

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO E DOS  
CONFLITOS EM UMA ESCOLA TRANSFORMADA EM  
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

**Ednéia Virgínia Pinheiro**

**Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti**

**SÃO CARLOS - SP  
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDNÉIA VIRGÍNIA PINHEIRO**

**CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO E DOS  
CONFLITOS EM UMA ESCOLA TRANSFORMADA EM  
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Fundamentos da Educação, sob orientação do Professor Doutor Celso Luiz Aparecido Conti.

**SÃO CARLOS - SP  
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P654ca

Pinheiro, Ednéia Virgínia.

Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em comunidades de aprendizagem / Ednéia Virgínia Pinheiro. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
157 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Escolas - organização e administração. 2. Participação.  
3. Conflito - administração. 4. Gestão democrática. I. Título.

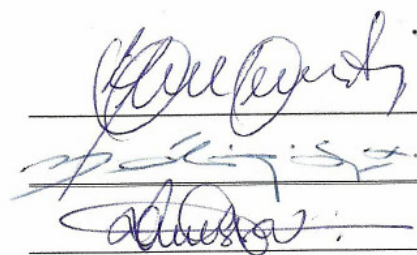
CDD: 371.2 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília Luiz

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Gabassa



Handwritten signatures of the examiners, each written on a horizontal line. The signatures are in blue ink and correspond to the names listed on the left: Celso Luiz Aparecido Conti, Maria Cecília Luiz, and Vanessa Gabassa.

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.”

Bertolt Brecht

*Dedico este trabalho com especial carinho a meu irmão, José Antonio, por tantas vezes me fazer sentir que sou capaz.*

## AGRADECIMENTOS

É com imensa satisfação que faço meus agradecimentos a todas as pessoas que estiveram ao meu lado nestes dois anos, me fortalecendo em busca desta grande realização. Agradeço:

A Deus, por tantas vezes se fazer presente, me levantando nos momentos de entrega e fraqueza.

A meus pais, Ana Alice e Aparecido, por todo o amor, carinho, incentivo e dedicação, por compreenderem minhas ausências e por fazerem de mim o que hoje sou, sem deixarem de acreditar no que de melhor posso vir a ser.

A meu irmão, pelo incentivo para que corresse atrás de meus sonhos, pela força de cada dia, pelos inúmeros favores carinhosamente prestados, pelos imprescindíveis puxões de orelha, enfim, por ser indispensável em minha vida.

A meu orientador, Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, pelo apoio e confiança na realização deste trabalho e pela amizade concedida neste período.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que permitiu que fizesse parte de Comunidades de Aprendizagem, oferecendo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

À EMEB “Clarice Lispector”, por abrir suas portas a mim e a este estudo, permitindo que tanto aprendesse em seus espaços e diálogos.

Ao todas e todos os integrantes do grupo de estudos em Gestão Escolar, por tantas dúvidas, certezas e conhecimentos compartilhados.

A Sueli Caíres, cúmplice neste grande desafio, que tantas vezes me ouviu, me aconselhou, me fortaleceu e me ajudou na construção deste trabalho.

Agradeço a todos/as os/as participantes da pesquisa em Comunidades de Aprendizagem com quem pude dialogar ao longo do desenvolvimento deste estudo e que contribuíram em minhas análises e colaboraram na construção de conhecimentos. Muito obrigada àqueles/as que me ouviram, indicaram bibliografias e fizeram deste estudo um momento de intensa reflexão.

Às amigas que ouviram pacientemente minhas reclamações, me apoiaram nos momentos de incerteza, tristeza e perdoaram meus momentos de reclusão. Pelos risos e pelas muitas alegrias compartilhadas neste período.

A todos que colaboraram com este trabalho de forma direta, com sugestões e incentivos, ou indireta, agradeço pela companhia, pelo ombro sempre disponível, por aceitarem e entenderem minhas ausências, e por fazerem com que cada momento compartilhado valesse muito à pena.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e a seus docentes, pelas profundas reflexões que também me fizeram repensar esta pesquisa.

Aos membros da banca – *Maria Cecília Luiz e Vanessa Gabassa* – pelas contribuições oferecidas ao trabalho.

À FAPESP, pela bolsa e auxílio financeiro concedidos à pesquisa.



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo *compreender o impacto de Comunidades de Aprendizagem (CA) em uma unidade escolar no que se refere à participação e aos conflitos lá existentes, destacando em especial os aspectos que facilitam e que dificultam a manifestação e resolução dos conflitos*. Possuindo como referência a metodologia comunicativa crítica, e baseada nos conceitos de *ação comunicativa*, de Habermas, e *dialogicidade*, de Freire, esta pesquisa teve como principal meio de coleta de dados entrevistas em profundidade, realizadas com: a gestora da EMEB, a assistente de direção, uma professora, que atuava há aproximadamente dois anos como coordenadora pedagógica, e um familiar. Todas as pessoas entrevistadas integravam um dos colegiados da unidade (Conselho de escola ou Comissão Gestora). Procuramos, desta forma, entender a relação existente entre a participação de todos/as na escola e nos processos de tomada de decisão, de forma igualitária, e a ocorrência de conflitos, compreendendo quais os fatores que os potencializam e que os inibem, de que forma se manifestam nas relações da unidade e de que maneira o diálogo igualitário, presente nos processos decisórios de uma CA, interfere nos conflitos. A análise dos dados, que englobou tanto fatores transformadores quanto aqueles que se apresentavam como obstáculos para a transformação, se deu de forma conjunta entre os/as entrevistados/as e a pesquisadora, de forma a propiciar o diálogo sobre os conteúdos destacados, as temáticas elencadas e os entendimentos efetuados, visando ao consenso. Pudemos observar que muitas mudanças ocorreram na unidade escolar desde a implementação da proposta de CA. Entre elas destaca-se a incorporação do diálogo igualitário em todas as suas relações, envolvendo os colegiados da EMEB. Observamos que a existência de conflitos na unidade demonstra sua abertura para o diálogo, permitindo que todos e todas possam expor opiniões e argumentos. O conflito, assim, tem atuado como ponto de partida para a busca do entendimento, que se estabelece na ação comunicativa, fruto do consenso alcançado por meio dos melhores argumentos. Esta investigação integra a pesquisa “Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, que prevê quatro eixos de investigação: (1) aprendizagem de leitura e escrita, (2) práticas de aprendizagem dialógica, (3) necessidades formativas e potencialidades educativas da população de entorno, com foco nas condições de trabalho dos familiares e nas condições ambientais e formas de vida nesse ambiente, (4) gestão e participação da comunidade na vida da escola.

**Palavras-chave:** gestão democrática, conflito, participação.

## ABSTRACT

The objective of this study is to *understand the impact of Learning Communities (LC) in a school unit in relation to participation and the conflicts existing within them, highlighting in particular those aspects which facilitate and hamper the manifestation and resolution of the conflicts*. Taking as reference the critical communicative methodology, and based on the *communicative action* concepts, of Habermas, and *dialogicity*, of Freire, the principal means of data collection of this research was in-depth interviews, carried out with: the head of the EMEB, the deputy director, a schoolmistress, who had been acting for approximately two years as pedagogical coordinator, and a family member. All the people interviewed were involved in one of the unit's two bodies (School Council or Management Commission). We sought, in this way, to understand the existing relationship between the participation of everyone in the school and in the decision-making processes, in an egalitarian manner, and the occurrence of conflicts, seeking to identify which factors stimulate conflicts and which factors inhibit them, and how they manifest themselves in the relations within the unit and in what way the egalitarian dialogue, present in the decision processes of a LC, impacts on these conflicts. The analysis of the data, which embraced both transformative factors and those that appeared as obstacles to transformation, took the form of a collaboration between the individuals interviewed and the researcher, in order to promote dialogue on the content raised, the themes chosen and the understandings reached, aiming for consensus. We were able to observe that many changes occurred in the school unit following the implementation of the LC proposal. Noteworthy among them is the incorporation of egalitarian dialogue in all the relationships, involving the different bodies of the EMEB. We observed that the existence of conflicts in the unit demonstrates its openness to dialogue, enabling everyone to state their opinions and arguments. Conflict, therefore, has acted as a point of departure in the search for understanding, which is established with the communicative action, the fruit of consensus reached by means of the best arguments. This investigation integrates the research "Learning communities: a wager on the quality of learning, on the equality of difference and on the democratization of school management", which envisages four axes of investigation: (1) learning to read and write, (2) dialogic learning practices, (3) formative needs and educational potentialities of the surrounding population, with focus on the working conditions of family members and on the environmental conditions and ways of life in that environment, (4) management and participation of the community in the life of the school.

**Keywords:** democratic management, conflict, participation.

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Exemplo de nível básico de análise: categorias e dimensões .....	76
Quadro 2- Siglas de identificação dos entrevistados .....	82
Quadro 3- Temáticas Abordadas na Comissão Gestora no ano de 2008 .....	88
Quadro 4- Temáticas Abordadas na Comissão Gestora no ano de 2009 .....	90
Quadro 5- Participação dos/as professores/as .....	94
Quadro 6- Participação dos familiares e da comunidade de entorno.....	99
Quadro 7- Participação dos/as alunos/as .....	104
Quadro 8- Participação dos/as voluntários/as .....	109
Quadro 9- Participação das gestoras .....	112
Quadro 10- Participação nos colegiados e processos de tomada de decisão .....	115
Quadro 11- Processos dialógicos e o sistema municipal de ensino.....	121
Quadro 12- Conflitos e processos de tomada de decisão.....	124
Quadro 13- Diálogo e conflitos .....	127
Quadro 14- Coordenação das ações.....	129

## ÍNDICE DE SIGLAS

ACIEPE -	Atividade Curricular Integrada entre Ensino, Pesquisa e Extensão
APM -	Associação de Pais e Mestres
CA -	Comunidades de Aprendizagem
CREA -	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEB -	Escola Municipal de Educação Básica
E1AD -	Entrevista 1, Assistente de Direção
E1C -	Entrevista 1, Coordenadora
E1D -	Entrevista 1, Diretora
E1F -	Entrevista 1, Familiar
NIASE -	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TIC -	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

Introdução .....	15
1. Comunidades de Aprendizagem como possibilidade de efetivação da gestão democrática .....	18
1.1 A Sociedade da Informação .....	18
1.2 A gestão democrática e sua efetivação em Comunidades de Aprendizagem ....	20
1.3 Implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem .....	28
2. As bases teóricas de Comunidades de Aprendizagem .....	32
2.1 A ação comunicativa, em Habermas .....	32
2.1.1 Ação Comunicativa e conflitos, em Habermas .....	40
2.2 A dialogicidade, em Freire .....	47
2.2.1 O papel do diálogo na educação transformadora, em Freire .....	51
2.3 Diálogo, participação e conflito no ambiente escolar .....	57
2.4 Aprendizagem dialógica .....	62
3. Os pressupostos metodológicos e os procedimentos adotados .....	69
3.1 Referencial Teórico-metodológico .....	69
3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados .....	73
3.2.1 Entrevistas em Profundidade e Relatos Comunicativos .....	77
3.2.2 Observações e Observações Comunicativas .....	79
3.3 Análise e organização dos dados .....	80
3.4 Devolução e reformulação dos dados .....	82
4. Comunidades de Aprendizagem em ação: visões acerca da participação, dos processos de tomada de decisão e dos conflitos.....	83
4.1 A livre adesão à proposta de Comunidades de Aprendizagem .....	84
4.2 O bairro, a escola e a comunidade de entorno .....	84
4.3 Os processos de tomada de decisão na Comissão Gestora: observações .....	86
4.4 Participação dos/as professores/as .....	94
4.5 Participação dos familiares e da comunidade de entorno .....	98
4.6 Participação dos/as alunos/as .....	103
4.7 Participação dos/as voluntários/as .....	109
4.8 Participação das gestoras .....	112
4.9 Participação nos colegiados (Conselho de Escola e Comissão Gestora) e nos processos de tomada de decisão .....	115

4.10 Processos dialógicos de tomada de decisão e o sistema municipal de ensino .	121
4.11 Conflitos e processos de tomada de decisão .....	124
4.12 Diálogo e conflitos .....	126
4.13 Coordenação das ações .....	128
Considerações finais .....	132
Referências Bibliográficas .....	141
Apêndices .....	145
Apêndice 1 .....	146
Apêndice 2 .....	147
Apêndice 3 .....	149
Apêndice 4 .....	150
Apêndice 5 .....	151
Apêndice 6 .....	152
Apêndice 7 .....	154
Apêndice 8 .....	155
Apêndice 9 .....	156
Apêndice 10 .....	157

## INTRODUÇÃO

Desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, Comunidades de Aprendizagem (CA) almeja a transformação social e cultural da escola, visando à construção da aprendizagem máxima para todos e todas, a boa convivência na diversidade e a democratização da escola.

Com o intuito de minimizar a distância existente entre escola e família, CA apresenta como fundamento a teoria da ação comunicativa postulada por Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire. Partindo desses referenciais, o CREA desenvolveu o conceito de aprendizagem dialógica, que possui sete princípios básicos: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

A transformação do espaço escolar, preconizada em CA, implica no envolvimento da família e da comunidade de entorno em sua proposta, trazendo-os para junto da escola, potencializando sua participação, seu envolvimento na gestão e nos processos pedagógicos, de modo a responder também a suas demandas educativas. Todos/as são chamados/as a integrar seus espaços, trocando conhecimentos, aprendendo e ensinando simultaneamente. Acredita-se, assim, na construção de um projeto conjunto, sempre visando à potencialização da aprendizagem dos alunos. Deixando de lado as atividades acusativas, comunidade e unidade de ensino se unem em objetivo comum. A proposta de Comunidades de Aprendizagem, portanto, envolve que a escola conheça os familiares de seus alunos e a comunidade em que está inserida, reconheça seus saberes e com eles dialogue em igualdade.

Diante da presença de diferentes pessoas, com diferentes culturas e diferentes conhecimentos na escola, torna-se essencial que a comunidade em comunicação alcance acordos, estabelecidos por meio da racionalidade comunicativa, para que possam atingir seus objetivos. O diálogo cumpre a função de coordenar os planos de ação entre os agentes formativos, permitindo que passem a planejar e executar juntos o processo de educação escolar. Assim, a escola estrutura-se enquanto ambiente de difusão crítica do conhecimento e de transformação.

Mello (2002), após conhecer a proposta de Comunidades de Aprendizagem em pós-doutorado desenvolvido na Universidade de Barcelona/Espanha, a identificou como referência para a construção de escolas de qualidade para a população de periferia urbana e promoção da democratização de seu espaço educativo. Ao voltar ao Brasil, em 2002, Mello

(*Ibidem*) criou o NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) que, no ano seguinte, deu início à divulgação de Comunidades de Aprendizagem na rede pública municipal de São Carlos/SP.

O município de São Carlos/SP possuía, nos anos de realização deste estudo, aproximadamente 218.000 habitantes, dos quais 15.000 estavam matriculados no Sistema Municipal de Ensino, em 43 escolas de Educação Infantil (CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil), que atendiam crianças com idade de 4 meses até 5 anos, e em 8 escolas de Ensino Fundamental (EMEB – Escola Municipal de Educação Básica), que atendiam crianças de 6 a 14 anos de idade.

Com o interesse manifesto pela diretora e algumas professoras de uma das escolas da rede, Comunidades de Aprendizagem foi apresentado aos demais profissionais da unidade de modo a permitir que, juntos, pudessem decidir se esta seria ou não transformada em CA. A proposta foi discutida com gestoras, professores e professoras no período de uma semana, em 30 (trinta) horas de trabalho. Posteriormente, foi também apresentada aos familiares. Com a decisão de famílias e profissionais da instituição para que se transformasse em Comunidade de Aprendizagem, esta se consolidou na primeira CA no Brasil, no ano de 2003 (BRAGA, 2007).

Dois anos após a conversão da primeira escola em CA, em 2005, uma segunda escola da rede municipal de São Carlos optou por se transformar em Comunidades de Aprendizagem. No ano seguinte, 2006, a terceira EMEB optou pela transformação. Esta última, com maior número de alunos, professores e também de séries<sup>1</sup>, se configurou em objeto deste estudo.

Conhecendo a importância do diálogo para que a comunidade em comunicação chegue ao consenso em uma CA, alcançando o entendimento que possibilita que, juntos, possam agir em busca da transformação da situação de exclusão social e educativa vivida pela população de periferia urbana em uma cidade de médio porte, buscamos entender de que forma a participação ocorria na unidade de ensino e de que maneira se manifestavam os conflitos nas relações entre os sujeitos e nos processos de tomada de decisão.

Buscando alcançar esta compreensão, estabelecemos como questão norteadora deste estudo: *qual o impacto de Comunidades de Aprendizagem em uma unidade escolar no que se refere à participação e aos conflitos lá existentes?* Assim, procuramos identificar e analisar as formas de conflito existentes na escola e os fatores que inibem ou que

---

<sup>1</sup> A escola oferece desde o primeiro ano até a oitava série do ensino fundamental, em período diurno, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.



potencializam sua ocorrência na CA. Buscamos também analisar os processos de tomada de decisão ocorridos na Comunidade de Aprendizagem, por meio do acompanhamento dos colegiados da unidade, identificando de que maneira a participação de todos/as e o diálogo igualitário interferem na geração ou inibição dos conflitos. O estudo foi desenvolvido com base no referencial teórico-metodológico de Comunidades de Aprendizagem.

Visando à elucidação destas questões, o texto aqui apresentado foi organizado em quatro capítulos. O primeiro deles traz uma breve descrição das características da sociedade em que vivemos, denominada Sociedade da Informação, explicitando as tendências, mudanças e desafios por ela impostos. Em seguida, realizamos um sintético apanhado dos percursos da gestão democrática no Brasil, apresentando Comunidades de Aprendizagem como possibilidade de efetivação da democracia na gestão escolar.

O Segundo capítulo é dedicado à explicitação do referencial teórico de Comunidades de Aprendizagem, enfatizando a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, e a teoria da dialogicidade, de Paulo Freire. Partindo da discussão trazida por estes autores, apresentaremos o conceito de conflito utilizado neste trabalho, assim como o conceito de diálogo e sua implicação na educação. Em seguida estabelecemos a relação entre diálogo, participação e conflito no ambiente escolar. Finalizamos o capítulo com a apresentação dos princípios da aprendizagem dialógica, conceito chave em CA.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo: a metodologia comunicativa crítica, explicitando suas peculiaridades. O estudo, desenvolvido em torno de relatos comunicativos e entrevistas em profundidade, fez uso também de dados quantitativos coletados por meio de um questionário. Foram realizadas (4) quatro entrevistas envolvendo pessoas que integram ao menos um dos colegiados da escola (Conselho de Escola e Comissão Gestora), sendo elas: a diretora, a assistente de direção, uma professora (que atua a dois anos como coordenadora pedagógica) e um familiar, pai de aluno/a.

No quarto capítulo, discutimos os dados coletados na CA. Apresentamos as análises dos sujeitos no que diz respeito à participação de todos/as aqueles/as que integram a Comunidade de aprendizagem (professores/as, familiares e comunidade de entorno, alunos/as, voluntários/as, gestoras e participação de todos/as nos colegiados da unidade e processos de tomada de decisão). Apresentamos também as análises referentes à relação existente na CA entre os processos dialógicos de tomada de decisão e o sistema municipal de ensino (Secretaria Municipal de Educação/SME), a relação existente entre os processos de tomada de decisão e ocorrência de conflitos e a interferência do diálogo sobre os conflitos, como elemento potencializador ou inibidor.

## 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*“Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.”*

Paulo Freire

Comunidades de aprendizagem (CA) é uma proposta de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno, baseada na aprendizagem dialógica, que busca propiciar a todas/os o acesso à Sociedade da Informação por meio de uma educação participativa, que se concretiza em todos os espaços escolares.

Ao se tornar uma CA, a escola passa a ser um espaço que visa à superação dos obstáculos postos ao diálogo, utilizando-se do mesmo para a busca de soluções que encaminhem para a aprendizagem máxima de todos/as os/as alunos/as, promovendo mudanças no entorno da escola e estabelecendo relações e práticas democráticas. Desta forma, indivíduos com diferentes culturas podem dialogar entre si em relação de igualdade, prevalecendo as ideias, não as pessoas, em função de sua posição social.

A mudança ambicionada em uma Comunidade de Aprendizagem envolve a busca por oferecer uma resposta às demandas da sociedade atual, partindo do compromisso com o processo de transformação social rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática.

Neste capítulo, faremos uma breve exposição das características da sociedade em que vivemos (sociedade da informação ou do conhecimento); em seguida, apresentaremos o que entendemos por gestão democrática, trazendo, na sequência, a proposta de Comunidades de Aprendizagem como possibilidade de efetivação desta gestão em uma unidade escolar.

### 1.1 A sociedade da informação

Elboj *et al* (2002) nos relatam as mudanças produzidas na sociedade nas últimas décadas. A década de 1970, coincidindo com o esgotamento do modelo industrial e com a crise do petróleo, representou um período de grande revolução e inovação tecnológica. Sociedade pós-industrial não era mais a denominação adequada, já que não caracterizava o

tipo de sociedade em que nos encontramos, não possibilitando a adaptação da educação. Para muitos autores, tem início a chamada Sociedade da Informação.

Com a teorização a respeito da transformação em todos os âmbitos sociais, o que supõe a entrada e o desenvolvimento da sociedade da informação, as capacidades intelectuais e os recursos tecnológicos no tratamento da informação passam a ser entendidos como fatores chave da sociedade atual. Constatase que o desenvolvimento do setor quaternário ou informacional tem levado ao aparecimento de novas atividades e profissões ligadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e também a um novo processo de produção, que embora siga dentro de um sistema capitalista, apresenta mudança na forma como gera a produção, deixando de centrar-se no tratamento e transformação dos meios materiais, e caracterizando-se agora pela exploração da informação. “Trata-se de uma nova economia onde o mercado, os processos de produção e a tecnologia funcionam simultaneamente a nível global” (Elboj *et al*, 2002, p.14). A falta de acesso à informação, portanto, leva alguns setores sociais a permanecerem excluídos da sociedade, já que as novas tecnologias da informação e de comunicação têm modificado o funcionamento de todos os setores da economia e levado à incorporação de novas práticas à vida cotidiana.

Trabalhadores e trabalhadoras devem adaptar-se rapidamente aos novos processos de produção, enquanto pessoas que não têm acesso às TIC permanecem relegadas a postos de trabalho de menor qualificação, aumentando as desigualdades em consequência das tecnologias. Não ter acesso à informação ou não saber como processá-las determina a exclusão social e cultural. Neste contexto, o acesso à educação para todas as pessoas se mostra como instrumento capaz de minorar as desigualdades sociais que levam à exclusão, já que a matéria prima, na sociedade em que vivemos, são os recursos humanos, por meio da seleção e processamento da informação. A educação, diante disso, consiste em forma de prover as pessoas das habilidades e capacidades requeridas por essa sociedade. Para isso, evidencia-se a necessidade de uma educação democrática que fomente a participação igualitária de todas as crianças e seus familiares, formando pessoas críticas e envolvidas com as melhorias requeridas pela sociedade.

Buscando o êxito educativo e o direito a uma educação de qualidade para todos e todas, as Comunidades de Aprendizagem maximizam a aquisição de conhecimentos por meio da aprendizagem dialógica, apostando em uma sociedade da informação para todos/as, propiciando ao alunado a superação da barreira da exclusão social e educativa.

Para alcançar o acesso de todas/os ao conhecimento, as CA

necessitam da participação de toda a comunidade, da flexibilidade em sua organização e do otimismo pedagógico. Necessitam-se horários mais amplos, voluntariado, implicação e participação ativa dos familiares, aumento das classes instrumentais e altas expectativas para todo o alunado<sup>2</sup>. (ELBOJ *et al*, 2002, p.21-22)

Desta forma, a proposta de Comunidades de Aprendizagem supõe a democratização da escola, que se torna parte da comunidade em que se encontra inserida. Por esta razão, apresentaremos a seguir como se deu o processo de democratização da gestão no Brasil, apresentando CA como via para sua efetivação.

## 1.2 A gestão democrática e sua efetivação em Comunidades de Aprendizagem

Após inúmeros acontecimentos que intensificaram a participação popular e aprofundaram o processo de democratização política da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática<sup>3</sup> como um dos princípios do ensino público no país. Aos legisladores e representantes do poder público coube, então, seguir tal referência na produção de legislações e normas para a educação em todo o Brasil.

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 14, ratificou a gestão democrática do ensino público e atribuiu aos sistemas de ensino a função de definir suas normas de acordo com suas peculiaridades, desde que respeitando os princípios da participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e da participação da comunidade escolar em conselhos escolares (BRASIL, 1996). Apesar desse avanço na esfera legal, ainda mantém-se, de acordo com Garcia (2008), uma administração centralizadora, desvinculada da ampliação da participação nos processos decisórios.

Arroyo (2008), ao versar sobre democratização, nos mostra que podemos considerá-la sob dois vieses: como acesso e permanência ou, como defendido pelo autor, democratização *com participação*. Esclarece, desta forma, a diferença existente entre dar acesso para todos à escola e promover a participação. O que notamos atualmente em muitas escolas é a prioridade dada aos resultados (e, conseqüentemente, à eficácia e eficiência) em detrimento da formação crítica dos alunos, que é fruto, também, da efetiva participação. O

<sup>2</sup> Os textos escritos em língua espanhola e aqui utilizados foram traduzidos pela própria autora.

<sup>3</sup> Ocorreu uma mudança de termo: de “administração” para “gestão”, isso para incorporar ares de “modernidade” – considerando que o primeiro referia-se a ares burocráticos (remetendo-nos a Taylor e Fayol), já o segundo versa sobre gerir junto, é mais democrático por abranger as tomadas de decisões, tratando-se de interação direta com o outro e, por isso, mudança na vida das pessoas ao envolvê-las (VIEIRA, 2007). Cabe salientar que esta mudança de paradigma não necessariamente ocorreu na prática.

autor (*Ibidem*) destaca a necessidade de recuperar a radicalização da gestão democrática, ou seja, “cultivar a participação nas escolas: formar cidadãos conscientes, participativos na política e na transformação social” (p. 42).

Assim como Arroyo (2008), Lück *et al* (2007) compreendem que a participação é o modo pelo qual a gestão democrática efetivamente ocorre. Consideram, assim, que uma escola participativa é aquela que se organiza e faz projetos que tendem a seu crescimento, promovendo, por exemplo, a participação de professores e pais na escolha de diretores e envolvendo os docentes no processo de avaliação de seu próprio trabalho, buscando sua melhoria e identificando as dificuldades. Essa instituição participativa é possível quando objetivamos uma escola com planos que “estão bem articulados e apoiados por toda a sua comunidade” (p.101). Com isso, os autores evidenciam que para solucionar os problemas encontrados nas escolas, através de uma gestão escolar participativa, faz-se necessária uma “mudança efetiva no método de orientação, coordenação e direção do trabalho escolar” (*ibidem*, p.57).

Assim, Lück *et al* (2007) entendem que o resultado da participação de todas as pessoas na solução dos problemas da escola acaba por encorajar a equipe escolar, bem como os pais e os alunos, pois estes passam a fazer parte deste processo, assumindo maiores responsabilidades e conferindo maior importância à unidade escolar. Tal ponto de vista é ratificado por Quaglio (2009), que explicita que as estratégias de participação não só devem tornar propício o envolvimento dos docentes, professores coordenadores, diretores e supervisores nas tomadas de decisões, mas devem também ensinar a articulação das unidades educativas com os membros das localidades em que estão inseridas, resgatando o poder de selecionar o conhecimento a ser trabalhado.

Deve existir uma espécie de governação democrática, envolvendo todos os profissionais da educação, alunos e seus familiares, conclamando-se a participarem crítica, criativa e reflexivamente do processo educativo, superando, assim, a separação planejamento-execução da pedagogia tecnicista (QUAGLIO, 2009, p. 140).

O modelo de liderança exercido por cada gestor escolar deve também ser motivo de atenção, já que este faz toda a diferença no momento em que o processo decisório é colocado em prática, de modo que os diretores autoritários e fechados para a discussão acabam por desencorajar a todos no processo de participação e de busca de soluções para os problemas. Não obstante, a partir do momento em que há uma integração de todos os atores

da escola, os projetos tornam-se consistentes, sólidos e de melhor aplicação e êxito (LÜCK *et al*, 2007).

Defendendo a efetivação da gestão escolar<sup>4</sup>, Libâneo (2001) apresenta os termos: organização, administração, gestão e participação. Considera que a administração (atribuição das responsabilidades: garantia de eficiência/coesão do trabalho) está embutida na organização (dispor de coisas e pessoas), uma vez que ao organizar, já se está administrando. Seguindo este raciocínio, aponta a *tomada de decisão* como central para ambos os processos, cabendo à direção colocá-la em ação. Segundo o autor (*Ibidem*), a gestão pode ser:

- *Tecnicista*: hierarquizada, onde o indivíduo é centralizador;
- *Autogestionária*: ênfase dada às relações inter-pessoais, buscando tomada de decisão coletiva e alternância para exercer as funções;
- *Democrático-participativa* (visão compartilhada pelo autor): que pauta-se no coletivo, por meio do Conselho de Escola, Conselho de Série e Classe, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil etc.

Para o autor (*Ibidem*), a *participação* é o modo pelo qual se garante a gestão democrática, uma vez que proporciona maior aproximação entre escola e comunidade, o que implica num processo coletivo de tomada de decisão, bem como na construção de objetivos compartilhados, principalmente através do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2001).

Entendendo que cada instituição tem uma vida escolar própria, subjetiva, que depende da experiencição, da realidade, Libâneo (*Ibidem*) destaca a presença da “cultura organizacional” nas escolas. Candido (1977 *apud* TEIXEIRA, 2002) explicita que, apesar de possuírem uma estrutura padrão, as escolas têm suas particularidades/identidade própria, caráter autônomo, ou seja, uma *dinâmica e cultura interna* que as diferenciam e que varia de acordo com as negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e percepções, valores, crenças, ideologias e interesses de sua equipe, dos alunos, pais e comunidade. Nóvoa (1995 *apud* TEIXEIRA, 2002) compreende que o funcionamento de uma organização escolar é fruto do compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem em seu meio, relacionadas aos grupos de interesses distintos.

Libâneo (2001), enfatizando a questão da *estrutura organizacional da escola*, expõe que toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, ou seja,

---

<sup>4</sup> Para Oyafuso; Maia (2004) a Gestão escolar diz respeito ao conjunto de ações que envolvem o planejamento, promove a integração e articulação entre atores e entre projetos e programas, bem como experiências (p. 25). O planejamento, “alma” da instituição, é um dos instrumentos que permite aos educadores desenvolverem a proposta educacional de sua escola de forma competente, sendo concreto, flexível e adequado à situação de cada escola.

de ordenamento, disposição das funções que garantam seu funcionamento. Apresenta também como deveria ser um organograma – mais um aspecto advindo das empresas ainda presente em nossa realidade educacional – de uma escola democrática: no topo, o Conselho de Escola, seguido pela direção, pelo setor técnico-administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares (APM, Grêmios Estudantis etc.) e corpo docente. Todavia, muitas vezes é o diretor quem ocupa o topo deste esquema.

Defendendo a descentralização dos sistemas educativos, Quaglio (2009) destaca a necessidade de uma redução dos níveis hierárquicos por meio da descentralização nos quadros administrativos e pedagógicos, de modo a conferir “maior poder de decisão e, conseqüentemente, autoridade aos supervisores, diretores, professores coordenadores e docentes das escolas” (p.141), articulando profissionais da educação a alunos e familiares, de forma a possibilitar que a tomada de decisão não se centre nos órgãos públicos responsáveis pela educação.

Tendo como foco as descentralizações política e organizacional relacionadas ao poder decisório que ocorre no interior da organização, Santos Filho (1998) salienta que, muitas vezes, o que encontramos é um falso discurso de descentralização, no qual o líder (geralmente diretores/gestores) distribui tarefas, mas não o poder, fazendo com que qualquer trabalho ou atividade tenha que, necessariamente, passar pelo seu consentimento, dando “sugestões” para serem decididas no Conselho que, na verdade, serão por ele efetivadas. Nestes casos, contrariamente à descentralização, o que ocorre é a desconcentração.

Santos Filho (*Ibidem*) acredita que o objetivo educacional deveria ser a maximização da participação efetiva (de alunos e pais), ensinando-os a (con)viver com valores democráticos, liberdade e justiça. Também considera que a tomada de decisão é um processo dinâmico, que permite a participação de muitas pessoas com iniciativa e objetivos comuns. Logo, promove a eficiência e o compromisso com a comunidade.

Quaglio (2009) destaca a possibilidade de uma organização e funcionamento mais eficientes da educação, que se ampare na participação e na comunicação efetiva e bilateral entre os responsáveis pelas ações educativas e a comunidade. “Queremos nos referir aqui àquela ação que é fruto de um trabalho persistente de participação em seu mais alto nível, que consiste essencialmente no desenvolvimento de um clima positivo de trabalho resultante da confiança mútua e do desejo firme de vencer” (*Ibidem*, p.141). Quaglio (*Ibidem*) também defende a participação nos trabalhos educacionais para que condições concretas para as mudanças voltadas para a melhoria de vida dos educandos sejam criadas. O diálogo e a

problematização, para o autor, favorecem o deslocamento do processo de mudanças em educação, desde que o ponto de partida para a ação seja escolhido no coletivo.

O tempo utilizado com o diálogo nunca é perdido, pois, através do diálogo, problematiza-se, critica-se, e, criticando, os indivíduos se inserem na realidade como sujeitos da transformação. “Toda demora no início significa um tempo ganho em solidez, em segurança, em auto-confiança e interconfiança” (QUAGLIO, 2009, p. 149). Objeções ao diálogo geralmente surgem daqueles que se julgam possuidores do saber, entendendo as pessoas sobre as quais agem como “ignorantes absolutas”, desacreditando no ser humano e em suas possibilidades de aperfeiçoamento. “Partem também de quem, por equívoco, erro ou ideologia, não acredita na forma dialógica comunicativa, que expressa, na verdade, um estilo mais adequado de liderança, a liderança democrática ou participativa” (*Ibidem*).

Em gestão da educação, aqueles que não fazem um esforço no sentido da ampliação do diálogo necessariamente rejeitam a organização e funcionamento do trabalho nas escolas como situação de conhecimento dialógica. Ao não aceitarem o diálogo comunicativo, não geram “o processo de decisão cooperativa, que assegura o desencadeamento das forças necessárias para promover o desenvolvimento almejado em educação” (QUAGLIO, 2009, p.150).

Para Freire (1995), a verdadeira cognoscibilidade se dá no diálogo

Na verdade, muitos entre os quais rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir postura cognoscente. Permanecem no domínio da ‘doxa’, fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos (p.79).

Paro (2008), considera seis pontos para que haja, de fato, uma efetiva democratização das relações no interior da escola pública. São eles: direção colegiada, estrutura didática, currículo, trabalho docente, autonomia do educando, integração da comunidade. Ressalta a importância da consonância entre os âmbitos administrativos, que são as atividades meio (dá condições para que o ensino-aprendizagem ocorra), e pedagógico, as atividades fim (função da escola – promover ensino-aprendizagem).

Entretanto, mesmo com todo o processo de redemocratização da escola, tentando revitalizar os órgãos internos de participação coletiva, esta ainda está longe de ser a ideal, uma vez que as APMs, por exemplo, têm servido para arrecadar dinheiro, e não efetivamente para promover a participação dos pais; os Conselhos de Classe têm sido utilizados para reprovar ou não os alunos, e não como um espaço de participação e opinião



dos pais; os Grêmios Estudantis, que são locais em que os alunos podem participar, muitas vezes são ignorados pela direção da escola, que vê seus integrantes como “baderneiros” (PARO, 2008).

Na prática, o conselho de escola, muitas vezes, cumpre meramente existência formal, sendo registradas inúmeras dificuldades para que a comunidade participe dos processos decisórios, além de inexistirem “políticas que estimulem a relevância do conselho no cotidiano das escolas e na organização do trabalho na rede” (GARCIA, 2008, p. 171). Ao discorrer sobre a participação de discentes em âmbitos voltados à gestão democrática na escola, Garcia (*Ibidem*) nos mostra que esta participação não significa apenas a possibilidade de controle sobre a qualidade do serviço prestado, mas sobretudo a formação de sujeitos que realmente se apropriem de valores democráticos.

Como nos alerta Krawczyk (1999), a gestão exerce um papel articulador “entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (p.117).

Conti e Luiz (2007), como resultado de pesquisa relacionada à gestão democrática das escolas da rede municipal de ensino de São Carlos/SP, nos relatam que muitos obstáculos ainda devem ser superados para sua viabilização. A Lei 13.795 de 04/05/06, que cria o Sistema Municipal de Educação, versa também sobre a gestão democrática.

Art. 9º. (...) § 1º. A concretização da gestão democrática do ensino municipal dar-se-á com a viabilização de espaços de participação da comunidade, pleno funcionamento dos conselhos de escola, assembleias e outras instâncias colegiadas e representativas, investindo-se na descentralização das decisões, notadamente no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano escolar (Estatuto da Educação, 2006).

Conti e Luiz (*Ibidem*) constata, sobretudo no que se refere aos conselhos de escola, que a paridade numérica entre a equipe escolar e a comunidade usuária não tem garantido a paridade também no que diz respeito à partilha de poder, tendo os representantes de professores e funcionários maior poder de decisão. Isso resulta, muitas vezes, do senso comum de que, por participarem mais da vida da escola, professores e funcionários sentem-se legitimados a tomar decisões, considerando os pais despreparados para o papel de conselheiros por, supostamente, pouco saberem sobre a escola, atitude esta comumente

legitimada pelos pais. Tal comportamento pode ser compreendido por meio dos muros antidialógicos, descritos por Flecha (1997), pelos quais também os sistemas educativos têm qualificado como incultas a bilhões de pessoas, criando o estereótipo de sua falta de capacidade. Localizam-se, aí, os *muros antidialógicos culturais*, pelos quais a maioria da população é desqualificada e tomada como incapaz de se comunicar com os saberes dominantes. Uma minoria constrói teorias de déficits com o intuito de dissuadir os demais do objetivo de tomar o protagonismo social em suas mãos. Nota-se também a presença dos *muros sociais*, pelos quais muitos grupos são excluídos da avaliação e produção de conhecimentos valoráveis, valendo-se de classismos, edismo, sexismo etc.

De acordo com Krawczyk (1999) o argumento de que a comunidade escolar não participa da gestão da escola por não possuir conhecimentos técnicos, em decorrência de sua baixa escolaridade, “supõe apenas o aspecto técnico ou profissional da gestão escolar. Esse pressuposto, muito presente entre professores e pais, desconsidera a natureza política da participação da comunidade escolar como mecanismo de controle democrático da atuação do Estado” (p. 138).

Visando à superação dos obstáculos postos à participação de familiares e comunidade de entorno na vida e na gestão da escola, uma Comunidade de Aprendizagem busca construir conhecimentos e ações que contribuam para a transformação do espaço escolar com vistas à efetivação da gestão democrática, almejando a plena participação de todos/as. Familiares, alunos/as e comunidade de entorno são chamados a participar de forma ampla dos colegiados e dos processos de tomada de decisão, propiciando maior aproximação entre escola e comunidade, colocando em evidência a importância do diálogo em todas as relações desenvolvidas em CA.

Partindo deste contexto, optamos, dentre as demais propostas já viabilizadas pela CA investigada com vistas à abertura de espaços para a participação ativa da comunidade escolar, pelo estudo do Conselho de Escola e da Comissão Gestora, por se constituírem em ambientes voltados à gestão democrática, fomentando a participação, e, também, por envolverem processos de tomada de decisão.

A Comissão Gestora, presente nas CA, é composta por familiares, professores/as, gestores/as, voluntariado e demais interessados, sendo responsável por gerenciar a proposta de Comunidades de Aprendizagem, cumprindo o papel de discutir as formas de dinamização de trabalho na escola (BRAGA, 2007, p.56).

Cabe destacar que a comissão descrita não requer paridade numérica entre representantes da escola e da comunidade usuária em sua formação. Pais, alunos/as,

gestores/as, professores/as, coordenadores/as, comunidade de entorno e voluntários integram-nas, tendo todos os participantes igualdade de direito com relação à fala.

Nas comunidades de aprendizagem, este diálogo não se realiza em um entorno abstrato mas sim em um projeto compartilhado. Assim, a capacidade de resolução de problemas e as habilidades diferentes dos membros da comunidade são um enriquecimento ao diálogo igualitário (ELBOJ *et al*, 2002, p.127).

Por esta razão, o dissenso deixa de representar falta de controle sobre o mundo objetivo em uma Comunidade de Aprendizagem, já que por meio da linguagem e da ação busca-se a solução para o mesmo, por intermédio de um entendimento comunicativo, que visa a acordos no coletivo. O dissenso, segundo Ferrada (2001) adquire uma qualidade positiva, “como ponto de início da busca do entendimento” (p.23). Isso porque as interferências e o dissenso favorecem o enriquecimento da ação ao levar em consideração as diversas opiniões e interesses, que são suscetíveis de crítica e modificáveis durante a ação, dos diferentes componentes da comunidade envolvida. O dissenso (ou conflito), assim, não é temido, mas entendido como próprios de uma comunidade em comunicação.

Por meio do acompanhamento dos âmbitos descritos voltados à gestão democrática da escola, buscamos compreender de que forma a participação e o ambiente dialógico posto em prática em uma escola transformada em CA interferiu nos conflitos, como elemento potencializador ou inibidor destes. Almejamos conhecer o potencial comunicativo expresso na regulação de conflitos em busca do entendimento visando à coordenação das ações do coletivo envolvido: escola e comunidade de entorno.

Objetivamos, também, conhecer, descrever e analisar, em conjunto com os participantes dos âmbitos voltados à gestão democrática da escola, a importância do diálogo com base em pretensão de validade dos argumentos nos processos de tomada de decisão, de forma a permitir que pais, alunos e comunidade de entorno se coloquem e argumentem em condição de igualdade com os demais membros dos órgãos colegiados, buscando sempre o consenso e visando à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos.

A seguir, apresentaremos o processo de implementação de Comunidades de Aprendizagem em uma unidade escolar ou sistema de ensino, destacando as fases de seu desenvolvimento, de modo a demonstrar a articulação entre escola e comunidade, assim como a participação desta última, desde o momento em que se realiza (ou não) a opção por CA.

### 1.3 Implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem

Por serem as periferias urbanas hoje, no Brasil, locais que demandam atenção especial quando se fala em transformação da escola em efetivo espaço de diálogo igualitário entre culturas, já que se formam recebendo pessoas de diferentes regiões do país, com diferentes identidades regionais e de diferentes grupos raciais, Comunidades de Aprendizagem (CA) se apresenta enquanto possibilidade de construção de escolas de qualidade para esta população, promovendo a democratização de seu espaço educativo (MELLO, 2003). Após diversos estudos realizados no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, o NIASE/UFSCar (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) apresentou à Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Carlos a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Identificando na proposta de CA a possibilidade de abrir as escolas para a participação da comunidade local, desenvolver ações para a superação de preconceitos nas instituições, melhorar qualidade da aprendizagem e intensificar práticas de gestão democrática, a equipe da SME optou por divulgar a proposta para diretores/as das escolas municipais. A primeira escola a aderir a CA o fez em 2003. Outras duas se constituíram em Comunidades de aprendizagem nos anos de 2005 e 2006, totalizando três CA no município atualmente.

O processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem envolve duas grandes etapas: o processo de ingresso na proposta, que abarca as fases de sensibilização, de tomada de decisão, de sonhos, de seleção de prioridades e de planejamento; e o processo de consolidação da proposta, composta pela investigação, formação e avaliação.

A primeira fase, de *Sensibilização*, dura aproximadamente um mês, sendo dedicada a apresentar aos profissionais da escola (professores, coordenadores etc.) e à comunidade de entorno o contexto em que está inserida a proposta de Comunidades de Aprendizagem, sua origem (onde e como surgiu) e qual o seu desenvolvimento. Este processo tem início após aval da comunidade escolar para que a difusão da proposta seja realizada e envolve inicialmente o professorado.

Em seguida, inicia-se a sensibilização dos familiares e outros agentes da comunidade, que também devem escolher pela aprovação ou não da proposta de CA para a unidade escolar. Caso a maioria destes não opte pela proposta de CA, ela é imediatamente encerrada. Esta é a segunda fase do processo, a *Tomada de Decisão*. Esta fase, de duração de

um mês, destina-se à decisão sobre o início da transformação da escola, verificando se esta é a vontade e o compromisso de toda a comunidade educativa.

Segundo Braga (2007), esta etapa deve cumprir alguns requisitos formulados pelo CREA, sendo eles:

- 90% do corpo docente estar de acordo com o desenvolvimento da proposta.
- Estabelecimento de acordo com a equipe gestora da unidade escolar.
- Aprovação da proposta pelo Conselho de Escola.
- Apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), dotando a experiência de *status* específico que suponha as autonomias econômica e pedagógica necessárias à sua realização.
- Nomeação de uma pessoa que assegure a relação constante entre a SME, a unidade escolar e o núcleo de investigação (NIASE - no caso das escolas brasileiras - ou outro núcleo envolvido na divulgação de CA).

Com a aprovação da proposta, inicia-se a *Fase dos Sonhos*, que tem duração de um a três meses e é destinada a chegar a um acordo sobre o modelo de escola que se pretende alcançar. Docentes, equipe gestora e de coordenação, familiares e comunidade de entorno, sonham a escola que gostariam de construir. Os sonhos, normalmente, fazem referência à melhoria da aprendizagem das crianças, das condições materiais e físicas da escola, melhoria e/ou ampliação das atividades educativas, oferecimento de atividades formativas aos familiares etc. Envolvem também melhorias para o bairro e a vida da comunidade.

A Fase dos Sonhos é seguida da *Seleção de Prioridades*. As pessoas da escola e da comunidade selecionam as prioridades para a realização dos sonhos, estabelecendo metas para a transformação da escola e buscando informações sobre o bairro. Há sonhos que podem ser efetivados rapidamente, com recursos já existentes na escola. Outros demandam maior tempo, empenho e/ou recursos financeiros. É realizado, então, um plano de ação, com vistas à efetivação destes sonhos.

O *Planejamento*, que sucede à fase de seleção de prioridades, dura de um a dois meses, e é dedicado à formação de grupos e comissões mistas (que envolvem professores/as, alunos/as, familiares, comunidade de entorno e integrantes do núcleo

responsável pela divulgação de CA) que deverão viabilizar o plano de ação pensado para a transformação da escola.

As demais fases da transformação devem ser realizadas de forma constante em Comunidades de Aprendizagem. A *Investigação*, processo de reflexão sobre a ação empreendida, melhorias e mudanças necessárias na busca por alcançar os sonhos, deve ocorrer de forma contínua. Assim como a *Formação*, que ocorre em prol dos diferentes agentes educativos (professores/as, crianças, pais e mães, voluntários/as, comunidade etc.), de acordo com as necessidades de cada um deles. A *Avaliação*, que também é uma fase contínua, ocorrendo durante todo o processo, deve ser realizada por todos/as que vivem a escola e sua transformação.

As Comunidades de Aprendizagem, assim, são implementadas no bairro pelo próprio alunado, familiares, comunidade de entorno, voluntários, professores e demais profissionais da escola e se constituem em uma aposta num modelo educativo superador das desigualdades educativas, econômicas e sociais geradas pela Sociedade da Informação. As CA surgem como fruto da necessidade de transformação dos centros educativos de modo a possibilitar que todas as crianças alcancem as capacidades educativas necessárias para que não sofram exclusão na atual sociedade. Segundo Elboj *et al.* (2002), Comunidades de Aprendizagem representam uma proposta educativa para a sociedade atual que inclui todos e todas.

Uma Comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno, para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica, mediante a educação participativa da comunidade que se concretiza em todos os seus espaços incluída a aula. (VALLS, 2002, p.8)

Ainda segundo Elboj *et al* (2002), o modelo de transformação presente em uma Comunidade de Aprendizagem é resultado de experiências de êxito, de reflexão e análise das necessidades de aprendizagem da atual sociedade e partem do compromisso com o processo de transformação social rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática:

As comunidades de aprendizagem se convertem em um projeto comunitário de formação, no qual os e as profissionais da educação deixam de ter todo o poder de decisão sobre a melhor educação para os meninos e meninas, e passam a cooperar de forma entusiasta com outros agentes educativos da comunidade para maximizar as aprendizagens de todas e todos. Com este mesmo objetivo, a oferta educativa se amplia a toda a comunidade, as

portas do centro se abrem à formação dos familiares em resposta a suas próprias demandas formativas (*ibidem*, p. 95).

As CA surgiram com o intuito de minimizar a distância existente entre escola e família, tendo como fundamento a teoria da ação comunicativa postulada por Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire. Partindo desses referenciais, o CREA desenvolveu o conceito de *aprendizagem dialógica*, como resposta às atuais demandas da sociedade da informação. Abordaremos brevemente alguns pressupostos teóricos que fundamentam as CA no próximo capítulo deste trabalho, assim como refletiremos sobre os conceitos de diálogo, consenso, conflito e participação utilizados neste estudo.

## 2. AS BASES TEÓRICAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

*“Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.”*

Fiori

Neste capítulo, apresentaremos as bases teóricas de Comunidades de Aprendizagem, que se assentam na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e na Teoria da dialogicidade, de Paulo Freire; discutiremos, com base nestes autores, os conceitos de consenso, participação e conflito que norteiam este trabalho, realizando também uma breve incursão sobre a importância do diálogo na educação transformadora. Fecharemos o capítulo com a apresentação do conceito de aprendizagem dialógica, central em Comunidades de Aprendizagem.

### 2.1 A ação comunicativa, em Habermas

Herdeiro das preocupações e análises da Escola de Frankfurt, da qual também fez parte, sobretudo de sua crítica à concepção instrumental de razão, Habermas busca reconstruir e ampliar a teoria crítica da sociedade contemporânea, almejando caminhos para a superação de seus problemas, em especial a existência de um predomínio do uso da racionalidade instrumental, utilizando para isso a reflexão sobre os modos de racionalidade nela situados. Em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa* (2001<sup>5</sup>), realiza um meticuloso trabalho envolvendo os diversos tipos de ação social e seu fundamento racional, centrando-se no conceito de racionalidade comunicativa, no conceito de sociedade - que associa os paradigmas de mundo da vida e de sistema - e em uma teoria da modernidade que explica as patologias sociais hoje existentes. Busca ressarcir as debilidades por ele vislumbradas na teoria weberiana da ação, almejando a superação da racionalidade voltada ao êxito, que tem foco na ação teleológica de um sujeito de ação solitário e como critério a verdade absoluta e o êxito operacional, e propõe para isso a teoria da ação comunicativa, que tem como pretensão de verdade o entendimento intersubjetivo. Desloca, assim, o fundamento da razão subjetivista para o da intersubjetividade.

---

<sup>5</sup> A obra *Theorie des kommunikativen Handelns* (título original) foi publicada em 1981. Neste trabalho utilizamos a 2ª edição da tradução para o espanhol, *Teoría de la acción comunicativa*, publicada em 2001.



Habermas identifica o reducionismo a que foi submetida a razão moderna, na sua acepção cognitivo-instrumental, e propõe uma concepção de racionalidade mais ampla, com o objetivo de superar a característica manipuladora e objetivante das ações humanas, promovendo a crítica, e apontando possíveis saídas para as aporias da modernidade. (GOMES, 2007, p. 24)

Segundo Habermas, o tema fundamental da filosofia é a razão. “Se as doutrinas filosóficas têm algo em comum, é sua intenção de pensar o ser ou a unidade do mundo por via de uma explicitação das experiências que faz a razão no trato consigo mesma” (HABERMAS, 2001, p.15). Na filosofia atual, sempre que se tem consolidada uma argumentação coerente em torno de núcleos temáticos de mais solidez, “o interesse se centra nas condições formais da racionalidade do conhecimento, do conhecimento lingüístico e da ação, seja na vida cotidiana ou no plano das experiências organizadas metodicamente ou dos discursos organizados sistematicamente” (*Ibidem*, p.16). Assim, a teoria da argumentação cobra especial significação, já que a ela compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional.

Habermas ressalta que sempre que fazemos uso da expressão “racional”, supomos uma relação entre racionalidade e saber. O saber, que possui uma estrutura proposicional, pode expor opiniões em forma de enunciados. Alerta, porém, que a racionalidade tem menor relação com o conhecimento do que com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do mesmo.

Para o autor, a racionalidade das emissões ou manifestações se mede pelas relações internas entre o conteúdo semântico, as condições de validade e as razões que, se necessárias, podem ser alegadas em favor da validade das emissões ou manifestações, em favor da verdade do enunciado ou da eficácia da regra da ação. Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade somente se encarna um saber confiável, mantendo uma relação com o mundo objetivo e resultando acessível a um julgamento objetivo. A racionalidade existente na prática comunicativa remete a diversas formas de argumentação e introduz uma longa excursão sobre a teoria da argumentação, já que a ideia de desempenho discursivo das pretensões de validade ocupa um posto central.

Ao explicar sobre os diversos tipos de ação e seu fundamento racional, Habermas expõe quatro formas: *ação teleológica*, *ação dramatúrgica*, *ação regulada por normas* e *ação comunicativa*. “Chamo ações somente aquelas manifestações simbólicas em que o ator (...) entra em relação ao menos com um mundo (porém sempre também com o mundo objetivo)” (HABERMAS, 2001, p.139). Para o autor, ao tomar posição ou se

expressar sobre um tema, o sujeito o faz dentro das fronteiras de três mundos: *o objetivo*, definido “como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (HABERMAS, 2001, p.125); *o social*, que “consta de um contexto normativo que fixa que interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (*Ibidem*, p.128); e do *mundo subjetivo*, caracterizado como a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (*Ibidem*, p.132). Somente um dos mundos, o mundo objetivo, pode ser entendido, segundo Habermas, como correlato da totalidade dos enunciados verdadeiros; pois somente ele mantém a significação ontológica no sentido estrito de um universo de entidades. Conjuntamente, os três mundos constituem o sistema de referência que os participantes têm em comum nos processos de comunicação. “Com este sistema de referência os participantes determinam sobre o que é possível *em geral entender-se*” (HABERMAS, 2001, p.121).

Habermas, então, define a *ação teleológica* como aquela que visa à eficácia, ou seja, “se refere a intervenções no mundo com ajuda das quais podem produzir os estados de coisas desejados” (*Ibidem*, p.25). Pressupõe relações entre um ator e um mundo de estados de coisas existentes. O agente pode formar opiniões sobre os estados de coisas existentes ou desenvolver intenções com a finalidade de trazer à existência os estados de coisas desejados. A ação teleológica pode ser classificada como um conceito que pressupõe um só mundo, o mundo objetivo. Assim, o ator elege em uma situação dada os meios adequados e aplica-os apropriadamente, realizando um fim ou produzindo um estado de coisas. “O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação, endereçada à realização de um propósito, dirigida por máximas e apoiada em uma interpretação da situação” (HABERMAS, 2001, p.122).

A ação teleológica pode ser ampliada e convertida em ação *estratégica* quando o êxito do agente sofre interferência de decisões de ao menos outro agente, que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. Aqui, meios e fins são eleitos e calculados levando-se em conta a maximização da utilidade. As manifestações estratégicas somente podem ser julgadas de acordo com o alcance ou não do que se pretende, e não objetivamente, por sua falta de veracidade.

No modelo teleológico de ação, a linguagem é concebida como um meio a mais “através do qual os falantes, que se orientam para seu próprio êxito, podem influir uns sobre os outros com o fim de mover o oponente a formar as opiniões ou a conceber as intenções que lhes convêm para seus próprios propósitos” (*Ibidem*, p.137).

A *ação regulada por normas* tem caráter de manifestação provida de sentido, inteligível em seu contexto e vinculada a uma pretensão de validade suscetível de crítica. Faz referência às normas e vivências ao invés dos fatos. “O agente alega a pretensão de que seu comportamento é correto em relação com um contexto normativo reconhecido como legítimo” (HABERMAS, 2001, p.34). O saber encarnado nas ações reguladas por normas não remete à existência de estados de coisas, mas sim à validade de normas. Para sua racionalidade resulta essencial a possibilidade do reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade suscetível de crítica. Refere-se aos membros de um grupo social que orientam suas ações por valores comuns e expressam nas normas um acordo existente neste grupo. “O conceito central de *observância de uma norma* significa o cumprimento de uma expectativa generalizada de comportamento” (*Ibidem*, p.123).

Este conceito pressupõe a relação do ator com dois mundos: o mundo objetivo de estados de coisas existentes e o mundo social a que este ator pertence e no qual pode iniciar com outros atores interações normativamente reguladas. “Um mundo social consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (HABERMAS, 2001, p.127;128).

O modelo normativo vai ademais associado a um modelo de aprendizagem que dá conta da interiorização de valores. Segundo este modelo as normas vigentes somente adquirem força motivadora da ação na medida em que os valores materializados nelas representam padrões conforme os quais se interpretam as necessidades no círculo de destinatários das normas, e que nos processos de aprendizagem se tenha convertido em padrões de percepção das próprias necessidades (*Ibidem*, p.129)

A linguagem é concebida no modelo normativo de ação “como um meio que transmite valores culturais e que é portador de um consenso que simplesmente fica ratificado com cada novo ato de entendimento” (HABERMAS, 2001, p.137).

O conceito de ação *dramatúrgica* faz referência a participantes em uma interação na qual uns constituem para os outros em público diante do qual se colocam em cena. Assim, o ator suscita em seu público uma determinada imagem ou impressão, ao revelar propositalmente sua própria subjetividade, à qual somente ele tem um acesso privilegiado, podendo controlar o acesso dos demais à esfera de seus sentimentos, pensamentos, atitudes, desejos etc. Ao apresentar perante os demais um determinado aspecto de si mesmo, o ator se relaciona com seu próprio mundo subjetivo. A linguagem é pressuposta no modelo de ação dramatúrgica como meio em que tem lugar a auto-encenação.

O conceito de ação *comunicativa*, elaborado por Habermas, refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que iniciam uma relação interpessoal na qual buscam se entender de forma a poderem coordenar de comum acordo seus planos de ação. O conceito de *interpretação* se torna central já que se refere à negociação e definição das situações suscetíveis de consenso. A linguagem, neste modelo de ação, ocupa um posto proeminente:

Somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos. (HABERMAS, 2001, p.138)

Atuando por meio da ação comunicativa, os atos de entendimento ligam os planos de ação teleológica dos distintos participantes, encaixando as ações particulares em um plexo de interação que não pode ser reduzido à ação teleológica. Em última instância, o conceito de *racionalidade comunicativa* possui conotações que remontam à capacidade que uma fala argumentativa detém de reunir e de gerar consenso sem coações. Assim, os diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e asseguram, graças a convicções racionalmente motivadas, a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas.

É essencial para a racionalidade da manifestação que o falante conceba em seu enunciado uma pretensão de validade suscetível de crítica, que possa ser aceita ou rechaçada por seu ouvinte. Supor que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da ação significa que os participantes em interação colocam-se de acordo acerca da *validade* de suas emissões ou manifestações, reconhecendo intersubjetivamente as *pretensões de validade* com que se apresentam uns frente a outros. “Entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes” (HABERMAS, 2001, p.368). Como sujeito linguisticamente competente, Habermas (*Ibidem*) define:

Nos contextos de ação comunicativa somente pode ser considerado capaz de responder por seus atos aquele que seja capaz, como membro de uma comunidade de comunicação, de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas (HABERMAS, 2001, p.32-33).

As pretensões de validade a serem utilizadas na busca do entendimento recíproco levam implicitamente associadas: verdade proposicional, correção normativa e

veracidade. As posturas de afirmação ou negação frente a estas pretensões significam que o ouvinte consente ou não consente com as mesmas. “As pretensões de validade resultam em princípio suscetíveis de crítica porque se apóiam em conceitos formais de mundo” (HABERMAS, 2001, p.79).

As distintas pretensões de validade exigem razões que se ajustem às formas distintas que a argumentação pode assumir. O ator que se oriente para a busca do entendimento deve estabelecer de forma explícita as referidas pretensões de validade com sua manifestação ou emissão, de modo a cumprir:

- ⇒ A pretensão de verdade proposicional: de que o enunciado feito é verdadeiro, de modo que se cumpram as condições de existência do conteúdo proposicional; “a verdade de um enunciado significa que o estado de coisas a que a afirmação se refere existe como algo no mundo objetivo” (*Ibidem*, p.79).
- ⇒ A pretensão de correção normativa: que o ato de fala é correto em relação ao contexto normativo vigente e/ou de que o próprio contexto normativo em que o ato se dá é legítimo; “a correção que uma ação pretende ter em relação com um contexto normativo vigente significa que a relação interpessoal contraída merece reconhecimento como ingrediente legítimo do mundo social” (*Ibidem*).
- ⇒ A pretensão de veracidade: que a intenção expressa pelo falante realmente coincida com o que este pensa, ou seja, com as vivências subjetivas a que tem um acesso privilegiado.

Os atos de fala podem sempre ser rechaçados sob cada um desses *três* aspectos nos contextos de ação comunicativa. Ao não aceitar a oferta feita com um ato de fala que tenha entendido, o sujeito questiona pelo menos uma destas pretensões de validade. Na busca do consenso, os próprios atores submetem as argumentações aos critérios de ajuste ou desajuste entre os atos de fala (de verdade, de correção e de veracidade) e aos três mundos com que o ator se relaciona com sua manifestação.

Graças a sua estrutura lingüística, um acordo alcançado comunicativamente tem que ser aceito como válido pelos participantes, e não apenas induzido por qualquer motivação externa, sendo assim proposicionalmente diferenciado.

O conceito de racionalidade comunicativa remete, pelo primeiro lado, às diversas formas de desempenho discursivo de pretensões de validade (...); e por outro, às relações que em sua ação comunicativa os participantes

iniciam com o mundo ao reclamar validade para suas manifestações ou emissões (HABERMAS, 2001, p.111)

A utilização comunicativa de saber proposicional em atos de fala leva a um amplo conceito de racionalidade, que enlaça com a velha ideia de *logos*.

Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações do *logos*, na medida em que comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado. A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo (HABERMAS, 2002, p.438)

Desta forma, o conceito de ação comunicativa deve ser analisado seguindo o fio condutor do entendimento lingüístico, enquanto o “conceito de entendimento (*Verständigung*) remete a um acordo motivado racionalmente alçado entre os participantes, que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica” (*Ibidem*, p.110).

Assim, a ação comunicativa, por um lado, trata de ampliar o conceito de ação e de relativizar a categoria de atividade teleológica, recorrendo a um modelo de entendimento que pressupõe a passagem da filosofia da consciência, correspondente ao modelo da racionalidade cognitivo-instrumental, para a filosofia da linguagem (ou paradigma do entendimento recíproco), que corresponde à racionalidade comunicativa.

no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo (...) essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta daquela mera atitude objetivante adotada por um observador em face das entidades no mundo. (HABERMAS, 2002, p.415)

O foco não deve estar mais no mundo objetivo em si, mas na intersubjetividade, no entendimento possível. A relação de um sujeito solitário com o mundo objetivo, que possa ser representado e manipulado, dá lugar à relação intersubjetiva realizada por sujeitos capazes de linguagem e ação ao se entenderem sobre algo no mundo. Pressupõe o autor, também, o desenvolvimento e radicalização da análise da linguagem em termos de uma teoria da comunicação junto a um modelo de entendimento que leve a cabo uma integração de teoria de sistemas e teoria de ação.

Habermas entende a sociedade como *sistema* e como *mundo da vida*. Reformula este último conceito, que tem suas raízes na filosofia fenomenológica de Husserl e foi incorporado à sociologia por Shütz, para descrever a totalidade de vivências e experiências das pessoas. Entende-o como horizonte dentro do qual os indivíduos interagem a partir do *mundo objetivo*, o *mundo subjetivo* e o *mundo social*. Estes três mundos, entretanto, não devem ser confundidos com o mundo da vida, cujo conceito é explicitado:

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem colocar-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e em que podem criticar e exibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. Em uma palavra: a respeito da linguagem e da cultura os participantes não podem adotar *in actu* a mesma distância que a respeito da totalidade dos fatos, das normas e das vivências, sobre as quais é possível o entendimento. (HABERMAS, 1987, p.179)

Ou ainda:

Um mundo da vida constitui, como vimos, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um. (HABERMAS, 1987, p.184)

Para Habermas, “Ao se entenderem frontalmente sobre algo no mundo, falante e ouvinte movem-se no interior do horizonte de seu mundo da vida comum” (HABERMAS, 2002, p.416). Tal conceito, para o autor, “vem delimitado pela totalidade das interpretações que são pressupostas pelos participantes como saber de fundo” (HABERMAS, 2001, p.31).

Entender a racionalidade, portanto, pressupõe estudar as condições a serem cumpridas para que se possa alcançar comunicativamente um consenso, sendo que as condições de validade remetem a um saber de fundo compartilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação. A razão comunicativa, então, se refere a este mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui nas apertações interpretativas dos que a ele pertencem e que somente se reproduz através da ação comunicativa. A razão comunicativa, desta maneira, não se limita a confirmar a consistência de um sujeito ou de um sistema, mas participa de sua estruturação.

Atuando comunicativamente os sujeitos alcançam o entendimento no horizonte de seu mundo da vida, formado de convicções de fundo. A tradição cultural partilhada por uma comunidade é constitutiva de um mundo da vida que os membros individuais encontram já interpretado no que se refere a seu conteúdo. Este *mundo da vida* intersubjetivamente compartilhado constitui o fundo da ação comunicativa, o horizonte dentro do qual se movem os participantes na interação quando se referem tematicamente a algo *no mundo*.

### 2.1.1 Ação comunicativa e conflitos, em Habermas

Conforme já explicitado, Habermas concebe a sociedade como *sistema* e como *mundo da vida*. Ressalta, porém, a existência de uma crescente sobreposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre o mundo da vida, o que tem culminado em uma colonização deste pelo mundo sistêmico.

Para Habermas, a nossa vida cotidiana contempla espaços onde devem prevalecer o agir comunicativo orientado pelo entendimento e outros em que sobressaem as formas de racionalidade cognitivo-instrumental voltada ao êxito. O problema ocorre quando há um processo de invasão ou colonização da racionalidade cognitiva instrumental, própria do sistema, sobre a racionalidade comunicativa presente no mundo da vida. (GOMES, 2007, p. 150)

Com a presença da *racionalidade cognitivo-instrumental* estruturada de forma hegemônica no mundo, é dirimida a possibilidade de formação de consensos fundados em uma racionalidade comunicativa, que contemplem as dimensões do mundo da vida. Os processos de violência estrutural minoram os processos de comunicação por meio de sua restrição sistemática, consolidando o processo de colonização. Constatada a colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, Habermas se propõe a reconstruir a modernidade, buscando, para isso, resgatar o potencial crítico-comunicativo da racionalidade presente nas interações estabelecidas pelos sujeitos em seu mundo da vida. As pretensões de validade intrínsecas à ação comunicativa passam a ser determinantes da racionalidade e do poder emancipatório dos atos humanos, ou seja, “o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja a emancipação” (*Ibidem*, p. 150).

Neste processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo *no mundo objetivo*, *no mundo social* que



compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 2001, p.500)

O entendimento é dado por Habermas como “um processo de recíproco convencimento, que coordena as ações dos distintos participantes a base de uma *motivação por razões*. Entendimento significa comunicação endereçada a um *acordo válido*” (*Ibidem*, p.500).

Para o autor (*Ibidem*), o conceito de ação orientada ao entendimento oferece a vantagem de focar o *saber implícito* presente nos processos cooperativos de interpretação, já que a ação comunicativa se desenvolve no interior do mundo da vida dos participantes na comunicação. Este saber de fundo cumpre o papel de completar o conhecimento das condições de aceitabilidade das emissões lingüísticas para o entendimento do significado literal pelo ouvinte. A meta presente nos processos de entendimento centra-se em um acordo que satisfaça as condições de um consentimento motivado racionalmente relacionado ao conteúdo de uma emissão.

Partindo da perspectiva conceitual da ação orientada ao entendimento, a racionalização aparece como uma reestruturação do mundo da vida, em um processo que foca a comunicação cotidiana, atingindo as formas de reprodução cultural, as formas de interação social e de socialização. Assim, parte-se da *intersubjetividade* para se referir a algo no mundo objetivo, que é idêntico para todos os observadores, ou a algo no mundo social, intersubjetivamente compartilhado.

Os conceitos de mundo e as correspondentes pretensões de validade constituem a armação formal de que os agentes se servem em sua ação comunicativa para afrontar em seu mundo da vida as situações que em cada caso tem se tornado problemáticas, ou seja, aquelas sobre as quais se faz necessário chegar a um acordo (HABERMAS, 2001, p.104).

À tematização das pretensões de validade que tem se mostrado duvidosas, de modo a desempenhá-las ou recusá-las por meio de argumentos, Habermas chama *argumentação*. Esta contém as razões conectadas sistematicamente às pretensões de validade da emissão problematizada. “A força de uma argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência das razões. Esta se manifesta, entre outras coisas, se a argumentação é capaz de motivá-los à aceitação da pretensão de validade em litígio” (HABERMAS, 2001, p.37).

A racionalidade presente na prática comunicativa cotidiana leva à prática da argumentação como instância de apelação que permite dar sequência à ação argumentativa

quando se produz um desacordo que não pode mais “ser absorvido pelas rotinas cotidianas e que, sem embargo, tampouco pode ser decidido pelo emprego direto, ou pelo uso estratégico, do poder” (*Ibidem*, p.36). A estrutura da argumentação deve excluir toda a forma de coação, se utilizando tão-somente do melhor argumento, podendo assim ser entendida como uma continuação de tipo reflexivo da ação orientada ao entendimento. Aprender com os erros após identificá-los é um comportamento racional que se torna possível por meio das argumentações: “os processos de aprendizagem pelos quais adquirimos conhecimentos teóricos e visão moral, ampliamos e renovamos nossa linguagem avaliativa e superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão, precisam da argumentação” (*Ibidem*, p.43).

E é justamente por desempenharem-se por meio de argumentos que as pretensões de validade se distinguem das pretensões empíricas. Em comum, os argumentos têm o fato de que são os únicos que podem desenvolver a força de uma motivação racional sob os pressupostos comunicativos de um exame cooperativo de pretensões de validade consideradas como hipotéticas.

Para Habermas, uma afirmação somente pode ser chamada de racional caso o falante cumpra as condições necessárias para a consecução do fim ilocucionário de entender-se sobre algo no mundo ao menos com outro participante na comunicação: na “ação comunicativa os planos de ação dos participantes individuais ficam coordenados graças ao efeito ilocucionário do vínculo que tem os atos de fala” (*Ibidem*, p.418). A força ilocucionária de uma emissão permite ao falante motivar o ouvinte a aceitar a oferta contida em seu ato de fala, contraindo, assim, um vínculo racionalmente motivado. Sujeitos capazes de linguagem e ação podem se referir a mais de um mundo e, ao se entenderem sobre algo em um dos mundos, fundamentam sua comunicação em um sistema compartilhado de mundos.

Utilizando as distinções de Austin entre *ato locucionário*, *ato ilocucionário* e *ato perlocucionário*, Habermas (2001)

Chama *locucionário* ao conteúdo das orações enunciativas (‘p’) ou das orações enunciativas nominalizadas (‘que p’). Com os *atos locucionários* o falante expressa estados de coisas; diz algo. Com os *atos ilocucionários* o agente realiza uma ação dizendo algo. O rol ilocucionário fixa o modo em que se emprega uma oração (‘M p’): afirmação, promessa, mandato, confissão, etc. Em condições padrão o modo se expressa mediante um verbo realizativo empregado em primeira pessoa do presente do indicativo (p.370).

Já com os *atos perlocucionários*, segundo Habermas, o “falante busca causar um efeito sobre seu ouvinte” (*Ibidem*, p.371). Desta forma, evidencia-nos que o ato de fala que resulta do componente ilocucionário e do componente proposicional é entendido como auto-suficiente, sempre emitido pelo falante com intenção comunicativa, buscando que o ouvinte entenda e aceite sua emissão. “Esta auto-suficiência do ato ilocucionário deve entender-se no sentido de que a intenção comunicativa do falante e o objetivo ilocucionário que busca conseguir se seguem do significado manifesto do dito” (HABERMAS, 2001, p.371).

O objetivo de entender-se por meio de um ato de fala, para Habermas, é atingido quando o falante alcança seu propósito ilocucionário no sentido empreendido por Austin. Êxitos ilocucionários são alcançados no plano das relações interpessoais onde os participantes se entendem comunicativamente sobre algo no mundo. “Os êxitos ilocucionários se produzem em todo caso no mundo da vida a que pertencem os participantes na comunicação e que constitui o pano de fundo de seus processos de entendimento” (*Ibidem*, p.376). As condições de aceitabilidade de um ato de fala estão ligadas a seu êxito ilocucionário. “Chamaremos ‘aceitável’ a um ato de fala quando cumpre as condições necessárias para que um ouvinte possa tomar postura com um sim frente à pretensão que a este ato vincula o falante” (*Ibidem*, p.382).

À classe de interações em que todos os participantes harmonizam seus planos individuais de ação perseguindo sem reserva seus fins ilocucionários é que Habermas chama de ação comunicativa. “Conto, pois, como ação comunicativa aquelas interações mediadas linguisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos de fala fins ilocucionários e *somente fins ilocucionários*” (HABERMAS, 2001, p.378). A perseguição sem reservas aos fins ilocucionários almejando chegar a um acordo que embase a coordenação dos planos de ação individuais é o que distingue a ação comunicativa das interações de tipo estratégico. Segundo Habermas, “o que me importa é a clarificação do mecanismo concernente à capacidade de coordenar a ação que ostentam os atos de fala” (*Ibidem*, p.382).

Buscando evidenciar de que forma os atos comunicativos ou manifestações não verbais equivalentes cumprem a função de coordenar a ação e contribuir para com a estruturação das interações, Habermas nos mostra que, ao aceitar a oferta feita com um ato de fala, o ouvinte funda um acordo com o falante no que se refere ao *conteúdo da emissão* e também às *garantias iminentes ao ato de fala* e às *obrigações relevantes para a interação posterior*. O potencial de ação dos atos de fala se manifesta na pretensão que o falante vincula

ao que diz, fazendo uso de um verbo realizativo. O ouvinte aceita a oferta que lhe é feita com um ato de fala quando reconhece a pretensão do falante. É estabelecida, assim, uma relação interpessoal entre falante e ouvinte, proveniente do êxito ilocucionário, que possui efeito de coordenação dos espaços de ação e que abre distintas possibilidades de prosseguir a interação. Desta forma, “A ação comunicativa é coordenação da ação, e não simplesmente ato de entendimento efetuado em termos de interpretação” (HABERMAS, 2001, p.146).

Assim, ação e comunicação não são equiparadas, já que a linguagem é um meio de comunicação que serve ao entendimento e, ao se entenderem para coordenar suas ações, os atores perseguem individualmente determinadas metas.

Falo de ações *comunicativas* quando os planos de ação dos atores implicados não se coordenam através de um cálculo egocêntrico de resultados, mas sim mediante atos de entendimento. Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente ao próprio êxito; antes perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação. Daí que a negociação de definições da situação seja um componente essencial da tarefa interpretativa que a ação comunicativa requer. (HABERMAS, 2001, p.367)

Os participantes no processo cooperativo de comunicação estão a serviço da consecução de um consenso sob o qual possam coordenar os planos de ação e realizar suas próprias intenções de ação. O consenso buscado deve se realizar mediante a um acordo racionalmente motivado, ficando a ação comunicativa entre a expectativa do consenso e o risco do dissentimento.

A partir do momento em que as ações sociais passam a ser coordenadas por meio do entendimento, as condições formais do consenso racionalmente motivado passam a determinar como as relações que os participantes travam entre si podem se racionalizar.

“Basicamente estas podem considerar-se racionais na medida em que as decisões sim/não que em cada ocasião servem de suporte ao consenso surgem dos processos de interpretação *dos participantes mesmos*” (*Ibidem*, p.434). Ao mesmo tempo, pode-se considerar um mundo da vida racionalizado na medida em que permite interações regidas por um consenso comunicativamente alcançado, e não normativamente *adscrito*.

O consenso alcançado cobre, assim, três planos distintos na comunidade intersubjetiva: o de um acordo normativo, o de um saber proposicional compartilhado e também o de uma confiança mútua na sinceridade subjetiva de cada um: “podemos entender o

*consenso* como critério de validação e legitimação das ações humanas” (GOMES, 2007, p. 28).

Do ponto de vista do ouvinte a quem a emissão se dirige, três são os possíveis planos de reação ante um ato de fala: primeiramente o ouvinte *entende* a emissão, captando o significado do que foi dito; em um segundo momento, o ouvinte *toma postura* com um *sim* ou com um *não* diante da pretensão vinculada ao ato de fala, aceitando ou rechaçando a oferta trazida por este e, terceiro, o ouvinte orienta sua *ação* conforme as obrigações de *ação convencionalmente estabelecidas*, atendendo ao acordo alcançado.

Habermas denuncia, porém, que o consenso nem sempre é alcançado na sociedade atual. Há uma *crise de consensos* oriunda das patologias da comunicação inerentes à estrutura da sociedade capitalista (GOMES, 2007). Segundo Habermas, à medida que as distintas esferas de valor traduzem sua lógica própria em estruturas sociais das correspondentes esferas da vida diferenciadas, o que corresponde a uma *diferença entre pretensões de validade* no plano da cultura, a sociedade pode se transformar em tensões entre orientações de ações institucionalizadas, ou seja, em *conflitos de ação* (HABERMAS, 2001, p.318).

Os conflitos e as tensões que se estabelecem nas sociedades modernas consistem em um problema para estas, admitida a diferenciação das esferas culturais de valor, colocando-se em questão a capacidade de integração que compõe a unidade do *mundo da vida*. “Esses conflitos que antes eram absorvidos pela figura mítica ou pela imagem religioso-metafísica do mundo perdem o sentido, na medida em que a razão se dissocia numa pluralidade de esferas de valor, destruindo, por conseqüência, a sua própria unidade” (GOMES, 2007, p. 74).

Para Habermas, a solução inconsciente de conflitos explicada na psicanálise por meio de estratégias de defesa produz perturbações da comunicação tanto no plano intrapsíquico quanto no plano intrapessoal. Nestes casos, ao menos um participante se engana ao não se dar conta de que está atuando de forma orientada ao êxito enquanto mantém a aparência de ação comunicativa. Desta forma se estabelece, no marco da teoria da ação comunicativa, uma comunicação sistematicamente distorcida. Esta distorção pode se dar, também, em situações de ação estratégica dissimulada, em que ao menos um participante orienta-se para o sucesso de seus propósitos particulares, fazendo crer, porém, que cumpre os supostos da ação comunicativa.

O uso da violência também se consolida em uma forma de supressão da ação comunicativa. “Enquanto que as pretensões de validade guardam relação interna com razões,

prestando o papel ilocucionário uma força motivadora de tipo racional, as pretensões de poder, para poder impor-se, têm que vir respaldadas pelo potencial de sanção” (HABERMAS, 2001, p.389). O que se tem produzido como fruto de força externa ou mediante uso da violência, não pode constar como acordo subjetivamente alcançado, já que este deve se basear em convicções comuns.

A espiral de violência começa como uma espiral de comunicação distorcida que leva, por meio da incontrolável espiral da desconfiança recíproca, à ruptura da comunicação. Se a violência começa, assim, com uma distorção na comunicação, depois que ela entrou em erupção é possível saber o que não deu certo e o que deve ser concertado. (HABERMAS, 2004, p.48)

Quanto maior o grau de racionalidade comunicativa presente em uma comunidade em comunicação, mais amplas se tornam as possibilidades de coordenação das ações sem que se recorra à coerção, de modo a resolver consensualmente os conflitos de ação. Habermas chama racional àquela pessoa capaz de justificar suas ações de acordo com as ordenações normativas vigentes, sendo capaz, sobretudo, de atuar com lucidez em um conflito normativo, não se deixando levar por suas paixões ou interesses imediatos, mas esforçando-se por julgar a questão de forma imparcial, buscando resolvê-la consensualmente.

Segundo Gomes (2007), Habermas continua a acreditar na razão, sobretudo quando ocorre um processo de fortalecimento da racionalidade comunicativa, já que esta tem como propósito a busca cooperativa da verdade. “Com isso é possível garantir a emancipação dos sujeitos e dos participantes da comunicação, através do entendimento comunicativo” (p. 54).

é através do discurso, expresso na forma de argumentação, que o consenso racional pode ser estabelecido, restaurando, desta forma, os processos de comunicação que ainda se encontram em uma situação de distorção (GOMES, 2007, p. 105).

Neste contexto, a educação adquire importante papel na formação do sujeito comunicativamente competente, buscando eliminar as formas distorcidas de comunicação por meio do processo formativo, dirimindo, assim, a ocorrência de conflitos e utilizando, para isso, de processos de aprendizagem que possibilitem a comunicação e a emancipação.

Explicitado o conceito de conflito utilizado neste trabalho, assim como o papel da racionalidade comunicativa nos processos de entendimento, apresentaremos a seguir as

contribuições trazidas por Freire para a concepção de uma prática educativa e de um mundo mais dialógico e democrático para todos e todas.

## 2.2 A dialogicidade, em Freire

O conceito de dialogicidade, desenvolvido por Freire, é de fundamental importância para a construção de práticas mais humanas e democráticas, permitindo mudanças na forma de as pessoas se relacionarem com o mundo e com as demais. Sua concepção de mundo, de educação e de ser humano apresenta-se enquanto possibilidade de modificação para um mundo mais dialógico e transformador.

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opinião política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. (FREIRE, 2006, p.74)

É por meio do diálogo que a intersubjetividade humana se historiciza. É por ele que os dialogantes *admiram* um mesmo mundo e é nele que se dá o movimento constitutivo da consciência do mundo (apresentação e elaboração deste). Ao distanciar-se do mundo e objetivá-lo, a consciência se faz reflexiva. Problematizando-o criticamente é que o homem é capaz de se descobrir como sujeito que intervém e transforma este mundo: “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FIORI *apud* FREIRE, 1980, p.15).

Freire (1980) entende por diálogo um encontro entre homens para *ser mais*. A palavra, que é ação e reflexão, é expressão e elaboração do mundo em comunicação e colaboração.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 1980, p.92)

É pelo diálogo que se dá a colaboração na construção de um mundo comum. Diálogo, portanto, é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não

se esgotando na relação *eu-tu*. Há, desta forma, a necessidade de reconquistar o direito de dizer a palavra, ainda negado a muitas pessoas.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (*Ibidem*, p.93)

Cabe ao homem galgar os caminhos para sua liberação, já que ele é sujeito da ação, e não objeto que possa ser resgatado por outrem. Por esta razão, a ação libertadora não é auto-libertação - já que ninguém se liberta sozinho - e nem libertação de uns pelos outros.

A educação, neste contexto, se configura em prática da liberdade em uma pedagogia na qual o homem se descubra como sujeito da própria história e conquiste as rédeas de sua destinação. Ser capaz de dizer a *palavra* é fator fundamental para que assuma sua missão de homem, em sua vocação para *ser mais*. A palavra, para Freire, não faz referência apenas ao pensamento, mas envolve também a ação. Reflexão e ação devem ser a base para a conquista da independência dos oprimidos.

Freire nos mostra que humanização e desumanização são possibilidades existentes entre os homens, que são seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Ambas são encontradas ao longo da história, em contexto real e objetivo. Entretanto, dentre essas duas possibilidades, apenas a humanização se apresenta como vocação dos homens, embora permaneça negada por meio da injustiça, da exploração e da violência dos opressores. Esta aparece, no entanto, “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1980, p.30).

Assim, a desumanização consiste na distorção da vocação de *Ser Mais*.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização (...) não é (...) *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (*Ibidem*, p.30)

O *ser menos* leva os oprimidos a lutarem contra quem os faz menos, mas esta luta só tem sentido quando estes não se sentem idealistamente opressores e nem se tornam opressores de seus opressores, mas restauradores da humanidade em ambos, recriando-a. Esta é a grande tarefa dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores. A luta incessante para a



recuperação da humanidade do oprimido não deve ser feita *para* ele, mas sim *com* ele. As causas da opressão e a própria opressão devem consistir em objeto de reflexão destes, resultando daí seu engajamento na luta por sua libertação. Para Freire (1980), a libertação é um parto. “O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (*Ibidem*, p.36).

O autor entende que não há diálogo sem amor, sem humildade, fé, confiança, sem esperança e sem se pensar criticamente o mundo. Sem a existência de um profundo amor ao mundo e aos homens, não é possível a *pronúncia* do mundo, que é ato de criação e recriação. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens.” (FREIRE, 1980, p.94). E complementa: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (*Ibidem*). A *pronúncia* do mundo também não pode ser um ato arrogante, não havendo, portanto, diálogo se não há humildade.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1980, p.95)

Já o conceito de fé utilizado por Freire não se refere à fé ingênua, mas sim na vocação de *ser mais*, direito de todos os homens e mulheres, no sentido de fazer e refazer, de criar e recriar. O sujeito, ao ser dialógico e também crítico, toma consciência de que pode se criar, se fazer e se transformar, já que este é um poder de todos os homens e mulheres.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (*ibidem*, p.96).

O conceito de esperança trazido por Freire encontra-se amparado na própria essência de imperfeição dos homens, que os leva a uma eterna busca. Busca esta que não se dá no isolamento, mas na comunicação. A inexistência de uma justa humanização dos homens não deve ser motivo para a desesperança, mas sim razão para que busquem sem descanso a restauração da humanidade: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (*Ibidem*, 97).

Por fim, Freire (1980) indica que não há diálogo verdadeiro sem um pensar crítico, que perceba a realidade como um processo, e não como algo estático, como entende o pensar ingênuo. “Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a constante humanização dos homens” (FREIRE, 1980, p.97).

Na luta pela libertação dos homens, para que estes não entendam a realidade de opressão como um “mundo fechado” do qual não conseguem sair, é indispensável que a reconheçam como uma situação que apenas os limita e que pode ser transformada, consistindo esse reconhecimento *no motor de sua ação libertadora*.

Através da práxis autêntica, que é ação e reflexão, é possível libertar-se da realidade opressora, funcionalmente domesticadora. E, segundo Freire (1980), “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (*Ibidem*, p.40). Isso porque não há ação humana sem uma realidade objetiva, um mundo a desafiar o homem. Da mesma forma como não haveria ação humana se o homem não fosse capaz de captar sua realidade e conhecê-la para transformá-la. “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que-fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (*Ibidem*, p.42).

Freire defende um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não visando a um exercício puramente intelectual, mas sim por estar convencido de que a reflexão conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (FREIRE, 1980, p.57)

A práxis, então, consiste em “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1980, p.40). Quanto mais refletem e questionam o mundo, mais se tornam atuantes, deixando de estar adequados ao mundo, como interesse dos opressores, presente no modelo estático de consciência que, ao não permitir que o homem se humanize, cumpre o papel de controlar a reflexão e a ação, ajustando o homem ao mundo e inibindo seu poder de criar e atuar. Esta obstaculização da atuação dos homens como sujeitos de sua ação leva-os à frustração: sofrem ao se verem proibidos de atuar. “Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de recusa à sua impotência.

Tentam, então, ‘reestabelecer a sua capacidade de atuar’.” (*ibidem*, p.75). Buscam, desta forma, restabelecer ação e reflexão, que é práxis autêntica. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (*Ibidem*, p.91).

Assim, quando sacrificada a dimensão de ação da palavra, a reflexão, automaticamente, se transforma em verbalismo, alienada e alienante; palavra da qual não se pode esperar denúncia verdadeira, já que se constitui palavra oca, sem compromisso de transformação. Da mesma forma, ao se enfatizar a ação, suprimindo a reflexão, a palavra se transforma em *ativismo*, ação pela ação. Minimizando a reflexão, nega-se também a práxis verdadeira, impossibilitando o diálogo.

Por esta razão, os homens devem pensar a si mesmos e o mundo de modo concomitante, sem dicotomizar este pensar da ação. Separando-se do mundo, separando sua atividade de si mesmos, passam a tomar as barreiras impostas pelas “situações-limites” como superáveis, já que “o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites’.” (FREIRE, 1980, p.107)

Freire (*Ibidem*) define o “universo temático” de uma época como o conjunto dos temas existentes nas relações homens-mundo, em interação. Os homens tomam suas posições frente a este “universo” de temas que se contradizem dialeticamente, posições estas também contraditórias, realizando, uns, tarefas favoráveis à manutenção das estruturas, e outros, em favor da mudança. Ao se aprofundarem na tomada de consciência da situação, homens se apropriam da realidade histórica, buscando sua transformação. Assim, é na palavra, no trabalho e na ação-reflexão que os homens se fazem.

Neste contexto, a educação problematizadora entende os homens como seres históricos, partindo da historicidade destes. Os reconhece, pois, como seres inacabados, inconclusos, seres que *estão sendo*, em uma realidade que, porque histórica, também é inacabada.

### **2.2.1 O papel do diálogo na educação transformadora, em Freire**

Freire (1980) esclarece que a negação dos homens é inaugurada não por aqueles que tiveram sua humanidade negada, mas por aqueles que a negaram, negando também a sua humanidade. Ao lutar pela restauração de sua humanidade, homens ou povos estão buscando a restauração da generosidade verdadeira. A luta pela libertação também é ato de amor, quando se opõe ao desamor contido na violência dos opressores.

A liberdade, porém, é uma conquista e não uma doação. Por isso exige busca permanente, já que consiste em condição indispensável ao movimento em que os homens estão inscritos como seres inconclusos. “Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1980, p.35).

A necessidade de alcançar a libertação implica no reconhecimento crítico para que, por meio de uma ação transformadora sobre a situação opressora, se possibilite a busca do *ser mais*. “No momento, porém em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá a superação da velha, já se está lutando para *Ser Mais*” (*Ibidem*, p.35).

Na luta pela modificação das estruturas, a subjetividade também tem seu papel. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 1980, p.38). Para Freire (*Ibidem*), a “inserção crítica” só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade. Alerta que não podemos confundir subjetividade com subjetivismo ou psicologismo, negando assim sua importância no processo de transformação do mundo e da história, o que consistiria em um simplismo ingênuo, por meio do qual se admitiria o impossível: homens sem mundo, tal qual, no objetivismo, um mundo sem homens. Daí a necessidade de subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

A realidade social, que é objetiva, é produto da ação dos homens e, por isso, não se transforma por acaso. Ocorre uma “inversão da práxis” quando os homens, que são produtores desta realidade, passam a ser condicionados por ela. Transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. Ao desvelarem a desafiadora realidade objetiva, as massas populares se “inserir” nela criticamente, incidindo sua ação transformadora.

Freire (1980) realiza a distinção entre *educação sistemática*, que só pode ser mudada com o poder, e *trabalhos educativos*, que devem ser realizados *com* os oprimidos, no seu processo de organização. Na educação “bancária”, Freire localiza uma dicotomia homens-mundo, na qual aqueles se colocam como espectadores e não criadores deste. Homens *no* mundo e não *com* o mundo e *com* os outros homens.

Nesta visão de educação, ao invés de comunicar-se, o educador faz depósitos e comunicados que os educandos recebem, memorizam e repetem, se mantendo fora da busca, fora da práxis, onde os homens não podem *ser*: “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (*Ibidem*, p.66). O educador, assim, será sempre o que sabe, e os educandos, os que não sabem. Esta rigidez de posições nega conhecimento e educação como processos de busca.

Ao exercitar nos educandos o arquivamento dos depósitos feitos pelo educador, aqueles desenvolverão em si cada vez menos a consciência crítica, que teria como resultado sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se adaptam à passividade, tendem a se adaptar ao mundo de forma ingênua, ao invés de transformá-lo.

A suprema inquietação da educação “bancária” vem sendo tomar a realidade como algo estático e bem comportado, assim como tratar de assuntos completamente alheios à experiência existencial dos educandos, esvaziando a palavra da dimensão concreta que deveria ter. “Daí que seja mais som do que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 1980, p.65). Um dos objetivos fundamentais desta concepção e prática da educação consiste em dificultar o pensar autêntico, acomodando ao mundo da opressão.

Oposta à educação bancária, a pedagogia do oprimido é, para Freire (*Ibidem*), a pedagogia dos homens empenhando-se por sua libertação, por meio da qual busca a restauração da intersubjetividade, se apresentando como pedagogia do Homem. Ao serem proibidos de *ser mais*, os homens encontram-se em situação objetiva de violência. “Violência real (...) porque fere a ontológica vocação dos homens – a do SER MAIS” (FREIRE, 1980, p.45). Para Freire, “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (*Ibidem*, p.45). Enquanto estes não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, aceitam sua exploração de maneira fatalista, residindo aí sua “convivência” com o regime opressor.

A superação desta violência e a busca do *ser mais* somente podem ser realizadas na comunhão, na solidariedade, e nunca no individualismo ou no isolamento. “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização” (*Ibidem*, p.86).

A superação da desumanização conduz ao surgimento de um homem novo, que não é mais opressor ou oprimido, mas homem libertando-se. Isso porque não conseguirão fazer-se “Homem”, que estavam proibidos de ser, se apenas invertem os pólos da contradição opressor-oprimido. Para que esta libertação se dê, o diálogo crítico e libertador, que envolve também a ação, deve ser posto em prática. O que pode variar neste diálogo, em decorrência das condições históricas e do nível de percepção da realidade que tenham, é seu conteúdo. “Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 1980, p.57).

Se o pensar tem como fonte geradora a ação sobre o mundo, que mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. Nos vários momentos de sua libertação, os homens precisam se reconhecer como homens “na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (*Ibidem*, p.57). O pensar, portanto, deve se dar na e pela comunicação, não no isolamento, em torno de uma realidade: “a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 1980, p.77). A reflexão autêntica deve implicar os homens em suas relações com o mundo, onde consciência e mundo se dão simultaneamente.

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Hüsserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. (FREIRE, 1980, p.82)

O pensar do educador também deve se dar em comunicação. Este somente adquire autenticidade na autenticidade do pensar de seus educandos, sendo ambos mediatizados pela realidade, em intercomunicação. Para superar a contradição educador-educando, a educação problematizadora deve afirmar a dialogicidade e se fazer dialógica. Não é possível à educação problematizadora romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária e realizar-se como prática da liberdade, sem superar esta contradição. Esta superação somente se dá pelo *diálogo*. Educador e educando crescem juntos e os “argumentos de autoridade” já não valem: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (*Ibidem*, p.79).

O papel do educador na educação que se compromete com a libertação é o de propor a superação do conhecimento a nível da “*doxa*” de seus educandos, alcançando o verdadeiro conhecimento, que se dá no nível do “*logos*”. Assim, esta educação se funda nos homens como “corpos conscientes”, e na consciência com consciência *intencionada* ao mundo, problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Desta forma se dá seu caráter reflexivo, que implica num ato constante de desvelamento da realidade e “busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (FREIRE, 1980, p.80). Nela, não há homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como não há mundo como realidade ausente dos homens. Supera, assim, a falsa consciência de mundo, já que este não é mais alvo sobre o que se fala com falsas palavras, mas sim incidência da ação transformadora dos homens, da qual resulta a humanização.

Enquanto a educação que é prática da dominação nega o diálogo, a educação problematizadora, comprometida com a libertação, tem nele o ato desvelador da realidade. Desta maneira, na concepção de educação como prática da liberdade, a dialogicidade começa já quando o educador se pergunta sobre o que irá dialogar com os educandos, e não somente quando ambos se encontram em uma situação pedagógica. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1980, p.98).

O diálogo é *palavra*, que é mais que um simples meio para que ele se faça. É pela *palavra* que se *pronuncia* o mundo e é pela *palavra* que os homens o transformam: “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (*Ibidem*, p.93).

“Não é [o diálogo] também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade” (*Ibidem*, p.93). O diálogo é, sim, ato de criação. A conquista presente no diálogo não é a de um homem pelo outro, mas a do mundo pelos sujeitos dialógicos: “Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1980, p.93).

Como seres capazes de criar e transformar, os homens, em sua relação com a realidade, produzem bens materiais e objetos, assim como as instituições sociais, suas ideias e percepções. Por meio da transformação da realidade objetiva, homens criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Seres históricos e inseridos em um movimento de busca *com* outros homens, estes devem ser sujeitos de seu próprio movimento. “Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta” (FREIRE, 1980, p.85). A intersubjetividade e a intercomunicação estão na base do processo de humanização:

Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação. (*Ibidem*, p.151)

A ação dialógica, fundada no amor, na humildade e na fé nos homens, é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão. Instaura-se, assim, a confiança entre os sujeitos dialógicos, fazendo-os progressivamente mais companheiros na *pronúncia* do mundo.

A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1980, p.96).

A necessária relação entre o que se diz e as ações concretas também é ressaltada por Habermas (2001).

Somente posso saber se um falante pensa ou não o que diz vendo se sua atuação é conseqüente; não pelas razões que me dá. Daí que os destinatários que têm aceitado uma pretensão de validade esperem que a conduta do falante seja em determinados aspectos consistente com o dito (p.388)

Estabelecida a relação de confiança, os sujeitos dialógicos, na “co-laboração”, se voltam sobre a realidade mediatizadora que, ao ser problematizada, os desafia. “A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 1980, p.199).

Colaboração e diálogo, assim, devem estar na base das relações entre educador e educando, mas também entre todos e todas que compõem a comunidade escolar (gestores/as, familiares, professores/as, alunos/as e comunidade de entorno) e, portanto, devem juntos, por meio da práxis que é ação e reflexão, buscar sua transformação. A ideia de participação nas escolas deve ser revista a partir da dialogicidade, de maneira que os sujeitos possam construir suas relações em busca de *ser mais* e não sobre algo imposto.

preocupado com as relações entre escola e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 1994, p.20).

A exemplo do relato acima, trazido por Freire, uma Comunidade de Aprendizagem busca o alargamento dos canais de participação das famílias, tanto nas atividades educativas quanto nos âmbitos da gestão, de forma que escola e famílias possam estabelecer o diálogo que leve à transformação do espaço escolar, em seu constante movimento de *vir a ser*.



Por esta razão, buscaremos discutir a seguir o papel da ação comunicativa e do diálogo em ambiente escolar, abarcando, sobretudo, sua manifestação na participação de pais, alunos/as, professores/as, gestoras e comunidade de entorno nos colegiados e nos processos de tomada de decisão.

### 2.3 Diálogo, participação e conflito no ambiente escolar

A busca permanente do consenso, pressuposta por Habermas, também pode ser direcionada ao enfrentamento dos desafios educacionais atuais, buscando suprimir a ocorrência da comunicação distorcida entre os sujeitos. A consolidação de um projeto educativo voltado ao entendimento racional é a saída encontrada para o alcance de um consenso que visa à superação das divergências e dos conflitos que surgem nas relações sociais. “A educação, enquanto um projeto de ação social, pode encontrar formas de estabelecimento de uma práxis que assegure o consenso ou o conflito entre os humanos” (GOMES, 2007, p. 136). A ideia de consenso como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento deve estar no núcleo desse processo educativo. O entendimento deve buscar um consenso reconhecido sob pretensões de validade e deve se sustentar em dois planos fundamentais: no âmbito das próprias expressões linguísticas e no contexto do mundo da vida. “O termo ‘entendimento’ tem o significado mínimo de que (ao menos) dois sujeitos linguística e interativamente competentes entendem identicamente uma expressão linguística” (HABERMAS, 2001, p.393).

A racionalidade, neste processo, deve fixar-se nos procedimentos estabelecidos por meio da argumentação quando se referem ao mundo objetivo dos estados de coisas, ao mundo social e ao mundo subjetivo. A situação de fala em que se expressa essa racionalidade pode ser entendida como ideal quando se dá sem a interferência de coações ou forças externas. A situação ideal de fala

implica uma distribuição simétrica do direito de escolher e utilizar os atos de fala. Dessa ideia decorrem quatro postulados principais: o postulado da **igualdade comunicativa**, garantindo a todos os participantes do discurso argumentativo a igualdade de chance de usar atos de fala comunicativos; o postulado da **igualdade de fala**, garantindo o todos os participantes do discurso a mesma chance de proceder a interpretações e fazer asserções, recomendações, explicações e justificações, bem como de problematizar pretensões de validade; o postulado da **veracidade e sinceridade**, condicionando aos falantes aceitos no discurso a mesma chance de utilizar os atos de fala representativos, isto é, devem ser capazes de expressar ideias, sentimentos e intenções pessoais; e por fim, o postulado da **correção normativa**, condicionando aos agentes dos discursos a mesma chance de

empregar atos de fala regulativos, isto é, de mandar, de opor-se, de permitir e de proibir, de fazer e de retirar promessas. (GOMES, 2007, p. 108)

Neste contexto se expressa a competência comunicativa dos sujeitos por meio do estabelecimento das condições sob as quais se fazem aceitáveis os atos de fala apresentados para a formação de consensos. A legitimidade das pretensões de validade deve estar presente em cada ato de fala estabelecido na interação linguística. Se o discurso é o “ambiente propício para a tematização da verdade, então os argumentos passam a ser avaliados conforme a sua força consensual, ou seja, segundo a capacidade de motivação racional para a formação de consensos” (*Ibidem*, p. 110).

Um falante pode *motivar racionalmente*, como podemos dizer já, a um ouvinte à aceitação da oferta que seu ato de fala entranha, porque em virtude da conexão interna que existe entre validade, pretensão de validade, e desempenho da pretensão de validade pode garantir que no caso necessário aportará razões convincentes que resistam a uma possível crítica do ouvinte à pretensão de validade. (HABERMAS, 2001, p.387)

O consenso, desta maneira, mostra-se fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, atuando como critério de validação do pensar e do agir. A educação pensada enquanto ação orientada para o entendimento passa a focar o estabelecimento da competência comunicativa dos educandos, fortalecendo a crítica sobre as formas de utilização da linguagem. Para Habermas, a relevância da linguagem se faz presente “desde o ponto de vista pragmático de que os falantes, ao fazerem uso de orações orientando-se ao entendimento, contraem relações com o mundo (...) de um modo reflexivo.” (HABERMAS, 2001, p.143). Assim, uma pessoa pode ser entendida como racional quando é capaz de interpretar suas necessidades à luz dos padrões aprendidos em sua cultura e, sobretudo, é capaz de adotar “uma atitude reflexiva frente aos padrões de valor com que interpreta suas necessidades” (*Ibidem*, p.39). Ao rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, a educação restabelece o potencial de racionalidade ofuscado pelo domínio de uma cultura estrategicamente racionalizada (GOMES, 2007).

A educação, que buscou expressar o movimento de racionalização das diferentes formas do mundo da vida e a conseqüente complexificação das relações sociais na modernidade, assumiu a dupla função de formação intelectual e moral dos indivíduos, ligada à emancipação, e formação técnica, vinculada às necessidades da sociedade industrial. Assim, a educação passa a ser colonizada progressivamente pelo mundo sistêmico, que faz prevalecer sua racionalidade. Por esta razão, se faz necessária uma ação educativa que fortaleça a

racionalidade comunicativa e resgate um processo comunicativo orientado para o entendimento (*Ibidem*, p. 145).

De acordo com Pinto (1996), a colonização do mundo da vida se evidencia sob a forma da excessiva burocratização e do formalismo exacerbado, presentes na escola. Embora tanto escola quanto família encontrem-se inseridas na esfera do mundo da vida, esta burocratização, que se enquadra em um processo mais amplo que ocorre em toda a sociedade, leva à sua colonização pela racionalidade sistêmica.

Isto desencadeia patologias graves porque a escola, enquanto agente fundamental na transmissão cultural, socialização e formação da personalidade, encontra-se imersa completamente no mundo da vida e depende dos processos de ação comunicativa para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade, pessoa). (PINTO, 1996, p. 100)

Como resultado deste processo de colonização do mundo da vida no cotidiano escolar encontra-se a passividade que é observada em professores, pais e alunos. A reconquista por parte do mundo da vida dos espaços que foram tomados pelo sistema é apontada pelo autor (*Ibidem*) como única saída para que as patologias oriundas de sua colonização sejam sanadas.

Segundo Gomes (2006), a tarefa da educação deve se orientar pela reversão da colonização do mundo da vida por meio da ampliação do uso comunicativo da linguagem, fundamentado na possibilidade do consenso a ser alcançado comunicativamente. Órgãos como os Conselhos de Escola, de acordo com Pinto (1996), podem ser entendidos como uma tentativa do mundo da vida de resgatar seus domínios, tomados pela burocratização da escola.

o papel fundamental desenvolvido por mecanismos como os conselhos, organizados em espaços públicos autônomos, que cumprem o papel de se contrapor à colonização do mundo da vida. (PINTO, 1996, p. 15)

Desta forma, sobressai a necessidade da consolidação de profundas mudanças no que concerne à gestão da educação, que deve passar a ser dirigida por processos comunicativos em busca do consenso alcançado por meio do entendimento. No âmbito do mundo da vida, onde ocorrem os processos de produção e transmissão cultural, de socialização e de formação da personalidade individual, a ação não deve ser dirigida por meios auto-regulados, como o mercado ou a administração burocrática, mas por processos comunicativos de busca do entendimento, envolvendo mudanças nos mecanismos de decisão,

que devem levar em conta a participação de todos os que sofrerão efeitos de sua ação (PINTO, 1996).

...como no caso da família (...) desregulamentar e sobretudo desburocratizar o processo pedagógico. A constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considere todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria (HABERMAS, 1987a, p. 372, *apud* PINTO, 1996, p. 90)

Como, na ação comunicativa, as decisões são tomadas de acordo com o melhor argumento (democracia deliberativa<sup>6</sup>), e não por maioria de votos (democracia representativa), é dirimida a possibilidade de que o segmento escolar mantenha o controle do colegiado, com independência da posição de pais e alunos.

como as decisões do CE, nos termos da lei, são tomadas através do uso do melhor argumento, da busca do convencimento racionalmente motivado que caracterizam a ação comunicativa assumem grande importância e substituem os processos burocráticos de tomada de decisão. (PINTO, 1996, p. 113)

O diálogo, neste contexto, passa a adquirir fundamental importância como ato desvelador da realidade, devendo permanecer no cerne de todas as relações estabelecidas na escola, de modo que a argumentação fundamentada em pretensões de validade substitua o uso da autoridade.

As políticas culturais baseadas no diálogo (produto de acordos intersubjetivamente alcançados) devem necessariamente avançar para a ruptura das relações de domínio e poder que exercem uns grupos sobre os outros, ou seja, os processos interativos próprios do mundo da vida devem ser capazes de modificar e controlar o sistema. (FERRADA, 2001, p.15)

O uso da *palavra*, pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma, deve ser estendido a todos/as em ambiente escolar, propiciando aos indivíduos a problematização de suas relações com o mundo e sua conseqüente transformação. Na escola, tal processo se dá pela participação de forma igualitária em todos os seus ambientes, incluindo os âmbitos de tomada de decisão voltados à gestão, como Conselho de Escola e, em uma

---

<sup>6</sup> De acordo com Elster (1998) *apud* Braga (2007), “democracia deliberativa pode ser definida como um processo de tomada de decisões políticas em que todas as pessoas participam dando seus argumentos e pontos de vista com o intuito de chegarem a um consenso democrático em torno das reivindicações que foram levantadas. Trata-se de um processo dialógico, no qual as pessoas compartilham seus interesses juntamente com os interesses dos demais, em busca de refletirem sobre o bem comum” (p.32).

Comunidade de Aprendizagem, também a Comissão Gestora. Na práxis, diálogo crítico e libertador e ação, juntos, devem integrar a ação transformadora dos homens também na educação.

(...) observa-se a proximidade entre a concepção de Paulo Freire e a de Habermas quanto ao valor do diálogo e da intersubjetividade: enquanto no primeiro diálogo e intersubjetividade permitem às pessoas que se encontrem e se desencontrem uma e outra vez, que construam suas próprias existências, se planejem e se libertem como produto de sua própria interação socializante, no segundo, os encontros das pessoas em comunicação que pretendem alcançar acordos baseados em argumentos racionais suscetíveis de ser submetidos a crítica constroem e coordenam suas próprias ações em uma busca comum. (FERRADA, 2001, p.95)

A ação transformadora dos homens e mulheres deve se dar na escola por meio de sua efetiva participação, por meio do diálogo, em busca do entendimento. Como participação, compartilhamos da definição de Ferrada (2001):

Participação implica que todos os membros da comunidade tenham acesso à tomada de decisões, a como se estrutura administrativa e curricularmente a educação. Baseando-se em que as proposições que realizem cada um deles devem estar sempre submetidas à crítica por parte dos outros membros que também participam da tomada de decisões. (p.103)

A educação voltada ao entendimento racional busca o consenso comunicativamente alcançado por meio de uma situação ideal de fala em busca do entendimento, sem o uso de coações, com vistas a prevenir e resolver os conflitos. Assim, a incorporação da racionalidade comunicativa na educação, segundo Ferrada (2001), implica na aceitação dos conflitos mediante pretensões de validade

a incorporação de uma racionalidade comunicativa como base da ação escolar aborda de forma mais completa os aspectos educativos, ao incluir a problemática dos contrários, que implica a aceitação do conflito mediante pretensões de validade, dada na busca de uma compreensão intersubjetiva em que os membros capazes de linguagem e ação se apresentam em igualdade de condições. Com isso se reconhece nesta concepção a validade de uma racionalidade dialética que saca à luz os conflitos e os encara de forma tal que oferece uma análise mais completa do fenômeno em que se produzem, porém isto somente vem a completar-se com a incorporação de uma racionalidade comunicativa ao interior de cada um dos processos educativos, toda vez que reconhece e resgata a noção de conflito (elemento essencial para todo avanço histórico), uma vez que oferece uma via plausível de validação para enfrentar *esse* conflito mediante acordos ou desacordos alcançados racionalmente através do entendimento entre pessoas *em* conflito. (FERRADA, 2001, p.12).

A superação dos conflitos se dá, pois, por meio de acordos racionalmente alcançados, que dão origem ao consenso como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento comunicativo. Tal consenso, que deve estar presente no núcleo do processo educativo, necessita ser buscado também nos processos de tomada de decisão ocorridos em ambiente escolar. Por esta razão, buscamos compreender neste estudo de que forma a participação de todos/as os envolvidos no processo educativo (gestores/as, professores/as, familiares, alunos/as e comunidade de entorno) interfere nos conflitos nesta escola Comunidade de Aprendizagem, inibindo-os ou fomentando-os, e de que forma a incorporação do diálogo igualitário nos processos de tomada de decisão também tem interferido, do mesmo modo, na ocorrência de conflitos nos âmbitos voltados à tomada de decisão. Para que tal análise possa se dar, utilizaremos os relatos das pessoas que compõem este espaço educativo e os dados obtidos por meio de observações. Todos esses dados serão apresentados no quarto capítulo deste estudo. Antes, porém, apresentaremos o conceito de aprendizagem dialógica, fundamental em Comunidades de Aprendizagem.

#### **2.4 Aprendizagem dialógica**

Elaborado por Flecha (1997), o conceito de aprendizagem dialógica vem sendo aperfeiçoado pelos membros do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA), Universidade de Barcelona/Espanha. Fruto de investigações, leituras e debates diversos que têm como eixo o aprofundamento nas teorias educativas e sociais e a prática e a participação nas atividades educativas, tal conceito se refere a uma maneira de conceber a aprendizagem. Sua base foi desenvolvida a partir do conceito de “ação comunicativa”, desenvolvido por Habermas (2001), que demonstra que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, e também do conceito de “dialogicidade”, defendido por Freire (1997). Sendo a palavra verdadeira, para Freire, aquela comprometida com a transformação e dita de maneira igualitária na interação entre as pessoas, consiste em direito de todos os homens. O autor estabelece também, assim como os estudos desenvolvidos pelo CREA, a relação entre o diálogo reflexivo e a aprendizagem instrumental:

A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de conhecer mais – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural com ele. Neste sentido, o antidialógico autoritário ofende à natureza do ser

humano, seu processo de conhecer, e contradiz a democracia (FREIRE, 1997, p. 109).

Indica ainda o estabelecimento de um clima dialógico como necessário ao favorecimento da curiosidade e da reflexão epistemológicas:

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo (*Ibidem*, p. 110).

Desta forma, a concepção comunicativa entende que a aprendizagem depende das interações entre as pessoas, o que também deve ocorrer nas aprendizagens escolares, onde a construção de significados se baseia nas interações resultantes do diálogo igualitário entre todos e todas: alunos/as entre si, com os/as professores/as, familiares e outras pessoas que estejam presentes. O diálogo deve desenvolver-se sempre de forma democrática e horizontal, propiciando que todas as pessoas possam atuar e intervir, como meio de ação comum e superação das desigualdades. O poder não se centra no *status* das pessoas participantes e sim nos argumentos (ELBOJ *et al*, 2002). Como nos mostram Flecha, Gómez e Puigvert (2001), Habermas define argumento como “emissões problemáticas (conclusões) que levam consigo tanto pretensões de validade como razões que as tornam duvidosas” (p. 129). Para Mello (2006b) a argumentação seria a conversação em que os argumentos são apresentados pelos envolvidos para desenvolverem pretensões de validade ou recusarem aquelas que não se sustentam. A partir do contexto atual e dos conceitos desenvolvidos por Habermas e Freire, comunicação, diálogo e educação apresentam-se como uma tríade transformadora das desigualdades sociais, explicitadas no conceito de aprendizagem dialógica. Elboj *et al* (2002) definem aprendizagem dialógica como:

o que resulta das interações que produz o diálogo igualitário, ou seja, um diálogo no qual diferentes pessoas aportam argumentos em condição de igualdade, para chegar a consenso, partindo do pressuposto de que queremos nos entender falando baseados em pretensões de validade. (p. 92)

Educadores/as, professores/as e investigadores/as têm aqui o papel de facilitar o diálogo, superando os limites das próprias fronteiras culturais que nos permitem ver os outros somente através da nossa própria cultura.

Tendo em vista o contexto da sociedade da informação, caracterizada pelo trabalho em rede, a aprendizagem dialógica se mostra mais adequada para responder às novas demandas formativas, já que as capacidades de seleção e processamento da informação se desenvolvem melhor em um diálogo reflexivo, que é posto em prática dentro e fora de sala de aula, em ambiente voltado à aprendizagem dialógica, fomentando tanto as aprendizagens instrumentais quanto o respeito às demais culturas. A solidariedade substitui a competitividade, enquanto

Os problemas de convivência entre alunado e famílias de diferentes procedências vão desaparecendo e entre todos e todas se contribui para superar concepções de déficit ou idéias racistas, tanto na escola quanto fora dela (*Ibidem*, p.95).

Partindo da idéia de que todas as pessoas têm capacidade de transformar seus contextos, em Comunidades de Aprendizagem se acredita que, por meio do diálogo intersubjetivo, é possível criar um novo sentido para as pessoas implicadas, criando canais para a superação de problemas de desigualdade e/ou de exclusão.

A aprendizagem dialógica apresenta sete princípios. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Estes serão melhor explicitados a seguir, utilizando como referência primeira ELBOJ *et al* (2002):

a) O *Diálogo igualitário* supõe que as diferentes aporções de cada participante serão levadas em conta de acordo com a validade dos argumentos expostos, e não pelas posições de poder que ocupam os falantes. Idade, classe social, nível de formação acadêmica, sexo, profissão, entre outros, dão lugar às razões apresentadas, que podem ou não conferir validade ao argumento. Assim, todas as pessoas podem dialogar em condição de igualdade, já que o poder está na argumentação e não na autoridade hierarquicamente tomada. Cada pessoa apresenta seus argumentos com base em sua experiência e em seus conhecimentos, adquiridos nos mais diversos âmbitos. Ganham importância as aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais, e nenhuma das falas é privilegiada, mas todas são debatidas e confrontadas na interlocução, possibilitando que sejam construídas novas compreensões e que se estabeleçam consensos, em benefício de todos e todas, buscando sempre a superação dos obstáculos postos ao processo de aprendizagem. “Os conhecimentos se completam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade



transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na sociedade da informação” (MELLO, 2006b, p.13).

O consenso se faz em torno da aceitação dos melhores argumentos. No entanto, o dissenso torna possível a busca de melhores razões para sustentar as posições adotadas. Em uma comunidade de aprendizagem, alunos/as, familiares, professores/as, gestores/as e pessoas do entorno devem participar aportando melhoras na aprendizagem, no funcionamento da escola e em sua abertura para a comunidade. Toda a comunidade educativa traz informações e argumentos visando à melhoria da qualidade da educação. O diálogo igualitário, por esta razão, fomenta a reflexão ao implicar a compreensão dos argumentos alheios e aportação dos próprios.

b) A *inteligência cultural* pressupõe uma interação em que pessoas diferentes estabelecem comunicação e chegam ao entendimento, contemplando a pluralidade de dimensões da interação humana. A capacidade de ação que todos nós temos em diferentes contextos, propiciando mobilidade, tomadas de decisão e comportamentos específicos em novos meios, adaptando o conhecimento a novas situações, denomina-se inteligência cultural (MELLO, 2006b). Esta permanece na base do diálogo igualitário tanto na aprendizagem quanto nas relações sociais. A inteligência cultural está presente em todas as pessoas, adaptada ao contexto e à vida cotidiana, influenciada pelo entorno e pelo desenvolvimento pessoal. Aplicada à aprendizagem dialógica, envolve a aceitação de diferentes estratégias de resolução de problemas comuns, transformando estratégias culturais em saberes compartilhados. “Todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-las em ambientes distintos” (FLECHA, 1997, p.20).

Segundo Flecha (*ibidem*), embora as relações humanas tendam ao diálogo, também geram muros antidialógicos que impedem que este se concretize. Destaca três tipos principais: os *muros culturais*, que desqualificam a maioria da população como incapazes de se comunicar com os saberes dominantes; os *muros sociais*, que excluem muitos grupos da produção de conhecimentos, se valendo de classismo, edismo, racismo e sexismo; e *muros pessoais*, que não permitem a muitas pessoas que desfrutem da riqueza cultural de seu entorno.

c) A aprendizagem dialógica se faz também elemento de *transformação* em prol da igualdade, implicando em um compromisso para além da teoria com a realidade em que toma parte. Desta forma, propõe a transformação da realidade ao invés da adaptação a

ela, por meio da transformação das relações entre as pessoas e seu entorno. Sugere, assim, uma transformação igualitária e que seja resultado do diálogo, sem que nenhuma idéia seja imposta sobre pessoas e/ou coletivos.

d) A *criação de sentido* em uma sociedade em constante mudança também se faz necessária. Entende-se que cada pessoa deve encontrar sentido em sua proposta de vida, dando orientação à sua existência, tendo um projeto pelo qual lutar e no qual se sinta protagonista. Acredita-se, assim, na impossibilidade de oferecer a qualquer pessoa um projeto pessoal pré-fixado. Apesar dos condicionantes sociais que possam influir sobre cada um, pode-se decidir e atuar sobre o sentido da própria vida. Assim, a criação de sentido gera um compromisso pessoal e com os demais, na busca da superação dos obstáculos sociais postos às escolhas. “Do diálogo igualitário entre todas [as pessoas] é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor” (FLECHA, 1997, p.35). Esta criação de sentido, em Comunidades de Aprendizagem, se produz ao longo de todo o processo educativo, por meio da possibilidade de que os alunos e as alunas interajam com modelos pessoais diferentes dos modelos familiares, ao interagir com outras pessoas da comunidade, voluntários etc.

e) A *solidariedade* também constitui a aprendizagem dialógica e está entre seus objetivos. A geração de um espaço solidário entre todas as pessoas, criado por meio da participação de todos/as desde sua constituição e em seu desenvolvimento dia-a-dia caracteriza um espaço baseado na aprendizagem dialógica, onde não há imposição e competitividade, mas sim confiança e apoio mútuo. A solidariedade também tem como objetivo a transformação das condições culturais e sociais daqueles que menos tem, por meio da ação educativa. A aprendizagem dialógica consiste em uma educação para a solidariedade ao compartilhar o processo educativo, ampliando-o para o entorno social e cultural.

f) Falar em *dimensão instrumental* é fazer referência à aprendizagem dos instrumentos fundamentais que constituem a base para acessar às demais aprendizagens e uma formação de qualidade. Propõe-se um contexto dialógico em que as aprendizagens dialógicas se dêem de forma eficaz. Na aprendizagem por meio do diálogo estão inseridos desde os conteúdos mais humanos aos mais técnicos, em consonância com os interesses acordados entre as pessoas participantes.

A aprendizagem dialógica abarca todos os aspectos que se acordam aprender. Inclui, portanto, a aprendizagem instrumental daqueles conhecimentos e habilidades que se considera necessário possuir. O

dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. (FLECHA, 1997, p. 33)

Na perspectiva da aprendizagem dialógica, três condições se fazem necessárias para que se gere um clima positivo de aprendizagem: A criação de um clima estimulante baseado em expectativas positivas, que deve ser difundido pelos familiares, pelos/as professores/as, entorno etc. como reconhecimento da igualdade de capacidade de todas as pessoas; a seleção por meio do diálogo do que se deseja para a melhor formação dos alunos, projetando o melhor da aprendizagem instrumental, em um clima de expectativas positivas, optando pela melhor escola possível; e a reflexão, a seleção e a crítica como parte do processo educativo, buscando o acordo, fruto do consenso entre todas as pessoas, para que se estabeleçam os objetivos a alcançar.

Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles [educadores], mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1980, p.102)

O processo de dialogicidade permanente leva ao desenvolvimento de capacidades básicas necessárias na sociedade da informação, como as de seleção e crítica da informação.

A aprendizagem dialógica, em conclusão, através de sua dimensão instrumental, é uma ajuda para melhorar a formação dos alunos e alunas, ao tempo que permite selecionar as aprendizagens em função de sua utilidade, aumentando suas expectativas positivas (ELBOJ et al, 2002, p.112).

g) Apostar em uma educação igualitária para todos/as e que inclua o respeito às diferentes identidades também está entre os princípios da aprendizagem dialógica, sob o conceito de *igualdade de diferenças*. Aqui, uma educação verdadeiramente igualitária, a ser viabilizada dentro das escolas, requer uma constante revisão por parte dos educadores de suas concepções culturais e educativas, de modo a superar qualquer possibilidade de atitudes racistas e/ou preconceituosas. A partir de um conceito dinâmico de cultura e defendendo que toda cultura é resultado de diferentes miscigenações, na perspectiva dialógica, se aposta na igualdade de diferenças.

Esta perspectiva orienta a conviver conjuntamente, expressar as diferenças, aprender coletivamente e lutar pelo conhecimento no plano da igualdade das diferentes culturas (...) através da comunicação e do diálogo intersubjetivo (ELBOJ *et al*, 2002, p. 121).

Enfatiza-se, assim, não o que nos diferencia, mas o que nos une na busca por uma escola de qualidade, onde as aprendizagens sejam potencializadas ao máximo e se fomente a boa convivência. “O fato de ser diferentes não tem que supor uma barreira para lutar por objetivos comuns que nos fazem ser iguais” (*ibidem*, p.122).

O diálogo, posto como caminho para a superação das desigualdades e exclusões atuais, torna-se a forma de relação entre as culturas no enfoque dialógico. Em Comunidades de Aprendizagem, a ação de pais e responsáveis, professores/as, alunos/as e comunidade deve estar coordenada na busca de uma educação que rompa com as atuais desigualdades educativas e sociais. A igualdade deve ser assegurada no sentido de que toda a pessoa possa adquirir as competências necessárias na sociedade atual, ao mesmo tempo em que respeita as diferenças, baseando a educação na diversidade cultural existente nas escolas.

A aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade das diferenças afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente (FLECHA, p.42, 1997).

A diversidade cultural, em Comunidades de Aprendizagem, supõe um novo caminho para alcançar uma educação igualitária que possibilita o acesso aos elementos culturais que permitam sua inclusão, ao mesmo tempo em que lhe garante o direito de ser diferente, respeitando seu gênero, idade, classe social, cultura, orientação sexual ou formação acadêmica. Em CA entram em relação todas as pessoas e coletivos implicados, transformando o entorno e criando um novo desenvolvimento cognitivo e maior igualdade educativa e social. Ao lutarmos por uma educação igualitária para todas/os, necessariamente passaremos pelo respeito às diferenças culturais.

Expostos os referenciais teóricos desta pesquisa, que expressam o protagonismo de homens e mulheres na transformação do mundo e reestruturação de seu mundo da vida, assim como os conceitos chave para a compreensão da aprendizagem dialógica, fundamental em Comunidades de Aprendizagem, apresentaremos a seguir o referencial metodológico que norteou o desenvolvimento deste estudo.

### 3. OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

*“Desapareceu a idéia da modernidade tradicional baseada em que uns eram sujeitos e outros objetos da transformação, uns conscientizadores e outros conscientizados. A divisão sujeito-objeto foi substituída pelo diálogo, pela intersubjetividade.”*

Ramón Flecha

Elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, a metodologia comunicativa crítica, que atuou como referência neste trabalho, se fundamenta na teoria da ação comunicativa, de Habermas, e nas elaborações de Freire no que concerne à ação dialógica.

Este capítulo está composto por quatro itens: Referencial Teórico-metodológico; Procedimentos de coleta de dados; Análise e organização dos dados; Devolução e reformulação dos dados.

#### 3.1 Referencial Teórico-metodológico

Em diferentes concepções de sociedade o diálogo vem se constituindo em uma nova categoria social, inerente às relações sociais, influenciando nos âmbitos econômico, político, pessoal, familiar e social. As diferenças entre grupos e/ou pessoas passam a ser resolvidas por meio do diálogo, não sendo mais inquestionáveis as autoridades, já que estas também necessitam de argumentos para se constituírem. Por esta razão, o processo de investigação em ciências sociais pode também se organizar no marco da ação comunicativa, construindo conhecimento por meio da intersubjetividade e da reflexão. Comunicação intersubjetiva e reflexão crítica constituem as bases da metodologia comunicativa crítica, que é comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante à categoria intersubjetividade, e é crítica porque parte da capacidade de reflexão e de auto-reflexão das pessoas, almejando a geração de conhecimentos que contribuam para a superação de desigualdades sociais (GÓMEZ *et al*, 2006).

Tal metodologia concebe a análise da realidade sob um duplo prisma: o dos sistemas e suas estruturas e o do mundo da vida e a agência humana. A ênfase é posta nas interações ocorridas na vida social, uma vez que se centra nas dimensões sociais que levam à

exclusão e à inclusão, tendo como objetivo central a transformação da realidade social. Afirma que a realidade natural existe no mundo externo de forma objetiva, independente da mente dos sujeitos e esclarece que a realidade social se constrói por meio das definições dadas pelos atores mediante as interações, partindo da capacidade de interpretação e da auto-compreensão que têm indivíduos e sociedades. Desta maneira:

a orientação comunicativa crítica reconhece uma realidade natural objetiva, uma realidade construída socialmente que depende dos significados que se lhe atribuem e, ademais, constituída por estruturas situadas historicamente, porém põe a chave no diálogo, na intersubjetividade (GÓMEZ *et al*, 2006, p.22).

Os significados emergem do consenso alcançado pela interação humana com base nas pretensões de validade. Para Habermas (2002), já que os atos de entendimento recíproco assumem o papel de um mecanismo de coordenação da ação, a razão comunicativa está entrelaçada no processo social da vida. As ações comunicativas se fazem por meio de recursos do mundo da vida, que por sua vez “constitui um *medium* pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (*Ibidem*, p.439).

A perspectiva comunicativa crítica baseia sua validade no consenso permanente, nunca fruto de coação ou imposição, mas sim comunicativamente alcançado, tendo como eixo central o diálogo.

Habermas (2001) questiona o tipo habitual de objetividade do conhecimento, partindo da ideia de que o interprete deve, ainda que sem intenções de ação próprias, participar da ação comunicativa, se vendo confrontado no próprio âmbito em que as pretensões de validade aparecem.

A aceitação dos enunciados científicos deve se dar como produto do diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre as situações problemáticas do mundo social. Conhecer a realidade implica compreendê-la e interpretá-la, mas, sobretudo, transformá-la, enfatizando os significados construídos comunicativamente mediante a interação entre as pessoas, estabelecendo o objeto de estudo por meio da intersubjetividade, da reflexão e das teorias das pessoas que integram a realidade social que se quer transformar.

Em termos de ação comunicativa, os pressupostos ontológicos dos investigadores não são mais complexos que os que devem ser atribuídos ao ator, pois, segundo o modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação igualmente complexa à do observador.

(...) talvez os rendimentos interpretativos do observador e dos participantes somente se distinguem em sua função, não em sua estrutura. Pois já na mera descrição, na explicação semântica de um ato de fala, tem que entrar inicialmente essa tomada de postura de afirmação ou negação por parte do interprete, que caracteriza, como fica dito, as interpretações racionais dos decursos de ação simplificados em termos típico-ideais. As ações comunicativas não podem ser interpretadas de outro modo que “racionalmente” (HABERMAS, 2001, p. 153).

O ator também possui os três conceitos de mundo (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e é capaz de empregá-los reflexivamente. O sucesso da ação comunicativa depende, assim, de um processo de interpretação em que os participantes chegam a uma definição comum da situação tendo como referência os três mundos. Todo “consenso descansa em um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica, e para isso há que supor que os sujeitos que atuam comunicativamente são *capazes de criticar-se reciprocamente*” (HABERMAS, p.168, 2001).

quando dotamos os atores *dessa* faculdade, perdemos como observadores nossa *posição privilegiada* frente ao âmbito objetual. (...) Enquanto atribuímos aos atores *a mesma* competência de juízo da que nós fazemos uso como intérpretes, renunciamos à imunidade que até este momento nos vinha metodologicamente assegurada. (...) Com isso expomos *em princípio* nossa interpretação ao mesmo tipo de crítica à que mutuamente expõem os agentes comunicativos suas próprias interpretações. (*Ibidem*, p.168)

A metodologia comunicativa crítica defende, portanto, a interpretação conjunta da realidade social, feita tanto pelos investigadores quanto pelas pessoas investigadas, em base de igualdade. Como expõem Elboj *et al* (2002):

não podemos nem pretendemos suplantar as vozes das pessoas participantes: familiares, alunado, professorado e outros agentes, que sem dúvida são as protagonistas do sonho possível que supõe as Comunidades de Aprendizagem (p.11).

Atenta aos processos de argumentação e comunicação, a perspectiva dialógica inclui as vozes das pessoas participantes na investigação em uma perspectiva comunicativa crítica: reflexão, auto-reflexão e intersubjetividade, conforme também nos indica Freire (1980):

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade (p.116)

Há uma interrelação entre teoria e prática superando a divisão entre a pessoa investigadora-sujeito e investigada-objeto, implicando, por meio da racionalidade comunicativa, em um diálogo intersubjetivo entre iguais, evidenciando a reflexão e auto-reflexão dos próprios atores, suas motivações e interpretações, derivando em uma relação o mais simétrica possível, abandonando posições de poder e aceitando os melhores argumentos, facilitando a comunicação e o entendimento, já que os pressupostos das pessoas investigadas podem ter tanta solidez quanto os da equipe investigadora.

Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeitos de seu pensar. (...) Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (*Ibidem*, p.119)

Todos apresentam suas interpretações e, por meio do diálogo, chegam ao consenso dos argumentos. Isso não significa que a equipe pesquisadora abrirá mão de seus conhecimentos científicos.

Quem converte em tema o que os participantes se limitam a supor e adota uma atitude reflexiva frente ao “interpretandum” não se situa *fora* do contexto de comunicação investigado, mas sim que o aprofunda e radicaliza por um caminho que em princípio está aberto a todos os participantes. Este *caminho que vai da ação comunicativa ao discurso* está bloqueado de múltiplos modos nos contextos naturais, porém é algo inscrito sempre na ação orientada ao entendimento (HABERMAS, 2001, p. 182).

O investigador, assim, tem a responsabilidade de incorporar ao diálogo os conhecimentos disponíveis na sociedade científica, conhecimentos estes que podem ser refutados, transformados, ampliados ou complementados pelos argumentos empregados pelas pessoas investigadas ao serem confrontados com os conhecimentos e a prática do mundo da vida destas pessoas (GÓMEZ *et al*, 2006).

Essa é a forma de construir um diálogo entre ciência e sociedade que responde às atuais teorias sociais duais que tem em conta tanto o sistema



como o mundo da vida, tanto as estruturas como os agentes, tanto a comunidade científica quanto os sujeitos (*Ibidem*, p. 50).

Há, no entanto, uma diferença de função/ação entre investigador e pessoas participantes da investigação:

Certamente é preciso distinguir entre as operações interpretativas de um observador que trata de entender o sentido de uma emissão ou manifestação simbólica e as dos participantes na interação que coordenam suas ações através do mecanismo do entendimento. O interprete não se esforça como os diretamente afetados, por chegar a uma interpretação suscetível de consenso mediante a que possam por em acordo seus planos de ação com os dos demais atores (HABERMAS, 2001, p.153).

Isto porque, embora o investigador deva adotar uma atitude realizativa e tomar parte nos processos de entendimento, serão os próprios indivíduos participantes da investigação os responsáveis pela transformação, caso assim desejem. Entendemos, assim, que as pessoas que são objeto da investigação têm plena capacidade de refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, interpretar a realidade social e criar conhecimento, o que lhes permite atuar sobre as estruturas sociais. Por meio do diálogo, todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seus contextos.

Desapareceu a idéia da modernidade tradicional baseada em que uns eram sujeitos e outros objetos da transformação, uns conscientizadores e outros conscientizados. A divisão sujeito-objeto foi substituída pelo diálogo, pela intersubjetividade (FLECHA, 1997, p. 91).

Assim, a credibilidade na investigação comunicativa crítica se assegura o quanto mais ampla se dê a participação dos atores que contribuem para universalizar o diálogo.

### **3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados**

A metodologia comunicativa crítica, brevemente descrita, atuou enquanto referência no desenvolvimento desta investigação. Embora o objetivo inicial fosse o de desenvolvê-la em plena consonância com o citado referencial teórico-metodológico, a complexidade dos procedimentos de coleta e análise dos dados, associados ao curto período de tempo para o desenvolvimento desta pesquisa, nos levaram ao entendimento de que não seria possível desenvolvê-la de forma integral. Optamos, por esta razão, pela adoção de algumas técnicas da metodologia comunicativa crítica neste estudo.

A investigação se deu fundamentada no diálogo entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, na busca de respostas às questões inicialmente levantadas. Desta forma, a intersubjetividade e a reflexão se mantiveram como marcas centrais. Evidencia-se, neste sentido, a consistência da metodologia comunicativa crítica com a teoria da aprendizagem dialógica, cujos pressupostos foram anteriormente apresentados.

Todas as etapas da investigação contaram com a participação ativa da comunidade escolar. Permanecemos em constante diálogo com gestores/as, professores/as, alunado, comunidade de entorno e familiares, processo este estabelecido sobretudo nos colegiados da escola, por meio do acompanhamento dos processos de tomada de decisão que ocorrem no Conselho de Escola e na Comissão Gestora<sup>7</sup> da unidade.

Tal procedimento se deu com o intuito de compreendermos qual o impacto de Comunidades de Aprendizagem em uma unidade escolar no que se refere à participação e aos conflitos lá existentes, destacando em especial os aspectos que facilitam e que dificultam a manifestação e resolução dos mesmos.

Para que isto fosse possível, delineamos os seguintes objetivos: a) Identificar e analisar as formas de conflito existentes na escola; b) Identificar e analisar os fatores que inibem e que potencializam a ocorrência de conflitos; c) Analisar os processos de tomada de decisão, identificando de que forma a participação e o diálogo igualitário interferem na geração ou inibição dos conflitos.

A investigação teve como fonte principal os dados obtidos por meios eminentemente qualitativos. Deste modo, utilizamos técnicas voltadas a um maior aprofundamento na relação pesquisadora/sujeitos. Visando ao alcance dos objetivos delimitados, estabelecemos os procedimentos de coleta de dados que abarcaram:

- ✓ Entrevistas em profundidade e relatos comunicativos, envolvendo a diretora da unidade, a assistente de direção, uma professora (que atua como coordenadora pedagógica há dois anos) e um familiar;
- ✓ Observações, desenvolvidas nas reuniões dos colegiados da escola.

As pessoas entrevistadas foram selecionadas visando maior diversificação possível, de modo a envolvermos tanto os profissionais da escola, em suas variadas funções,

---

<sup>7</sup> “A comissão gestora é responsável por gerenciar o projeto Comunidades de Aprendizagem. (...) [Nela] são feitos os relatos do que foi realizado pelas comissões de trabalho e discutidas formas de dinamização do trabalho na escola”. (BRAGA, 2007)

quanto representantes da comunidade e do entorno, propiciando que pudéssemos apreender como cada um deles entende os aspectos abordados nesta investigação, permitindo que cruzássemos as informações, buscando obter um conhecimento mais amplo das compreensões sobre a CA. Todos/as eles/as faziam parte de pelo menos um dos colegiados da unidade escolar.

O estudo de campo na Comunidade de Aprendizagem ocorreu no período de setembro de 2008 a dezembro de 2009. Participamos das reuniões da Comissão Gestora (quinzenais) e do Conselho de Escola (mensais). Durante alguns meses houve também uma inserção na EMEB na forma de ação voluntária, envolvendo a realização de atividades na secretaria da unidade, buscando, assim, conhecer melhor o contexto escolar e alcançando uma aproximação inicial com os sujeitos a serem entrevistados, estabelecendo com estes uma relação de confiança.

Os métodos de coleta de dados e de análise da informação utilizados, de orientação comunicativa, visaram à interação com as pessoas que compõem os colegiados e órgãos voltados aos processos de tomada de decisão na unidade, almejando conhecer de que maneira diálogo, participação e conflitos se faziam presentes, e de que forma a participação e o diálogo interferiam na manifestação dos conflitos, seja para a inibição ou ampliação dos mesmos.

As técnicas empregadas se caracterizaram por contar com a participação das pessoas pesquisadas em todas as suas etapas, desde a elaboração do roteiro da entrevista, por exemplo, até sua interpretação, recomendações e conclusões. Isso porque a metodologia comunicativa crítica entende que, através do diálogo, todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seu contexto. Assim, elas conhecem os objetivos do estudo, participam dele e sabem que os resultados a serem obtidos focam melhoria para todos e todas.

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora (FREIRE, p.132, 1980).

Além dos dados de ordem qualitativa, coletados por meio das entrevistas, relatos comunicativos e observações, utilizamos também dados quantitativos coletados por

outros integrantes da pesquisa envolvendo CA, que foram analisados e organizados por estes pesquisadores.

O processo de análise dos dados envolveu a busca de dois tipos de dimensões sempre presentes na realidade: dimensões que produzem exclusões ou obstáculos, ou seja, que se configuram enquanto barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e dimensões transformadoras, que mostram formas de superar estas barreiras. Em uma investigação comunicativa crítica, a presença destas dimensões configura um primeiro passo para a concretização de ações que superem os obstáculos existentes na realidade estudada. O objetivo central da investigação é buscar formas de superar as desigualdades sociais (GABASSA; MELLO, 2009).

Após a transcrição das entrevistas e relatos comunicativos, estes foram identificados com uma referência, exemplo: Entrevista 1 – E1. Em seguida foram determinadas, codificadas e agrupadas as unidades de análise (que podem ser parágrafos, frases ou palavras), tendo como referência a estrutura do quadro de análise.

De acordo com a metodologia comunicativa crítica, em um nível básico de análise, parte-se de uma categoria (consistindo em categorias de análise *sistema* e *mundo da vida*), cruzando-a com as dimensões transformadora e exclusora. Abaixo trazemos um exemplo de quadro de análise condizente com a metodologia comunicativa crítica.

	<u>Sistema</u>	<u>Mundo da vida</u>
<u>Dimensões</u> <u>exclutoras/obstáculos</u>	1	2
<u>Dimensões</u> <u>transformadoras</u>	3	4

Quadro 1: exemplo de nível básico de análise: categorias e dimensões. Fonte: Gómez et al., 2006, p.103

Neste estudo, no entanto, optamos por substituir as categorias *sistema* e *mundo da vida* pelas temáticas de interesse desta pesquisa, que apareceram nas entrevistas em profundidade e relatos comunicativos. Estas temáticas foram cruzadas com as dimensões transformadora e exclusora, dando origem aos quadros de análise que integram esta investigação.

### 3.2.1 Entrevistas em Profundidade e Relatos Comunicativos

Em consonância com a metodologia que trazemos como referencial neste estudo, o procedimento envolvendo entrevistas e relatos comunicativos se iniciou com a elaboração coletiva de um roteiro.

Assim como não é possível (...) elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação. (FREIRE, 1980, p.118)

De acordo com documento elaborado por investigadores/as do CREA (1995-1998), as entrevistas qualitativas em profundidade consistem em encontros com o/a participante, em lugares de seu cotidiano, para falar sobre aspectos deste cotidiano. As análises e compreensões vão sendo construídas em conjunto pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante, que conhece o tema e as intenções da investigação desde seu início. A entrevista, transcrita, é revisada pelo/a entrevistado/a e a análise dos dados é com ele/a discutida. Pesquisador/a e participante se comprometem com a compreensão do tema investigado. Já os relatos comunicativos da vida cotidiana objetivam à compreensão detalhada do mundo da vida e das interpretações que o sujeito faz de sua vida cotidiana, por meio de uma relação dialógica, sendo a função interpretativa partilhada entre participante e pesquisador/a. Por meio dos relatos, busca-se conhecer a maneira como as pessoas vivem, atuam e refletem sobre suas vidas e suas ações.

Como parte das entrevistas previstas nessa investigação também integram a pesquisa do eixo Gestão Escolar, circunscrito nas investigações sobre CA, o processo se iniciou com a elaboração das questões a serem utilizadas pelos pesquisadores do eixo, de acordo com o que achavam pertinente para alcançar os objetivos tanto do eixo de pesquisa quanto das pesquisas individuais que dele fazem parte. Após esta primeira elaboração, as questões foram apresentadas em ACIEPE<sup>8</sup> (Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão) para professores da rede municipal de ensino (das três escolas CA), diretores e coordenadores das escolas, estudantes da universidade e membros do NIASE. Por meio da intersubjetividade e do diálogo igualitário todas/os puderam se posicionar frente à primeira versão do roteiro, propiciando que questões fossem refutadas, ampliadas e/ou

---

<sup>8</sup> ACIEPE (sigla para “Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão”) é uma unidade de formação acadêmica, criada na UFSCar, que se distingue da tradicional disciplina, entre outros aspectos, por permitir a interlocução entre participantes internos e externos à universidade.

modificadas por meio de argumentos. Após alguns encontros chegamos à sua versão final e consensuada, que contou com duas questões iniciais, e quatro questões relacionadas a cada um dos eixos centrais da pesquisa: participação e convívio na diversidade.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se **na comunicação**, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecananicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 1980, p.118) (grifo nosso)

Esta pesquisa, especificamente, contou com a realização de quatro entrevistas, sendo elas: com a diretora e a assistente de direção da escola, com uma das professoras do quadro efetivo na unidade escolar (que atuava como coordenadora pedagógica há dois anos) e com um pai, integrante da Comissão Gestora. Nenhum aluno participou do procedimento de entrevistas em razão de localizarmos a total ausência destes, tanto do ensino fundamental quanto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Comissão Gestora (apenas no final do segundo semestre do ano de 2009, um aluno de EJA compareceu a duas reuniões). Já o Conselho de Escola conta com a participação de alunos de EJA, que também estão ali presentes enquanto pais, já que seus filhos estudam na mesma unidade de ensino. Contudo, estes não manifestaram interesse em participar das entrevistas, alegando desconhecem o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem na escola, já que suas atividades ainda não se iniciaram no período noturno. Assim, buscaremos obter as informações concernentes aos alunos por meio dos dados alcançados pela pesquisa quantitativa do eixo gestão escolar, que contou com a aplicação de um questionário especificamente voltado a eles. Os dados foram tabulados e constam na análise final desta pesquisa.

Após o fechamento do roteiro, a realização das entrevistas se deu de forma a obedecer alguns critérios metodológicos e também seguindo a disponibilidade dos/as entrevistados/as. As duas primeiras entrevistas (realizadas com a diretora e a assistente de direção) ocorreram entre os dias 20 e 26 de fevereiro de 2009 e foram realizadas por um dos professores coordenadores do eixo gestão escolar e orientador desta pesquisa. Foram agendadas previamente e realizadas na respectiva escola, por opção das entrevistadas, seguindo a orientação comunicativa crítica, que prevê que sua realização deve se dar em contexto natural para as pessoas participantes, de acordo com sua escolha (GÓMEZ *et al*, 2006). Cada entrevista teve, aproximadamente, duas horas de duração.

As duas entrevistas restantes se deram posteriormente: uma no início de julho de 2009 (com a professora, atualmente coordenadora pedagógica, mas que ainda estava em sala de aula no momento de transformação da unidade em CA) e última no início de agosto do mesmo ano (com um pai, integrante da Comissão Gestora), seguindo a disponibilidade dos entrevistados. Ambas foram agendadas com antecedência e realizadas pela pesquisadora responsável por esta investigação, na própria escola.

### **3.2.2 Observações e Observações Comunicativas**

A observação, ao se dar no ambiente da investigação, permite ao pesquisador presenciar o fenômeno em estudo de forma direta. O que diferencia a observação comunicativa (técnica qualitativa utilizada na metodologia comunicativa crítica), no entanto, é sua natureza participativa, que permite ao investigador aproximar-se de forma mais intensa das pessoas e grupos estudados, permitindo também que conheça a realidade social em que está implicado. Esta técnica tem por objetivo dispor de registros narrativos da forma mais exata e completa possível. Outro fator que a torna específica perante os demais tipos de observação é o fato de que sua interpretação também se dá de forma intersubjetiva. Há um diálogo antes da observação, em que são decididos os seus objetivos, e outro após a observação, em que se valida os resultados obtidos em um diálogo intersubjetivo. A observação deve ser realizada no local habitual onde se realiza a atividade (GÓMEZ *et al*, 2006).

Este instrumento de pesquisa busca a descrição, compreensão e análise de determinada situação em ação conjunta entre pesquisador/a e participantes. Após compartilharem e consensuarem qual o aspecto da realidade que será observado, fica o pesquisador responsável por fazer as anotações em diário de campo. Caso surja alguma dúvida neste processo, cabe ao/a investigador/a dialogar imediatamente com os participantes sobre o sentido da ação. Enquanto isso, sistematiza o visto e indica análises que lhe ocorrem. Ao final do tempo de observação (previamente combinado) o pesquisador faz a leitura da sistematização aos participantes, dialogando e consensuando análises e produzindo anotações das análises intersubjetivas. Partindo das sínteses anotadas em diário de campo, são construídos quadros com os elementos transformadores e excludores, retirados de temáticas das anotações. Como nas demais técnicas da metodologia comunicativa crítica, a análise final dos dados coletados é realizada intersubjetivamente entre pesquisador/a e participantes, buscando o consenso sobre a realidade investigada (GABASSA; MELLO, 2009).

As observações ocorreram no período de setembro de 2008 a dezembro de 2009, predominantemente nos ambientes voltados à participação na gestão da escola e processos de tomada de decisão (Conselho de Escola e Comissão Gestora). Ainda que buscassem atender aos pressupostos descritos para as observações comunicativas, pudemos constatar, ao final do período de sua realização, que os procedimentos desenvolvidos não corresponderam a todas as exigências apresentadas pela metodologia comunicativa crítica. Por esta razão, optamos por apresentar os dados obtidos como fruto de observação, e não observação comunicativa.

Embora tenham sido previamente consensuados os aspectos a serem observados na realidade estudada, apenas as anotações sobre o observado, efetuadas em diário de campo, foram socializadas com o grupo, e não suas análises. A pesquisadora, que atuava enquanto participante da comissão gestora, era responsável pela escrita das atas das reuniões. Ao término delas, após efetivar as anotações em diário de campo, executava a transcrição da ata, que era lida e consensuada com o grupo, servindo também de base para a elaboração da pauta da reunião posterior. Desta forma, se desenvolveu a socialização do que foi observado e anotado. As análises, entretanto, foram realizadas posteriormente e de forma individual pela investigadora, deixando de cumprir a grande característica da observação comunicativa, que consiste na análise intersubjetiva dos dados.

Embora não possamos identificar as observações desenvolvidas como observações comunicativas, os dados por meio delas coletados e análises realizadas serão também apresentadas. Foram realizadas, ao todo, 20 (vinte) observações envolvendo as reuniões da comissão gestora da unidade, que se reuniu quinzenalmente ao longo do período descrito. Os dados obtidos por meio destas observações deram origem a quadros em que as temáticas retiradas das anotações das observações foram apresentadas como elementos transformadores e excludores. Realizamos, também, quatro observações no espaço do Conselho de Escola. Estes dados, porém, não serão apresentados já que, por conta da dinâmica das reuniões, sequer as anotações realizadas em diário de campo foram socializadas com o grupo observado.

### **3.3 Análise e organização dos dados**

Após a realização das entrevistas em profundidade com gestoras, professora e familiar e da transcrição das mesmas, iniciamos o processo de análise e organização dos dados, tendo como foco central os conflitos existentes na escola (CA), suas formas de



ocorrência e o papel da tomada de decisão, do diálogo e da participação na geração e resolução de conflitos.

A partir da leitura exaustiva das entrevistas, buscamos analisar as informações obtidas, podendo compará-las com aquelas alcançadas nas pesquisas complementares dentro do eixo Gestão Escolar (pesquisa quantitativa), possibilitando a triangulação dos dados para sua maior validação. Assim, estas foram analisadas em vários momentos e em diferentes âmbitos: inicialmente pela pesquisadora de forma individual, e posteriormente em interação com o orientador; em interação com os participantes da pesquisa (gestoras, professora e familiar), para a averiguação do entendimento efetuado pela pesquisadora nos diversos momentos da entrevista em profundidade, dialogando sobre seu conteúdo, com vistas a uma interpretação comum.

A articulação entre as diversas etapas e modalidades da pesquisa e entre os vários agentes envolvidos se fez essencial para o alcance dos seus objetivos, devido ao caráter complexo da realidade pesquisada. Assim, todas as atividades de análise dos dados passaram por vários olhares e discussões antes que se definissem as formulações que melhor expressam a realidade em estudo.

Alguns destaques são importantes para justificar os procedimentos adotados. Um deles tem a ver com a busca do consenso na interpretação dos dados entre a equipe de pesquisadores/as e entre esta e os/as entrevistados/as.

Aqueles que investigam podem ter percepções ou idéias pré-concebidas sobre a realidade dos sujeitos que estão investigando, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes (...) Interessa recordar que existe uma diferença chave na metodologia comunicativa crítica: representantes dos coletivos investigados também participam na interpretação dos resultados e conclusões da análise. (GÓMEZ *et al*, 2006, p.94)

Levando-se em conta estes pressupostos, a pesquisadora, ao analisar as entrevistas, organizou um quadro-síntese<sup>9</sup> onde constavam as temáticas de análise a serem utilizadas e os trechos das entrevistas a elas relacionados. Estas temáticas englobaram assuntos como participação, conflitos, além do convívio na diversidade. Em cada uma delas selecionamos excertos que representavam as dimensões exclusoras (que fazem referência às

---

<sup>9</sup> Este quadro-síntese deu origem a dez quadros, contendo as temáticas centrais relacionadas a este estudo, que serão apresentadas no quarto capítulo deste trabalho. Os quadros completos encontram-se em apêndice (consultar apêndice 1 a 10).

barreiras que impedem a transformação) e as dimensões transformadoras (que mostram as formas de transformar tais barreiras).

Com o intuito de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, utilizamos siglas para identificar cada uma das falas apresentadas. Assim sendo, manteremos na apresentação dos dados a identificação utilizada no momento de análise. No quadro a seguir apresentamos as siglas utilizadas, que trazem a identificação de quem é o entrevistado, precedida da modalidade de coleta de dados (entrevista) e do número da entrevista em que a fala destacada se localiza (Ex: E1P = Entrevista 1, Professor).

Quadro 2 - Siglas de identificação dos entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Sigla de identificação</b>
Assistente de Direção	E1AD
Coordenadora Pedagógica	E1C
Diretora	E1D
Familiar	E1F

### **3.4 Devolução e reformulação dos dados**

Após a categorização dos dados, entramos em contato com as entrevistadas e o entrevistado para agendarmos uma nova conversa, com o objetivo de buscar o consenso relativo às interpretações dos dados, às temáticas eleitas como fundamentais e à classificação das mesmas como exclusora ou transformadora. As conversas foram todas individuais. Cada interação durou em torno de duas horas, e a partir do quadro-síntese foram direcionadas a cada uma das temáticas elencadas, observando sempre as duas dimensões (exclusora e transformadora). Este foi um processo de grande riqueza, pois, no diálogo, surgiram outros dados importantes, que foram devidamente registrados. Foi possível refletir sobre o andamento de CA na escola, seus avanços e suas fragilidades, reflexões mais sistematizadas a respeito da história da unidade escolar, características da população do entorno, participação dos funcionários da escola e pessoas da comunidade etc. A partir dos quadros-sínteses foi realizado um agrupamento num único quadro para identificação das dimensões exclusoras e transformadoras e das temáticas, chegando-se, assim, aos resultados das análises.

#### **4. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO: VISÕES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO, DOS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO E DOS CONFLITOS**

*“Gosto de ser gente, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível.”*

Paulo Freire

Neste capítulo apresentaremos o entendimento das pessoas que compõem a comunidade escolar acerca de como se dá a participação de voluntários/as, familiares e comunidade de entorno, professores/as, alunos/as e gestoras nas atividades existentes em Comunidades de Aprendizagem e nos processos de tomada de decisão, e de que forma esta participação e o diálogo igualitário, inerente às relações em CA, têm interferido na geração ou inibição dos conflitos na unidade e nos processos decisórios.

As temáticas presentes nas entrevistas foram agrupadas e analisadas segundo os aspectos transformadores e excludores. Abordaremos separadamente, assim, a participação de cada grupo existente na CA, a participação de todos/as junto aos colegiados e processos de tomada de decisão, o papel do diálogo em todos estes âmbitos e a ocorrência de conflitos.

De forma introdutória, apresentaremos algumas considerações dos entrevistados sobre a adesão da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) à proposta de CA, sobre a escola e o bairro em que se encontra, identificando melhor suas características e as de seu entorno. Na sequência, apresentaremos os dados obtidos por meio das observações, descrevendo a dinâmica de funcionamento da Comissão gestora, e apresentando as temáticas nela abordadas ao longo das vinte reuniões acompanhadas no período de outubro de 2008 a novembro de 2009. Posteriormente, daremos início à análise das temáticas destacadas a partir da análise das entrevistas em profundidade. São elas: Participação dos/as professores/as; Participação dos familiares e da comunidade de entorno; Participação dos/as alunos/as; Participação dos/as voluntários/as; Participação das gestoras; Participação nos colegiados (Conselho de Escola e Comissão Gestora) e nos processos de tomada de decisão; Processos dialógicos de tomada de decisão e o sistema municipal de ensino; Conflitos e processos de tomada de decisão; Diálogo e conflitos; Coordenação das ações.

#### **4.1 A livre adesão à proposta de Comunidades de Aprendizagem**

Comunidades de Aprendizagem é uma proposta apresentada a toda comunidade escolar e aos familiares dos alunos, e que pode ou não ser aceita, de acordo com o desejo dos vários segmentos (equipe gestora, professores, alunos e seus familiares). Com isso, preserva-se não só a autonomia da escola, mas acredita-se na capacidade das pessoas de decidirem com base na realidade que conhecem melhor do que ninguém. A perspectiva de trabalho coletivo de CA vai se enraizando aos poucos, na medida em que as pessoas vão se convencendo de que é possível o diálogo igualitário, o que é feito pela própria escola, conferindo-lhes o sentimento de autoria. Assim, a escola não se vê como executora de algo que lhe fora imposto.

#### **4.2 O bairro, a escola e a comunidade de entorno**

Três escolas se constituem hoje Comunidades de Aprendizagem no município de São Carlos/SP. A primeira delas aprovou seu início de forma unânime, em março de 2003, tornando-se a primeira CA no Brasil. Outras duas escolas, posteriormente, manifestaram interesse em conhecer sua proposta de forma profícua, passando também a integrar CA, respectivamente nos anos de 2005 e 2006.

Dentre estas três unidades de ensino, optamos pelo estudo da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Clarice Lispector”<sup>10</sup>, última a se converter em Comunidades de Aprendizagem (2006), localizada em um bairro de periferia urbana que se formou em torno da T (indústria multinacional, fabricante de compressores herméticos). O bairro, um dos mais antigos da cidade e habitado majoritariamente por operários, se localiza na zona norte de São Carlos e permanecia, até o ano 2009 (ano de finalização desta pesquisa), separado do restante da cidade por rodovia estadual, possuindo uma única via de acesso. Por esta razão, o bairro apresentava carência de alguns serviços, como farmácias, bancos, lotéricas ou correios: “Pro bairro, não tem nada. Se você ficar doente aqui você vai lá no centro, porque não tem farmácia [...]. A gente precisaria ter uma farmácia, ter um farmacêutico [...]. Mas uma farmácia não tem, não tem uma agência do correio, não tem um caixa eletrônico que fosse.” (E1AD).

No ano de 2008, o prédio da EMEB continha 13 salas de aula, uma sala de professores, um sanitário feminino e outro masculino para funcionários, uma diretoria, uma secretaria, um almoxarifado, um banheiro feminino e outro masculino para alunos/as, um

---

<sup>10</sup> O nome da escola é fictício, visando garantir o sigilo das fontes de informação.

refeitório, uma cozinha, um pátio interno, uma quadra de esportes, um espaço ao ar livre. Ligada à EMEB encontrava-se a “Escola do Futuro”, um projeto da prefeitura Municipal que envolve uma biblioteca comunitária, uma sala de informática e uma sala de vídeo e recursos audiovisuais.

Neste mesmo ano, a escola atendia a 927 alunos/as, distribuídos em três períodos: 398 em turno matutino, 374 em turno vespertino e 155 alunos em período noturno, estudantes de EJA. A escola contava com uma diretora, uma assistente de direção, duas coordenadoras pedagógicas para as séries iniciais do ensino fundamental, um coordenador para as séries finais do ensino fundamental e uma coordenadora de EJA. Dispunha também de 17 professoras responsáveis pelas turmas das séries iniciais, 34 professores e professoras nas séries finais do ensino fundamental e 10 professores e professoras na Educação de Jovens e Adultos. Além destes, contou com 11 funcionários/as, sendo 3 de secretaria, 3 inspetores e 5 merendeiras.

Como critério para a escolha da unidade em que se deu este estudo, utilizamos a maior demanda atendida por esta CA, que recebe alunos desde o primeiro ano até a oitava série do Ensino Fundamental (equivalente ao nono ano, de acordo com a nova proposta para o Ensino Fundamental), o que culmina em uma maior quantidade também de professores, funcionários e familiares envolvidos.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, realizamos no período de setembro/2008 a dezembro/2009 o acompanhamento do processo de realização da proposta de CA na escola. Após contato com a equipe de gestão, apresentamos a proposta de estudo a todos os âmbitos onde se dariam as observações comunicativas e entrevistas. Com a obtenção do consentimento dos participantes quanto aos procedimentos e a metodologia adotada, demos início à coleta de dados.

Prevíamos, em um primeiro momento, que estas observações se dariam no Conselho de Escola, na Comissão Gestora e nas Comissões Mistas<sup>11</sup>. Entretanto, ao conhecermos melhor o funcionamento de Comunidades de Aprendizagem na unidade, percebemos que a mesma não contava com nenhuma Comissão Mista em funcionamento. A ausência desta comissão se deu por conta da dificuldade inicial de encontrar pessoas com disponibilidade para compô-la. Por esta razão, a escola optou por concentrar a participação dos sujeitos na Comissão Gestora, de modo que o mesmo grupo responsável pela tomada de

---

<sup>11</sup> As comissões mistas são compostas por familiares, professorado, voluntariado etc., e são responsáveis por desenvolver o plano de ação resultante da priorização dos sonhos da escola. “Tais comissões demonstram a possibilidade de se efetuar a aprendizagem dialógica entre todos os seus implicados”. (BRAGA, p.56, 2007)

decisões sobre os encaminhamentos a serem feitos na CA, fosse também responsável por sua efetivação prática. Desta forma, restringimos o acompanhamento à Comissão Gestora e ao Conselho de Escola.

O Conselho de Escola da unidade, durante o período de observação, se reuniu mensalmente, contando com a participação da diretora, de professoras do período noturno (Professoras PIII/Educação de Jovens e Adultos – EJA), de funcionários/as, pais e/ou responsáveis e, como presidente do Conselho, com professora do período vespertino (PII), que recebe alunos de primeiro ano à quarta série (já que a escola encontra-se em momento de transição, do sistema de oito anos para o de nove anos, no ensino fundamental). Tanto no ano de 2008 quanto no ano de 2009, a despeito da troca de presidência do Conselho, se mantiveram na função professoras PII.

Já a Comissão Gestora se reuniu quinzenalmente, se mantendo aberta à participação de todos aqueles que manifestaram interesse em acompanhar e participar da gestão. Contou, nos anos acompanhados, com a participação de gestoras da unidade, de professores/as e pais, de representantes da associação de moradores, de assistente social de uma empresa multinacional presente no bairro (T) e de representantes da Unidade de Saúde da Família (USF), além da gestora comunitária, responsável pelo desenvolvimento do projeto municipal “Escola Nossa”, aos finais de semana. A EMEB “Clarice Lispector” é a única escola do bairro, além da escola de educação infantil, e oferece os nove anos do Ensino Fundamental regular, em período diurno, e o 2º termo da Educação de Jovens e Adultos/EJA, no período noturno.

A comunidade de seu entorno, nos últimos dois anos, principalmente em 2009, vem se organizando para a constituição de uma Associação de Bairro. A escola, articulada nesse movimento, tem servido de espaço de encontro dos moradores: “Então está assim, tem representantes do Conselho de Escola e também da comunidade que também estão articulados com o O.P. [Orçamento Participativo]” (E1D). As reuniões do Conselho de Escola e da Comissão Gestora têm possibilitado discussões e encaminhamentos relacionados ao bairro, o que favorece uma boa articulação entre escola e comunidade.

### **4.3 Os processos de tomada de decisão na Comissão Gestora: observações**

Foram acompanhadas, no decorrer desta pesquisa, 20 (vinte) reuniões da Comissão Gestora, entre os meses de outubro de 2008 e novembro de 2009. Neste período, as reuniões ocorreram quinzenalmente, às quartas-feiras pela manhã (entre 08h30min e

09h30min), com uma hora de duração. Dentre as observações realizadas, 4 (quatro) se deram no ano de 2008.

No referido ano, a comissão era composta por: assistente de direção da unidade, uma das coordenadoras pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental, o coordenador pedagógico das séries finais do ensino fundamental, uma professora das séries iniciais, um familiar, uma gestora comunitária (responsável pelo projeto Municipal “Escola Nossa”), duas estudantes de mestrado, membros do NIASE (dentre elas a investigadora responsável por este estudo), uma estudante de graduação em pedagogia, membro do NIASE e voluntária na biblioteca tutorada, uma estudante de graduação em ciências sociais, membro do NIASE e voluntária na biblioteca tutorada, e dois representantes da Unidade de Saúde da Família/USF (sendo um farmacêutico residente e uma agente comunitária). A convite do grupo, outras pessoas também estiveram presentes em reuniões pontuais, como foi o caso da assistente social da T (multinacional fabricante de compressores), que não compareceu às demais reuniões da comissão no ano em decorrência de outros compromissos já firmados para o mesmo dia e horário.

As reuniões eram conduzidas por um dos componentes da comissão, normalmente a coordenadora das séries iniciais ou algum membro do NIASE. Após a leitura da ata da reunião anterior, a pauta era elaborada, optando sempre por retomar os assuntos que ficaram pendentes da última reunião, acrescentando as sugestões do grupo. Todos opinavam igualmente na elaboração da pauta e sugeriam a melhor ordenação para a abordagem dos diversos temas, elegendo as prioridades. A sequência das falas dos participantes era determinada pela ordem de inscrição: sempre que queriam fazer uso da palavra, os membros da Comissão Gestora manifestavam, por um gesto, tal desejo ao responsável pela condução da reunião. Este anotava os nomes e a ordem das inscrições. A prioridade era dada sempre àqueles que ainda não haviam falado durante a reunião em andamento.

Aparentemente, todos/as já estavam amplamente habituados a esta dinâmica de funcionamento, prevalecendo sempre o respeito às falas e às opiniões dos diversos integrantes. Sempre que um novo participante comparecia à reunião, a dinâmica utilizada era exposta e todos/as os/as integrantes se apresentavam, acolhendo o novo membro.

Ao longo destas quatro reuniões, muitas foram as temáticas que compuseram a pauta da Comissão Gestora, sendo elas apresentadas no quadro abaixo. Nos campos *dimensão transformadora* e *dimensão exclusora*, apresentamos a abordagem dada a estas temáticas. Aqueles aspectos transformadores ou excludores que foram abordados em mais de uma

ocasião trazem, entre colchetes, a demarcação da quantidade de reuniões em que esteve presente, exemplo: [3] - três reuniões abordaram tal aspecto da temática no período.

Quadro 3: Temáticas abordadas na Comissão Gestora no ano de 2008.

<b>Encaminhamento de ações da escola</b>		
<b>Temática</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
Escola Nossa	- Divulgação das oficinas	
Parceria EMEB/USF	- Teatro sobre “higiene” para alunos/as	
II Encontro de Comunidades de Aprendizagem	- Organização e divulgação	
<b>Sonhos da Escola e da Comunidade</b>		
<b>Temática</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
Associação dos moradores do bairro	- organização da associação e registro em cartório [2]	
Instalação de posto policial no bairro	- Encaminhamento de ofício à prefeitura, assinado pelo Conselho de Escola.	
Abertura de farmácia no bairro	- Elaboração de ofício, em nome da escola e da T (indústria multinacional, fabricante de compressores) [2] - Entrega do ofício a uma rede de farmácias.	
Ensino Médio na Escola (demanda dos pais)	- Contato da direção da EMEB com a SME, verificando tal possibilidade. - Circulação de abaixo assinado, elaborado pelos pais, pelo bairro, a ser enviado para a SME. [2]	- Negativa da prefeitura quanto ao Ensino Médio na EMEB, já que este é responsabilidade do estado.

Em nossas análises, pudemos observar que dois foram os eixos principais sobre os quais se desenvolveram os assuntos tratados na Comissão Gestora: o *encaminhamento de ações da escola*, fossem elas referentes às atividades de Comunidades de Aprendizagem que ocorriam na unidade ou ao desenvolvimento de parcerias (com a USF, a SME ou a maior indústria presente no bairro, por exemplo), e *os sonhos da escola e da comunidade*, que eram retomados a cada reunião, sendo alvo de novos encaminhamentos que visavam à sua realização. Voltada à dinamização do trabalho na escola e à melhoria da estrutura do bairro, as ações da Comissão Gestora almejam à transformação, fruto da ação dos próprios sujeitos que residem na comunidade e dos profissionais que fazem parte da escola e que compõe a comissão.

Assim, pudemos observar que os *encaminhamentos de ações da escola* deram origem a três temáticas diferentes, que foram abordadas apenas uma vez cada. Já as temáticas relacionadas aos *sonhos da escola e da comunidade* deram origem a quatro diferentes temáticas, muitas delas abordadas por mais de uma vez, totalizando nove abordagens. Em pauta esteve a associação de moradores do bairro, que tentava se organizar enquanto



importante elemento na mobilização dos moradores e como instrumento de reivindicação junto aos órgãos instituídos - como SME ou polícia militar; a segurança do bairro e a ampliação da estrutura comercial e de serviços, que consistiam nas prioridades entre os sonhos da comunidade neste momento. Segundo relatos dos componentes da comissão, o bairro não contava com nenhuma farmácia, agência dos correios, posto policial ou casa lotérica, entre outros.

A oferta de ensino médio na unidade escolar era outro grande sonho dos familiares. Por ser esta a única escola do bairro até o momento de realização desta pesquisa, e contemplando apenas o ensino fundamental, os/as estudantes, ao terminarem a oitava série, tinham que se deslocar até escolas mais próximas ao centro da cidade para seguirem os estudos. Pertencendo a EMEB “Clarisse Lispector” ao sistema municipal de ensino, e consistindo o ensino médio, de acordo com a Lei 9.394/96, em incumbência do sistema estadual, pais e escola viam sérias dificuldades para que este sonho se realizasse, mas, nem por isso, deixaram de esgotar todas as possibilidades nesta busca, envolvendo um abaixo-assinado elaborado, divulgado e assinado pelos pais, que foi encaminhado à SME no início do ano de 2009.

No período de março a novembro do ano de 2009, 16 (dezesesseis) reuniões foram acompanhadas. Pequenas alterações ocorreram na composição da Comissão Gestora, permanecendo em sua formação: a assistente de direção da unidade<sup>12</sup>, a coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental, o coordenador pedagógico das séries finais do ensino fundamental, o familiar, a investigadora responsável por esta pesquisa, os dois representantes da Unidade de Saúde da Família/USF (farmacêutico residente e agente comunitária) e uma gestora comunitária. Uma estudante de mestrado, membro do NIASE, e uma estudante de pedagogia, membro do NIASE e voluntária na biblioteca tutorada, que participaram da Comissão Gestora no ano de 2008, permaneceram ao longo do primeiro semestre de 2009, deixando-a no segundo semestre em função de novos compromissos assumidos para este dia e horário (trabalho e disciplinas obrigatórias do curso de graduação, respectivamente). Neste ano, a comissão já não contava com a participação de nenhum representante de professores/as.

A despeito da diminuição do número de pessoas que compunham o grupo fixo de trabalho entre os anos 2008 e 2009 e ao longo deste último ano, a comissão contou com a

---

<sup>12</sup> A assistente de direção da EMEB foi conduzida à função de diretora no decorrer do segundo semestre do ano de 2009, em função do pedido de demissão da então gestora, que o fez após ser contratada como docente em uma universidade federal. Mesmo na função de diretora, permaneceu integrando a Comissão Gestora durante todo o ano.

participação de um maior número de convidados, que integraram reuniões pontuais, voltadas a assuntos específicos, somando forças para a concretização de alguns sonhos da escola e da comunidade. Assim, estiveram presentes: a assistente social da T (indústria fabricante de compressores), em uma reunião; representantes da associação de moradores do bairro (que estava em processo de organização e consolidação), em três reuniões; a assistente parlamentar de um dos vereadores da cidade, em duas reuniões; e também o vereador por ela representado, em uma reunião. Um segundo pai iniciou sua participação na comissão, estando presente em três reuniões no decorrer do ano. Também um aluno de EJA e membro do Conselho de Escola compareceu a duas reuniões no final do segundo semestre de 2009. Constatamos, desta forma, que a Comissão Gestora vinha conquistando progressivamente um maior número de parceiros e se fortalecendo junto à comunidade local, a poderes públicos e empresas privadas.

Por meio da análise das informações anotadas em diário de campo, pudemos, mais uma vez, constatar a presença dos dois grandes eixos nas temáticas abordadas na Comissão Gestora: *encaminhamento de ações da escola* (envolvendo as parcerias e projetos da escola, além dos encaminhamentos necessários ao desenvolvimento das atividades de CA: biblioteca tutorada, tertúlia literária dialógica e grupos interativos) e *sonhos da escola e da comunidade*, como apresentamos no quadro:

Quadro 4: Temáticas abordadas na Comissão Gestora no ano de 2009.

<b>Encaminhamento de ações da escola</b>		
<b>Temática</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusiva</b>
Parceria T (indústria multinacional, fabricante de compressores)/SME	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T emprestaria clube da empresa para atividades do projeto “Escola Nossa” e a SME ofereceria palestras e cursos do “Escola Nossa” aos funcionários da T.</li> <li>- Início das atividades do projeto “Escola Nossa” no clube da T.</li> </ul>	
Projeto “Escola Nossa”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação das atividades oferecidas na EMEB.</li> <li>- Universidade realizaria trabalhos no projeto “Escola Nossa” com as crianças.</li> </ul>	
Parceria EMEB/USF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada das atividades da parceria com levantamento junto aos/às professores/as de demandas de temáticas a serem trabalhadas pela USF com os alunos [2]</li> <li>- Oferecimento de terapia comunitária pela USF. Divulgação feita também pela escola.</li> <li>- Reunião dos profissionais da USF com os profissionais da escola para realizar esclarecimentos sobre seu funcionamento, casos que devem ser a ela encaminhados e os papéis de</li> </ul>	- Adiamento do início da terapia comunitária devido à mudança no quadro de funcionários da USF. [2]

	<p>cada uma (escola e USF). [2]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento pela USF de demanda da escola, com palestra sobre sexualidade com alunos de quartos anos.</li> <li>- Continuação das palestras sobre sexualidade.</li> </ul>	
Formação dos professores recém-chegados em C.A.	- Oficinas oferecidas nos HTPCs.	
Biblioteca Tutorada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada das atividades no ano.</li> <li>- Formação de novos voluntários.</li> <li>- Mudança de dia.</li> <li>- Novos voluntários, alunos da EMEB.</li> </ul>	- Falta de funcionários para que a Biblioteca Tutorada, que estava acontecendo em sala de aula, passasse a ocorrer no espaço da biblioteca.
Tertúlia Literária Dialógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início da tertúlia de 5º a 8º série. [2]</li> <li>- Tentativa de levar a Tertúlia Literária Dialógica também para EJA.</li> </ul>	
Relação EMEB/SME	- Solicitação de representante da SME nas reuniões da Comissão Gestora. [2]	
<b>Sonhos da Escola e da Comunidade</b>		
<b>Temáticas</b>	<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
Abertura de farmácia no bairro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aguardando retorno do ofício enviado a uma rede de farmácias.</li> <li>- Elaboração de novo ofício, assinado pelo Conselho de Escola, associação de moradores do bairro, USF e NIASE, e mapeamento do bairro para subsidiar proposta (ofício encaminhado a diversas redes de farmácias) [2]</li> <li>- Uma das redes de farmácias estudava a proposta de abertura de filial no bairro.</li> <li>- Escola solicitaria posto policial no bairro para viabilizar abertura de farmácia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de interesse manifesto por duas redes de farmácias.</li> <li>- Ausência de policiamento (posto policial) no bairro adiou abertura de filial de rede de farmácia que apresentou interesse, já que esta deseja também instalar caixas eletrônicos na unidade e precisaria de maior segurança.</li> </ul>
Ações Pedagógicas: Voluntários/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início e andamento de turmas de informática para os familiares. [3]</li> <li>- Início das aulas de espanhol para os/as alunos/as.</li> <li>- Nova divulgação para busca de voluntários/as.</li> <li>- Dois novos horários de reforço para os quartos anos. [2]</li> <li>- Divulgação das aulas de informática.</li> <li>- Novos/as voluntários/as para Biblioteca Tutorada.</li> <li>- Início de aulas de violão.</li> <li>- Busca de novos/as voluntários/as para Biblioteca Tutorada e Grupos Interativos entre os/as alunos/as da escola.</li> <li>- Novos/as interessados/as em fazer o curso de informática básica e depois se tornarem monitores.</li> </ul>	<p>Falta de voluntários/as para aulas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- Informática [2]</li> <li>- Grupos Interativos e Biblioteca Tutorada. [2]</li> <li>- Grupos Interativos não ocorriam por falta de voluntários/as. [2]</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início dos Grupos Interativos em duas salas graças ao aparecimento de novos/as voluntários/as.</li> <li>- Novos/as voluntários/as de universidade para aulas de inglês (enquanto fazem estágio, realizam sonho da escola).</li> </ul>	
Mudanças nas linhas de ônibus do bairro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de abaixo-assinado pela associação de moradores do bairro visando deslocamento de pontos de ônibus e regularização de horários [2]</li> </ul>	- ausência de retorno do ofício enviado.
EMEB/Associação de moradores do bairro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões da associação começariam a ocorrer na escola.</li> <li>- Reunião do Orçamento Participativo da prefeitura realizada na escola. [2]</li> <li>- Conquistas do Orçamento Participativo para o bairro. [2]</li> <li>- Busca de aproximação entre a associação e a Comissão Gestora para fortalecimento mútuo.</li> </ul>	
Maior presença de familiares na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de novo convite para familiares e comunidade.</li> </ul>	
Ensino Médio na Escola (demanda dos pais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãe iniciou movimento no bairro para buscar apoio para início do Ensino Médio na escola, solicitado junto à SME.</li> </ul>	
Infra-estrutura da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas cortinas nas salas.</li> <li>- Pintura da escola realizada.</li> <li>Requisições feitas à SME:</li> <li>- Lousas novas para duas salas.</li> <li>- Encaminhamentos: instalação elétrica deveria ser refeita (escola faria orçamento e encaminharia ao legislativo para que se iniciasse) [2].</li> <li>- Engenheiro do SAAE viria à escola na tentativa de fazer troca imediata da caixa d'água da escola.</li> <li>- Troca da caixa d'água estava em processo de licitação.</li> <li>- Escola foi atendida na demanda de troca da instalação elétrica.</li> </ul>	- Necessidade de reforma dos banheiros feminino e masculino dos alunos, que se encontravam inadequados para o uso.

Como pudemos constatar, assuntos relacionados aos *encaminhamentos de ações da escola* deram origem a sete temáticas diversas. Algumas destas temáticas foram abordadas de diferentes maneiras, em diferentes momentos, originando dezenove formas de abordagem. Como algumas destas abordagens compuseram a pauta em mais de uma reunião, conforme o quadro acima, localizamos vinte e quatro momentos em que encaminhamentos ligados a ações da escola estiveram presentes nas reuniões da Comissão Gestora.

Os assuntos relacionados aos *sonhos da escola e da comunidade* originaram também sete temáticas, que foram abordadas de trinta e oito maneiras diversas. Se levarmos em conta a reincidência de algumas abordagens dadas a temáticas relacionadas aos sonhos,

localizamos quarenta e nove momentos em que consistiram em pauta no decorrer das dezesseis reuniões da Comissão Gestora acompanhadas em 2009. Embora a temática que envolve a articulação entre a EMEB e a associação de moradores do bairro não tenha sido localizada na seleção de prioridades dos sonhos da escola, ela permaneceu fortemente manifesta em variados momentos e reuniões, expressando um desejo constante tanto da escola quanto dos representantes da associação, que compareciam cada vez mais à comissão.

Desta maneira, verificamos facilmente a prioridade dada nas reuniões da Comissão Gestora para que a escola sonhada no momento de implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem se tornasse, da forma mais ampla e rápida possível, a escola de que faziam uso as comunidades escolar e de entorno. Melhorias relacionadas à estrutura do bairro, infra-estrutura da escola e atendimento das demandas dos pais quanto às modalidades de ensino e cursos para alunos/as e familiares consistiam nas linhas para as quais eram canalizados os maiores esforços do grupo.

Não obstante, a participação dos membros da comissão não se restringia à decisão dos melhores encaminhamentos a serem dados às demandas da comunidade usuária e dos profissionais da escola. As ações a serem realizadas para a viabilização destas demandas também eram por estes membros postas em prática. Assim, a cada reunião seus participantes assumiam espontaneamente a responsabilidade de encaminhar alguma das decisões ali tomadas: elaboração de abaixo assinado e sua divulgação pelo bairro, elaboração de ofício, encaminhamento de ofício a órgãos ou instituições públicas ou privadas, contato com a Secretaria Municipal de Educação, contato com os departamentos das universidades da cidade para divulgação de convite a voluntários/as, elaboração de cartazes para a divulgação de cursos, a serem fixados na escola e no bairro etc. Na reunião seguinte, cada membro trazia para o grupo o retorno da ação pela qual ficou responsável, os frutos obtidos e, juntos/as, decidiam por novo encaminhamento, quando necessário.

Fazia-se notória, pela dinâmica já adotada pelas pessoas que participavam do entendimento na Comissão Gestora, a busca do consenso como fator de coordenação da ação, assim como a presença da racionalidade comunicativa, manifesta por meio dos procedimentos estabelecidos pelo uso da argumentação. O consenso, nestas reuniões, se mostrou fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa entre os sujeitos, atuando como critério de validação do pensar e do agir.

Pudemos notar também a simetria na distribuição do direito a utilização dos atos de fala, assegurando o postulado da *igualdade comunicativa* (por meio da igualdade garantida a todos os participantes do discurso argumentativo de chance de utilizar atos de fala

comunicativos), o postulado da *igualdade de fala* (garantindo a todos os participantes do discurso a mesma chance de interpretar, realizar asserções e recomendações, explicações e problematizações de pretensões de validade), o postulado da *veracidade* (condicionando todos/as os/as participantes no discurso à mesma chance de expressar ideias, sentimentos e intenções pessoais) e o postulado da *correção normativa* (condicionando a todos/as agentes do discurso a mesma chance de empregar atos de fala regulativos, mandando, opondo-se, permitindo, proibindo, fazendo e retirando promessas) (GOMES, 2007).

O uso da *palavra*, pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma, era estendido a todos/as os membros deste âmbito de tomada de decisão voltado à gestão por meio da participação de forma igualitária. Propiciava-se, assim, que não somente familiares e profissionais da escola pudessem problematizar suas relações com o mundo, mas também voluntários/as, moradores/as do bairro, representantes de indústrias nele localizadas, comerciantes e demais representantes da comunidade, pudessem somar forças e juntos refletirem, reivindicarem, exigirem, posicionarem-se, agirem e transformarem. Garantia-se, desta forma, que a Comissão Gestora não consistisse em mais um órgão burocrático vinculado ao sistema, mas em manifestação do mundo da vida que busca a reconquista de seu espaço.

#### 4.4 Participação dos/as professores/as

A adesão dos professores a Comunidades de Aprendizagem se dá de forma livre e espontânea. Caso não desejem desenvolver atividades relacionadas a CA em sala de aula, mesmo atuando na escola, dispõem de total liberdade. A conquista dos professores pela proposta de CA e o aumento da participação ocorre, por esta razão, de forma gradativa.

Quadro 5 - Participação dos/as professores/as<sup>13</sup>

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<b>E1C-</b> Aceitação da proposta de Comunidades de Aprendizagem pela maioria dos professores da unidade.	<b>E1D-</b> Dificuldade em afirmar que a escola era uma Comunidade de Aprendizagem, já que apenas no período vespertino (séries iniciais) a proposta era efetivamente desenvolvida (no início de 2009).
<b>E1C-</b> Proposta de CA se desenvolveu mais nas séries iniciais do ensino fundamental no início (2006). Em 2009 começou a ser desenvolvida entre quinta e oitava série.	<b>E1AD-</b> Alguns/mas professores/as não aceitavam a proposta de Comunidades de Aprendizagem, sempre apresentando obstáculos para seu desenvolvimento.
<b>E1D-</b> Boa adesão e envolvimento dos/as professores/as de primeiro ano a quarta série com CA no ano de 2008.	<b>E1D-</b> Professores/as PIII e de EJA apresentaram resistência às atividades de CA por não aceitarem a presença de voluntários/as na sala de aula.
<b>E1AD-</b> Professores/as com maior interesse e	

<sup>13</sup> Os quadros apresentados neste capítulo trazem apenas a síntese das ideias explícitas nas falas dos entrevistados, com o intuito de evitar que as informações utilizadas nas análises se tornem exaustivas e repetitivas. Todos os quadros completos que serviram de base para a elaboração das análises apresentadas, contendo os recortes das falas dos entrevistados, encontram-se no apêndice deste trabalho (apêndices 1 a 10).

<p>motivação sobre CA em 2008 (após o II Encontro de Comunidades de Aprendizagem), buscando a ACIEPE e aceitando os pais na escola.</p> <p><b>E1A-</b> Professores/as adoraram o II Encontro de Comunidades de Aprendizagem.</p> <p><b>E1C-</b> Professores/as de quinta a oitava série apresentavam maior interesse sobre CA em 2009, buscando conhecer o que era, as teorias e princípios.</p> <p><b>E1C-</b> Quintas séries, sextas e sétimas séries passaram a desenvolver a tertúlia literária dialógica por iniciativa dos/as professores/as PIII, em 2009.</p> <p><b>E1C-</b> Ressaltou o bom grupo de trabalho da escola, com professores/as e gestoras muito bons/as, alcançando rápidos e bons resultados em função do trabalho em equipe.</p> <p><b>E1C-</b> Equipe de trabalho que realmente acredita naquilo que desenvolve, fazendo-o em parceria.</p> <p><b>E1AD-</b> Abertura dos/as professores/as aproximava a comunidade da escola.</p>	<p><b>E1AD-</b> Professores/as PIII, por trabalharem em três turnos, tinham medo de aderir à CA, receando aumento de trabalho.</p> <p><b>E1D-</b> Menor vínculo do/a professor/a PIII com a escola.</p> <p><b>E1AD-</b> Alguns/mas professores/as não gostavam da presença de pessoas diferentes na escola e na sala de aula.</p> <p><b>E1C-</b> Nenhuma atividade de CA era desenvolvida na EJA, dando a impressão de que, em cada período, funcionava uma escola diferente.</p> <p><b>E1C-</b> Por possuir primeira a quarta série, quinta a oitava série e também EJA, o processo de adesão à CA era lento.</p> <p><b>E1C-</b> Alta rotatividade de professores na escola demandava sucessivas formações, dificultando o trabalho.</p>
--	---

Em 2006, ano em que a escola, envolvendo profissionais e comunidade, passou pelo processo de sensibilização e optou por aderir à proposta de CA, houve uma acentuada aceitação por parte dos professores, conforme relato da professora, que atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica: “Mas assim, a maioria acabou aceitando [...] o Comunidades de Aprendizagem na unidade escolar.” (E1C). Esta adesão, porém, se deu de forma ampla apenas entre os professores PII, que atuam do primeiro ano à quarta série do ensino fundamental. Nos outros níveis de ensino oferecidos na escola (professores PIII - quinta a oitava série e Educação de Jovens e Adultos), o mesmo não ocorreu. Por esta razão, em um momento inicial, a dinâmica de Comunidades de Aprendizagem era visível nas relações e atividades do período vespertino, mas ainda ausente nos períodos matutino (quinta a oitava série) e noturno (EJA). Este fato é identificado pela diretora da unidade, que questiona a identidade da unidade como CA: “Eu consigo ver o engajamento de algumas pessoas, isso é visível. Agora, [...] eu sinceramente não posso afirmar que a escola é uma Comunidade de Aprendizagem porque ela não é no todo. Você pode falar que ela é em partes? Eu não sei se vale, entendeu?” (E1D).

A não aceitação de CA por alguns professores foi relatada também pela assistente de direção da unidade: “Quando o professor não aceita, ai fica difícil. Eu tenho experiências aqui com professores que não aceitam, entendeu?” (E1AD). Para esta manifesta resistência de alguns professores à Comunidades de Aprendizagem, envolvendo a recusa de atividades e da presença de voluntários em sala, foram levantadas algumas hipóteses pelos profissionais da escola: “Porque, assim, foi colocada a questão do grupo interativo, das

atividades possíveis, né? Com voluntário, e a gente percebeu uma grande resistência com PIII e do pessoal da EJA, à noite, que é PIII também. (...) E aquela coisa assim: minha aula é minha! Não sei se o medo de tirar a privacidade” (E1AD). A possibilidade de que a presença de pessoas estranhas em sala de aula tenha afastado alguns professores foi reiterada pela assistente de direção: “Eles estão percebendo que vai estar vindo gente estranha, gente diferente para dentro da escola. E vai assistir a aula. E tem gente que não gosta” (E1D).

Outra hipótese levantada pela assistente de direção indicou o receio destes professores quanto à sobrecarga de trabalho, já que eram profissionais que atuavam em diferentes escolas ao longo da semana e dispunham de pouco tempo para se envolverem de forma mais intensa com cada uma delas: “são professores que estão trabalhando em três turnos, então eles têm medo de ter um pouco mais de trabalho” (E1AD). De acordo com a gestora da unidade, o pouco tempo de permanência destes/as professores/as na escola os/as levava ao estabelecimento de um vínculo diferente daquele constituído pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental: “(...) eles mesmos se intitulam de auleiros [...]. Então, eu não sei, talvez o vínculo do PIII, embora ele tenha um vínculo, porque tem, não seja igual o vínculo do professor de primeira a quarta, polivalente” (E1D).

Por estas razões, no ano de 2009, após três anos como Comunidade de Aprendizagem, a unidade não alcançou o envolvimento dos professores PIII responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos: “(...) e no EJA, a gente está parado, porque na verdade não é desenvolvida nenhuma atividade do Comunidades de Aprendizagem dentro do EJA. Então parece que são casos isolados, parece que você trabalha em três escolas diferentes” (E1C). No entanto, a equipe de gestão buscava ainda a aproximação destes profissionais de ensino com a proposta de CA: “ (...) à noite a gente está precisando de uma tarefa árdua para a conquista desse pessoal (E1AD)”. A busca gradativa da aproximação dos professores com Comunidades de Aprendizagem e seus princípios era encarada com naturalidade pela coordenadora pedagógica: “Embora, assim, a escola é muito específica: a gente tem de primeira a quarta, a gente tem de quinta a oitava e tem EJA. Então é um processo lento” (E1C).

Outra dificuldade relatada pela coordenadora para o envolvimento dos professores era a alta rotatividade de profissionais na unidade. Todos os anos alguns deles deixavam a escola, enquanto outros chegavam para estas vagas. Esta rotatividade levava à necessidade de um período de adaptação e formação dos/as professores/as recém chegados, que desconheciam as teorias, princípios e atividades da CA. Ao final do ano, quando já se encontravam envolvidos e participativos, desenvolvendo atividades e engajados na proposta, deixavam a escola, dando lugar a outros professores que chegariam ao início do ano seguinte:



“Então é difícil você falar de uma escola que desde 2006 está com o Comunidades [de Aprendizagem] com uma pessoa que ingressou esse ano [2009]. E tem um número de professores que substitui, que sai a todo momento, e a gente tem que estar sempre fazendo essa formação” (E1C).

A despeito de todas as dificuldades relatadas envolvendo a participação dos professores, fazia-se notório um crescente processo de adesão. Entre os professores PII, a escola alcançou a participação de todos e, no ano de 2009, algumas atividades de CA (como grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas) passaram a ser desenvolvidas também de quinta a oitava série, o que não ocorria nos anos anteriores: “na verdade o Comunidades de Aprendizagem se desenvolveu mais de primeira a quarta no início, 2006. Começou realmente a ser desenvolvido nesse ano, de 2009, de quinta a oitava” (E1C). Mesmo entre os professores PII, onde a aceitação sempre foi maior, houve um significativo aumento da participação a partir do ano de 2008: “De primeira a quarta, em 2008, por exemplo, eu acho que teve uma adesão, assim, considerável” (E1D). De acordo com a assistente de direção, após a realização do II Encontro de Comunidades de Aprendizagem<sup>14</sup>, que ocorreu em novembro de 2008, fruto de uma parceria entre universidade e as três escolas CA, a resistência de alguns professores foi rompida: “E eu comecei a sentir que eles [professores] estavam mais motivados em 2008 [...] depois do Encontro [II Encontro de Comunidades de Aprendizagem], eles estão buscando, querem fazer a ACIEPE, aceitando mais os pais, pedindo pra chamar os pais” (E1AD). Destacava, assim, o ano de 2008 como um marco para o fortalecimento da CA: “O pessoal adorou. E aqueles professores que eram contra, aderiram” (E1AD).

Em continuidade ao processo de consolidação de Comunidades de Aprendizagem na unidade, o ano de 2009 foi marcado pela participação de novos professores: “E ai esse ano [2009] que eu acho que eles [professores] começaram a ter interesse: O que realmente é Comunidades, quais são as teorias, quais os princípios” (E1C). 2009 foi caracterizado também pelo início da participação dos professores PIII, de quinta a oitava série, conforme relatado pela coordenadora: “Mas o envolvimento mesmo dos professores PIII a gente só conseguiu nesse ano e ai eles estão desenvolvendo a tertúlia em sala. A gente tem quintas séries, sextas e sétimas séries desenvolvendo a tertúlia” (E1C). Mesmo sem o envolvimento de todos os professores em Comunidades de Aprendizagem, a união do grupo

---

<sup>14</sup> “O II Encontro de Comunidades de aprendizagem, realizado nos dias 07 e 08 de novembro de 2008, na Universidade Federal de São Carlos e nas Escolas Comunidades de Aprendizagem foi pensado com o objetivo de difundir a proposta, oferecer formação em práticas de aprendizagem dialógica, apresentar resultados sobre os impactos da transformação das escolas em comunidades de aprendizagem e aprofundar a compreensão sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção de uma escola efetivamente democrática.” (II Encontro de Comunidades de Aprendizagem, p.8, 2008)

de trabalho da unidade foi ressaltada como principal característica positiva da mesma. “Eu acho que, assim, o ponto positivo da escola é o grupo de trabalho. É a equipe de trabalho. Os professores são muitos bons. Eles topam tudo, a direção é muito boa. Então, a gente vê que a gente trabalha em equipe” (E1C). Nota-se, por meio desse relato, que tanto o diálogo igualitário quanto a coordenação das ações, por meio do entendimento comunicativo tem sido buscados nas relações na CA. A parceria e a solidariedade também estavam presentes. “As pessoas se propõe a fazer mesmo. Está interessada e realmente desenvolve aquilo que realmente elas acreditam e são parceiras. Eu acho que essa parceria do grupo é que fortalece o “Clarice Lispector” (E1C). A coordenação das ações entre os profissionais da escola e a abertura para a presença dos familiares proporciona a ampliação da possibilidade de participação da comunidade neste diálogo: “(...) a partir do momento que o professor está concordando, eu acho que fica mais fácil você trazer a comunidade pra dentro” (E1AD).

Identificamos, por meio dos relatos das pessoas que fazem Comunidades de Aprendizagem, que alguns princípios da aprendizagem dialógica, como a solidariedade e a igualdade de diferenças ainda não haviam sido conhecidos por todos/as os/as professores/as da unidade e, tampouco, foram colocados em prática. Ainda existiam obstáculos, muros antidialógicos presentes nas relações da CA envolvendo os/as profissionais entre si, estes e os familiares dos alunos e também os voluntários. Progressivamente, porém, alguns desses muros vêm sendo rompidos, culminando em um crescente processo de participação e “colaboração”, no sentido de Freire, em que sujeitos, por meio da comunicação, se encontram para a pronúncia do mundo e sua transformação. Como ressaltado pela coordenadora pedagógica, a força transformadora presente na escola residia na união do grupo de trabalho. Ao se unir, este se abria também para a participação da comunidade. “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, p.40, 1980).

#### **4.5 Participação dos familiares e da comunidade de entorno**

Assim como a participação dos/as professores/as, a participação dos familiares e da comunidade de entorno é essencial para que a proposta de Comunidades de Aprendizagem se concretize.

Quadro 6 - Participação dos familiares e da comunidade de entorno

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<p><b>EIAD-</b> Escola deveria voltar as atividades para a comunidade, buscando mexer com sua auto-estima e aproximando-a da unidade.</p> <p><b>EIAD-</b> Mães que frequentavam as aulas de macramé começaram a trazer também os filhos e maridos.</p> <p><b>EIC-</b> A comunidade aderiu aos cursos oferecidos pela Comunidade de Aprendizagem.</p> <p><b>E1F-</b> A frequência dos pais no curso de informática básica aumentou após os sucessivos convites estendidos à comunidade.</p> <p><b>E1F-</b> Reconhece a abertura da escola para os pais e a comunidade de entorno, considerando-a um avanço.</p> <p><b>E1F-</b> Abertura da CA para os familiares oferecia a oportunidade de conhecer melhor a escola e de se aproximarem dos filhos.</p> <p><b>EIAD-</b> Presença de familiares na escola agradou os/as professores/as de primeiro ano à quarta série.</p> <p><b>EIAD-</b> Entendia que familiares na escola ajudavam tanto no pedagógico quanto no administrativo, fato que os professores PII começavam a reconhecer.</p> <p><b>EIAD-</b> Gestão se torna mais fácil com a presença da comunidade na escola, podendo compartilhar mais e decidir junto.</p> <p><b>E1D-</b> Pais começaram a participar da escola por meio de ações, e não somente por sugestões.</p> <p><b>E1D-</b> A participação dos pais também nas ações da CA traziam mais sentido à participação, fazendo com que percebessem que integravam algo que dava certo e se sentissem parte da escola.</p> <p><b>E1A-</b> Participação de pai na Comissão Gestora e como voluntário mudou sua visão sobre a escola e também o comportamento do filho (para melhor).</p> <p><b>E1F-</b> Entendia que a participação dos pais na escola levava à melhoria do interesse dos filhos e à aproximação da família.</p>	<p><b>E1D-</b> Poucos pais participavam como voluntários e dos colegiados da escola, levando-se em consideração a quantidade de alunos/as da unidade.</p> <p><b>E1C-</b> Número insuficiente de familiares dentro da escola, participando das atividades da CA.</p> <p><b>E1D-</b> Ausência da comunidade na EMEB poderia estar ligada ao fato de a escola não oferecer coisas atrativas para esta.</p> <p><b>E1AD-</b> Familiares ainda encontravam resistência de alguns professores quanto a sua presença na CA.</p> <p><b>E1D-</b> Às vezes, pais se sentiam acanhados para falar nas reuniões, devido à presença de estudantes e do grupo de pessoas da universidade (NIASE).</p> <p><b>E1D-</b> Muitos familiares não se sentiam capazes de ensinar, apesar dos esclarecimentos da escola de que não era necessário ser professor/as para participar.</p> <p><b>E1C-</b> Poucos representantes de pais e responsáveis na Comissão Gestora.</p> <p><b>E1D-</b> Necessidade de ter um maior envolvimento das pessoas, envolver mais gente.</p>

A participação dos pais na escola e seu envolvimento nas atividades que ocorriam tanto em sala de aula quanto em outros ambientes, como biblioteca, por exemplo, ou frequência às oficinas oferecidas na CA (como macramé, informática), ainda estava aquém das expectativas, segundo os/as entrevistados/as. “(...) tem, assim, poucos pais, pelo tamanho da escola, pelo número de alunos” (E1D). A participação ainda insuficiente, de acordo com as pretensões da escola, também foi ressaltada pela coordenadora pedagógica: “Acho que fortalecer ainda essa questão dos familiares dentro da escola. A gente tem, mas acho que ainda não é um número suficiente” (E1C). As razões para esta tímida participação dos familiares foram levantadas pelos entrevistados, que não deixavam de assumir também, enquanto CA, sua parcela de responsabilidade: “Os pais vêm pra ver os alunos, vêm olhar o que estão fazendo, vão embora. Não tem, assim, uma presença da comunidade em si, porque

eu acho que talvez a gente não esteja oferecendo coisas atrativas para a comunidade” (E1D). Além da falta de atividades que atraíssem a comunidade para dentro da escola, suscitando seu interesse, a baixa aceitação da presença da família na EMEB, ainda presente no comportamento de alguns/mas professores/as, foi destacada como uma das razões para este aparente distanciamento: “O pessoal do período da tarde, por exemplo, que nós temos os professores PII, esses é que trabalham da uma [hora] até as seis [horas] da tarde, esses aceitam melhor, mas mesmo assim tem alguns que têm resistência à família na escola” (E1AD). Percebe-se, assim, que em alguns âmbitos da Comunidade de Aprendizagem ainda não havia se estabelecido a desejada abertura para o diálogo igualitário.

Embora a boa relação entre os familiares que frequentavam a escola e as pessoas que dela faziam parte (gestoras, professoras/es, voluntários/as etc.) tenha sido destacada pela diretora, a mesma indicou que pais se sentiam muitas vezes inibidos nas conversas e/ou reuniões, o que demonstrava que ainda não se colocavam em base de igualdade com os demais no diálogo: “(...) os pais, apesar de às vezes se sentirem acanhados de falar, porque estão num grupo de pessoas da universidade, de estudantes, de voluntários que são estudantes, do próprio pessoal da equipe da universidade, que acompanha Comunidades de Aprendizagem e que colabora. Apesar desse acanhamento, eu acho que há uma convivência boa” (E1D). A minimização da própria capacidade de participar de forma igualitária, de aprender e sobretudo de ensinar, ficava exposta na recusa de alguns pais e mães a atuarem como voluntários em sala de aula ou na biblioteca (grupos interativos e biblioteca tutorada), ou em oferecer oficinas aos outros familiares, pessoas da escola e da comunidade: “A gente diz: não, não é necessário ser professor. É uma proposta de articulação. Então, as vezes eu penso que a comunidade não se sente capaz de ensinar nada. No geral. Lógico, você tem um grupo que participa, que acredita nisso” (E1D).

A baixa participação constatada nas atividades pedagógicas também se confirmava nos colegiados da unidade e nos processos de tomada de decisão: “Agora na parte da Comissão Gestora, eu acho que a gente tem, assim, poucos representantes de pais mesmo e responsáveis” (E1D). Comissão Gestora e Conselho de Escola contavam com uma participação limitada de familiares. A primeira, que não possui limite de integrantes e nem proporção estipulada entre os representantes dos diversos segmentos e, por esta razão, poderia contar com grande número de pessoas da comunidade, vinha buscando estender convite aos familiares por meio de cartazes espalhados pelo bairro e na porta da escola, assim como bilhetes enviados por meio dos alunos. Contudo, o efeito desejado não vinha sendo alcançado: “(...) essa coisa da participação dos pais, da baixa participação, é uma realidade” (E1D).

Alguns pais iniciaram sua participação, demonstrando interesse e envolvimento, mas ao longo do tempo se afastaram gradativamente. Este comportamento levava a gestão à conclusão de que novas medidas deviam ser tomadas para alcançar não apenas a aproximação inicial destes familiares, mas também seu envolvimento e permanência: “De fato precisa ter um maior envolvimento das pessoas, precisa envolver mais gente, se multiplicar” (E1D). A necessidade de ações visando à aproximação e permanência da comunidade foi reiterada pela assistente de direção: “Eu acho que tem que se fazer agora é pra comunidade. Sabe? Você tem que mexer um pouco lá, com a auto-estima desse povo, que é pra eles voltarem pra dentro da escola. Buscarem mais a escola” (E1AD). As tentativas empreendidas ao longo do ano de 2009 envolveram aulas de macramé, oferecidas pela assistente de direção, em período noturno, e aulas de informática, oferecidas no período matutino, por um voluntário. Ambas direcionadas aos pais e à comunidade de entorno. Ao trazer os familiares para a escola, almejava-se que alcançassem e oferecessem novos conhecimentos, em aulas e oficinas, mas que também se aproximassem e se sentissem à vontade em ambiente escolar, tornando-se cada vez mais presentes, se envolvendo nas ações e reflexões da unidade, e participando dos colegiados e processos decisórios. Tudo teria início, entretanto, com a vontade de permanecer e também de trazer o restante da família: “(...) e na semana seguinte as mães vieram [à aula de macramé] e trouxeram as crianças. (...) Então ela [mãe de aluno] me pergunta: daqui uns dias eu posso trazer meu marido? Pode trazer seu marido! Então isso é bom” (E1AD). A participação das crianças nas oficinas inicialmente oferecidas às mães também foi levantada como um fator positivo pela coordenadora pedagógica. “quando a gente propõe algum tipo de curso, alguma coisa, as pessoas vêm. Então o macramé que a [assistente de direção] ofereceu, por exemplo, a noite, além da mãe, as crianças vinham” (E1C). Já o curso de informática, demanda da comunidade desde 2006, momento em que a escola se tornou CA, teve uma frequência inicialmente baixa por parte dos pais. Após diversas divulgações realizadas pela unidade, a participação se ampliou, se compatibilizando com as vagas oferecidas: “Agora a frequência está maior [no curso de informática]. De tanto a gente insistir, já tem bastante pais participando” (E1F).

Embora ainda não fizessem uso de toda a abertura dada pela escola para a sua participação, familiares já eram capazes de perceber a mudança ocorrida na unidade: “O legal é que a escola abriu as portas para os pais, para a comunidade. Isso já é um avanço que há tempos atrás não existia” (E1F). A oportunidade de conhecer melhor a escola e nela intervir, enquanto voluntário e nos colegiados, assim como de estar mais próximo de seus filhos,

também foi destacada pelo pai: “Então, isso dá a oportunidade dos pais conhecerem a escola, se aproximarem mais dos filhos” (E1F).

A presença dos pais na escola, entendida como fator negativo por alguns professores, serviu simultaneamente para aproximar outros das ideias e princípios de Comunidades de Aprendizagem: “(...) o pessoal de primeira a quarta, nossa, eles amaram. Eles ficaram, assim, maravilhados, quando viram os pais [na escola]” (E1AD). Ver a presença dos familiares na unidade e o interesse e acompanhamento destes sobre as atividades da CA e o desenvolvimento dos filhos, serviu também como propulsor da adesão de alguns profissionais: “Eles acharam excelente, entendeu? A presença dos pais, o pai e o filho aqui” (E1AD). Com o decorrer do tempo e a consolidação dos princípios de CA na escola, os pais participantes passaram a ser entendidos como parceiros, tanto dos docentes quanto da gestão: “Professor PII sentiu que a família ajuda. E a gente tem procurando mostrar que ajuda em todos os sentidos, tanto no pedagógico como lá no administrativo” (E1AD).

A participação da comunidade nos processos de tomada de decisão era entendida pela gestão da escola como importante forma de trazer os familiares para sua práxis. Refletindo e agindo juntos, em colaboração, num compartilhar, a gestão se tornava mais fácil: “É lógico, você trás a comunidade, porque se você trouxer a comunidade, essa gestão eu acho que vai ser mais fácil. Você pode compartilhar mais, você pode decidir mais junto com os pais, junto com o professor” (E1AD). Isto se confirmava na participação daqueles familiares que já se engajaram nos processos decisórios da unidade. Aos poucos, iam deixado de fazer parte apenas das reflexões ocorridas nos colegiados, passando a pensar juntos, mas também a agir juntos, como nos relatou da diretora: “E ai a gente percebeu assim, que já não ficava só mais na participação da sugestão. Então as pessoas foram atrás das árvores e trouxeram as árvores” (E1D). Destacava, assim, a nova significação que adquire a participação quando a comunidade se percebe como capaz de refletir, agir, e assim transformar: “É que faz mais sentido a participação dele, porque ele não vem só falar: ‘se fizer isso, talvez se fizesse aquilo’. Ele vem, faz e acompanha aqui: ‘eu participei disso aqui, está dando certo!’ Aquilo fez sentido pra ele. Ele se sente mais parte” (E1D). Segundo relato das gestoras, a participação de familiares na escola levava também a uma aproximação entre pais e filhos/as e a uma mudança, para melhor, na dedicação destes últimos a sua aprendizagem e às relações de respeito e solidariedade dentro das próprias famílias. A percepção de tal fato ocasionava um engajamento cada vez maior de alguns pais: “Aí ele passou a vir [pai]. Bom, o menino [filho] foi mudando e o pai na escola. E ele começou a ter uma outra visão. Ele passou a vir na Comissão Gestora, tomar parte, ser voluntário em algumas coisas, vem

arrumar algumas coisas na escola. Arrumar outros pais pra virem, e está envolvido em arrumar uma comissão, um grupo pra mobilizar a comunidade” (E1AD). O maior envolvimento dos filhos com a escola ao notarem a participação dos pais foi destacado pelo pai entrevistado: “Melhora [o interesse dos filhos com a participação dos pais]. Que ele vai perceber que o pai está atento às coisas que ele faz” (E1F). A certeza de que, em uma CA, todos ensinam, todos aprendem, e se aproximam, em igualdade, esteve presente na fala do pai: “É, eu penso, assim, que é a oportunidade que a gente tem de aprender um pouco com ela [CA] também. [...] E trás os pais pra junto dos filhos, aproxima mais a família. Então eu acho que a gente aprende muito, não só com o Comunidades [de Aprendizagem], mas com os próprios filhos da gente” (E1F).

Como pudemos perceber nas falas dos entrevistados, a participação dos pais e familiares nas atividades pedagógicas, enquanto voluntários, ainda era muito restrita. Este baixo índice foi creditado parcialmente à resistência ainda demonstrada por alguns/mas professores/as à presença destes pais em sala de aula. A frequência dos pais às atividades oferecidas por outros voluntários, para que pudessem trocar conhecimentos, também demorou a atingir a quantidade esperada de pessoas da comunidade (aulas de informática). A escola reconhecia sua responsabilidade no que diz respeito a este distanciamento mantido ainda pelas famílias, admitindo que não oferecia atividades atraentes. Notava, também, que estes pais ainda não conseguiam se ver como iguais no diálogo, não se reconhecendo como capazes de ensinar e se mostrando ainda tímidos, acanhados, em reuniões e processos decisórios que envolvessem diálogo e argumentação, com a presença de pessoas da escola e da universidade, fato este que necessitava ser rapidamente superado, pois “o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja a emancipação” (GOMES, 2007, p. 150). Por esta razão, demonstravam os entrevistados que a escola deveria ainda tomar novas medidas, buscando a aproximação com a comunidade. Os pais que participavam das atividades e dos colegiados da unidade, porém, já percebiam uma escola mais aberta a ouvi-los e tê-los como parceiros, o que era desejo da CA tanto em atividades pedagógicas como na gestão, para que pudessem refletir e agir em conjunto, e assim transformar, buscando, juntos, *ser mais*.

#### **4.6 Participação dos/as alunos/as**

Como já sinalizado na metodologia deste trabalho, nenhum aluno participou das entrevistas ou relatos comunicativos, já que não havia discentes fazendo parte da Comissão Gestora e aqueles que integravam o Conselho de Escola não manifestaram interesse

em participar devido a seu pouco contato e conhecimento restrito sobre Comunidades de Aprendizagem. Apesar disso, obtivemos por meio das demais entrevistas algumas informações sobre a participação dos/as alunos/as, que apresentaremos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Participação dos/as alunos/as

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<p><b>E1D-</b> as crianças de quinta e sexta série participavam mais como voluntárias.</p> <p><b>E1C-</b> Alunos/as que participaram das atividades de CA entre primeiro ano e quarta série, que já estavam entre quinta e oitava, voltavam a participar, agora como voluntários.</p> <p><b>E1C-</b> A participação dos/as alunos/as nos grupos interativos propiciava o desenvolvimento rápido da aprendizagem e também de valores, como o companheirismo e a solidariedade.</p>	<p><b>E1D-</b> Menor participação dos/as alunos/as de sétima e oitava série como voluntários/as.</p>

Embora as atividades de CA ainda não fossem desenvolvidas para os/as discentes de quinta a oitava série entre os anos de 2006 e 2008, alguns deles já participavam destas enquanto voluntários em período oposto a suas aulas, acompanhando o trabalho desenvolvido pela escola junto aos/as estudantes de primeiro ano à quarta série. Segundo a gestora da unidade, a participação dos/as alunos/as de quinta e sexta série era mais intensa que a dos estudantes de sétima e oitava. “as crianças de (...) quinta e sexta que participam mais. Interessante isso também. O aluno de sétima e oitava que é mais mocinho, já não participa tanto” (E1D). Uma hipótese foi levantada pela coordenadora pedagógica para este maior envolvimento dos alunos de quinta e sexta série no voluntariado da escola: “(...) os alunos de quinta a oitava série tiveram acesso ao Comunidades de Aprendizagem, por que tinha aluno da quarta série que vinha pra quinta e que participou de grupo interativo, de biblioteca, tertúlia e ai eles eram voluntários das crianças do período da tarde” (E1C). Associava, assim, o acesso às atividades enquanto alunos de primeiro ano a quarta série, em sala de aula, ao interesse de permanecer em contato com estas atividades enquanto voluntários após seguirem para a quinta série, já que conheciam seu desenvolvimento, significado e sua importância no processo de aprendizagem. “Mas porque eles fizeram parte do Comunidades e queriam retornar no período da tarde pra uma coisa que eles participaram. Então teve essa ligação durante os anos de 2007 e 2008” (E1C). Já os alunos de sétima e oitava série, que desconheciam as atividades, não demonstraram interesse, de forma geral, na ação voluntária.

De acordo com a coordenadora pedagógica, as atividades desempenhadas com as crianças, como grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas, desenvolviam, além das aprendizagens instrumentais, também valores preconizados em Comunidades de Aprendizagem, como a solidariedade e o companheirismo: “Então, dentro do grupo interativo



isso fica muito claro, que as crianças desenvolvem a aprendizagem, assim, muito rápido. E mesmo assim, não é só a questão da aprendizagem, que é essencial, mas você vê a questão do companheirismo, da solidariedade, coisas que acabam sendo desenvolvidas dentro do grupo interativo” (E1C). Imbuídos destes valores, os/as alunos/as buscavam também o entendimento entre eles/as, assim como com a direção, conforme relatado pela gestora: “Coisas que a gente passou a combinar com os alunos, discutir com os alunos e eles combinarem, e eles vão fazendo a gente cobrar” (E1D).

Além das indicações a respeito da participação dos/as discentes contidas nos relatos da gestora da unidade e da coordenadora pedagógica, tivemos acesso a trabalhos realizados por outros integrantes do eixo gestão escolar, inseridos nas investigações sobre Comunidades de Aprendizagem. Cereda (2009), em estudo realizado no período de novembro de 2008 a outubro de 2009, na mesma CA, traz importantes informações sobre a participação dos estudantes, como a caracterização dos/as alunos/as que participam quanto à idade, sexo, escolaridade, cor, grau de participação de cada um no contexto escolar (com as indicações: bastante, às vezes, pouco, não participo), descrição do que, na visão dos/as alunos/as, facilitou e o que dificultou a participação na escola, assim como delineamento e análise do que os/as estudantes entendem por participação. Estas informações, no entanto, referem-se apenas aos alunos de 1º, 2º e 3º anos, 3ª e 4ª séries, ou seja, estudantes que possuem de 6 a 10 anos de idade. Nenhum levantamento foi realizado com os alunos de 5ª a 8ª série ou com alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim sendo, os dados apresentados referem-se apenas aos/às estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

As informações foram levantadas por meio de um questionário, contendo 27 questões abertas e fechadas, que foi aplicado aos estudantes de cinco turmas da EMEB: um 1º ano, um 2º ano, um 3º ano, uma 3ª série e uma 4ª série. As respostas às questões não foram dadas por escrito, mas sim de forma oral, sendo registradas pela pesquisadora. Ao anotar cada resposta, a investigadora indagava os participantes, certificando-se de que os registros eram fiéis ao que pensavam. Esta forma de coleta dos dados transformou o questionário em pequenas entrevistas, garantindo a interação e o diálogo com os/as participantes. Ao todo, noventa e seis estudantes participaram da investigação.

Uma das importantes constatações do trabalho foi a caracterização dos/as estudantes quanto ao sexo e idade, de acordo com o grau de participação que estes/as alunos/as acreditam ter na escola. Do total de estudantes entrevistados (96 respondentes), 48% declararam participar bastante, sendo que 65% destes eram do sexo masculino. Entre estes alunos/as, 48% tinham idade entre 6 e 7 anos, 39% entre 8 e 9 anos e 13% apresentavam

idade entre 10 e 11 anos. “Nos chamou a atenção, o fato de que houve uma maioria significativa (37%) de alunos/as com idade de 7 anos, indicando que os mais novos (de idade) acreditavam participar mais na escola” (CEREDA, 2009, p. 26).

Dentre os 96 respondentes, 39% declararam participar às vezes, permanecendo a maioria, 57%, do sexo masculino. Entre estes, 22% apresentavam idade entre 6 e 7 anos, 29% entre 8 e 9 anos, 43% entre 10 e 11 anos e 6% entre 12 e 13 anos. “Nos chamou a atenção, o fato de que houve uma maioria significativa (30%) de alunos/as com idade de 10 anos, indicando que os estudantes nesta faixa etária que corresponde ao 3º ano e/ou a 3ª série acreditavam participar às vezes na escola.” (*Ibidem*, p.26)

Do total de estudantes respondentes, 6% declararam participar pouco, sendo a maioria do sexo masculino, 67%. Destes, 50% tinham idade entre 6 e 7 anos, e 50% entre 8 e 9 anos. “Nos chamou a atenção, o fato de que houve menos alunos/as que responderam que participam pouco e destes 50% (correspondendo a 3 alunos/as) tinham 7 anos” (*Ibidem*, p.26).

Nos três graus de participação apresentados (participa bastante, participa às vezes e participa pouco), pudemos notar que a maioria dos respondentes foi composta por sujeitos do sexo masculino. Isso, porém, se devia à forma como foram compostas as turmas entrevistadas, que possuíam maior número de meninos em relação à quantidade de meninas. Do total de respondentes, 56 eram do sexo masculino e 40 do sexo feminino.

Cereda (2009) nos mostra, com relação ao perfil dos estudantes entrevistados, que aqueles que se encontravam na faixa etária de 6 a 7 anos (48%) acreditavam participar bastante. Já os de faixa etária entre 10 e 11 anos (43%) acreditavam participar às vezes. A análise das respostas dos alunos no questionário e conversa posterior desenvolvida em grupo de discussão, indicaram que tal diferença ocorreu devido ao entendimento de cada grupo do que era participar. Os estudantes mais velhos (10 e 11 anos) indicaram que participam às vezes porque entendiam que participar dependeria de autorização dos pais. “A idéia do que era participar determinou o grau desta participação, portanto evidenciamos que os(as) alunos(as) ‘mais velhos’ tiveram mais ‘cuidado’ ao declararem de que maneira participavam na escola (*Ibidem*, p.28).

Dentre os estudantes respondentes (96 alunos), 7% declararam não participar. 43% destes alunos possuíam 10 anos de idade.

Dos 7% de estudantes que afirmaram que não participavam: 14% responderam que não participavam porque aconteciam muitas brigas; 28% porque os pais trabalhavam e não tinham como levá-los à escola; 14% afirmavam não ter tempo e/ou não gostavam de participar; e 14% não souberam responder. (*Ibidem*, p. 30)

Segundo a autora, os alunos entendiam que participar estava ligado a “estar presente na escola”. Essa razão os levava a declararem que não podiam participar mais por dependerem da autorização dos responsáveis e também de que estes os levassem à escola (em eventos, competições, biblioteca). A não participação apareceu relacionada também à vontade, ao fato de não quererem ou não gostarem, “sentimentos estes que revelavam um certo medo e/ou vergonha de não serem ouvidos, ou bem interpretados” (*Ibidem*, p.30). No grupo de discussão, um aluno estabeleceu a relação entre a vergonha de opinar e dificuldades de aprendizagem:

(...) às vezes uma criança que não fala, não dá opinião... (...) às vezes ela tem vergonha (...) **tem dificuldade na aprendizagem**. (grupo de discussão - menino 2 *apud* CEREDA, 2009, p.30)

Cereda (*Ibidem*) identifica alguns incentivos com relação à participação dos estudantes, realizados pela CA. No entanto, localiza na fala dos/as alunos/as a necessidade de que a escola tenha mais projetos que suscitem suas participações:

(...) É, a escola tem que dar mais projetos mais interessantes para a gente se interessar e ir na escola pra aprender essas coisas interessantes. (grupo de discussão - menino 1 *apud* CEREDA, 2009, p.31)

Além de identificar o grau de participação dos/as estudantes, Cereda identificou também as formas de participação. Entre os alunos que afirmaram participar bastante, 20% disseram participar brincando; 18% responderam que participavam estudando; 15% participavam ajudando a professora, fazendo a lição ou falando na sala de aula ao responder perguntas ou dar sua opinião; 11% participavam em festas da escola. Já entre os alunos que afirmaram participar às vezes, 40% responderam que participavam jogando bola; 13% fechando a torneira de água e brincando; 11% respondendo a perguntas e/ou dando opiniões; 8% fazendo lições e participando de festas. Cereda (2009) identifica que, apesar de responderem de forma diferente quanto ao grau de participação, os alunos participavam da mesma forma.

As formas de participação (em suas perspectivas) tiveram três características bem distintas: participar significava fazer parte da escola (estar presente, não faltar), colaborar (com todas as pessoas que fazem parte da escola), e também tomar decisões (dando sugestões e opiniões). (*Ibidem*, p.33)

Participar, para os alunos, conferia a oportunidade de “ser da escola”, integrando seu tempo e seus espaços. Estar presente, portanto, envolvia tanto as aulas como atividades aos sábados, atividades cívicas etc. Pudemos observar, porém, que a participação por meio do diálogo, com sugestões e opiniões, aparecia em uma porcentagem restrita das respostas dos alunos entrevistados (15% entre os que participam bastante e 11% entre o que disseram participar às vezes).

Ao relatarem a participação como tomada de decisão, indicaram que podem opinar, mas nem sempre são ouvidos:

(...) às vezes quando as crianças dão opinião eles são ouvidos e às vezes não. (grupo de discussão - menino 2 *apud* CEREDA, 2009, p.35)

Cereda (*Ibidem*) aponta que foi expressivo o número de estudantes que responderam “não saber” como participar das decisões da escola. Afirmaram, também, que gostariam de ser chamados a participar com maior frequência. Enquanto afirmavam “poder opinar” nas decisões da escola, expunham que os adultos é que costumavam tomar as decisões (principalmente diretora e professora). Os pais dos/as estudantes apareceram como mediadores de suas vontades, fazendo propostas em reuniões, “visto que apesar das crianças terem espaço para sugerir mudanças e/ou melhorias, aparentemente tinham medo e/ou vergonha” (*Ibidem*, p.42).

A liberdade para opinar e o fácil acesso à gestão da escola apareceram na fala de um estudante:

Na aula posso falar o que melhorar na escola... Na sala da diretora eu posso ir lá. (estudante – resposta do questionário *apud* CEREDA, 2009, p.42)

Outros preceitos de Comunidades de Aprendizagem, como a colaboração (no auxílio às lições, condutas e comportamentos), também apareceram entre as respostas dos alunos no grupo de discussão.

(...) ajuda na maioria das vezes; quando a diretora ou uma pessoa da escola ajuda um aluno ele se endireita (...) tentam até conseguir... nessa escola todo mundo ajuda um ao outro. (grupo de discussão - menino 2 *apud* CEREDA, 2009, p.34)

Os relatos dos entrevistados nos mostraram que os alunos de quinta e sexta série são mais participativos enquanto voluntários. O retorno destes alunos/as à escola, em

período oposto, demonstrava a aquisição de alguns princípios de CA, como a solidariedade, ao participarem dos grupos interativos, auxiliando professores/as e alunos/as. Cereda (2009), no entanto, nos mostrou que a não participação pode, em alguns casos, estar associada à não autorização dos pais para que retornem em período oposto ou ao fato de estes não poderem levar seus filhos a algumas atividades. Para os/as alunos/as, participar é fazer parte da escola, colaborar com as pessoas e tomar decisões, com opiniões e sugestões. Entretanto, apenas 15% entre os discentes que participavam bastante e 11% entre o que disseram participar às vezes indicaram que participavam desta última forma. Levantaram também os/as alunos/as outro importante ponto a ser repensado pela unidade: o de que muitas vezes não sabiam ainda como participar dos processos de tomada de decisão. Estas informações podem se constituir em indicativos acerca da ausência de alunos na Comissão Gestora. Tal possibilidade se reforça diante do relato de que gostariam de participar com maior frequência, sendo ouvidos em suas opiniões.

Ouvir os alunos é, sim, essencial em uma CA já que, como destacamos nos capítulos anteriores, o poder não se centra no *status* das pessoas participantes e sim nos argumentos por elas empregados (Elboj *et al*, 2002). Ao não serem convidados a participar dos processos decisórios da escola e não se sentirem capazes de colaborar nestes, por meio do diálogo, os alunos tendem a se acomodar à passividade. Desta forma, acabam por se adaptar ao mundo de forma ingênua, ao invés de buscar sua transformação. Somente pelo diálogo, por meio do entendimento comunicativo, é possível garantir a emancipação dos sujeitos (GOMES, 2007). A educação deve, assim, almejar a formação de sujeitos comunicativamente competentes, fomentando processos de aprendizagem e de tomada de decisão que possibilitem a comunicação e a emancipação dos discentes. Como nos traz Freire (1980), a educação problematizadora, comprometida com a libertação, tem no diálogo o ato desvelador da realidade.

#### 4.7 Participação dos/as voluntários/as

Quadro 8 – Participação dos/as voluntários/as

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<p><b>E1D-</b> Voluntários/as que são alunos/as da própria escola (alunos/as de quinta a oitava) levavam a um grande sucesso das atividades de CA de primeira a quarta série.</p> <p><b>E1C-</b> Presença na escola de pessoas diferentes o tempo todo: familiares, voluntários etc.</p> <p><b>E1C-</b> Importância da parceria mantida com universidade para a permanência de voluntários.</p> <p><b>E1C-</b> Voluntários das universidades que ofereciam atividades de apoio em português e matemática</p>	<p><b>E1AD-</b> Voluntários que ainda eram crianças brincavam durante as atividades, incomodando os professores.</p> <p><b>E1D-</b> Postura anti-dialógica de voluntário.</p>

<p>favoreciam também os alunos de quinta a oitava série (trabalho vinculado à proposta de CA).</p> <p><b>E1AD-</b> Trabalho realizado por voluntários das universidades relacionado à língua portuguesa rendeu prêmios a alguns alunos da escola.</p> <p><b>E1C-</b> Constatação da presença na escola de voluntários das universidades, da comunidade de entorno e até mesmo de outros pontos da cidade.</p> <p><b>E1D-</b> Além dos voluntários, a escola contava também, em 2008, com muitos estagiários, de diferentes cursos.</p> <p><b>E1D-</b> A escola era muito dinâmica, com a presença de muita gente e de muitas atividades.</p> <p><b>E1C-</b> Tudo na escola acontecia muito rápido, envolvendo também a chegada de novos voluntários.</p>	
--	--

Conforme já destacado, Comunidades de Aprendizagem teve uma aceitação inicial maior entre os professores de primeiro ano à quarta série do Ensino Fundamental. Por esta razão, as atividades de CA são desenvolvidas há mais tempo nestas salas: “(...) Comunidades é bastante forte de primeira a quarta série. E eu fico pensando o porquê disso. Porque parece que está difícil de colar de quinta a oitava (...). Está difícil articular com o EJA” (E1D). Além da adesão imediata dos professores, outro fator levantado pela gestora da EMEB como de grande relevância para o sucesso de CA nas séries iniciais consistia na maior presença de voluntários para as atividades nestas turmas (grupo interativo, tertúlia literária dialógica, biblioteca tutorada etc.). Isso porque os próprios alunos da unidade, que tinham suas aulas em período oposto (alunos quinta a oitava série), acabavam por suprir grande parte da demanda de voluntários ao voltarem à escola no período vespertino, se propondo a colaborar para com os alunos menores e com professores/as, na proposta de CA. “Então eu vejo muito sucesso do Comunidades de primeira a quarta série. (...) Porque têm alunos, por exemplo, da manhã, que estão de quinta a oitava, que são voluntários de primeira a quarta” (E1D). Como levantado pela gestora, o processo inverso não poderia ocorrer (alunos de primeira a quarta como voluntários nas atividades de quinta a oitava), o que dificultava o andamento de CA nestas séries, já que não havia número suficiente de voluntários externos à escola para que as atividades se dessem em todas as turmas.

Mesmo com o explícito desejo de colaboração destes alunos que atuavam como voluntários, ainda eram sentidas algumas dificuldades em sua ação. Devido a sua idade próxima à dos alunos das turmas em que as atividades eram desenvolvidas, acabavam por envolver-se em brincadeiras, dispersando-se da atividade, dificultando a realização do trabalho em sala: “A única coisa que eu vejo como problema, são voluntários que são crianças. (...) Eles brincam, e os professores não gostam” (E1AD). Mesmo entre os

voluntários adultos, vindos das universidades existentes na cidade, já foram vivenciadas situações em que diálogo e colaboração se fizeram ausentes. “Por exemplo, a gente teve situações de aluno [de universidade] voluntário que chegou e não vieram os alunos aqui. Ele ficou muito bravo. E era uma postura que não cabia” (E1AD).

A presença constante de voluntários na escola acabava por imprimir uma nova dinâmica a seu funcionamento, o que demanda trabalho e engajamento da gestão da unidade. No relato da coordenadora pedagógica, percebemos a diversidade de pessoas presentes na EMEB cotidianamente. “Mas eu acho assim, é trabalhoso ser uma Comunidade de Aprendizagem. (...) o tempo todo você convive com pessoas diferentes. Você sempre está com familiares, com voluntários, e você tem que articular pra onde que vai esse voluntário, o que ele quer propor dentro da escola, então é uma coisa que não para” (E1C). Uma das importantes parcerias estabelecidas pela unidade para a busca de voluntariado centrava-se nas universidades do município. Estudantes dos mais diversos cursos colaboravam com a escola, colocando-se à disposição em grupos interativos, biblioteca tutorada, cursos de informática e cursos de línguas, oferecidos para a comunidade e para os alunos. Aulas de reforço também traziam à sua frente estudantes universitários oriundos de cursos de licenciatura. “Mas a parceria ainda é importante com a Universidade Federal também por causa da questão dos voluntários, que a gente tem que ter sempre essa parceria muito forte com a UFSCar” (E1C). Mesmo antes do início da adesão dos professores de quinta a oitava série a CA, universitários que buscavam a escola por saberem da abertura que a unidade oferecia para a realização de trabalhos diversos, já desenvolviam atividades com alunos destas séries em período oposto ao das aulas: “ (...) tinha muitos voluntários de matemática e português que favoreciam o pessoal de quinta a oitava e era todo um trabalho do Comunidades de Aprendizagem” (E1C). Alguns frutos positivos deste trabalho já foram sentidos pela unidade: “por conta do Comunidades, nós convidamos alguns alunos que vieram da federal, da Unesp (...) e nós fizemos alguns trabalhos com relação à língua portuguesa, produção de texto, com voluntários, tal. E foi muito bom, por quê? Por que os nossos alunos receberam alguns prêmios” (E1AD).

A abertura da escola para a entrada de familiares, pessoas da comunidade e voluntários das universidades ou mesmo de outros bairros da cidade foi ressaltada pela coordenadora pedagógica. “Na verdade (pensando), eu acho que a gente tem [voluntários] da federal, a gente tem da comunidade, as vezes não é nem da comunidade aqui do bairro, mas porque alguém indicou e está em um outro bairro, lá do outro lado da cidade, atravessa a cidade para vir desenvolver algum trabalho aqui” (E1C). A diversidade de pessoas que colaboravam com a escola e dela participavam foi também ressaltada pela diretora. “(...) essa

escola teve em 2008 muitos estagiários também. Muitos voluntários, muitos estagiários, de diferentes cursos” (E1D). Desta forma, as ações, coordenadas por meio da argumentação e processos coletivos de tomada de decisão, eram também viabilizadas por um grande número de pessoas. “O que eu sinto? Ela [CA] tem muita coisa, acontece muita coisa, ela é muito dinâmica e sempre tem muita gente envolvida [...]. Então funcionários, professores, alunos, os voluntários” (E1D). O comprometimento de todos/as para com a escola e seu engajamento, em constante colaboração, é pressuposto essencial para que se alcance a transformação da realidade escolar. “Então eu acho que cada um tem que fazer a sua parte para que funcione. Mas assim, a mudança é muito rápida, as coisas vão acontecendo muito rápido. Uma hora você perde um voluntário, uma hora você ganha dez voluntários” (E1C).

As análises realizadas pela gestora e pela coordenadora pedagógica apontaram o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas em CA, o que se explicitava em seu retorno como voluntários após seguirem para a quinta ou sexta série. Embora nem todos pudessem delas desfrutar enquanto alunos, optavam por continuar fazendo parte. Pudemos perceber também em suas falas que, embora houvesse um grande número de voluntários envolvidos com a EMEB, ocorria um predomínio de alunos da unidade, de estudantes universitários e estagiários. Fazia-se evidente mais uma vez o pequeno número de pessoas da comunidade de entorno envolvidas na proposta de CA. Pessoas estas que poderiam, por exemplo, atuar como voluntários nas atividades voltadas aos alunos de quinta a oitava série, permitindo que fossem estendidas para todas as séries e turmas.

#### 4.8 Participação das gestoras

Os relatos trazidos pela gestora da unidade, assim como pela assistente de direção, indicaram a busca constante pela efetivação da gestão democrática na unidade, fazendo uso, para isso, da abertura oferecida pela proposta de CA para a participação da comunidade escolar e de entorno.

Quadro 9 – Participação das gestoras

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1AD-</b> Assistente de direção compactuava com a proposta de CA sobre a importância da abertura da escola para os familiares.</p> <p><b>E1AD-</b> Aulas de macramé possibilitavam conversas informais entre familiares a assistente de direção sobre o desempenho e comportamento dos/as filhos/as.</p> <p><b>E1D-</b> Gestora buscava aproveitar os encontros informais com os familiares para aproximá-los da escola.</p>	



<p><b>E1C-</b> A gestão da unidade era aberta para atender a comunidade em qualquer horário e em decorrência de qualquer problema.</p> <p><b>E1C-</b> Ressaltou a presença de uma gestão democrática na unidade, feita em parceria com a coordenação e com os professores, buscando atender aos familiares.</p> <p><b>E1D-</b> Gestora destacou a importância de que todos os espaços possíveis fossem utilizados para discutir ideias e expectativas, desejos e opiniões dos/as professores/as que não participavam do Conselho de Escola, da Comissão Gestora, da APM etc.</p> <p><b>E1D-</b> Apresentava desejo de viabilizar o potencial de Comunidades de Aprendizagem: pensar juntos e também fazer juntos.</p>	
---	--

Percebe-se por meio dos relatos da gestora, da assistente de direção e da coordenadora pedagógica da EMEB “Clarice Lispector” que a gestão da escola, implicada com a implementação dos princípios de Comunidades de Aprendizagem, buscou abrir novos canais para a participação de todos/as: “Bom, pra mim, por exemplo, que sempre achei que a escola tem que ter abertura, vi a possibilidade de concretizá-la” (E1AD). Para tanto, procuravam fazer das oficinas e cursos oferecidos na CA, que contavam com a frequência dos pais, espaços de aproximação para com estes. A assistente de direção, por exemplo, oferecia, no período noturno, curso de macramé, para as mães. Algumas delas passaram a trazer também seus filhos e maridos: “Então nesse trabalho de ensinar um macramé eu tive a possibilidade de conversar com um pai que estava presente, com a mãe que estava presente aqui, e ela me questionar, por exemplo: ‘meu filho dá muito trabalho?’” (E1AD). Fazer dos espaços e encontros informais uma possibilidade de aproximação entre gestão e comunidade era meta constante também na fala da gestora: “Porque ainda a gente tenta aproveitar essas oportunidades [diversas]: Ah, você é fulano? Você mãe, pai, ou irmão, ou tia. Senta ai, vamos conversar da escola” (E1D). Outra forma encontrada pela gestão para atrair a comunidade e os familiares, fazendo com que se sentissem acolhidos e, portanto, motivados a participar cada vez mais, era o atendimento realizado a qualquer momento em que buscassem a escola, sem necessidade de hora marcada ou qualquer formalidade: “Aqui a gestão é muito aberta para atender a comunidade em qualquer horário, para qualquer problema, para a gente tentar resolver. Então, isso sempre foi assim por parte da gestão, a gestão é assim” (E1C). Esta abertura, entretanto, somente alcança o efeito desejado quando envolve a todos os profissionais da escola. Por esta razão, as gestoras também procuravam envolver coordenadores/as e professores/as no atendimento aos familiares e comunidade de entorno: “tem que ser uma gestão democrática, feita numa parceria da direção [...] Com a coordenação,

e por parte dos professores também pra se disponibilizarem a estar em outro horário, atender os familiares em um outro horário” (E1C).

Se alcançar uma maior participação da comunidade era um dos objetivos da gestão, também o era alcançar um envolvimento mais intenso dos professores da unidade, sobretudo dos professores PIII. Diante da limitada presença destes nos colegiados da instituição, as gestoras buscavam potencializar sua participação nos processos decisórios da EMEB por meio do diálogo nos espaços em que isso se tornava possível, como HTPC<sup>15</sup>, por exemplo: “Então foi colocado assim: a gente tenta potencializar ao máximo, pelo menos, já que não tem um representando o PIII no Conselho [de Escola], na APM, na Comissão Gestora, mas que no espaço que seja possível dentro da escola realmente a gente discuta ideias, levante, veja com eles as expectativas, o que estão pensando, os desejos, o que acham, a opinião deles” (E1D). A potencialização da participação de todos e todas, almejada pela gestora, visava à realização daquele que era entendido por ela como o grande potencial existente em Comunidades de Aprendizagem, o da articulação entre pensamento e ação: “Então, o Comunidades permite isso, ele tem esse grande potencial. ‘Tá bom, vamos pensar juntos, mas vamos fazer juntos’. Esse é um diferencial que eu acho que contribui para a dinâmica da escola” (E1D). Percebemos, em seu relato, o potencial existente em CA para a realização da práxis autêntica (FREIRE, 1980), que é ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo.

Pudemos notar na fala das gestoras a busca constante pela aproximação dos familiares, com o objetivo de que estes passassem a participar cada vez mais do cotidiano e das decisões da EMEB. Ressaltaram, também, a necessidade de envolver professores/as e coordenadores/as neste processo de abertura e receptividade à família na escola. Da mesma forma, buscavam fazer das reuniões de HTPC espaços para que os professores que não participavam dos colegiados pudessem expor ideias e defender argumentos, que eram posteriormente levados ao Conselho de Escola e à Comissão Gestora, potencializando também sua participação. Mostraram, desta forma, que acreditam na ideia de que todos e todas têm a capacidade de, por meio do diálogo intersubjetivo, criar novo sentido, buscando canais para a superação dos problemas e/ou da exclusão. Assim, mostravam acreditar, em consonância com Comunidades de Aprendizagem, que todas as pessoas são capazes de transformar seus contextos e, por esta razão, deveriam participar.

---

<sup>15</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

#### 4.9 Participação nos colegiados (Conselho de Escola e Comissão Gestora) e nos processos de tomada de decisão

Conselho de Escola e Comissão Gestora ocorreram, durante o período de observação, em momentos diversos na EMEB. Enquanto o primeiro se reuniu mensalmente, tendo como dia fixo a primeira quinta-feira de cada mês, no período noturno, a segunda realizou suas reuniões, quinzenais, às quartas-feiras pela manhã. Esta variação de dia e horário permitia que familiares e representantes da comunidade, assim como alunos/as e professores/as, optassem pelo colegiado que melhor se adequasse a seus horários pessoais. Buscava-se, assim, potencializar a participação de todos/as nos processos de tomada de decisão. O cuidado para que todos e todas pudessem participar de forma efetiva dos processos decisórios da unidade, fazendo uso do diálogo igualitário e expondo sua opinião, seus argumentos e refletindo juntos em busca da coordenação de suas ações com vistas à transformação do espaço escolar e também do bairro, esteve presente nas falas dos entrevistados que participavam dos referidos colegiados.

Quadro 10 – Participação nos colegiados e processos de tomada de decisão

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<p><b>EID-</b> Fortalecimento da Comissão Gestora no ano de 2008, com relação a 2007.</p> <p><b>EID-</b> Ampliação do grupo da Comissão Gestora no ano de 2008, envolvendo a participação da gestão e de coordenadores/as pedagógicos/as.</p> <p><b>EID-</b> Conselho de Escola teve grande atuação no ano de 2008, envolvendo a participação de docentes, pressionando e reivindicando melhorias físicas para a escola.</p> <p><b>EID-</b> Conselho de Escola atuou também com cobranças junto a políticos e Secretaria Municipal de Educação.</p> <p><b>EID-</b> Articulação entre o Conselho de Escola e representantes da comunidade que participavam do Orçamento Participativo da prefeitura municipal, em 2008, reivindicando melhorias físicas para a escola.</p> <p><b>EID-</b> Início, no ano de 2008, de articulação entre Conselho de Escola e Comissão Gestora, com representantes participando dos dois colegiados.</p> <p><b>EID-</b> A abertura para a participação trazida pela proposta de Comunidades de Aprendizagem tornava mais fácil a conquista da autonomia da escola.</p> <p><b>EIAD-</b> Familiar percebeu a importância do trabalho coletivo ao participar da Comissão Gestora.</p> <p><b>EIAD-</b> Pai integrante da Comissão Gestora</p>	<p><b>EID-</b> Receio de que os participantes do Conselho de Escola concordassem com seus argumentos por sua posição (diretora) e de que ocorresse manipulação.</p> <p><b>EIC-</b> Poucos representantes de pais na Comissão Gestora.</p> <p><b>EIF-</b> Falta de interesse dos pais pelos colegiados da escola.</p> <p><b>EIF-</b> Necessidade de que mais pessoas do bairro, interessadas em que este melhore, participassem da comissão gestora. Necessidade de maior união.</p>

<p>começou a fazer uso da palavra nas reuniões.</p> <p><b>E1C</b>- Importância das parcerias estabelecidas na Comissão Gestora, envolvendo representantes da USF, da T (indústria multinacional), da associação de moradores do bairro, NIASE, professores/as e coordenadores.</p> <p><b>E1C</b>- Iniciativa para o estabelecimento das parcerias partiu da escola, dos integrantes da Comissão Gestora.</p> <p><b>E1C</b>- Fusão entre bairro e escola: trabalho envolvendo sonhos da unidade e do entorno.</p> <p><b>E1C</b>- Conselho de Escola e Comissão Gestora alcançaram bons resultados e se fortaleceram.</p> <p><b>E1C</b>- Pais e funcionários participavam ativamente do Conselho de Escola.</p> <p><b>E1F</b>- Familiares tinham a mesma liberdade de que dispunham gestores e voluntários para falar ou dar opinião.</p> <p><b>E1F</b>- Convite enviado aos familiares para que participassem da Comissão Gestora.</p>	
---	--

A gestora da unidade, que participou do Conselho de Escola durante todo este período como membro nato, em conformidade com as leis que sobre ele insidem<sup>16</sup>, demonstrava receio de que sua posição hierárquica pudesse conferir maior influência a seus argumentos, fazendo com que fossem aceitos não por sua validade, mas por serem por ela proferidos. “(...) vamos ser sinceros, a situação do Conselho de Escola, para o diretor, é favorável. Ele é membro nato. Muitas vezes eu sinto, assim, que as pessoas concordam” (E1D). Perceber que seus argumentos não eram questionados em alguns momentos de tomada de decisão levava-a a refletir sobre a posição dos demais integrantes. Temia, assim, que estes pudessem não se ver em condição de igualdade no diálogo, não se dando, por esta razão, o direito de questionar ou contra-argumentar: “As vezes eu fico assim pensando sobre isso. Se eu manipulei, embora eu não queria manipular. Ou se realmente eu convenci” (E1D). Apesar do receio manifesto pela gestora, notamos no relato da coordenadora pedagógica o reconhecimento da abertura à participação de todos e todas nas decisões, ressaltando o papel de pais e funcionários/as. Usou como exemplo as decisões relacionadas ao destino dos recursos financeiros recebidos pela unidade: “o que a escola está precisando? O que os pais acham? O que os funcionários acham? Qual é a necessidade da escola? Então, tudo isso é decidido dentro do Conselho” (E1C).

A atuação dos membros do Conselho de Escola em prol da melhoria da educação na unidade e também de suas instalações físicas apareceu na fala da gestora como um momento de grande atuação do colegiado no ano de 2008: “alguns momentos de

<sup>16</sup>Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96); Lei Complementar Estadual nº 444/85; Estatuto de Educação do Município de São Carlos (Lei nº 13.889).

cobrança, de pressão, foram mais do Conselho de Escola, embora tivessem representantes do Comunidades no Conselho de Escola” (E1D). No referido ano, segundo a diretora, a Comissão Gestora se encontrava ainda em processo de implementação e busca de fortalecimento: “em 2007 a participação foi baixa e em 2008 a gente tentou, assim, trazer mais gente para esse grupo, trazer mais pais (...)” (E1D). Ao longo do ano de 2008, porém, este colegiado se estruturou de forma definitiva na unidade, passando a contar com a participação de representantes da comunidade, da equipe de gestão (assistente de direção, coordenador pedagógico do período matutino - PIII - e coordenadora do período vespertino - PII), de docentes (PII) e também voluntários ligados à CA: “Porque, talvez, a Comissão Gestora de alguma forma se fortaleceu, por que aí teve a presença de pais, teve mais a equipe da direção” (E1D). O Conselho de Escola, estruturado há mais tempo e ainda com maior atuação neste momento, cumpriu o papel de requerer junto ao sistema de ensino as melhorias almejadas por seus participantes: “A ponto de cobrar, de pressionar bastante, de ir até a Secretaria [Municipal de Educação], de inclusive procurar políticos, né?” (E1D). Pais e funcionários também participaram deste processo de entendimento e reivindicação: “Porque a gente tem pais, funcionários também, que participam do Conselho” (E1C).

Apesar do reconhecimento de todos/as quanto ao fortalecimento da Comissão Gestora nos dois últimos anos (sobretudo 2009), os/as entrevistados/as apontaram como maior necessidade do colegiado, com vistas ao alcance definitivo da articulação e colaboração entre escola e comunidade de entorno, uma participação mais intensa de representantes desta. “Agora na parte da Comissão Gestora, eu acho que a gente tem poucos representantes de pais mesmo e responsáveis” (E1C). O único pai que permanecia como integrante deste colegiado expôs a dificuldade encontrada pela escola no que diz respeito à participação de pessoas da comunidade: “participação de pais sempre foi pouca, né? [...]. Teve um ou dois e ultimamente só tem eu [na Comissão Gestora]” (E1F). Ciente da força que o entendimento entre escola e comunidade de entorno poderia representar na coordenação dos planos de ação e busca da transformação almejada por todos/as, o pai entrevistado lamentou a pequena adesão dos familiares ao colegiado da unidade: “É uma pena que a comunidade não se une. Porque os sonhos da escola envolvem muito a comunidade. Uma coisa que a gente não está conseguindo é trazer as pessoas que tem interesse em melhorar o bairro” (E1F). Ao justificar a baixa participação das pessoas do entorno, o familiar delegou aos próprios familiares parte da responsabilidade por sua ausência, destacando o baixo interesse do grupo: “Eu acho que um pouco [da baixa participação dos pais] é falta de interesse mesmo, porque convite já tem bastante, existem cartazes no bairro, acho que falta interesse mesmo” (E1F). Devemos, no

entanto, ter grande cautela ao fazer tal afirmação, já que, como nos adverte Flecha (2007), ao dizer que as pessoas com baixa escolaridade participam menos porque têm menor motivação, se culpabiliza da exclusão as pessoas por elas vitimadas:

As sociedades do sul participam menos que as do norte porque tem menor motivação. Dentro de cada país, a gente com baixos níveis acadêmicos participa menos porque apenas tem motivação. Assim, se culpabiliza da exclusão as sociedades e pessoas que a sofrem. (*Ibidem*, p.130)

Como nos mostra Pinto (1996), esta omissão dos pais e sua não participação, pode ser entendida como consequência da colonização do mundo da vida:

À luz da teoria da ação comunicativa, esta omissão de assumir o papel de cidadão, este medo de participar, de se expor, não pode ser entendido como fruto de um mero ato de vontade do indivíduo, mas como consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida pelos meios diretores dinheiro e poder, que atuam tanto a nível da reprodução material do mundo da vida como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e pessoa). (PINTO, p.151, 1996)

A gestora relatou que a articulação entre comunidade e EMEB estava melhor delineada no Conselho de Escola, com representantes do bairro reivindicando junto ao Orçamento Participativo (O.P.), da prefeitura municipal, melhorias tanto para o bairro quanto para a unidade escolar: “tem representantes do Conselho de Escola e também da comunidade que estão articulados com o O.P., que estão reivindicando isso no O.P.” (E1D). Além da articulação entre escola e comunidade, vinha-se buscando também a articulação entre os dois colegiados da unidade. Desta forma, discussões, reflexões e argumentos podem ser compartilhados entre todos/as, em constante construção e colaboração. “Em 2008 a gente tentou articular melhor a Comissão Gestora do Comunidades com o Conselho de Escola” (E1D). No ano de 2009, embora a participação efetiva dos pais tenha continuado restrita, novos representantes do bairro passaram a integrar a Comissão Gestora, mesmo não tendo filhos frequentando a escola. Este foi o caso de dois representantes da associação de moradores do bairro, que também estava se estruturando ao longo dos dois últimos anos. Além destes, a presença da assistente social da empresa multinacional presente no bairro e da gestora comunitária, responsável pelo projeto municipal “Escola Nossa”, realizado na unidade aos sábados, e de representantes da Unidade de Saúde da Família (USF) do bairro (um

farmacêutico residente e um agente comunitário), que também vinha buscando a articulação à comunidade, visando à melhoria do atendimento e possíveis esclarecimentos sobre seu funcionamento, conferia maior legitimidade aos encaminhamentos ali tomados, devido à grande representatividade dos diversos âmbitos relacionados à EMEB e ao entorno.

eu acho que a gente ganhou muito esse ano [2009]. Acho que desde o ano passado que foi com as parcerias que a gente tem [na Comissão Gestora]. Então, o envolvimento do posto de saúde. No início, no ano passado a gente teve também a assistente da T (indústria multinacional), ela iniciou com a gente também esse ano, então a gente tem ali presente a representação da associação de bairro, tem professor, tem coordenação, tem o pessoal do NIASE. Então se a gente for ver tem um representante de cada, né? Que compõe, desde o bairro, o entorno, e até os familiares. (E1C)

Ao final de 2009, a Comissão contou também com a presença da assistente parlamentar de um vereador da cidade, que foi convidada com o intuito de que levasse ao legislativo municipal as necessidades de reforma da parte física da EMEB e do bairro. Como resultado das demandas apresentadas em duas reuniões, a Comissão contou também com a presença do próprio vereador, que buscou conhecer pessoalmente as necessidades da unidade. Todas estas parcerias surgiram por iniciativa da própria escola: “Na verdade partiu da unidade escolar para buscar as parcerias” (E1C).

Voltada não somente à solução dos problemas da EMEB, mas também de seu entorno, ao longo do ano de 2009, a Comissão Gestora buscou reivindicar junto à prefeitura e empresas particulares algumas demandas do bairro, utilizando para isso de ofícios da escola, assinados por todos os representantes supracitados e também de abaixo-assinados, viabilizados pelos representantes do bairro: “é interessante porque a gente não trabalha de acordo só com as necessidades da escola, a gente trabalha de acordo com as necessidades do entorno. [...] E ai a gente acaba se fundindo” (E1C). Este foi o caso de encaminhamentos tomados com relação à busca da instalação de uma farmácia, de caixas eletrônicos e também de um posto policial, ainda inexistentes no bairro. Após os encaminhamentos iniciais, a Comissão Gestora aguardava, ao final de 2009, respostas a seus ofícios para tomar novas providências com vistas a estas melhorias para seu entorno. Por estas razões, percebemos na fala da coordenadora pedagógica o otimismo quanto aos resultados dos colegiados da unidade: “O que eu percebo no Conselho de Escola é que as coisas fluem da mesma forma que na Comissão Gestora. A gente tem muito resultado, ele se fortalece muito” (E1C).

A importância da participação de todos/as, da articulação entre os/as interessados/as na melhoria da educação e também do entorno, em processo de construção, de

*vir a ser*, de colaboração e transformação, foi destacado pela assistente de direção, evidenciando sua influência na conquista da autonomia da escola: “Com o Comunidades é mais fácil [de conquistar a autonomia]. Por que eu sinto que é mais fácil? Porque, lógico, pra ser Comunidades você tem que abrir a escola, os professores tem que aceitar” (E1AD). A valorização, nos colegiados, da participação e da palavra de todos/as, ficou explícita na fala do pai entrevistado: “A liberdade é igual para todos. Tanto pra quem faz parte da direção da escola quanto pra quem vai participar como voluntário. Todos têm o mesmo direito de dar opinião, de optar por alguma coisa” (E1F).

As análises realizadas pelos/as integrantes dos colegiados da unidade apontaram um crescente fortalecimento tanto do Conselho de Escola quanto da Comissão Gestora, ao longo dos últimos anos. A viabilização de melhoras na aprendizagem, no funcionamento da escola e em sua abertura para a comunidade eram os grandes objetivos almejados pela unidade, consistindo em alvos de constantes reflexões nestes âmbitos voltados à tomada de decisão. Para que tais objetivos sejam alcançados, faz-se necessário que os colegiados se tornem, no sentido de Freire (1980), encontro de homens e mulheres para pronunciar o mundo, sem que uns o pronunciem pelos outros. Daí decorre o cuidado e o receio demonstrado pela diretora, de que sua palavra não adquira legitimidade por sua função, mas pelo reconhecimento de seus argumentos. A palavra verdadeira, comprometida com a transformação, deve ser dita de maneira igualitária na interação, consistindo em direito de todos os homens e mulheres. Para que todos/as possam exercer seu direito à palavra é que a CA vinha se empenhando constantemente na tentativa de trazer a comunidade para dentro da escola, visando sua participação, que ainda se mostrava bastante deficiente na Comissão Gestora.

A atuação dos colegiados, de acordo com os relatos, envolvia reivindicações junto à secretaria de educação (Conselho de Escola), junto à prefeitura e busca de apoio de empresas particulares e de representantes do legislativo do município (Comissão Gestora), contando com a participação de representantes da EMEB, da comunidade, de familiares e alunos. O diálogo mostrava-se elemento fundamental neste processo, pois é por meio dele que se estabelecem os processos de colaboração, visando à construção de um mundo comum. A relatada igualdade do direito a fala, tanto para gestores, professores ou familiares, é essencial para que se coloque em prática os princípios de Comunidades de Aprendizagem. Com todas as falas confrontadas na interlocução, possibilita-se que novas compreensões se estabeleçam e se alcance o consenso, em busca da superação dos obstáculos encontrados, levando-os à implementação de ações conjuntas.



#### 4.10 Processos dialógicos de tomada de decisão e o sistema municipal de ensino

Os relatos feitos pela gestora, pela assistente de direção e pela coordenadora pedagógica evidenciaram a existência de diferentes tempos entre as necessidades apresentadas pela escola e as ações tomadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Quadro 11 – Processos dialógicos e o sistema municipal de ensino

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1C-</b> Parceria entre EMEB e Secretaria Municipal de Educação começava a se delinear.</p>	<p><b>E1AD-</b> Excesso de “satisfações” devidas ao sistema era considerado um obstáculo.  <b>E1D-</b> O poder público atrapalhou a implantação de aulas de informática na escola, já que não realizou a instalação em rede dos computadores da unidade.  <b>E1C-</b> Ausência de representante da SME nas reuniões dos colegiados causava demora na resolução de problemas da escola, que poderiam ser resolvidos nas próprias reuniões, caso este representante estivesse presente, ocasionando atrasos por conta da burocracia do sistema.  <b>E1C-</b> Alta rotatividade de professores causava problemas para o desenvolvimento de atividades de CA e para a aprendizagem dos alunos.  <b>E1C-</b> Muitas decisões tomadas nas reuniões da escola não chegavam até a secretaria municipal de educação.  <b>E1C-</b> Falta de conhecimento da SME quanto à proposta de CA.  <b>E1AD-</b> Questionamento quanto à democracia presente na gestão do sistema, já que problemas que poderiam ser resolvidos na EMEB tinham que ser levados ao conhecimento da SME.  <b>E1AD-</b> Ao chegarem à SME, situações encaminhadas pela EMEB “emperravam”, “não caminhavam”.</p>

Entraves foram descritos tanto pela ausência de respostas rápidas a problemas e demandas que dependiam de posturas da SME, quanto pela falta de autonomia conferida à unidade. A assistente de direção definiu como “obstáculo” a falta de autonomia da escola, embora reconhecesse como necessária a permanência em um sistema que lhe oferecesse suporte: “Então eu acho que é um obstáculo enquanto você tem que ficar dando satisfações. Mas por outro lado eu acho que ela é necessária, certo? Você tem que ter suporte” (E1AD). A ausência de respostas rápidas a projetos da escola e a decisões dos colegiados da unidade também apareceu na fala da assistente enquanto obstáculo para as ações destinadas a aproximar a comunidade de entorno da EMEB e à melhoria da estrutura do bairro, como ambicionado por Comunidades de Aprendizagem: “Comunidades de Aprendizagem trabalha,

ajuda, fez ofício e tudo. Quando chega lá [na SME] o sistema para e ai não caminha. Então eu acho que esse é um obstáculo” (E1AD).

Em conformidade com as afirmações da assistente de gestão, a coordenadora destacou que muitas situações poderiam ser resolvidas nos colegiados da unidade, mas acabam tendo sua implementação postergada em decorrência dos trâmites necessários para que as decisões ali tomadas chegassem ao conhecimento da SME e fossem aprovadas. Entendia, assim, que esta situação poderia ser resolvida caso o sistema dispusesse de um/a representante que se fizesse presente nas reuniões dos colegiados das escolas CA, acompanhando seu desenvolvimento e atuando como “ponte” entre unidades e Secretaria. “(...) é uma coisa que as vezes a gente pode resolver ali dentro da escola, pela Comissão Gestora, que se a gente tivesse um representante da SME [participando] a gente já podia resolver ali e não demorava tanto para tomar providências e dar andamento nas coisas” (E1C). Compreendia que a atuação da SME enquanto parceira, envolvida nas ações da escola, ocasionaria benefícios à unidade: “Então, eu acho que se a SME tivesse envolvida seria um ganho pra escola” (E1C). A coordenadora destacou, ainda, que a ausência de acompanhamento dos colegiados da Comunidade de Aprendizagem fazia com que muitas vezes as decisões tomadas sequer chegassem ao conhecimento da Secretaria Municipal de educação. “Por não ter um participante da Secretaria dentro dessas comissões [...] as coisas também não chegam até a Secretaria de Educação” (E1C).

A diretora, por sua vez, destacou o fato de que, em algumas ocasiões, a escola deixou de atender a sonhos da comunidade, por conta da demora para que algumas ações fossem postas em prática pela SME. No ano de 2008, por exemplo, a unidade deixou de oferecer o curso de informática para os pais por conta da não instalação dos computadores da sala de informática em rede, a despeito das solicitações da gestão: “O poder público atrapalhou [a implantação de aulas de informática na escola]. Porque tinha a possibilidade, tinha o voluntário, tinha a demanda, e por mais que se pedisse, que se pleiteasse, que se cobrasse lá, o ano todo, não fez [a instalação dos computadores em rede]” (E1D). A cobrança para que fossem levadas até a SME situações que, no entendimento da equipe de gestão da escola, poderiam ser resolvidas internamente, impedindo a resolução rápida de problemas, levou a assistente de direção a questionar a democracia da gestão municipal: “(...) as vezes eu me questiono até que ponto a gestão está sendo democrática enquanto sistema” (E1AD).

Outro fator relacionado ao funcionamento do sistema municipal de educação que vinha interferindo no desenvolvimento de Comunidades de aprendizagem na EMEB era a alta rotatividade de professores todos os anos. A alteração do quadro de docentes no decorrer

do ano letivo e em seu início exigia contínuas formações em CA, levando a um atraso para o início das atividades em sala (até que a formação se concluísse e o professor se sentisse seguro para desenvolvê-las). A estabilização dos profissionais da unidade, segundo a equipe, ocasionaria grandes ganhos para a CA e para os alunos: “Então essa mudança [de professores] é complicada para as escolas, assim, como um todo. Pra Comunidades de Aprendizagem, pra aprendizagem dos alunos” (E1C).

Embora identificassem todas estas dificuldades para que os processos de tomada de decisão da unidade fossem efetivamente postos em prática no momento e da forma como era decidido, reconheciam algumas medidas tomadas pela SME que se aproximavam da proposta posta em prática nas CA: “E é uma coisa que ela [SME] está buscando: Ah, vocês têm que trazer os familiares para dentro da escola, não sei o que. E eles não se dão conta de que três escolas já fazem isso há muito tempo” (E1C). Outras decisões recentes tomadas pela Secretaria também foram destacadas, tendo como objetivo uma melhor articulação com as escolas CA, em um processo de parceria e colaboração constante. Uma delas consistia na escolha de uma pessoa vinculada à SME para o acompanhamento do desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem nas três escolas, participando das reuniões da Comissão Gestora. “Eu acho que é uma coisa que está a caminho, esse processo de parceria junto com a Secretaria e o Comunidades” (E1C). Por esta razão, a escola localizava uma crescente busca da Secretaria municipal de Educação por conhecer e apoiar as práticas desenvolvidas na Comunidade de Aprendizagem: “Mas a Secretaria se colocou a disposição, sim, e está tentando fazer essa ponte. Mas é um processo que a gente vai caminhando, é um processo lento” (E1C).

As dificuldades inicialmente relatadas pelas profissionais da escola evidenciavam o que Habermas define como colonização do mundo da vida. Como nos mostra Pinto (1996), o formalismo exacerbado e a excessiva burocratização presentes na escola consistem em formas evidentes desta colonização pela racionalidade sistêmica. Como escola e família se encontram inseridas no mundo da vida, dependentes de processos de ação comunicativa para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas, graves patologias são desencadeadas por esta colonização. A racionalidade cognitiva instrumental, própria do sistema, se sobrepõe à racionalidade comunicativa, presente no mundo da vida, minorando a possibilidade de formação de consensos que contemplem suas dimensões.

Pinto (*Ibidem*), porém, nos indica órgãos como o Conselho de Escola (e no caso de uma CA, também a Comissão Gestora), como uma tentativa de resgate dos domínios do mundo da vida tomados pela burocratização escolar e de contraposição à sua colonização.

A inserção de um/a representante da SME nas reuniões destes colegiados, como descrito pela coordenadora pedagógica da EMEB, que teria como objetivo viabilizar a concretização das decisões tomadas neste âmbito do mundo da vida, vem a corroborar nesta tentativa de resgate, legitimando as decisões tomadas por meio da racionalidade comunicativa.

#### 4.11 Conflitos e processos de tomada de decisão

A existência de conflitos nas relações entre as pessoas presentes na escola foi reconhecida pelas/os entrevistadas/os. “Então o tempo todo a gente tem conflito. Todo mundo, né? Entre alunos e alunos, professores” (E1C).

Quadro 12 - Conflitos e processos de tomada de decisão

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1C-</b> Argumentação passava a fazer parte do dia-a-dia da unidade escolar: aprender a argumentar, a ouvir o outro e a refletir sobre a prática.</p> <p><b>E1C-</b> Os conflitos ocorriam o tempo todo e eram tidos como necessários para que existisse reflexão.</p> <p><b>E1C-</b> Entendimento de que os conflitos não levam à desestruturação, mas a um crescimento. Assim, era importante que os alunos também se posicionassem, colocassem opiniões e argumentassem quando não estivessem de acordo.</p> <p><b>E1C-</b> Entendimento de que os conflitos são necessários, assim como deixar que o outro fale e considerar seus argumentos, pois ninguém está correto o tempo todo.</p> <p><b>E1C-</b> Compreensão de que os conflitos fazem parte da vida escolar e extra-escolar.</p> <p><b>E1C-</b> Familiares procuravam a escola para reclamar e dizer do que não estavam gostando, processo que a escola via como necessário.</p> <p><b>E1C-</b> Escola buscava transformar o conflito em reflexão com os familiares e possível consenso, por meio da argumentação.</p> <p><b>E1C-</b> Solução dos conflitos na unidade tinham a busca do consenso voltada para um ponto comum: a qualidade da aprendizagem.</p> <p><b>E1C-</b> Entendimento de que os conflitos contribuem e levam a uma reflexão contínua.</p>	<p><b>E1F-</b> Existiam conflitos entre os/as alunos/as.</p>

Na análise realizada pela coordenadora pedagógica, porém, este conflito já não era mais dotado de caráter negativo ou entendido como processo a ser evitado. Isto porque buscava-se a solução para o mesmo por intermédio do entendimento comunicativo e de acordos realizados no coletivo. “Mas eu acho que assim, o interessante é que você tenta chegar num ponto comum” (E1C). Reconhecia, em sua fala, que o conflito é próprio de uma comunidade em comunicação: “Bom, eu acho que o conflito, ele acontece o tempo todo. Na verdade a gente sempre está em conflito. E é necessário ter o conflito porque senão você não

começa a refletir sobre suas ideias e você acha que tudo que você faz está correto” (E1C). Entende, dessa forma, que o conflito consiste em propulsor da reflexão, junto às pessoas que fazem parte de seu mundo da vida, sobre ações e entendimentos individuais e concernentes à comunidade em que está inserida. Partindo do conflito, chega-se ao enriquecimento das ações ao se levar em consideração opiniões e argumentos, suscetíveis de crítica e modificáveis durante a ação, das diversas pessoas envolvidas no diálogo.

Como destacado por Flecha (1997) “A ação dialógica necessita tanto do consenso quanto do dissenso. Todas as experiências e teorias afins valorizam a necessidade do primeiro. Porém, muitas insistem na importância do segundo” (p.79). Isso porque o dissenso assume, na postura fenomenológica, uma qualidade positiva, “como ponto de início da busca do entendimento” (FERRADA, p.23, 2001). Por esta razão, o conflito não é temido em uma Comunidade de Aprendizagem. É sim, conforme nos relata a coordenadora, entendido como oportunidade de crescimento coletivo:

Então quando alguém para e bate de frente com você, não é porque isso vai gerar uma confusão e isso vai te desestruturar. Pelo contrário, eu penso que a gente vai crescer. Por isso é importante tanto na parte dos alunos, quando eles chegam e falam a opinião deles, do que eles estão pensando, e eles não estão de acordo, e eles argumentam em cima disso. (E1C)

Percebe-se em sua fala que a abertura para o diálogo não se fazia presente apenas nos colegiados e instâncias voltadas para os processos decisórios da unidade, mas em todas as relações, envolvendo também os alunos, que dispunham de igual direito à fala e à argumentação. Quando o diálogo igualitário se faz ausente, a inexistência de conflitos nem sempre é sinônimo da existência de consenso. Ao contrário, este aparente consenso pode ser fruto de imposição, resultante das relações de poder, conforme nos adverte Flecha (1997): “Muitas vezes o diálogo aberto é substituído por um consenso imposto pela posição hierárquica ou pelo *status* superior do falante. Esse muro pode ser derrubado por meio do dissenso apoiado em seus melhores argumentos” (p.79). O conflito, assim, adquire a característica de superação das relações de poder, que são substituídas pelo entendimento nos processos decisórios, tendo como meio o diálogo igualitário e a argumentação. Desta forma, o conflito torna-se elemento necessário, como nos relatou a coordenadora pedagógica: “Então, eu acho que o conflito é necessário, desde que você saiba usar para o lado positivo, desde que você deixe a pessoa argumentar também, expor suas ideias e considerar as ideias do outro. Porque necessariamente você não está certo o tempo todo” (E1C). Desconsiderar ou reprimir

a existência do conflito adquire, assim, características anti-dialógicas, de imposição e uso do poder.

Abdicar da autoridade e abrir-se para ouvir o outro, torna-se meio para a reflexão constante. “Em vários momentos, principalmente na unidade escolar, você começa a argumentar tudo, e aí você começa também a ouvir o que o outro tem a dizer, e aí você começa a refletir sobre sua prática” (E1C). A abertura para a reflexão junto à comunidade também apareceu no relato da coordenadora. O descontentamento manifesto pelos familiares em algumas situações demonstrou a abertura oferecida pela CA para o diálogo com estes. “(...) os familiares estão contentes com essa parte ou não? Se não estão, vêm aqui e reclamam: ótimo! Tem que vir aqui mesmo e falar e colocar em questão” (E1C). Este conflito inicial atua como ponto de início para exposição de argumentos pelos familiares e pela escola, culminando em uma reflexão coletiva na busca do entendimento: “Então, as vezes quando os familiares vêm: [...] vamos tenta achar uma solução pra isso. Então, é interessante porque, ai nesse conflito a gente tenta chegar num senso comum” (E1C).

Como nos mostra Habermas (2001), o conflito surge da *distorção na comunicação*. Em alguns casos, o participante do diálogo não se dá conta de que, sob a aparência de ação comunicativa, atua de forma orientada ao êxito individual. A ação comunicativa, porém, se dá somente diante do cumprimento das pretensões de validade: verdade, correção normativa e veracidade.

Em ambiente em que predomina a racionalidade comunicativa, o surgimento do conflito dá origem à busca do entendimento. Utilizando-se da fala argumentativa é possível gerar o consenso, sem coações. Os participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e asseguram a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas, com base em convicções racionalmente motivadas. Desta forma chega-se à superação dos conflitos como resultado do diálogo, sem que haja a imposição de ideias. O grau de racionalidade comunicativa presente em uma comunidade em comunicação é determinante das possibilidades de coordenação das ações sem que se recorra à coerção, permitindo que se resolva consensualmente os conflitos de ação decorrentes dos processos de tomada de decisão.

#### **4.12 Diálogo e conflitos**

Como pudemos perceber no item anterior, o conflito muitas vezes surge como fruto da ausência da ação comunicativa. Por meio da ação dialógica, as pessoas podem expor

suas razões e seus argumentos, suscetíveis de crítica, chegando ao entendimento e superando os conflitos.

Quadro 13 – Diálogo e conflitos

<b>Dimensão transformadora</b>	<b>Dimensão exclusora</b>
<p><b>E1AD-</b> Conflitos na unidade diminuíram sensivelmente desde o segundo semestre do ano de 2007.</p> <p><b>E1AD</b> – Relações conflituosas entre os profissionais da EMEB diminuíram após a intensificação do diálogo.</p> <p><b>E1AD</b> - Diálogo entre os professores propiciou o desenvolvimento de trabalhos em grupo envolvendo professora que inicialmente se isolava dos demais.</p> <p><b>E1C-</b> Princípios apreendidos nas atividades de Comunidades de Aprendizagem, como solidariedade, por exemplo, eram estendidos às relações estabelecidas na escola.</p> <p><b>E1C-</b> As diferenças se evidenciavam permanentemente na EMEB, mas princípios como a igualdade de diferenças, respeito e solidariedade permeavam as relações.</p> <p><b>E1C-</b> Entendimento de que diálogo e argumentação propiciam a mudança, partindo da reflexão. Argumentação passava a integrar os diálogos estabelecidos na unidade.</p>	<p><b>E1AD</b> - Em 2007 as relações na unidade eram bastante conflituosas, envolvendo alunos/as e também profissionais da EMEB.</p> <p><b>E1AD</b> - Algumas pessoas ainda não sabiam lidar com possíveis críticas.</p>

A assistente de direção, que chegou à EMEB no ano de 2007, um ano após a adesão da unidade a CA, relatou uma escola ainda distante dos princípios de Comunidades de aprendizagem neste ano: “(...) eu não sei, em 2007 eu via assim uma escola conturbada. Terrível” (E1AD). Descreveu a constante situação conflituosa entre os/as alunos/as e entre estes/as e os/as professores/as, neste período: “Antes ela [escola] estava, assim, em conflito, mas hoje já dá pra andar pelos corredores da escola e não ouvir barulho” (E1AD). A ausência de diálogo entre professores e alunos culminava em desinteresse destes pelas aulas, ausência de entendimento entre as partes e alunos postos pra fora da sala de aula com constância, ocasionando sobrecarga de trabalho à direção e barulho pelos corredores.

O diálogo também não se fazia presente nas relações entre alguns/mas professores/as, resultando na falta de compartilhamento e colaboração entre os/as profissionais da escola: “Uma professora que não falava com ninguém, lembro quando ela entrava, dava a aula dela, saía e ia embora” (E1AD). A priorização do diálogo ao longo do tempo e a progressiva disseminação dos princípios de Comunidades de Aprendizagem, como a solidariedade e a igualdade de diferenças, levaram à superação destes casos na unidade, com o decorrer dos anos: “Aprendeu a trabalhar em grupo, valorizar e faz as crianças, os alunos, terem essa consciência” (E1AD). Até mesmo entre professores/as e gestoras o diálogo não se

fazia presente, segundo relato da assistente de direção: “Professor passava e não me olhava. Eu falava bom dia e ele não respondia” (E1AD). Mais uma vez, a valorização do diálogo nas relações estabelecidas na unidade levou à superação dos conflitos causados pela ausência de comunicação, tendo como produto a solidariedade e a colaboração: “E aí em 2008 vejo esse mesmo professor chegar e falar: quer que eu te faça isso? Vamos fazer isso?” (E1AD). A coordenadora pedagógica da unidade também trouxe em sua fala a progressiva incorporação dos princípios de CA na EMEB: “Então, na verdade, eu acho que quando a gente tem aqueles princípios bem definidos, eu acho que essas diferenças, a gente vai saber lidar” (E1AD).

Embora destacassem o papel desempenhado pelo diálogo igualitário na resolução dos conflitos na unidade, reconheceram os/as entrevistados/as que nem todas as pessoas que faziam parte da escola o aceitavam, o que dificultava a superação de alguns conflitos: “Então você ouve crítica e tem que aceitar. Agora tem gente que não aceita” (E1AD). Entretanto, a prática cotidiana do diálogo levava à sua incorporação nas relações da CA, transformando a igualdade do direito a fala e o uso do melhor argumento em elementos de reflexão e busca do entendimento: “Em vários momentos, principalmente na unidade escolar, você começa a argumentar tudo, e aí você começa também a ouvir o que o outro tem a dizer, e aí você começa a refletir sobre sua prática” (E1C).

O diálogo e a colaboração, dele resultante, devem estar na base das relações entre todos e todas os/as que compõem a Comunidade de Aprendizagem (gestores/as, familiares, professores/as, alunos/as e comunidade de entorno). No que diz respeito às relações estabelecidas em sala de aula, entre docentes e discentes, o diálogo também se faz fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. Somente pelo diálogo se constitui a postura crítica e a consciência como ser histórico.

Percebemos nas análises realizadas pelas pessoas entrevistadas que a incorporação dos princípios de Comunidades de Aprendizagem, como a solidariedade, o diálogo igualitário e a igualdade das diferenças, vinha proporcionando uma melhor convivência na unidade, com respeito às diferenças e diminuição dos conflitos, fruto da intensificação do diálogo. Quando o diálogo se faz presente, o conflito torna possível a busca de melhores razões para sustentar as posições adotadas, construindo o consenso em torno da aceitação dos melhores argumentos.

#### **4.13 Coordenação das ações**

Como já explicitado no capítulo anterior, Habermas (2001) define o entendimento como “um processo de recíproco convencimento, que coordena as ações dos



distintos participantes a base de uma *motivação por razões*” (p.500). O entendimento consiste, pois, em mecanismo de coordenação da ação, de forma que os participantes na interação possam entrar em acordo no que se refere à validade das emissões, reconhecendo intersubjetivamente as pretensões de validade. Ação comunicativa, assim, não consiste simplesmente em entendimento em termos de interpretação, mas também em coordenação da ação (*Ibidem*).

Quadro 14 – Coordenação das ações

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIAD-</b> Representante da T (indústria multinacional) participou de reuniões da Comissão Gestora e estabeleceu algumas parcerias com a CA.</p> <p><b>EIAD-</b> Entendimento de que a gestão deve ser compartilhada, ninguém está sozinho e nem resolve sozinho. Há necessidade de apoio e crescimento compartilhado.</p> <p><b>EIAD-</b> Fortalecimento da parceria e entre professores/as e familiares à partir de 2008.</p> <p><b>EIC-</b> Compreensão de que Comunidades de Aprendizagem só é válido com o estabelecimento de parcerias com familiares, professores/as, direção e entorno.</p> <p><b>EIAD-</b> Entendimento de que trabalho em grupo é excelente para os professores.</p> <p><b>EIAD-</b> CA proporcionava integração das pessoas e oferecia outra visão sobre trabalho em grupo e solidariedade.</p>	<p><b>EIAD-</b> Funcionários boicotavam voluntários por sentirem-se “donos do espaço”.</p> <p><b>EIAD-</b> Ocorriam problemas de comunicação entre os/as professores/as.</p> <p><b>EIAD-</b> Alguns/mas professores/as apresentavam dificuldade para trabalhar em equipe.</p> <p><b>EIAD-</b> Pais discutiam com professores, apoiando os filhos que desafiavam os docentes.</p>

Nos relatos das pessoas entrevistadas, percebemos que os atos de entendimento por meio do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade atuavam como mecanismo de coordenação das ações dos sujeitos implicados em diversas situações. A ausência do entendimento e do diálogo, porém, ainda se manifestava em algumas relações. Normalmente, esta resistência vinha se centrando entre profissionais da escola que se opõem a presença de familiares e voluntários na EMEB e estes últimos. Parte desta ausência de entendimento se manifestava sob a forma de críticas e boicote ao trabalho desenvolvido pelos voluntários: “Funcionários da escola que se sentem donos do pedaço, do espaço. E o voluntário vem e ai começam a boicotar o trabalho do voluntário” (E1AD). A dificuldade de comunicação e entendimento se mostrou também presente nas relações entre os/as professores/as da unidade: “Porque alguns professores viam um entrave aí, tinham problemas, problemas de comunicação entre os amigos mesmo, certo?” (E1AD). Estes problemas de comunicação culminaram em dificuldades para a articulação com vistas ao trabalho em equipe. Adaptados à individualidade de seu trabalho em sala de aula e, muitas vezes,

buscando preservar a privacidade deste espaço, professores resistiram inicialmente a um processo colaborativo e solidário: “E também uma coisa que é difícil, o trabalho em equipe” (E1AD).

Apesar dos obstáculos ao entendimento existentes na CA, como acima relatado, percebemos que muitas outras ações foram postas em prática, visando ao consenso entre os participantes da comunicação. Uma das importantes parcerias estabelecidas com este intuito se formou entre EMEB e a maior empresa presente no bairro. “Mas a T (indústria multinacional) por sua vez está fazendo umas propostas. E vão vir na reunião do Comunidades, eles vão participar” (E1AD). Escola e T (indústria multinacional), como resultado da participação da assistente social da empresa nas reuniões da Comissão Gestora, estabeleceram acordos com o propósito de atingir seus fins individuais por meio da coordenação suas ações, mediante o entendimento comunicativo: “E batalhar junto pra que a gente possa trazer um banco, trazer uma farmácia, trazer uma polícia, alguma coisa assim pra colocar aqui [no bairro], porque não tem nada” (E1AD). Buscavam, assim, o objetivo comum de melhorar a estrutura do bairro em que se situam, de modo a elevar a qualidade de vida dos familiares e da comunidade de entorno da escola, pessoas estas que, em grande parte, são também funcionários da empresa em questão.

A assistente de direção da unidade apresentou também em seu relato a importância da participação de todos/as, profissionais e comunidade de entorno, na gestão e nos processos de tomada de decisão. “quando você fala de gestão compartilhada, ele tem que sentir, vai sentir, que ele não é sozinho, que você sozinho não resolve, entendeu? Você precisa do outro, você precisa compartilhar, você precisa dividir, você precisa do apoio, é um crescer” (E1AD). Compreendia, assim, que os processos de entendimento entre o maior número de pessoas possível resultam no fortalecimento da reflexão, das ações e, conseqüentemente, da gestão. Por esta razão, ratificou a importância da permanência dos familiares na escola: “O pai eu acho que ele tem muito pra contribuir. [...]Professor PII sentiu que a família ajuda” (E1AD).

Reconheceu a coordenadora pedagógica que a presença de todos/as e sua participação efetiva, a busca da comunicação por meio do diálogo igualitário e com vistas ao entendimento, fruto do consenso alcançado como base em pretensões de validade e que coordena as ações dos sujeitos, era o que realmente fazia da unidade escolar uma CA: “acho que só é valido mesmo Comunidades de Aprendizagem se a gente tiver todas essas parcerias, familiares, e o envolvimento de todo mundo: professores, direção, entorno, porque senão não

é Comunidades de Aprendizagem” (E1C). Buscar o entendimento, fazendo uso da colaboração e da solidariedade era o que a constituía enquanto Comunidade de Aprendizagem: “Então o Comunidades é bem assim, vamos repartir, vamos juntar as forças” (E1AD).

A coordenação da ação, alcançada por meio do entendimento, significa que os participantes da comunicação se põem em acordo sobre a validade de suas emissões, reconhecendo as pretensões de validade com que se apresentam de forma intersubjetiva. Assim como no caso apresentado de parceria entre EMEB e T (indústria multinacional), os participantes não se orientaram ao próprio êxito de forma primária, mas buscavam seus fins individuais sob a condição de que os planos de ação pudessem ser coordenados sob uma definição compartilhada. O mesmo procedimento se deu nas relações estabelecidas na CA, onde o diálogo estava a serviço do entendimento coletivo e do consenso quanto aos planos de ação para a melhoria do ensino, implantação de uma gestão verdadeiramente democrática e ações com vistas à transformação das situações de exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunidades de Aprendizagem traz como proposta a transformação social e cultural da escola e do bairro em que está inserida. Para tanto, busca superar os obstáculos postos ao diálogo, alcançando práticas democráticas no interior da unidade e mudanças em seu entorno, sempre visando à aprendizagem máxima para todos/as os alunos e alunas. Para que isso se concretize, procura diminuir a distância entre escola e famílias, contando com a participação de todos/as. Ao trazer comunidade, familiares e voluntários/as para o interior da escola, passa a contar com a presença de diferentes pessoas, com diferentes culturas, elemento que favorece o enriquecimento das ações ao levar em conta os diferentes argumentos trazidos por todos os sujeitos, em um diálogo igualitário, privilegiando as ideias e não posições sociais ou de poder. CA busca promover, assim, uma educação democrática, que estimule a participação e possibilite a formação de pessoas críticas e envolvidas com as melhorias e transformações demandadas pela sociedade, proporcionando a superação da exclusão social e educativa.

Acredita, deste modo, na ideia de que todas e todos têm a capacidade de transformar seus contextos, cunhando vias, por meio do diálogo intersubjetivo, para a superação de situações de desigualdade e exclusão. Comunidades de Aprendizagem não ignora, destarte, as diferenças existentes entre as pessoas, mas acredita que estas não consistem em barreiras para que alcancem o entendimento e lutem por objetivos que são comuns (ELBOJ *et al*, 2002). Refletindo juntos, em comunicação, e questionando o mundo, homens e mulheres deixam de se adequar a ele, tornando-se mais atuantes, humanizando-se e vendo-se como capazes de criar e agir (FREIRE, 1980).

A construção comunicativa de significados, mediante interação, consiste em meio para que as pessoas conheçam a realidade, a compreendam e a transformem, fazendo uso da intersubjetividade, da reflexão e das teorias das pessoas que integram a realidade social que almejam transformar. O entendimento, alcançado pelas pessoas em um processo de recíproco convencimento com base em pretensões de validade suscetíveis de crítica, leva os diversos participantes à coordenação das ações, motivados por razões. Desta forma, as pessoas enfrentam as situações que tem se tornado problemáticas por meio da ação comunicativa, com a tomada de postura de afirmação ou negação frente a pretensões de validade dos sujeitos, chegando a um acordo. Este acordo deve necessariamente ser aceito como válido pelos participantes e nunca imposto por motivação externa (HABERMAS, 2001).

Buscando este entendimento, a superação das relações de poder e a democratização dos processos decisórios, a EMEB “Clarice Lispector” tem se dedicado à ampliação da participação de representantes de professores/as, familiares e comunidade de entorno nos colegiados, propiciando a todos/as o direito à palavra, pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma (FREIRE, 1980). Assim, almeja que todos os sujeitos sejam capazes de problematizar suas relações com o mundo e lutar pelas mudanças necessárias.

Este processo tem na Comissão Gestora uma de suas mais claras manifestações. Por meio da participação de professores/as, familiares, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, representantes de órgãos públicos (Unidade de Saúde da Família/USF e também da Secretaria Municipal de Educação) e empresas particulares (T – indústria multinacional), representantes da associação de moradores do bairro, voluntários/as, membros do NIASE, representantes do legislativo municipal e etc., são colocadas em práticas ações com vistas à ampliação das parcerias estabelecidas pela unidade de ensino visando ao desenvolvimento das atividades de CA, almejando sempre à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Busca-se, também, que seja alcançada a escola sonhada no momento de implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem, valorizando, retomando e lutando pela realização de cada sonho, viabilizando aqueles que envolvem a escola, mas também o bairro, como destacado por uma das componentes da comissão: “a gente não trabalha só de acordo com as necessidades da escola, a gente trabalha de acordo com as necessidades do entorno. [...] E aí a gente acaba se fundindo” (E1C). Percebe-se, assim, que a articulação existente faz com que escola se torne bairro, e o bairro se torne escola.

Os relatos trazidos pelas pessoas entrevistadas nos mostram que o envolvimento dos/as professores/as na busca de conhecerem melhor CA e a consequente adesão a sua proposta vem aumentando ano a ano, desde 2006. A participação destes profissionais nos colegiados e processos de tomada de decisão, porém, não vêm ocorrendo de forma intensa, sobretudo entre professores PIII. Visando à alteração deste contexto, a diretora da unidade tem procurado estender os espaços de participação nos processos decisórios também às reuniões pedagógicas da unidade, afim de que todos/as possam sugerir, argumentar e defender seus pontos de vista por meio da racionalidade comunicativa, mesmo não sendo membros do Conselho de Escola ou da Comissão Gestora.

A participação, essencial para a efetivação da gestão democrática nas escolas, não é algo que possa ser imposto, mas sim alcançado de maneira gradual, por meio do convencimento das pessoas ao se verem articuladas a uma proposta entendida como viável e

que produza resultados. A participação de todos/os na solução dos problemas da unidade de ensino impulsiona e encoraja à equipe escolar, familiares e alunos/as, integrando-os à escola e fazendo com que se sintam parte do processo, conferindo mais significado a suas ações e levando-os a assumirem responsabilidades nos procedimentos de tomada de decisão, aferindo maior importância à escola e ao que nela é desenvolvido. Desta forma, escola e comunidade se aproximam, dando origem a um processo coletivo de tomada de decisão que envolve a determinação de objetivos construídos e compartilhados por meio do diálogo e do consenso. Por meio da participação é que são formados cidadãos conscientes, política e socialmente participativos e voltados à transformação social.

Ao mesmo tempo em que pudemos constatar a intensificação da participação e do envolvimento dos/as professores/as, com exceção feita aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que a participação dos familiares e da comunidade de entorno ainda está aquém da expectativa tanto dos profissionais da unidade quanto dos familiares já envolvidos com a escola. A ausência se faz tanto nas atividades pedagógicas, como voluntários, quanto nos colegiados e processos de tomada de decisão. A diversificação de convites estendidos não tem alcançado o objetivo de trazê-los para a EMEB. Esta aparente omissão ou medo de participar, de acordo com a teoria da ação comunicativa, pode ser entendida como consequência da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica e seus meios diretores dinheiro e poder (PINTO, 1996). Este contexto, todavia, não deve ser dado como definitivo. A descolonização do mundo da vida, por meio da racionalidade comunicativa, a ser viabilizada também pela participação nos colegiados e processos de tomada de decisão da unidade, deve continuar a ser buscada pela escola. Tentativas podem ser empreendidas através de uma maior adequação dos horários das reuniões aos horários disponíveis pelos familiares, ouvindo suas sugestões, assim como procurando conhecer as razões pelas quais têm participado pouco ou não têm participado. Buscar compreender os interesses dos familiares e da comunidade, assim como os sonhos que gostariam de ajudar a viabilizar, pode consistir em mais uma maneira de trazer a comunidade para a escola, fomentando a participação nos processos de reflexão, entendimento e tomada de decisão.

Já a participação dos/as alunos/as da EMEB tem sido amplamente notada na forma de voluntariado nas atividades pedagógicas voltadas aos estudantes das séries iniciais do Ensino fundamental, demonstrando a apropriação de princípios da aprendizagem dialógica, como a solidariedade. No entanto, a participação dos/as discentes nos processos de tomada de decisão tem ocorrido apenas entre os adultos, estudantes de EJA, que também são pais de alunos da unidade e participam do Conselho de Escola. Na Comissão Gestora, pudemos

identificar a presença de discente apenas em duas reuniões dentre as 20 acompanhadas, sendo este também estudante de EJA. A ausência desta participação, de acordo com as falas dos/as alunos/as, parece estar associada a um desencontro ocorrido na unidade: embora a CA esteja aberta a todo tipo de participação e deseje o envolvimento dos/as alunos/as e estes também apontem que gostariam de ser chamados a participar mais das decisões, não há um encaminhamento destes para os colegiados.

A constatação de que a participação de familiares e alunos/as nos processos decisórios ainda não se dá na intensidade esperada pela Comunidade de Aprendizagem assinala a necessidade de novas ações que objetivem à aproximação destes dos colegiados. A *pronúncia da palavra verdadeira*, direito de homens e mulheres, deve ser realizada por todos/as de maneira igualitária. Para que as mudanças almejadas ocorram na EMEB e em seu entorno, a participação da comunidade na CA se faz essencial. Somente pelo diálogo crítico e libertador, que também envolve a ação, é que se alcança a libertação dos homens e a transformação do mundo. Com todas as falas confrontadas na interlocução, é possível alcançar novas compreensões e constituir acordos em busca da superação dos obstáculos encontrados.

A despeito da importância do diálogo nos processos de tomada de decisão e em todas as relações em CA, o relato da assistente de direção indicou que, um ano após sua implementação na unidade (2007), ainda se fazia ausente na relação entre professores/as e alunos/as, assim como entre os/as próprios/as professores/as, que não estabeleciam um trabalho colaborativo e solidário. A priorização do diálogo igualitário de forma progressiva na unidade, porém, levou ao cerceamento das dificuldades de comunicação inicialmente existentes.

Entre educadores e educandos, sobretudo, o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de sujeitos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele. Por meio da transformação da realidade objetiva, homens e mulheres criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Formam-se, assim, seres inseridos em um movimento de busca *com* outros homens, sujeitos de seu próprio movimento. Na CA, almeja-se que o diálogo se estenda a todos e todas que compõem a comunidade escolar, alcançando a práxis verdadeira - ação e reflexão, em busca da transformação. O crescente envolvimento de professores/as, alunos/as e voluntários vem apontando para a consolidação do diálogo de forma definitiva nas relações estabelecidas na unidade.

Sabemos, entretanto, que o entendimento comunicativo nem sempre se faz presente nas relações entre os sujeitos. A coordenação das ações, dada por meio de

reivindicação de validade às pretensões apresentadas, passa pelo reconhecimento destas no espaço público das razões. Quando o consenso não é alcançado nos três planos compreendidos na intenção comunicativa do falante - *verdade*, *correção normativa* e *veracidade* - surge o que Habermas (2001) identifica como *distorção na comunicação*, ocasionando os conflitos.

Os conflitos que se estabelecem nas sociedades modernas colocam em questão a capacidade de integração que compõe a unidade do *mundo da vida*. Compreendemos, porém, que a presença de um maior grau de racionalidade comunicativa em uma comunidade em comunicação amplia a possibilidade de coordenação dos planos de ação, sem que ocorra coerção, resolvendo os conflitos por meio do consenso.

A busca do consenso permanente, por meio da supressão da comunicação distorcida entre os sujeitos, também é pressuposta no enfrentamento dos desafios educacionais atuais. Para que este consenso seja alcançado, se faz necessária a consolidação de uma proposta educativa que vise ao entendimento racional, como ocorre Comunidades de Aprendizagem. Por meio de uma situação ideal de fala dá-se origem a acordos racionalmente motivados que atuam como fator de coordenação das ações dos sujeitos que participam do entendimento comunicativo, buscando, no caso de uma CA, consolidar ações que visem à máxima aprendizagem para todos e todas e a democratização do espaço educativo.

Desta forma, o consenso deve estar presente no núcleo do processo educativo, nas relações cotidianas e na sala de aula, assim como nos processos de tomada de decisão da CA. Reconhecido sob pretensões de validade suscetíveis de crítica, deve se sustentar no âmbito das próprias expressões lingüísticas e no contexto do mundo da vida. Por meio do consenso, a escola visa à recuperação de seu vínculo com a racionalidade comunicativa, progressivamente tomada pela racionalidade cognitivo-instrumental, própria do sistema, que leva à colonização do mundo da vida.

Os relatos trazidos pelos entrevistados evidenciam o que Habermas define como colonização do mundo da vida na relação entre escola e Secretaria Municipal de Educação, manifesta sob o formalismo e excessiva burocratização existente, produtos da racionalidade sistêmica. Graves patologias são desencadeadas pela colonização já que escola e famílias encontram-se inseridas no mundo da vida e dependem dos processos comunicativos para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas. Ao se sobrepor à racionalidade comunicativa, a racionalidade cognitivo-instrumental restringe a possibilidade de formação de consensos.



A saída apontada para a superação dessas patologias consiste na reconquista por parte do mundo da vida dos espaços que lhe foram tomados pelo sistema. Para que isso se dê, torna-se necessária a consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, dirigindo-se por processos comunicativos de busca do entendimento. Como âmbito onde ocorrem os processos de produção e transmissão cultural, próprios do mundo da vida, a escola deve promover mudanças nos mecanismos de decisão, levando em conta a participação de todos aqueles que sofrerão os efeitos de sua ação (familiares, professores/as, alunos/as, gestores/as, comunidade de entorno).

Por esta razão, a SME tem procurado se aproximar da proposta de CA, designando um/a profissional para o acompanhamento das atividades e dos processos decisórios desencadeados nas unidades. Conselho de Escola e Comissão Gestora, que cumprem o papel de tentativa de resgate dos domínios do mundo da vida, ao dispor de um/a representante da SME nas reuniões, que também participará do entendimento comunicativo, poderão ter suas decisões validadas e legitimadas pelo sistema.

A ampliação do uso comunicativo da linguagem torna-se, assim, papel da educação, propiciando a reversão do processo de colonização do mundo da vida, estabelecendo consensos comunicativamente alcançados e superando os conflitos. Neste sentido é que aparecem as falas das pessoas que integram a Comunidade de Aprendizagem estudada. Percebemos que a apropriação da proposta de CA e dos princípios da Aprendizagem dialógica na unidade levaram o conflito a ser entendido como algo próprio de uma comunidade em comunicação. A existência dos conflitos, segundo os relatos, denota a abertura para que todos se coloquem, manifestando suas opiniões: alunos/as, professores/as, familiares, coordenadores/as e gestoras dispõem do igual direito à palavra. A ocorrência de conflitos, assim, pode ser compreendida, em consonância com a postura fenomenológica, como um fator positivo, agindo como ponto de início para a busca do entendimento (FERRADA, 2001). Passa, por esta razão, a consistir em oportunidade de crescimento coletivo.

Do mesmo modo, percebemos que a implementação do diálogo igualitário e dos princípios da aprendizagem dialógica em todas as relações da CA levaram ao rompimento do uso da autoridade nas relações e nos processos de tomada de decisão. Com a permanência da igualdade de direito à fala de todos e todas, que podem expressar opiniões e argumentar em favor de suas razões, amplia-se a possibilidade de ocorrência do dissenso ou do conflito, já que não há mais um consenso imposto pelo uso do poder e de posições hierárquicas. Isso porque a inexistência de conflitos, conforme constatamos, nem sempre é sinônimo de que o

consenso foi alcançado, já que pode ser resultado de imposição e uso das relações de poder. Esse muro antidialógico, segundo Flecha (1997), pode ser rompido por meio do dissenso, apoiado em seus melhores argumentos. Assim, é o próprio diálogo igualitário, por meio da racionalidade comunicativa, que permite que os conflitos surjam em razão da abertura para a participação de todos/as. É ele, também, que possibilita que sejam superados estes conflitos, ao permitir que a comunidade em comunicação chegue ao consenso, com base em seus melhores argumentos. O conflito, desta maneira, adquire a característica de superação das relações de poder, que são substituídas pelo entendimento nos processos decisórios, tendo como meio o diálogo igualitário e a argumentação. Desconsiderar ou reprimir a existência do conflito adquire características anti-dialógicas, de imposição e uso do poder.

Em ambiente em que predomina a racionalidade comunicativa, o surgimento do conflito dá origem à busca do entendimento, possibilitando que o consenso seja gerado sem o uso de coações. Os participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e asseguram a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas, com base em convicções racionalmente motivadas. Chega-se, desta forma, à superação dos conflitos como resultado do diálogo, sem que haja a imposição de ideias. Quando o diálogo se faz presente, o conflito torna possível a busca de melhores razões para a sustentação das posições adotadas.

### **Recomendações**

- *Para o governo municipal:* mais apoio à proposta de CA.

As entrevistas sinalizaram a existência de um centralismo do poder público municipal no que se refere aos recursos e, sobretudo, quanto às decisões que envolvem a escola. Sinalizam também a necessidade de que este procedimento seja revisto, pois o ritmo da escola não se coaduna com o da Secretaria Municipal de Ensino, onde os encaminhamentos das ações administrativas e pedagógicas se dão de forma lenta. A morosidade das respostas dos órgãos centrais à escola, quando há alguma solicitação, não raramente é interpretada como desconsideração à autonomia da mesma. A escola, como parte integrante de uma rede de ensino, não é, e não deve ser, uma instituição auto-regulamentada. Deve, por esta razão, ser pensada em termos das liberdades de ação e dos limites necessários para a constituição da sua autonomia. A predominância de ordenamentos, regras e ações políticas vindas de cima para baixo, podem converter a escola em uma unidade padronizada e burocratizada, reflexo da colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico. Por outro lado, a escola não pode correr o risco de ficar a mercê de pressões e injunções externas, em

especial do seu entorno imediato, afastando-se de algumas referências importantes que a caracterizam enquanto agência de ensino. A equação necessária, portanto, é zelar para um equilíbrio das forças que atuam sobre a escola, de tal modo que ela possa favorecer-se por estar vinculada a um sistema que lhe garanta condições de existência e, ao mesmo tempo, por estar inserida em contexto capaz de lhe conferir vitalidade, criatividade e rumo por meio da participação de todos os agentes educativos e também da comunidade de entorno. Este equilíbrio poderia ser favorecido por meio da participação de um representante da Secretaria Municipal de Educação nas reuniões da Comissão Gestora da unidade, de modo a agilizar e viabilizar as decisões ali tomadas, apontando também os limites oferecidos pelo sistema, de modo a dinamizar os processos de tomada de decisão e fortalecer a vinculação da unidade com o sistema educacional em que está inserida. Desta forma, garante-se também o reconhecimento e a validação das decisões ali tomadas por meio da democracia deliberativa, reconhecendo os processos que congregam pessoas de vários segmentos para gerir a escola convertida em CA.

Outro fator relacionado ao funcionamento do sistema municipal de educação destacado nas entrevistas e que tem interferido no desenvolvimento de Comunidades de aprendizagem na EMEB consiste na permanente rotatividade de professores, que ocorre a cada início de ano letivo e também em seu decorrer. A exigência de contínuas formações em CA tem levado a um atraso para o início das atividades em sala (até que a formação se conclua e o professor se sinta seguro para desenvolvê-las), interferindo na aprendizagem dos/as alunos/as. Segundo relatos, muitos professores chegam à unidade muitas vezes sequer com a informação de que ela é uma Comunidade de Aprendizagem. Medidas voltadas para a estabilização dos profissionais da unidade se mostram, assim, necessárias para que a EMEB atinja seu potencial no que diz respeito à máxima aprendizagem dos alunos.

- *Para a Comunidade de Aprendizagem:* busca de maior participação de familiares e alunos/as nos processos de tomada de decisão da unidade.

As análises apresentadas por este trabalho sinalizaram, também, um descontentamento quanto à quantidade de participantes representantes de familiares nos colegiados e nas atividades pedagógicas na unidade de ensino. A insatisfação demonstrada tanto por pais que são atuantes quanto por representantes da escola foi evidenciada nas diversas entrevistas, confirmando a necessidade de que novas medidas sejam tomadas na tentativa de aproximar ainda mais escola e comunidade. Muitas podem ser as razões para a não participação destes familiares, envolvendo desde o desconhecimento sobre a atuação da

Comissão Gestora e o trabalho nela desenvolvido, voltado à transformação da escola, do bairro e à realização dos sonhos da unidade e da comunidade, até a incompatibilidade com o horário de reunião desta comissão que, ao optar por seu funcionamento no período matutino (horário em que muitos familiares trabalham ou estão envolvidos em afazeres domésticos), acaba por dificultar o comparecimento de pais e comunidade de entorno. Por esta razão, novas ações devem ser pensadas e viabilizadas pelos membros da Comissão Gestora, como divulgação da comissão (e das demais formas de participação em CA) no bairro, mobilizando maior quantidade de representantes da comunidade e fortalecendo as ações voltadas para sua melhoria. A divulgação nas reuniões de pais e mestres que ocorrem na unidade pode consistir também em importante meio de convocação de novos participantes. A busca de um consenso com todos os possíveis interessados quanto a um horário propício à participação pode se mostrar um elemento de grande valia para que possam, enfim, comparecer.

A participação de representantes de alunos/as também deve ser fomentada nos processos de tomada de decisão da unidade, pois somente por meio da participação é que pode se dar a formação crítica dos/as alunos/as, de modo a constituir indivíduos autônomos e atuantes. Concordando com Freire, a palavra não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros, mas encontro de homens que *pronunciam* o mundo. Mesmo que as crianças das séries iniciais do ensino fundamental não sejam consideradas aptas à participação na ação dialógica, por não demonstrarem ainda a capacidade, devido à sua pouca idade, de sustentar e defender seus argumentos, entendemos que os/as discentes das séries finais do ensino fundamental e também de EJA devem participar da efetivação da almejada democracia participativa na gestão da EMEB. Somente por meio da maximização de sua participação efetiva é que aprenderão a conviver com valores democráticos, ampliando o compromisso entre escola e comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, 2008.

APPLE, M.W.; BEANE, J.A.- *Escolas democráticas*. Porto: Porto, 1987.

ARROYO, Miguel. G. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). *Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

BRAGA, F. M. *Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino*. 2007. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF:1996.

CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). *Habilidades comunicativas y Desarrollo Social*. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1995-1998.

CEREDA, S. *As formas de participação dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental da EMEB Dalila Galli e suas implicações no projeto Comunidades de Aprendizagem*. São Carlos: Relatório de Iniciação Científica, 2009. Texto de circulação restrita.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. In: *Educação: Teoria e Prática*. V.17, n.29, jul-dez/2007, p.33-50.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M.; VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

CUNHA,L.A.- *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. S.Paulo: Cortez, 1991.

FERRADA, Dona. *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure, 2001.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão Democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través do diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. *Teoria Sociológica Contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *A la sombra de este Arbor*. Traducción de Agustín Requejo Osório. Barcelons, El Roure, 1997.

\_\_\_\_\_. *À Sombra desta mangueira*. 8ª edição. São Paulo: Editora Olhos D'Água, 2006.

GABASSA, V. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. 2007. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GABASSA, V.; MELLO, R.R. *A proposta da aprendizagem dialógica: Comunidades de Aprendizagem*. São Carlos: NIASE, 2009. Texto de circulação restrita. Mimeo.

GARCIA, Teise O. A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (orgs). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.

HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2001.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da Modernidade: doze lições*. Trad. Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Fundamentalismo e Terror: um diálogo com Jürgen Habermas. In: BORRADORI, G. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Tradução: Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2009. doi: 10.1590/S0101-73301999000200005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso. O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino. In: 30 Reunião Anual da ANPED, Caxambú. *Anais da ANPEd*, 2007.

MELLO, R. R.; BENTO, P. E. G.; MARINI, F. ; RODRIGUES, E. S. P. Comunidades de Aprendizagem. In: CORRÊA, E.J.; CUNHA, E.S.M. e CARVALHO, A.M. (Orgs.). *(Re)conhecer diferenças, construir resultados*. 1ª ed. Brasília: UNESCO, 2004, v. 1, p. 280-288.

MELLO, Roseli R. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

\_\_\_\_\_. *Comunidades de Aprendizagem: Democratizando relações entre escola e comunidade*. São Paulo: ANPED, 26ª reunião anual. GT: Movimentos Sociais, 2003. Meio digital: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>. Acessado em 18 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. *Metodologia de Investigação Comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos*. Caxambu: ANPED. GT Movimento Social e Educação, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação. Cadernos de Extensão*. Boa Vista: EdUFRR, PROEX, 2006b.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

OYAFUSO, A.; MAIA, E. *Plano escolar: caminho para a autonomia*. São Paulo: Biruta, 2004.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). *Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação* - v. 25, nº 1- jan/abr, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. *Rev. de Administração Educacional*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v.1, n.2, 1-36, jan/jun 1998.

SÃO CARLOS. *Lei nº 13.889*, de 18 de outubro de 2006. Estatuto da Educação. São Carlos/SP, 2006. [http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/1165682726--LEI\\_13889-06.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/1165682726--LEI_13889-06.pdf). Acesso em: 20 de fev. de 2009.

TEIXEIRA, L. H. G. A organização escolar percebida em sua dimensão cultural. In: \_\_\_\_\_. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VALLS, R. *Comunidades de Aprendizaje*. Una prática educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidade de Barcelona, 2000.



# APÊNDICES

### Apêndice 1 - Participação dos/as professores/as

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIC-</b> Mas assim, a maioria acabou aceitando [...] o Comunidades de Aprendizagem na unidade escolar.</p> <p><b>EIC-</b> E mesmo se a gente for ver, na verdade o Comunidades de Aprendizagem se desenvolveu mais de primeira a quarta no início, 2006, começou realmente a ser desenvolvido nesse ano, de 2009, de quinta a oitava (...).</p> <p><b>EID-</b> De primeira a quarta, em 2008, por exemplo, eu acho que teve uma adesão, assim, considerável. Não posso afirmar cem por cento. Mas assim, tinha um envolvimento maior com o Comunidades de Aprendizagem.</p> <p><b>EIAD-</b> E eu comecei a sentir que eles [professores] estavam mais motivados em 2008, a partir do momento que a gente começou a mostrar algumas coisas e agora, depois do Encontro [II Encontro de Comunidades de Aprendizagem], eles estão buscando, querem fazer a ACIEPE, aceitando mais os pais, pedindo pra chamar os pais, sabe?</p> <p><b>EIA-</b> O pessoal adorou. E aqueles professores que eram contra, aderiram.</p> <p><b>EIC-</b> E ai esse ano [2009] que eu acho que eles [professores] começaram a ter interesse: O que realmente é o Comunidades, quais são as teorias, quais os princípios, né? Então ai a gente percebe que ele vai criando forças né?</p> <p><b>EIC-</b> Mas o envolvimento mesmo dos professores PIII a gente só conseguiu nesse ano e ai eles estão desenvolvendo a tertúlia em sala. A gente tem quintas séries, sextas e sétimas séries desenvolvendo a tertúlia.</p> <p><b>EIC-</b> Eu acho que, assim, o ponto positivo da escola é o grupo de trabalho. É a equipe de trabalho. Os professores são muitos bons. Eles topam tudo, a direção é muito boa. Então, a gente vê que a gente trabalha em equipe. Então, funciona tudo muito rápido porque tudo é feito em equipe, tudo é discutido, entre funcionários e professores, né?</p> <p><b>EIC-</b> As pessoas se propõe a fazer mesmo. Está interessada e realmente desenvolve aquilo que realmente elas acreditam e são parceiras. Eu acho que essa parceria do grupo é que fortalece o “Clarice Lispector”, assim.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) a partir do momento que o professor está concordando, eu acho que fica mais fácil você trazer a comunidade pra dentro.</p>	<p><b>EID-</b> Eu consigo ver, assim, o engajamento de algumas pessoas, isso é visível, né? Agora, [...] eu sinceramente não posso afirmar se a escola é uma Comunidade de Aprendizagem porque ela não é no todo. Você pode falar que ela é em partes? Eu não sei se vale, entendeu?; <b>EID-</b> (...) eu vejo o Comunidades de Aprendizagem à tarde, de manhã é à noite eu não vejo.</p> <p><b>EIAD-</b> Quando o professor não aceita, ai fica difícil. Eu tenho experiências aqui com professores que não aceitam, entendeu? Então eles procuram sempre colocar um obstáculo.</p> <p><b>EID-</b> Porque, assim, foi colocada a questão do grupo interativo, das atividades possíveis, né? Com voluntário, e a gente percebeu uma grande resistência com PIII e do pessoal da EJA, a noite, que é PIII também. (...) E aquela coisa assim: minha aula é minha! Não sei se o medo de tirar a privacidade (...).</p> <p><b>EIAD-</b> Eu acho que eles têm medo, são professores que estão trabalhando em três turnos, então eles têm medo de ter um pouco mais de trabalho. Percebe? Por que, lógico, sem trabalho você não vai conseguir. (112)”;</p> <p><b>EIAD-</b> Na verdade eu acho que é esse, o receio do acúmulo de trabalho. Eu acho que eles têm medo disso.</p> <p><b>EID-</b> Aqui você tem um povo que as vezes, eles mesmos se intitulam de auleiros, vem dar uma aula e vai embora, vem, dá aula e vai embora.[...] Então, eu não sei, talvez o vínculo do PIII, embora ele tenha um vínculo, porque tem, não seja igual o vínculo do professor de primeira a quarta polivalente.</p> <p><b>EIAD-</b> Eles estão percebendo que vai estar vindo gente estranha, gente diferente pra dentro da escola. E vai assistir a aula. E tem gente que não gosta.</p> <p><b>EIC-</b> (...) e no EJA a gente está parado porque na verdade não é desenvolvida nenhuma atividade do Comunidades de Aprendizagem dentro do EJA. Então parece que são casos isolados, parece que você trabalha em três escolas diferentes.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) à noite a gente está precisando uma tarefa árdua para a conquista desse pessoal.</p> <p><b>EIC-</b> Embora, assim, a escola é muito específica: a gente tem de primeira a quarta, a gente tem de quinta a oitava e tem EJA. Então é um processo lento.</p> <p><b>EIC-</b> Então é difícil você falar de uma escola que desde 2006 está com o Comunidades [de Aprendizagem] com uma pessoa que ingressou esse ano [2009]. E tem um número de professorado que substitui, que sai a todo momento, e a gente tem que estar sempre fazendo essa formação. Então, essa mudança dos professores é complicada porque sempre a gente tem que estar formando.</p>

## Apêndice 2 - Participação dos familiares e da comunidade de entorno

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIAD-</b> Eu acho que tem que se fazer agora é pra comunidade. Sabe? Você tem que mexer um pouco lá, com a auto-estima desse povo, que é pra eles voltarem pra dentro da escola. Buscarem mais a escola.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) e na semana seguinte as mães vieram [à aula de macramé] e trouxeram as crianças. (...) Então ela [mãe de aluno] me pergunta: daqui uns dias eu posso trazer meu marido? Pode trazer seu marido. Então isso é bom.</p> <p><b>EIC-</b> E assim, o Comunidades [de Aprendizagem], na verdade, quando a gente propõe algum tipo de curso, alguma coisa, as pessoas vêm, né? Então o macramé que a [assistente de direção] ofereceu, por exemplo, a noite, além da mãe, as crianças vinham.</p> <p><b>E1F-</b> Agora a frequência está maior [no curso de informática], né? De tanto a gente insistir, já tem bastante participação de pais.</p> <p><b>E1F-</b> O legal é que a escola abriu as portas para os pais, né? Para a comunidade. Isso já é um avanço, né? Que há tempos atrás não existia.</p> <p><b>E1F-</b> Então, isso dá a oportunidade dos pais conhecerem a escola, se aproximarem mais dos filhos, né? E, quem sabe, né? A gente tem mais pais pra ser voluntários, pra estar sempre na escola, né?</p> <p><b>EIAD-</b> (...) o pessoal de primeira a quarta, nossa, eles amaram. Eles ficaram, assim, maravilhados, quando viram os pais [na escola].</p> <p><b>EIAD-</b> Eles acharam excelente, entendeu? A presença dos pais, o pai e o filho aqui.</p> <p><b>EIAD-</b> Professor PII sentiu que a família ajuda. E a gente tem procurando mostrar que ajuda em todos os sentidos, tanto no pedagógico como lá no administrativo, os pais ajudam bastante.</p> <p><b>EIAD-</b> É lógico, você trás a comunidade, porque se você trazer a comunidade, essa gestão eu acho que vai ser mais fácil. Você pode compartilhar mais, você pode decidir mais junto com os pais, junto com o professor.</p> <p><b>E1D-</b> E ai a gente percebeu assim, que já não ficava só mais na participação da sugestão, né? Então as pessoas foram atrás das árvores e trouxeram as árvores. Foi interessante esse processo.</p> <p><b>E1D-</b> É que faz mais sentido a participação dele, porque ele não vem só falar: se fizer isso, talvez se fizesse aquilo. Ele vem, faz e acompanha aqui: eu participei disso aqui, está dando certo. Aquilo fez sentido pra ele. Ele se sente mais parte.</p> <p><b>E1A-</b> Aí ele passou a vir [pai]. Bom, o menino [filho] foi mudando e o pai na escola. E ele começou a ter uma outra visão. Ele passou a vir nos grupos gestores [comissão gestora], tomar parte, ser voluntário em algumas coisas, vem arrumar algumas coisas na escola. Arrumar outros</p>	<p><b>E1D-</b> (...) tem, assim, poucos pais, pelo tamanho da escola, pelo número de alunos. Entende? Eu acho que ainda tem poucos pais.</p> <p><b>E1C-</b> Acho que fortalecer ainda essa questão dos familiares dentro da escola. A gente tem, mas acho que ainda não é um número suficiente.</p> <p><b>E1D-</b> Os pais vêm pra ver os alunos, vêm olhar o que estão fazendo, vão embora. Não tem, assim, uma presença da comunidade em si, porque eu acho que talvez a gente não esteja oferecendo coisas atrativas para a comunidade.</p> <p><b>EIAD-</b> O pessoal do período da tarde, por exemplo, que nós temos os professores PII, esses é que trabalham da uma [hora] até as seis [horas] da tarde, esses aceitam melhor, mas mesmo assim tem alguns que têm resistência à família na escola.</p> <p><b>E1D-</b> (...) os pais, apesar de às vezes se sentirem acanhados de falar, porque estão num grupo de pessoas da universidade, de estudantes, de voluntários que são estudantes, do próprio pessoal da equipe da universidade, que acompanha o projeto [CA] e que colabora, né? Apesar desse acanhamento, eu acho que há uma convivência boa, eu vejo como boa, entre as pessoas.</p> <p><b>E1D-</b> A gente diz: não, não é necessário ser professor. É uma proposta de articulação. Então, as vezes eu penso que a comunidade não se sente capaz de ensinar nada. No geral. Lógico, você tem um grupo que participa, que acredita nisso.</p> <p><b>E1C-</b> Agora na parte da Comissão Gestora, eu acho que a gente tem, assim, poucos representantes de pais mesmo e responsáveis.</p> <p><b>E1C-</b> Mas eu ainda acho que há falha na questão do familiar participar.</p> <p><b>E1D-</b> (...) essa coisa da participação dos pais, da baixa participação, é uma realidade.</p> <p><b>E1D-</b> De fato precisa ter um maior envolvimento das pessoas, precisa envolver mais gente, se multiplicar.</p>

pais pra virem, e está envolvido em arrumar uma comissão, um grupo pra mobilizar a comunidade.

**E1F**- Melhora [o interesse dos filhos com a participação dos pais], né? Que ele vai perceber que o pai tá atento às coisas que ele faz, né?

**E1F**- É, eu penso, assim, né? Que é a oportunidade que a gente tem de aprender um pouco com ela [CA] também. [...] E trás os pais pra junto dos filhos, aproxima mais a família. Então eu acho que a gente aprende muito, não só com o Comunidades [de Aprendizagem], né? Mas com os próprios filhos da gente.

### Apêndice 3 – Participação dos/as alunos/as

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1D-</b> as crianças de [...] quinta e sexta que participam mais. Interessante isso também.</p> <p><b>E1C-</b> (...) os alunos de quinta a oitava série tiveram acesso ao Comunidades de Aprendizagem, por que tinha aluno da quarta série que vinha pra quinta e que participou de grupo interativo, de biblioteca, tertúlia e ai eles eram voluntários das crianças do período da tarde, né?</p> <p><b>E1C-</b> Mas porque eles fizeram parte do Comunidades e queriam retornar no período da tarde pra uma coisa que eles participaram. Então teve essa ligação durante os anos de 2007 e 2008.</p> <p><b>E1C-</b> Então, dentro do grupo interativo isso fica muito claro, que as crianças desenvolvem a aprendizagem, assim, muito rápido, né? E mesmo assim, não é só a questão da aprendizagem, que é essencial, mas você vê a questão do companheirismo, da solidariedade, coisas que acabam sendo desenvolvidas dentro do grupo interativo.</p> <p><b>E1D-</b> Coisas que a gente passou a combinar com os alunos, discutir com os alunos e eles combinarem, e eles vão fazendo a gente cobrar.</p>	<p><b>E1D-</b> O aluno de sétima e oitava que é mais mocinho, já não participa tanto. A frequência é menor.</p>

#### Apêndice 4 – Participação dos/as voluntários/as

Dimensão transformadora	Dimensão exclusiva
<p><b>E1D-</b> (...) o Comunidades é bastante forte de primeira a quarta série. E eu fico pensando o porquê disso. Porque, assim, parece que está difícil de colar de quinta a oitava, ele articular com quinta a oitava. Está difícil ele articular com o EJA.</p> <p><b>E1D-</b> Então eu vejo muito sucesso do Comunidades de primeira a quarta série, né? (...) Porque você tem alunos, por exemplo, da manhã, que estão de quinta a oitava, que são voluntários de primeira a quarta.</p> <p><b>E1C-</b> Mas eu acho assim, é trabalhoso ser uma Comunidade de Aprendizagem. (...) o tempo todo você convive com pessoas diferentes, né? Você sempre está, assim, com familiares, com voluntários, e você tem que estar articulando pra onde que vai esse voluntário, o que ele quer propor dentro da escola, então é uma coisa que não para.</p> <p><b>E1C-</b> Mas a parceria ainda é importante com a Universidade Federal também por causa da questão dos voluntários, que a gente tem que ter sempre essa parceria muito forte com a UFSCar.</p> <p><b>E1C-</b> (...) tinha muitos voluntários de matemática e português que favoreciam o pessoal de quinta a oitava e era todo um trabalho do Comunidades de Aprendizagem, né?</p> <p><b>E1AD-</b> E o ano passado, nós tivemos também assim, por conta do Comunidades, nós convidamos alguns alunos que vieram da federal, da Unesp (...) e nós fizemos alguns trabalhos com relação a língua portuguesa, produção de texto, com voluntários, tal. E foi muito bom, por quê? Por que os nossos alunos receberam alguns prêmios.</p> <p><b>E1C-</b> Na verdade (pensando), eu acho que a gente tem [voluntários] da federal, a gente tem da comunidade, as vezes não é nem da comunidade aqui do bairro, mas porque alguém indicou e está em um outro bairro, lá do outro lado da cidade, atravessa a cidade para vir desenvolver algum trabalho aqui.</p> <p><b>E1D-</b> (...) essa escola teve em 2008 muitos estagiários também. Muitos voluntários, muitos estagiários, de diferentes cursos (...). Então, é por isso que eu falo: é uma escola, por causa disso também, dinâmica, que aceita isso.</p> <p><b>E1D-</b> O que eu sinto? Ela tem muita coisa, acontece muita coisa, ela é muito dinâmica e sempre muita gente, muita gente envolvida, muita gente. Então funcionários, professores, alunos, os voluntários. Então isso é uma coisa muito forte pra mim. Sempre muita gente, muitas atividades.</p> <p><b>E1C-</b> Então eu acho que cada um tem que fazer a sua parte e ai funciona. Mas assim, a mudança é muito rápida, as coisas vão acontecendo muito rápido. Uma hora você perde um voluntário, uma hora você ganha dez voluntários.</p>	<p><b>E1AD-</b> A única coisa que eu vejo como problema, são voluntários que são crianças. (...) Eles brincam, e ai os professores não gostam.</p> <p><b>E1D-</b> Por exemplo, a gente teve situações de aluno (de universidade) voluntário que chegou e não veio aluno aqui. Ele ficou muito bravo. E ai era uma postura que não cabia.</p>

### Apêndice 5 – Participação das gestoras

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1AD-</b> Bom, pra mim, por exemplo, que sempre achei que a escola tem que ter abertura, eu vi a possibilidade de concretizar isso.</p> <p><b>E1AD-</b> Então nesse trabalho de ensinar um macramé, por exemplo, eu tive possibilidade de conversar com um pai que estava presente, com a mãe que estava presente aqui, e aí ela me questionar, por exemplo: ‘meu filho dá muito trabalho’?</p> <p><b>E1D-</b> Porque ainda a gente tenta aproveitar essas oportunidades [diversas]: Ah, você é fulano? Você mãe, pai, ou irmão, ou tia. Senta ai, vamos conversar da escola.</p> <p><b>E1C-</b> Aqui a gestão é muito aberta para atender a comunidade em qualquer horário, para qualquer problema, para a gente tentar resolver. Então, isso sempre foi assim por parte da gestão, a gestão é assim.</p> <p><b>E1C-</b> Então realmente tem que ser uma gestão democrática, feita numa parceria da direção também que é uma parceria que a gente tem, né? Com a coordenação, e por parte dos professores também pra se disponibilizarem a estar em outro horário, atender os familiares em um outro horário. Então, na verdade assim, só acontece se realmente todo mundo está envolvido e se propõe a fazer, porque senão não vira uma Comunidade de Aprendizagem.</p> <p><b>E1D-</b> Então foi colocado assim: a gente tenta potencializar o máximo, pelo menos, já que não tem um representante o PIII no Conselho [de Escola], na APM, na comissão gestora, mas que no espaço que seja possível dentro da escola realmente a gente discuta ideias, levante, veja com eles as expectativas, o que estão pensando, os desejos, o que eles acham, a opinião deles.</p> <p><b>E1D-</b> Então, o Comunidades permite isso, ele tem esse grande potencial. Tá bom, vamos pensar juntos, mas vamos fazer juntos. Esse é um diferencial que eu acho que contribui para a dinâmica da escola.</p>	

## Apêndice 6 – Participação nos colegiados e processos de tomada de decisão

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EID-</b> (...) numa reunião da Comissão Gestora do Comunidades, que é uma coisa que em 2007 a participação foi baixa e em 2008 a gente tentou, assim, trazer mais gente para esse grupo, trazer mais pais, e eu penso que a ideia é a gente fortalecer ainda mais.</p> <p><b>EID-</b> Porque, talvez, a Comissão Gestora de alguma forma se fortaleceu, por que ai teve a presença de pais, teve mais a equipe da direção. Se eu não estava presente na reunião, estava a assistente de direção, estava o coordenador pedagógico da manhã, a coordenadora da tarde. Né? Ai acho que ficou um grupo maior.</p> <p><b>EID-</b> alguns momentos de cobrança, de pressão, foram mais do Conselho de Escola, embora tivessem representantes do Comunidades no Conselho de Escola. Mas teve uma cobrança do Conselho de Escola da unidade, né? E que teve a participação do grupo de docentes, mais de alguns docentes, de pressionar, de reivindicar melhorias físicas, por exemplo, que é uma coisa que está pegando muito aqui na escola e que já faz um tempo.</p> <p><b>EID-</b> (...) no caso do “Clarice Lispector”, em 2008, a questão do Conselho foi mais atuante. A ponto de cobrar, de pressionar bastante, de ir até a secretaria, de inclusive procurar políticos, né? De colocar para os políticos a questão da escola e dizer: olha, está havendo um esquecimento daquela escola.</p> <p><b>EID-</b> Então está assim, tem representantes do Conselho de Escola e também da comunidade que estão articulados com o O.P., que estão reivindicando isso no O.P., a questão da cobertura da quadra, a questão dos banheiros.</p> <p><b>EID-</b> Em 2008 a gente tentou articular melhor a Comissão Gestora do Comunidades com o Conselho de Escola. Então, de forma a ter representantes do Conselho de Escola na Comissão Gestora e de forma a ter da Comissão Gestora no Conselho de Escola.</p> <p><b>EID-</b> Com o Comunidades é mais fácil [de conquistar a autonomia]. Por que eu sinto que é mais fácil? Porque, lógico, pra ser Comunidades você tem que abrir a escola, os professores tem que aceitar.</p> <p><b>EIAD-</b> Mas por que ele [pai] mudou? Por causa dessa participação dele na Comissão Gestora. Ele começou a perceber que há uma preocupação de todo mundo, não só cada um por si, é uma preocupação com o grupo, com o coletivo, e ele começou a perceber que precisa trabalhar coletivamente. Que era importante.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) e no começo ele (pai) não falava, ele não falava. Ele ficava quieto. E a gente dava a palavra a ele e ele continuava quieto. Nos últimos tempos ele já começou a falar.</p>	<p><b>EID-</b> (...) vamos ser sinceros, a situação do Conselho de Escola, para o diretor, é favorável. Ele é membro nato. Muitas vezes eu sinto, assim, que as pessoas concordam.</p> <p><b>EID-</b> As vezes eu fico assim pensando sobre isso. Se eu manipulei, embora eu não queria manipular. Ou se realmente eu convenci.</p> <p><b>EIC-</b> Agora na parte da Comissão Gestora, eu acho que a gente tem poucos representantes de pais mesmo e responsáveis.</p> <p><b>EIF-</b> (...) participação de pais sempre foi pouca, né? [...]. Teve um ou dois e ultimamente só tem eu [na comissão gestora].</p> <p><b>EIF-</b> Eu acho que um pouco [da baixa participação dos pais] é falta de interesse mesmo, né? Que convite já tem bastante, existem cartazes no bairro, acho que falta interesse mesmo.</p> <p><b>EIF-</b> A Comissão Gestora, né? É uma pena que a comunidade não se une. Porque os sonhos da escola envolvem muito a comunidade. Uma coisa que a gente não está conseguindo é trazer as pessoas que tem interesse em melhorar o bairro. Então, eu acho que precisaria de mais voluntários, de pais, de pessoas que têm interesse que o bairro melhore. Não promover a si próprio, mas que seja, que pense em comunidade mesmo. Então, eu gostaria que o pessoal do bairro se unisse.</p>



**E1C-** Embora eu acho que a gente ganhou muito esse ano. Acho que desde o ano passado que foi com as parcerias que a gente tem [na comissão gestora]. Então, o envolvimento do posto de saúde, né? No início, no ano passado a gente teve também a assistente da T (indústria multinacional), ela iniciou com a gente também esse ano, então a gente tem ali presente a representação da associação de bairro, né? Tem professor, tem coordenação, tem o pessoal do NIASE. Então se a gente for ver tem um representante de cada, né? Que compõe, desde o bairro, o entorno, e até os familiares.

**E1C-** Na verdade partiu da unidade escolar para buscar as parcerias, né? Então, a gente buscou entrar em contato com o posto [de saúde], a gente ligou para a assistente social da T (indústria multinacional) para formar parceria. Então, a gente foi articulando essa formação [da comissão gestora].

**E1C-** E assim, é interessante porque a gente não trabalha de acordo só com as necessidades da escola, a gente trabalha de acordo com as necessidades do entorno. Então são sonhos da unidade? São, mas também são sonhos que acontecem no bairro, né? Então, não sonha só pra escola, mas pro bairro. E aí a gente acaba se fundindo, né?

**E1C-** O que eu percebo no Conselho de Escola é que as coisas fluem da mesma forma que na Comissão Gestora. A gente tem muito resultado, ele se fortalece muito, né?

**E1C-** Porque a gente tem pais, né? Funcionários também que participam do Conselho. Então, as questões são decididas ali no Conselho.

**E1C-** O que vai comprar para a escola, é o Conselho também que vai decidir. Se tem o dinheiro tal no caixa, o que a escola está precisando? O que os pais acham? O que os funcionários acham? Qual é a necessidade da escola? Então, tudo isso é decidido dentro do Conselho.

**E1F-** A liberdade é pra todos iguais, né? Tanto pra quem faz parte da direção da escola quanto pra quem vai participar como voluntário. Todos têm o mesmo direito de dar opinião, de optar por alguma coisa.

**E1F-** É, eles mandaram uns convites pelos alunos [para participar da comissão gestora], né?[...] Minha filha levou, aí eu comecei a participar.

### Apêndice 7 – Processos dialógicos e o sistema municipal de ensino

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIC-</b> Eu acho que é uma coisa que está a caminho, esse processo de parceria junto com a Secretaria e o Comunidades.</p> <p><b>EIC-</b> Mas a Secretaria se colocou a disposição, sim, e está tentando fazer essa ponte. Mas é um processo que a gente vai caminhando, é um processo lento.</p>	<p><b>EIAD-</b> Então eu acho que é um obstáculo enquanto você tem que ficar dando satisfações. Mas por outro lado eu acho que ela é necessária, certo? Você tem que ter suporte. De algum suporte você precisa e depende do sistema (...).</p> <p><b>EID-</b> O poder público atrapalhou [a implantação de aulas de informática na escola]. Porque tinha a possibilidade, tinha o voluntário, tinha a demanda, e por mais que se pedisse, que se pleiteasse, que se cobrasse lá, o ano todo, não fez [a instalação dos computadores em rede].</p> <p><b>EIC-</b> (...) é uma coisa que as vezes a gente pode resolver ali dentro da escola, pela Comissão Gestora, que se a gente tivesse um representante da SME [participando] a gente já podia resolver ali e não demorava tanto para tomar providências e dar andamento nas coisas. Então, eu acho que se a SME tivesse envolvida seria um ganho pra escola, né? Porque o que a gente expõe, as vezes depende da secretaria, e aí a gente fica empatado por esse tipo de burocracia pra dar continuidade, né?</p> <p><b>EIC-</b> Então essa mudança [de professores] é complicada para as escolas, assim, como um todo, né? Pra Comunidades de Aprendizagem, pra aprendizagem dos alunos.</p> <p><b>EIC-</b> Assim, pelo menos a gente não teve nenhuma participação aqui, por parte da secretaria, dentro das escolas que são Comunidades de Aprendizagem. Isso a gente não tem. [...] Por não ter um participante da secretaria dentro dessas comissões [...] as coisas também não chegam até a Secretaria de Educação.</p> <p><b>EIC-</b> E é uma coisa que ela [SME] está buscando: Ah, vocês têm que trazer os familiares para dentro da escola, não sei o que. E eles não se dão conta de que três escolas já fazem isso há muito tempo.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) as vezes eu me questiono até que ponto a gestão está sendo democrática, tá? Enquanto sistema. Porque existem coisas que gente tem que ficar dando conta. Ficar levando pra eles coisas que talvez poderíamos resolver aqui, mas a Secretaria te cobra que você: não, tem que passar pela supervisão, passar pela secretária, tem que passar por não sei quem, e você não consegue resolver, fica de mãos atadas, concorda?</p> <p><b>EIAD-</b> Então tem algumas coisas que realmente eu acho que até para o Comunidades é difícil. Por exemplo, uma das coisas que a gente tem batalhado que é o que eu estava dizendo pra você, trazer alguma coisa para a comunidade, até ai tudo bonito. Comunidades de Aprendizagem trabalha, ajuda, fez ofício e tudo. Quando chega lá [na SME] o sistema para e ai não caminha. Então eu acho que esse é um obstáculo.</p>

## Apêndice 8 - Conflitos e processos de tomada de decisão

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>E1C-</b> Na verdade, eu aprendi muito com o Comunidades de aprendizagem. Eu acho que é uma questão, assim, de principalmente ouvir o que o outro tem pra dizer. [...] Em vários momentos, principalmente na unidade escolar, você começa a argumentar tudo, e aí você começa também a ouvir o que o outro tem a dizer, e aí você começa a refletir sobre sua prática (...)</p> <p><b>E1C-</b> Bom, eu acho que o conflito, ele acontece o tempo todo. Na verdade a gente sempre está em conflito, né? E é necessário ter o conflito porque senão você não começa a refletir sobre suas ideias e você acha que tudo que você faz está correto.</p> <p><b>E1C-</b> Então quando alguém para e bate de frente com você, não é porque isso vai gerar uma confusão e isso vai te desestruturar. Pelo contrário, eu penso que a gente vai crescer. Por isso é importante tanto na parte dos alunos, quando eles chegam e falam a opinião deles, do que eles estão pensando, e eles não estão de acordo, e eles argumentam em cima disso.</p> <p><b>E1C-</b> Então, eu acho que o conflito é necessário, desde que você saiba usar para o lado positivo, desde que você deixe a pessoa argumentar também, expor suas ideias e considerar as ideias do outro. Porque necessariamente você não está certo o tempo todo, né? Então o conflito eu acho que ele faz parte não só da vida escolar, mas todo momento da vida da gente.</p> <p><b>E1C-</b> (...) os familiares estão contentes com essa parte ou não? Se não estão, vêm aqui e reclamam: ótimo! Tem que vir aqui mesmo e falar e colocar em questão: Olha, eu não gostei disso. Porque está acontecendo isso. E aí a gente também expõe o nosso lado, porque que acontece ou não, certo? Quer dizer, esse conflito vai estar acontecendo o tempo todo.</p> <p><b>E1C-</b> Então, as vezes quando os familiares vêm: Ta, então a senhora quer ajudar, como a senhora pode ajudar, né? Então, vamos tentar achar uma solução pra isso. Então, é interessante porque, aí nesse conflito a gente tenta chegar num senso comum, né?</p> <p><b>E1C-</b> Então o tempo todo a gente tem conflito. Todo mundo, né? Entre alunos e alunos, professores. Mas eu acho que assim, o interessante é que você tenta chegar num ponto comum. Que a gente está visando, que é a questão da aprendizagem, da qualidade da aprendizagem. Então, esse ponto que a gente quer chegar, então é pra isso que a gente vai trabalhar.</p> <p><b>E1C-</b> Eu acho que isso vem a contribuir sim. Penso pelo lado positivo. Porque aí a gente começa a refletir o tempo todo, né? Será que isso tá certo? Realmente tá agindo assim? Será que a gente realmente está levando em conta os alunos ou não?</p>	<p><b>E1F-</b> Ah, entre alunos, toda escola tem [conflitos], né?</p>

### Apêndice 9 – Diálogo e conflitos

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIAD</b>- Antes ela [escola] estava, assim, em conflito, mas hoje já dá pra andar pelos corredores da escola e não ouvir barulho.</p> <p><b>EIAD</b> - Professor passava e não me olhava. Eu falava bom dia e ele não respondia. Tá bom? E aí em 2008 vejo esse mesmo professor chegar e falar: quer que eu te faço isso? Vamos fazer isso?</p> <p><b>EIAD</b> - Uma professora que não falava com ninguém, lembro quando ela entrava, dava a aula dela, saía e ia embora. (...) Aprendeu a trabalhar em grupo, valorizar e faz as crianças, os alunos terem essa consciência.</p> <p><b>EIC</b>- (...) você ver presente em alguns momentos de aula, até na situação do convívio mesmo, a questão de colocar os princípios em prática. Então não é porque, não, eu só estou na tertúlia [literária dialógica], então eu tenho que seguir os princípios que estão ali. Não! É em qualquer momento, em qualquer lugar você tem que estar seguindo os princípios. Então, você vê em algumas atitudes, né? Em alguns momentos, por parte das pessoas da unidade escolar, que colocam isso realmente em prática em vários momentos, em várias situações, não só em sala de aula.</p> <p><b>EIC</b>- Ai a gente convive acho que o tempo todo com essas diferenças, né? Então acho que entra na questão dos princípios do Comunidades de Aprendizagem. Então, quer dizer, a questão da solidariedade, a questão de respeitar as diferenças. De aceitar as pessoas como elas são. Então, na verdade, eu acho que quando a gente tem aqueles princípios bem definidos, eu acho que essas diferenças... a gente vai saber lidar.</p> <p><b>EIC</b>- Em vários momentos, principalmente na unidade escolar, você começa a argumentar tudo, e aí você começa também a ouvir o que o outro tem a dizer, e aí você começa a refletir sobre sua prática e fala: acho que não é bem assim, acho que eu posso mudar, a pessoa percebeu tal coisa. Então, você começa a refletir.</p>	<p><b>EIAD</b> - (...) eu não sei, em 2007 eu via assim uma escola conturbada. Terrível.</p> <p><b>EIAD</b> - Então você ouve crítica e tem que aceitar. Agora tem gente que não aceita.</p>

## Apêndice 10 – Coordenação das ações

Dimensão transformadora	Dimensão exclusora
<p><b>EIAD-</b> Mas a T (indústria multinacional) por sua vez está fazendo umas propostas. E vão vir na reunião do Comunidades, eles vão participar. Estão fazendo umas propostas de estar dando umas palestras que nós, enquanto gestores do Comunidades, temos condições de elaborar algumas coisas e eles vão desenvolver. (...) E batalhar junto pra que a gente possa trazer um banco, trazer uma farmácia, trazer uma polícia, alguma coisa assim pra colocar aqui [no bairro], porque não tem nada.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) quando você fala de gestão compartilhada, ele tem que sentir, vai sentir, que ele não é sozinho, que você sozinho não resolve, entendeu? Você precisa do outro, você precisa compartilhar, você precisa dividir, você precisa do apoio, é um crescer.</p> <p><b>EIAD-</b> O pai eu acho que ele tem muito pra contribuir. O problema que eu vejo é justamente essa resistência [dos professores], mas são alguns. E esse ano que passou nós realmente conseguimos quebrar, principalmente com os PII. Professor PII sentiu que a família ajuda.</p> <p><b>EIC-</b> (...) acho que só é valido mesmo Comunidades de Aprendizagem se a gente tiver todas essas parcerias, né? Familiares, e o envolvimento de todo mundo: professores, direção, entorno, porque senão não é Comunidades de Aprendizagem.</p> <p><b>EIAD-</b> Essa maneira de trabalhar em grupo, de fazer os trabalhos que se desenvolvem no Comunidades, eu acho que é excelente pra eles [professores].</p> <p><b>EIAD-</b> Eu acho que é ótimo porque ele [CA] integra as pessoas, ele dá uma outra visão do que é trabalhar em grupo, ele dá uma visão também do que é ser solidário, enfim, entendeu? Eu acho que é bem assim.</p> <p><b>EIAD-</b> Professor P2 sentiu que a família ajuda.</p> <p><b>EIAD-</b> Então o Comunidades é bem assim, vamos repartir, vamos juntar as forças.</p>	<p><b>EIAD-</b> Funcionários da escola que se sentem donos do pedaço, do espaço. E o voluntário vem e ai começa a boicotar o trabalho do voluntário, a arranjar uma porção de desculpas.</p> <p><b>EIAD-</b> Porque alguns professores viam um entrave ai, tinham problemas, problemas de comunicação entre os amigos mesmo, certo?</p> <p><b>EIAD-</b> E também uma coisa que é difícil, o trabalho em equipe. Então da pra gente sentir quando você fala do Comunidades, a dificuldade que o pessoal tem em trabalhar em equipe.</p> <p><b>EIAD-</b> (...) pai passa a mão na cabeça. Acha que o filho é que é bonzinho e discute com professor, aluno que desafia professor (...).</p>