas não tinham tempo mediante seus afazeres ou até mesmo interesse em conhecê-la.

Também, o desenvolvimento das comissões mistas de trabalho, que para indicarem novas realizações de tarefas, dependiam da averiguação das anteriores para se orientarem, portanto, de reuniões periódicas contínuas que não estavam acontecendo. Também foi observado que o planejamento envolvendo o coletivo, ação dependente da comunicação dialogada, não estava ocorrendo e, portanto, as decisões se tornaram de caráter imperativo.

Os processos burocráticos escolares desenfreados, atropelaram as tentativas de diálogo dentro das unidades escolares, transformadas ou não, em Comunidades de Aprendizagem. Porque os prazos e resultados mensuráveis precisavam estar sempre em dia, do contrário haveria retaliações por parte da administração macro da educação pública. Isso ocasionou a ruptura dos processos educacionais que Comunidades de Aprendizagem buscaram desenvolver dentro dos centros educativos.

As mudanças que a proposta exige causaram preocupações no primeiro momento, ainda mais por se tratar da vida escolar, haja vista que os processos que existiam foram construídos de longa data, o que tornou mais difícil ainda, a quebra de paradigmas, imprescindível ao novo. O também fez pensar, que as novas ações pudessem prejudicar a forma como os educadores trabalhavam ou até mesmo o resultado do ensino. Além de acreditarem que as novas abordagens pedagógicas não seriam eficazes, ou que não se adequariam ao contexto da escola gerando insatisfação e conseqüentemente, rejeição.

Para algumas pessoas a falta de criação de sentido se apresentou de forma passiva, sem expressar discordância, mas também sem colaborar ativamente com ela. Já para outras, passou pelo campo da resignação, em que aceitavam a mudança, mas sem acreditar no sucesso do processo, o que comprometeu o resultado. E ainda houve o grupo do desinteresse, em que a desmotivação e desinteresse pela mudança levaram à resistência.

A falta de conhecimento ou experiência com as novas ferramentas e métodos de trabalho colaborou para a insegurança, resistência e desmotivação dos atores educacionais bem como, quaisquer outros profissionais. Por isso, as formações adequadas para apoiar os educadores em relação às novas abordagens são de extrema importância, e quando essas não existem, ou não são levadas a sério, há dificuldades na implementação da mudança.

Além de tudo isso, também se faz necessário o estudo aprofundado acerca da teoria aplicada em Comunidades de Aprendizagem, investindo em cursos que preparem os educadores para as novas abordagens pedagógicas e sociais, bem como ferramentas de construção de conhecimento como as AEEs. A liderança da instituição de ensino também desempenha papel fundamental: inspirar confiança e demonstrar os benefícios das inovações. Para isso é preciso estar engajado no processo de transformação educacional.

Na segunda temática, contradições que desmotivam as pessoas ao engajamento no contexto educacional, foi possível evidenciar que, fazer a manutenção do diálogo é importante e em Comunidades de Aprendizagem não seria diferente, muito pelo contrário, é imprescindível ao sucesso da proposta educativa, sendo esta, baseada na aprendizagem dialógica. Seguem alguns exemplos que a ausência do diálogo provocou no contexto escolar.

Quando o cronograma das reuniões das comissões mistas não foi cumprido, criou-se uma ação de descontinuidade, pois tornou a tomada de decisões imperativa deixando de lado o processo democrático participativo, além de demonstrar o descompromisso com a proposta. Também, no caso de resolução de conflitos entre as crianças e até mesmo entre os profissionais e voluntários, sem o diálogo, a resolução fomentou violência verbal e física, porque quando o diálogo não é feito de modo a ouvir o outro por empatia as informações ficam incompletas o que gera interpretações sobre as lacunas existentes e por consequência, julgamentos, que ao serem externalizados causam desentendimentos entre as pessoas.

Outro exemplo, foi quando não houve *feedbacks* às ações educativas dentro e fora da unidade educativa, o que criou um sentimento de apatia e indiferença para com a comunidade escolar e do entorno, fortalecendo o distanciamento entre as pessoas que participavam da vida escolar e por consequência, das necessidades educacionais vislumbradas coletivamente. Essa falta de publicização dos resultados dos trabalhos pedagógicos em Comunidades de Aprendizagem faz com que se perca interesse nas ações, o que colabora para a desmotivação da manutenção delas. Afinal, são ações feitas por pessoas e para pessoas que precisavam, constantemente, de razões para fazer algo.

Ainda há a necessidade de melhoria no que tange ao tratamento horizontalizado entre os representantes da escola e os voluntários participantes, bem como a relação respeitosa entre

esses mesmos representantes e as famílias das crianças, que exige uma aproximação dialógica realmente humanizada. Em Comunidades de Aprendizagem o compromisso com a educação de máxima aprendizagem para todos (as) norteou o processo pedagógico educacional, mas quando a burocratização da educação se tornou protagonista nesse contexto escolar, demonstrou que, infelizmente, o compromisso de sucesso se tornava mais distante, pois se deu mais importância ao atendimento externo de secretarias educacionais e outros mais, do que para as necessidades de aprendizado dos estudantes.

Este é um modelo pautado na lógica do discurso gerencialista em que “[...] os recursos humanos precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de metas de produtividade” (BALL, 2005, p. 547). Em casos como esse, os encontros das comissões mistas e as formações pedagógicas, que foram essenciais a transformação da educação em Comunidades de Aprendizagem, acabaram negligenciados em prol de uma possível “emergência” externa à escola, o que ocasionou lacunas nos momentos que seriam para motivar e manter o engajamento nos processos educacionais que envolviam todos os atores educativos, desestimulando a ação transformadora.

Conforme aponta Freire (1987), ao problematizar que o amontoado de papéis toma o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperram a marcha dos projetos, além dos prazos para isto, para aquilo. A criação de sentido, que estabeleceu significado ao que se desejava, não foi possível ser construída sem a verdade subjetiva que pertencia a cada ser humano. Pois, ela dependia de motivação para se consolidar e esse sentimento era peculiar ao sujeito, que nem sempre estava convicto ou animado com os benefícios que a nova proposta poderia proporcionar a comunidade escolar e do entorno.

Na fase da sensibilização, a proposta trouxe a possibilidade de mudança por meio da escolha, por consenso argumentativo coletivo, da maioria absoluta da unidade escolar. Mas, mesmo existindo uma necessidade coletiva de transformação, de melhoria do contexto da escola, que foi verificada pelos membros da comunidade escolar, ainda sim, era necessária a manutenção da motivação individual, o que muitas vezes não teve eficácia. Isso foi corroborado pela construção do mundo objetivo, que exige o achatamento do tempo e das vontades pessoais e coletivas. Nessa lógica, Ball (2005) aponta que,

[...] os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e comparações de desempenho. Novas formas de disciplinas são instituídas pela competição, eficiência e produtividade (Ball, 2005, p. 547).

Por isso, os diálogos precisariam ser mantidos abertos e audíveis, de modo a desconstruir alguns pensamentos a respeito da proposta, como excesso de trabalho ou substituição do trabalho governamental por parte da escola, o que ganhava força nos discursos dentro da unidade educativa por parte dos atores escolares. Sobretudo, precisa haver espaço para discussão, o que apenas acontece se a proposta educativa for construída pela escola. Também, seria necessário uma melhor organização e funcionamento do trabalho burocrático em excesso, pois esse prejudicou o desenvolvimento pedagógico do centro educativo. Outro ponto importante, foi a falta de manutenção da relação família e escola, pois quando os familiares deixavam de participar das ações educativas das crianças, dentro ou fora da escola, a comunicação perdia força e as barreiras antidialógicas apareciam, causando apatia e relutância na participação coletiva, e desse modo o elo desaparecia.

A solidariedade em Comunidades de Aprendizagem foi uma prática fundamental para manter a transformação conquistada. Algumas ações que começaram como pequenas falhas, rupturas no processo educativo ou ainda como tradicionais na sociedade causaram grandes estragos em pouco tempo, ainda mais, quando não foram sanadas por meio do diálogo. Por isso, as ações solidárias precisavam estar em todas as situações existentes em Comunidades de Aprendizagem, principalmente nas relações humanas, que por vezes estavam contaminadas pelo mundo objetivo capitalista do consumo exagerado, da competição entre os pares, da vaidade desenfreada, do patriarcado, além de redução e achatamento nos investimentos educacionais. Enaltecendo assim, o individualismo no processo educativo, perdurando a desigualdade social, educacional e de gênero, além de prejudicar o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Portanto, diversos fatores contribuíram para a desmotivação das pessoas ao engajamento em contextos educacionais em Comunidades de Aprendizagem, incluindo o não interesse pela escola, a falta de acesso a recursos educacionais, ausência de conexão com a comunidade escolar, desinteresse da família nas questões escolares, o não reconhecimento das diferenças individuais e culturais.

Na terceira temática, falta de preparo dos profissionais da escola para as demandas das práticas educativas, foi possível perceber que o diálogo era fundamental para as interações de sucesso. E os compromissos firmados, de modo democrático, no contexto escolar, precisavam ser respeitados para manter a validade dos processos educativos. Desse modo, em Comunidades de Aprendizagem, a contradição nas ações do dia a dia pelos atores educacionais, causavam conflitos, muitas vezes desnecessários.

Também, quando as decisões sobre as contratações dos colaboradores partem de

empresas alheias ao processo de transformação, ou uma substituição esporádica de um profissional que não conhecia a fundamentação da proposta educativa comunitária, se notava uma hierarquização e não uma horizontalidade nas relações, além de uma alienação no contexto escolar. Mas ainda havia nesse emaranhado, que descaracterizava Comunidades de Aprendizagem, a falta de diálogo aberto do docente para com os estudantes por receio de perderem o respeito deles, estabelecendo assim uma relação autoritária.

Ao partir para as AEEs, a falta de confiança dos estudantes nos professores era uma barreira para o desenvolvimento das práticas educativas, haja vista que por meio da comunicação coletiva promoveu-se várias delas e ao não compartilhar seus pensamentos, nessas ações, não se alcança o resultado esperado, pois não era possível avaliar o aprendizado. A transformação só poderia ocorrer, se quem dela participasse, estivesse disposto a quebrar paradigmas e recomeçar, aproveitando suas experiências para equilibrar os novos conhecimentos, mas ainda, aberto às novas práticas. Para Freire (1967, p. 48), “[...] o homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

O que se percebeu nas escolas que pretenderam ou foram transformadas em Comunidades de Aprendizagem foi que as estruturas sociais capitalistas existentes ainda estavam muito enraizadas, e a vontade de fazer diferente não teve tanto impacto para que a transformação ocorresse. Em algumas unidades, as mudanças organizacionais administrativas do departamento pessoal definiram novos gestores que estavam alheios ao projeto e como a gestão tinha papel fundamental na motivação das práticas educativas, todavia, as desconheciam, e nesse caso, as ações foram prejudicadas. Outra situação complexa nas escolas foi a sobrecarga de trabalho burocrático da gestão, dificultando o planejamento e o acompanhamento do desenvolvimento escolar.

As demandas de uma comunidade de aprendizagem exigiam envolvimento, dedicação e compromisso por parte dos atores educacionais e da comunidade do entorno para se consolidar como uma prática educativa de êxito. No entanto, tornou-se difícil criar sentido em uma ação em que não há laços significativos construídos. Assim, o profissional ou a instituição que estavam alheios ao contexto educacional, desse espaço de conhecimento, não se envolveram, o que acabou criando insatisfação e desmotivação por parte dos outros colaboradores que estavam engajados.

No caso dos profissionais que participavam do cotidiano de Comunidades de Aprendizagem, mas que não estavam envolvidos com as atividades e nem tinham o sentimento

de pertença ao projeto, agiam com descompromisso. Outros, mantiveram o hábito da não participação. Em muitos momentos, a inspiração faltou por não ter alguém como referência dentro do projeto.

Quando foi tratada a recepção dos estudantes para com a nova realidade foi perceptível que as atitudes só seriam colaborativas se existisse sentido para eles. E para tal, seria preciso ter troca, negociação, valorização, escuta, motivação por parte dos docentes e da própria escola para então, construir confiança e transmitir seguridade nos processos educativos, sem rejeição, mas sim inclusão. No entanto, essa relação segura nem sempre esteve presente no cotidiano escolar, o que causou instabilidade nas ações e, em muitos casos, desmantelamento da proposta.

Durante a análise foi constatado que nem sempre os atores educacionais tinham consciência ou respeitavam cada papel nessa proposta educativa comunitária. Alguns docentes terceirizavam a sua função de mediador do saber para outro participante, bem como deixavam de se atualizar, por meio da formação continuada, para acompanhar as demandas do cotidiano em que as crianças estavam inseridas. Essas ações colaboraram para a falta de diálogo nas interações, o que as tornavam autoritárias, e conseqüentemente, perdiam o sentido, tornando a aprendizagem sem efeito transformador para os estudantes.

A ação de se aperfeiçoar por meio do estudo é inerente a profissão docente, que nunca deixa de ser aprendiz, e para poder ter sucesso e efetividade em Comunidades de Aprendizagem seria necessário conhecer o projeto com profundidade, suas metodologias de trabalho, suas práticas internacionalizadas, como cada AEE funcionava dentro do espaço escolar e qual efeito tem nos participantes, para então poderem planejar as ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula de modo dirigido e inclusivo. Todavia, ao não ter um quadro efetivo de profissionais, que é condição imprescindível para a construção de um projeto educativo, ou não se comprometer com a proposta apresentada tornou-se sem efeito esperar melhorias, porque sem mudança dos antigos hábitos e ao mesmo tempo sem dedicação aos novos, o êxito, em Comunidades de Aprendizagem, parecia inerte.

5 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar Comunidades de Aprendizagem e buscou-se responder: “O que apontam as produções científicas do período 2013 a 2023 acerca da proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem?”. O objetivo do trabalho foi compreender por meio das produções científicas que estudam Comunidades de Aprendizagem o motivo pelo qual essa proposta é considerada uma alternativa possível para transformação do contexto social e educativo contemporâneo.

Para isso foram desenvolvidos três objetivos específicos: 1. Descrever e analisar as produções científicas (2013-2023) referentes à origem, organização e funcionamento de Comunidades de Aprendizagem e suas bases fundantes; 2. Evidenciar os principais resultados dos estudos acerca dessa proposta; 3. Identificar os elementos que qualificam a proposta, Comunidades de Aprendizagem, como uma ação educativa transformadora, bem como os elementos que dificultam a sua consolidação.

A relevância social desta pesquisa se justifica, porque o objeto de estudo em questão, busca promover a máxima aprendizagem dos estudantes, o convívio respeitoso na comunidade, assim como a participação social e política dos atores educativos nas decisões de uma comunidade, transformando-os em cidadãos ativamente participantes e conscientes de sua realidade.

Este trabalho investigativo de caráter bibliográfico possibilitou o reconhecimento e a pré-análise de temas já identificados e pesquisados em momentos anteriores ou concomitantes a essa dissertação. Bem como, orientou a visão do pesquisador para aberturas e questionamentos que, até então, estavam inertes, o que possibilitou identificar lacunas e temas promissores para futuras investigações. Outro fator relevante desse modelo de pesquisa é a menção que se faz dos principais referenciais teóricos utilizados nas produções. Essa característica, é sobretudo, um facilitador para os pesquisadores atuantes, em especial para aqueles que estão iniciando o seu processo formativo como pesquisador.

Esta investigação foi de natureza qualitativa e fez uso da técnica da análise de conteúdo de Lawrence Bardin (1977). A partir da escolha metodológica, tornou-se possível observar o caminho utilizado pelos autores que pesquisaram Comunidades de Aprendizagem, depois de empregada essa técnica de exploração e análise de dados, que fez reconhecer os temas mais abordados; os autores mais recorrentes; as metodologias mais utilizadas; as lacunas ainda existentes, além de fornecer subsídios para a tentativa de resposta à questão problema.

O estudo desenvolvido corroborou as bases fundantes de Comunidades de

Aprendizagem sob a perspectiva da teoria da Aprendizagem Dialógica, pois estiveram presentes em todas as amostras, além dos principais autores vinculados à teoria citada acima. Assim, a pesquisa foi subsidiada por aparato teórico e metodológico que contribuiu para a construção de uma investigação consolidada.

O projeto educativo Comunidades de Aprendizagem também se ancorou no Estado do Mato Grosso, em especial no município de Rondonópolis, na Escola Estadual Sebastiana Rodrigues de Souza, no ano de 2012, com o *Programa de Educação Tutorial* (PET). Esse programa foi coordenado pela professora Dra. Eglen Silvia Pípi Rodrigues, em parceria com o Campus Universitário de Rondonópolis.

O grupo de estudos denominado *Kuará*, sob a coordenação da professora Dra. Eglen Silvia Pípi Rodrigues, permanece explorando a teoria da Aprendizagem Dialógica. Esse grupo é composto por estudantes acadêmicos como graduandos, mestrandos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), que permanecem contribuindo com o desenvolvimento das pesquisas que os membros do grupo se propuseram a fazer.

Os resultados observados na pesquisa demonstraram duas faces do objeto de estudo, o primeiro, que foi composto por elementos transformadores, portanto os de êxito, e o segundo, concebido por elementos excludentes, ou seja, os dificultadores ou impeditivos, do desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem.

No que diz respeito à proposta Comunidades de Aprendizagem e seu sucesso, que reside na sua competência em promover uma aprendizagem mais personalizada e significativa, além de fortalecer a comunidade escolar e a relação entre estudantes, professores, pais e a comunidade do entorno. Isso ocorre porque os princípios da aprendizagem dialógica que embasam Comunidades de Aprendizagem, prevalecem em seu cotidiano: Diálogo igualitário; Inteligência cultural; Transformação; Dimensão instrumental; Criação de sentido; Solidariedade; Igualdade de diferenças.

Os dados analisados apontaram que por meio desta proposta educativa, o diálogo é um elemento potencializador da aprendizagem, pois por meio dele as pessoas participantes de uma comunidade de aprendizagem criam pertencimento, estabelece rede apoio, solidariedade e criação de sentido.

A participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, contribui para a criação de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e participativo, o que por sua vez, torna a educação mais progressista. A participação da família e a democratização da educação se unem neste processo, em que a família e a comunidade escolar podem construir um espaço

crítico e reflexivo para o desenvolvimento da autonomia e da independência do sujeito. A atuação da comunidade escolar e do entorno foi essencial, em especial os voluntários, imprescindíveis ao desenvolvimento da proposta, para a transformação da escola em um espaço de aprendizagem, desenvolvimento e transformação social, em que todos se sentiram valorizados e engajados na construção de uma educação mais igualitária e justa.

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem foi um processo desafiador, mas com um enorme potencial para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento da comunidade, bem como desenvolver a emancipação dos participantes por meio de estudos concisos e de intencionalidade política para uma atuação cidadã engajada nas situações do cotidiano da comunidade.

Outro ponto relevante da proposta educativa investigada diz respeito às dificuldades ou impedimentos do desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem no contexto educacional, indica por meio dos dados analisados, alguns pontos dificultadores no processo de sua consolidação.

Mesmo com tantas possibilidades de êxito nas transformações dos centros educativos, avistadas durante a pesquisa, também foi possível notar que por ser uma proposição e não uma imposição, como rege a Aprendizagem Dialógica, e nesse caso, dependente da aprovação dos participantes para se efetivar, nem sempre a instituição escolar em questão decide fazer adesão à Comunidades de Aprendizagem.

Foi possível evidenciar que na fase da sensibilização, algumas unidades educativas que pediram por ajuda para transformar seu ambiente educativo, haja vista que não estavam conseguindo alcançar o sucesso acadêmico dos estudantes, tampouco o convívio respeitoso entre os mesmos e com a comunidade, não obtiveram aprovação por consenso de 80 % dos participantes, como define a proposta, para começar o trabalho de transformação.

No caso das escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem, a ausência do comprometimento com os princípios dialógicos e acordos que regiam a proposta acabou gerando lacunas em relação ao processo de transformação e consolidação. Isso reverberou no enfraquecimento do projeto e na não manutenção de sua proposta original.

A investigação aponta que as principais causas para isso são a dificuldade de comunicação e falta de clareza nas atividades; ausência de participação ativa e engajamento dos participantes envolvidos; conflitos e falta de respeito entre os participantes; falta de tempo e recursos para a aprendizagem; falta de apoio; falta de avaliação e devolutiva; desinteresse ou falta de motivação por parte dos membros participantes; além da falta de liderança e organização da gestão escolar; hiperburocratização da escola.

A resposta à questão de pesquisa está posta na relação entre a esperança de uma educação inclusiva, respeitosa, humanizada e de resultados acadêmicos de êxito que Comunidades de Aprendizagem propõe desenvolver com toda a comunidade escolar e do entorno em oposição à realidade objetiva gerencialista em que os seres humanos estão inseridos o sistema mundo que atravessa a vida cotidiana.

Durante a pesquisa foi possível evidenciar que o neoliberalismo é a ordem social que domina, controla, regula, estabelece uma lógica perversa promovendo o achatamento do tempo para as relações familiares e sociais impedindo as construções de reflexões a respeito do cotidiano; o empobrecimento da comunicação interativa trabalhista educacional dentro e fora da escola, gerando a hiperburocratização, performatividade e a meritocracia.

Diante do mundo gerencialista atual que busca a lucratividade em todas as frentes de trabalho, inclusive na educação, pensar em uma proposta educativa de transformação social e emancipatória não é um caminho fácil a ser percorrido. Como dizia Brecht (1982) em tempos [...] de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar[...]. É nesse sentido que Comunidades de Aprendizagem apresenta, haja vista que os seres humanos têm vivido dias de achatamento e ansiedade, sem tempo para as reflexões a respeito do cotidiano, mas ainda, penso que seja possível desenvolver as AEEs nas escolas públicas e ter os resultados de sucesso que que se propõem.

Desse modo, acredito na proposta Comunidades de Aprendizagem e nas AEEs e como podem colaborar para a construção de educação e sociedade humanizada mais justa e igualitária, de modo a possibilitar melhores condições para o desenvolvimento acadêmico e das relações sociais como um todo. Foi possível evidenciar ao fim da pesquisa, que mesmo diante das dificuldades e desafios, ainda sim, Comunidades de Aprendizagem são uma alternativa real de transformação social e cultural.

Esta pesquisa nos traz reflexões que poderão contribuir para investigações futuras a respeito do tema abordado e adjacentes, em vão disso algumas possíveis questões de pesquisa se apresentam: De que forma o voluntariado interfere na realização de Comunidades de Aprendizagem? – Quais estratégias podem ser adotadas para atrair às famílias ao cotidiano escolar? – Como desenvolver um trabalho educacional inclusivo e respeitoso numa sociedade neoliberal? - De que forma a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem pode coexistir à sociedade contemporânea gerencialista, meritocrática e performática? – É possível fazer uma gestão de sucesso humanizada na contemporaneidade? Essas questões são lacunas encontradas durante a pesquisa que ao buscar desvelar nuances sobre Comunidades de Aprendizagem, por

meio da técnica de análise de conteúdo, ainda não foram respondidas.

Esta dissertação se apresenta com o intuito de trazer esperança do verbo esperar de Freire para toda a comunidade acadêmica, bem como a continuidade de pesquisas de cunho social e educativo buscando ampliar o debate no âmbito acadêmico-científico em relação ao tema abordado, visando a melhoria da aprendizagem educativa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV/MEC. **Taxa de analfabetismo teve queda de 1,3% em 2023, diz IBGE.** EBC. Brasília / DF, 2024. Disponível em:

<https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202403/taxa-de-analfabetismo-teve-queda-de-1-3-em-2023-diz-ibge> . Acesso em 01 mar. 2025.

AGÊNCIA GOV. **Recurso do Fundeb ultrapassará R\$325 bilhões em 2025.** EBC. Brasília / DF, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202412/fundeb-ultrapassara-r-325-bilhoes-em-2025-1> . Acesso em: 01 mar. 2025.

AMADOR, L. Jelen.; GIRBÉS, P. Sandra. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. **Padres y Maestros**, (367), 27-31. Disponível em: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.005> . Acesso em: 01 abr. 2025.

ATRICON. **Censo 2022: infraestrutura escolar apresenta pequena melhora em comparação com ano anterior.** Brasília / DF, 2023 Disponível em: <https://atrica.org.br/censo-2022-infraestrutura-escolar-apresenta-pequena-melhora-em-comparacao-com-ano-anterior/#:~:text=Fiscaliza%C3%A7%C3%A3o%20Ordenada%20Nacional&text=O%20levantamento%20in%C3%A9dito%20revelou%20que,imagens%20produzidas%20durante%20as%20visitas>. Acesso em: 01 mar. 2025.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico em la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia editorial, 2008.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BALL, J. Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, J. Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564 set./dez. Instituto de Educação da Universidade de Londres, Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis, 2005. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/profissionalismo-gerencialismo-e-performatividade-2ubfz0voz2.pdf> Acesso em mai.2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. ed. 70. São Paulo: Persona, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro. 2006.

BRECHT, Bertolt. Antologia poética. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura: v. 1) Tradução de Roneide Venâncio Majer; atualizado para 6ª. Ed: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. ISBN 8521903294. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2025

CARVALHO, Ademar de Lima. A qualidade na educação: uma exigência possível. Série- Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** Campo Grande-MS, n. 29, p. 19-28, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/124> . Acesso em: 01 mar. 2025.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **A Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação**: Formação em Comunidades de Aprendizagem. Universitat de Barcelona.2017. Disponível em : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Introdução e bases científicas das Comunidades de Aprendizagem**:Formação em Comunidades de Aprendizagem. Mod.1 Universitat de Barcelona.2020. Disponível em: https://comunidadesaprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo01_final.pdf . Acesso em: 30 maio 2024.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Introdução e bases científicas das Comunidades de Aprendizagem**:Formação em Comunidades de Aprendizagem. Mod.2 Universitat de Barcelona.2020. Disponível em: https://comunidadesaprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo02_final.pdf Acesso em: 20 abr. 2025.

ELBOJ, S. Carmen; PUIGDELLIVOL, A. Ignasi; SOLER, G. Marta; VALLS, C. Rosa. **Comunidades de Aprendizagem**: transformar a educação. 4. Ed. Barcelona: Graó,2005.

ELBOJ, S. Carmen; PUIGDELLIVOL, A. Ignasi; SOLER, G. Marta; VALLS, C. Rosa. **Comunidades de aprendizaje**: Transformar la Educación. 5. Ed. Barcelona: Graó, 2006. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf> . Acesso em: 24 out. 2023.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001. Disponível em: https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Teoria_sociologica_contemporanea.pdf . Acesso em: 20 mar. 2025.

FLECHA, Ramón; GUO, Mengna; KHALFAOUI, Andrea; AGUILLET, L. Ane; PUIGVERT, Lúdia; MELLO, R. Roseli; RODRÍGUEZ, Alfonso; VALLS, Rosa. **Guia Comunidades de**

Aprendizagem. Barcelona: Hipatia Press Association, 2024. Disponível em: <https://hipatiapress.com/index/download/3276/?tmstv=1747860138>. Acesso em: 20 fev. 2025

FONSECA, N. Lidianny. **Grupos interativos:** uma análise de conteúdo sobre a produção acadêmica em bancos de dados nacionais e internacionais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3011> .Acesso em: 24 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** ed.17. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo :Editora Olho d 'Água, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **À sombra desta mangueira.** ed.10. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____, Paulo. **Política e Educação.** ed. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luís Carlos. **Avaliação educacional - Blog do Freitas.** Sobral e a Desinformação na Esquerda, 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/12/23/sobral-e-a-desinformacao-na-esquerda/>. Acesso em 29 abr. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Instituto Paulo Freire 5 / Série Cadernos de Formação -** Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/77e2ec74-3617-4401-b74a-57014e29ceb8/download>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. **Qualitative Inquiry**, n. 17, 2011, p. 235-245. Disponível em: <http://burawoy.berkeley.edu/Public%20Sociology,%20Live/Flecha.Critical%20Communicative%20Methodology.pdf> Acesso em: 14 jul. 2025.

GONZÁLES, Aitor; DIEZ, Javier. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI Teoría de la Educación. **Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, vol. 10, núm. 3, noviembre, Universidad de Salamanca, España, 2009. p. 103118 Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf> Acesso em: 14 jul. 2025.

GODOY S. Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de**

Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 24 out. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: racionalidade da ação e racionalidade social.v.1. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2022.

INCLUD-ED. **Relatório Includ-ed Final**: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em:<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2024.

LIMA, C. S. Telma; MIOTO, C. T. Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis- SC, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; GISLING, Roberto; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2007.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2372> Acesso em: 24 abr. 2024.

MELLO, R. Roseli; BRAGA, M. Fabiana; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>. Acesso em: 02 ago.2024.

RODRIGUES, S. P. Eglén. **Grupos interativos**: uma proposta educativa. São Carlos: UFSCar, 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstreams/d62c169e-4f73-49c8-ad74-1483050797c5/download> . Acesso em: 10 abr. 2025.

RODRIGUES, S.P. Eglén; SANTOS, A. Maizi. A construção da autoridade docente em uma perspectiva dialógica. IN: CARDOSO, J. Cancionila; WILLMS, E. Elni; COSSETIN, Márcia; JESUS, B. Roseli. (orgs.). **Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em Rondonópolis/MT**. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 35-54.

SANTOS, Maizi Aparecida dos. **Autoridade docente**: ressignificando conceitos na perspectiva de Paulo Freire. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/11/MAIZI-APARECIDA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, V. G. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://doi.org/10.18222/eae194020082076> . Acesso em: 01 mar. 2025.

SOUZA, T. S. Thais. **Avaliação Externa e Qualidade da Educação Básica: Concepções e Práticas em Disputa**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG) Goiânia - GO. 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/cfd26354-d45c-4c15-bfc2-8c9a233cb829/content> . Acesso em 01 mar.2025.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/processo.html> . Acesso em: 01 mar. 2025.

VALLS, R. **Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información**. 2000. Tese (Departamento de Teoria e História da Educação) Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/43073>. Acesso em: 24 abr. 2024.

APÊNDICE

Apêndice A – Referências utilizadas na dissertação para citação e consulta

AGÊNCIA GOV/MEC. **Taxa de analfabetismo teve queda de 1,3% em 2023, diz IBGE.** EBC. Brasília / DF, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/taxa-de-analfabetismo-teve-queda-de-1-3-em-2023-diz-ibge> . Acesso em 01 mar. 2025.

AGÊNCIA GOV. **Recurso do Fundeb ultrapassará R\$325 bilhões em 2025.** EBC. Brasília / DF, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202412/fundeb-ultrapassara-r-325-bilhoes-em-2025-1> . Acesso em: 01 mar. 2025.

AMADOR, L. Jelen.; GIRBÉS, P. Sandra. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. **Padres y Maestros**, (367), 27-31. Disponível em: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.005> . Acesso em: 01 abr. 2025.

ATRICON. **Censo 2022: infraestrutura escolar apresenta pequena melhora em comparação com ano anterior.** Brasília / DF, 2023 Disponível em: <https://atrimon.org.br/censo-2022-infraestrutura-escolar-apresenta-pequena-melhora-em-comparacao-com-ano-anterior/#:~:text=Fiscaliza%C3%A7%C3%A3o%20Ordenada%20Nacional&text=O%20levantamento%20in%C3%A9dito%20revelou%20que,imagens%20produzidas%20durante%20as%20visitas>. Acesso em: 01 mar. 2025.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico em la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia editorial, 2008.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BALL, J. Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. ed. 70. São Paulo: Persona, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro. 2006.

BRANDÃO, R. Carlos. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRAGA, M. Fabiana; GABASSA, Vanessa; MELLO, R. Roseli. **Aprendizagem dialógica:**

ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRAGA, M. Fabiana; MELLO, R. Roseli. Comunidades de Aprendizagem: buscando relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todas/os. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v.12, n. 3, p. 289-301, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277216754_comunidades_de_aprendizagem_buscando_relacoes_mais_dialogicas_e_aprendizagens_mais_efetivas_entre_todasos Acesso em: 29 abr. 2024

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura: v. 1) Tradução de Roneide Venâncio Majer; atualizado para 6ª. Ed: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. ISBN 8521903294. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2025

CARVALHO, Ademar de Lima. A qualidade na educação: uma exigência possível. Série- Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** Campo Grande-MS, n. 29, p. 19-28, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/124>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **A Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação**: Formação em Comunidades de Aprendizagem. Universitat de Barcelona.2017. Disponível em : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/modulos_included/modulo_2_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Introdução e bases científicas das Comunidades de Aprendizagem**:Formação em Comunidades de Aprendizagem. Mod.1 Universitat de Barcelona.2020. Disponível em: https://comunidadesaprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo01_final.pdf . Acesso em: 30 maio 2024.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Introdução e bases científicas das Comunidades de Aprendizagem**:Formação em Comunidades de Aprendizagem. Mod.2 Universitat de Barcelona.2020. Disponível em: https://comunidadesaprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo02_final.pdf Acesso em: 20 abr. 2025.

ELBOJ, S. Carmen; PUIGDELLIVOL, A. Ignasi; SOLER, G. Marta; VALLS, C. Rosa. **Comunidades de Aprendizagem**: transformar a educação. 4. Ed. Barcelona: Graó,2005.

ELBOJ, S. Carmen; PUIGDELLIVOL, A. Ignasi; SOLER, G. Marta; VALLS, C. Rosa. **Comunidades de aprendizaje**: Transformar la Educación. 5. Ed. Barcelona: Graó, 2006. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf> . Acesso em: 24 out. 2023.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001. Disponível em: https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Teoria_sociologica_contemporanea.pdf . Acesso em: 20 mar. 2025.

FLECHA, Ramón; GUO, Mengna; KHALFAOUI, Andrea; AGUILET, L. Ane; PUIGVERT, Lídia; MELLO, R. Roseli; RODRÍGUEZ, Alfonso; VALLS, Rosa. **Guia Comunidades de Aprendizagem**. Barcelona: Hipatia Press Association, 2024. Disponível em: <https://hipatiapress.com/index/download/3276/?tmstv=1747860138>. Acesso em: 20 fev. 2025

FONSECA, N. Lidianny. **Grupos interativos: uma análise de conteúdo sobre a produção acadêmica em bancos de dados nacionais e internacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3011> .Acesso em: 24 out. 2023.

FONSECA, N. Lidianny; RODRIGUES, S. P. Eglen. **Grupos Interativos: uma análise sobre a produção acadêmica em bancos de dados**. Revista Transmutare, Curitiba, v. 9, e17378, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed.17. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo :Editora Olho d 'Água, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **À sombra desta mangueira**. ed.10. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____, Paulo. **Política e Educação**. ed. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luís Carlos. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**. Sobral e a Desinformação na Esquerda, 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/12/23/sobral-e-a-desinformacao-na-esquerda/>. Acesso em 29 abr. 2025.

GABASSA, Vanessa. Atuações Educativas de Êxito em Goiás: práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1957-1979 out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1957-1979> . Acesso em 01 mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Instituto Paulo Freire 5 / Série Cadernos de Formação - Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/77e2ec74-3617-4401-b74a-57014e29ceb8/download>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. **Qualitative Inquiry**, n. 17, 2011, p. 235-245. Disponível em: <http://burawoy.berkeley.edu/Public%20Sociology,%20Live/Flecha.Critical%20Communicative%20Methodology.pdf> Acesso em: 14 jul. 2025.

GONZÁLES, Aitor; DIEZ, Javier. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI Teoría de la Educación. **Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, vol. 10, núm. 3, noviembre, Universidad de Salamanca, España, 2009. p. 103118 Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf> Acesso em: 14 jul. 2025.

GODOY S. Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, Brasil, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 24 out. 2023.

GONÇALVES, A. S. Maria. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Análise da Prática Pedagógica**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 66, abr. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GRENGE, Neila Simoni; LUIZ, Cecília. A democratização da escola por meio da participação de familiares em escolas Comunidades de Aprendizagem. **24º Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, simpósio, 2009, UFSCar/SP. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/263.pdf> Acesso em: 29 out. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalidade social**.v.1. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2022.

INCLUD-ED. **Relatório Includ-ed Final: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação**. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2024.

LIMA, C. S. Telma; MIOTO, C. T. Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; GISLING, Roberto; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas**. 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2372> Acesso em: 24 abr. 2024.

MELLO, R. Roseli; BRAGA, M. Fabiana; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>. Acesso em: 02 ago.2024.

MONTEOLIVA, Maria José. **O diálogo: para a construção do novo homem numa sociedade democrática**. São Paulo: Loyola, 1986.

PITANO, C. Sandro. NOAL, Rosa Elena. Problematizando referências para a educação popular: Paulo Freire e Jürgen Habermas. **38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017**, UFMA, São Luís/MA. Disponível em: http://38reunia.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_110.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

RODRIGUES, S. P. Eglén. **Grupos interativos: uma proposta educativa**. São Carlos: UFSCar, 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstreams/d62c169e-4f73-49c8-ad74-1483050797c5/download>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RODRIGUES, S.P. Eglén; SANTOS, A. Maizi. A construção da autoridade docente em uma perspectiva dialógica. IN: CARDOSO, J. Cancionila; WILLMS, E. Elni; COSSETIN, Márcia; JESUS, B. Roseli. (orgs.). **Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em Rondonópolis/MT**. Uberlândia: Navegando, 2021. p. 35-54.

SANTOS, Maizi Aparecida dos. **Autoridade docente: ressignificando conceitos na perspectiva de Paulo Freire**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/11/MAIZI-APARECIDA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, C. Ana Lúcia. LUIZ, Maria Cecília. Participação da comunidade local e escolar: gestão democrática e diálogo igualitário. **Cadernos da Pedagogia** - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/47/40>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, Elizabeth. **Dificuldades e possibilidades de uma escola estadual de Rondonópolis em transformar-se em comunidade de aprendizagem**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1186>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, V. G. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae194020082076>. Acesso em: 01 mar. 2025.

SOUZA, T. S. Thais. **Avaliação Externa e Qualidade da Educação Básica: Concepções e**

Práticas em Disputa. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG) Goiânia - GO. 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/cfd26354-d45c-4c15-bfc2-8c9a233cb829/content> . Acesso em 01 mar.2025.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/processo.html> . Acesso em: 01 mar. 2025.

VALLS, R. **Comunidades de Aprendizaje**: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. 2000. Tese (Departamento de Teoria e História da Educação) Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/43073>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Apêndice B – Quadros com informações complementares ao texto principal

Quadro 1- Principais produções desenvolvidas por meio do grupo de estudos vinculadas ao PPGEDU

PRINCIPAIS PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS VINCULADAS AO PPGEDU			
Título	Autor (a)	Tipo de produção	Instituição de publicação / Ano
O ensino médio integrado à educação profissional em Mato Grosso	Solange Flôres de Souza	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2015
Dificuldades e possibilidades de uma escola Estadual de Rondonópolis em transformar-se em comunidade de aprendizagem	Elizabeth Silva	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2016
Gestão democrática participativa em Comunidades de Aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis - MT	Maurita César de Moraes Franco	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2016
Diálogo e linguagem: subsídios teóricos de paulo freire e lev vygotski para a aprendizagem dialógica	Denise Wurzler	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2017
Atuação Educativa de Êxito de biblioteca tutorada: uma análise de conteúdo das	Gleicy Aparecida	Dissertação	Universidade Federal de Mato

produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais	de Sousa		Grosso / 2017
O lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental	Janaina Monteiro da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2017
Grupos interativos: uma análise de conteúdo sobre a produção acadêmica em bancos de dados nacionais e internacionais	Lidianny Nascimento Fonseca	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2018
O programa de capacitação dos servidores técnico administrativos em educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis: um estudo de caso na perspectiva da aprendizagem dialógica	Natália Araújo Souza Neves	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2018
A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo	Valdeira Aparecida Cardoso	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2018
Política Nacional de Humanização: a formação do enfermeiro contribui para a práxis em saúde?	Ludmila Morais Calixto	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2019
A educação infantil como um direito social da criança: uma análise sobre a prática docente a partir da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil no município de Sinop-MT	Sandra da Conceição Donato Ferreira	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2019
O curso de especialização em gênero e diversidade na escola (GDE): uma perspectiva emancipadora pela igualdade de diferenças	Amanda de Oliveira Santana	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2020
"Reflexões sobre o conceito de práxis no fazer pedagógico de professores de educação física"	Luiz Henrique Rangel Magalhães	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2020
Educação de jovens e adultos e as políticas públicas educacionais: mapeamento da	Andreia Batista	Dissertação	Universidade Federal de Mato

produção bibliográfica na base SciELO (2015-2020)	Coelho		Grosso / 2021
Contribuições teóricas para construção de uma didática contra-hegemônica na formação docente: mapeamento da produção bibliográfica científica (anped-endipe 2015-2020)	Maiane Félix Lourenço	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso / 2022
Entre a modernidade e a ancestralidade: olhares sociológicos sobre a escola sonhada do povo Boe Bororo de Tadarimana	André Guilherme Brandão dos Santos	Dissertação	Universidade Federal de Rondonópolis / 2023
Autoridade docente: ressignificando conceitos na perspectiva de Paulo Freire	Maizi Aparecida dos Santos Matos	Dissertação	Universidade Federal de Rondonópolis / 2023
Práticas Pedagógicas Antirracistas: o que dizem as produções científicas e quais as aproximações com o princípio de igualdade de diferenças?	Valdete Ferreira da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Rondonópolis / 2023
Docência em enfermagem: didática como prática social no processo de ensino-aprendizagem para uma formação antirracista	Flávio Bispo de Lira	Dissertação	Universidade Federal de Rondonópolis / 2024
O princípio criação de sentido no processo de ensino e aprendizagem fundamentado na abordagem comunicativa	Nathalia Marques da Conceição	Dissertação	Universidade Federal de Rondonópolis / 2024

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 2- Os sete princípios da Aprendizagem Dialógica

OS SETE PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA	
Princípio da Aprendizagem Dialógica	Conceito
Diálogo Igualitário	Entende-se que o diálogo é igualitário quando todas as contribuições e intervenções são consideradas com base na validade dos argumentos e não com base em relações de imposição ou de poder. Ou seja, todas as contribuições são válidas, independentemente da pessoa de onde elas vierem, desde que sejam baseadas em argumentos. Este princípio verifica-se nos processos de reflexão e tomada de decisão sobre questões educacionais, em que todos os pontos de vista, independentemente da posição das pessoas que os emitem, são incluídos com a intenção de chegar a um consenso ou resolver conflitos.
Inteligência Cultural	O conceito de inteligência cultural ultrapassa os limites da inteligência acadêmica e abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência comunicativa (Flecha, 1997). As habilidades práticas são aquelas que são aplicadas para resolver uma situação específica no cotidiano, incluindo aquelas adquiridas através da observação ou da ação. As habilidades de comunicação não são, mutuamente, exclusivas das habilidades acadêmicas ou práticas. São aquelas que se aplicam para resolver problemas que, em primeiro lugar, uma pessoa não seria capaz de realizar sozinha. Através do ato comunicativo e da ajuda de outras pessoas, colabora-se, para resolver com sucesso o problema, num determinado contexto.
Transformação	As Comunidades de Aprendizagem estão focadas numa educação transformadora que transcende a própria escola e atinge o meio ambiente. Se a chave para aprender reside nas interações, isso significa que, ao transformar essas interações, podemos melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao invés de adotar uma visão adaptativa (adaptando a aprendizagem ao contexto e às interações existentes), a aprendizagem dialógica parte da transformação do contexto e das interações, para gerar melhor aprendizagem.
Dimensão Instrumental	Na aprendizagem dialógica, a oposição entre a dimensão humanista e a dimensão instrumental da educação é superada, privilegiando um currículo de competência e esforço, colocando todos os mecanismos necessários ao alcance dos alunos, em especial daqueles que mais precisam dela. A comunidade científica internacional destacou a importância da parte instrumental da escola na superação das desigualdades sociais e educacionais (Apple & Beane, 1997, Ladson-Billings, 1995). Devemos lidar com a dimensão humanista e a dimensão instrumental, ao mesmo tempo, reforçando-as, mutuamente.
Criação de Sentido	O sentido é criado quando as contribuições e as diferenças culturais e linguísticas são tratadas igualmente, quando os estudantes sentem que a escola reconhece e reforça a sua própria identidade e os seus projetos

	<p>futuros. Quando a aprendizagem instrumental é fortalecida e os alunos e alunas sabem que estão a aprender muitos e importantes conteúdos. Esta criação de sentido ocorre e reflete-se na interação, na comunicação verbal e não-verbal, muitas vezes não explícita, entre adultos e estudantes e em todo o clima da escola.</p>
Solidariedade	<p>O valor da solidariedade implica uma educação igualitária que oferece as mesmas oportunidades. Isso não implica a competitividade, mas a colaboração, não uma imposição, mas um consenso mútuo. A solidariedade representa um valor transversal no dia-a-dia das salas de aula. Através de intervenções como a dos grupos interativos ou a participação das famílias, faz-se da solidariedade uma regra geral e não uma anedota (Aubert et al., 2016). Essa solidariedade é transferida para outras áreas da vida de cada um dos que dela participam, e gera um clima de solidariedade e amizade, com base no trabalho conjunto, para que todos possam ter acesso à melhor educação.</p>
Igualdade de Diferenças	<p>As nossas salas de aula e escolas são o reflexo de uma sociedade diversificada e plural. Muitas vezes, a escola não reconhece as minorias culturais. Por outro lado, simplesmente reconhecer as diferenças, não é, por si só, uma medida que gera mais igualdade. Para oferecer a melhor educação, é necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença, etc., sejam incluídas e as suas vozes sejam ouvidas. Assim, afastamo-nos da homogeneização da igualdade ou da diversidade desigual, passando a centrar-nos em fornecer os mesmos resultados a partir das próprias diferenças culturais.</p>

fonte: elaborado pelo autor baseado em (CREA. *Community of Researchers on Excellence for All*, 2020)