

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.009

## COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ENTRE O CONCEITO E A PRÁTICA

Josineide Teotonia<sup>1</sup>

### RESUMO

Atualmente, tem se tornado comum se referir à Comunidade de Aprendizagem como sendo a comunidade de entorno, ou até mesmo, algumas adequações realizadas em sala de aula que apresentam a participação em, momentos pontuais, da família do estudante e da comunidade para relatar que está havendo ali uma comunidade de aprendizagem. Contudo, essa abordagem não se trata de Comunidade de Aprendizagem, é apenas, uma roupagem adaptada a uma realidade já existente. Muitas destas configurações, tem se tornado algo muito distante de ser considerada uma comunidade de aprendizagem, pois, uma instituição que investe em valores que motiva a competição, que se opõe a reflexão coletiva, que não elenca valores e princípios éticos que envolve a colaboração e elege a avaliação como a principal forma de coleta de resultados, de modo algum é possível afirmar que, em um ambiente com qualquer que seja a situação já citada, apresenta uma configuração de Comunidade de Aprendizagem. Por isso, esse estudo se propõe a ampliar a concepção que se possa ter sobre o que é uma Comunidade de Aprendizagem e desmistificar conceitos equivocados sobre ela. Para esse estudo, é necessário se aprofundar em obras de Pacheco (2012, 2014,

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

2019), Freire (1987, 1996), Lima (1969, 1979), Teotonia (2019, 2020, 2022), entre outros autores que ampliam os olhares em torno da Aprendizagem em Comunidade.

**Palavras-chave:** Comunidade de Aprendizagem. Conceito. Aprender em Comunidade. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O estudo do processo histórico da humanidade passa pela compreensão da antropologia, que segundo Bechara (2011), é a ciência que investiga a origem, evolução e características humanas. A antropologia busca entender o homem de forma integral, e Ullmann (1991) destaca que essa abordagem considera o ser humano como um todo, evitando análises fragmentárias. Desde os tempos pré-históricos, as comunidades humanas eram nômades, vivendo em grupos para garantir a sobrevivência, aproveitando a caça, a pesca e a descoberta do fogo.

Com a estabilização climática, há cerca de dez mil anos, surgiram novas práticas, como a coleta e, posteriormente, a agricultura, quando perceberam que sementes brotavam espontaneamente. Essa mudança levou ao sedentarismo, à domesticação de animais e ao início da pecuária, configurando comunidades mais complexas. A descoberta dos metais possibilitou a criação de armas e ferramentas, fortalecendo a defesa e estabelecendo novas dinâmicas sociais e políticas.

A evolução educacional também reflete mudanças sociais. No século XVIII, influenciado pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, a educação passou a valorizar a liberdade e a autonomia infantil, rompendo com o modelo religioso autoritário. A partir de pensadores como Rousseau, Kant e Pestalozzi, surgiram novas concepções pedagógicas, enfatizando o desenvolvimento humano e a integração social.

No Brasil, o pensamento positivista trouxe avanços educacionais durante a República Velha e a ditadura militar, valorizando a ordem social e o desenvolvimento tecnológico. Contudo, a formação educacional foi moldada por ideais eurocêntricos, ignorando saberes comunitários e promovendo uma cultura homogeneizadora.

A antropologia da educação, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, procurou normalizar os sistemas educativos, muitas vezes desconsiderando a diversidade cultural das comunidades. Ainda hoje, as comunidades tradicionais enfrentam marginalização e preconceito,

mesmo reconhecendo-se o valor da diversidade cultural para o enriquecimento social.

A história educacional reflete a luta por reconhecimento e preservação das identidades comunitárias. Mesmo com avanços, é necessário um olhar crítico sobre como os processos educativos podem reafirmar preconceitos ou promover a valorização das diferenças culturais.

As comunidades representam as primeiras instituições na formação das sociedades, estabelecendo as bases para a consolidação social. Para compreender como a sociedade funciona, é fundamental entender o conceito de sociologia, que, segundo Bechara (2011), é a ciência que estuda os fenômenos sociais e as relações entre grupos. Max Weber (1995) define sociologia como a ciência que interpreta a ação social para explicar seu desenvolvimento e efeitos, destacando a importância da análise individual na compreensão do coletivo, embora não considere a sociedade exclusivamente como um fenômeno coletivo.

Weber classifica as ações sociais em quatro tipos: racional com fins específicos, racional em relação a valores, afetiva e tradicional. A ação racional com fins busca objetivos planejados, enquanto a ação racional com relação a valores se fundamenta em crenças éticas ou religiosas, independentemente dos resultados. A ação afetiva se relaciona às emoções, e a tradicional se baseia em costumes e hábitos sociais.

O conceito de comunidade também está intrinsecamente ligado às crenças e valores compartilhados. Historicamente, as comunidades religiosas, orientadas por preceitos espirituais, influenciaram as regras sociais e políticas, reforçando a ligação entre comunidade e religião. Contudo, conviver no mesmo espaço geográfico não significa necessariamente fazer parte de uma comunidade, pois o sentido de pertencimento e objetivos comuns são essenciais para essa definição.

A ideia de comunidade ultrapassa a simples convivência física, abrangendo sentimentos de união e projetos coletivos que beneficiem os membros. Conforme Souza (2015), a comunidade envolve um sentimento

compartilhado que orienta ações coletivas, promovendo a integração social.

As Comunidades de Aprendizagem exemplificam essa dinâmica, promovendo o sentimento de pertencimento e incentivando a participação ativa na transformação social. Assim, desenvolver o espírito comunitário fortalece a aprendizagem significativa e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa, valorizando tanto o indivíduo quanto o coletivo.

O conceito de comunidade pode ser analisado sob diferentes perspectivas: antropológica, sociológica e filosófica. Cada área traz contribuições específicas para compreender a complexidade do termo, especialmente no contexto das Comunidades de Aprendizagem. A pesquisa busca identificar como essas abordagens teóricas contribuem para construir um entendimento mais abrangente.

Na filosofia, a comunidade é vista como um espaço de interação e troca de conhecimentos, em que o coletivo e o individual se encontram. Segundo Marilena Chauí (2000), a filosofia busca compreender a realidade e aprimorar a vida humana, promovendo justiça e liberdade. Pensadores como Platão, Descartes, Kant e Marx concordam que o conhecimento filosófico deve transformar a vida social e proporcionar bem-estar. A filosofia, assim, conecta o pensamento crítico ao desenvolvimento humano e social.

No entanto, o conceito de comunidade nem sempre teve uma conotação positiva. Paiva (2007) aponta que, em contextos históricos específicos, a palavra evocou sentimentos negativos, como no nazifascismo europeu, que usou o conceito para justificar práticas autoritárias e excludentes. Em contrapartida, no hemisfério sul, o termo é associado a formas alternativas de existência e resistência cultural.

Pensadores contemporâneos como Jean-Luc Nancy, Gianni Vattimo e Roberto Espósito reavaliam a comunidade como um espaço de relação e interação, e não apenas um agrupamento de pessoas com características

comuns. A comunidade, para eles, não é um ente estático, mas um processo contínuo de convivência e transformação.

O conceito de comunidade, portanto, vai além da simples coexistência geográfica. Trata-se de um sentimento coletivo de pertencimento e de construção social que valoriza a diversidade e a interação. Comunidade não é apenas compartilhar um espaço, mas construir juntos uma identidade, respeitando as diferenças e promovendo a integração. Essa perspectiva fortalece as Comunidades de Aprendizagem, que buscam unir pessoas em torno de objetivos comuns, valorizando tanto o individual quanto o coletivo.

## 1 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Desde o final do século XX, tem havido um movimento significativo no sentido de valorizar a participação da comunidade na escola e no exercício da cidadania. Esse movimento ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que, no Art. 1º, § 2º, estabelece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Essa diretriz reforça a necessidade de a educação preparar o estudante tanto para ingressar no mercado de trabalho quanto para atuar socialmente, compreendendo seu papel na complexa rede social.

Além disso, o Art. 12º, inciso VI, da LDB prevê a articulação da escola com as famílias e a comunidade, promovendo processos que integrem a sociedade ao contexto escolar. No entanto, a aplicação dessa ideia de participação comunitária frequentemente se limita a naturalizar o compromisso dos indivíduos em formação com as redes produtivas, sustentando uma lógica de controle social que reduz sua importância a uma função utilitária dentro do sistema social.

Nesse contexto, é fundamental que a família, enquanto instituição integrante da sociedade, reafirme valores sociais que não apenas aten-

dam aos interesses estatais, mas que também promovam uma visão crítica sobre o papel do trabalho e da produção na vida dos indivíduos. Para isso, é importante que as famílias adotem uma postura que contrarie a lógica reprodutivista e mantenedora das estruturas que sustentam o Estado e as instituições que se beneficiam da conformidade social.

A legislação também busca garantir a participação ativa da família e da comunidade nas decisões escolares. O Art. 14º da LDB 9394/96 determina que os sistemas de ensino estabeleçam normas para a gestão democrática da educação pública, destacando, no parágrafo II, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Contudo, atualmente, é comum observar o uso inadequado do conceito de Comunidade de Aprendizagem, restringindo-o ao envolvimento pontual da família ou da comunidade local em algumas atividades escolares. Essa interpretação não reflete o verdadeiro sentido das Comunidades de Aprendizagem, que pressupõem um envolvimento contínuo e colaborativo, promovendo mudanças significativas no ambiente escolar e na relação entre escola, família e comunidade. Dessa forma, é preciso superar a visão limitada e compreender a Comunidade de Aprendizagem como um elemento transformador e integrador no processo educativo.

A ausência de identificação com a diversidade presente na comunidade, incluindo suas tensões e conflitos decorrentes de projetos de vida que divergem dos interesses do Estado, coloca a população em confronto com as orientações reafirmadas pela escola e com o conceito de democracia. Dessa forma, a escola, enquanto agente facilitador da aquisição de direitos e promotora de inclusão social, deveria estimular o desenvolvimento de cidadãos capazes de transformar seu entorno e contribuir para o aprimoramento contínuo do Estado. Assim, a sociedade, por meio da ação comunitária, assume o papel de formar agentes sociais empoderados e conscientes de seu papel social.

Entretanto, em vez de promover essa transformação, a escola pode se tornar uma força repressora da diversidade comunitária, rejeitando

projetos que valorizam as múltiplas identidades humanas e que não se alinham com os interesses de determinadas comunidades escolares. Esse posicionamento coloca a escola como um espaço de acomodação e reprodução passiva, perpetuando a hegemonia do ponto de vista estatal. Dessa maneira, ela deixa de cumprir seu compromisso com os atores sociais e passa a funcionar como um Aparelho Ideológico do Estado.

No próximo capítulo, abordaremos como tem se dado essa relação entre escola e comunidade, buscando esclarecer as diferenças entre a simples inserção da comunidade no contexto escolar e o desenvolvimento efetivo de Comunidades de Aprendizagem.

## **2 FUNDAMENTOS PARA A INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE DE ENTORNO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

A educação voltada para a formação de comunidades de aprendizagem enfrenta desafios ao se desvincular de práticas tradicionais, onde a competição e a avaliação quantitativa predominam. Instituições que valorizam a competição e priorizam avaliações como principal meio de medir o conhecimento estão distantes do conceito de comunidade de aprendizagem, que busca a cooperação e a reflexão coletiva.

Segundo Arroyo (2013), muitas vezes os currículos ignoram saberes sociais, políticos e culturais dos educadores e estudantes, tratando-os como irrelevantes. Essa desconexão torna difícil reconhecer a docência como função social e integrar vivências significativas no processo educativo.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda sofre influência de modelos rígidos de avaliação. Isso pode comprometer os direitos dos estudantes de aprender com autonomia, reflexão e responsabilidade, como preconiza Lima (1969), ao afirmar que educar deve preparar para uma construção livre e responsável.

O suporte pedagógico precisa fortalecer práticas que promovam a cidadania e a autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão ética

e o respeito ao outro. No entanto, como Pacheco (2014) destaca, muitos educadores ainda confundem educação com escolarização, mantendo práticas que não condizem com o desenvolvimento cidadão.

Para transformar essa realidade, é necessário abrir espaço para o diálogo, ouvir estudantes, famílias e a comunidade. Freire (1987) defende que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes, e essa troca de experiências entre educadores e alunos é fundamental para construir comunidades de aprendizagem. Além disso, Freire (1996) reforça que o aprendizado deve ser alegre e significativo, promovendo um processo dinâmico e transformador.

A mudança só acontecerá com educadores que alinhem sua prática pedagógica com os valores do PPP, como enfatiza Pacheco (2014). Isso implica criar um currículo vivo, que dialogue com a realidade dos estudantes, envolvendo-os ativamente na resolução de problemas cotidianos e na transformação de sua comunidade.

Projetos educativos que partem de problemas reais tornam o aprendizado relevante, estimulando o protagonismo e a autonomia dos estudantes, e promovendo a melhoria da comunidade e da qualidade de vida. A escola, portanto, deve alinhar seus objetivos com os da comunidade, desenvolvendo cidadãos ativos, críticos e conscientes.

A inclusão dessas práticas no PPP é urgente, especialmente considerando a LDB 9394/96 e a BNCC, que valorizam competências socioemocionais e habilidades práticas para a formação integral dos estudantes.

O desenvolvimento de competências está diretamente ligado à colaboração, ao trabalho em grupo e ao fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Sobre isso José Pacheco (2014, p. 11), explica que:

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, **mas na relação EU-TU**, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir **numa autonomia, que é**

**liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade.** (PACHECO, 2014, p. 11). (grifos para essa pesquisa).

Além disso, é fundamental que o estudante desenvolva uma postura ética, democrática, inclusiva e solidária, promovendo práticas sustentáveis e respeitando as diversidades. Essa perspectiva fomenta a resolução de problemas coletivos e fortalece a conexão entre Comunidades de Aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

As Comunidades de Aprendizagem se destacam por tornar o aprendizado significativo, integrando conteúdos escolares com projetos de vida que visam melhorar a qualidade de vida em diferentes escalas. Segundo Pacheco (2014), essas comunidades têm origens diversas, como o positivismo, a Escola Nova e a Educação Libertária, além de se inspirarem na antroposofia e na Teoria Crítica. Apesar das variadas influências, compartilham a crítica à educação tradicional e defendem a substituição dessa estrutura por comunidades de aprendizagem, conceito que emergiu no Brasil no início do século XX.

Nessas comunidades, o aprendizado é construído a partir dos interesses dos estudantes, por meio de projetos realizados individualmente ou em grupo, sempre com a orientação de professores-tutores. Conforme Teotonia (2019), os tutores auxiliam na organização do planejamento e acompanham o desenvolvimento dos alunos, que podem escolher o momento e o formato da avaliação.

O cotidiano nas Comunidades de Aprendizagem valoriza a autonomia, a democracia e a participação coletiva. Decisões são tomadas em assembleias, promovendo um espaço de diálogo aberto e respeitoso. Essas práticas estão alinhadas à LDB 9394/96 e à BNCC, que enfatizam competências socioemocionais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um exemplo inspirador é a Escola da Ponte, criada em 1976 em Portugal, que propôs uma educação baseada na democracia e na autonomia.

A experiência influenciou a criação da Escola Projeto Âncora, no Brasil, sob a orientação de José Pacheco. A partir de metodologias da Escola da Ponte, a instituição passou a adotar práticas democráticas e participativas, promovendo a formação cidadã e resultados acadêmicos positivos.

Atualmente, as Comunidades de Aprendizagem no Brasil, acompanhadas por José Pacheco, seguem princípios baseados em autores como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O foco é alinhar o currículo com a vida dos estudantes, promovendo autonomia, protagonismo e soluções coletivas para problemas da comunidade. Essa abordagem busca transformar o espaço escolar em um ambiente democrático e inclusivo, onde aprender faz sentido para a vida em sociedade.

Para que as Comunidades de Aprendizagem possam promover situações significativas de aprendizado, é fundamental desenvolver a escuta ativa dos estudantes, da comunidade e da equipe da instituição. A escuta deve vir em primeiro lugar, seguida pela reflexão e, posteriormente, pela tomada de decisão. Nesse contexto, todas as vozes têm igual valor, sem hierarquização, garantindo um processo respeitoso e colaborativo.

Embora alguns possam pensar que oferecer autonomia e democracia aos estudantes resulte em desordem, a realidade é oposta: essas práticas se fundamentam no respeito mútuo e na empatia, possibilitando um ambiente organizado e reflexivo. Pacheco (2014) destaca que as Comunidades de Aprendizagem surgem como uma alternativa concreta a um sistema educativo ultrapassado, propondo uma educação mais humana e transformadora.

Essas comunidades adotam metodologias que incentivam a reflexão, a autonomia e a democracia, alinhando o acesso ao conhecimento com valores que promovem o desenvolvimento coletivo. O aprendizado parte de um diálogo entre as necessidades da comunidade e os interesses dos estudantes, promovendo projetos significativos que integram curiosidade, motivação e práticas coletivas.

Diferentemente dos projetos tradicionais, onde o professor define o tema e o estudante apenas executa, nas Comunidades de Aprendizagem

o projeto surge a partir do interesse do aluno. Perguntas como “O que você quer aprender?” e “Por que deseja aprender isso?” norteiam o processo, promovendo o protagonismo e a autonomia do estudante, enquanto o professor atua como mediador e aprendiz ao longo do percurso.

John Dewey (1979) reforça que a democracia se constrói por meio do respeito, da troca de experiências e da associação de ideias, sendo o único caminho para o desenvolvimento humano pleno. Para que isso aconteça, é necessário estabelecer regras coletivamente, garantindo decisões democráticas que envolvem desde pequenas ações até mudanças estruturais no espaço escolar.

O papel da tutoria também é essencial. Cada estudante escolhe um tutor-professor que o orienta no planejamento e avaliação das atividades cotidianas, promovendo reflexões e ajustes contínuos no processo de aprendizado. A avaliação é flexível e dialogada, respeitando a forma como o estudante prefere expressar seu conhecimento (oral ou escrita) e o momento em que se sente preparado para fazê-lo. Além disso, a organização pedagógica utiliza o “Mapa dos Dispositivos”, que sugere estratégias para desenvolver competências previstas na BNCC, garantindo que o aprendizado não ocorra de forma desorganizada ou sem prazos, mas com objetivos claros e estruturados. Dessa forma, as Comunidades de Aprendizagem promovem uma educação dinâmica, pautada na colaboração, na autonomia e no engajamento coletivo.

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

[...] não se trata de “levar a comunidade para a escola”, ou de fazer “visitas de estudo à comunidade”, pois ninguém visita a

sua própria casa... Talvez essas práticas anunciem ter chegado o tempo de novas construções sociais, de uma outra “escola”. Talvez esteja em curso a tão esperada ruptura paradigmática. (PACHECO, 2014, p. 15). (grifo do autor).

A aprendizagem nas Comunidades de Aprendizagem é motivadora. Compreender que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço e tempo amplia o pensamento do estudante. Aprender a aprender, ser, desaprender e questionar as aprendizagens existentes gera novos conceitos. O inacabamento do ser nos leva a novos conhecimentos e sabedoria, impossível de alcançar sozinhos ou em grades conteudistas.

### 3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NAS COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Por muito tempo, o ensino no Brasil e no mundo seguiu o paradigma da instrução: aulas expositivas nas quais o estudante era apenas espectador, sem participação ou possibilidade de vivenciar o conteúdo apresentado. Apesar das mudanças sugeridas para a sala de aula, ainda há interpretações equivocadas sobre esse processo. Sabe-se que,

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

Apesar de ainda haver resistência por parte de alguns professores, gestores, coordenadores e secretários de educação, observa-se uma gradual mudança desse cenário em instituições públicas e privadas. Já se identificam profissionais que, mesmo aquém do considerado ideal, vêm alterando suas práticas pedagógicas, adotando novas abordagens de construção do conhecimento ao constatarem que os métodos anteriores não estavam atingindo os objetivos propostos, mesmo nos requisitos mínimos. Celestin Freinet (1995, p. 4), nos propõe a seguinte reflexão:

Os educadores devem, sem mais tardar, tornar consciente dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe, rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que ficou para trás, pôr-se ousadamente a escuta da nova vida, a seu espírito, a suas técnicas, a suas obrigações; parar de desdenhar o futuro em nome de uma rotina que nada mais é o freio perigoso à vida ascendente; atualizar-se!

Essa forma de compreender as possibilidades de mudança no cenário escolar não tem apresentado resultados positivos e tem gerado questionamentos entre os integrantes da escola e também entre membros da comunidade ao redor. Essa insatisfação tem intensificado discussões sobre a adoção de novas configurações no gerenciamento do processo de construção do conhecimento, o que pode resultar na transição do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem.

Ao abordar o tema da educação, é fundamental considerar a forma como ela é conduzida. Tradicionalmente, o modelo de ensino tem sido caracterizado pelo professor como principal detentor do conhecimento, enquanto os estudantes assumem uma postura mais receptiva. Contudo, a centralização do saber no papel do docente vem sendo amplamente discutida há anos, questionando-se a visão deste como único responsável pela transmissão do conhecimento. Dewey (1959, p. 41), apresenta a argumentação sobre esta maneira de configuração escolar, quando diz que:

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

O modelo educacional baseado no monólogo em sala de aula não atende mais às demandas trazidas pelos estudantes. As experiências vividas fora do ambiente escolar fornecem subsídios para a introdução de temas na sala de aula que anteriormente não eram contemplados

no planejamento elaborado pelo professor ou pela equipe pedagógica. Frequentemente, ao serem abordados pelos alunos, tais conteúdos eram desencorajados sob o argumento de não pertencerem àquela disciplina, sendo sugerida sua discussão em outros contextos ou matérias. Essa postura pode acabar limitando o acesso dos estudantes a novos conhecimentos que emergem do questionamento, da inquietude e da problematização.

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

A instituição tem enfrentado diversos fatores externos que motivam um processo de reflexão. Crianças e jovens estão apresentando questionamentos relevantes, os quais proporcionam ao corpo docente a oportunidade de analisar a pertinência do conteúdo transmitido e avaliar se os atuais métodos de ensino adotados pela escola são eficazes diante das demandas de informação e expectativas manifestadas pelos estudantes.

É fundamental promover o diálogo entre estudantes e professores para definir em conjunto o que deve ser aprendido, como aplicar esse conhecimento e lidar com os desafios envolvidos. Dewey aprofunda essa reflexão ao afirmar que “[...]”. Não que se deva restringir **o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse será mais vital e fecundo normalmente articulado com a atividade exercida em comum.**” (1959, p.41). (grifos para esta pesquisa).

As demandas atuais da escola e da comunidade influenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas, visando desenvolver nos estudantes habilidades para lidar com conflitos e problemas contemporâneos, tornando urgente a transição do paradigma da instrução para o da aprendizagem. Sócrates (469-399 a.C.) defendia que a educação deve

ser baseada na reflexão crítica, incentivando o entendimento do justo e do injusto para formar indivíduos melhores e promover mudanças no pensamento.

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

Os professores sentem ansiedade em relação às metodologias adotadas nas escolas, mas o verdadeiro problema está na forma como essas metodologias são mediadas e conduzidas aos estudantes, não na metodologia em si. Morán (2015, p. 26-27), amplia o pensamento quando diz que: *“O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”*.

Deve-se evitar a adoção de um modelo exclusivamente instrutivo, considerando que muitos estudantes apresentam dificuldades em acompanhar as diretrizes fornecidas. “A função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). Os professores precisam desenvolver algo mais profundo que a oratória e partir para *ouvir mais o que o estudante tem a dizer*, como também, saber o que é interessante para ele, o que causa curiosidade, o que o move.

José Morán (2015, p. 26) nos remete a reflexão de que *“sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo”*. Para então, poder começar a trilhar o caminho do paradigma da aprendizagem<sup>2</sup>.

2 (a.pre.di.za.gem) sf. 1 Ver aprendizado. [Pl:aprendizagens]. [Do fr. *apprentissage*]. (BECHARA, 2011, p. 283).

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

É possível verificar que o diálogo constitui uma importante ferramenta para a promoção de mudanças de paradigma. Entre as etapas iniciais, destaca-se a formação de assembleias para ouvir as opiniões dos estudantes, bem como o desenvolvimento de projetos que contemplem temas relevantes à realidade desses alunos em suas comunidades. Identificar elementos que despertem a curiosidade é fundamental para impulsionar pesquisas e promover novas aprendizagens. Ressalta-se, ainda, a importância da participação ativa dos estudantes na elaboração dos projetos, definição das estratégias de pesquisa e estabelecimento dos objetivos pretendidos.

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

Por meio da abordagem de Freinet (1980), é possível trazer uma relevante consideração acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Essa perspectiva observa o que o estudante já domina, o que pode aprender com o auxílio de outros e aquilo que ainda não consegue compreender, mesmo com apoio. O conhecimento já consolidado corresponde ao *desenvolvimento real*, ou seja, às experiências e

---

(a.pren.di.za.do) sm. 1 Ação, processo de aprender; Aprendizagem. (IDEM, 2011, p. 283).

saberes presentes em seu cotidiano. Por outro lado, as habilidades que a criança ainda não realiza de forma autônoma, mas que podem ser desenvolvidas com o suporte de alguém mais experiente, situam-se na *zona de desenvolvimento proximal*.

Nessa zona, as aprendizagens estão em processo de expansão e dependem da mediação para serem internalizadas, tornando-se posteriormente ações autônomas. Assim, o processo de aprendizagem transita constantemente entre o *que já sei*, o *que consigo realizar com auxílio* e o *que ainda não compreendo*. Vygotsky (2007, p. 97), indica que é possível consolidar aprendizagens por meio da experiência, conforme apresentado na seguinte citação:

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

Observa-se que a situação apresentada repete-se em ciclos. Com base no conhecimento já existente, ocorre colaboração entre pares para alcançar novos aprendizados. O conhecimento adquirido torna-se parte do repertório individual e permite que tópicos ainda não dominados sejam incluídos no processo de apoio, promovendo a elevação do nível de aprendizagem que o estudante pode converter em conhecimento efetivo. Em relação à zona de desenvolvimento proximal, Bruner (1985, p. 24-25) apresenta a seguinte explicação:

Se a criança é capaz de avançar da existência sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o tutor ou o par serve ao aprendiz como uma forma indireta de consciência até o tempo em que o aprendiz seja capaz de controlar sua própria ação através de sua própria consciência e controle.

Continua,

Quando a criança alcança aquele controle intencional sobre uma nova função ou sistema conceitual, é então que ela é

capaz de usá-la como um instrumento. Sobre este ponto, o tutor na realidade desempenha a função de “andaime” de tornar a tarefa de aprendizagem possível para a criança, nas palavras de Vygotsky, internalizar conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para controle da consciência.

A compreensão apresentada pelos autores mencionados permite observar como a aprendizagem em pares e em grupos ocorre, destacando a relevância da troca de informações entre os indivíduos, o que contribui tanto para consolidar conhecimentos quanto para o desenvolvimento de novas aprendizagens por meio de diferentes estratégias implementadas entre os participantes, sob a mediação de alguém com maior conhecimento, seja este um professor, tutor ou outro aprendente. Sobre esse aspecto, Vygotsky (1991b, p.83) aponta que:

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

Sob essa perspectiva, é possível identificar metodologias contemporâneas que vêm sendo incorporadas aos ambientes de aprendizagem por promoverem abordagens colaborativas, seja em grupo ou em duplas, e favorecerem a reflexão orientada à resolução de problemas. Teotonia (2019, p.63), traz a seguinte reflexão:

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

As questões que permeiam o cotidiano dos estudantes possuem relevância equivalente à análise do papel do professor frente aos paradigmas da instrução e da aprendizagem. A autora citada nos remete a reflexão de que [...] “o respeito pelas ideias dos componentes elencam o amadureci-

mento da ação responsável de pertencimento à escola como ambiente de aprendizagem e acolhimento”. (TEOTONIA, 2019, p. 63).

Para que o desenvolvimento do estudante seja pautado em concepções metodológicas consistentes, é fundamental promover o protagonismo e a autonomia discente, além de estimular valores que contribuam para sua formação como indivíduo responsável e atuante no próprio processo de aprendizagem. Esse desenvolvimento engloba, ainda, aspectos pessoais relacionados à atuação do ser humano nos diversos ambientes em que está inserido, incluindo a comunidade à qual pertence.

## CONSIDERAÇÕES

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). 1947. Disponível em: [https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia** – Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405838510/Curriculo-territorio-em-disputa>. Acesso em: 16 out. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego; A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRUNER, J. “Vygotsky: a historical and conceptual perspective”. In: Wertsch, J. **Culture, communication and cognition**: Vygotskian perspectives. Cambridge University Press, 1985.

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

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

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FLECHA, R. Las Nuevas desigualdades Educativas. In: FLECHA, R. *et al.* **Nuevas Perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós. 1994. p. 55-82.

FORMOSINHO, J.; LINO, D., NIZA, S. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3. ed. Porto. Porto Editora, 2007.

FREINET, C. **Educação pelo Trabalho**. Vol I. Lisboa: Presença, 1974.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

- FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- FREINET, C. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia v.1- entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- INCLUD-ED. (2006-2011). **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.
- LEVY, W. **Teoria democrática e reconhecimento**. Wilson Levy Braga da Silva Neto. Curitiba: Juruá, 2012. 192p. 2. Impressão (2015).
- LIMA, L. O. **Educar para a Comunidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LIMA, L. O. **O impasse da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

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

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_morana.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_morana.pdf). Acesso em: 24 nov. 2019.

PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PACHECO, J. **Os Sete Pilares da Educação**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259219709/Sete-Pilares>. Acesso em: 28 out. 2019.

PEREIRA, W. **A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: V. V. FRANÇA; A. HOHFELDT; L.C. MARTINO (org.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, Vozes, p. 131-150.

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

SODRÉ, M. **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. (org.) Raquel Paiva. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SOUZA, J. V. A. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TEOTONIA, J. Construtivismo, Inovação Pedagógica e os Desafios da Escola Atual. In: COSTA, Antonio Marcos Foureaux; MOURA, DAYVISON BANDEIRA DE. (org.). **Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares**: Práticas, Concepções e Educação Inovadora. São Paulo: Chiado Editora Edição, 2019. p. 45-66.

TEOTONIA, J. **Desafios Da Formação Docente – A construção da autonomia e da democracia para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hh0whEi-w30md7wLiDq-0CxBKi5D2Virz/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: Uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Silva%2C+Josineide+Teotonia+da>. Acesso em: 19 maio 2019.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TEOTONIA, J. Os Primeiros Modelos Educacionais, a Formação do Professor e a necessidade de uma Inovação Pedagógica. In: JULIÃO, Carla; NOVO, Cristiane Barroncas; ASENSI, Felipe Dutra; *et al.* (org.). **Temas contemporâneos de educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 39-253.

TEOTONIA; MOURA. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. In: KOACHHANN, Andréa (org.). **Formação Docente e Trabalho Pedagógico**: Diálogos Fecundos. Goiânia: Editora Scotti, 2020. p. 193-209.

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

ULLMANN, A. R. **Antropologia**: o homem e a cultura. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.